

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

СИБИРСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

SIBERIAN JOURNAL OF PSYCHOLOGY

№ 51

**Томск
2014**

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 Сергей Александрович, доктор психологических наук, профессор; Бохан Татьяна Геннадьевна, доктор психологических наук, доцент; Галажинский Эдуард Владимирович, доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО; Залевский Владислав Генрихович, кандидат психологических наук, доцент; Кабрин Валерий Иванович, доктор психологических наук, профессор; Краснорядцева Ольга Михайловна, доктор психологических наук, профессор; Левицкая Татьяна Евгеньевна, кандидат психологических наук, доцент; Лукьянов Олег Валерьевич, доктор психологических наук, доцент; Мещерякова Эмма Ивановна, доктор психологических наук, профессор; Муравьева Ольга Ивановна, кандидат психологических наук, доцент; Серый Андрей Викторович, доктор психологических наук, профессор.

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Асмолов Александр Григорьевич, доктор психологических наук, профессор, действительный член РАО (Москва, Россия); Бохан Николай Александрович, доктор медицинских наук, профессор (Томск, Россия); Вассерман Людвиг Иосифович, доктор медицинских наук, профессор (Санкт-Петербург, Россия); Демина Людмила Денисовна, доктор социологических наук, профессор (Барнаул, Россия); Залевский Генрих Владиславович, доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО (Томск, Россия); Зинченко Юрий Петрович, доктор психологических наук, профессор (Москва, Россия); Знаков Виктор Владимирович, доктор психологических наук, профессор (Москва, Россия); Кабрин Валерий Иванович, доктор психологических наук, профессор (Томск, Россия); Карнышев Александр Дмитриевич, доктор психологических наук, профессор (Иркутск, Россия); Ключко Виталий Евгеньевич, доктор психологических наук, профессор (Томск, Россия); Кунце Генрих, доктор медицины, профессор (Кассель, Германия); Павлик Курт, доктор психологии, профессор (Гамбург, Германия); Тхостов Александр Шамилевич, доктор психологических наук, профессор (Москва, Россия); Ушаков Дмитрий Викторович, доктор психологических наук, профессор (Москва, Россия); Шюлер Петер, доктор психологии (Марбург, Германия)

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: sibjornpsy@gmail.com

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

СИБИРСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

№ 51

2014 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

CONTENTS

Обращение к читателям 5

Address to readers 5

**ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ
И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ**

**GENERAL PSYCHOLOGY
AND PSYCHOLOGY OF THE PERSON**

Орехова Н.В. Спонтанность
как психологическое понятие 7
Фотекова Т.А., Кичеева А.О. Половые
различия в состоянии высших психических
функций в период взрослости 20
Черменская Г.Г. Эпистемологические
возможности транспективного анализа 31

Orekhova N.V. Spontaneity
as a general idea 7
Fotekova T.A., Kicheeva A.O. Sexual
dimorphism in the state of higher mental
functions in the period of adulthood 20
Chermenskaya G.G. Epistemological
possibilities of transsperspective analysis 31

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

PSYCHOLOGY OF EDUCATION

Семенова Е.А. Формирование
профессионального самосознания студентов 40
Мацута В.В., Богомаз С.А. Связь рефлексии
и социального интеллекта у студентов
первого курса 53
Лебедева Н.В. Современные подходы
к проблеме обучения взрослых 65
Кудашкина Л.А., Погудина Е.Ю.
Формирование функциональных
компетенций студентов вуза 73
**Подойницина М.А., Стариченко О.Н.,
Чучалова О.Н.** Психологические
характеристики интеллектуального
и личностного потенциала аспирантов
исследовательского университета,
обучающихся по разным направлениям
подготовки 83
Бохан Т.Г., Шабаловская М.В., Морева С.А.
Мотивационная готовность
к профессионально-личностному
становлению студентов-медиков 88
Самбикина О.С. Половые различия в стилях
учебной деятельности школьников
при переходе из начального звена обучения
в основное 100

Semenova E.A. Formation of professional
consciousness of students 40
Matsuta V.V., Bogomaz S.A. Correlation
between reflexion and social intelligence of first-
and second-year students of research university 53
Lebedeva N.V. Modern approaches
to the problem of adult learning 65
Kudashkina L.A., Pogudina E.Y. Formation
of functional competences of the students
of the university 73
**Podojnitsina M.A., Starichenko O.N.,
Chuchalova O.N.** Psychological
characteristics of the intellectual
and personal potential
of the research university
postgraduates, studying different fields
of science 83
Bokhan T.G., Shabalovskaya M.V., Moreva S.A.
Motivational readiness for professional
personally formation
of medical students 88
Sambikina O.S. Sex differences in styles
of educational activity of school students
in the period of transition from primary
to secondary school 100

КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЗДОРОВЬЯ

Залевский Г.В., Кузьмина Ю.В., Кожевников В.Н., Костарев В.В., Кожевникова Т.А. Патодинамическая характеристика психологических параметров у мужчин и женщин, находящихся в бракоразводном процессе, с позиции их ролевых ожиданий в браке	111
Гуткевич Е.В. Современная семья в аспекте психологии здоровья личности: проблемы развития и возможности профилактики	120
Карауш И.С., Дашиева Б.А., Куприянова И.Е., Стоянова И.Я. Особенности психологической диагностики детей с сенсорными нарушениями	132
Левченко Е.В., Смирнова И.В. О методологических трудностях эмпирического исследования представлений современных россиян о психоанализе	141

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Айвазова Д.Г. Методические возможности исследования удовлетворенности брачными отношениями	148
Сметанова Ю.В. Когнитивные стратегии «традиционных» и «инновационных» предпринимателей: постановка проблемы исследования	156
Иванова Е.М., Митина О.В., Стефаненко Е.А., Ениколопов С.Н., Бабина Ю.Н., Зизганова Г.А., Низовских Н.А. Самоуничижительный юмор в России и особенности стилей юмора москвичей	163

ИНФОРМАЦИЯ

Наши авторы	176
Правила оформления материалов для публикации в «Сибирском психологическом журнале»	180

CLINICAL PSYCHOLOGY AND PSYCHOLOGY OF HEALTH

Zalewski G.V., Kuz'mina Yu.V., Kozhevnikov V.N., Kostarev V.V., Kozhevnikova T.A. Pathodynamic characteristic psychological parameters in men and women in divorce proceedings in terms of their role expectation	111
Gutkevich E.V. Modern family in aspect of psychology of health of the personality: problems of development and possibilities of prevention	120
Karaush I.S., Dashieva B.A., Kupriyanova I.Y., Stoyanova I.Y. Characteristics of psychological diagnostics of children with sensory impairments	132
Levchenko E.V., Smirnova I.V. Russian people's representations on major schools of psychology	141

SOCIAL PSYCHOLOGY

Ayvazova D.G. Methodical approaches of researching the satisfaction level in marital relationships	148
Smetanova Y.V. Cognitive strategies innovators and entrepreneurs: the problem research	156
Ivanova A.M., Nizovskikh N.A., Stefanenko E.A., Enikolopov S.N., Babina J.N., Zizganova G.A., Mitina O.V. Self-defeating humor in russia and humor styles of muscovites	163

INFORMATION

Our authors	176
Rules of registration of materials in SPM	180

ОБРАЩЕНИЕ К ЧИТАТЕЛЯМ

Уважаемые читатели, дорогие коллеги и друзья, здравствуйте!

2013-й год завершился для «Сибирского психологического журнала» юбилейным номером, что свидетельствует если не о долгожительстве, то о солидном возрасте периодического прикладного издания. Выпуск его начался в тяжелые во многих отношениях, прежде всего экономических, 1990-е годы. Не раз он был на грани закрытия, но выстоял, занял достойное место в так называемом ваковском списке.

Сегодня журнал находится (по разным оценкам) в десятке авторитетных периодических изданий по психологии, имеющих достаточно высокий импакт-фактор. География проживания его авторов охватывает российский Дальний Восток, Китай, Казахстан, Украину, Белорусию, Германию и Италию. Опубликовать результаты научных исследований в «Сибирском психологическом журнале» считают за честь не только молодые ученые, но и видные деятели науки России и других стран. Число подписчиков постоянно растет.

Разумеется, выстоял журнал и продолжает развиваться благодаря тому, что членами редсовета с самого начала были авторитетные ученые России, ближнего и дальнего зарубежья; они поддерживали издание в трудные минуты, определяли высокий уровень требований к его содержанию и форме.

Имя журнал приобретает благодаря авторам, авторы же становятся известны широкому профессиональному сообществу через журнал. На факультете психологии ТГУ за годы существования журнала выросло немало число кандидатов и докторов психологических и педагогических наук, их труды получили известность.

В поддержании имиджа журнала нельзя переоценить роль редколлегии, прежде всего ответственных секретарей Владислава Залевского (до № 14) и Галины Финогеновой, а также редакторов Клары Шилько и Антонины Лелююр.

Спасибо им большое!

Без ложной скромности должен сказать, что и я, как основатель и главный редактор, приложил немало усилий, чтобы «Сибирский психологический журнал» занял достойное место среди своих «собратьев». Не скрою, журнал – мое любимое дитя, и я рад и горд, что это дитя выросло и получает высокую оценку членов профессионального психологического сообщества.

Обстоятельства складываются так, что главный редактор журнала меняет место жительства и работы, но это не меняет его отношения с журналом. Продолжается активная работа, мы держим курс на сотый номер!

Повышаются требования к журналу и его авторам. Это касается оформления материалов, расширения текста аннотаций, планируется публикация материалов на русском и английском языках, что отвечает международным требованиям. Обновляются составы редсовета и редколлегии. Чтобы журнал вышел на серьезный международный уровень, нужно приложить усилия многим заинтересованным в этом персоналиям, в том числе нашим читателям и авторам. Так что приглашаем, как всегда, к конструктивному сотрудничеству.

Будьте здоровы!

Главный редактор

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

УДК 152.3

СПОНТАННОСТЬ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ПОНЯТИЕ

Н.В. Орехова (Чита)

Аннотация. Представлен аналитический обзор понятия «спонтанность», на основе которого мы даем психологическое обоснование этого понятия. Освещается трактовка данного понятия в концепциях индивидуальной, аналитической, экзистенциальной, гуманистической психологии. Обращается внимание на обусловленность спонтанностью переживания текущей ситуации и осознания эмоций. Спонтанностью определяется ценность бытия, адекватность восприятия реальности, возможность проявления собственной уникальности.

Ключевые слова: спонтанность; позитивный потенциал; естественность; субъектность; выбор; изменение ситуации.

Современная школа ищет пути переориентации на достижение главных целей образования – создание условий для полноценного развития обучающихся в личностной и социальной проекции. Первая из них – личностная – объемлет индивидуальные способности и субъективные возможности, а вторая – социальная – связана с усвоением социального опыта, с умением встраиваться в социальную ткань общества, т.е. устанавливать продуктивные взаимоотношения с внешним миром. В данной ситуации важно определиться с понятиями, которыми оперирует сегодня теоретическая и практическая наука и определяются личностные новообразования, интегрирующие возможности индивидуального самовыражения и социальной адаптации. Одним из таких понятий является спонтанность, от которой зависит адекватность и реалистичность проявления творческой способности личности в нестандартных ситуациях. Термин «спонтанность» заимствован из гуманистической психологии (Морено). Начиная с 30-х гг. XX в. проводились психологические исследования спонтанности, в первую очередь в таких областях, как межличностное и межгрупповое взаимодействие, адекватное реагирование субъекта на изменение ситуации (английские слова: отвечать – ответ – ответственность имеют тот же корень, что и спонтанность: spons).

К настоящему времени проблема осмысления понятия спонтанности в психологии приобретает особый смысл. С одной стороны, в культуре утверждается постмодернистская парадигма с ее необходи-

мостью перехода к «новой рациональности» и «новой чувственности», с другой стороны, средствами масскульта осуществляется пропаганда и утверждается практика «раскрепощенной чувственности», что часто выступает призывом к опусканию на уровень инстинктов [5. С. 194]. Возникает опасность вульгаризации понятия спонтанности или подавления ее проявления через введение в четкие рамки нормативного поведения. Складывается ситуация, требующая осмысления проблемы спонтанности как «наиболее сущностного проявления человеческого поведения в мире».

В современной психологии существуют различные подходы к интерпретации понятия спонтанности. В «Новейшем психологическом словаре» спонтанность (лат. *spontaneus* – самопроизвольный) определяется как *поведение* человека, «вызванное не внешними воздействиями, а внутренними причинами» [14. С. 182].

Л. Собчик определяет «спонтанность как *свойство*, проявляющееся высокой поисковой активностью, напористостью и завоевательностью самопредъявления сильного “Я”» [12]. А. Шутценбергер спонтанность считает «наилучшей адаптацией к новой и трудной ситуации» [15. С. 184]. Я.Л. Морено понимает ее как «обусловливание субъекта; подготовку его к свободному действию» [9]. По утверждению А. Маслоу, спонтанность должна стать новым ключевым словом. Она характеризуется ученым как «освобождение, естественность, принятие своего “Я”, осознание своих стремлений, удовлетворение, самоопределение». Мош Фельденкрайс считает, что спонтанность является средством достижения состояния развивающегося человека, освобождения от принуждения, условием достижения успеха и достижения «здоровой радости от жизни» [19]. В концепции Я. Морено сущность личностного связана со спонтанностью. По утверждению ученого, локус личности – ее спонтанность. «Спонтанное само по себе: производное от “законов” природы и “матрица” творческого. Едва ли можно назвать личностью человека, спонтанность которого равна нулю. С исчезновением спонтанности личность погибает. С ростом спонтанности развиваются личностные качества» [9. С. 15]. Несомненно, именно Я. Морено впервые утверждает и отстаивает позитивную сущность спонтанности.

Однако в психологической науке существуют определенные предпосылки осмысления категории спонтанности – в первую очередь в концептуальных положениях *индивидуальной психологии*. Индивидуальная психология развивалась из настойчивого стремления постичь таинственную творческую силу жизни, которая воплощается в желании развития, борьбы, достижения совершенства и компенсации поражения в одной сфере, стремлением к успеху – в другой. В основе – убеждение в том, что человек способен на свободный выбор и реально отвечает за свои поступки, стало быть, в состоянии изменить свое поведение [1]. А. Адлер – австрийский психолог, основатель индивиду-

альной психологии, доказывал, что личность каждого индивидуума является результатом его собственного творения. Механизмом такого творения является самоутверждение. При анализе особенностей самоутверждения А. Адлер отмечает, что основной причиной неразвитости личности, выражающейся в «чувстве неполноценности», является недоверие к себе и другим. Развитие чувства доверия к себе и окружающему миру зависит от адекватного *восприятия реальности*. Самоутверждение, по мнению А. Адлера, тесно связано с *реальностью* результата. Реальность – это любовь, работа, человеческая сопричастность, чувство общности. Основным качеством человека он считал стремление к превосходству и совершенствованию, свободную осознанную активность, творческую силу «Я», которая определяет цель и стиль жизни, делает человека самоопределяющимся «архитектором» собственной жизни. Самоутверждение в норме учитывает феномен кооперации, межличностных и социальных отношений, эмпатии, творческого «Я», стиля жизни. В свете приведенных фактов представляется значимым утверждение ученого о том, что только линия поведения, позволяющая представить и ощутить социальную активность личности, показывает нам степень слияния человека с требованиями жизни, окружающих людей, вселенной [6]. Чувство общности – фундамент развития личности. «Человек и все его способности и формы выражения неразрывно связаны с существованием других людей, так же как он связан с космическими явлениями и условиями земли» [1]. В аспекте рассматриваемой проблемы нам представляется важным, что ученый особую роль в становлении самоутверждения отводит целевым установкам, которые в значительной степени соответствуют требованиям действительности. «Стиль жизни индивидуума, его действия, его поведение, его положение в мире тесно связаны с его целью... эта цель дает жизни форму и характер. Благодаря ей каждый индивидуум представляет собой обособленное и неповторимое целое, отличающееся от всех других личностей» [2. С. 142]. В данной трактовке Адлера обосновывается принцип спонтанной активности как реализация приоритета «будущего» над «прошлым». Таким образом, во-первых, самоутверждение как психологическая категория тесно связано со спонтанностью, так как адекватное восприятие реальности, творческое «Я», эмпатия, межличностные отношения являются показателями развитой спонтанности. Во-вторых, в трактовке Адлера обосновывается принцип спонтанной активности как реализации приоритета «будущего» над «прошлым». По утверждению Адлера, именно спонтанность помогает личности «активно вторгаться в жизнь».

Э. Фромм – представитель *неофрейдизма* – основную проблему человеческого существования видит в экзистенциальном противоречии – нарушении гармоничной связи человека с природой, обществом и самим собой. Он утверждает, что личность – продукт динамического

взаимодействия врожденных потребностей и давления социальных норм, в ходе которого люди приобретают индивидуальность, независимость и оказывают влияние на социальный прогресс и культуру. По мнению Э. Фромма, в природе человека заложены ведущие экзистенциальные потребности, которые представляют собой мощную мотивационную силу в жизни людей: потребность в общении, активности, сохранении своей индивидуальности. В работе «Иметь или быть» продуктивная или спонтанная активность является основным условием ощущения самого себя субъектом своей деятельности (Э. Фромм использует термины «спонтанная» и «продуктивная» активность как синонимы). По мнению Э. Фромма, это процесс сотворения чего-то, и человек сам является творцом. Спонтанная (или продуктивная) активность трактуется ученым как «внутреннее состояние; она не обязательно связана с созданием произведения искусства. Это свойство характера, это ориентация личности, которая может быть присуща любому человеческому существу, если только он не эмоциональный урод. Продуктивная (спонтанная) личность оживляет все, чего бы она ни коснулась. Она реализует свои собственные способности и вселяет жизнь в других людей и даже в окружающие предметы» [13. С. 143]. Свобода, по утверждению ученого, может проявиться только в условиях спонтанности. Благодаря спонтанности человек реализует свое «Я» и сливается с миром.

Яркий представитель *аналитической психологии* К. Юнг оперирует близким по смыслу к спонтанности понятием «психическая (или жизненная) энергия», источник которой – противоречие между внешним и внутренним. «В моей картине мира присутствует огромное внешнее и такое же огромное внутреннее начало, а между ними находится человек, обращенный то к одному, то к другому полюсу, чтобы в зависимости от темперамента и склонностей считать абсолютной истиной то одно, то другое». По мнению ученого, именно это противоречие рождает психическую энергию. «На представлении о противоречивой картине мира основывается и моя идея о психической энергии, которая должна рождаться из взаимодействия противоположностей подобно энергии физического явления, предполагающей существование противоположений типа горячо-холодно, высоко-низко... я охватываю понятием энергии все более или менее *ad hoc* (случайным образом) сконструированные душевные побуждения и силы... или “ценностные интенсивности”» [16. С. 47]. Тема свободы неизбежно появляется в исследованиях ученого при анализе творческого процесса. Через творчество, по мнению К. Юнга, происходит соединение с коллективным бессознательным, устанавливается связь с причинами и мотивами поведения. Процессы творчества и осознания приводят к индивидуации (объединению всех аспектов личности вокруг самости), способствуют гармонизации личности, установлению связи с бессознатель-

ным, расширяют актуальные границы возможностей. Для развития теории спонтанности важное значение имеет положение теории ученого о взаимосвязи между творчеством и надындивидуальными силами, архетипами. «Архетипы были и остаются душевной жизненной мощью, которая желает, чтобы ее приняли всерьез, и которая причудливым образом следит за тем, чтобы высказать себя» [17. С. 352]. Для здорового творческого развития личности, по утверждению К. Юнга, необходимо использование метода «активного воображения», включающего фантазию и интуицию, работу с символами и архетипами. Цель использования данных методов – научить «независимо справляться с жизненными задачами» через познание самого себя. Данный метод позволяет расширить границы возможностей, способствует достижению свободы через раскрытие творческого потенциала и принятию реальности. В результате запускается процесс самовоспитания и самосовершенствования, направленный на становление душевной целостности воспитателя и воспитанника. Для обоснования теории спонтанности в концепции К. Юнга имеет значение понятие «выбора», трактуемое как основное освободительное предназначение личности. «Достичь уровня личности означает максимально развернуть целостность индивидуальной сущности... Личность результат наивысшей жизненной стойкости, абсолютного приятия индивидуально сущего и максимально успешного приспособления к общезначимому при величайшей свободе выбора». Таким образом, проведенный анализ некоторых положений аналитической психологии позволяет нам сделать следующие выводы: близким по смыслу категории спонтанности является понятие «психической (жизненной) энергии, трактуемой как душевные побуждения или “ценностные интенсивности”». Процесс развития жизненной (или психической) энергии связан с постоянным совершенствованием приспособления к внешнему миру. Использование методов активного воображения, преобразования и самовоспитания учит «независимо справляться с жизненными задачами» через познание самого себя. Свобода выбора – основное предназначение личности.

Основные положения гештальт-подхода, разработанного Ф. Перлзом, помогают нам раскрыть значение категории спонтанности и ее смысловой контент. Цель данного подхода – помощь в реализации личностного потенциала, поощрение независимости, самодостаточности, смещение локуса контроля вовнутрь, выявление психологических блоков, которые препятствуют личностному росту, и преодоление их. В первую очередь нам важно, что ученый рассматривает развитие личности как процесс осознания противоречий, взаимозависимостей, установления контакта с миром, его регуляции и поддержки. В результате происходит расширение самосознания на основе правильного самовосприятия при сосредоточении на текущих переживаниях. Для осознания отчужденных переживаний главным становится готовность

принять решение и сделать выбор. Развитие адекватного самовосприятия возможно только в опыте настоящего. Ситуация настоящего (здесь и сейчас), избавляющая от тревоги, способствует поддержанию целостности личности, прорыву к спонтанности, раскрытию творческих способностей и изобретательности. Движущей силой развития личности, по мнению ученого, является осознание потребностей и завершенность ситуации. Для нашего исследования имеет важное значение утверждение ученого о том, что мир переживаний неотделим от личного опыта, поэтому узнать о личности можно, наблюдая за словами и действиями. Переживания становятся понятными через описание опыта. Это прежде всего текущие переживания. В числе необходимых в познании спонтанности выдвигаются позиции Ф. Перлза, раскрывающие соотношение фигуры и фона. Личный опыт рассматривается как непрерывность взаимоотношений «фигура – фон» (человек – внешняя среда). «Фигура» – это средоточие интереса, объект, узор; «фон» – контекст или ситуация. Отношения между фигурой и фоном динамичны: в одной и той же ситуации на передний план могут выдвинуться, в зависимости от различных интересов и сдвижек внимания, различные фигуры» [20. С. 36]. Нам представляется важным моментом, что Перлз большое внимание уделял спонтанному вниманию и сосредоточению. Признаком спонтанного внимания и сосредоточения является развивающееся формирование «фигура – фон», будь то в ситуации восприятия, воображения, воспоминания или практической деятельности. По утверждению Перлза, восприятие должно быть спонтанным и не может осуществляться по произволу. Спонтанное восприятие способствует «ага-эффекту», или инсайту, т.е. «внезапной реорганизации поведения», развитию чувства *актуальности*. Без развитого чувства актуального человек лишь наполовину «здесь», он теряет нить происходящего и ускользает от ситуации. «Полнота проживания настоящего включает сознание в настоящем напоминания о прошлых уроках, что позволяет более адекватно реагировать в настоящем; она включает также сознание в настоящем предвестников будущего и соответствующее приспособление поведения. Здоровый человек, опираясь на точку отсчета в настоящем, свободен смотреть назад и вперед, когда к этому предоставляется случай. Расширение области сознания зависит от внимания к спонтанным частям своего “Я”. Сознание – это чувствование того, что в вас возникает – что вы делаете, чувствуете, планируете» [20. С. 43]. Чувство актуальности, или принятие настоящего, позволяет индивиду в новой непредвиденной ситуации действовать спонтанно. Ситуация не сводится ни к полному пониманию функции организма, ни к самым совершенным познаниям о среде (об обществе и пр.). Психологическая ситуация создается только взаимодействием организма и среды. Значимым для нас является положение данного подхода о том, что осознание эмоций зависит от спонтанного интереса.

Спонтанный интерес помогает осознанию эмоций и выходу на первый план того, чего вы действительно хотите, это условие избегания или возможность изменения ситуаций, которые вызывают скуку. Свободная смена и игра точек зрения способствуют спонтанному сосредоточению, т.е. контакту с окружающими. Очень важно сознавать непрерывность своего эмоционального опыта. Для нашего исследования представляет интерес позиция сторонников данного направления, выражающаяся в понимании эмоций не как угрозы рациональному управлению своей жизнью, а как ориентира, составляющего единственную возможную основу адекватной организации человеческого существования.

Необходимо подчеркнуть, что сторонники данного подхода особое значение придавали групповой форме работы как более эффективной, чем индивидуальная. Для нашего исследования актуальной является точка зрения Перзла, что реализация групповой формы работы позволяет переключиться на переживание текущей ситуации и осознание своих эмоций. Такому переживанию способствует использование игровых методов организации взаимодействия в группе. Перзл называет два вида игр, которые во многом определяют нашу ориентацию и наши действия. Это игры сравнения и подготовки. «Играй серьезно. Роли других – твои. Приди, возьми и стань лучше» [20. С. 10]. В свете приведенных аргументов очень своевременно утверждение психологов данной школы (Ф. Гудмен, П. Хефферлин) о том, что «спонтанное поведение можно воспитывать. Необходимо смещение в данном вопросе с медицинской точки зрения на воспитательную, так как, только взаимодействуя, мы существуем» [11. С. 21]. Таким образом, мир, с которым сталкивается человек, неотделим от его личного опыта. Личный опыт рассматривается как непрерывность взаимоотношений человека и внешней среды. Непрерывность зависит от адекватного восприятия ситуации «здесь и сейчас» и способствует прорыву спонтанности. Спонтанный интерес и сосредоточение являются условием контакта с окружающим миром. Основным методом развития спонтанности является игра. Спонтанность обуславливает переживание текущей ситуации и осознание эмоций. Спонтанность можно воспитывать.

Экзистенциальную психологию можно рассматривать как второе направление гуманистической психологии, оформившееся еще в первой половине XX в. в Европе, а затем в США. В отличие от традиционной гуманистической психологии, в подходах представителей данного направления человек обретает свою сущность только в процессе поиска своей идентичности. Нам важен данный подход в связи с тем, что необходимость экзистенциального анализа возникает, когда ломаются внешние условия, делая сложившиеся структуры приспособления к миру неэффективными. Экзистенциальная психология может помочь понять, что происходит с человеком на острие кризиса, внешнего или внутреннего, угрожающего личности или выводящего ее на новый

уровень существования. Фактически это психология *самодетерминируемой* личности, направленная на объяснение тех аспектов ее жизнедеятельности, которые выходят за пределы возможностей объяснения влияния внешних и внутренних условий [7]. В работах представителей данного направления Л. Бинсвангера, Дж. Бьюдженталя, Р. Мэя, с одной стороны, подчеркивается роль высокой внутренней ответственности, с другой – особое значение придается и внешним воздействиям на жизнь, условиям существования. Рассматривается возможность самовыражения, свободы, самодетерминации бытия личности как важнейшие ее признаки. По мнению Р. Мэя, самодетерминация личности выражается, прежде всего, в способности «научиться отвечать за свои поступки... Душевное здоровье подразумевает обретение чувства личной ответственности и, следовательно, свободы» [10. С. 16–17]. Признается ее творческая суть, способность преобразовывать себя и мир, ее уникальная индивидуальность. Позиция Л. Бинсвангера помогает нам понять смысловой контент спонтанности. Он видит специфику человеческой природы в открытости миру, активно использует понятие мотивации взамен причинно-следственных связей в объяснении поведения. Мотив противопоставляется причине. У Л. Бинсвангера центральным является термин Хайдеггера «бытие в мире» (*Dasein*) как открытость миру, возможность проявления существования, готовность к восприятию настоящего. «Бытие в мире» охватывает три одновременно существующих пространства человеческого существования: это биологическое окружение, ландшафт, человеческая среда, сам человек. Пространство понимается не как физическое окружение, а как экзистенциальное, т.е. открытое и ясное. Основной вопрос учения Л. Бинсвангера – индивидуальный способ существования, который характеризуется «модусом бытия». Модус бытия – это способ самовыражения и его самоинтерпретации. Он объясняет, как будет действовать человек в определенной ситуации. Понятие спонтанности прежде всего связано с дуальным модусом, который достигается в любви, когда «Я» и «Ты» объединяются в «Мы». Актуализация личностного потенциала возможна, по мнению ученого, только в феномене настоящего. Свобода заключается в полном принятии *Dasein* своей заброшенности как таковой. Свобода, по Л. Бинсвангеру, подразумевает способность *Dasein* противостоять жестокому факту невозможности изменения и причинного воздействия прошлого через проектирование себя в будущее. Наличную ценность *Dasein* можно выразить также через понятие «повторение». Повторение самого себя ученый определяет как «бессмысленное, безбудущее», как «отказ от индивидуальности». Свобода *Dasein* указывает на способ отношения к миру и самости, который возникает в контексте экзистенциального *а priori*. Она в этом смысле подразумевает постоянную открытость и готовность творчески понимать или воссоздавать то, что есть. Л. Бинсвангер говорит о множественности моду-

сов бытия как необходимости экзистенциальной свободы. Ответственность перед миром, преданность ему и самости – вот основные условия полноты существования человека [3]. Понимая жизнь как целостный конкретный феномен в единстве прошлого, настоящего и будущего, Л. Бинсвангер описывает исследуемые явления в их уникальном и полном личностном содержании и внутреннем контексте. Таким образом, данный подход расширяет смысловой горизонт личности, помогает участвовать непосредственно в каждой конкретной ситуации, определяет «бытийную основу трансцендентального горизонта опыта индивида».

Направление Дж. Бьюдженталя можно рассматривать как экзистенциально-гуманистическое, близкое к личностно-центрированному, основанному на доверии к человеку, приверженности гуманистическим ценностям. Дж. Бьюдженталь говорит о том, что человек должен осознать свою жизнь и стать собой. Для этого необходимо определение жизненной задачи как экзистенциального поиска пути к себе через осмысление своего бытия. Понимание спонтанности как психологической категории в данном направлении в первую очередь связано с понятием *субъективности* как психологической основы бытия. Это мир субъективных переживаний, «личная» реальность человека, которая возникает в определенных жизненных ситуациях на основе борьбы «мотива развития» и «мотива стабильности», стремления к изменениям и стремления к сохранению идентичности. Таким образом проявляется жизненное творчество, трактуемое как «жизненное приспособление». Результатом жизненного приспособления являются смысловые конструкции «свой мир» и «я и мир», отражающие взаимозависимость личности и внешней среды. Близким по смыслу к спонтанности у Дж. Бьюдженталя также является понятие «*присутствие*». Речь идет не просто о физическом присутствии, но о контакте со своим внутренним миром, своей субъективностью, своими переживаниями. Этим понятием характеризуется состояние разомкнутости, непосредственного актуального переживания сопричастности миру. Сознание подлинного потока своих переживаний через развитие внутреннего чувства (экзистенциального) «открывает *спонтанность нашего существования* и делает возможным истинное бытие». Непосредственное переживание («проживание») актуальной ситуации, включающей прошлые и будущие события, свидетельствует о взаимодействии с миром [4]. Присутствие возможно только на основе внутреннего чувства, или «осознавания», которое, по мнению автора, «позволяет нам жить с более истинным пониманием своей уникальной природы» [4. С. 7]. Близким спонтанности по смыслу является понятие «внутреннее чувство» как один из аспектов той потенциальной целостности, которая составляет подлинную природу человека. Можно достичь ощущения вовлеченности в жизнь, если позволить себе узнать и испытать *эмоции*, которые являются подлинными, личными, «если я позволяю мыслям свободно течь

и не пытаюсь ограничивать их критериями логичности, правильности, осмысленности, если мое тело движется свободно, радостно и спонтанно... если я действительно открыт для другого человека, а тот открыт для меня» [18]. Актуальное значение для нашего исследования имеет мысль ученого о том, что «величайшая трагедия человеческого опыта состоит в том, что слишком часто мы слепы и глухи к нашим потребностям, к нашим желаниям, к ощущению возможностей, открывающихся перед нами в жизни» [4. С. 20–21]. Мы разделяем точку зрения ученых Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур и А. Лэнгре [8], что спонтанность нашего существования основана на развитом умении прислушиваться к своему внутреннему чувству; открытости сознания самому факту того, что ты живешь здесь, в определенном месте, в определенное время; умении осознавать важное в своей жизни; погрузиться в проблему, позволяя всем ее сторонам воздействовать; пережить тревогу, страх, гнев, напряжение и любые эмоции, связанные с ней, проговорить все возможные варианты решения данной проблемы; определить, какие решения нереальны, какие реальны, но недоступны в данный момент, а какие можно реализовать сейчас. Значимым для нашего исследования является утверждение о том, что присущие терапевтическому процессу качества концептуальности, процедурности и рефлексивности, а также то, что он протекает как серия событий «здесь» и «сейчас», в значительной степени инсценированных и подвергающихся анализу, сближают психотерапевтическую словесность с формами социокультурного процесса, одним из которых является и образовательный процесс [18].

Сильная позиция в представлении о спонтанности проявляется в работах психологов *гуманистического направления* – А. Маслоу, К. Роджерса. Абрахам Маслоу был человеком, которому достало смелости для того, чтобы внимательно прислушиваться к самому себе и своей непоколебимой вере в позитивный потенциал человеческого рода. Он открыл, что фактором мотивации для самоактуализирующихся людей являются «ценности Бытия». Это ценности, которые здоровые люди вырабатывают для себя естественным образом и которые не навязываются религией или культурой. Ценности, которые важны для самоактуализирующихся людей, включают *спонтанность*, от которой зависит адекватное восприятие реальности, возможность проявления собственной уникальности. А. Маслоу полагал, что самоактуализирующиеся люди склонны к спонтанному поведению, которое отличается простотой и естественностью. Спонтанность проявляется, по мнению ученого, когда человек поглощен делом, входящим в сферу его важнейших приоритетов.

Обобщая подходы психологов к данному понятию, мы пришли к заключению, что труды ученых аналитической, экзистенциальной, гуманистической ориентации помогли нам определить спонтанность как

естественность, исток предстоящего свободного действия «здесь и сейчас», власть открытого выбора, обеспечивающего сообразность протекания деятельности. Именно спонтанностью обеспечивается адекватность смысловой регуляции деятельности. Спонтанность является именно тем субъективным свойством личности, от которого зависит детерминация самой деятельности, обеспечивающая сообразность ее протекания внутренним устремлениям. Следовательно, в общеобразовательной школе возникает необходимость становления данного личностного качества.

Литература

1. Адлер А. Очерки по индивидуальной психологии : пер. с нем. М. : Когито-Центр, 2002. 220 с.
2. Адлер А., Цыпина Е.А. Понять природу человека : пер. с нем. СПб. : Академический проект, 2000. 256 с.
3. Бинсвангер Л. Бытие в мире: избранные статьи с приложением Джекоба Нидлмана. Критическое введение в экзистенциальный психоанализ Людвига Бинсвангера : пер. с англ. М. ; СПб. : КСП + Ювента, 1999. 299 с.
4. Бьюдженталь Д. Наука быть живым: диалоги между терапевтом и пациентами в гуманистической терапии : учебное пособие по специальности «Психотерапия» / пер. с англ. А.Б. Фенько. М. : Класс, 1998. 323 с.
5. Казютинский В.В., Мамчур Е.А., Сачков Ю.В. и др. Спонтанность и детерминизм / Ин-т философии РАН. М. : Наука, 2006. 323 с.
6. Кузьмина Е.И. Психология свободы: теория и практика : учеб. пособие. СПб. : Питер, 2007. 336 с.
7. Леонтьев Д.А. О предмете экзистенциальной психологии // Всероссийская научно-практическая конференция по экзистенциальной психологии / под ред. Д.А. Леонтьева, Е.С. Мазур, А.И. Сосланда. М. : Смысл, 2001. С. 3–6.
8. Леонтьев Д.А., Щур В.Г., Лэнгре Э. Что такое экзистенциальная психология? Экзистенциальный анализ – найти согласие с жизнью // Московский психотерапевтический журнал. 2001. № 1. С. 3–9.
9. Морено Д. Театр спонтанности / пер. с англ. ; под ред. В.В. Макарова, Б.И. Хасана. Красноярск : Фонд ментального здоровья, 1993. 124 с. Сер. «Библиотека психологии и психотерапии».
10. Мэй Р. Искусство психологического консультирования: как давать и обретать душевное здоровье. 2-е изд. / пер. с англ. Т.К. Кругловой. М. : Апрель-Пресс, 2011. 220 с. Сер. «Современная психология: теория и практика».
11. Перлз Ф., Гудмен П., Хефферлинг Р. Внутри и вне помойного ведра : практикум по гештальттерапии : пер. с англ. СПб. : Петербург XXI век, 1995. 448 с.
12. Собчик Л.Н. Психология индивидуальности. Теория и практика психодиагностики. СПб. : Речь, 2005. 624 с.
13. Фромм Э. «Иметь» или «быть» / пер. с нем. Э. Телятниковой. М. : АСТ Москва, 2008. 314 с.
14. Шапарь В.Б., Россоха В.Е. Новейший психологический словарь / под общ. ред. В.Б. Шапаря. Ростов н/Д : Феникс, 2005. 806 с.
15. Шутценбергер А.А. Психодрама / пер. с фр. Г. и К. Бутенко. М. : Психотерапия, 2007. 448 с. Сер. «Золотой фонд психотерапии».
16. Юнг К.Г. Аналитическая психология и психотерапия : хрестоматия для психологов / сост. и общ. ред. В. М. Лейбина. СПб. : Питер, 2001. 504 с.

17. Юнг К.Г. Божественный ребенок : аналитическая психология и воспитание : сборник. М. : Олимп ; АСТ-ЛТД, 1997. 400 с.
18. Bugental J.F. Outcomes of an Existential-Humanistic Psychotherapy A Tribute to Rollo May // The Humanistic Psychologist. 1991. № 1. P. 2–9.
19. Moshe F. The Potent Seld a Study of Spontaneity and Compulsion. Somatic Resources, Berkeley. California. 240 p.
20. Perls F., Hefferime R., Coodman P. Gestalt Therapy Excitement and Growth in the Human Personality. N.Y., 1951. 240 p.

Orehova Nina V. Zabaikalskiy State University (Chita, Russia). E-mail: nina.orehova@bk.ru

SPONTANEITY IS AS PSYCHOLOGICAL NOTION.

Key words: spontaneity; positive potential; naturalness; subjectivity; choice; change of the situation.

The article presents an analytical review of the interpretation of the concept of «spontaneity», based on who gives his psychological basis. Now the problem of comprehension of the concept of spontaneity in the psychology makes special meaning as there is a danger of the vulgarization of the concept or the suppression of its demonstration through the introduction of a concise pale of normative behaviour. The interpretation of this concept in the conception of individual, analytical, existential, humanistic psychology is given by the author. In the provisions of the individual psychology principle of spontaneous activity is justified as the realization of priority «future over the past», free conscious activity, creativity «I», which defines the purpose and lifestyle. Representatives of neofreudism determine spontaneity as a basic condition of feeling himself as the subject of activity, the condition to their abilities. According to the scientist, the concept of spontaneity closely connects to freedom. Carl Jung treats spontaneity as «value intensities» or psychic energy, which is the basis of the creative process, which is characterized by spontaneous interaction with overindividual forces, organizes the development of vital energy, the ability to independently cope with the problem task. F. Perls argues that spontaneity causes adequate reaction to changing situations. According to the scientist, a spontaneous perception has important value in the changing situation which contributes development of a sense of urgency. Representatives of existential psychology argue that the spontaneity of our existence is based on the development of ability to listen to your inner feelings and to open to the world. The concept of spontaneity is justified as opportunity to express yourself, freedom, self-determination. The concept of spontaneity is primarily due to the dual mode when «I» and «You» is combined into «We». Strong position in the conception of spontaneity is the study humanistic psychologists. A. Maslow argues that self-actualizing people are prone to spontaneous behaviour, which is characterized by simplicity and naturalness. An adequate perception of reality, the possibility of manifestation of one's own uniqueness depend on spontaneity. Generalizing psychologists approaches to this concept, the author makes the conclusion that spontaneity can be defined as natural, freedom of forthcoming action, independent choice, condition of notional regulation of behaviour.

References

1. Adler A. Ocherki po individual'noy psikhologii : per. s nem. M. : Kogito-Tsentr, 2002. 220 s.
2. Adler A., Tsykina E.A. Ponyat' prirodu cheloveka : per. s nem. SPb. : Akademicheskii proyekt, 2000. 256 s.
3. Binsvanger L. Bytie v mire: izbrannyye stat'i s prilozheniem Dzhekoba Nidl-mana. Kriticheskoe vvedenie v ekzistentsial'nyy psikhooanaliz Lyudviga Binsvanger : per. s angl. M. ; SPb. : KSP + Yuventa, 1999. 299 s.
4. B'yudzhental' D. Nauka byt' zhivym: dialogi mezhu terapevtom i patsientami v gumanisticheskoy terapii : uchebnoe posobie po spetsial'nosti "Psikhoterapiya" / per. s angl. A.B. Fen'ko. M. : Klass, 1998. 323 s.
5. Kazutinskiy V.V., Mamchur E.A., Sachkov Yu.V. i dr. Spontannost' i determinizm / In-t filosofii RAN. M. : Nauka, 2006. 323 s.

6. Kuz'mina E.I. Psikhologiya svobody: teoriya i praktika : ucheb. posobie. SPb. : Piter, 2007. 336 s.
7. Leont'ev D.A. O predmete ekzistentsial'noy psikhologii // Vserossiyskaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya po ekzistentsial'noy psikhologii / pod red. D.A. Leont'eva, E.S. Mazur, A.I. Soslanda. M. : Smysl, 2001. S. 3–6.
8. Leont'ev D.A., Shchur V.G., Lengre E. Chto takoe ekzistentsial'naya psikhologiya? Ekzistentsial'nyy analiz – nayti soglasie s zhizn'yu // Moskovskiy psikhoterapev-ticheskiy zhurnal. 2001. № 1. S. 3–9.
9. Moreno D. Teatr spontannosti / per. s angl. ; pod red. V.V. Makarova, B.I. Kha-sana. Krasnoyarsk : Fond mental'nogo zdorov'ya, 1993. 124 s. Ser. "Biblioteka psikhologii i psikhoterapii".
10. Mey R. Iskusstvo psikhologicheskogo konsul'tirovaniya: kak davat' i obretat' dushevnoe zdorov'e. 2-e izd. / per. s angl. T.K. Kruglovoy. M. : Aprel'-Press, 2011. 220 s. Ser. "Sovremennaya psikhologiya: teoriya i praktika".
11. Perlz F., Gudmen P., Khefferling R. Vnutri i vne pomoynogo vedra : praktikum po geshtal'terapii / per. s angl. SPb. : Peterburg XXI vek, 1995. 448 s.
12. Sobchik L.N. Psikhologiya individual'nosti. Teoriya i praktika psikhodiagno-stiki. SPb. : Rech', 2005. 624 s.
13. Fromm E. "Imet'" ili "byt'" / per. s nem. E. Telyatnikovoy. M. : AST Moskva, 2008. 314 s.
14. Shapar' V.B., Rossokha V.E. Noveyshiy psikhologicheskii slovar' / pod obshch red. V.B. Shaparya. Rostov n/D : Feniks, 2005. 806 s.
15. Shuttsenberger A.A. Psikhodrama / per. s fr. G. i K. Butenko. M. : Psikhoterapiya, 2007. 448 s. Ser. "Zolotoy fond psikhoterapii".
16. Yung K.G. Analiticheskaya psikhologiya i psikhoterapiya : khrestomatiya dlya psikhologov / sost. i obshch. red. V. M. Leybina. SPb. : Piter, 2001. 504 s.
17. Yung K.G. Bozhestvennyy rebenok : analiticheskaya psikhologiya i vospitanie : sbornik. M. : Olimp ; AST-LTD, 1997. 400 s.
18. Bugental J.F. Outcomes of an Exstential-Humanistic Psychotherapy A Tribute to Rollo May // The Humanistic Psychologist. 1991. № 1. P. 2–9.
19. Moshe F. The Potent Seld a Study of Spontaneity and Compulsion. Somatic Resources, Berkeley. California. 240 r.
20. Perls F., Hefferime R., Coodman P. Gestalt Therapy Excitement and Growth in the Human Personality. N.Y., 1951. 240 r.

ПОЛОВЫЕ РАЗЛИЧИЯ В СОСТОЯНИИ ВЫСШИХ ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ В ПЕРИОД ВЗРОСЛОСТИ

Т.А. Фотекова, А.О. Кичеева (Абакан)

Аннотация. Представлены результаты нейропсихологического анализа высших психических функций взрослых людей с учетом половой принадлежности. Показано преимущество мужчин в функциональных характеристиках передних отделов мозга и правого полушария. У женщин успешнее протекает переработка информации по левополушарному типу.
Ключевые слова: высшие психические функции; половой диморфизм; серийная организация движений; зрительный гнозис; зрительно-пространственные функции; лево- и правополушарные функции.

Проблема половых различий в психологии получила развитие благодаря трудам Б.Г. Ананьева, который считал, что «...половой диморфизм является постоянным принципом дифференциации онтогенетической эволюции», а его характеристики относятся ко всем уровням организации – от молекулярного до организменного [1. С. 138].

Общесоматические, соматоэндокринные и нервно-психические изменения, обусловленные полом, взаимосвязаны. Структурная, биохимическая и функциональная организация мозга также зависят от пола. Половые различия обнаружены в строении целого ряда структур, расположенных в разных частях мозга. У женщин выявлен больший общий размер мозолистого тела [12, 19]. Имеются корреляции размеров отдельных частей мозолистого тела с успешностью вербальных процессов, причем эти зависимости обусловлены полом. Так, у женщин на некоторые показатели речи позитивно влияет величина задней части мозолистого тела [10]. У мужчин размеры перешейка отрицательно коррелируют с полушарными различиями в речевых функциях, связанных с каудальными речевыми зонами.

Также половые различия были обнаружены в величине *planum temporale*, область которой вовлечена в высшие речевые функции и входит в состав зоны Вернике. Метод ядерного магнитного резонанса подтверждает большую величину *planum temporale* в левом полушарии у мужчин по сравнению с женщинами [18]. Правда, имеются и противоположные сведения. Они получены в посмертном исследовании срезов мозга, которое показало большую величину областей, ассоциируемых с областями Вернике и Брока в левом полушарии, у женщин [14]. Изучение клеточной организации левой *planum temporale* также показывает, что большая плотность серого вещества в речевых зонах обнаружена у женщин [20].

Для женщин характерно более полное взаимодействие полушарий, а для мужчин – их более выраженная асимметрия [16]. Имеются

данные о сроках созревания полушарий и полушарной специализации у мальчиков и девочек. В эмбриональном периоде развития у будущих мальчиков кора правого полушария мозга толще, чем левого. У девочек быстрее развивается левое полушарие, при этом оно тормозит специализацию правого [5, 12, 13, 19].

Существуют различия во внутримушарной организации речевых функций с учетом пола: у женщин продуктивные речевые функции соотносятся с передними областями левого полушария, тогда как у мужчин в речевых процессах участвуют как передние, так и задние отделы того же полушария [13].

Различия в строении мозга мужчин и женщин должны сопровождаться и функциональными особенностями. Э. Голдберг пишет: «...два пола ставят разный акцент на различных аспектах функциональной корковой дифференциации. В мужском мозге различия между левым и правым полушарием выражены лучше, чем в женском мозге. Но в женском мозге различия между передними и задними разделами коры выражены лучше, чем в мужском мозге» [4. С. 138].

Различная функциональная организация мозга не может не отражаться на состоянии нейрокогнитивных функций. Хорошо известно, что женщины демонстрируют преимущества в выполнении вербальных заданий. Это превосходство проявляется во всех культурах, как среди обычных испытуемых, так и среди одаренных [15].

Противоречивые данные характеризуют память. По некоторым сведениям, у женщин продуктивнее вербальная память, выше эффективность отсроченного воспроизведения [11]. Однако в других исследованиях таких различий не обнаружено [15]. А. Herlitz [11] подтверждает, что женщины лучше запоминают слова, объекты, повседневные события, но у мужчин явные преимущества при запоминании символической, пространственной информации.

Превосходство мужчин в оперировании пространственными характеристиками среды выявлено и другими авторами [12, 13, 19]. Мужчины лучше следуют по какому-либо маршруту. Им требуется меньше времени на запоминание маршрута, они реже ошибаются. Однако женщины помнят большее число дорожных ориентиров, чем мужчины.

Исследовались также половые различия в интеллектуальных характеристиках. По данным Е.И. Степановой [9], уровневые оценки выше у мужчин по сравнению с женщинами. У них также больше разрыв между уровнями вербального и невербального интеллекта и лучше развито логическое мышление. У женщин выше успешность выполнения заданий на образное мышление. Половые различия проявляются и в особенностях возрастного снижения умственных способностей. Так, у женщин в первую очередь снижаются индуктивное мышление и пространственные способности, а у мужчин – речевые характеристики, такие как понимание слов, речевая беглость [17].

С учетом имеющихся в литературе сведений можно ожидать различий в состоянии высших психических функций (ВПФ) в зависимости от пола. А.Р. Лурия, основываясь на общепсихологических представлениях Л.С. Выготского, определяет высшие психические функции человека как «...сложные саморегулирующиеся процессы, социальные по своему происхождению, опосредованные по своему строению и сознательные, произвольные по способу функционирования» [7. С. 32]. Высшие психические функции состоят из многих звеньев и объединены едиными законами формирования и функционирования, в разные возрастные периоды они имеют различный состав входящих в них звеньев, т.е. их локализация носит системный динамический характер. А.Р. Лурия рассматривал их как единицы нейропсихологического анализа. Можно сказать, что высшие психические функции объясняют связь мозга и психики. При этом с мозгом соотносится не функция в целом, а отдельные ее компоненты, обеспечиваемые нейропсихологическими факторами [7].

Следует отметить, что в нейропсихологии нормы и нейропсихологии индивидуальных различий пока вообще мало данных об особенностях ВПФ у взрослых людей, не имеющих локальных мозговых поражений. Проблема половых различий в нейрокогнитивных науках изучена еще меньше. По словам Э. Голдберга, это абсолютно новая область [4].

В нашем исследовании принимали участие 90 женщин и 90 мужчин в возрасте от 21 до 55 лет. В соответствии с периодизацией Д. Бромлей этот возрастной диапазон соответствует периоду зрелости.

Были использованы методы нейропсихологического обследования, разработанные А.Р. Лурией [7] и адаптированные в лаборатории нейропсихологии факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова под руководством Т.В. Ахутиной [8]. Для оценки состояния III блока мозга применялись пробы на реакцию выбора, динамический праксис, графомоторную и реципрокную координацию, ритмы по инструкции, пересказ текста. Функции II блока мозга исследовались при помощи проб на оральный праксис, праксис позы пальцев, узнавание перцептивно сложных (зашумленных) изображений, оценку и воспроизведение ритмов, запоминание двух групп по три слова, понимание названий предметов и действий, близких по звучанию и значению, запоминание невербализуемых фигур, рисунок и копирование трехмерного объекта, понимание логико-грамматических конструкций, также применялись кубики Кооса и пробы Хэда. Статистическая обработка данных производилась с использованием описательных статистик, анализа частот и t-критерия Стьюдента. Использовался пакет программ IBM SPSS Statistics 20.

В процессе обработки рассматривались количественные характеристики выполнения отдельных заданий, а также подсчитывались суммарные нейропсихологические индексы [2]. Этот прием основан на

обобщенном и укрупненном подходе к анализу ВПФ, базирующемся на модели трех функциональных блоков мозга, предложенной А.Р. Лурией, и учете особенностей межполушарной асимметрии. Всего рассматривалось четыре таких укрупненных показателя: 1) индекс функций III блока мозга; 2) индекс, оценивающий функции II блока мозга; 3) индекс левополушарных функций; 4) индекс правополушарных функций.

Кроме того, подсчитывались индексы отдельных функций: 1) серийной организации движений и речи; 2) программирования и контроля произвольных форм деятельности; 3) кинестетических функций; 4) функций переработки слуховой информации; 5) зрительного гнозиса; 6) зрительно-пространственных функций. Процедура вычисления индексов состояла в отборе наиболее информативных для каждого индекса показателей, их суммировании и последующей нормализации.

В результате сравнения функций III блока мозга у мужчин и женщин были выявлены различия преимущественно в состоянии серийной организации движений.

В пробах на динамический праксис по основным показателям мужчины превосходят женщин. Они лучше усваивают все предложенные двигательные программы ($p < 0,05$), легче автоматизируют двигательный навык ($p < 0,01$), реже допускают сбои при выполнении программы движений ($p < 0,05$). Если проанализировать индивидуальные особенности выполнения двигательной программы мужчинами и женщинами, то можно увидеть, что её усвоили с первого предъявления правой рукой 82% мужчин и лишь 56% женщин. Плавное выполнение программы свойственно 66% мужчин и 41% женщин. Безошибочное выполнение у мужчин обнаружено в 80% случаев, у женщин – в 61%. Как видно, динамический праксис у взрослых мужчин существенно лучше, чем у их сверстниц.

Явных различий в состоянии функций программирования и контроля у испытуемых разного пола выявлено не было. В пробах на реакцию выбора у мужчин оказались несколько выше показатели темпа выполнения, но при этом они чаще допускали ошибки уподобления.

В процессе исследования выявлены также половые особенности и в состоянии функций II блока мозга.

Характеристики зрительного гнозиса у представителей обоих полов близки. Однако женщины демонстрируют тенденцию к более точному опознанию перечеркнутых изображений. Все изображения такого рода опознали 40% женщин и лишь 31% мужчин. Мужчины при этом чаще допускают вербально-перцептивные ошибки ($p < 0,001$), которые обусловлены трудностями соотнесения зрительного образца со словом, что можно рассматривать как показатель левополушарной слабости.

Анализ зрительно-пространственных функций выявил преимущества в пользу мужчин, при этом параметры объема памяти данной модальности практически не отличаются. Половые различия касаются избирательности следов. Женщины чаще нарушают порядок следова-

ния элементов, им в большей степени свойственны изменения фигур по правополушарному типу ($p < 0,05$). Это ошибки, связанные с расчленением фигур, неправильной передачей линейного и углового расстояния (дизметрия), нарушениями пропорций и изменениями места деталей фигур. Также у женщин выше суммарный показатель всех типов ошибок ($p < 0,05$).

Пробы на конструирование из кубиков Кооса позволяют оценить уровень сформированности конструктивного мышления и пространственных представлений. В целом у мужчин лучше развито конструктивное мышление, они складывают целое из частей быстрее и правильнее, а также меньше нуждаются в помощи и реже допускают ошибки несоблюдения контура образца, что свидетельствует о лучшем по сравнению с женщинами функционировании правого полушария. Все указанные различия достигают статистически значимого уровня.

Анализ характера изображения трехмерного объекта и типов ошибок у мужчин и женщин дает следующую картину. Самостоятельный рисунок и копирование значительно лучше в группе испытуемых мужского пола ($p < 0,001$), что еще раз подтверждает преимущества в функционировании правого полушария у мужчин. Так, для них более характерно самостоятельное изображение стола без ошибок, а для женщин – неточное стереометрическое изображение стола с дизметрическими и проекционными ошибками, а также не полностью стереометрическое изображение стола, когда в проекции изображены либо крышка, либо ножки стола. Правильное копирование стола было выявлено у 54% мужчин и лишь у 26% женщин. Женщины чаще допускали координатные ошибки, т.е. неправильно ориентировали свой рисунок в пространстве листа (59 и 24% соответственно). Все это свидетельствует о лучшей сформированности у мужчин метрических, координатных и проекционных представлений, которые соотносятся с функциями правого полушария.

Мужчины также лучше организуют свои движения в трехмерном пространстве, что проявляется в меньшем количестве пространственных ошибок в пробах Хэда ($p < 0,05$).

Выявлены половые различия в показателях речевых функций. Так, анализ состояния номинативной функции речи показал, что женщины более точно называют предметы. Все изображенные предметы правильно назвали 76% женщин и только 52% мужчин. У женщин выше показатели импрессивной речи, это видно по более высоким оценкам за понимание близких по звучанию и значению названий предметов и действий ($p < 0,01$). Выполнение этих проб также свидетельствует о лучшей сформированности у взрослых женщин фонематического восприятия.

Интересно отметить, что существенных различий в показателях слухоречевой памяти выявлено не было. Не обнаружено половых различий и в переработке неречевой слуховой информации (оценка и воспроизведение ритмов).

Использованная нами процедура подсчета индексов функций и суммарных индексов, соотносимых со структурно-функциональной моделью блоков мозга, предложенной А.Р. Лурией, позволяет обобщить полученные данные.

Как видно, половые различия не однозначны, представители каждого пола имеют сильные и слабые стороны в состоянии высших психических функций. Однако статистически достоверного уровня достигают только отличия в состоянии функций серийной организации движений ($p < 0,05$) и переработки зрительно-пространственной информации ($p < 0,01$). И в том и в другом мужчины превосходят женщин (рис. 1).

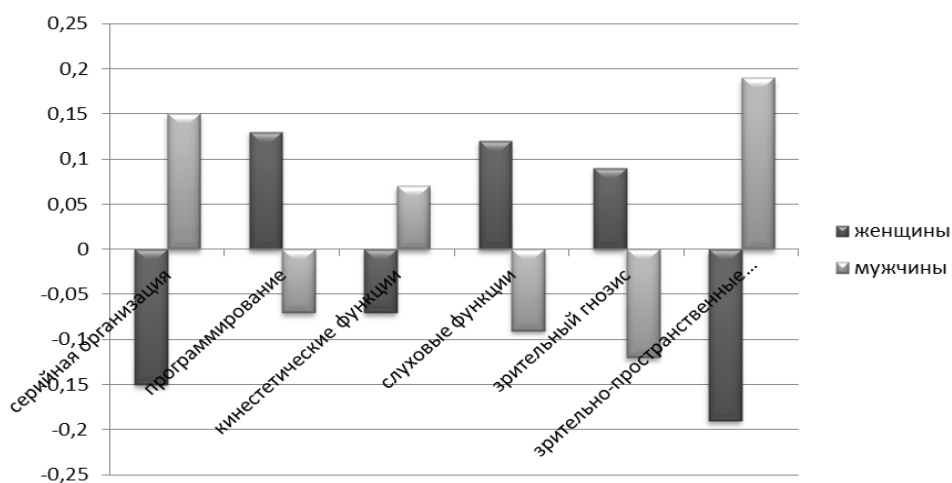


Рис. 1. Половые различия в показателях индексов функций

Анализ показателей суммарных индексов (рис. 2) свидетельствует о наличии различий в функциях III блока мозга в пользу мужчин ($p < 0,05$). Из представленных выше данных видно, что эти различия обеспечиваются более успешной серийной организацией движений у представителей сильного пола. В литературе имеются сведения о том, что у женщин объем переднего мозга меньше, чем у мужчин, у последних также толще правая лобная кора [6, 4]. Лобные доли у представителей разного пола различны и функционально, причем эти различия сильнее выражены у мужчин, чем у женщин. Можно предположить, что большая эффективность и устойчивость функций передних отделов мозга у мужчин связана с их преимуществом в морфологических и функциональных характеристиках правого полушария.

Состояние функций II блока мозга, обеспечивающего прием, переработку и хранение информации, не позволяет говорить о превосходстве какого-либо из полов. Это происходит потому, что некоторые функции этого блока, например зрительные и слуховые, несколько успешнее у женщин, в то время как другие функции, в первую очередь зрительно-пространственные, лучше сформированы у мужчин. Несмотря на неко-

торое преимущество женщин в переработке речеслуховой информации, существенных различий в показателях левополушарных возможностей у мужчин и женщин не обнаружено. Функции правого полушария достоверно лучше у мужчин ($p < 0,001$). И это наиболее ярко выраженные половые различия, полученные в нашем исследовании.

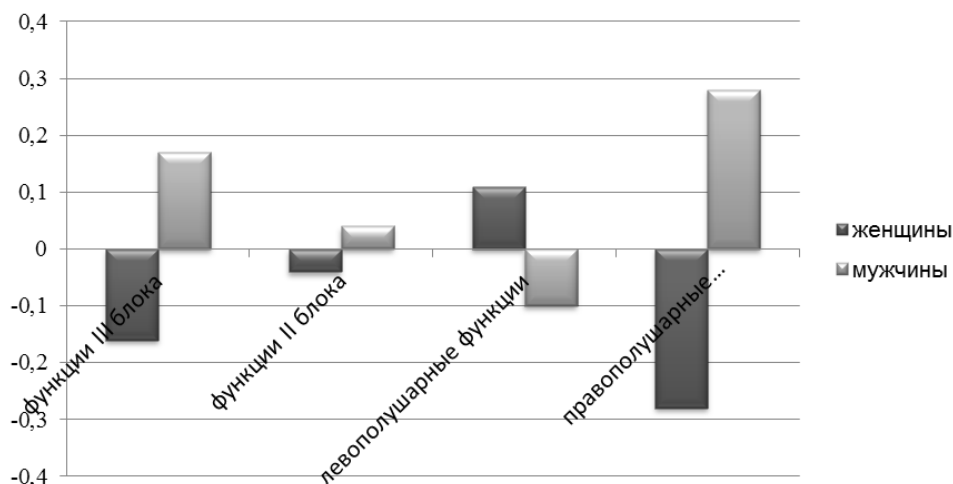


Рис. 2. Половые различия в показателях суммарных индексов

Превосходство мужчин в состоянии правополушарных функций было отмечено и в других исследованиях [5, 15]. Согласно нашим данным, это проявляется прежде всего в более успешных зрительно-пространственных функциях, что совпадает с данными других исследователей. Согласно гормональной гипотезе в период внутриутробного развития тестостерон влияет на скорость пренатального роста полушарий, в частности угнетает развитие левого и способствует более быстрому созреванию правого полушария у мальчиков [6]. Другая гипотеза утверждает, что уже в эмбриональный период у них толще кора правого полушария [3]. Таким образом, мужчины изначально имеют преимущества в развитии правого полушария мозга. Известно, что у взрослых мужчин межполушарная асимметрия выражена сильнее, чем у женщин, это в частности проявляется и в том, что у них отмечаются различия в толщине левой и правой коры в пользу правой [4]. Наличие таких структурных и биохимических различий может объяснить и различия на функциональном уровне.

Исследуемый нами период взрослости продолжителен (от 21 до 55). Д. Бромлей делит его на три этапа: раннюю, среднюю и позднюю взрослость. Это было учтено при комплектовании выборки таким образом, что она включает три группы по 60 человек, находящихся на каждом из этих этапов. Во всех группах равное количество мужчин и женщин (по 30 человек).

Проанализировав половые различия с учетом этапов взрослости, мы обнаружили, что они меняются в зависимости от возраста: чем старше возрастная группа, тем более четкий характер носят половые различия.

Так, в ранней взрослости они немногочисленны, имеют неравномерный характер и в основном касаются обработки информации. Женщины демонстрируют худшую избирательность следов как слухоречевой, так и зрительно-пространственной памяти, кроме того, у них хуже сформированы проекционные представления.

В средней взрослости появляются половые особенности в показателях функций III блока мозга: обнаруживается тенденция к преимуществу со стороны мужчин в способности автоматизировать двигательный навык и к лучшему программированию и контролю деятельности у женщин. Последние также оказываются успешнее в обработке слуховой информации. У мужчин на этом этапе лучше кинестетический праксис и правополушарные функции.

В поздней взрослости наибольшее число различий приходится на показатели серийной организации движений и переработки полимодальной информации. Мужчины в этом возрасте демонстрируют преимущества в пространственных характеристиках, лучше передают проекционные представления при изображении трехмерного объекта, у них выше показатели конструктивного мышления и запоминания невербализуемых фигур. Женщины имеют преимущество в функциях левого полушария мозга, у них также точнее зрительное восприятие.

Следует отметить также, что половые различия сопровождаются межиндивидуальной неравномерностью. В рамках общих тенденций возрастно-половой изменчивости в состоянии высших психических функций взрослых существуют и индивидуальные особенности, связанные с влиянием взаимодействия средовых и биологических факторов.

Полученные данные позволяют сделать следующие выводы.

На состояние высших психических функций взрослых влияет пол. Наиболее устойчивые половые различия связаны с преимуществом мужчин в уровне функционирования передних отделов и правого полушария мозга. У взрослых женщин выше показатели импрессивной речи и вербально-перцептивных аспектов зрительного восприятия, связанные с активностью левого полушария.

В пределах изучаемого возрастного диапазона выявляется закономерность: чем старше человек, тем более очевидны половые различия. Практически все половые особенности являются половозрелыми.

Половые различия в состоянии высших психических функций сопровождаются межиндивидуальной неравномерностью.

Литература

1. *Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания. М. : Питер, 2010. 288 с.
2. *Ахутина Т.В.* Нейропсихологический анализ индивидуальных различий у детей: параметры оценки // Нейропсихология и психофизиология индивидуальных различий / под ред. Е.Д. Хомской, В.А. Москвина. Москва ; Оренбург, 2000.
3. *Голдберг Э.* Парадоксы мудрости: революционный взгляд на мышление человека : пер. с англ. М. : Поколение, 2007. 384 с.
4. *Голдберг Э.* Управляющий мозг. Лобные доли, лидерство и цивилизация : пер. с англ. М. : Смысл, 2003. 335 с.
5. *Грошев И.В.* Психофизиологические различия мужчин и женщин. Москва : Изд-во Московского психолого-социального института ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2005. 464 с.
6. *Леутин В.П., Николаева Е.И.* Функциональная асимметрия мозга: мифы и действительность. СПб. : Речь, 2005. 368 с.
7. *Лурия А.Р.* Высшие корковые функции человека. СПб., 2008.
8. *Нейропсихологическая диагностика, обследование письма и чтения младших школьников* / под общ. ред. Т.В. Ахутиной, О.Б. Иншаковой. М., 2008.
9. *Степанова Е.И.* Психология взрослых: экспериментальная акмеология. СПб., 2000. 288 с.
10. *Cognition and the corpus callosum: verbal fluency, visuospatial ability, and language lateralisation related to midsagittal surface areas of callosal subregions* / M. Hines, L. Chiu, L.A. McAdams, P.M. Bentler, L. Lipcamon // *Behav. Neurosci.* 1992. Vol. 106, № 1. P. 3–14.
11. *Herlitz A., Nilson L.-G., Backman L.* Gender differences in episodic memory // *Memory Cogn.* 1997. Vol. 25, № 6. P. 801–811.
12. *Holloway R.L., de Lacoste M.C.* Sexual dimorphism in the human corpus callosum: An extension and replication study // *Human Neurobiology.* 1986. Vol. 5. P. 87–91.
13. *Kimura D., Harshman R.A.* Sex differences in brain organization for verbal and non-verbal function // *Prog. Brain Res.* 1984. Vol. 61. P. 423–441.
14. *Kimura D.* Sex differences in cerebral organization for speech and praxis functions // *Can. J. Psychol.* 1983. Vol. 37. P. 19–35.
15. *Maccoby E.E., Jaklin C.N.* The psychology of sex differences. Stanford, 1978. 634 p.
16. *Ray W.J.* Spatial abilities, sex differences and EEG functioning // *Neuropsychologia.* 1981. Vol. 19, № 5. P. 97–107.
17. *Schaie K.W.* The Seattle Longitudinal Study: A twenty-one year exploration of psychometric development. N.Y., 1983.
18. *Weinberger D.R.* Gender differences in the normal lateralization of the supratemporal cortex – MRI surface-rendering morphometry of Heschl's // *Cereb. Cortex.* 1994. Vol. 4, № 2. P. 107–108.
19. *Witelson S.F.* Hand and sex differences in the isthmus and genu of the human corpus callosum // *Brain.* 1989. Vol. 112. P. 799–835.
20. *Witelson S.F., Glezer I.I., Kigar D.L.* Women have greater density of neurons in posterior temporal cortex // *J. Neurosci.* 1995. Vol. 15. P. 3418–3428.

Fotekova Tatjana A., Kicheeva Anastasija O. N.F. Katanov Khakass State University (Abakan, Russia). E-mail: fotekova@yandex.ru / amina_aimova@mail.ru

SEXUAL DIMORPHISM IN THE STATE OF HIGHER MENTAL FUNCTIONS IN THE PERIOD OF ADULTHOOD.

Key words: higher mental functions; sexual dimorphism; serial organisation of motor acts; visual gnosis; visual-spatial functions; sinistrocerebral and dextrocerebral functions.

The article deals with the results of higher mental functions' neuropsychological investigation of 180 women and men aged from 21 to 55 years. The state of serial organization movements, programming and control of arbitrary activities forms, kinesthetic visuospatial and audioverbal functions and visual gnosis were analyzed. The manifestations of sexual dimorphism are identified; upon that sexual dimorphism is ambiguous, the representatives of each sex have strengths and weaknesses in the state of higher mental functions. The most persistent differences are connected with men's advantage in the level of the anterior brain and the right brain functioning, it is manifested in more successful organization of movements and processing of the visual-spatial information. Women have a higher performance of the impressive speech and verbal-perceptual aspects of visuognosis connected with sinistrocerebral activity. Almost all the sexual characteristics are sex and age, upon that they become more distinct when passing to the following stage of adulthood. In early adulthood these differences are not numerous; they possess unsteady character and generally concern the functions of information processing. Women demonstrate a worse selectivity of memory traces and their projection representation is less formed. In middle adulthood there is a tendency to the advantage of men's ability to automate motor skills, at this stage their kinesthetic praxis and dextrocerebral functions are better. Women are better at processing the auditory information. In late adulthood the greatest number of differences accounts for performances of serial organization of movements and polymodal information processing. Men in this age group show benefits in spatial characteristics, better communicate with the projection representation of the three-dimensional image, they have a higher performance of constructive thinking and memorizing non-verbalized figures. They also easier learn and automate motor skills, rarely admit failures during motion programs. Women have the advantage in the sinistrocerebral functions, they also possess more accurate visual perception. Sexual dimorphism in the state of higher mental functions is accompanied by interindividual irregularity. In the course of general tendencies towards the age-sex variability in the state of higher mental functions at adults, there are the individual characteristics connected with the effect of the environmental and biological factors interaction.

References

1. *Anan'ev B.G.* Chelovek kak predmet poznaniya. M. : Piter, 2010. 288 s.
2. *Akhutina T.V.* Neyropsikhologicheskiy analiz individual'nykh razlichiy u de-tyey: parometry otsenki // Neyropsikhologiya i psikhofiziologiya individual'nykh raz-lichiy / pod red. E.D. Khomskoy, V.A. Moskvina. Moskva ; Orenburg, 2000.
3. *Goldberg E.* Paradoksy mudrosti: revolyutsionnyy vzglyad na myshlenie chelo-veka : per. s angl. M. : Pokolenie, 2007. 384 s.
4. *Goldberg E.* Upravlyayushchiy mozg. Lobnye doli, liderstvo i tsivilizatsiya : per. s angl. M. : Smysl, 2003. 335 s.
5. *Groshev I.V.* Psikhofiziologicheskie razlichiya muzhchin i zhenshchin. Moskva : Izd-vo Moskovskogo psikhologo-sotsial'nogo instituta ; Voronezh : Izd-vo NPO «MODEK», 2005. 464 s.
6. *Leutin V.P., Nikolaeva E.I.* Funktsional'naya asimmetriya mozga: mify i deystvitel'nost'. SPb. : Rech', 2005. 368 s.
7. *Luriya A.R.* Vysshie korkovye funktsii cheloveka. SPb., 2008.
8. *Neyropsikhologicheskaya diagnostika, obsledovanie pis'ma i chteniya mladshikh shkol'nikov / pod obshch. red. T.V. Akhutino, O.B. Inshakovoy.* M., 2008.
9. *Stepanova E.I.* Psikhologiya vzroslykh: eksperimental'naya akmeologiya. SPb., 2000. 288 s.

10. *Cognition* and the corpus callosum: verbal fluency, visuospatial ability, and language lateralisation related to midsagittal surface areas of callosal subregions / M. Hines, L. Chiu, L.A. McAdams, P.M. Bentler, L. Lipcamon // *Behav. Neurosci.* 1992. Vol. 106, № 1. P. 3–14.
11. *Herlitz A., Nilson L.-G., Backman L.* Gender differences in episodic memory // *Memory Cogn.* 1997. Vol. 25, № 6. P. 801–811.
12. *Holloway R.L., de Lacoste M.C.* Sexual dimorphism in the human corpus callosum: An extension and replication study // *Human Neurobiology.* 1986. Vol. 5. P. 87–91.
13. *Kimura D., Harshman R.A.* Sex differences in brain organization for verbal and non-verbal function // *Prog. Brain Res.* 1984. Vol. 61. P. 423–441.
14. *Kimura D.* Sex differences in cerebral organization for speech and praxis functions // *Can. J. Psychol.* 1983. Vol. 37. P. 19–35.
15. *Maccoby E.E., Jaklin C.N.* The psychology of sex differences. Standford, 1978. 634 p.
16. *Ray W.J.* Spatial abilities, sex differences and EEG functioning // *Neuropsychologia.* 1981. Vol. 19, № 5. P. 97–107.
17. *Schaie K.W.* The Seattle Longitudinal Study: A twenty-one year exploration of psychometric development. N.Y., 1983.
18. *Weinberger D.R.* Gender differences in the normal lateralization of the supratemporal cortex – MRI surface-rendering morphometry of Heschl's // *Cereb. Cortex.* 1994. Vol. 4, № 2. P. 107–108.
19. *Witelson S.F.* Hand and sex differences in the isthmus and genu of the human corpus callosum // *Brain.* 1989. Vol. 112. P. 799–835.
20. *Witelson S.F., Glezer I.I., Kigar D.L.* Women have greater density of neurons in posterior temporal cortex // *J. Neurosci.* 1995. Vol. 15. P. 3418–3428.

ЭПИСТЕМОЛОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ТРАНССПЕКТИВНОГО АНАЛИЗА

Г.Г. Черменская (Томск)

Аннотация. Определяются методологические проблемы психологии в контексте становления гуманитарной парадигмы и неклассического типа рациональности. Показано, что транспектива есть специфический алгоритм целостного видения феномена Человека с выявлением имплицитных ценностно-смысловых измерений его постижения. Через понятия хронотопа и аттрактора обосновано транспективное видение процесса самоорганизации современной психологии.

Ключевые слова: антропологизация; онтологизация; транспектива; тенденция; становление; хронотоп; деконструкция; реконструкция; актуальная предметность; аттрактор.

Методологическая состоятельность науки определяет специфику научного знания как особого вида деятельности и является критерием его «зрелости». Но внутринаучной связности и предсказательной ценности психологических теорий привычно «мешает» проблема соотношения дисциплинарного образа человека и методов его изучения, которая исторически отражается постоянным переопределением предмета психологии на основе одной из двух «полунаук» (Л. Гараи, М. Кечке). Противостояние естественнонаучной и гуманитарной парадигм и сегодня является основной темой историко-психологических исследований (А.Г. Асмолов, В.М. Аллахвердов, А.С. Арсеньев, Ф.Е. Василюк, И.П. Волков, Л.И. Воробьёва, М.С. Гусельцева, В.П. Зинченко, Г.В. Залевский, В.И. Кабрин, И.Н. Карицкий, В.Е. Ключко, В.В. Козлов, В.А. Мазиллов, А.В. Петровский, А.А. Пископпель, А.А. Пузырей, В.М. Розин, С.Д. Смирнов, А.В. Юревич). Л.С. Выготский в «Историческом смысле» говорил о необходимости «содержательной методологии», называя «фельдшеризмом» отсутствие методологической рефлексии [4].

Традиционно научное становление психологии изучается в линейной логике хронологического ряда, которая определяет все известные модификации исторических подходов. Такая априорная временная упорядоченность научных событий затрудняет критическую рефлекссию над процессом познания. Обращаясь к культурно-символическому процессу становления человеческого в человеке, Л.С. Выготский «неклассично» сопрягал идеи развития и историзма и считал, что «диалектическая» связь психических явлений «во всей их конкретной сложности, во всех конкретных связях, во всей целостности тех процессов, часть которых они составляют» предопределяла бы пути создания общей психологии как единой науки [4. С. 320].

Хотя идея *историзма* и превратила психологическое знание в самостоятельный предмет теоретико-методологической рефлексии, в класси-

чески понимаемой «объективности» хронологических исследований процесс становления психологии стал предметом своего рода «макро»-рассмотрения – содержательные изменения предмета рассматривались как его линейная эволюция по «стреле времени»: от психики, поведения – к сознанию и, наконец, к многомерной реальности психологических феноменов. Крах традиций позитивизма обусловил пересмотр основных принципов науки: априоризма («*постулат непосредственности*»), каузальной детерминации и развития как кумулятивного накопления изменений. Возникшая ситуация «методологического анархизма» (П. Фейерабенд) коснулась и психологии – настроением «методологического либерализма» (А.В. Юревич) и ощущением «схизиса» (Ф.Е. Василюк).

К. Поппер, парадоксально выразивший «бытийность» науки мыслью о «третьем мире» – мире объективных знаний без познающего субъекта, тем самым перевёл гносеологический принцип классики – единства научного мышления и объективной реальности – в разряд онтологических. Проблематизация процесса познания позволила рассматривать науку уже не как отражение бытия, а как его порождение: «Познание – это всегда живой, актуальный (и тем самым онтологический) элемент внутри науки, взятой как целое, характеризующийся двумя колебательными движениями: колебанием в сторону разрушения нормативных структур, выхода к определённом деструктивному “нулевому” состоянию знания и, наоборот, обратным движением от хаотического, почти “нулевого” состояния в сторону новой возможной структуры», – пишет М.К. Мамардашвили [15. С. 51].

Это онтологизирующее допущение неклассического дискурса переносит акцент с линейной – «системно простой» кумуляции знания на нелинейный, системно детерминированный процесс его самоусложнения, направляя саморефлексию психологии на *принципиальную несамотождественность её предмета самому себе*. Проблема интеграции «аспектных» знаний в контексте самоусложнения психологии предполагает не просто компаративистский анализ различных методологических дискурсов – метаметодологию, а предоставляет такую «возможность реализации системного подхода... которая связана с выявлением внутренних тенденций развития науки как постоянного движения её по линии реализации всё более высоких по уровню типологических форм системного подхода», – отмечает В.Е. Ключко [11. С. 75]. Но до сих пор системный подход к изучению сложных объектов в психологии, по существу, остаётся «внутрисистемным» [13].

Современные психологические теории уже строятся на семантически сложных «глобальных» человеческих измерениях (духовно-ноэтических), задающих когнитивную матрицу антропологической психологии, например, целостно-ценностный подход Г.В. Залевского [6], транскомуникативный подход В.И. Кабрина [9], теория психологических систем В.Е. Ключко [11], психология понимания В.В. Знакова

[8]. Процесс приращения психологического знания традиционно исследовался в таких известных подходах, как парадигмальный (Т. Кун), историко-категориальный (А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский), историко-эволюционный (А.Г. Асмолов), которые не создавались для мета-анализа, т.е. для анализа самих этих подходов.

М.Г. Ярошевский [20], предложивший историко-категориальный анализ в качестве метода историко-психологического исследования, рассматривал историю психологии через эволюцию её категорий, объяснительных принципов и проблем. Наиболее разработанный сегодня категориальный анализ направлен на исследование системной динамики трансформаций категориального строя, которая изменяет соотношение и смысловое наполнение категорий, опосредованно выявляя внутренние тенденции развития науки. Выгодно отличаясь от хронологической констатации научных событий, историко-категориальный подход сделал акцент не столько на содержании категорий, сколько на изучении интеллектуальной структуры науки и схем научного мышления, чем «замкнул» историю психологии на её методологию. Это позволило обнаружить гносеологические инварианты, к которым были отнесены объяснительные принципы (детерминизм, системность, развитие), проблемы (психофизическая, психофизиологическая, психосоциальная и др.) и категории «как основные и наиболее устойчивые формы и регуляторы освоения неисчерпаемой психической реальности» [20. С. 22, 23].

Историко-эволюционный подход А.Г. Асмолова, в котором реализуются онтологические идеи Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна А.Н. Леонтьева, Д.Н. Узнадзе, направлен на исследование феномена человека в контексте эволюции порождающей его системы [1]. А.Г. Асмолов экстраполирует общесистемные законы на психологическую предметность и рассматривает системную динамику сохранения-изменения на уровне личности через неадаптивные феномены: творчество, инициативу, воображение. Поскольку избыточность неадаптивных элементов в эволюционирующей системе необходима ей для саморазвития, активность человека есть условие эволюции различных социальных систем, которое обеспечивает исторические изменения в социуме.

Методологический акцент на *специфике нелинейного приращения знания через исследование в его предмете тех различий, которые порождают другие различия*, требует особых методов системного анализа, что и обусловило разработку В.Е. Ключко *историко-системного подхода*, который продолжил традиции историко-категориального и историко-эволюционного [11]. Предложенная автором эпистема *трансспективы* выявляет изменения предмета психологии на *микро-уровне*, когда возникающее исследовательское и методологическое напряжение при очевидном различии теорий становится источником её предметного самоусложнения. Гегелевский «принцип снятия» – последующие фазы, схватывая предыдущие, раскрывают и тем самым сни-

мают заложенные в них противоречия – наглядно описывает *специфику* самоорганизации психологии как процесс углубления категориальных и предметных представлений о *сложности* психического.

Дискурс самоорганизации и связанности знания, возникший в неклассической науке как реакция на несоразмерность абстрактного субъекта бытию конкретного человека, преодолевает устойчивость и жёсткую временную субординацию «обобщённых образцов» (В.С. Стёпин) классической парадигмы. А идея историчности ставит вопрос об основаниях научного становления психологии, предопределяя метааналитические возможности транспективы, когда *структурность* теоретического знания становится его дифференциальной характеристикой, а *историчность* – процессуальной. Л.С. Выготский, видевший путь объединения психологии в объективации тенденции её развития, писал: «Имея конец пути, можно легче всего понять и весь путь в целом, и смысл отдельных этапов» [4. С. 294].

Транспектива направлена не столько на функции (структуру) статичного знания, сколько на целостное восстановление его алгоритма через выявление ценностно-смысловых измерений предметного видения человека, тогда системообразующим фактором самоорганизации знания можно считать *тенденцию* его становления. Изучение человека как открытой динамической «психологической системы» (В.Е. Ключко) требует осознания ограничений парадигм, «уплотняющих» категории, и, следовательно, отказа от субстанционального, статичного понимания парадигмальных образцов психического. Невозможность использования «ставшего» знания для анализа динамических систем позволяет рассматривать транспективный анализ как средство метаанализа процесса его приращения и считать его в определённой мере «надпарадигмальным».

Транспективный («тенденциональный») анализ, обращённый к социокультурной обусловленности знания, ассимилирует основные неклассические эпистемы – нелинейность, открытость, принципиальную неполноту и неопределённость: «В транспективном анализе, – пишет В.Е. Ключко, – историческим временем становящейся системы необходимо считать не прошлое, будущее или настоящее, а перекрывающий эти времена процесс превращения поливариативного будущего в моновариативное прошлое. В транспекции этот процесс неотрывает от процесса превращения поливозможностного пространства (среды) в пространство собственного становления системы» [12. С. 91].

Понятие «*транспектива*», или «*транспективная реконструкция*», перекликается с философским понятием «*деконструкция*», предложенным М. Хайдеггером, введенным в науку Ж. Лаканом и теоретически обоснованным Ж. Деррида. По Ж. Деррида, деконструкция объединяет два ключевых смысла: «*запаздывание во времени и откладывание в пространстве*», или, иначе, «*деконструкция есть движение опыта, открытого к абсолютному будущему грядущего, опыта, по*

необходимости неопределенного, абстрактного, опустошенного, опыта, который явлен в ожидании другого и отдан ожиданию другого и события» [5. С. 4]. Поэтому, деконструируя предмет, транспективный анализ проясняет онтологические основания исторически разных способов его трактовки, чем и выявляет тенденцию его усложнения. Иными словами, *транспектива, освобождая психологическое знание от парадигмальных установок исторического времени, эффектом обратной перспективы позволяет обнаружить новый, более значительный смысл психологических исследований и находок прошлого.*

В транспективе история психологии становится эмпирической базой её методологии и «неклассично» понимается в контексте *становления* – во взаимопроникновении прошлого, настоящего и будущего. Исторический эффект этого *взаимоСОдействия* (термин П.К. Анохина) проявляется не столько хронологически – линейной последовательностью событий, сколько *целенаправленным* сопоставлением исторически легитимных системных эпистем психологического знания. Транспектива, интерпретируя научный опыт прошлого в современном типе рациональности, обнаруживает и удерживает в трансформациях предмета *не столько временной контекст, сколько предметный*. В.Е. Ключко подчёркивает, что будущее «*не только проявляет транспективу, но и создается в ней*» [11. С. 34]. Иными словами, выделение и понимание тех артефактов, которые, не укладываясь в категории традиционного эмпирического описания, допускают множество противоречивых интерпретаций, возможно только через обращение к предметному основанию – Человеку, а уже только через него – к времени и истории. Такое удержание смысла предметных преобразований объективирует антропологизирующую тенденцию как закономерность научного становления психологии.

В транспективе предмет задаётся «как множество содержательных решений, связывающих различные точки общего пространства» [3. С. 114]. Таким пространством для науки «является культура, но только постнеклассицизм откроет глубину культурно-исторической психологии» [11. С. 171]. При таком «пространственном» характере объяснения предмет, увязывая воедино историческое время и методологическое пространство, образует *хронотоп* психологического знания. Опыт транспективной реконструкции, основанный на триаде «познающий» – «знание» – «познаваемое», показывает зависимость содержания знания от качеств мыслящего «Я», которую установили Кант и особенно Фихте. Г.П. Щедровицкий, например, понимает знание в «рамке» развития как «сопряжение “планов” естественных процессов, ценностей и активности», которые, будучи недифференцированными в классической науке, рассматриваются им в процессе их взаимовлияния [19]. В этом контексте предметообразующим фактором психологического знания становятся интенциональные (ценностно-смысловые) характеристики процесса сопряжения этих планов профессионалом – его «личностное знание» (М. Полани).

В классических историко-психологических исследованиях «по умолчанию» принималась *самотождественность предмета и самоочевидность его значения*. Постпозитивизм, предложивший сетевую парадигму становления науки, внёс кардинальные изменения в позитивистскую – построенную на твёрдых основаниях «стандартную» концепцию структуры и роста знания, в которой единицей анализа выступала отдельно взятая теория в ее взаимоотношениях с опытом. Поэтому считалось, что «прогресс науки возможен только путем кумуляции знаний, причём каждая новая ступень познания данной области действительности строится на основе уже накопленных знаний [17. С. 191–198].

Однако сегодня ясно, что топология методологического пространства психологии представляет своеобразную сеть, сложность которой обусловлена неявными онтологическими допущениями – личностными смыслами исследователя, или, по Г. Башляру, способом его «*активной концептуализации*» [2. С. 174]. Поскольку в сетевой методологии «вся система представляет собой сеть отношений без каких-либо твёрдых оснований, – пишет Ф. Капра, – то описание нашего предмета может начаться во множестве различных мест. Здесь нет ясной начальной точки» [10. С. 59]. Капра считает «идею связанности» знания «путеводной нитью», поскольку «любая возможность возрастания связанности указывает на имеющуюся где-то неполноту» [Там же].

Транспективная реконструкция, эксплицируя сетевой дискурс «связанности» знания, осуществляет системную транскрипцию способов «мыслить» Человека включением исследователя в культурный контекст и этим отличается от классической исторической реконструкции. Транспектива, как и деконструкция, *всегда информационно открыта и контекстуально не завершена*, что и позволяет обнаруживать *новые смыслы* «ставшего» знания. Обращённость к контексту является основной характеристикой неклассического знания. «Контекстуальность и интенциональность» Д.А. Леонтьев рассматривает как «два основополагающих атрибута смысла, инвариантных по отношению к конкретным его пониманиям, определениям и концепциям» [14. С. 26]. «Секрет контекстуального мышления», по К. Уилберу, в том и состоит, что «целое раскрывает новые смыслы, недоступные частям, и таким образом большие картины, которые мы строим, будут придавать новый смысл составляющим их частям» [18. С. 6, 7].

В.Е. Ключко предлагает понятие «метасистемность профессионального мышления» психолога, которое, будучи интенциональным и контекстуальным по своей сути, направлено уже не на фрагментарное объяснение факта, а на целостное постижение психологического феномена в системной динамике его связей [11. С. 14, 15; 13]. Транспективное видение актуализирует будущее в настоящем и прошлом, проявляя исторически особые уровни психологического гнозиса, чем и обнаруживает *смысл* предметных трансформаций психологии как внутреннюю тенденцию её становления.

Классическая психология, основанная на «эссенциально-субстанциональных» представлениях о сущности Человека, считала неопределённость своего предмета признаком научной несостоятельности («допарадигмальностью» или «внепарадигмальностью», по Т. Куну). Неклассика же, удерживая предмет как методологический инвариант научного знания, рассматривает его *неопределённость как проявление сложности феномена Человека, а непрерывность предметных трансформаций как следствие его принципиальной семантической (онтологической) неполноты.*

Системное единство прошлого, настоящего и будущего в синергетике описывается через понятие *аттрактор* (формализация понятия «стремление», т.е. изменения, стремящиеся к асимптотике, которая и есть тенденция развития). Дискурс самоорганизации и предметного самоусложнения психологии есть процесс активного созидания-порождения знания в культурно-историческом контексте, который обусловлен взаимовлиянием профессионального опыта и бытия учёного, включающего его в парадигмальные, интересубъективные и трансдисциплинарные контексты и позволяющего ему «иррационально» объединять разнородные теории по их метафизическим основаниям. В таком включении познающего в познаваемое «тщательный анализ отдельных сторон психики субъекта (ощущений, состояний и т.п.) оказывается для исследователя далеко не главной задачей», считает В.В. Знаков [8. С. 96]. И это направляет его интерес к *постижению* целостных феноменов человеческого бытия: «Именно этот особый акт того, как мы познаём, традиционно ускользает от внимания нашей западной культуры», – отмечают У. Матурана и Ф. Варела [16. С. 21].

Таким образом, эпистемологические возможности историко-системного подхода обусловлены обращением к философскому уровню методологии и ориентированы на выявление внутренней тенденции становления науки. Транспективный анализ, удерживая смысл предметных трансформаций в контексте меж-, поли- и трансдисциплинарных взаимодействий, выявляет антропологизирующую тенденцию закономерного усложнения психологии и выступает средством метаанализа её научного становления. В транспективе непрерывность предметных трансформаций (неопределённость предмета) рассматривается как процесс становления *актуальной* психологической предметности и как необходимое условие самоорганизации психологии.

Литература

1. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. Москва : Институт практической психологии ; Воронеж : НПО «МОДЕК», 1996. 768 с.
2. Бахтияр Г. Новый рационализм. М. : Прогресс, 1987. 376 с.
3. Бикбов А. Пространственная схема аналитики Фуко: социальное объяснение как инструмент разрыва с горизонтом обыденной очевидности // Фуко и Россия : сб. статей / под ред. О. Хархордина. СПб. ; М. : Европейский ун-т ; Летний сад, 2001.

4. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений : в 6 т. М., 1982. Т. 1.
5. *Гурко Е.* Тексты деконструкции // Деррида Ж. *Differance*. Томск : Водолей, 1999.
6. *Залевский Г.В.* Между диктатом наследственности и среды: возможности компромисса и стратегии преодоления // Сибирский психологический журнал. 2012. № 46. С. 17–22.
7. *Зинченко В.П.* Загадка творческого понимания (К столетию Д.Б. Эльконина) // Антропологические матрицы XX века. Л.С. Выготский – П.А. Флоренский. Несостоявшийся диалог. – Приглашение к диалогу / сост. А.А. Андрюшкова, О.И. Глазуновой, Ю.В. Громыко, А.И. Олексенко. М. : Прогресс-Традиция, 2007. 664 с.
8. *Знаков В.В.* Психология субъекта как методология понимания человеческого бытия // Психологический журнал. 2003. Т. 24, № 2. С. 95–106.
9. *Кабрин В.И.* Транскоммуникативный подход как постметодология современной психологии // Вестник Томского государственного университета. 2005. № 286. С. 15–19.
10. *Капра Ф.* Уроки мудрости / пер. с англ. В.И. Аршинова, М.П. Папуша, В.В. Самойлова. М. : Изд-во Трансперсонального ин-та, 1996. 318 с.
11. *Ключко В.Е.* Саморганализация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в транспективный анализ). Томск : ТГУ, 2005. 174 с.
12. *Ключко В.Е.* Смысловая теория мышления в транспективе становления психологического познания: эпистемологический анализ // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 2008. № 2. С. 87–101.
13. *Ключко В.Е.* Эволюция психологического мышления: этапы развития и закономерности усложнения // Сибирский психологический журнал. 2011. № 40. С. 136–151.
14. *Леонтьев Д.А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М. : Смысл, 2003. 487 с.
15. *Мамардашвили М.К.* Наука и культура // Методологические проблемы историко-научных исследований. М. : Наука, 1982. С. 38–58.
16. *Матурана У., Варела Ф.* Дерево познания: биологические корни человеческого понимания / пер. с англ. Ю.А. Данилова. М. : Прогресс-Традиция, 2001. 223 с.
17. *Теплов Б.М.* Избранные труды. М. : Педагогика, 1985. Т. 2.
18. *Уилбер К.* Интегральная психология: Сознание, Дух, Психология, Терапия / пер. с англ. под ред. А. Киселева. М. : АСТ, 2004. 412 с.
19. *Щедровицкий Г.П.* Процессы и структуры в мышлении. Курс лекций. Из архива Г.П. Щедровицкого. М. : Путь, 2003. Т. 6.
20. *Ярошевский М.Г., Петровский А.В.* Теоретическая психология. М. : Академия, 2001. 496 с.

Chermenskaya Galina G. Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: ggchtomsk@mail.ru

EPISTEMOLOGICAL POSSIBILITIES OF TRANSPECTIVE ANALYSIS.

Key words: anthropologization; ontologisation; transpective; trend, becoming; chronotop, deconstruction, reconstruction, actual objectivity; attractor.

In article methodological problems of modern psychology in a context of becoming of a humanitarian paradigm and nonclassical type of rationality are investigated. The article shows that the historical approaches to the logic of linear time impede critical reflection on the process of scientific knowledge of human. The author speaks of the need of a specific algorithm, a holistic understanding of the human phenomenon and considers the method of transpective analysis (V.E. Klochko) as an algorithm. Nonclassical transpective discourse emphasizes nonlinear deterministic process systemically self-complication psychology and directs it to the principle of self-reflection nonidentical subject himself. Transpective relieses psychological knowledge from plants paradigmatic historical time, and the effect of reverse perspective allows to discover new, more significant meaning and psychological research findings of the past. Such an interpretation of the scientific experience of the past in a contemporary style rationality holds in transformations object not so much temporal context as subject. The author emphasizes that in the non-classical paradigm case study due to human values and seman-

tic dimensions of his being. Therefore, it is important cultural context of psychological research in which historical time and methodological space, bound together and which forms chronotop psychological knowledge. Today it is clear that the topology of methodological space of psychology is a kind of network. But its complexity is due to the implicit ontological assumptions - the personal sense of the researcher. Because the network methodology has no solid reason, the object can be described in many ways and becomes the basis of his understanding is knowledge relatedness. Appeal to context is a characteristic of non-classical knowledge. Information openness and contextuality of transpective as deconstruction, actualize the future in the present and the past and discovers the meaning of substantive transformation of psychology as an inner tendency of its development. In synergy systemic unity of past, present and future is described through the concept of an attractor (the formalization of the concept of "desire", which defines the trend of development). Transpective reveals anthropologization trend as a natural complication of psychology. And the continuity of its subject as regards the transformation process of the formation of the current object. Therefore transpective analysis may constitute a means of meta-analysis of scientific formation of psychology.

References

1. *Asmolov A.G.* Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya i konstruirovaniye mirov. Moskva : Institut prakticheskoy psikhologii ; Voronezh : NPO «MODEK», 1996. 768 s.
2. *Bashlyar G.* Novyy ratsionalizm. M. : Progress, 1987. 376 s.
3. *Bikbov A.* Prostranstvennaya skhema analitiki Fuko: sotsial'noe ob'yasneniye kak instrument razryva s gorizontom obydennoy ochevidnosti // Fuko i Rossiya : sb. statey / pod red. O. Kharkhordina. SPb. ; M. : Evropeyskiy un-t ; Letniy sad, 2001.
4. *Vygotskiy L.S.* Sobranie sochineniy : v 6 t. M., 1982. T. 1.
5. *Gurko E.* Teksty dekonstruktsii // Derrida Zh. Differanse. Tomsk : Vodoley, 1999.
6. *Zalevskiy G.V.* Mezhdru diktatom nasledstvennosti i sredy: vozmozhnosti kom-promissa i strategii preodoleniya // Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal. 2012. № 46. S. 17–22.
7. *Zinchenko V.P.* Zagadka tvorcheskogo ponimaniya (K stoletiyu D.B. El'konina) // Antropologicheskie matritsy KhKh veka. L.S. Vygotskiy – P.A. Florenskiy. Nesosto-yavshiysya dialog. – Priglaseniye k dialogu / sost. A.A. Andryushkova, O.I. Glazuno-voy, Yu.V. Gromyko, A.I. Oleksenko. M. : Progress-Traditsiya, 2007. 664 s.
8. *Znakov V.V.* Psikhologiya sub"ekta kak metodologiya ponimaniya chelovecheskogo bytiya // Psikhologicheskii zhurnal. 2003. T. 24, № 2. S. 95–106.
9. *Kabrin V.I.* Transkommunikativnyy podkhod kak postmetodologiya sovremennoy psikhologii // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. 2005. № 286. S. 15–19.
10. *Kapra F.* Uroki mudrosti / per. s angl. V.I. Arshinova, M.P. Papusha, V.V. Samoylova. M. : Izd-vo Transpersonal'nogo in-ta, 1996. 318 s.
11. *Klochko V.E.* Samorganizatsiya v psikhologicheskikh sistemakh: problemy stanovleniya mental'nogo prostranstva lichnosti (vvedeniye v transpektivnyy analiz). Tomsk : TGU, 2005. 174 s.
12. *Klochko V.E.* Smyslovaya teoriya myshleniya v transspektive stanovleniya psikhologicheskogo poznaniya: epistemologicheskii analiz // Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 14. Psikhologiya. 2008. № 2. S. 87–101.
13. *Klochko V.E.* Evolyutsiya psikhologicheskogo myshleniya: etapy razvitiya i zakono-mernosti uslozhneniya // Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal. 2011. № 40. S. 136–151.
14. *Leont'ev D.A.* Psikhologiya smysla: priroda, stroeniye i dinamika smyslovoy real'nosti. M. : Smysl, 2003. 487 s.
15. *Mamardashvili M.K.* Nauka i kul'tura // Metodologicheskie problemy isto-riko-nauchnykh issledovaniy. M. : Nauka, 1982. S. 38–58.
16. *Maturana U., Varela F.* Drevo poznaniya: biologicheskie korni chelovecheskogo ponimaniya / per. s angl. Yu.A. Danilova. M. : Progress-Traditsiya, 2001. 223 s.
17. *Teplov B.M.* Izbrannyye trudy. M. : Pedagogika, 1985. T. 2.
18. *Uilber K.* Integral'naya psikhologiya: Soznanie, Dukh, Psikhologiya, Terapiya / per. s angl. pod red. A. Kiseleva. M. : ACT, 2004. 412 s.
19. *Shchedrovitskiy G.P.* Protsesty i struktury v myshlenii. Kurs lektsiy. Iz arkhiva G.P. Shchedrovitskogo. M. : Put', 2003. T. 6.
20. *Yaroshevskiy M.G., Petrovskiy A.V.* Teoreticheskaya psikhologiya. M. : Akademiya, 2001. 496 s.

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 159.923.2

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ

Е.А. Семенова (Иркутск)

Аннотация. Дается обоснование актуальности проблемы развития профессионального самосознания, представлен теоретический анализ основных подходов к понятию «профессиональное самосознание». Раскрываются принципы, направления и методы тренинговой работы, особенности и динамика профессионального самосознания студентов в вузе.

Ключевые слова: профессиональное самосознание; структура самосознания; тренинг по формированию профессионального самосознания.

Интерес к феномену сознания и самосознания всегда был характерен для философской и психологической науки. Психология в последние десятилетия осознает необходимость рефлексии проблемы самосознания в рамках своей предметной области. Несмотря на обилие работ (Е.А. Климов, А.К. Маркова, Т.Л. Миронова, Л.М. Митина, Е.Ю. Пряжникова и др.), вопрос становления профессионального самосознания студентов изучен недостаточно, так как для формирования профессиональной позиции необходимо изучение «Я-образов» и представлений об идеальном профессионале, формирующихся у студентов за период обучения в вузе. Психологи (Г.В. Акопов, С.Г. Косарецкий и др.) обращают внимание на необходимость проведения исследований профессионального сознания и самосознания, которые обосновывали бы пути его целенаправленного формирования. А.К. Маркова подчеркивает, что «профессиональное сознание требует специальной работы по его развитию, между тем оно зачастую складывается стихийно» [1. С. 37].

Для становления субъекта профессиональной деятельности большое значение имеет вхождение его в новую социальную среду в связи с поступлением в профессиональное учебное учреждение (колледж, техникум, университет). В литературе встречаются работы, посвященные изучению профессионального самосознания студентов вузов: будущих педагогов (О.Б. Дутчина, С.П. Ильина, И.О. Косарева, П.В. Лебедчук, С.Б. Мохова, А.И. Смоляр и др.), будущих психологов (Э.Н. Ахметшина, Е.Г. Ефремов, Н.В. Казначеева, А.О. Шарапов и др.), будущих юристов (Л.В. Андреева, В.Б. Тепликов), будущих менеджеров и экономистов (Н.Е. Горская, Е.А. Манчилина), курсантов высших военных авиационных инженерных учебных заведений (В.М. Савеленко), студентов технических вузов (Ф.Т. Нги).

Т.Л. Миронова [2] рассматривает профессиональное самосознание как разновидность социально-специфического самосознания, которое формируется под воздействием профессиональной среды и активного участия человека в профессиональной деятельности. С точки зрения Е.Ю. Пряхниковой [5], профессиональное самосознание – это самосознание человека, для которого конкретная трудовая деятельность – главное средство утверждения чувства собственного достоинства как состоявшейся личности.

Как считает А.К. Маркова [1], профессиональное самосознание – это осознание человеком норм, правил, моделей своей профессии как эталонов для осознания своих качеств. В профессиональном самосознании отражаются основы профессионального мировоззрения, субъективной концепции профессионального труда, осознание профессионально значимых качеств у профессионалов, других людей, сравнение себя с неким абстрактным идеалом или конкретным специалистом; знание оценки себя как профессионала со стороны коллег; самооценивание субъектом своих отдельных сторон – понимание себя, своего профессионального поведения, а также эмоциональное отношение и оценивание себя. По мнению А.К. Марковой, у профессионалов, обладающих сформированным уровнем профессионального самосознания, повышаются эффективность работы, удовлетворенность своей профессией, возрастает стремление к самореализации, повышается уверенность в себе [1].

Вслед за Л.М. Митиной мы рассматриваем профессиональное самосознание как совокупность трех уровней: когнитивного, аффективного и поведенческого. Когнитивная структура включает в себя понимание в системе профессиональной деятельности и понимание себя в системе делового общения. Аффективная подструктура содержит несколько видов отношений: отношение к системе своих профессиональных действий; отношение к системе межличностных отношений, в которые вступает человек в профессиональной деятельности; отношение к своим профессионально важным качествам и в целом к своей личности профессионала. Результатом этого является глобальное самоотношение. Поведенческая подструктура самосознания содержит потенциальные поведенческие реакции, конкретные профессиональные действия, которые осуществляют регуляцию и саморегуляцию поведения и деятельности в соответствии с профессиональными нормами [3].

Для выявления особенностей и динамики профессионального самосознания студентов мы провели специальное исследование на базе Иркутского государственного технического университета. Цель эксперимента заключалась в планомерном формировании у студентов профессионального самосознания посредством проведения психологического тренинга.

Исходя из определенной нами структуры профессионального самосознания, мы стремились создать такую систему работы по его развитию, которая бы отвечала данной структуре. Эксперимент проводился со студентами в течение семестра. Для контроля за ходом экспериментального обучения были сформированы две группы: экспериментальная и контрольная. Для оценки изменений, произошедших под влиянием систематического обучения, был использован набор методик: «Тест двадцати утверждений на самоотношение» М. Куна, «Ассоциативный ореол профессий» Е.А. Климова, «Диагностика профессиональных представлений» В.Н. Обносова, «Тест-опросник самоотношения (ОСО)» В.В. Столина, С.Р. Пантилеева, методика «Незаконченные предложения» и др.

Методологической основой эксперимента послужили фундаментальные общенаучные принципы отечественной психологии: принцип системности (Б.Ф. Ломов), принцип детерминизма (С.Л. Рубинштейн), принцип единства сознания и деятельности (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн), принцип активности личности и субъекта деятельности (К.А. Абульханова, А.В. Брушлинский, А.Н. Леонтьев) [7]. Программа тренинга «Формирование профессионального самосознания студентов» состояла из четырех разделов.

Первый раздел показывает место самосознания, Я-концепции в структуре личности и предполагает знакомство с данной проблемой, а также знакомство со спецификой проведения занятий.

Второй раздел направлен на развитие представлений студентов о будущей профессиональной деятельности и профессионально важных качествах личности профессионала.

Третий раздел предполагает углубление знаний о профессиональной Я-концепции и направлен на формирование адекватного представления о себе как будущем профессионале. Четвертый раздел тренинга развивает представление о целостности жизненного пути и возможном профессиональном будущем; о ценностно-смысловых основаниях творческого способа существования человека в профессии [8].

Формирование профессионального самосознания студентов на тренинговых занятиях проводилось в трех направлениях.

Первое направление – психодиагностическое – осуществлялось с целью выявления особенностей профессиональных представлений студентов, закономерностей осознания ими представлений о целостности жизненного пути и возможном профессиональном будущем. Для достижения данной цели студентам предлагается ответить на ряд вопросов с последующим групповым обсуждением ответов.

Второе направление – мотивационное – организовывалось с целью создания мотивирующей основы перехода субъекта от житейского, прагматического к познавательному отношению к профессиональной Я-концепции, к становлению осознанной саморегуляции собственной жизнедеятельности.

Третье направление – психокоррекционное – проводилось с целью обучения продуктивным формам организации времени жизни субъекта, актуализации механизмов самопознания и саморегуляции. Продуктом совместной тренинговой деятельности преподавателя и студентов на данном этапе являлось самостоятельное выдвижение студентами новых целей: целей, связанных с учебно-профессиональным взаимодействием, общением; целей саморегуляции личностно-профессионального развития; целей развития адекватной профессиональной Я-концепции [7].

В основу тренинга положена идея целостности, единства профессионального и личностного развития человека. Получаемые новые эмоционально насыщенные сведения о себе и других побуждали студентов к переосмыслению сложившихся компонентов Я-концепции и способствовали формированию адекватного представления о себе. При организации занятий мы учитывали юношеский возраст респондентов, которые уже имеют определенную совокупность знаний, представлений, установок, ценностей, сложившееся отношение к миру, людям, задачам, к самому себе и жизни в целом, владеют определенными способами деятельности. Это обусловило выбор личностно-деятельностного, гуманистического подхода к формированию личности студента в целом и развитию его профессионального самосознания, в частности.

Мы не ставили перед собой цель достичь глобальных преобразований личности в короткие сроки. Для нас было важным постепенное осознание студентами возможности и необходимости самопознания, саморазвития и самосовершенствования; усиление потребности в построении позитивной профессиональной Я-концепции.

При организации тренинговых занятий со студентами соблюдались следующие принципы: принцип активности, принцип открытой обратной связи, принцип «здесь и теперь», принцип доверительности в общении. Соблюдение вышеназванных принципов позволило нам успешно решать организационные задачи тренинга. Обеспечивалась четкая позиция каждого участника занятия, которая характеризовалась активностью (вовлеченностью в действия), партнерством (признанием ценности другого человека), объективацией поведения (участием на объективированном уровне в работе) и исследовательской направленностью (самостоятельный поиск решения проблем) [7].

В целях проверки результативности и эффективности формирования профессионального самосознания студентов были проведены психодиагностические срезы в контрольной и экспериментальной группах в начале и в конце семестра. Изменения, которые происходили со студентами в результате экспериментального обучения, мы фиксировали не только с помощью диагностических методик, но и с помощью наблюдений, бесед со студентами, анализа продуктов деятельности (сочинений).

Обсуждение результатов эксперимента мы начнем с рассмотрения данных, характеризующих когнитивный компонент профессионального самосознания. Данный компонент включает в себя представления о профессии и личности профессионала, важным показателем которых выступает объем. Как видно из приведенных данных, у студентов наблюдается положительная динамика объема представлений о профессии и личности профессионала. После проведения обучающего эксперимента число смысловых единиц, указывающих на объем представления о профессии в контрольной группе, увеличился только на 5, тогда как в экспериментальной группе – на 16. Эта разность статистически значима ($t = 2,26$; $p < 0,05$).

Более существенное увеличение количества смысловых единиц зафиксировано у студентов экспериментальной группы при описании профессионально важных качеств специалиста (27,3 см. ед.), тогда как в контрольной группе данный показатель увеличился на 3 единицы и составил 21,1. В целом по подструктуре «Личность профессионала» наблюдается статистически достоверный рост объема представлений у студентов экспериментальной группы ($t = 7,648$; $p < 0,001$). Качественный анализ сочинений студентов позволил сделать вывод, что студенты экспериментальной группы называют больше качеств, характеризующих профессионала. Они подчеркивают, что такой специалист должен обладать «профессиональными знаниями и практическими умениями», «уметь работать с оборудованием и людьми», «быть образованным», «квалифицированным», «компетентным». Респонденты отмечают необходимость высокого уровня «профессионального мышления», «интеллекта», «сообразительности», «наблюдательности», «хорошей памяти» у специалиста своего профиля. Для студентов обеих групп в личности профессионала наиболее весомыми являются психологические качества и эмоционально-волевые свойства, но в экспериментальной группе, по сравнению с контрольной, наблюдается более заметный рост представления о важности данных качеств. Испытуемые пишут, что идеальный специалист должен быть «ответственным», «мобильным», «энергичным», «инициативным», «трудолюбивым», обладать «твердым характером и силой воли».

Объем представлений по подструктуре «Профессиональная деятельность» у студентов экспериментальной и контрольной групп существенно не различается (16,1 и 13,3 см. ед.). Вместе с тем значимый сдвиг в представлениях зафиксирован у испытуемых экспериментальной группы ($t = 3,879$; $p < 0,001$), в которой отмечен более высокий показатель объема представлений о роли общения в профессиональной деятельности специалиста (9,3 и 11,5 см. ед. соответственно). Студенты подчеркивают, что профессионал должен быть «коммуникабельным», «уравновешенным», «уметь общаться с людьми», «уметь руководить подчиненными». Это свидетельствует о том, что благодаря приобретению социально-психологических знаний и возможности применять их

на практике у студентов расширилось представление о целях, содержании, средствах, способах и приемах эффективного делового общения. Кроме того, студенты экспериментальной группы подчеркивают, что идеальный специалист должен «любить свою работу», «быть увлеченным и верным своей профессии», «жить своим делом», тогда как студенты контрольной группы таких качеств не называли.

Проведенное исследование по методике «Тест двадцати утверждений на самоотношение» М.Куна позволило выявить различия в когнитивном компоненте профессионального самосознания студентов. Анализ словесных автопортретов показывает, что все употреблявшиеся испытуемыми предикаты самопредставления можно разделить на четыре категории:

- 1) социальные (высказывания типа «сын», «дочь», «брат», «сестра», «муж», «жена», «студент» и др.);
- 2) индивидуальные («надежный», «веселый», «добрая», «отзывчивая» и др.);
- 3) профессиональные («будущий специалист», «инженер», «мастер своего дела» и др.);
- 4) генерализованные («человек», «обитатель Земли», «часть Вселенной»).

Об эффективности организованной нами системы работы говорит динамика показателей категорий самопредставления: средние баллы по всем категориям самопредставления в экспериментальной и контрольной группах до тренинга существенно не отличались. За период обучения у студентов экспериментальной группы средние баллы по этим категориям значительно увеличились, тогда как в контрольной группе изменения произошли незначительные.

Приведенные данные свидетельствуют, что наблюдается положительная динамика в индивидуальных категориях Я-концепции у студентов экспериментальной группы. После проведения обучающего эксперимента средний балл увеличился на 1,82. Эта разность статистически значима ($t = 2,22$; $p < 0,05$): за период тренингового обучения у студентов экспериментальной группы произошло осознание значимости индивидуальных категорий Я-концепции, расширился их список. В экспериментальной группе, по сравнению с контрольной, отмечено снижение количества социальных категорий Я-концепции. Можно предположить, что благодаря приобретенным психологическим знаниям и появлению возможности применять их на практике у студентов экспериментальной группы расширилось их представление о себе в профессиональной сфере за счет снижения значимости социальной сферы.

Самоописанию в генерализованных категориях по-прежнему уделяется чрезвычайно мало внимания. Наблюдается незначительная тенденция к снижению среднего балла у студентов эксперименталь-

ной группы: от 1,86 до 1,62 баллов. За период обучения у студентов экспериментальной группы произошли положительные изменения в профессиональных категориях Я-концепции. В контрольной группе по этим показателям наблюдаются незначительные изменения. После проведения обучающего эксперимента, средний балл увеличился на 1,86. Эта разность статистически значима ($t = 2,31$; $p < 0,05$), что свидетельствует об осознании студентами значимости профессионально важных качеств, необходимых для успешности деятельности специалиста. Мы считаем, что это может быть обусловлено положительным влиянием тренинга, который был проведен со студентами экспериментальной группы.

Полученные результаты можно иллюстрировать ответами студентов экспериментальной группы, которые они давали на вопросы, содержащиеся в методике незаконченных предложений. Эти ответы в определенной степени отражают самопредставление испытуемых и подтверждают данные, полученные по другим методикам. Оценивая свои способности, студенты чаще всего выделяют общую способность решать учебно-профессиональные задачи, которые их ожидают в ближайшем будущем, например: «Я думаю, что я достаточно способен... хорошо закончить университет», «...преуспеть в профессиональной деятельности», «...работать с людьми». Кроме того, встречаются суждения, связанные с ростом самосознания, решением проблем личностного плана: «Я думаю, что я достаточно способен... определиться с тем, чего я хочу в жизни», «...осознать, что я делаю». В целом у студентов преобладает позитивное самопредставление, хотя в некоторых ответах просматривается определенная тревога в отношении своего «Я» и чувство определенной неуверенности в себе.

Итак, можно считать, что у студентов экспериментальной группы произошла переоценка профессионального образа на основе обогащения реальных знаний о профессиональной деятельности, более полного представления о ней, расширения собственного практического опыта. Это позволило им осуществить значительную коррекцию представления о себе как будущем профессионале.

За период обучения произошли положительные изменения в аффективном компоненте профессионального самосознания студентов экспериментальной группы. До обучения у них преобладало нейтральное отношение к будущей профессии (45,8%), положительное и отрицательное отношение проявлялось примерно в равном соотношении – у 25,1 и 29,1% респондентов соответственно.

Заметно изменилось и эмоциональное отношение к себе как будущему профессионалу. Положительное отношение к будущей профессии проявилось у 33,3% респондентов этой группы. Нейтральное отношение также увеличилось до 47,9%. При этом количество испытуемых с отрицательным отношением к профессии уменьшилось до 18,8%. Это свиде-

тествует о том, что в результате апробации системы работы по целенаправленному формированию профессионального самосознания изменилось отношение студентов к возникающим образам-представлениям о профессии. Они приобрели целостность, яркость, четкость, положительную эмоциональную окрашенность, что позитивно сказалось на отношении к профессии в целом.

В ходе повторного диагностического среза была зафиксирована значимость выявленных различий между экспериментальной и контрольной группами по критерию Хи-квадрат, а также динамика отношения к профессии у студентов экспериментальной группы до и после эксперимента. Полученное нами значение Хи-квадрат равно 9,137 и больше соответствующего табличного значения при вероятности допустимой ошибки меньше 5% ($\chi_{\text{эмп}} = 9,137 > \chi_{\text{табл}} = 5,99$; $p < 0,05$). Это свидетельствует о том, что у студентов экспериментальной группы отношение к профессии изменилось более существенно, чем у испытуемых контрольной группы.

У студентов контрольной группы наблюдается тенденция незначительного повышения положительного отношения к себе как будущему профессионалу – до 29,2%. Отрицательное отношение снизилось незначительно до 22,9%. Нейтральное отношение, напротив, увеличилось до 47,9%. Это можно объяснить тем, что по мере обучения в вузе идеализированный профессиональный образ становится более четким, конкретным, реальным, учитывающим предстоящие трудности будущей профессиональной деятельности, с которыми студенту пришлось столкнуться в период практики, что изменило отношение к профессии у определенной доли студентов. Эти изменения не являются статистически значимыми.

Анализ результатов исследования аффективного компонента профессионального самосознания продолжим интерпретацией данных, полученных с помощью опросника самоотношения В.В. Столина, С.Р. Пантилеева [9]. В самосознании личности принимается различие содержания «Я-образа» и самоотношения. В ходе жизни человек познает себя и накапливает о себе знания. Однако знания о себе самом ему небезразличны: то, что в них раскрывается, оказывается объектом его эмоций, оценок, становится предметом его самоотношения, поэтому данные показатели очень важны для нашего эксперимента. Анализ результатов исследования по данной методике показал, что до проведения формирующего эксперимента для испытуемых контрольной и экспериментальной групп была характерна картина малодифференцированного самоотношения с невысокими показателями различий между факторами.

Для выявления динамики показателей самоотношения были рассчитаны среднегрупповые значения в контрольной и экспериментальной группах до и после исследования и проведен сравнительный анализ пока-

зателей. Существенных различий в показателях контрольной и экспериментальной групп на начало проведения эксперимента зафиксировано не было. Направленность изменений самооотношения в процессе эксперимента является достаточно показательной и, по нашему мнению, во многом закономерной.

До начала эксперимента у испытуемых обеих групп, зафиксирован умеренно выраженный уровень внутреннего самообвинения (4,2 и 4,3 балла), свидетельствующий о наличии внутренних противоречивых мотивов, оценок, целей и желаний по отношению к самому себе, достаточно частому видению себя причиной неблагополучия и объектом собственных укоров. У студентов контрольной и экспериментальной группы присутствовала умеренная способность к самопоследовательности и саморуководству (4,5 и 4,4 балла); отмечался несколько повышенный уровень самоинтереса (4,6 и 4,5 балла) и самоуверенности (4,9 и 4,8 балла), проявляющейся периодической внутренней непоследовательностью, но обеспечивающей в целом хорошее отношение к себе. При этом студенты демонстрировали невысокий уровень самопонимания (4,4 и 4,3 балла).

Данное противоречивое сочетание показателей может быть расценено, на наш взгляд, как наличие выраженных психологических защит, обеспечивающих комфортность Я обучающихся. Шкала 3 «ожидаемое отношение от других» («зеркальное Я») характеризуется ожиданием определенной степени позитивности оценок и отношений окружающих; значения составили у испытуемых обеих групп уровень выше среднего: 4,8 и 4,9 балла. Можно предположить, что студенты нередко готовы были услышать негативные отзывы или увидеть неадекватное отношение к себе. Именно с этим может быть связан средний уровень самопринятия (4,7 и 4,6 балла).

В целом картина самооотношения на начало эксперимента «средне позитивная» и свидетельствует о некоторых защитных и деструктивных вариантах личностной активности. Динамику самооотношения студентов можно зафиксировать, сравнив результаты двух групп до и после эксперимента. Применение t-критерия Стьюдента показало, что после проведения формирующего эксперимента у студентов экспериментальной группы статистически достоверно возросли показатели по таким шкалам, как самоуважение, саморуководство, самопринятие, самоуверенность. Рост этих показателей может рассматриваться как индикатор адекватности Я-концепции, и отражает развитие позитивного самооотношения.

Результаты исследования показали более высокий уровень развития глобального самооотношения у студентов экспериментальной группы по сравнению со студентами контрольной группы. Под «глобальным самооотношением», вслед за В.В. Столиным [4], мы понимаем общее чувство «за» или «против» самого себя. Как видно из приведенных данных,

наблюдается положительная динамика данного показателя (от 17,2 до 20,3 баллов) у студентов экспериментальной группы, тогда как в контрольной группе он изменился незначительно (от 18,0 до 19,1 баллов). Эта разность в экспериментальной группе статистически значима ($t = 3,534$; $p < 0,001$). Как подчеркивают авторы методики, «шкала S измеряет интегральное чувство «за» или «против» собственного Я испытуемого. У такого студента слова не расходятся с делом, его способностей и энергии достаточно, чтобы воплотить в жизнь задуманное [9].

Повышение показателя самоуверенности до 6,4 баллов демонстрирует оптимизацию восприятия социальной ценности собственного Я и коррелирует с ростом чувства собственного достоинства. У студентов экспериментальной группы, по сравнению со студентами контрольной группы, более выражено чувство симпатии к себе, «принятия себя таким, какой есть, пусть даже с некоторыми недостатками». Об этом свидетельствует рост фактора «самопринятие» (до 6,3 баллов; $t = 2,127$; $p < 0,05$). В свою очередь, рост шкал самоинтереса (до 5,9 баллов) и саморуководства (до 6,0 баллов) является результатом активизации процессов самопознания и саморегуляции под влиянием основного психологического механизма – рефлексии. Самоинтерес отражает меру близости человека к себе, интерес к собственным мыслям и чувствам, уверенность в собственном интересе для других, что способствует саморазвитию и самосовершенствованию себя как личности.

Достаточно высокий показатель по фактору саморуководство в общей системе самоотношения свидетельствует о том, что у студентов экспериментальной группы более выражено представление о том, что основным источником активности и результатов, касающихся как деятельности, так и собственной личности, является он сам. Молодые люди считают свое Я внутренним стержнем, который организует их личность, деятельность, общение, они уверены, что их судьбы находятся в их собственных руках. В результате проведения специальных занятий в экспериментальной группе значительно уменьшилось «самообвинение» (до 3,4 балла), что можно расценить как тенденцию к уменьшению защитных и деструктивных стратегий по отношению к своему Я и более реалистичный, беспристрастный взгляд на себя со стороны.

С вышеописанной динамикой согласуется и общая направленность изменений других аспектов самоотношения, которые не достигают уровня статистической достоверности, но рассматриваются нами как позитивные тенденции. Шкала «отношение других» отражает ожидание позитивного или негативного отношения от других, и молодой человек знает: чтобы к нему относились хорошо, он должен заслужить и подтвердить делом. В результате эксперимента произошло увеличение показателя по фактору «зеркальное Я» до 5,6 баллов у студентов экспериментальной группы. Это может означать, что вероятностный прогноз испы-

туемых, касающийся качества получаемой ими обратной связи от окружающих, стал более оптимистичным. Подобное изменение самоотношения представляет собой важное условие оптимизации реального межличностного общения в ходе эксперимента.

Динамика самопонимания (шкала 7) оказалась не столь значительной (увеличилась до 5,1 баллов), при этом, мы учитываем, что самопонимание – это и власть над собой, и источник истинного самоуважения – прочного, устойчивого, обоснованного, именно оно делает поведение человека более предсказуемым, организованным, целенаправленным и более творческим [9]. Высокий показатель по шкале «самопонимание» свидетельствует о том, что человеку понятно то, что в нем и с ним происходит.

У студентов экспериментальной группы зафиксирован более высокий показатель по шкале «самоуважение», за период эксперимента существенно изменились их представления о себе, своих способностях, достижениях (от 9,1 до 11,5 баллов), тогда как студенты контрольной группы недооценивают их значение (до 9,9 баллов). В целом по показателю «самоуважение» наблюдается статистически достоверный рост в экспериментальной группе ($t = 2,871$; $p < 0,01$). Высокий показатель по данной шкале, как правило, приводит к высоким достижениям и успеху в любой области жизни. Когда молодой человек чувствует, что силен в своей области, что хорошо с этим справляется, то он наслаждается высоким самоуважением. Это чувство укрепляет остальные составляющие самоуважения, его ощущение собственной значимости. Если он хорошо делает дело, то чувствует себя хорошо; если он чувствует себя хорошо, то хорошо делает дело: одно зависит от другого. Самоуважение – это важный аспект самоотношения, который эмоционально и содержательно объединяет веру субъекта в свои силы, способности, энергию, самостоятельность, оценку своих возможностей, умение контролировать собственную жизнь и быть самопоследовательным [9].

Итак, в целом характеристика самоотношения у студентов экспериментальной группы стала более дифференцированной и более позитивной, что свидетельствует о гармонизации не только системы саморегуляции, но и личности в целом. Мы выявили, что у студентов экспериментальной группы стало более выраженным отношение к себе как целостной личности, отличной от других людей, а ведь именно с высоким самоуважением, самопринятием связывается проявление наибольшей активности личности, продуктивность ее деятельности, реализация творческого потенциала.

Таким образом, апробация предложенной программы тренинга по формированию профессионального самосознания показала достаточно высокую ее эффективность и позволила в значительной степени оптимизировать этот процесс. Тренинговая работа, учитывающая возрастные, индивидуальные, социокультурные особенности обучающихся

ся, может выступать психолого-педагогическим условием формирования профессионального самосознания будущих специалистов.

Литература

1. Маркова А.К. Психология профессионализма. М. : Знание, 1996. 308 с.
2. Миронова Т.Л. Самосознание профессионала. Улан-Удэ : Изд-во Бурят. гос. ун-та, 1999. 200 с.
3. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. М. : Флинта, 1998. 200 с.
4. Пантилеев С.Р. Самоотношение как эмоционально оценочная система. М., 1991. 128 с.
5. Пряжников Е.Ю. Организационно-методические основы деятельности профконсультанта службы занятости : уч.-метод. пособие. М. : РГАТЗ, 2001. 201 с.
6. Столин В.В. Самосознание личности. М. : МГУ, 1983. 284 с.
7. Семенова Е.А. Становление профессионального самосознания студентов в образовательном пространстве вуза. Иркутск : ВСГАО, 2011. 208 с.
8. Ценностные основания психологической науки и психология ценностей / отв. ред. В.В. Знаков, Г.В. Залевский. М. : Ин-т психол. РАН, 2008. 344 с.

Semenova Elena A. East-Siberian State Academy of Education (Irkutsk, Russia). E-mail: artemiss09@rambler.ru

FORMATION OF PROFESSIONAL CONSCIOUSNESS OF STUDENTS.

Key words: professional consciousness; structure consciousness; training formation of professional consciousness.

Professional consciousness is the man's consciousness of norms, rules, models of his profession, as benchmarks for awareness of his qualities. The professional identity reflects the basis of professional outlook, subjective concept of professional labor, knowledge of himself as a professional evaluation from colleagues, understanding his professional conduct. Do profess crystals that have a developed level of professional self-awareness, improve work efficiency, satisfaction with their profession, age a desire for self-realization, self-confidence increases. For the formation of the subject of professional activity is of great importance to its inclusion in the new social environment in connection with receipt of vocational educational institution (college, technical school, university). To identify the characteristics and dynamics of professional consciousness of students, a special study was conducted. The experiment was planned formation of the students' professional identity through psychological training. The training program was aimed at creating professional consciousness of students and consisted of four sections. The first section shows the location of consciousness, "self-concept" in the personality structure and assumes familiarity with this problem, as well as familiarity with the specifics of the training. The second section is aimed at developing students' ideas about the future professional activity and professionally important qualities of a professional. The third section suggests an increase in knowledge about the professional "self-concept" and aims at providing adequate representation of themselves as future professionals. The fourth section develops the idea of training the integrity of the life and future opportunities for professional students, about the value and meaning grounds creative way of human existence in the profession. The basis of the training was the idea of integrity, unity, professional and personal development of man. In order to verify the effectiveness and efficiency of formation of professional identity of students were held psychodiagnostic slices into control and experimental groups at the beginning and end of the semester. Changes that occurred with the students as a result of experiential learning, recorded not only by means of diagnostic techniques, but also through observations, interviews with students, analysis of work products (works). Testing of the training program showed very high efficiency and will greatly streamline the process of professional development. Subjects of the experimental group after the training has changed the emotional attitude towards themselves as future professionals and studied the profession. Training work, taking into account age, individual, social and cultural characteristics of students can act as psycho-pedagogical conditions of formation of professional identity of future specialists.

References

1. Markova A.K. Psikhologiya professionalizma. M. : Znanie, 1996. 308 s.
2. Mironova T.L. Samosoznanie professionala. Ulan-Ude : Izd-vo Buryat. gos. un-ta, 1999. 200 s.
3. Mitina L.M. Psikhologiya professional'nogo razvitiya uchitelya. M. : Flinta, 1998. 200 s.
4. Pantileev S.R. Samootnoshenie kak emotsional'no otsenochnaya sistema. M., 1991. 128 s.
5. Pryazhnikova E.Yu. Organizatsionno-metodicheskie osnovy deyatel'nosti profkonsul'tanta sluzhby zanyatosti : uch.-metod. posobie. M. : RGATZ, 2001. 201 s.
6. Stolin V.V. Samosoznanie lichnosti. M. : MGU, 1983. 284 s.
7. Semenova E.A. Stanovlenie professional'nogo samosoznaniya studentov v obrazovatel'nom prostranstve vuza. Irkutsk : VSGAO, 2011. 208 s.
8. Tsennostnye osnovaniya psikhologicheskoy nauki i psikhologiya tsennostey / otv. red. V.V. Znakov, G.V. Zalevskiy. M. : In-t psikhol. RAN, 2008. 344 s.

СВЯЗЬ РЕФЛЕКСИИ И СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА

В.В. Мацута, С.А. Богомаз (Томск)

*Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ (проект № 12-06-33028
«Социальный и абстрактно-логический интеллект: динамика их соотношения
и психофизиологические корреляты»).*

Аннотация. Рассматриваются теоретические представления о рефлексии и социальном интеллекте. На основании обзора отечественных и зарубежных работ и результатов эмпирического исследования определена связь данных феноменов. Показано, что у первокурсников системная рефлексия положительно связана с выбором компромисса и сотрудничества как оптимальных стратегий поведения в конфликтной ситуации. Данные стратегии указывают на развитость социального интеллекта.

Ключевые слова: рефлексия; социальный интеллект; конфликтная ситуация; компромисс; сотрудничество.

В настоящее время рефлексию и социальный интеллект следует рассматривать как компетенции любого специалиста, стремящегося к успешной профессиональной и общественной деятельности. Благодаря рефлексии и социальному интеллекту возможна успешная социальная адаптация будущего специалиста, его включенность в социальные отношения, касающиеся основных сфер жизнедеятельности. Рефлексия и социальный интеллект обеспечивают адекватность познания и понимания социальной реальности. Понимание и способность управлять социальными отношениями и ситуациями способствуют профессиональному и личностному развитию специалиста.

Психология рефлексии уже достаточно давно оформилась в особую область психологического знания, в которой существуют различные подходы к пониманию и исследованию рефлексии, определяются ее аспекты, характеристики, виды и функции, ее роль в обеспечении поведения и деятельности, в развитии и становлении личности. В отечественной психологии изучение рефлексии берет начало с теоретических работ Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и других ученых, которые считали рефлексией одним из объяснительных принципов организации психики и самосознания.

В настоящее время в психологии принято выделять четыре основных подхода к изучению рефлексии:

1) интеллектуальный (когнитивный, логический) – работы А.В. Брушлинского, Т.В. Корниловой, И.Н. Семенова, С.Ю. Степанова, А.М. Матюшкина, О.К. Тихомирова, В.В. Давыдова, И.С. Ладенко, Ю.Н. Кулюткина и др.;

2) личностный (общепсихологический) – труды К.С. Абульхановой-Славской, А.Г. Асмолова, Б.С. Братуся, В.М. Аллаhverдова, Ф.Е. Васи-

люка, В.Ф. Петренко, В.И. Слободчикова, М.Р. Гинзбурга, С.В. Кондратьевой, Б.П. Ковалева, Д.А. Леонтьева, В.А. Петровского и др.;

3) кооперативный – труды Е.Н. Емельянова, А.В. Карпова, Г.П. Щедровицкого, В.А. Лефевра, И.С. Кона, В.Е. Лепского и др.;

4) коммуникативный (социально-психологический, социально-перцептивный) – работы Г.М. Андреевой, А.А. Бодалева, С.В. Кондратьева, Б.П. Ковалева и др.

Следует уточнить, что в первых двух подходах исследуются индивидуальные формы проявления мышления, сознания и самосознания, а в двух других – коллективные формы деятельности и опосредствующие их процессы общения.

Стоит также отметить, что определения рефлексии, разработанные в рамках вышеуказанных подходов, характеризуют именно ее психологические особенности, т.е. отличаются от философских определений, понимающих рефлексию как способность разума обращать свой «взор на себя; мышление о мышлении; анализ знания с целью получения нового знания или преобразования неявного знания в явное; самонаблюдение за состоянием ума или души; выход из поглощенности жизнедеятельностью; исследовательский акт, направляемый человеком на себя» и т.п.

Интеллектуальный аспект рефлексии предполагает способность человека анализировать и сопоставлять собственные действия с предметной ситуацией или задачей [3, 13]. В данном контексте рефлексия проявляется в ходе решения различного рода задач, в способности анализировать различные способы решения, находить более рациональные, неоднократно возвращаться к условиям задачи. Необходимым условием возникновения рефлексии считается наличие проблемно-конфликтной ситуации. По мнению И.Н. Семенова и С.Ю. Степанова, сначала происходит актуализация смысловых структур «Я» при вхождении человека в проблемно-конфликтную ситуацию, а затем происходит исчерпание этих актуализировавшихся смыслов. На следующем этапе – их дискредитация в контексте обнаруженных противоречий. Далее – инновация принципов конструктивного преодоления этих противоречий. На последнем этапе – реализация заново обретенного целостного смысла [13].

В рамках личностного подхода рефлексия понимается как исследование человеком своего внутреннего мира и поведения в связи с переживаниями других людей. Здесь объектом познания является сам познающий человек, свойства и качества его личности, его поведенческие характеристики, система отношений к другим.

Личностная рефлексия понимается как активный процесс порождения смыслов, основанный на уникальной способности человека к «внутренней работе», которая ведет к качественным изменениям ценностно-смысловых образований, формированию новых стратегий и

способов внутреннего диалога, интеграции личности в новое, более целостное состояние [11]. То есть именно личностной рефлексии придается особое значение как наиболее значимой для формирования «Я» человека, саморазвития и самореализации. А.В. Брушлинский полагал, что для того чтобы быть истинным источником личностного и профессионального развития, рефлексия должна быть взаимосвязана с целеполаганием. В процессе рефлексии человек формирует и развивает свои цели, которые могут быть только осознанными, т.е. цели деятельности, общения, поведения и других видов активности. По мнению А.В. Брушлинского, наличие цели отличает рефлексивный способ существования (сознательный) от нерефлексивного (бессознательного) [7]. Л.А. Коростылева считает рефлексией одним из механизмов самореализации наряду с интериоризацией, идентификацией, экстериоризацией. Причем рефлексия и экстериоризация являются более поздними и наиболее зрелыми механизмами самореализации [5].

Коммуникативный аспект рефлексии предполагает анализ коммуникативной ситуации, представлений о внутреннем мире другого человека, постижение смысла и причин его поступков, что составляет основу продуктивного межличностного общения. Другими словами, рефлексия рассматривается как существенная составляющая развитого общения и межличностного восприятия, которая характеризуется А.А. Бодалевым как специфическое качество познания человека человеком [10]. Г.М. Андреева отмечает, что «в социальной психологии под рефлексией понимается осознание действующим индивидом того, как он воспринимается партнером по общению» [1]. Е.В. Смирнова и А.П. Сопиков обозначают рефлексией «размышление за другое лицо, способность понять, что думают другие лица» [12]. Обобщая имеющиеся точки зрения на коммуникативный аспект рефлексии, можно выделить следующие составляющие рефлексии в этом подходе:

- способность «встать на место другого», почувствовать его эмоциональное состояние, понять причины действий другого человека в процессе взаимодействия;
- способность учитывать действия других людей в своем поведении;
- способность участвовать в коллективном анализе прожитых ситуаций;
- способность осмысливать свои качества в настоящем в сравнении с прошлым, прогнозировать перспективы своего развития в коммуникации.

Кооперативный аспект рефлексии подразумевает осознание человеком его роли и места в структуре совместной деятельности, координацию усилий для осуществления коллективного взаимодействия. Иначе говоря, кооперативный аспект рефлексии предполагает проектирование коллективной деятельности с учетом необходимости координации профессиональных позиций и групповых ролей субъектов и, что особенно

важно, кооперации их совместных действий. При этом рефлексия трактуется как «высвобождение» субъекта из процесса деятельности, как его «выход» во внешнюю позицию по отношению к ней [14].

Продуктивное партнерство в совместной деятельности обеспечивается следующими составляющими рефлексии:

- способность самоопределения в ситуации совместной деятельности;
- способность принимать коллективную задачу, интерпретировать ее применительно к своей миссии в общем деле;
- способность принимать ответственность за происходящее в группе;
- способность осуществлять пошаговую организацию деятельности;
- способность соотносить результаты с целью деятельности.

Резюмируя вышесказанное, необходимо отметить, что важным в приведенных выше трактовках рефлексии является то, что они характеризуют многообразие содержания, которое может выступать в качестве объекта рефлексии. Человек может подвергать рефлексии: знания об объекте и способы взаимодействия с ним; свои поступки и образы собственного «Я»; представления о внутреннем мире другого человека и причинах тех или иных его поступков; знания о ролевой структуре и организации коллективного взаимодействия.

Что касается социального интеллекта, то относительно этого феномена в психологии также накоплено множество теоретических представлений и эмпирических фактов. В существующих научных представлениях социальный интеллект рассматривается как:

- 1) дальновидность и способность мудро поступать в межличностных отношениях [18];
- 2) способность верно судить о людях, прогнозировать их поведение и обеспечивать адекватное приспособление в межличностных взаимодействиях [16];
- 3) группа ментальных способностей, связанных с обработкой социальной информации [17];
- 4) социальная перцепция или социальное мышление [2];
- 5) способность, позволяющая успешнее познавать внутренний мир личности, дифференцировать ее межличностные отношения и прогнозировать поведение в различных ситуациях [4].

Первое представление отражает позицию Э. Торндайка, который впервые использовал термин «социальный интеллект». В его концепции помимо абстрактно-логического и конкретного интеллекта выделяется социальный интеллект, функция которого заключается в прогнозировании своего поведения и поведения других людей, что является одним из основных факторов успешности построения межличностных отношений [18].

Г. Оллпорт рассматривал социальный интеллект как свойство, необходимое для успешного взаимодействия с людьми, которое прояв-

ляется в умении прогнозировать поведение другого человека. Причем, по его мнению, социальный интеллект имеет отношение скорее к поведению, чем к познавательной способности [16].

Понимание социального интеллекта как познавательной способности, которая формируется на основе психометрического интеллекта и которая тесно взаимосвязана с последним, обнаруживается в работах Г. Айзенка, Д. Векслера, Р. Селмана, Л.И. Анцыферовой, О.Б. Чесноковой, М.И. Бобневой и др. [15]. Социальный интеллект ими рассматривается как вторичный по отношению к общему интеллекту. В рамках такого понимания описаны основные закономерности формирования социального интеллекта, этапы его развития, роль среды в его формировании. Социальный интеллект обеспечивает познание, анализ и интерпретацию социальной информации, ориентацию человека в реальных ситуациях и решение социальных задач.

По мнению Ж. Годфруа, социальный интеллект – это социальная перцепция, или социальное мышление [2]. В работах Д. Майерса социальное мышление рассматривается как способность оценивать себя и других, способность, обуславливающая социальные установки, объяснения и убеждения [9].

В работах Дж. Гилфорда, О. Джона, С. Космитского, Г.П. Геранюшкиной социальный интеллект понимается как особый вид интеллекта, представляющий собой единство познавательных и поведенческих способностей, которые реализуются в социальном взаимодействии [15]. Это способность человека понимать других людей и самого себя в постоянной трансформации психических состояний и межличностных отношений, способность осознавать и прогнозировать результаты поведения других людей и самого себя.

Обобщая рассмотренные выше и другие научные представления о социальном интеллекте, можно определить три основных подхода к его изучению. Первый подход объединяет работы, авторы которых рассматривают социальный интеллект как разновидность общего интеллекта. Второй подход рассматривает социальный интеллект как самостоятельный вид интеллекта, обеспечивающий социальную адаптацию и направленный на решение социальных задач. В третьем подходе социальный интеллект понимается как интегральное умение общаться с людьми, включающее уровень развития самосознания и личностные характеристики.

Сопоставляя указанные подходы к пониманию рефлексии и существующие научные представления о социальном интеллекте, можно видеть тесную связь данных психологических феноменов. И рефлексия, и социальный интеллект обеспечивают существование человека в социальной среде. Сам социальный интеллект немыслим без включения рефлексии в его структуру. Это особенно касается социальной рефлексии, которая проявляется в форме осознания человеком того, как он на самом деле воспринимается и оценивается другими людьми.

Основой для эмпирического установления связи рефлексии и социального интеллекта в данной работе послужили модель рефлексии Д.А. Леонтьева [8] и представление о социальном интеллекте М. Форда и М. Тисака в интерпретации С.В. Щербакова [15].

Д.А. Леонтьев предлагает рассматривать четыре рефлексивных процесса: арефлексию, интроспекцию, квазирефлексию и системную рефлексию [8]. Под арефлексией понимается полное отсутствие самоконтроля, сосредоточенность лишь на внешнем интенциональном объекте деятельности. Интроспекция, или самокопание, предполагает сосредоточенность человека на собственном состоянии, собственных переживаниях. Квазирефлексия направлена на объект, не имеющий отношения к актуальной жизненной ситуации, и связана с отрывом от актуальной ситуации бытия в мире. Это своеобразный уход в посторонние размышления и фантазии, который можно рассматривать как способ психологической защиты, когда человек стремится уйти от неприятной ситуации, решения которой он пока не видит. Наконец, системная рефлексия, основанная на самодистанцировании и взгляде на себя со стороны. Только данный рефлексивный процесс является наиболее объемным и многогранным. Несмотря на то что ее реализация достаточно сложная, именно она позволяет видеть как ситуацию взаимодействия во всех ее аспектах, включая субъекта и объекта, так и альтернативные возможности. Это позволяет обнаружить новое качество «себя», что является основой для дальнейшего самопознания и «внутренней работы» [8]. По нашему мнению, важно отметить, что системная рефлексия связана с включенностью человека в деятельность, её следует рассматривать в качестве одного из элементов системы деятельности, направленной на достижение личностно и / или социально значимой цели.

С.В. Щербаков, опираясь на работы Э. Торндайка, М. Форда и М. Тисака, понимает социальный интеллект как «способность к реализации значимых целей в соответствующем социальном окружении» [15]. Критерием измерения поведенческой составляющей социального интеллекта, по мнению М. Форда и М. Тисака, выступает успешное решение проблемных ситуаций. Социальный интеллект проявляется в процессе поиска оптимальной стратегии выхода из сложной, конфликтной ситуации. Такие стратегии представляют собой обобщенные и схематизированные поведенческие фрагменты, включенные в определенный жизненный контекст. Возможны семь основных стратегий выхода из проблемной ситуации: уход, принуждение, компромисс, сотрудничество, уступка, обращение к посреднику и тактика язвительного ответа.

В нашем исследовании, направленном на определение связи рефлексии и социального интеллекта, использовались разработанная Д.А. Леонтьевым методика «Дифференциальная диагностика рефлекс-

сивности» [8] и разработанный С.В. Щербаковым тест «Оценка оптимального выбора в конфликтной ситуации» [15].

В исследовании приняли участие 706 студентов 1-го и 2-го курсов гуманитарных и технических факультетов Томского государственного университета в возрасте от 18 до 25 лет. Результаты тестирования были организованы в электронную базу данных и обработаны статистически с использованием описательного и корреляционного анализа из пакета Statistica 6.0.

Анализ полученных данных свидетельствует о том, что студенты начальных курсов характеризуются средней степенью выраженности рефлексивности (табл. 1).

Т а б л и ц а 1

Показатели методики «Дифференциальная диагностика рефлексивности» в выборке студентов первого и второго курсов (n = 706), баллы

Показатели	Среднее значение	Стандартное отклонение
Системная рефлексия	37,9	6,03
Самокопание	22,1	5,8
Квазирефлексия	24,5	6,1
Суммарный индекс рефлексивности	28,2	4,1

На первый взгляд, полученные данные говорят о склонности студентов к системной рефлексии, которая, по мнению Д.А. Леонтьева, является наиболее «адекватной» и адаптивной, поскольку предполагает целостное представление субъекта в ситуации. Однако сравнивая полученные данные с нормативными показателями используемой нами методики [8], можно видеть, что у студентов они не только не выходят за границы средних нормативных значений, но даже стремятся к низким значениям. Отметим, что обнаруженная тенденция имеется и в выборке студентов-юношей, и в выборке студентов-девушек. Такие данные можно объяснить тем, что склонность к рефлексии связана с личностной зрелостью, в то время как ее недостаток может быть обусловлен наличием признаков инфантилизма.

Особенности предпочтения стратегий поведения в конфликтных межличностных ситуациях, свойственных участникам исследования, представлены в табл. 2.

Как видно из табл. 2, у студентов 1-го и 2-го курсов в сложной конфликтной ситуации доминирующими являются две стратегии поведения – компромисс и сотрудничество. Наименее выраженной стратегией оказалась тактика язвительного ответа. Следует отметить, что хотя полученные показатели не выходят за границы средних нормативных значений, вычисленных автором методики, они имеют тенденцию к высоким нормативным значениям [15]. Причем данная тенденция имеется и в выборке студентов-юношей, и в выборке студентов-

девушек. На основании этих результатов можно предположить либо наличие высокого социального интеллекта у студентов первого и второго курсов, либо его развитие.

Т а б л и ц а 2

Показатели теста «Оценка оптимального выбора в конфликтной ситуации» в выборке студентов первого и второго курсов (n = 706), баллы

Показатели	Среднее значение	Стандартное отклонение
Принуждение	63,0	16,8
Уход	67,9	16,4
Компромисс	97,6	15,5
Сотрудничество	85,8	17,7
Уступка	62,2	16,3
Обращение к посреднику	59,5	16,1
Тактика язвительного ответа	52,6	26,5

Что касается связи между рефлексией и социальным интеллектом, то в ходе корреляционного анализа нами были обнаружены следующие корреляции: системная рефлексия оказалась положительно связанной со стратегиями «компромисс» ($r = 0,27$; $p < 0,000$) и «сотрудничество» ($r = 0,32$; $p < 0,000$). На основании этого можно говорить о том, что студенты, отличающиеся склонностью к системной рефлексии, в сложной, конфликтной ситуации предпочитают идти на компромисс и стараются найти возможности для сотрудничества. Данная тенденция имеется и в выборке студентов-юношей, и в выборке студентов-девушек.

Как известно, рефлексия активизируется, когда возникает какая-либо проблемная ситуация. Она может быть связана с препятствием на пути достижения значимой цели, с неудовлетворенностью собой, своим поведением, с неясностью происходящего с самим человеком или в его окружении, с трудностями в отношениях. Принимая во внимание полученные результаты, можно сказать, что студенты осознают проблемы, что и является «исходной точкой» рефлексии, и стремятся найти конструктивный способ решения этих проблем.

Учитывая тот факт, что системная рефлексия связана с самодетерминацией [8], можно предположить, что в сложной ситуации юноши и девушки способны самостоятельно выбирать направление своего поведения, способны иметь собственный выбор. В свою очередь, тот факт, что они склонны выбирать именно стратегии компромисса и сотрудничества, свидетельствует о достаточно развитом социальном интеллекте.

Сотрудничество считается наиболее эффективной стратегией поведения в конфликте (с точки зрения достижения поставленной цели). Оно предполагает стремление оппонентов к конструктивному обсуждению предмета конфликта, рассмотрение оппонента не как противника, а как союзника в поиске решения. При сотрудничестве учитываются интересы и важность решения для обеих сторон.

Но и компромисс можно считать оптимальной стратегией выхода из сложной ситуации. Он эффективен в том случае, когда каждым из оппонентов понимается и признается равенство прав и возможностей друг друга. Несмотря на то что компромисс зачастую является временным решением, он позволяет разрешить конфликт частичными взаимными уступками и сохранить отношения.

Интересные данные о положительной связи «рефлексии как самокопания» и стратегии уступать в конфликтной ситуации обнаруживаются в выборке студентов-юношей: $r = 0,32$, $p < 0,000$, $n = 249$. Этот факт согласуется с результатами исследования В.Н. Куницыной, из которых следует, что высокая степень выраженности рефлексивности (скорее всего, в данном случае автор имел дело с рефлексией как самокопанием) не способствует развитию социального интеллекта [6].

Вероятно, самокопание как раз и является примером излишне выраженной рефлексивности: когда человек слишком сосредоточен на собственных переживаниях по поводу ситуации, он не может адекватно оценить саму ситуацию и позицию оппонента. Возможно, его переживания и вызывают желание скорее выйти из этой ситуации, уступив свои позиции.

Кроме того, Д.А. Леонтьев отмечает, что рефлексия как самокопание связана с негативным самоотношением и низкой осмысленностью жизни [8]. Принимая во внимание этот факт, можно предположить, что студенты-юноши выбирают такую пассивную неэффективную стратегию поведения в конфликтной ситуации, как уступка, из-за неуверенности в себе и низкой оценки личной значимости предмета конфликта. Данные о связи низкого социального интеллекта с низким самоуважением и застенчивостью также приводятся в работе В.Н. Куницыной [6].

Полученные результаты согласуются с данными факторного анализа, проведенного методом главных компонент с варимакс нормализованным вращением. В общей выборке исследования было выделено четыре фактора, объясняющих 69% дисперсии корреляционной матрицы. В первый фактор со значимыми нагрузками вошли показатели «принуждение» (0,88), «обращение к посреднику» (0,77) и «тактика язвительного ответа» (0,57). Данные стратегии разрешения конфликтных ситуаций можно обозначить как «активные неэффективные». Наиболее интересным представляется содержание второго фактора, который объединил следующие показатели: «системная рефлексия» (0,66), «компромисс» (0,79) и «сотрудничество» (0,85). Это подчеркивает справедливость утверждения о положительной связи рефлексии со стратегиями «компромисс» и «сотрудничество» как двумя элементами социального интеллекта. В третий фактор вошли показатели «рефлексия как самокопание» (0,83) и «квазирефлексия» (0,81). Объединение данных показателей в одном факторе, вероятно, можно объяснить общим признаком этих рефлексивных процессов: отстраненность

от актуальной жизненной ситуации. В случае самокопания человек сосредотачивается на собственном состоянии и переживаниях, в случае квазирефлексии – на объекте, не имеющем отношения к актуальной жизненной ситуации. В состав четвертого фактора вошли стратегии «уход» (0,85) и «уступка» (0,86), которые можно определить как «пассивные неэффективные» стратегии поведения в конфликтной ситуации. Аналогичная факторная структура обнаруживается и в выборке студентов-юношей, и в выборке студентов-девушек, что подчеркивает достоверность полученных в исследовании фактов.

Обобщая все полученные в данном исследовании результаты, можно сделать два главных вывода. Во-первых, можно заключить, что выбор человеком таких стратегий выхода из сложной, конфликтной межличностной ситуации, как компромисс и сотрудничество, говорит о развитом социальном интеллекте. Во-вторых, системная рефлексия как элемент системы деятельности и как самодистанцирование и взгляд на себя со стороны, позволяющие охватить одновременно и человека и ситуацию, положительно связана с уровнем развития социального интеллекта, проявляющегося в стратегиях компромисса и сотрудничества.

Литература

1. Андреева Г.М. Социальная психология. М. : Аспект Пресс, 2010. 368 с.
2. Годфруа Ж. Что такое психология? : в 2 т. М. : Мир, 2005. Т. 1. 772 с.
3. Давыдов В.В. О двух основных путях развития мышления школьников // Материалы ГУ Всесоюзного съезда Общества психологов СССР. Тбилиси, 1971. С. 686–687.
4. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. СПб. : Питер, 1999. 368 с.
5. Коростылева Л.А. Психология самореализации личности (Основные сферы жизнедеятельности) : дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 2001. 398 с.
6. Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погорьша В.М. Межличностное общение : учеб. для вузов. СПб. : Питер, 2001. 544 с.
7. Леонтьев Д.А. Рефлексия как предпосылка самодетерминации // Психология человека в современном мире. Т. 2: Проблема сознания в трудах С.Л. Рубинштейна, Д.Н. Узнадзе, Л.С. Выготского // Материалы Всероссийской юбилейной научной конференции, посвященной 120-летию со дня рождения С.Л. Рубинштейна, 15–16 октября 2009 г. / отв. ред. А.Л. Журавлев и др. М. : ИП РАН, 2009. С. 40–49.
8. Леонтьев Д.А., Лаптева Е.М., Осин Е.Н., Салихова А.Ж. Разработка методики дифференциальной диагностики рефлексивности // Рефлексивные процессы и управление : сб. мат. VII Международного симпозиума 15–16 октября 2009 г. / под ред. В.Е. Лепского. М. : Когито-Центр, 2009. С. 145–150.
9. Майерс Д. Социальная психология. СПб. : Питер, 2007. 794 с.
10. Психология общения : энциклопедический словарь / под общ. ред. А.А. Бодалева. М. : Когито-Центр, 2011. 600 с.
11. Россохин А.В. Рефлексия и внутренний диалог в измененных состояниях сознания: Интерсознание в психоанализе. М. : Когито-Центр, 2010. С. 24.
12. Смирнова Е.В., Сопиков А.П. Рассуждение о рассуждениях (рефлексивность сознания личности) // Социальная психология личности. Л., 1973. С. 140–149.
13. Степанов С.Ю., Семенов И.Н. Психология рефлексии: проблемы и исследования // Вопросы психологии. 1985. № 3. С. 31–40.

14. Щедровицкий Г.Л. Схема мышления – системно-структурное строение, смысл, содержание // Системные исследования: методологические проблемы. М. : Наука, 1987. С. 124–146.
15. Щербаков С.В. Диагностика социального интеллекта студентов // Актуальные вопросы физиологии, психофизиологии и психологии : сб. науч. статей Всерос. заочной научн.-практ. конф. / ред. кол. : д. мед. н., проф. Каюмова Ф.Ф. [и др.]. Уфа : РИЦ Баш-ИФК, 2010. С. 122–126.
16. Allport G.W. Personality: A Psychological Interpretation. N.Y. : Henry Holt&Co, 1937. P. 513–516.
17. Ford M.E., Tisak M.S. A further search for social intelligence // Journal of Educational Psychology. 1983. Vol. 75. P. 196–206.
18. Thorndike E.L. Intelligence and its use // Harper's Magazine. 1920. № 140. P. 227–235.

Matsuta Valeria V., Bogomaz Sergey A. National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia).
E-mail: matsuta-vv@mail.ru / bogomazsa@mail.ru

CORRELATION BETWEEN REFLECTION AND SOCIAL INTELLIGENCE OF FIRST- AND SECOND-YEAR STUDENTS OF RESEARCH UNIVERSITY.

Key words: reflection; social intelligence; conflict situation; compromise; cooperation.

Reflection and social intelligence are considered as the competence which is necessary for the successful social adaptation and the involvement in social relations that relate to the main life spheres. The existence of the four research tendencies of reflection: cognitive, personal, communicative and cooperative are demonstrated. Social intelligence is regarded as the foresight and the ability to act wisely in interpersonal relationships; the ability to correctly judge people, to predict their behavior and to provide the adequate adaptation in interpersonal interactions; the group of mental abilities which are associated with the processing of social information; the social perception and the social thinking; the ability which allows to successfully learn the inner world of the personality, to differentiate interpersonal relationships and to predict the behavior in different situations. On the basis of a review of national and foreign papers the correlation between reflection and social intelligence is identified. Reflection and social intelligence ensure the existence of human activities in the social environment. Reflection is a structural element of social intelligence. This is especially true for social reflection, which shows itself in the form of man's awareness of how he is actually perceived and valued by other people. An empirical basis of the correlation between reflection and social intelligence is the D.A. Leontiev model of reflections and the concept of social intelligence by M. Ford and M. Tisak in the interpretation by S.V. Shcherbakov. D.A. Leontiev considers four reflexive processes: areflexia, introspection, quasireflection and system reflection. S.V. Shcherbakov understands social intelligence as the ability to implement meaningful goals in the appropriate social environment. The criterion of the measurement of the behavioral component of social intelligence is a successful problem solving. Social intelligence is manifested in the search for the optimal exit strategy from the complex, conflict situation. The Reflexivity Type Assessment Test by D.A. Leontiev and the Evaluation of Choice in Conflict Situations Questionnaire by S.V. Shcherbakov were used in the study. The sample consisted of 706 first- and second-year university students from 18 to 25 years whose majors were either humanities or science. Descriptive, correlation and factor analyses were used for the study data processing. It is shown that students have a medium degree of the reflexivity. Most students prefer such exit strategies from the complex, conflict interpersonal situation as compromise and cooperation, which indicates that students have the developed social intelligence. Students who have an inclination to system reflection prefer to compromise and try to find opportunities for cooperation in the complex, conflict situation.

Referensis

1. Andreeva G.M. Sotsial'naya psikhologiya. M. : Aspekt Press, 2010. 368 s.
2. Godfrua Zh. Chto takoe psikhologiya? : v 2 t. M. : Mir, 2005. T. 1. 772 s.
3. Davydov V.V. O dvukh osnovnykh putyakh razvitiya myshleniya shkol'nikov // Materialy GU Vsesoyuznogo s"ezda Obshchestva psikhologov SSSR. Tbilisi, 1971. S. 686–687.

4. Druzhinin V.N. Psikhologiya obshchikh sposobnostey. SPb. : Piter, 1999. 368 s.
5. Korostyleva L.A. Psikhologiya samorealizatsii lichnosti (Osnovnye sfery zhiznedeyatel'nosti) : dis. ... d-ra psikh. nauk. SPb., 2001. 398 c.
6. Kunitsyna V.N., Kazarinova N.V., Pogol'sha V.M. Mezhlichnostnoe obshchenie : ucheb. dlya vuzov. SPb. : Piter, 2001. 544 s.
7. Leont'ev D.A. Refleksiya kak predposylka samodeterminatsii // Psikhologiya cheloveka v sovremennom mire. T. 2: Problema soznaniya v trudakh S.L. Rubinshteyna, D.N. Uznadze, L.S. Vygotskogo // Materialy Vserossiyskoy yubileynoy nauchnoy konferentsii, posvyashchennoy 120-letiyu so dnya rozhdeniya S.L. Rubinshteyna, 15–16 oktyabrya 2009 g. / otv. red. A.L. Zhuravlev i dr. M. : IP RAN, 2009. S. 40–49.
8. Leont'ev D.A., Lapteva E.M., Osin E.N., Salikhova A.Zh. Razrabotka metodiki differentsial'noy diagnostiki refleksivnosti // Refleksivnye protsessy i upravlenie : sb. mat. VII Mezhdunarodnogo simpoziuma 15–16 oktyabrya 2009 g. / pod red. V.E. Lepskogo. M. : Kogito-Tsentr, 2009. S. 145–150.
9. Mayers D. Sotsial'naya psikhologiya. SPb. : Piter, 2007. 794 s.
10. Psikhologiya obshcheniya : entsiklopedicheskiy slovar' / pod obshch. red. A.A. Boddaleva. M. : Kogito-Tsentr, 2011. 600 s.
11. Rossokhin A.V. Refleksiya i vnutrenniy dialog v izmenennykh sostoyaniyakh soznaniya: Intersoznanie v psikhoanalize. M. : Kogito-Tsentr, 2010. S. 24.
12. Smirnova E.V., Sopikov A.P. Rassuzhdenie o rassuzhdeniyakh (refleksivnost' soznaniya lichnosti) // Sotsial'naya psikhologiya lichnosti. L., 1973. S. 140–149.
13. Stepanov S.Yu., Semenov I.N. Psikhologiya refleksii: problemy i issledovaniya // Voprosy psikhologii. 1985. № 3. S. 31–40.
14. Shchedrovitskiy G.L. Skhema mysledeyatel'nosti – sistemno-strukturnoe stroenie, smysl, sodержание // Sistemnye issledovaniya: metodologicheskie problemy. M. : Nauka, 1987. S. 124–146.
15. Shcherbakov S.V. Diagnostika sotsial'nogo intellekta studentov // Aktual'nye voprosy fiziologii, psikhofiziologii i psikhologii : sb. nauch. statey Vseros. zaachnoy nauchn.-prakt. konf. / red. kol. : d. med. n., prof. Kayumova F.F. [i dr.]. Ufa : RITs Bash-IFK, 2010. S. 122–126.
16. Allport G.W. Personality: A Psychological Interpretation. N.Y. : Henry Holt&Co, 1937. P. 513–516.
17. Ford M.E., Tisak M.S. A further search for social intelligence // Journal of Educational Psychology. 1983. Vol. 75. P. 196–206.
18. Thorndike E.L. Intelligence and its use // Harper's Magazine. 1920. № 140. P. 227–235.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ

Н.В. Лебедева (г. Москва)

Аннотация. Представлены современные подходы к актуальной проблеме в условиях общей модернизации общества обучения взрослых, дан анализ ряда исследований, проведенных отечественными учеными, по вопросам профессионального обучения взрослой аудитории, раскрываются преимущества инновационных подходов в учебно-образовательном процессе, способствующих развитию активности, творчеству личности, перед традиционными подходами к обучению взрослых.

Ключевые слова: обучение взрослых; учебно-образовательный процесс; инновационные подходы; саморазвитие личности; активность.

В современных условиях развития экономики, постоянного введения инновационных технологий в различных областях проблемы обучения взрослых приобретают особую актуальность, являясь необходимым условием развития общества.

Вопросами обучения взрослых активно стали заниматься в начале прошлого века зарубежные исследователи Э. Торндайк, Э. Линдеман, показавшие особенность и уникальность учебной деятельности взрослых в отличие от таковой детей. В конце 1960-х гг. появляется самостоятельная наука андрагогика (наука об обучении взрослых), которая, в отличие от педагогики, где ответственным лицом является учитель, делает акцент на обучение по собственной инициативе взрослого. Н.Ш. Ноулз издал научный труд «Современная практика образования взрослых. Андрагогика против педагогики», где сформулировал основные принципы и положения новой науки с учетом специфических особенностей учебно-образовательной деятельности взрослых.

В отечественной науке термин «андрагогика» появился в 1990 г. после публикации научных исследований С.И. Змеева, который выделил основные положения обучения взрослых:

- самостоятельность в учебной деятельности;
- совместная работа по планированию, реализации, оценке учебно-образовательного процесса;
- опыт слушателя как один из источников обучения;
- индивидуализация обучения с ориентированием на образовательные потребности, цели обучения с учетом уровня подготовки, профессионального опыта, психологических и когнитивных особенностей личности обучающегося;
- системность обучения;
- применение полученных во время обучения знаний, умений, навыков непосредственно в практической деятельности [5. С. 41].

В последнее время все чаще появляются серьезные работы, изучающие различные аспекты обучения взрослой аудитории. В исследованиях В.И. Подобеда, Н.П. Литвиной, Е.Н. Тонконогой и др. рассматриваются социально-экономические и правовые предпосылки развития образования взрослых, И.А. Колесников изучает вопросы социального партнерства в системе профессиональной подготовки и переподготовки.

А.А. Вербицкий, Н.В. Борисова, Т.Н. Сорокина и др. развивают контекстный подход к проблеме обучения взрослой аудитории. Понятие «контекст» в категориально-понятийном аппарате психологии деятельности позволяет рассматривать познавательную деятельность взрослых с двух сторон: личностных особенностей (внутренний контекст деятельности) и внешних, социокультурных условий ее протекания (внешний – предметный и социальный – контекст деятельности) [4]. Автор обращает внимание на то, что для понимания психологического смысла знаково-контекстного подхода к обучению необходимым является соотнесение понятия «контекст» с близкими по значению психологическими понятиями «ситуация» и «установка». Изучение этих соотношений вместе с психологическими особенностями контекстного обучения позволило А.А. Вербицкому выделить личностный контекст учебно-образовательной деятельности взрослого как основной мотивирующий фактор личностного роста.

Личностный контекст выражается в мотивации обучения взрослых как определяющий их отношение к содержанию учебной деятельности и к социально-психологическим явлениям. Учебная тема в контекстном обучении становится динамической, соответствующей логике перехода от учебно-образовательной деятельности к трудовой. С самого начала слушатель, являясь субъектом обучения, становится в деятельностьную позицию, предмет которой переходит из учебного в профессионально-практический. Требования профессиональной деятельности слушателей являются системообразующими, определяют контекстный принцип построения и развертывания не только отдельных тем обучения, но и общего содержания подготовки и переподготовки слушателей.

Варианты внедрения образовательных технологий в учебно-образовательном процессе взрослых представлены в работах В.П. Беспанько, Н.В. Борисова, И.В. Ратовой, В.Т. Фоменко и др. При организации обучения взрослых важно сначала определить парадигму, в рамках которой будет проходить образовательный процесс. Н.В. Борисова рекомендует использовать в системе дополнительного профессионального образования такие образовательные технологии, как личностно-деятельностное, активное и игровое, проблемное, проективное, модульно-рейтинговое, дифференцируемое обучение. На практике преобладающей может стать каждая из этих технологий в зависимости от направления профессионального обучения, а также от предрасположенности руководителя учебного заведения к определенной концепции образования [3. С. 12].

Значимые идеи учебно-образовательной деятельности взрослых есть в концепциях личностно-ориентированного (Е.В. Бондаревская, Н.Ю. Синягина, И.С. Якиманская и др.) и личностно-деятельностного подхода (И.А. Зимняя, А.А. Лентьев и др.).

Раскрывая основу личностно-ориентированного подхода к обучению взрослых, необходимо обратить внимание на приоритетность индивидуальности, самооценности каждого человека, который является индивидом со своим субъективным опытом. При этом главный акцент делается на развитие личности на всех ее возрастных этапах, основной целью является формирование личности с заданными типовыми характеристиками.

Методологической базой личностно-ориентированного обучения считаются представления зарубежных (А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Эриксон и др.) и отечественных ученых (А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.) о механизмах формирования и развития личности.

В Институте переподготовки и повышения квалификации руководящих кадров и специалистов системы социальной защиты населения Москвы (ИПК ДСЗН) применение личностно-ориентированного подхода считается важным в учебно-образовательном процессе слушателей. Для факультета кадрового резерва, где обучаются молодые перспективные специалисты, главной целью работы является подготовка будущих руководителей. И здесь формирование личности лидера, развитие гибкости и нестандартности мышления, аналитических способностей, мобильности составляет содержание личностно-ориентированного подхода к обучению взрослых.

Раскрывая особенности личностно-деятельностного подхода, необходимо обратить внимание на единство личностного и деятельностного компонентов. Личностный подход в широком понимании предполагает, что все психические свойства, процессы нужно рассматривать как свойственные конкретному человеку, зависящие от индивидуальности и общественного бытия [9. С. 36].

Личностно-деятельностный подход в своем личностном компоненте предполагает, что основу обучения составляет сам обучающийся, находящийся в центре образовательного процесса, т.е. его цели, мотивы, психологические особенности. Исходя из уровня знаний и умений, интереса слушателя, преподаватель определяет учебную цель и формирует всю учебную деятельность в целях развития личности слушателя. И.А. Зимняя в своих работах подчеркивает, что личностный компонент личностно-деятельностного подхода предполагает в учебно-образовательном процессе учет национальных, гендерных, возрастных, статусных, индивидуально-психологических особенностей обучающегося [6. С. 74].

В процессе обучения личностный компонент выражается в содержании учебных программ, учебно-тематических планов, организации, формах и методах преподавания с учетом особенностей профессиональ-

ной деятельности взрослой аудитории. Так, на кафедре государственного и муниципального управления обучаются директора, заместители руководителей учреждений стационарного типа, а также центров социального обслуживания населения. С учетом руководящей должности слушателя определяется содержание учебно-образовательного процесса.

Рассматривая деятельностный компонент в личностно-деятельностном подходе к обучению взрослых, следует обратить внимание на то, что оба компонента связаны друг с другом, так как личность выступает субъектом деятельности.

Важной характеристикой деятельности является ее мотивированность, которая составляет начальный момент любой деятельности. И здесь целенаправленность выступает на первое место, определяя деятельность человека.

Личностно-деятельностный подход в комплексе его компонентов рассматривается с позиции взрослого слушателя как интерпретация учебно-образовательного процесса, означающего организацию и управление целенаправленной учебной деятельностью взрослого обучающегося в общем контексте с его жизнедеятельностью – ценностными ориентациями, заинтересованностью и пониманием смысла обучения для развития профессионализма, творческого потенциала личности.

В психолого-педагогических работах, посвященных обучению взрослых, выделяют ряд противоречий между особенностями учебно-образовательной деятельности взрослого как субъекта обучения и его профессиональной деятельностью [4. С. 23]:

- между абстрактным в учебной теме и реальной практической деятельностью;
- между целостностью содержания профессиональной деятельности и овладением ею слушателем посредством комплекса учебных предметов;
- между формой общественного существования профессиональной деятельности, коллективного труда и индивидуальной формой ее присвоения слушателями;
- между трудовой деятельностью специалиста на уровне творческого мышления и социальной активности и опорой в обучении на восприятие, внимание, память;
- между пассивной позицией слушателя и активной, инициативной позицией специалиста;
- между обращением содержания учебно-образовательной деятельности к прошлому социальному опыту и ориентацией слушателя на содержание в будущем профессиональной деятельности.

Данные противоречия могут минимизироваться путем использования активных методов обучения: деловых и ролевых игр, анализа конкретных ситуаций, тренингов, групповых дискуссий и т.д. (Н.Н. Богомолова, М.М. Лебедева, Л.А. Петровская и др.).

При организации учебно-образовательного процесса в ИПК ДСЗН активные формы обучения пользуются особой востребованностью со стороны слушателей. При проведении опроса, направленного на изучение интереса слушателей к различным формам обучения, 72% респондентов в возрасте до 45 лет и 56% слушателей старше 45 лет отдали приоритеты использованию активных форм обучения.

В настоящее время особое внимание исследователей привлекает компетентностный подход в обучении взрослых, занявший особое место в связи с развитием Болонского процесса (В.А. Болотов, И.А. Зимняя, Н.Н. Нечаев и др.). Особое внимание уделяется возможностям компетентностного подхода в обучении взрослых, за счет выделения и формирования основных компетенций. Т.Ю. Базаров в изучении компетентностного подхода «рекомендует разводить два понятия – «компетентность» и «компетенция»:

– компетентность – это относящееся к человеку понятие, которое говорит об аспектах поведения, стоящего за компетентным выполнением работы. В этом смысле подразумевается совокупность ряда личностных характеристик, свойств, способностей, навыков и особенностей мотивации, которыми должен обладать человек для успешной работы в рамках заданных компетенций (типов задач) конкретной должности или компании в целом. Это и способность, и готовность к выполнению работы определенного вида с требуемым уровнем качества;

– компетенция – это относящееся к работе понятие, которое говорит о сфере профессиональной деятельности, в которой человек компетентен [2. С. 24].

И.А. Зимняя выделяет десять основных компетенций, объединенных в три группы: 1) компетенции, относящиеся к самому человеку как к личности, субъекту деятельности, общения: компетенции ценностно-смысловой ориентации в Мире, гражданственности и самосовершенствования, интеграции, здоровьесбережения; 2) компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы: компетенции социального взаимодействия, компетенции в общении; 3) компетенции, относящиеся к деятельности человека: компетенции познавательной деятельности, компетенции деятельности, информационных технологий. Данные компетенции проявляются в поведении и деятельности человека, становясь его личностными качествами [6. С. 62].

В современных условиях вопросы обучения взрослых, пересмотр традиционных подходов к учебно-образовательному процессу являются актуальными. В.Я. Ляудис считает, что новые, инновационные подходы к обучению взрослых способствуют формированию активной личности, ее способности к самообучению и саморазвитию. Автор приводит сравнительный анализ разных подходов к обучению взрослых. Если целью традиционного обучения было усвоение предметно-дисциплинных знаний, то цель инновационного обучения – развитие

личности и многообразие форм мышления каждого обучаемого в учебном процессе. Разными являются и ролевые позиции преподавателя: при традиционном обучении – это предметно-ориентированная позиция, при инновационном – личностно-ориентированная. Отличительными являются и мотивационно-смысловые установки преподавателя: при традиционном обучении – это закрытость личности преподавателя, анонимность, игнорирование личного опыта обучаемых, тогда как в новом обучении – это открытость личности преподавателя, совместная деятельность, индивидуальная помощь, участие каждого обучаемого в постановке цели, выдвижении задач, принятии решений. Если рассматривать формы организации учебной деятельности, то при традиционном преобладают репродуктивные задания, действия по образцу. Основной целью является оперативно-техническое исполнение, второстепенными же – смыслообразование и целеполагание. При новых, инновационных подходах к обучению взрослых преобладают продуктивные и творческие задания, способствующие развитию активности, мобильности личности, нестандартности мышления. Основными задачами обучения взрослых должно быть не только профессиональное совершенствование, но активизация процесса их личностного развития.

В современных материалах, посвященных развитию и обучению взрослых, наряду с групповым развитием стоит и индивидуальное развитие персонала. Начинает постепенно внедряться в учебно-образовательный процесс коучинг, цель которого – отучить человека мыслить и действовать автоматически. Конечно, коучинговые программы – это перспектива, однако от современного профессионала абсолютно любой области требуется наличие мотивации к изменениям, готовности экспериментировать. Как заявляет С. Шекшня, «лучший способ овладения лидерскими компетенциями – практика, сопровождающаяся обдумыванием своего опыта (рефлексией)» [8. С. 12]. Коучинг способствует развитию активности личности, переосмыслению и стратегическому планированию личной перспективы, определению путей достижения целей, т.е. повышению профессионального уровня специалиста.

Инновационное обучение взрослых должно строиться с учетом индивидуальных особенностей личности. Индивидуализация является одним из принципов учебно-образовательной деятельности, который обусловлен общей тенденцией к индивидуализации жизнедеятельности человека в современных социальных условиях. Н.Б. Березанская отмечает, что «модель личности», являющаяся основой инновационного подхода к обучению взрослых, должна иметь в своем составе две подструктуры: качества, необходимые для эффективного выполнения профессиональной деятельности (личность специалиста), и качества, способствующие оптимальному протеканию процесса подготовки профессионала (личность обучаемого). «Модель личности идеального специалиста» должна выстраиваться с учетом психограммы, соответствующей современным тре-

бованиям, предъявляемым профессией к личности, и тенденциям развития самой профессии в условиях общей модернизации [7. С. 33].

При наборе слушателей на обучение вышеупомянутого факультета кадрового резерва ИПК ДСЗН проводится психодиагностика с использованием тестов В. Шейна «Якоря карьеры», опросника Р. Белбина «Модель командных ролей», опросника управленческих ролей Ю. Базарова. Данное тестирование позволяет определить мотивацию слушателей, выявить управленческий потенциал, необходимый для будущего руководителя. Тест Т.Ю. Базарова дает возможность получить качественное социально-психологическое описание моделей профессионально-управленческих ролей: управленца, организатора, администратора, руководителя.

В основу обучения на курсах переподготовки и повышения квалификации ИПК ДСЗН положены инновационные подходы, которые, в отличие от традиционных, находят свое отражение в использовании интерактивных методов обучения, основанных на принципе «от деятельности к знанию». Это помогает решать вопросы мотивации учебной деятельности слушателей, способствует стимулированию их личностного роста, овладению новыми знаниями, изучению международного и регионального опыта социального обслуживания.

Важным критерием качества обучения слушателей является целостное развитие личности и способность к самореализации. Данный критерий является комплексом таких критериев, как способность к преобразующей деятельности, саморазвитию, рефлексии, к самостоятельности постановки задач и поиску способов их решения.

В глобальном смысле обучение взрослых следует рассматривать как науку о личностной самореализации человека в течение всей жизни, позволяющую сделать правильное самоопределение – как жизненное, личностное, так и профессиональное.

Литература

1. Асмолов А.Г., Бабаева Ю.Д., Березанская Н.Б. Традиция и перспектива деятельностного подхода в психологии. Школа А.Н. Леонтьева. М. : Смысл, 1999.
2. Базаров Т.Ю. Технология центров оценки персонала: процессы и результаты : практическое пособие. М. : КРОКУС, 2011.
3. Борисова Н.В. Педагогические особенности и внедрение системы активных методов обучения в ИПК : автореф. дис. М., 1987.
4. Вербицкий А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение. М., 1999.
5. Змеев С.И. Андрагогика и образование взрослых: основные понятия и термины // Понятийный аппарат педагогики и образования. Екатеринбург, 1996.
6. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результатов образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5.
7. Нуркова В.В., Березанская Н.Б. Психология. М. : Юрайт-Издат, 2004.
8. Шекина С. Как эффективно управлять свободными людьми: Коучинг. 3-е изд. М. : Альпина Паблишер, 2012.
9. Шорохова Е.В. Психологический аспект проблемы личности // Теоретические проблемы личности. М., 1974.

Lebedeva Natalia V. Institute of retraining and improvement of qualification of the managerial personnel and experts of the system of social protection of Moscow city (Moscow, Russia). E-mail: levchenkoev@yandex.ru

MODERN APPROACHES TO THE PROBLEM OF THE EDUCATION OF ADULTS.

Key words: adult education; educational process; innovative approaches; self-development; the activity of the.

Modern approaches to the problem of adult learning is one of the urgent problems in the modern conditions of the global modernization of adult learning. Constant updating of knowledge, increase of a professional level are the most important conditions for the employment of modern specialist. Issues of adult learning were actively engaged in the beginning of the last century foreign researchers E.Thorndike, E. Lindemann showing the feature and uniqueness of the learning activities of adults, unlike children. In the late 60s the science *andragogy* (the science of adult education) appears, which unlike pedagogy, where the responsible person is a teacher, emphasizes the training on the own initiative of an adult. S.I. Zmeev emphasized such basic provisions of learning for adults the independence of adults in training activities, joint work planning, implementation, evaluation, teaching and educational process, the experience of the listener, as one of the sources of education, individualization of education, with orientation to the learning needs, learning objectives, taking into account the level training, professional experience, psychological and cognitive peculiarities of the individual, systematic training, the use of the acquired knowledge, abilities, skills during training directly in practice. Educational activity of adults presents the concepts of personality-oriented (Е.В. Бондаревская, Н.Ю. Синягина, И.С. Якиманская and others) and of personal and activity (И.А. Зимняя, А.А. Лентьев, etc). In the Institute of retraining and improvement of qualification of the managerial personnel and experts of the system of social protection of Moscow city population (IPK DSPP) the use of personality-oriented approach is considered important in the teaching-learning process of students. Currently attracts attention of researchers competence approach in adult learning. In modern conditions the issues of training of adults, a revision of the traditional approaches to teaching and educational process are relevant. Innovative adult education should take into account individual peculiarities of the personality. The basis of courses of retraining and IPK DSPP is based on new approaches, which unlike the traditional reflected in the use of interactive methods of training, based on the principle «from activity to knowledge». It helps to solve questions of motivation of educational activity listeners help to promote their personal growth, and of course, gaining new knowledge. Currently, the adult learning should be viewed as the science of personal self-realization of a person throughout life, which allows you to make the right of self-determination as a vital, personal and professional.

References

1. Asmolov A.G., Babaeva Yu.D., Berezanskaya N.B. Traditsiya i perspektiva deyatel'nostnogo podkhoda v psikhologii. Shkola A.N. Leont'eva. M. : Smysl, 1999.
2. Bazarov T.Yu. Tekhnologiya tsentrov otsenki personala: protsessy i rezul'taty : prakticheskoe posobie. M. : KROKUS, 2011.
3. Borisova N.V. Pedagogicheskie osobennosti i vnedrenie sistemy aktivnykh meto-dov obucheniya v IPK : avtoref. dis. M., 1987.
4. Verbitskiy A.A. Novaya obrazovatel'naya paradigma i kontekstnoe obuchenie. M., 1999.
5. Zmeev S.I. Andragogika i obrazovanie vzroslykh: osnovnye ponyatiya i terminy // Ponyatiynny apparat pedagogiki i obrazovaniya. Ekaterinburg, 1996.
6. Zimnyaya I.A. Klyuchevye kompetentsii – novaya paradigma rezul'tatov obrazovaniya // Vysshee obrazovanie segodnya. 2003. № 5.
7. Nurkova V.V., Berezanskaya N.B. Psikhologiya. M. : Yurayt-Izdat, 2004.
8. Shekshnya S. Kak effektivno upravlyat' svobodnymi lyud'mi: Kouching. 3-e izd. M. : Al'pina Publisher, 2012.
9. Shorokhova E.V. Psikhologicheskiy aspekt problemy lichnosti // Teoreticheskie problemy lichnosti. M., 1974.

ФОРМИРОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Л.А. Кудашкина, Е.Ю. Погудина (Томск)

Аннотация. Представлен анализ опыта профессионального сопровождения студентов, обучающихся по специальности «Управление персоналом». Обсуждаются авторские разработки, такие как работа с функциональной картой компетенций, работа с индивидуальными планами студентов. Описана универсальная технология работы с формированием функциональных компетенций будущих профессионалов.

Ключевые слова: практический менеджмент; управление персоналом; компетенции; функциональная карта; индивидуальный план развития.

Управление персоналом – область менеджмента, «выросшая» из школы человеческих отношений и школы поведенческих наук. В России это пока еще становящаяся специальность, требования к которой до сих пор четко не определены. Менеджер по персоналу третьего тысячелетия, по мнению многих и исследователей, и практиков, должен быть в большей степени стратегическим партнером по бизнесу, профессиональным бизнес-аналитиком «с человеческим лицом», а не стандартным кадровиком-исполнителем прошлого века [1. С. 211].

В настоящее время кафедра управления образованием факультета психологии Томского государственного университета осуществляет подготовку специалистов и студентов-бакалавров по направлению «Управление персоналом». Кафедрой накоплен большой опыт работы в области образовательного и исследовательского сопровождения обучающихся [7, 8]. Данная статья посвящена анализу опыта сопровождения профессионального становления студентов.

Компетентностный подход в образовании подразумевает, что результатом освоения основной образовательной программы в высшем учебном заведении должны стать в той или иной мере сформированные компетенции, понимаемые как способности применять знания, умения и личные качества в соответствии с задачами профессиональной деятельности: «Современная система подготовки кадров должна давать выпускника, который обладает не потенциалом проявлять способность решать задачи, а уже проявил в процессе прохождения производственных практик, стажировок, выполнения практических заданий и работ определенный уровень сформировавшихся у него компетенций» [4. С. 5].

Под функциональными компетенциями в данной статье понимаются знания, навыки и умения, которые необходимы для осуществления функций профессиональной деятельности. В конце 1990-х гг. появляется стратегическое понимание функций менеджера по персоналу, и каждая

из функций, осуществляемых HR-сотрудником в организации (поиск, отбор, мотивация, обучение персонала и т.п.), тесно связана как с другими функциями, так и в целом с организационной стратегией. Конечно, это требует тщательного подхода к формированию профессиональных компетенций будущего HR-специалиста.

Важным направлением профессионального сопровождения студентов является авторский курс «Практический менеджмент» (создан под руководством доктора педагогических наук, профессора Г.Н. Прозументовой, автор – старший преподаватель кафедры управления образованием ФП ТГУ Л.А. Кудашкина), который выстроен в соответствии с целью освоения основной образовательной программы, обозначенной выше. Курс включает следующие направления работы со студентами: реконструкция собственного опыта (как положительного, так и отрицательно-го) через рефлексия действий, ситуаций (прошлого) [2, 6], работа с целями, навыки постановки целей (будущее) и анализ и рефлексия сегодняшних действий (что предпринимается в настоящий момент).

Рамками курса являются своеобразные «4К»: конкурентоспособность выпускников на рынке труда, квалификация, компетенции, капитализация, которые влияют на формирование функциональных (профессиональных) компетенций студентов.

1К. Конкурентоспособность выпускников на рынке труда. Требования, которые предъявляют организации к сегодняшним выпускникам, высоки [3. С. 45]. Но и со стороны студентов нередко можно наблюдать завышенные требования к будущему месту работы. Для того чтобы показать реальные требования к выпускникам со стороны работодателя, необходима объективная картина. При этом следует помнить, что рынок труда динамичен, на него влияет множество факторов, поэтому анализ (мониторинг) рынка труда должен являться не однократным, а регулярным действием, которое необходимо осуществлять минимум раз в год. Студенты вместе с преподавателем изучают рейтинги ведущих компаний (например, 100 успешных компаний региона, 400 успешных компаний Сибири / России). Также рынок труда студенты осваивают и так называемым «полевым» ходом – в процессе стажировок и практик. Умение проводить мониторинг рынка труда, чутье к его изменениям и динамике входят в число важнейших профессиональных компетенций менеджера по управлению персоналом.

2К. Квалификация. Инструментом работы с понятием, содержанием понятия «квалификация» и тем, что эту квалификацию формирует, является авторская разработка под названием «функциональная карта» (автор – старший преподаватель Л.А. Кудашкина). В функциональной карте отражены основные области деятельности менеджера по управлению персоналом и обозначены технологии и методики, которыми должен владеть студент в качестве квалифицированного специалиста по окончании вуза. Содержание функциональной карты представлено в таблице.

Функциональная карта

Область деятельности	Технологии, методики	Я знаю	Я умею	Комментарии и примечания
Кадровое планирование: поиск, отбор, найм	1. Планирование персонала. Штатное расписание персонала: категории, квалификация, количественная оценка – анализ появления вакансий. 2. Описание работы и требований к кандидатам; составление профиля кандидата. 3. Источники привлечения персонала; ярмарка вакансий как работа с рекрутинговыми агентствами: выбор компании, грамотное составление заявки на подбор специалиста, согласование условий договора. 4. Executive Search, хэд-хантинг, аутсорсинг, лизинг персонала. 5. Отбор кандидатов: – анализ резюме; – собеседование. 6. Первичный отбор: резюме, телефонная беседа. 7. Личное интервью: внешний вид, опыт, компетенции, мотивация, ожидания. Тесты и их использование при отборе. 8. Принятия решения по результатам интервью и обратная связь. 9. Отказ кандидату			
Адаптация	1. Ведение в организацию. 2. Введение в подразделение. 3. Введение в должность. 4. Наставничество. 5. Изучение регламентирующих документов по адаптации персонала (положения об адаптации, программы адаптации и т.п.)			
Организация труда персонала	1. Структура организации. 2. Полномочия и их иерархия. 3. Карта персонала. 4. Описание рабочего места. 5. Формат должностной инструкции. 6. Условия труда. 7. Баланс рабочего времени. 8. Диагностика рабочего времени (хронометраж). 9. Затраты на персонал. Определение экономического ущерба, вызванное текучестью кадров			
Мотивация и стимулирование	1. Мотивационный профиль. 2. Экономическое стимулирование: – оплаты труда рабочих, специалистов и руководителей (тарифные, бестарифные, должностные оклады, комиссионные си-			

Область деятельности	Технологии, методики	Я знаю	Я умею	Комментарии и примечания
	стемы или системы стимулирования продаж); – анализ систем индивидуального стимулирования; – системы льгот и привилегий; – содержания компетентностного пакета руководителей. 3. Применяющиеся методы нематериальной мотивации. 4. Дисциплинарные методы стимулирования. 5. Способы определения оптимальной величины заработной платы. Компенсационный пакет. Бонусы и бенефиты. Принципы премирования. Особенности материального стимулирования «рабочих» специальностей, административного персонала, менеджеров по продажам, топ-менеджеров. Эффективные способы нематериальной мотивации. Формирование лояльности персонала к организации			
Оценка персонала	1. Виды оценочных мероприятий: аттестация, кадровый аудит, Assessment center и способы их проведения. 2. Организация оценки персонала в компании, оптимальная периодичность и способы ее проведения. 3. Аттестация: – изучение нормативно-методических документов руководителей и специалистов; – состав аттестационной комиссии, организация ее работы; – состав показателей и направлений аттестации работников; – документы (аттестационный лист и др.); – использование результатов аттестации при замещении вакантных должностей, формировании резерва кадров на выдвижение и т.п.			
Управление деловой карьерой	1. Ротация кадров (карьера по горизонтали) как элемент системы управления деловой карьерой. 2. Система планирования кадрового резерва. Методы управления служебно-профессиональным продвижением персонала			
Развитие персонала	1. Профессиональное обучение, подготовка, переподготовка. 2. Повышение квалификации, профессионального мастерства.			

Область деятельности	Технологии, методики	Я знаю	Я умею	Комментарии и примечания
	3. Обучающие программы. 4. Технологии обучения. 5. Организационно-методические документы (постановления, положения, приказы и т.п.). 5. Бюджет обучения персонала			
Формирование и поддержание организационной культуры	1. Стил ь управления (по Левину, Блейку). 2. Профиль организационной культуры. Сильные и слабые стороны оргкультуры в ориентации на цель организации или решаемую проблему. Построение идеального профиля культуры в ориентации на заказ (с обоснованием). 3. Применяющиеся инструменты работы с оргкультурой. Их адекватность заказу и идеальному профилю культуры. 4. Корпоративный стандарт организации. Миссия организации. Организационные ценности, обряды, ритуалы, легенды и мифы, обычаи, нормы. 5. Плюсы и минусы корпоративных «праздников». 6. Внутрифирменный PR			
Кадровое делопроизводство	1. Документы по учету кадров (форма № Т-1, № Т-1а, № Т-2, № Т-3 (штатное расписание), № Т-5, № Т-6, № Т-6а, № Т-7, № Т-8, № Т-8а). 2. Документы по учету рабочего времени и расчетов с персоналом по оплате труда (№ Т-12, № Т-13, № Т-49, № Т-51, № Т-53, № Т-49). 3. Ведение трудовых книжек. Составление локальных нормативных актов. Шаблоны и образцы заполнения основных кадровых документов (протокол, справка, докладная записка, объяснительная записка, акт, доверенность, расписка)			
Консультирование	1. Коучинг как технология: – организация как средство достижения личных целей; – условия эффективной постановки задач консультирование «первых лиц». Схема GROW. 2. Фасилитирование групповых процессов			
Регулирование трудовых отношений	1. Изучение: – действующих общественных организаций, их целей и задач; – работы органов управления, ответственных за контакты с общественными организациями;			

Область деятельности	Технологии, методики	Я знаю	Я умею	Комментарии и примечания
	– содержания коллективного трудового договора; – практики разрешения трудовых споров; – обеспечения охраны труда и безопасной жизнедеятельности работающих			

Рассмотрим отрывки из функциональных карт, которые были заполнены студентами пятого курса по итогам прохождения преддипломной практики. Например, в области планирования карьеры студент отмечает, что знает следующее: «как осуществляется алгоритм согласования и определения ключевых требований кандидата совместно с руководителями подразделений, как применять различные тесты для оценки интеллектуальных способностей, уровня ригидности и инициативности, на что именно обращать внимание при анализе и обработке тестов»; умеет в этой же области: «составлять профиль должности кандидата, проводить анализ резюме кандидатов, проводить первичные собеседования, в том числе по телефону, анализировать результаты собеседования, давать обратную связь соискателям на вакантную должность»; в комментариях студент отмечает, что планирует освоить на практике методику подбора персонала Executive Search.

Другой студент отмечает, что в области кадрового делопроизводства знает особенности документов по учету кадров, теорию ведения трудовых книжек, умеет заполнять документы по учету кадров, трудовые книжки, справки, акты, протоколы и доверенности; в комментариях указывает, что хорошо освоил требования к заполнению трудовых книжек, возможные ошибки при их заполнении и методы исправления данных ошибок.

3К. Компетенции. Компетенции, которыми должны овладеть студенты в процессе обучения в университете, прописаны только в профессиональных образовательных стандартах третьего поколения. В настоящее время кафедра осуществляет подготовку как бакалавров, так и специалистов, которые обучаются по профессиональным образовательным стандартам второго поколения. Бакалавры анализируют компетенции, представленные в образовательном стандарте. Студенты, обучающиеся в специалитете, анализируют компетенции, представленные в различных источниках, например, компетенции из области кадрового менеджмента, разработанные профессиональным сообществом «Национальный союз кадровиков» – членом Европейской ассоциации по управлению персоналом. Также те студенты, которые либо уже работают в корпорациях, либо стабильно там проходят учебно-производственную практику, могут анализировать корпоративные компетенции, которые разработаны в организации для управленческого персонала. Эти компетенции носят в основном универсальный характер и также могут служить инструментом работы для студентов.

В настоящее время актуальной задачей является разведение понятий «квалификация» и «компетенция», необходимо установить точки их пересечений и векторы различий [3. С. 43–44].

4К. Капитализация. Капитализация важна в качестве «измерителя» освоенных компетенций. Капитализация может быть финансовой, репутационной и социальной, под которой в настоящее время понимается налаживание разнообразных контактов (так называемый *net-working* – «искусство создавать связи»). Деловые контакты студенты устанавливают во время прохождения практик, стажировок, при этом важно также и то, что данные социальные связи способствуют формированию профессионального HR-сообщества в нашем регионе.

Для того чтобы работа с данными направлениями по всем «4К» была целостной, используется индивидуальный план. Во многих организациях индивидуальный план сегодня является едва ли не главным инструментом работы с персоналом; развитие профессиональных компетенций персонала также осуществляется с его помощью [5]. Для овладения компетенциями работы с индивидуальными планами, понимания особенностей их составления, разработки их содержания студенты также работают со своим собственным индивидуальным планом развития, используя его в своей образовательной деятельности. В индивидуальных планах студенты отмечают свои ресурсы («сильные» и «слабые» стороны), приводят результаты самодиагностики, ставят цели и задачи на ближайший год (в данном случае – на период после окончания учебы в вузе). Так, в одном из индивидуальных планов студентка отмечает: «Для выявления сильных и слабых сторон своего характера я использовала несколько методик диагностики. Например, одна из таких методик – тест “Жизнестойкость”. Человек, обладающий жизнестойкостью, научается видеть в постоянных изменениях все новые и новые возможности и пути решения жизненных задач, что способствует раскрытию его творческого потенциала и ощущению собственного прогресса. По итогам проведенного теста “Жизнестойкости” у меня наблюдается высокий уровень жизнестойкости и гибкости мышления, высокая мотивация к реализации, лидерству, здоровому образу мыслей и поведению. Также выявлен высокий уровень контроля над стрессами, впадением в состояние беспомощности, пассивности, высокий уровень принятия риска. Проведенный тест “Преодолевающее поведение” показал, что у меня наблюдается высокая степень выраженности просоциальной (поиск социальной поддержки) и пассивной (осторожность в действиях) стратегий преодоления. Т.е. для меня важно социальное окружение, которое могло бы оказать поддержку в трудных ситуациях». Также студентка отмечает те функциональные компетенции, на которые ей необходимо обратить внимание, и ставит две цели. Первая цель – защитить диплом на «отлично», вторая цель – устроиться на работу по специальности. Достижение и пер-

вой, и второй цели в индивидуальном плане разбито на соответствующие временные этапы. Необходимо отметить, что студентка в настоящее время уже трудоустроена.

Зачет по практическому менеджменту предполагает анализ того, какие действия осуществили студенты в различных сферах своей жизни, зачем и каким образом они работали по этим четырем направлениям (конкурентоспособность, квалификация, компетенции, капитализация). Индивидуальный план развития является инструментом работы с компетенциями студентов, которыми они овладевают. Получается, что работа в русле данных направлений решает сразу две задачи: это и задачи собственного профессионального и личностного развития, и овладение одновременно теми инструментами и технологиями, которые сегодня востребованы в сфере работы с персоналом в современных организациях (это и коучинг, и тьюторство – технологии профессионального сопровождения, профили компетенций, функциональная карта, индивидуальный план развития). Инструменты сопровождения и развития профессиональных компетенций студентов становятся в дальнейшем инструментами их профессиональной деятельности – думается, что в этом состоит уникальность предложенного нами пути профессионального сопровождения. Важной и квалификационной, и компетентностной характеристикой специалиста по управлению персоналом является знание возможностей различного профессионального сопровождения, а также опознание и определение своей позиции в организации. Как сказал один из успешных менеджеров по персоналу: «Одна из главных задач HR-а – это умение просто разговаривать с человеком». Все рассмотренные технологии и инструменты также работают на формирование данной профессиональной компетенции.

Зона практических действий студента – одна из самых актуальных и необходимых для формирования именно профессиональных компетенций. Это и есть место собственно образования студента [6, 7].

Практическим итогом в учебном процессе формирования функциональных компетенций становится защита преддипломной практики. В 2012/13 учебном году в рамках защиты преддипломной практики таким итогом впервые стал конкурс профессионального мастерства, на котором студенты демонстрировали все то, чему они научились: это презентация портфолио, представление проанализированной и заполненной функциональной карты по итогам всех пяти лет обучения в университете, знание особенностей «дресс-кода» и ответы на сложные вопросы экспертов, работающих в сфере управления персоналом, – представителей крупных организаций не только города, но и страны. Конкурс состоял из трех этапов. Первый этап – это самопрезентация себя в качестве специалиста, для которой каждый студент подготовил профессионально оформленное резюме; второй этап – решение видеокейса в группах (видеокейс был разработан и снят студентами четвертого курса), при этом видеокейс анализи-

ровался с разных позиций – с позиции мотивации персонала, выстраивания системы обучения и т.п.; третий этап – профессиональный диалог с экспертами: студенты рассказывали экспертам о технологиях и методиках работы с персоналом, которые они освоили во время прохождения практики и на своих рабочих местах – большинство студентов 5-го курса по данному направлению подготовки сегодня работает по специальности. По итогам конкурса эксперты отметили лучших молодых профессионалов и (на наш взгляд, на этом необходимо отдельно акцентировать внимание) заинтересовались и забрали все резюме, подготовленные выпускниками, что говорит о том, что все они могут быть достойно представлены на рынке труда.

Думается, что представленная технология формирования и развития профессиональных компетенций является универсальной и может быть использована в работе со студентами любых направлений подготовки.

Литература

1. Вишнякова М. Охота на менеджера в кризисный период // Управление персоналом. 2009. № 9. 367 с.
2. Гуманитарное исследование в образовании: опыт, размышления, проблемы / под ред. Г.Н. Прокументовой. Томск : Изд-во Том. гос. ун-та, 2002. 342 с.
3. Дмитриева Ю.А. Конкурентоспособность выпускников российских вузов по специальности «Управление персоналом» на рынке труда // Управление персоналом и интеллектуальными ресурсами в России. 2013. № 3. С. 43–47.
4. Кибанов А.Я. От требований работодателей – к результатам обучения // Управление персоналом и интеллектуальными ресурсами в России. 2013. № 3. С. 5.
5. Латышев А. Конструктор индивидуальных планов развития // Справочник по управлению персоналом. 2012. № 11. С. 56–66.
6. Переход к Открытому образовательному пространству. Ч. 2 : Типологизация образовательных инноваций / под ред. Г.Н. Прокументовой. Томск : Изд-во Том. гос. ун-та, 2009. 448 с.
7. Прокументова Г.Н., Блинов В.Н., Калачикова О.Н., Гулиус Н.С. Образовательное сопровождение выполнения студентами курсовых и дипломных работ по направлению «Менеджмент». Томск : Том. гос. ун-т, 2010. Доступ из локальной сети Научной библиотеки Томского гос. ун-та.
8. Суханова Е.А., Сырямкина Е.Г., Попова Н.Г., Кудашкина Л.А., Гулиус Н.С. Организация тьюторского сопровождения образовательной деятельности студентов в вузе. Томск : Том. гос. ун-т, 2010. Доступ из локальной сети Научной библиотеки Томского гос. ун-та.

Kudashkina Lyudmila A., Pogudina Eugenia Y. Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: khudashkinaluda@icloud.com / epogudinal@yandex.ru

FORMATION OF FUNCTIONAL COMPETENCES OF THE STUDENTS OF THE UNIVERSITY.

Key words: practical management; personnel management; competence; functional card; a personal development plan.

The article is devoted to analysis of the experience of professional support for students on a speciality «Management of the personnel». The article presents such creations as the functional map of competencies, work with individual plans for students, shows the universal technology of the formation of

functional competencies for future professionals. The competence approach in education implies that the result of mastering the basic educational program in a higher educational institution should be to some extent formed competence, understood as the ability to use knowledge, skills and personal qualities in accordance with the tasks of professional activity. Under the functional competences there are meant here the knowledge, skills and abilities that are necessary for performing the functions of the professional activity. At the end of the 90-ies of the 20 century, there is a strategic understanding of the functions of the HR Manager and each of the functions carried out by the HR employee in the organization, such as search, selection, motivation, staff training etc, is closely connected as with other functions, and in General with organizational strategy. Of course, this requires a careful approach to the formation of professional competence of future HR specialist. The article considers in detail the direction of work with students in the framework of the author of the course "Practical management". These areas include the following: reconstruction own experience (positive and negative) through the reflection of action, situations (past); work with the goals, goal setting skills (future) and the analysis and reflection of today's actions (what's being done now). Important framework of the course is considering factors such as the competitiveness of the graduates in the labor market, qualification, competence; capitalization, which influence the formation of functional (professional) competences of students. Exam-practice management involves the analysis of what actions implemented students in various areas of their life, why and how they worked in these four areas (competitiveness, qualification, competence, capitalization). It turns out that a job in line with these trends solves two tasks: tasks of their own professional and personal development, and acquisition simultaneously those tools and technologies that are currently in demand in HR management in modern organizations (and coaching, and mentoring - technology professional hosting, profiles of competencies, functional card, a personal development plan). Tools for supporting and development of professional competences of students become tools of their professional activity – it seems that this is the uniqueness of the suggested ways of professional support.

References

1. *Vishnyakova M.* Okhota na menedzhera v krizisnyy period // *Upravlenie personalom*. 2009. № 9. 367 s.
2. *Gumanitarnoe issledovanie v obrazovanii: opyt, razmyshleniya, problemy* / pod red. G.N. Prozumentovoy. Tomsk : Izd-vo Tom. gos. un-ta, 2002. 342 s.
3. *Dmitrieva Yu.A.* Konkurentosposobnost' vypusknikov rossiyskikh vuzov po spetsial'nosti «Upravlenie personalom» na rynke truda // *Upravlenie personalom i intellektual'nymi resursami v Rossii*. 2013. № 3. S. 43–47.
4. *Kibanov A.Ya.* Ot trebovaniy rabotodateley – k rezul'tatam obucheniya // *Upravlenie personalom i intellektual'nymi resursami v Rossii*. 2013. № 3. S. 5.
5. *Latyshev A.* Konstruktor individual'nykh planov razvitiya // *Spravochnik po upravleniyu personalom*. 2012. № 11. S. 56–66.
6. *Perekhod k Otkrytomu obrazovatel'nomu prostranstvu. Ch. 2 : Tipologizatsiya obrazovatel'nykh innovatsiy* / pod red. G.N. Prozumentovoy. Tomsk : Izd-vo Tom. gos. un-ta, 2009. 448 s.
7. *Prozumentova G.N., Blinov V.N., Kalachikova O.N., Gulius N.S.* Obrazovatel'noe soprovozhdenie vypolneniya studentami kursovykh i diplomnykh rabot po napravleniyu «Menedzhment». Tomsk : Tom. gos. un-t, 2010. Dostup iz lokal'noy seti Nauch-noy biblioteki Tomskogo gos. un-ta.
8. *Sukhanova E.A., Syryamkina E.G., Popova N.G., Kudashkina L.A., Gulius N.S.* Organizatsiya t'yutorskogo soprovozhdeniya obrazovatel'noy deyatel'nosti studentov v vuze. Tomsk : Tom. gos. un-t, 2010. Dostup iz lokal'noy seti Nauchnoy biblioteki Tomskogo gos. un-ta.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО И ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА АСПИРАНТОВ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО УНИВЕРСИТЕТА, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО РАЗНЫМ НАПРАВЛЕНИЯМ ПОДГОТОВКИ

М.А. Подойницина, О.Н. Стариченко, О.Н. Чучалова (Томск)

Работа выполнена в рамках гос. задания на НИР «Исследование и развитие потенциала одарённости, инновационности и самореализации современной молодёжи в условиях модернизации экономики социальной сферы».

Рег. № 6.4804.2011

Аннотация. Представлены результаты исследования интеллектуального и личностного потенциала аспирантов различных направлений обучения. Обсуждаются выделенные с помощью факторного анализа основные компоненты, характеризующие особенности каждой группы молодых людей.

Ключевые слова: аспиранты; направления обучения; интеллектуальный потенциал; личностный потенциал.

Введение. Государственная политика в системе высшего профессионального образования становится все более обращенной на развитие потенциала молодых учёных (увеличивается количество стипендий, стажировок, грантовой поддержки для научной молодежи). Особое место в подготовке научных кадров университетов занимает аспирантура. В Национальном исследовательском Томском государственном университете каждый год на 1-й курс аспирантуры принимается около 100–110 аспирантов по 14 отраслям наук. Повышение эффективности аспирантской подготовки продолжает оставаться одной из приоритетных задач современного исследовательского университета. Представляется, что знания значимых характеристик интеллектуального и личностного потенциала расширят возможности проектирования и реализации индивидуальных научно-образовательных профилей аспирантов в условиях исследовательского университета.

Выборка и методы исследования. В исследовании приняли участие 84 аспиранта, которые были разделены по трём группам в соответствии с направлениями научной подготовки (естественно-научное, физико-математическое, гуманитарное). Возраст аспирантов от 22 до 32 лет.

Выбор методов исследования определялся возможностью их использования в режиме экспресс-диагностики. Интеллектуальный потенциал измерялся прогрессивными матрицами Равена и краткой версией SAT-M (Б. Койчу) [3]. Личностный потенциал определялся с помощью таких широко используемых для этих исследовательских целей методик [2], как: шкала «самодетерминация личности» (СД) Б. Шелдо-

на в адаптации и модификации Е.Н. Осина, опросник самоорганизации деятельности (ОСД) Е.Ю. Мандрикова, тест жизнестойкости С. Мадди в адаптации Д.А. Леонтьева и Е.И. Рассказовой. Обработка результатов проводилась с помощью программы SPSS Statistics 19.

Результаты и их обсуждение:

1. Достоверные различия в показателях интеллектуального потенциала между группой аспирантов физико-математического направления и группами аспирантов гуманитарного и естественно-научного направлений были выявлены только по показателям математических способностей ($p = 0,05$). Различий по показателям общего интеллекта выявлено не было.

2. Достоверные различия в показателях личностного потенциала были выявлены только по шкале настойчивости методики ОСД между аспирантами естественно-научного и гуманитарного направлений ($p = 0,016$). Показатели настойчивости у аспирантов естественно-научного направления выше, чем у гуманитариев.

3. Использование факторного анализа (метод выделения: анализ методом главных компонент; метод вращения: варимакс с нормализацией Кайзера) для каждой группы респондентов позволил выявить ряд характерных особенностей взаимодействия некоторых психологических характеристик у аспирантов, обучающихся по разным направлениям подготовки.

1. У аспирантов естественно-научного направления были выделены 4 фактора (общая объединённая дисперсия 76,665).

Первый фактор: методика «Жизнестойкость», шкала настойчивости (методика ОСД), шкала аутентичности (методика СД), шкала самовыражения (методика СД). Все составляющие имеют положительные взаимосвязи. Данный фактор имеет наибольший удельный вес (27,468) и характеризует молодых людей как способных выдерживать стрессовую ситуацию, сохраняя внутреннюю сбалансированность, не снижая успешности деятельности [2]. Их деятельность не противоречит «внутренней сути» и соответствует их желаниям и стремлениям.

Второй фактор: шкала целеустремлённости (методика ОСД), шкала планомерности (методика ОСД), шкала фиксации (методика ОСД). Все составляющие имеют положительные взаимосвязи. Такое объединение шкал позволяет считать аспирантов данного направления целеустремлёнными и целенаправленными, способными довести начатое дело до конца. Их планы детализированы, иерархичны, действенны и устойчивы.

Третий фактор: шкала ориентации на настоящее (методика ОСД), шкала самоорганизации (методика ОСД). Все составляющие имеют положительные взаимосвязи. Показатель «ориентация на настоящее» способствует успешному планированию и организации текущих дел.

Четвертый фактор: методика SAT-M, шкала воспринимаемого выбора (методика СД) методика RAVEN. Все составляющие имеют поло-

жительные взаимосвязи. Фактор имеет наименьший удельный вес (13, 266), что позволяет говорить об умении данной группы аспирантов использовать свой интеллектуальный потенциал при жизненном выборе.

2. Специфика факторов, выделенных по результатам факторного анализа (общая объединённая дисперсия 85,968), заключается в следующем:

Первый фактор: шкала самовыражения (методика СД), шкала планомерности (методика ОСД), методика «Жизнестойкость», шкала целеустремлённости (методика ОСД), шкала настойчивости (методика ОСД). Все составляющие имеют положительные взаимосвязи. Данный фактор имеет наибольший удельный вес (34,892) и характеризует молодых людей как целеустремлённых и целенаправленных, чьи планы детализированы и иерархичны, действенны и устойчивы. Они способны выдерживать стрессовую ситуацию, сохраняя при этом внутреннюю сбалансированность, не снижая успешности деятельности.

Второй фактор: методика RAVEN, методика SAT-M, шкала фиксации (методика ОСД). Все составляющие имеют положительные взаимосвязи. Такие результаты свидетельствуют о взаимосвязи интеллектуального потенциала со способностью сосредоточения своего внимания на одном деле до его завершения.

Третий фактор: шкала ориентации на настоящее (методика ОСД), шкала самоорганизации (методика ОСД), имеющие обратную зависимость. Такая взаимосвязь компонентов данного фактора свидетельствует о следующем: чем больше аспиранты концентрируют своё внимание на происходящем с ними в данный момент, тем менее они склонны к систематизации и организации своих действий.

Четвёртый фактор: шкала аутентичности (методика СД), шкала воспринимаемого выбора (методика СД), имеющие обратную зависимость. Именно эта категория аспирантов отличается тем, что при выраженной склонности делать жизненный выбор, они демонстрируют снижение баланса между своим внутренним миром и окружающей средой.

3. У аспирантов гуманитарного направления были выделены 4 фактора (общая объединённая дисперсия 73,998).

Первый фактор: методика «Жизнестойкость», шкала воспринимаемого выбора (методика СД), шкала самовыражения (методика СД), шкала ориентации на настоящее (методика ОСД). Все составляющие имеют положительные взаимосвязи. Данный фактор имеет наибольший удельный вес (24,994) и характеризует данную группу аспирантов как способных выдерживать стрессовую ситуацию, сохраняя при этом внутреннюю сбалансированность, не снижая успешности деятельности. Такие люди не склонны возвращаться к прошлому и откладывать на будущее дела, которые можно выполнить в настоящем.

Второй фактор: шкала планомерности (методика ОСД), шкала целеустремлённости (методика ОСД), шкала самоорганизации (мето-

дика ОСД). Шкала саморганизации имеет с остальными обратную зависимость. Это свидетельствует об умении аспирантов четко ставить цели и достигать их, планировать свои действия, не используя при этом вспомогательных средств (ежедневники, планнинги и т.п.).

Третий фактор: методика RAVEN, шкала настойчивости (методика ОСД), шкала аутентичности (методика СД). В данном факторе шкала настойчивости имеет обратную зависимость по отношению к другим компонентам. Мы можем говорить о том, что при высоком уровне общего интеллекта и аутентичности респонденты этой группы не способны применять волевые усилия для доведения начатого дела до конца.

Четвертый фактор: методика SAT-M, шкала фиксации (методика ОСД), которые имеют обратную зависимость. В данном факторе отражается характерная для этой группы способность концентрировать внимание, доводить начатое дело до конца на фоне не выраженных математических способностей.

Выводы:

1. Факторный анализ позволил выделить общие особенности, характерные для всех трёх групп. В наиболее выраженный в каждой из групп фактор вошли показатели жизнестойкости и самовыражения. Это может свидетельствовать о том, что молодые люди, выбирающие для себя научно-исследовательскую деятельность как приоритетную, независимо от направлений подготовки, умеют видеть в постоянных изменениях новые возможности и пути решения жизненных задач. Они обладают внутренним ресурсом, на который могут опереться при выборе будущего, в ситуациях неопределённости. Их желания и стремления соответствуют проживаемой действительности.

2. Помимо общих особенностей, были выявлены различия между аспирантами-гуманитариями и аспирантами естественно-научного и физико-математического направлений по особенностям взаимосвязи психологических характеристик интеллектуального потенциала. Зафиксированное рассредоточение показателей общего интеллекта и математических способностей по разным факторам у гуманитариев может свидетельствовать о том, что у этой категории аспирантов не существует однозначной зависимости между общими и специальными (в данном случае математическими) составляющими интеллектуального потенциала. У аспирантов естественно-научного и физико-математического направлений эта зависимость гораздо более выражена.

3. Тот факт, что у аспирантов гуманитарной направленности существует выраженная взаимосвязь показателей общего интеллекта и аутентичности (характеристика личностного потенциала) при выраженной отрицательной зависимости с еще одним показателем личностного потенциала – настойчивостью, может свидетельствовать о характерной для гуманитариев рефлексивности и ценностно-смысловой наполненности поиска профессиональной идентичности.

Литература

1. Лейкин Р. Оценка математической креативности у школьников старших классов // Сибирский психологический журнал. 2012. № 46. С. 108–119.
2. Леонтьев Д.А. Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д.А. Леонтьева. М. : Смысл, 2011. 680 с.
3. Щеглова Э.А., Ваулина Т.А., Баланев Д.Ю., Мацута В.В. Психометрическая адаптация методики SAT-M на российской выборке старшеклассников с разной успешностью обучения математике // Сибирский психологический журнал. 2013. № 49. С. 74–84.

Podojnitsina Maria A., Starichenko Olga N., Chuchalova Olga N. Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: podojnicina@gmail.com / olya.son2012@mail.ru / olka_niko-laevna@mail.ru

PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF THE INTELLECTUAL AND PERSONAL POTENTIAL OF THE RESEARCH UNIVERSITY POSTGRADUATES, STUDYING DIFFERENT FIELDS OF SCIENCE.

Key words: post graduate students; the direction of education; intellectual potential; personal potential.

The article presents the results of the research work of the intellectual and personal potential of post-graduate students of various fields of study. Principal components, characterizing the peculiarities of each group of young people selected by using the factor analysis, are discussed. The study involved 84 post-graduate students who were divided into three groups in accordance with the fields of scientific training (natural-scientific, physico-mathematical, humane studies). Age of post-graduate students varies from 22 to 32 years. The choice of research methods was determined by the possibility of their use in the mode of Express-diagnostics. Intellectual potential was measured by progressive matrices Raven and the short version of a SAT-M (N. Koichu); personal potential was measured using a widely used for the research purposes methods: dial «self-determination of personality» (DM) B. Sheldon, adaptation and modification E.N. Osin, questionnaire of self-organization activities (OSD) E.J. Mandrikova, test the resilience S. Maddi; adaptation D.A. Leontiev and E.I. Rasskazova. Processing of the results was performed using SPSS software, Statistics 19. Combined analysis allowed us to highlight common features characteristic for all three groups. In most pronounced in each of the groups factor includes indicators of resilience and self-expression. This suggests that young people who choose scientific research work as a priority, regardless of the directions of training, are able to see in permanent changes in the new opportunities and ways of solving problems in life. They have an internal resource that can confide in deciding the future, in situations of uncertainty. Their desire and aspiration correspond to the lived reality. In addition to the common features of the differences between the Humanities graduate students, and post-graduate students of natural-science and physics and mathematical directions with respect to the relationship of psychological characteristics of the intellectual potential. Fixed dispersal of indicators of General intelligence and mathematical abilities by different factors in the Humanities can testify in this category of post-graduate students does not exist definite correlations between General and special (in this case, the mathematical) components of the intellectual potential. While in graduate students of natural-science and physics and mathematical directions of this dependence is much more pronounced. The fact that humane studies postgraduate students have a strong correlation of general intelligence and authenticity (the characteristic of a personal capacity) with the expressed negative dependence with another indicator of personal potential – determination, may indicate a typical for the humane studies postgraduate students reflexivity and value-sense of fullness search of professional identity.

References

1. Leykin R. Otsenka matematicheskoy kreativnosti u shkol'nikov starshikh klassov // Sibirskiy psikhologicheskiy zhurnal. 2012. № 46. S. 108–119.
2. Leont'ev D.A. Lichnostnyy potentsial: struktura i diagnostika / pod red. D.A. Leont'eva. M. : Smysl, 2011. 680 s.
3. Shcheglova E.A., Vaulina T.A., Balanov D.Yu., Matsuta V.V. Psikhometricheskaya adaptatsiya metodiki SAT-M na rossiyskoy vyborke starsheklassnikov s raznoy uspechnost'yu obucheniya matematike // Sibirskiy psikhologicheskiy zhurnal. 2013. № 49. S. 74–84.

МОТИВАЦИОННАЯ ГОТОВНОСТЬ К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОМУ СТАНОВЛЕНИЮ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ

Т.Г. Бохан, М.В. Шабаловская, С.А. Морева (Томск)

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ
(проект №12-16-70000а/Т).*

Аннотация. Раскрывается содержание мотивационной готовности к профессиональному становлению студентов в образовательных условиях медицинского вуза. Выявлены закономерности в динамике мотивационных объектов и мотивационные риски дезадаптации на разных этапах обучения в вузе.

Ключевые слова: мотивация; мотивационная готовность; профессионально-личностное становление; студенты-медики.

Актуальность. Мотивационная сфера традиционно определяется ведущими психологами как связующее звено в профессиональной деятельности, которое обуславливает целенаправленный, сознательный характер действий человека и определяет потенциальные возможности личности [7–10 и др.]. Мотивационные объекты, согласно Ж. Нюттену, являются когнитивно переработанными потребностями, которые задают направление деятельности и регулируют ее [10]. Содержание мотивационной направленности отражает уровень развития сознания, особенности становления субъекта в профессиональной деятельности [6–9, 12, 16]. Нарушения в мотивационной системе, наличие неразрешаемых противоречий между внутренними побуждениями способствуют нарушению нормального протекания жизнедеятельности личности, формированию психологической дезадаптации [1–5, 10]. С проблемами мотивации связывают трудности профессионального становления [6, 11–13]. В связи с этим возникает исследовательский интерес к изучению мотивационной готовности к профессиональному становлению на этапах вузовского образования, которая не только лежит в основе успешной деятельности, но и выступает условием психологического благополучия и психического здоровья человека [13–18].

Мотивационная готовность рассматривается нами как совокупность мотивов, которые определяют позитивное отношение студента к выбранной специальности, направляют его к изучению содержания будущей профессиональной деятельности и побуждают к активности, направленной на саморазвитие в контексте выбранной профессии, т.е. на актуализацию своих потенций и использование потенциала образовательной среды для качества профессионального становления.

Цель исследования – выявление закономерностей в динамике содержания мотивационных объектов, указывающих на мотивационную готовность к личностно-профессиональному становлению студентов в образовательных условиях медицинского вуза. Эмпирическая база исследования – студенты, обучающиеся по специальности «лечебное дело», 1-го, 3-го и 6-го курсов Сибирского государственного медицинского университета ($n = 250$ чел., из них 84 мужчины, 166 женщин в возрасте от 17 до 30 лет).

Методы исследования. Мотивационные объекты у респондентов были выявлены с помощью метода мотивационных индукций Ж. Нюттена (в адаптации Д.А. Леонтьева). Определение и анализ мотивационных объектов в высказываниях респондентов осуществлялись посредством отнесения содержания высказывания к соответствующему знаковому коду, указывающему на мотивационную категорию объекта, далее вычислялись среднегрупповое значение и частота встречаемости мотивационных категорий, проводился контент-анализ смыслового содержания мотивационных объектов наиболее встречаемых мотивационных категорий, применялся сравнительный анализ полученных данных между эмпирическими группами респондентов. Первичная статистическая обработка была проведена с помощью Microsoft Excel 2010 (функция СРЗНАЧ), а также SPSS Statistics 17.0 (U-критерий Манна – Уитни).

Результаты. Выявлено, что доминирующими мотивационными категориями у респондентов 1-го курса являются «реализация» и «самореализация», у третьекурсников – «реализация» и «контакты», у представителей 6-го курса – «реализация» и «самореализация» (табл. 1).

Т а б л и ц а 1

Частота встречаемости мотивационных категорий

Курс	Мотивационные категории (частота встречаемости, %)							
	Sr	R	C	S	Po	Ex	Tr	Le
1	22,7	41	17,7	7,7	3,8	2,7	2,6	1,8
3	18,7	39,1	20,6	11,1	3,8	3,1	2	1,7
6	25,6	34,5	19	7,6	6,6	3,4	2,5	0,8

Примечание. Sr – самореализация; R – реализация; C – контакты; S – аспекты личности; Po – материальные ценности; Ex – познание; Tr – трансцендентальные объекты; Le – отдых.

Достоверно значимые различия свидетельствуют, что средний показатель мотивационной категории «реализация» (табл. 2) у респондентов 1-го ($U_{\text{эмп}} = 394,5$; $p \leq 0,01$) и 3-го ($U_{\text{эмп}} = 157,5$; $p \leq 0,01$) курсов выше, чем у 6-го, а средний показатель мотивационной категории «самореализация» выше на 6-м курсе, чем на 3-м ($U_{\text{эмп}} = 590$; $p \leq 0,05$).

Для определения смыслового содержания мотивационных объектов наиболее часто встречаемых мотивационных категорий проведен контент-анализ, который позволил выявить группы основных смыслов.

Т а б л и ц а 2

Мотивационная категория «реализация» (1-й курс)

Группа смыслов	Текстовые единицы
Учебная деятельность	«Экзамен» 68, «отчисление» 53, «закончить» 51, «ВУЗ» 51, «учеба» 45, «учиться» 37, «университет» 36, «практика» 15
Трудности	«Трудности» 38
Работа	«Работа» 27, «работать» 8
Получение профессии	«Профессия» 26

Смысловые группы «получение образования», «получение профессии врача» можно рассматривать как свидетельство того, что мотивационная категория «реализация», включающая в себя объекты профессионально-личностного становления студентов 1-го курса, связана с актуальной для них ситуацией – адаптацией к новым условиям образования. Это выражается в намерении должным образом относиться к своей учебе: «Наибольшее удовольствие я получу, если буду сдавать все экзамены на отлично»; «Я пытаюсь учиться без долгов»; «Я буду рад, если меня не отчислят»; «Наихудшим наказанием для меня будет отчисление». Респонденты 1-го курса переживают ожидание трудностей, связанных с учебой, приобретением медицинских знаний, будущей профессиональной деятельностью, а также некоторые чувствуют свою уверенность и готовность к их преодолению: «Я больше всего готов к трудностям 3-го курса, трудностям в учебе»; «Я боюсь, что не справлюсь с трудностями»; «Я пытаюсь уладить трудности с учебой».

Смысловая группа «работа» указывает на появление у респондентов 1-го курса желания работать, иметь работу в будущем: «Я буду очень счастлив работать за границей»; «Я готов работать»; «Я буду вполне доволен, если буду работать в России»; «Я буду очень счастлив работать в МЧС»; «Моя большая надежда – это работать в хорошем современном центре». Смысловая группа «получить профессию врача» отражает «намерение» первокурсников «получить профессию врача», стремление «быть готовым к будущей профессии», что свидетельствует о желании приобрести необходимые для профессии врача знания, умения и навыки. Такие смыслы мотивационных объектов могут указывать на начальный этап, вхождение в процесс личностно-профессионального становления.

Вторая по частоте встречаемости мотивационная категория у студентов 1-го курса – это «самореализация», которая отражает, что наряду с мотивами, связанными с адаптацией к вузу, появляются мотивы, отражающие процесс самореализации (табл. 3).

Содержание мотивационных объектов смысловой группы «врач» отличается тем, что респондентам не только важно стать врачом; понимая значимость и роль врача в здоровье и жизни человека, они хотели бы стать хорошими врачами, например: «Я надеюсь стать отличным

врачом»; «Я ужасно хочу стать отличным специалистом, добиться успеха в своей специализации»; «Я мечтаю о том, что стану хорошим врачом»; «Я принял решение быть врачом»; «Когда-нибудь я стану грамотным специалистом»; «Я действительно хочу стать врачом, иметь высокий уровень квалификации»; «Я надеюсь стать высококвалифицированным специалистом»; «Когда-нибудь я достигну профессиональных вершин»; «Я стремлюсь к наибольшей профессиональности»; «Я действительно хочу стать высококвалифицированным врачом»; «Наибольшее удовольствие я получу, если стану профессионалом»; «Я мечтаю о том, что стану профессионалом».

Т а б л и ц а 3

Мотивационная категория «самореализация» (1-й курс)

Группа смыслов	Текстовые единицы
Врач	«Хороший врач» 95, «грамотный специалист» 37
Стремление к достижениям	«Цель – стать врачом» 29, «профессиональный успех» 18
Уровень квалификации	«Высококвалифицированный» 14, «профессиональный» 24

У некоторых представителей 1-го курса выражены стремления к достижениям, которые они связывают с будущей профессиональной деятельностью медицинского работника, например: «Я стремлюсь к цели стать врачом»; «Я мечтаю о том, что достигну профессионального успеха»; «У меня сильное стремление к цели стать врачом». Таким образом, категория «самореализация» выявляет у первокурсников стремление к профессиональному развитию в медицинской области, желание стать врачом, профессионалом.

Контент-анализ кода содержания выявляет схожесть мотивационных объектов категории «реализация» у студентов 1-го и 3-го курсов. Об этом говорит схожесть смысловых групп «получение образования», «получение профессии», «работа». В то же время можно заметить некоторые новые содержательные изменения в данных смысловых группах (табл. 4). Например, такой мотивационный объект, как избегание возможности отчисления из вуза, не встречается у третьекурсников. Смысловые группы «получение образования» и «получение профессии» показывают личностно значимую мотивированность некоторых респондентов на освоение знаний и навыков, необходимых для профессионально-личностного становления.

У третьекурсников расширяется видение собственных образовательных возможностей: «У меня есть определенное намерение продолжить обучение за рубежом, обучиться многим методам лечения»; «Я буду очень счастлив работать и обучаться у лучших врачей»; «Я пытаюсь прилагать все усилия к учебе»; «Я прилагаю максимум усилий для получения профессии»; «Я желаю как можно скорее получить профессию»; «Любой ценой я хочу освоить свою профессию».

Т а б л и ц а 4

Мотивационная категория «реализация» (3-й курс)

Группа смыслов	Текстовая единица
Получение образования	«Закончить» 132, «учеба» 80, «курс» 72, «ВУЗ» 70, «университет» 58, «учиться» 46, «сессия» 38, «экзамен» 25
Работа	«Работа» 79
Получение профессии	«Профессия» 29
Трудности	«Трудности» 65, «одиночество» 8
Психические состояния	«Спать» 21, «есть» 8

Группа «работа» показывает настроенность студентов на осуществление рабочей деятельности, построение планов, связанных не просто с работой, а с работой врача: «Я желаю как можно скорее начать работать врачом, работать в больнице»; «Я ужасно хочу начать работать в качестве врача»; «Я хочу работать по своей специальности»; «Я страстно желаю закончить университет и устроиться на хорошую работу»; «Любой ценой я хочу качественно выполнять свою работу».

Группа «трудности» включает в себя опасения, связанные с ожиданием и переживанием некоторых сложностей, в том числе в учебной и будущей профессиональной деятельности: «Я больше всего готов к трудностям в учебе, в работе, к трудностям в освоении профессии»; «Когда-нибудь я стану врачом и столкнусь со всеми трудностями этой профессии»; «Я готов к трудностям в жизни и в работе», «Я боюсь, что не справлюсь с трудностями». В высказываниях отдельных респондентов 3-го курса появляется новая, по сравнению с первокурсниками, текстовая единица – «одиночество»: «Наихудшим наказанием для меня будет одиночество»; «Я опасаясь одиночества, быть одинокой».

В отличие от студентов 1-го и 6-го курсов, у третьекурсников выявляется новая группа мотивационных объектов, указывающая на психические состояния, связанные с чувством голода, сонливостью, усталостью, например: «Любой ценой я хочу покушать»; «Я определенно хочу спать»; «Мое самое большое желание – это выспаться»; «Я хочу больше спать, есть»; «Я желаю как можно скорее поесть», «Я буду вполне доволен, если перестану хотеть спать, есть и тратить время на глупости»; «Я хочу есть».

Следующая мотивационная категория, имеющая высокие значения на 3-м курсе – это «контакты» (табл. 5).

Т а б л и ц а 5

Мотивационная категория «контакты» (3-й курс)

Группа смыслов	Текстовая единица
Люди	«Люди» 60
Пациент	«Пациент» 56
Желание здоровья	«Здоровье» 33
Семья	«Близкие» 34, «семья» 25, «родители» 25, «родные» 23
Помогать	«Помогать» 29, «спасать» 9
Внешняя позитивная оценка	«Благодарность» 22, «признание» 14

Мотивационные объекты в группе «люди» отражают стремление к более гармоничному и безопасному взаимодействию с окружающими людьми, ожидание и надежду на позитивные изменения в людях («Люди станут добрее и отзывчивей»; «Люди буду более разумными»; «Люди будут добрее друг к другу»; «Будут счастливы все люди на земле»; «Я боюсь, что могут быть люди в жизни, которые могут “подставить” из-за своей выгоды»).

Возникает новая смысловая группа «пациент», которая показывает, что в качестве мотивационных объектов у третьекурсников появляются забота о здоровье и состоянии своих будущих пациентов, ожидание позитивной оценки их профессиональной помощи со стороны пациентов, ответственность за свои профессиональные действия, опасения за жизнь пациентов, опасения недоверия со стороны пациентов: «Лучшей наградой для меня будет выздоровление моих пациентов, благодарность моих пациентов»; «Я хотел бы быть способным убедить пациента лечиться»; «Я буду очень счастлив увидеть, что мой пациент выздоравливает»; «Мне очень понравилось бы общаться с пациентами»; «Я сделаю все возможное, чтобы научиться понимать чувства пациентов»; «Я опасаюсь смерти своих пациентов»; «Наихудшим наказанием для меня будет недоверие пациента».

Группа «желание здоровья» указывает, что здоровье как конечная цель деятельности врача становится у некоторых третьекурсников осознанным объектом мотивации: «Лучшей наградой для меня будет крепкое здоровье моих пациентов»; «Я мечтаю о том, что благодаря моей профессии здоровье близких будет под защитой»; «Мое самое большое желание – это всеобщее здоровье»; «Приносить добро людям, восстанавливать их здоровье»; «Я опасаюсь за здоровье моей семьи».

В группе «помогать» преобладают мотивы помощи другим: людям, пациентам, своей семье или людям, которые входят в близкий круг общения. Помимо этого, появляется потребность во «внешней позитивной оценке»: «Лучшей наградой для меня будут слова благодарности будущих пациентов; признание окружающих; признание коллег и пациентов»; «Мне очень понравилась бы благодарность со стороны коллег, признание меня как личности». Для третьекурсников становится значимым признание со стороны преподавателей, коллег, будущих пациентов. Это говорит о необходимости внешней поддержки в их стремлениях и достижениях, в повышении уровня самооценки, осознании значимости и полезности своей деятельности. Имеются исследования, показывающие, что у медицинских работников существует положительная корреляция между альтруизмом и уровнем тревожности и невротизации, поэтому будущие медики нуждаются в профилактике профессиональной деформации [12. С. 110–111].

Среднегрупповые значения выраженности мотивационных объектов студентов 6-го курса выявляют две доминирующие мотивационные категории: «реализация» и «самореализация» (табл. 6, 7).

Т а б л и ц а 6

Мотивационная категория «реализация» (6-й курс)

Группа смыслов	Текстовые единицы
Работа	«Работа» 13, «работать» 52
Окончание образования	«Экзамен» 33, «вуз» 27, «закончить, окончание» 38, «университет» 15
Трудности	«Трудности» 23
Ошибки	«Ошибки» 15

В мотивационной категории «реализация» доминируют по частоте встречаемости мотивационные объекты группы «работа», которые указывают на стремление выпускников работать в определенных медицинских учреждениях, начать работать по специальности, уметь работать хорошо и качественно, иметь любимую и стабильную работу. Они также выражают опасения, что будет тяжело работать с людьми, трудно работать первое время.

Мотивационные объекты смысловой группы «окончание образования» представлены эмоционально выраженным стремлением закончить университет, сдать государственные экзамены, к окончанию вуза быть удовлетворенным выбранной профессией, отмечается сожаление об окончании учебы.

Также можно выделить смысловые группы мотивационных объектов «трудности» и «ошибки», которые свидетельствуют, что выпускники переживают опасения, связанные с ожиданием различных сложностей в профессиональной деятельности, со страхом совершить ошибку, навредить пациенту.

Контент-анализ мотивационной категории «самореализация» выявляет мотивационные объекты профессионально-личностного развития (табл. 7).

Т а б л и ц а 7

Мотивационная категория «самореализация» (6-й курс)

Группа смыслов	Текстовые единицы
Состояться как врач	«Врач» 91, «специалист» 59
Стремление к достижениям	«Цели» 44, «достижения» 19, «успех» 14
Личностное развитие	«Самосовершенствование» 18, «самореализация» 14,

Мотивационные объекты смысловой группы «состояться как врач» представлены стремлениями «стать одним из лучших врачей», «состояться как врач», «быть практикующим врачом», «быть хорошим врачом», «быть отличным специалистом», «прилагать усилия для становления себя как врача». Выделились мотивационные объекты, которые были отнесены к смысловой группе «стремление к достижениям». Они отражают стремления выпускников к достижению целей, к успеху в своей профессии. Мотивационные объекты группы «личностное раз-

вите» связаны с желанием самосовершенствования и самореализации: «Я сделаю все зависящее от меня, чтобы достичь самореализации», «Я стремлюсь к самореализации»; «У меня сильное стремление к самосовершенствованию».

Обсуждение результатов. Доминирующие мотивационные категории указывают, что для многих респондентов наиболее значимыми мотивами являются те, которые направлены на реализацию действий, способствующих полноценной учебе, подготовке к будущей профессиональной деятельности, а также на осуществление собственно рабочей деятельности. При этом существуют некоторые различия в смысловом содержании мотивационных объектов категории «реализация». Так, у респондентов 1-го курса мотивы связаны с освоением учебной деятельности, требованиями вуза; у студентов 3-го курса в учебной деятельности появляются новые лично значимые мотивы – получение профессиональных знаний, расширение возможностей приобретения профессиональных знаний, активизация усилий в процессе образования. У респондентов 6-го курса данная мотивационная категория связана с окончанием обучения; по частоте встречаемости в мотивационной категории «реализация» на первое место выходят мотивационные объекты смысловой группы «работа».

Таким образом, в реализации наиболее актуальными для первокурсников являются мотивы адаптации к учебной деятельности, к требованиям вуза, у третьекурсников – мотивы расширения и углубления профессиональных знаний, у выпускников – мотивы, связанные с будущей работой. Мотивационные объекты реализации в учебной деятельности отражают переживание трудностей и готовность к их преодолению. При этом на 3-м курсе у некоторых респондентов появляется переживание одиночества, на 6-м – страх сделать ошибку, навредить пациенту. На 3-м курсе реализация представлена мотивами преодоления таких психических состояний, как голод, сонливость, астения, усталость. Вероятно, большой объем получаемых знаний и высокая мотивированность в их расширении и углублении требуют временных затрат и высокой концентрации усилий, что нарушает режим жизни (нерегулярность питания и сна).

Анализ содержания мотивационных объектов и их динамики на основных этапах обучения в вузе позволил выявить следующие закономерности. Наряду с мотивами реализации, направленными на адаптацию к новым обстоятельствам жизни, у многих студентов 1-го и 6-го курсов выявлены мотивационные объекты, связанные с процессом самореализации, выражающие активность субъекта, направленную на развитие личности и потенциалов, когда объектом активности становится сама личность; личностное развитие осознается в контексте выбранной профессиональной области, стремления к достижению поставленных целей.

Мотивы самореализации достоверно чаще встречаются у студентов 6-го курса, чем у первокурсников, что, на наш взгляд, отражает позитивную динамику профессионально-личностного становления студентов.

Представленность вышеописанных мотивационных объектов самореализации у первокурсников может свидетельствовать о личностно значимом выборе вуза как образовательной среды, которая становится условием воплощения личностных замыслов, связанных с профессиональным становлением и самореализацией.

В то же время можно отметить, что на 3-м курсе мотивационная категория «самореализация» уступает место категории «контакты».

Такая направленность значимых мотивационных объектов может указывать на то что, на 3-м курсе студенты начинают не только понимать смысл профессиональной деятельности, но он становится для них личностно значимым.

Альтруистическую направленность мотивов студентов 3-го курса можно рассматривать как новообразование в личностно-профессиональном становлении студентов – будущих медицинских работников.

Выводы:

1. Выявлены закономерности в динамике содержания мотивационных объектов, указывающие на мотивационную готовность к личностно-профессиональному становлению студентов медицинского вуза на различных этапах обучения.

2. На основании полученных данных можно предположить, что затруднения в процессах реализации и самореализации в личностно-профессиональном становлении и риски социально-психологической дезадаптации могут вызывать фиксация мотивационных объектов, связанных с переживаниями трудностей обучения, страха отчисления – на 1-м курсе; трудностей обучения и будущей профессиональной деятельности, одиночества, негативными для здоровья студентов психическими состояниями – на 3-м курсе; возможных ошибок в профессиональной деятельности – на 6-м курсе.

3. Выявленные мотивационные риски дезадаптации требуют более глубокого изучения и понимания переживания трудностей обучения, будущей профессиональной деятельности, негативных психических состояний, а также способов и условий эффективного совладания с ними.

4. Выявленные закономерности в динамике мотивационных объектов и мотивационные риски дезадаптации студентов необходимо учитывать в организации психолого-образовательных условий для личностно-профессионального становления студентов медицинского вуза.

Литература

1. Бодров В.А. Психология профессиональной деятельности. М. : Изд-во ИП РАН, 2006.
2. Бохан Т.Г. Проблема стресса и стрессоустойчивости современного человека в парадигме постнеклассической психологии // Сибирский вестник психиатрии и наркологии. 2006. № 2. С. 16–21.
3. Зейгарник Б.В., Братусь Б.С. Очерки аномального развития личности. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1980. 155 с.
4. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб. : Питер, 2002. 512 с.
5. Клиническая психология : учеб. / под ред. Б.Д. Карвасарского. СПб. : Питер, 2004. 960 с.
6. Кочнева Е.М., Пахомова Л.Ю. Мотивационная готовность студентов к профессиональной деятельности. Н. Новгород : НГПУ им. К. Минина, 2011. 140 с.
7. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции // Психология мотивации и эмоций / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, М.В. Фаликман. М., 2009. 702 с.
8. Леонтьев Д.А., Шелобанова Е.В. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего // Вопросы психологии. 2001. № 1. С. 57–65.
9. Леонтьев Д.А. Общее представление о мотивации человека (Лекция курса «Мотивации и эмоции») // HPSY.RU: сайт, посвященный экзистенциальной и гуманистической психологии. URL: <http://hpsy.ru/authors/x065.htm> (дата обращения: 21.09.2013).
10. Нюттен Ж. Мотивация, деятельность и перспектива будущего / под ред. Д.А. Леонтьева. М. : Смысл, 2004. 608 с.
11. Ольшневская Э.Н. Проявление негативных эмоциональных состояний у медицинского работника и их взаимосвязь с альтруизмом // Системогенез учебной и профессиональной деятельности : сб. науч. тр. V Всерос. науч.-практич. конф. / под ред. Ю.П. Поваренкова. Ярославль : Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2011. 292 с.
12. Пряжникова Е.Ю., Егоренко Т.А. Проблема профессионального становления личности // Современная зарубежная психология. 2012. № 2. URL: <http://psyjournals.ru/jmfp> (дата обращения: 27.09.2013).
13. Харитонова Т.Г. Профилактика рисков профессионального становления студентов // Вестник Государственного университета управления. 2011. № 16. С. 128–131.
14. Эммонс Р. Психология высших устремлений : мотивация и духовность личности / под ред. Д.А. Леонтьева. М. : Смысл, 2004. 416 с.
15. Abramson L.Y., Metalsky G.I., Alloy L.B. Hopelessness depression: A theory-based subtype of depression Text // Psychological Review. 1986. Vol. 96. P. 358–372.
16. Ryan M.R., Deci E.L. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development and Well-Being // American Psychologist. 2000. № 50. P. 68–78.
17. Seligman M.E.P. Helplessness: on depression, development, and death Text. San Francisco : Freeman, 1975.
18. Semke V., Salevsky G., Bochan N. Regionale Aspekte des Schutzes der Psychischen Gesundheit // Fortschritte der Neurologie und Psychiatrie. Sonderheft 2. 60 Jahrgang, Sept. 1992. S. 111–112.

Bokhan Tatyana G. Tomsk State University (Tomsk, Russia), *Shabalovskaya Marina V., Moreva Svetlana A.* Siberian State Medical University (Tomsk, Russia). E-mail: btg960@sibmail.com / m_sha79@mail.ru / sa.more@mail.ru

MOTIVATIONAL READINESS FOR PROFESSIONAL PERSONALLY FORMATION OF MEDICAL STUDENTS.

Key words: motivation; motivational readiness; professional and personal formation; medical students.

In the article the motivational readiness for personal professionally formation of students in educational conditions of medical school reveals is discussed. Research objective was detection of regularities in dynamics of the content of the motivational objects indicating motivational readiness for personal professionally formation of students at different grade levels in higher education institution. Motivational objects were studied by means of a method of motivational induktion of Zh. Nyutten (in D. A. Leontyev's adaptation). For many respondents of all courses the most actual and significant motives are what are directed on realization of the actions promoting full study, preparation for future professional activity, and also on implementation of actually working activity. There are distinctions in the semantic content of motivational objects of realization at respondents of various courses. The most actual for first-year students are motives of adaptation to educational activity, to higher education institution requirements, third-year students have motives of expansion and deepening of professional knowledge, at graduates more significant are the motives connected with future work. The motivational objects connected with process of self-realization are revealed. Motives of self-realization authentically meet at students of the 6th course, in comparison with first-year students more often. This fact, in our opinion, reflects positive dynamics of professional and personal formation of students. Motivational objects of self-realization of first-year students indicate personally significant choice of higher education institution, as that educational environment which becomes a condition of an embodiment of their personal plans connected with professional formation and self-realization. The altruistic orientation of motives of students of a third year can be considered as a new growth in personal and professional formation of students as future medical workers. On the basis of the obtained data it is possible to assume that in realization and self-realization processes in personal and professional formation and risks of social and psychological disadaptation fixing of the motivational objects connected with experiences of difficulties of training, fear of assignment can cause difficulties – at the first year; difficulties of training and future professional activity, loneliness, negative for health of students mental states – on a third year; possible mistakes in professional activity – at respondents of the sixth course. The revealed motivational risks of disadaptation demand deeper studying and understanding of experience of difficulties of training, future professional activity, negative mental states, and also ways and conditions of an effective negotiation of them.

References

1. *Bodrov V.A.* Psikhologiya professional'noy deyatel'nosti. M. : Izd-vo IP RAN, 2006.
2. *Bokhan T.G.* Problema stressa i stressoustoychivosti sovremennogo cheloveka v paradigme postneklassicheskoy psikhologii // *Sibirskiy vestnik psikiatrii i narkologii*. 2006. № 2. S. 16–21.
3. *Zeygarnik B.V., Bratus' B.S.* Ocherki anomal'nogo razvitiya lichnosti. M. : Izd-vo Mosk. un-ta, 1980. 155 s.
4. *Il'in E.P.* Motivatsiya i motivy. SPb. : Piter, 2002. 512 s.
5. *Klinicheskaya psikhologiya* : ucheb. / pod red. B.D. Karvasarskogo. SPb. : Piter, 2004. 960 s.
6. *Kochneva E.M., Pakhomova L.Yu.* Motivatsionnaya gotovnost' studentov k professional'noy deyatel'nosti. N. Novgorod : NGPU im. K. Minina, 2011. 140 s.
7. *Leont'ev A.N.* Potrebnosti, motivy i emotsii // *Psikhologiya motivatsii i emo-tsiy* / pod red. Yu.B. Gippenreyter, M.V. Falikman. M., 2009. 702 s.
8. *Leont'ev D.A., Shelobanova E.V.* Professional'noe samoopredelenie kak po-stroenie obrazov vozmozhnogo budushchego // *Voprosy psikhologii*. 2001. № 1. S. 57–65.
9. *Leont'ev D.A.* Obshchee predstavlenie o motivatsii cheloveka (Lektsiya kursa «Motivatsii i emotsii») // *HPSY.RU: sayt, posvyashchennyy ekzistentsial'noy i gumanisti-*

cheskoy psikhologii. URL: <http://hpsy.ru/authors/x065.htm> (data obrashcheniya: 21.09.2013).

10. *Nyutten Zh.* Motivatsiya, deyatel'nost' i perspektiva budushchego / pod red. D.A. Leont'eva. M. : Smysl, 2004. 608 s.

11. *Ol'shevskaya E.N.* Proyavlenie negativnykh emotsional'nykh sostoyaniy u meditsinskogo rabotnika i ikh vzaimosvyaz' s al'truizmom // Sistemogenez uchebnoy i professional'noy deyatel'nosti : sb. nauch. tr. V Vseros. nauch.-praktich. konf. / pod red. Yu.P. Povarenkova. Yaroslavl' : Izd-vo YaGPU im. K.D. Ushinskogo, 2011. 292 s.

12. *Pryazhnikova E.Yu., Egorenko T.A.* Problema professional'nogo stanovleniya lichnosti // Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya. 2012. № 2. URL: <http://psyjournals.ru/jmfp> (data obrashcheniya: 27.09.2013).

13. *Kharitonova T.G.* Profilaktika riskov professional'nogo stanovleniya studentov // Vestnik Gosudarstvennogo universiteta upravleniya. 2011. № 16. S. 128–131.

14. *Emmons R.* Psikhologiya vysshikh ustremleniy : motivatsiya i dukhovnost' lichnosti / pod red. D.A. Leont'eva. M. : Smysl, 2004. 416 s.

15. *Abramson L.Y., Metalsky G.I., Alloy L.B.* Hopelessness depression: A theory-based subtype of depression Text // Psychological Review. 1986. Vol. 96. P. 358–372.

16. *Ryan M.R., Deci E.L.* Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development and Well-Being // American Psychologist. 2000. № 50. P. 68–78.

17. *Seligman M.E.P.* Helplessness: on depression, development, and death Text. San Francisco : Freeman, 1975.

18. *Semke V., Salevsky G., Bochan N.* Regionale Aspekte des Schutzes der Psychischen Gesundheit // Fortschritte der Neurologie und Psychiatrie. Sonderheft 2. 60 Jahrgang, Sept. 1992. S. 111–112.

ПОЛОВЫЕ РАЗЛИЧИЯ В СТИЛЯХ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ ПЕРЕХОДЕ ИЗ НАЧАЛЬНОГО ЗВЕНА ОБУЧЕНИЯ В ОСНОВНОЕ

О.С. Самбикина (Пермь)

Аннотация. Представлены результаты лонгитюдного исследования стилей учебной деятельности школьников разного пола при переходе из начального в основное звено обучения. Описаны сходство и различия в структурах стилей учебной деятельности и во взаимосвязях компонентов стиля с успеваемостью мальчиков и девочек младшего школьного и подросткового возраста.

Ключевые слова: лонгитюдное исследование; стиль учебной деятельности; половые различия.

Постановка проблемы. Проявление особенностей пола в учебной деятельности школьников является предметом как отечественных, так и зарубежных исследований начиная с 60-х гг. прошлого столетия. При этом результаты, полученные разными авторами, весьма противоречивы.

Так, с одной стороны, имеют место эмпирические данные, указывающие на существование межполовых различий в учебной деятельности (А. Kossakowski, 1965, 1969; W. Friedrich, 1966, 1980; К.-Н. Otto, 1970; Н. Muller, 1980; Б.И. Хасан, 1996; В.Д. Еремеева, 2005 и др.).

С другой стороны, ряд исследователей (С.N. Jacklin, Е.Е. Massoby, 1974; А.С. Petersen, М.А. Wittig, 1979; И.С. Кон, 1988 и др.) утверждают, что различия между полами в учебной деятельности не проявляются столь ярко либо, проявляясь в начале обучения, затем сглаживаются и исчезают.

Г.М. Бреслав и Б.И. Хасан [7] отмечают, что в условиях современной школы, от момента поступления до момента окончания, мальчики и девочки обучаются без учета особенностей пола, индифферентность образования к половым различиям выражается не только в малоосмысленной организационной совместности обучения, но еще и в содержательной безадресности. Все это в конечном итоге ведет к тому, что у девочек к подростковому возрасту формируются черты характера, которые традиционно принято считать «мужскими» (настойчивость, решительность и т.д.), тогда как у мальчиков, напротив, проявляются типично «женские» манеры поведения и особенности личности (мягкосердечие, зависимость и т.п.).

Таким образом, как отмечено ранее, данные исследований по проблеме гендерных различий довольно противоречивы и требуют дальнейшей тщательной разработки для научно-психологического обоснования необходимости осуществления гендерного подхода в образовании.

Особую актуальность изучению данной проблемы придает то, что в соответствии с Концепцией долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 г. одним из направлений перехода российской экономики к инновационному социально-ориентированному типу развития является развитие человеческого потенциала России, предполагающее обеспечение благоприятных условий для развития способностей каждого человека, переход от системы массового образования к необходимому для создания инновационной социально-ориентированной экономики непрерывному индивидуализированному образованию для всех [12], осуществление которого, в свою очередь, невозможно без учета особенностей пола в процессе обучения.

В нашем исследовании с позиции теории интегральной индивидуальности В.С. Мерлина изучаются гендерные различия в стилях учебной деятельности (СУД) школьников при переходе из начального звена обучения в среднее [5, 6].

Анализ литературы позволяет выдвинуть предположение о том, что как в младшем школьном, так и в подростковом возрасте существуют различия в стилях учебной деятельности мальчиков и девочек, кроме того, компоненты СУД мальчиков и девочек могут быть по-разному взаимосвязаны с успеваемостью на разных этапах обучения.

Организация и методики исследования. Экспериментальная часть исследования осуществлялась в два этапа. На первом этапе в качестве испытуемых выступили учащиеся третьих классов МОУ «Школа № 9 г. Перми», всего 61 человек (26 девочек и 35 мальчиков). На втором этапе испытуемыми были эти же учащиеся, ставшие восьмиклассниками.

Для изучения стилей учебной деятельности школьников была сконструирована «Комплексная методика изучения стиля учебной деятельности школьников». В основу данной методики положен опросник А.К. Байметова [1], направленный на изучение стиля учебной деятельности старшеклассников. В качестве показателя успеваемости рассматривался итоговый средний балл по основным предметам математического, естественнонаучного и гуманитарного циклов за учебный год. Полученные данные были обработаны с помощью методов математической статистики (корреляционный анализ и факторный анализ).

Результаты исследования и их обсуждение

Результаты, полученные на выборке младших школьников. Для более полного понимания структуры стилей учебной деятельности мальчиков и девочек младшего школьного возраста был выполнен факторный анализ, результаты которого представлены в табл. 1.

Т а б л и ц а 1

**Факторное отображение структуры стилей учебной деятельности
мальчиков и девочек младшего школьного возраста**

	Показатели	Мальчики			Девочки		
		F1	F2	F3	F1	F2	F3
1	Легкость и быстрота перехода от одной формы работы к другой		-0,59				0,52
2	Темп деятельности				0,79		
3	Выполнение на уроке дополнительных заданий помимо основных	0,59			0,61		
4	Продуманность ответов	0,74				0,52	
5	Выделение подготовки к выполнению задания в отдельный этап				0,59		
6	Использование черновика		-0,44			0,55	
7	Выделение проверки задания в отдельный этап		-0,50		0,70		
8	Тщательность в осуществлении самоконтроля		-0,70		0,79		
9	Предпочтение отвечать с места	-0,45					
10	Наличие отдыха перед выполнением домашнего задания			-0,59			
11	Наличие перерывов в выполнении домашнего задания			-0,55			-0,56
12	Предпочтение заниматься в одиночестве			-0,57	0,57		
13	Последовательность выполнения заданий (с более трудных предметов)					-0,49	
14	Наличие режима выполнения домашнего задания					0,62	
15	Способность сохранять спокойствие перед выполнением ответственного задания				0,50		
16	Отсутствие пропуска уроков без уважительных причин		-0,47		0,71		
17	Способность терпеливо слушать ответ другого			-0,51			-0,55
18	Желание доказывать правильность своей гипотезы	0,42					
19	Дополнение и исправление ответов одноклассников	0,60			0,50	-0,62	
20	Желание подбирать дополнительный материал к уроку	0,48					-0,49
21	Сосредоточенность во время урока		-0,52		0,77		
22	Внимание к объяснению урока учителем	0,59	-0,46		0,63		
23	Внимание к ответам одноклассников	0,46					
24	Предпочтение не списывать у одноклассников	0,43					-0,49
25	Своевременная подготовка рабочего места			-0,57			-0,56
Доля объяснимой дисперсии, %		12,5	11,2	10,1	20,9	12,3	10,4

Как в выборке мальчиков, так и в выборке девочек было выделено по три фактора, вобравших соответственно 33,8 и 43,6% общей дисперсии.

Из табл. 1 видно, что в выборке мальчиков в первый фактор с наибольшими весами вошли следующие компоненты стиля учебной деятельности: выполнение на уроке дополнительных заданий помимо основных, продуманность ответа, предпочтение отвечать у доски, желание доказывать правильность предложенной гипотезы, решения и т.п., исправлять и дополнять ответы одноклассников, подбирать дополнительный материал к уроку, внимание к объяснению урока учителем, к ответам товарищей, предпочтение не списывать у одноклассников. Фактор получил название «Выдержанность и внимательность на фоне активности работы на уроке».

Во второй фактор вошли затруднения при переходе от одной формы работы к другой, отсутствие черновиков, отсутствие итогового самоконтроля, пропуск уроков без объективных причин, отсутствие сосредоточенности во время урока и невнимание к объяснениям учителя. Фактор обозначен как «Недостаточная сформированность самоконтроля на фоне низкой сосредоточенности и динамичности перехода от одной формы работы к другой».

В третий фактор со значимыми весами вошли отсутствие отдыха перед выполнением домашнего задания, отсутствие перерывов во время его выполнения, предпочтение заниматься в компании, неспособность терпеливо слушать ответы одноклассников, несвоевременная подготовка рабочего места к уроку. Фактор получил название «Нерациональная организация условий для выполнения заданий».

В выборке девочек в первый фактор вошли высокий темп деятельности, выполнение на уроке дополнительных заданий помимо основных, выделение подготовки к выполнению задания в отдельный этап, выделение проверки задания в отдельный этап, тщательность в осуществлении самоконтроля, предпочтение заниматься в одиночестве, способность сохранять спокойствие перед выполнением ответственного задания, дополнение и исправление ответов одноклассников, сосредоточенность во время урока. Фактор обозначен как «Сосредоточенность и высокий уровень самоконтроля на фоне динамичности учебной деятельности».

Второй фактор назван «Организованность и основательность при подготовке к ответам и к выполнению заданий». В него вошли продуманность ответов, использование черновика, наличие режима в выполнении домашних заданий, выполнение домашней работы, начиная с более легких заданий, отсутствие желания исправлять и дополнять ответы одноклассников.

В третий фактор вошли легкость и быстрота перехода от одной формы работы к другой, отсутствие перерывов в выполнении домаш-

него задания, неспособность терпеливо слушать ответы одноклассников, нежелание подбирать дополнительный материал к уроку, списывание у одноклассников и несвоевременная подготовка рабочего места к уроку. Фактор обозначен как «Особенности самоорганизации».

Таким образом, стиль учебной деятельности мальчиков младшего школьного возраста определяется следующими факторами: выдержанность и внимательность на фоне активности работы на уроке, недостаточная сформированность самоконтроля на фоне низкой сосредоточенности и динамичности перехода от одной формы работы к другой, нерациональная организация условий для выполнения заданий. Тогда как стиль учебной деятельности девочек младшего школьного возраста характеризуется сосредоточенностью и высоким уровнем самоконтроля на фоне динамичности учебной деятельности, организованностью и основательностью при подготовке к ответам и к выполнению заданий и особенностями самоорганизации.

В ходе исследования были рассмотрены статистически значимые взаимосвязи компонентов стилей учебной деятельности с успеваемостью младших школьников разного пола (табл. 2).

Т а б л и ц а 2

**Статистически значимые коэффициенты корреляции показателей
компонентов стиля учебной деятельности с показателями
успеваемости младших школьников разного пола**

Компоненты стиля учебной деятельности	Успеваемость	
	Мальчики	Девочки
Темп деятельности	0,49	0,72
Выполнение на уроке дополнительных заданий помимо основных	0,52	
Продуманность ответов	0,61	0,47
Дополнение и исправление ответов одноклассников	0,55	
Выделение подготовки к выполнению задания в отдельный этап		0,52
Выделение проверки задания в отдельный этап		0,61
Способность сохранять спокойствие перед выполнением ответственного задания		0,49
Отсутствие пропуска уроков без уважительных причин		0,58
Сосредоточенность во время урока		0,59
Внимание к объяснению урока учителем		0,49
Предпочтение не списывать у одноклассников		0,44

Анализ взаимосвязей выявил как сходства, так и различия между выборками мальчиков и девочек.

Сходство проявляется в том, что и у девочек, и у мальчиков успеваемость имеет положительную взаимосвязь с темпом деятельности и продуманностью ответов.

Различия обнаружены в количестве и характере взаимосвязей стилевых компонентов с успеваемостью. В выборке девочек количе-

ство таких связей значительно больше, нежели в выборке мальчиков. Если успеваемость мальчиков положительно взаимосвязана с выполнением на уроке большего объема заданий, дополнением и исправлением ответов одноклассников, то успеваемость девочек в этом возрасте зависит от выделения подготовки к выполнению задания и проверки задания в отдельные этапы, способности сохранять спокойствие перед выполнением ответственного задания, посещаемости, сосредоточенности во время урока, внимания к объяснению урока учителем и самостоятельности при выполнении учебных заданий.

Результаты, полученные на выборке подростков. Для более полного и качественного понимания структуры стилей учебной деятельности мальчиков и девочек подросткового возраста был выполнен факторный анализ (табл. 3).

Т а б л и ц а 3

Факторное отображение структуры стилей учебной деятельности мальчиков и девочек подросткового возраста

Показатели		Мальчики			Девочки		
		F1	F2	F3	F1	F2	F3
1	Легкость и быстрота перехода от одной формы работы к другой	–0,59					–0,51
2	Возможность параллельно выполнять разные формы работы				0,64		
3	Темп деятельности	–0,66					
4	Выполнение на уроке дополнительных заданий помимо основных			0,55			
5	Продуманность ответов	–0,48	0,54			0,50	–0,63
6	Выделение подготовки к выполнению задания в отдельный этап		0,44	–0,50	–0,51		
7	Выделение проверки задания в отдельный этап			–0,51		–0,51	
8	Тщательность в осуществлении самоконтроля			–0,50	–0,70		
9	Предпочтение давать письменный ответ		0,56				
10	Наличие отдыха перед выполнением домашнего задания		–0,53				
11	Наличие перерывов в выполнении домашнего задания		–0,55		0,65		
12	Предпочтение заниматься в одиночестве		0,42				
13	Наличие режима выполнения домашнего задания				–0,49		
14	Способность сохранять спокойствие перед выполнением ответственного задания	–0,48				0,50	
15	Отсутствие пропуска уроков без уважительных причин	–0,44			–0,67		

Окончание табл. 3

Показатели		Мальчики			Девочки		
		F1	F2		F1	F2	
16	Способность терпеливо слушать ответ другого						-0,60
17	Желание доказывать правильность своей гипотезы		-0,72		-0,59		
18	Дополнение и исправление ответов одноклассников		-0,49				
19	Активная работа на уроке	-0,52			-0,56		
20	Желание подбирать дополнительный материал к уроку	-0,59				-0,54	
21	Сосредоточенность во время урока				-0,77		
22	Внимание к объяснению урока учителем	-0,72			-0,61	0,61	
23	Внимание к ответам одноклассников	-0,45				-0,58	
24	Предпочтение не списывать у одноклассников	-0,67			-0,78		
25	Самостоятельность при решении сложных задач	-0,49				0,52	0,61
26	Своевременная подготовка рабочего места	-0,52					
27	Предварительное планирование деятельности	-0,50			-0,76		
Доля объяснимой дисперсии, %		15,0	11,6	10,5	21,0	12,8	10,9

Как видно из табл. 3, в выборках мальчиков и девочек было выделено по три фактора, вобравших соответственно 37,1 и 44,7% общей дисперсии.

В выборке мальчиков-подростков в первый фактор вошли следующие компоненты стиля: затруднения при переходе от одной формы работы к другой, медленный темп деятельности, недостаточная продуманность ответов, неспособность сохранять спокойствие перед выполнением ответственного задания, пропуски уроков без объективных причин, низкий уровень активности работы на уроке, отсутствие желания подбирать дополнительный материал к уроку, невнимание к объяснению урока учителем и к ответам одноклассников, списывание у одноклассников, отсутствие самостоятельности при решении сложных задач, несвоевременная подготовка рабочего места, отсутствие предварительного планирования деятельности. Фактор носит название «Инертность и невнимательность на фоне несамостоятельности и низкой стрессоустойчивости».

Во второй фактор входят продуманность ответов, выделение подготовки к выполнению задания в отдельный этап, предпочтение давать письменный ответ, отсутствие отдыха перед выполнением домашнего задания, отсутствие перерывов в выполнении домашнего задания, предпочтение заниматься в одиночестве, нежелание доказывать правильность своей гипотезы, решения, дополнять и исправлять ответы одноклассников. Фактор обозначен как «Нерациональная организация выполнения домашнего задания на фоне погруженности в себя».

Третий фактор включает в себя выполнение на уроке дополнительных заданий помимо основных, отсутствие выделения подготовки к выполнению задания и его проверки в отдельный этап, отсутствие тщательности в осуществлении самоконтроля. Фактор назван «Динамичность на фоне слитности основных компонентов деятельности».

В выборке девочек-подростков в первый фактор вошли возможность параллельно выполнять разные формы работы, отсутствие выделения подготовки к выполнению задания в отдельный этап, отсутствие тщательности в осуществлении самоконтроля, наличие перерывов в выполнении домашнего задания, отсутствие режима выполнения домашнего задания, пропуски уроков без объективных причин, нежелание доказывать правильность своей гипотезы, низкий уровень активности на уроке, отсутствие сосредоточенности на уроке, невнимание к объяснениям учителя, списывание у одноклассников, отсутствие предварительного планирования деятельности. Фактор обозначен как «Отсутствие стремления соответствовать требованиям учебной деятельности».

Во второй фактор вошли продуманность ответов, отсутствие выделения проверки задания в отдельный этап, способность сохранять спокойствие перед выполнением ответственного задания, нежелание подбирать дополнительный материал к уроку, внимание к объяснению урока учителем и невнимание к ответам одноклассников, самостоятельность при решении сложных задач. Фактор назван «Отсутствие систематичности в учебной деятельности».

Третий фактор включает в себя затруднения при переходе от одной формы работы к другой, недостаточную продуманность ответов, неспособность терпеливо слушать ответ другого, самостоятельность при решении сложных задач. Фактор получил название «Инертность на фоне самостоятельности в учебной деятельности».

Таким образом, стиль учебной деятельности мальчиков-подростков определяется следующими факторами: инертность и невнимательность на фоне несамостоятельности и низкой стрессоустойчивости, нерациональная организация выполнения домашнего задания на фоне погруженности в себя и динамичность на фоне слитности основных компонентов деятельности. В свою очередь стиль учебной деятельности девочек-подростков характеризуется отсутствием стремления соответствовать требованиям учебной деятельности, отсутствием систематичности в учебной деятельности и инертностью на фоне самостоятельности в учебной деятельности.

Сопоставление соответствующих результатов показывает, что успеваемость девочек и мальчиков в подростковом возрасте взаимосвязана с различными компонентами стиля учебной деятельности (табл. 4).

Т а б л и ц а 4

**Статистически значимые коэффициенты корреляции показателей
компонентов стиля учебной деятельности с показателями
успеваемости подростков разного пола**

Компоненты стиля учебной деятельности	Успеваемость	
	Мальчики	Девочки
Легкость и быстрота перехода от одной формы работы к другой	0,44	
Выполнение на уроке дополнительных заданий помимо основных	0,46	
Предпочтение заниматься в оживленной обстановке	0,34	
Возможность параллельно выполнять разные формы работы		–0,41
Предпочтение отвечать с места		0,47
Наличие режима в выполнении домашнего задания		0,53

Как видно из табл. 4, успеваемость девочек-подростков отрицательно взаимосвязана с возможностью в ходе урока одновременно выполнять разные формы работы и положительно – с предпочтением отвечать с места и наличием определенного режима выполнения домашнего задания. Успеваемость мальчиков-подростков положительно взаимосвязана с легкостью и быстротой перехода от одной формы работы к другой, выполнением на уроке дополнительных заданий помимо основных и предпочтением заниматься в оживленной обстановке.

Таким образом, успеваемость девочек и мальчиков в данном возрасте взаимосвязана с различными компонентами стиля учебной деятельности (у мальчиков это компоненты, преимущественно относящиеся к динамическим характеристикам, у девочек – касающиеся обеспечения условий деятельности).

Выводы:

1. Стили учебной деятельности младших школьников разного пола имеют различную структуру. Стил учебной деятельности мальчиков младшего школьного возраста характеризуется выдержанностью и внимательностью на фоне активности работы на уроке, недостаточной сформированностью самоконтроля на фоне низкой сосредоточенности и динамичности перехода от одной формы работы к другой, нерациональной организацией условий для выполнения заданий. Стил учебной деятельности девочек младшего школьного возраста отличается сосредоточенностью и высоким уровнем самоконтроля на фоне динамичности учебной деятельности, организованностью и основательностью при подготовке к ответам и к выполнению заданий и особенностями самоорганизации.

2. При переходе из начального звена школы в основное происходят изменения в структуре стилей учебной деятельности учащихся обоего пола, при этом так же имеются различия в структурах стилей мальчиков и девочек. Стил учебной деятельности мальчиков-подростков определяется следующими факторами: инертность и невнимательность на фоне несамостоятельности и низкой стрессоустой-

чивости, нерациональная организация выполнения домашнего задания на фоне погруженности в себя и динамичность на фоне слитности основных компонентов деятельности. Стиль учебной деятельности девочек-подростков характеризуется отсутствием стремления соответствовать требованиям учебной деятельности, отсутствием систематичности в учебной деятельности и инертностью на фоне самостоятельности в учебной деятельности.

3. Успеваемость девочек младшего школьного возраста имеет большее количество взаимосвязей с компонентами СУД, нежели успеваемость мальчиков. При этом и у девочек, и у мальчиков успеваемость имеет положительную взаимосвязь с темпом деятельности и продуманностью ответов.

4. К подростковому возрасту в обеих выборках количество значимых взаимосвязей успеваемости с компонентами стиля учебной деятельности сократилось. При этом компоненты стилей учебной деятельности, с которыми связана успеваемость подростков разного пола, различны.

5. Результаты исследования позволяют сделать вывод о необходимости учета половых различий в стилях учебной деятельности школьников на разных ступенях обучения.

Литература

1. Байметов А.К. Некоторые типологически обусловленные особенности индивидуального стиля учебной деятельности старшеклассников // Вопросы психологии. 1966. № 6. С. 129–140.
2. Бендас Т.В. Гендерная психология. СПб. : Питер, 2006. 431 с.
3. Еремеева В.Д. Мальчики и девочки. Учить по-разному, любить по-разному. Самара, 2005. 160 с.
4. Кон И.С. Психология половых различий // Психология индивидуальных различий. Тексты / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1988. С. 78–83.
5. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. М. : Педагогика, 1986. 254 с.
6. Психология интегральной индивидуальности: Пермская школа / сост. Б.А. Вяткин, Л.Я. Дорфман, М.Р. Щукин. М. : Смысл, 2011. С. 155–232.
7. Хасан Б.И., Бреслав Г.М. Пол и образование. Анализ конфликтов половозрастной идентификации. Красноярск, 1996. 174 с.
8. Шаронова С. Гендер. Образование. Мобильность // Высшее образование в России. 2002. № 6. С. 130–134.
9. Штылева Л.В. Педагогика и гендер: развитие гендерных подходов в образовании. URL: <http://www.ivanovo.ac.ru/win1251/jornal/jornal3/shitil.htm>
10. Штылева Л.В. Развитие педагогических взглядов на половые различия школьников в отечественном образовании (XVIII – начало XXI вв.) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Ярославль, 2013. 27 с.
11. Щукин М.Р. Полисистемная характеристика структуры и развития стиля деятельности // Полисистемное исследование индивидуальности человека. М. : ПЕР СЭ, 2005. С. 17–49.

12. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 г. / в ред. Распоряжения Правительства РФ от 08.08.2009 N 1121-р.
13. Об изучении вопросов по основам гендерных знаний, гендерным проблемам в системе образования: Рекомендация Министерства образования РФ по изучению основ гендерных знаний в системе образования // Распоряжение Министра образования РФ от 22.04.2003 г. № 480-15.

Sambikina Oksana S. Perm State University of Humanities and Education (Perm, Russia). E-mail: sambikina-oksana@yandex.ru

SEX DIFFERENCES IN STYLES OF EDUCATIONAL ACTIVITY OF SCHOOL STUDENTS IN THE PERIOD OF TRANSITION FROM PRIMARY TO SECONDARY SCHOOL.

Key words: longitudinal study; academic activity style; sex differences.

The article presents results of a longitudinal research into dynamic development of academic activity styles among school students of different sex in the period when they change primary school to secondary school. Age peculiarities and changes in academic activities resulting from this change were found to influence on development of academic activity styles. Similarities and differences in the structures of styles of learning activity and in correlations components of style with the academic performance and properties of integral individuality of boys and girls of primary school age and adolescence were described.

Referensis

1. Baymetov A.K. Nekotorye tipologicheski obuslovlennyye osobennosti individual'nogo stilya uchebnoy deyatel'nosti starsheklassnikov // *Voprosy psikhologii*. 1966. № 6. S. 129–140.
2. Bendas T.V. *Gendernaya psikhologiya*. SPb. : Piter, 2006. 431 s.
3. Eremeeva V.D. Mal'chiki i devochki. Uchit' po-raznomu, lyubit' po-raznomu. Samara, 2005. 160 s.
4. Kon I.S. *Psikhologiya polovykh razlichiy* // *Psikhologiya individual'nykh razlichiy*. Teksty / pod red. Yu.B. Gippenreyter, V.Ya. Romanova. M. : Izd-vo Mosk. un-ta, 1988. S. 78–83.
5. Merlin V.S. *Ocherk integral'nogo issledovaniya individual'nosti*. M. : Pedagogika, 1986. 254 s.
6. *Psikhologiya integral'noy individual'nosti*: Permskaya shkola / sost. B.A. Vyat-kin, L.Ya. Dorfman, M.R. Shchukin. M. : Smysl, 2011. S. 155–232.
7. Khasan B.I., Breslav G.M. *Pol i obrazovanie. Analiz konfliktov polovozrast-noy identifikatsii*. Krasnoyarsk, 1996. 174 s.
8. Sharonova S. Gender. Obrazovanie. Mobil'nost' // *Vysshee obrazovanie v Ros-sii*. 2002. № 6. S. 130–134.
9. Shyleva L.V. *Pedagogika i gender: razvitie gendernykh podkhodov v obrazovani*. URL: <http://www.ivanovo.ac.ru/win1251/jornal/jornal3/shtil.htm>
10. Shyleva L.V. *Razvitie pedagogicheskikh vzglyadov na polovye razlichiya shkol'nikov v otechestvennom obrazovanii (XVIII – nachalo KhKhI vv.)* : avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. Yaroslavl', 2013. 27 s.
11. Shchukin M.R. *Polisistemnaya kharakteristika struktury i razvitiya stilya deyatel'nosti* // *Polisistemnoe issledovanie individual'nosti cheloveka*. M. : PER SE, 2005. S. 17–49.
12. *Kontseptsiya dolgosrochnogo sotsial'no-ekonomicheskogo razvitiya Rossiyskoy Federatsii do 2020 g.* / v red. Rasporyazheniya Pravitel'stva RF ot 08.08.2009 N 1121-r.
13. Об изучении вопросов по основам гендерных знаний, гендерным проблемам в системе образования: Рекомендация Министерства образования РФ по изучению основ гендерных знаний в системе образования // Распоряжение Министра образования РФ от 22.04.2003 г. № 480-15.

КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЗДОРОВЬЯ

УДК 616.8 + 616.89

ПАТОДИНАМИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ПАРАМЕТРОВ У МУЖЧИН И ЖЕНЩИН, НАХОДЯЩИХСЯ В БРАКОРАЗВОДНОМ ПРОЦЕССЕ, С ПОЗИЦИИ ИХ РОЛЕВЫХ ОЖИДАНИЙ В БРАКЕ

Г.В. Залевский, Ю.В. Кузьмина (Томск), В.Н. Кожевников,
В.В. Костарев, Т.А. Кожевникова (Красноярск)

Аннотация. Рассматриваются представления супругов о значимости в семейной жизни сексуальных отношений, личностной общности мужа и жены, родительских обязанностей, профессиональных интересов, хозяйственно-бытового обслуживания, моральной и эмоциональной поддержки. Эти показатели, отражая основные функции семьи, составляют шкалу семейных ценностей. Авторами убедительно показано, что у супругов в состоянии расторжения брака нарушены согласованность семейных ценностей и представления о наиболее значимых сферах жизнедеятельности семьи. Это свидетельствует о достаточно высокой степени конфликтности супругов в момент расторжения брачных отношений.

Ключевые слова: мужчина; женщина; брак; развод; роль; ролевые ожидания.

Теория семейных систем центрируется вокруг двух уравновешивающих жизненных сил: сплоченности и индивидуальности. В идеале эти две силы находятся в равновесии [1, 4, 8]. Нарушение равновесия в сторону сплоченности называется по-разному – слиянием, склеивающей сплоченностью, созависимостью, симбиозом или недифференциацией – и является одновременно интрапсихическим и интерперсональным явлением [3, 7, 11].

В последнее время изучение проблемы распада семьи стало очень актуальным направлением исследований психологов всего мира. Социально-политические и экономические потрясения, происшедшие в России, привели к тяжелому кризису большого числа семей. Многие из них оказались «за бортом» в общем потоке реформ, в безудержном стремлении общества к рынку. Вполне объяснимо, что именно в таких семьях, как правило, возникают различного рода нарушения социально-психологической адаптации всех членов семьи и, как следствие, нарастают агрессивное поведение и семейные разногласия [6, 9, 10].

Цель данной работы – изучение патодинамической характеристики психологических параметров у мужчин и женщин, находящихся в бракоразводном процессе, с позиции их ролевых ожиданий в браке.

Эмпирическая работа проводилась на базе ЗАГСов г. Красноярска. Выборку составили супружеские пары, подавшие заявления о разводе (41 женщина и 41 мужчина). Семейный стаж исследуемых – от 1 до 9 лет; состав семьи – 2–3 человека; средний возраст женщин составил $26,7 \pm 4,31$ года, мужчин – $32,8 \pm 7,2$ года.

Для исследования ожиданий, которые имелись у супругов до вступления в брак, а также изучения ожиданий, которые сбылись или не сбылись на момент расторжения брака, была использована методика «Ролевые ожидания и притязания в браке» (РОП) [4].

Данная методика, разработанная А.Н. Волковой, входит в комплексную программу практической работы с супружескими парами. Методика РОП позволяет определить:

1) представления супругов о значимости в семейной жизни сексуальных отношений, личностной общности мужа и жены, родительских обязанностей, профессиональных интересов каждого из супругов, хозяйственно-бытового обслуживания, моральной и эмоциональной поддержки, внешней привлекательности партнеров. Эти показатели, отражая основные функции семьи, составляют шкалу семейных ценностей (ШСЦ);

2) представления супругов о желаемом распределении ролей между мужем и женой при реализации семейных функций, объединенные шкалой ролевых ожиданий и притязаний (ШРОП).

Результаты исследования психологических параметров супругов, находящихся в состоянии расторжения брака, показали, что среди причин заключения брака наиболее частой указывали любовь. Так, брак по любви заключили $74,2 \pm 8,3\%$ женщин и $73,9 \pm 7,23\%$ мужчин. Далее причинами заключения брака были названы «браки по глупости» (брак «назло», «потому что все женятся и т.п.). По этой причине брак был зарегистрирован у $16,1 \pm 1,2\%$ женщин и $13 \pm 0,5\%$ мужчин. На третьем месте оказались «браки по жизненным обстоятельствам» (беременность, отсутствие жилья и т.д.). Таких браков было $6,5 \pm 0,41\%$ у женщин и $21,7 \pm 1,5\%$ у мужчин. Кроме этих причин, женщины указали «браки из выгоды» (выгода заключалась в богатстве или социальном положении человека) и «браки по принуждению» (по воле родителей, влиятельных родственников); женщин, которые вступили в брак по этим причинам, оказалось $3,2 \pm 0,9\%$ (рис. 1).

Исследования показали, что причины развода у женщин и мужчин не совпадают. Так, большинство женщин ($32,3 \pm 2,7\%$) основными причинами расторжения брака называли чувства обиды, унижения, непонимание, невнимательность. Таким образом, в группе женщин доминировали эмоциональные причины развода. У мужчин среди причин развода

доминировал такой фактор, как психологическая несовместимость, т.е. различие интересов, ценностей, нужд, желаний ($34,8 \pm 2,21\%$).

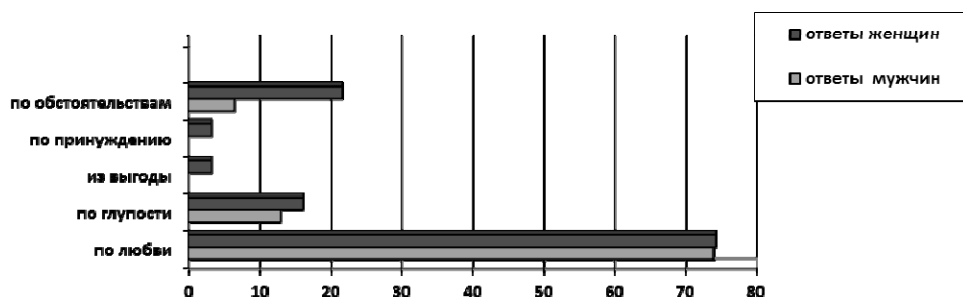


Рис. 1. Причины заключения браков, %

На втором месте у женщин в качестве причин развода были названы измена, распад личности мужа и психологическая несовместимость с супругом ($22,76 \pm 3,3\%$).

У мужчин же на втором месте оказалось стремление супруги к полноте власти: доминирование, ревность, запреты ($27,3 \pm 2,12\%$).

Утрата интереса к мужу из-за его стремления к полноте власти составила $17,5 \pm 4,7\%$ причин развода у женщин, а мужчины в $16,4 \pm 2,5\%$ случаев разводились из-за измены супруги, утраты к ней интереса и несложившихся отношений с родственниками (рис. 2).

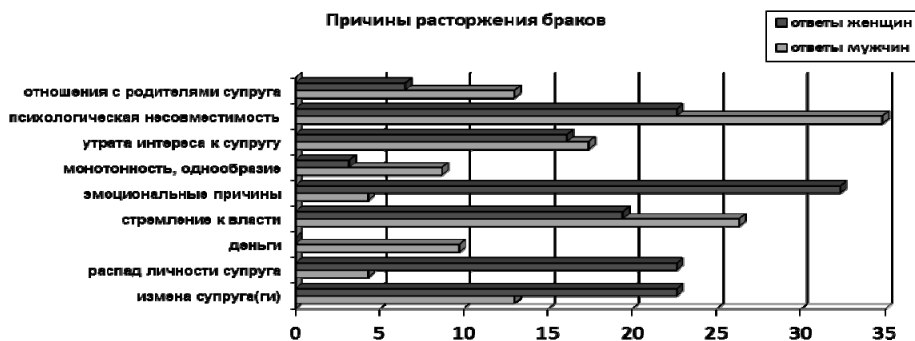


Рис. 2. Причины расторжения браков, %

Изучение психологических причин решения вступить в брак показало, что $41,9 \pm 8,5\%$ женщин считали это решение совместным, принятым обоими супругами. Большинство мужчин ($47,4 \pm 3,8\%$) считали себя инициаторами заключения брака. Мнения мужчин и женщин совпали в том, что женщина менее часто является инициатором брака (рис. 3).

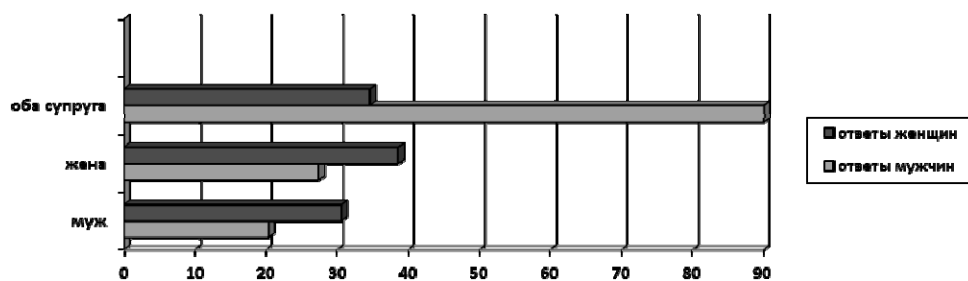


Рис. 3. Психологические причины решения вступить в брак, %

Исследование особенностей инициации бракоразводного процесса показало, что в $74,2 \pm 2,4\%$ случаев развод инициируют именно женщины, и только в $52,6 \pm 6,5\%$ случаев мужчины. Реже всего решение о разводе является совместным (так считают $12,9 \pm 2,3\%$ женщин и $15,8 \pm 1,7\%$ мужчин) (рис. 4).

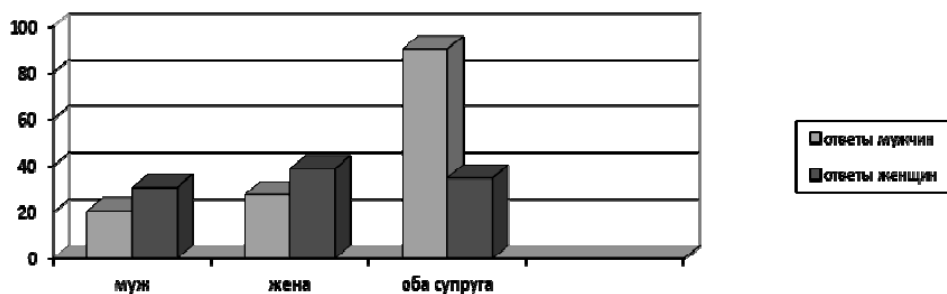


Рис. 4. Психологические причины инициации расторжения брака, %

Относительно супружеских ожиданий в браке было установлено, что между мужчинами и женщинами существует согласованность представлений о важности выполнения родительских обязанностей.

Большинство опрошенных ($89,7 \pm 8,3\%$ женщин и $92,1 \pm 11,2\%$ мужчин) предъявляют друг другу ожидания, связанные с выполнением родительских обязанностей. Женщины считают, что муж должен любить детей, заботиться о них не меньше, чем жена. Мужчины считают, что именно женщина должна любить детей, быть им хорошей матерью. У $52,8 \pm 6,8\%$ женщин ожидания в сфере родительских обязанностей относительно их мужей не реализовались в семейной жизни. Среди мужчин лишь $13,4 \pm 2,7\%$ респондентов отмечали, что жена в семье была плохой матерью и мало заботилась о детях. Большинство опрошенных мужчин считали, что жена была хорошей, любящей матерью. Таким образом, $86,6 \pm 9,4\%$ мужчин подтвердили, что их ожидания в сфере родительских отношений оправдались.

Следует отметить некоторую рассогласованность между мужчинами и женщинами в представлении о ценности моральной и эмоциональной поддержки. Для женщин эта сфера оказалась более важной,

чем для мужчин: $89,7 \pm 5,3\%$ женщин хотели бы видеть в лице мужа внимательного, заботливого, понимающего друга, и только $71,9 \pm 2,6\%$ мужчин ожидали тех же качеств от женщины. При анализе ожиданий в области моральной и эмоциональной поддержки $74,3 \pm 9,5\%$ женщин отметили, что данные ожидания не сбылись. Среди мужчин этот процент составил всего $58,3 \pm 7,7\%$.

Анализ результатов в области ожиданий супругов к внешнему виду друг друга выявил, что $89,8 \pm 11,2\%$ женщин ожидали от мужа, что он будет красиво и модно одет, на него всегда будет приятно смотреть. Важно, что более чем у половины женщин ($55 \pm 8,2\%$) ожидания из этой области сбылись.

Среди мужчин $59,7 \pm 4,7\%$ ожидали, что жена будет красиво и модно одеваться, а $3,5 \pm 0,4\%$ отметили, что подобных ожиданий у них не было; $53,4 \pm 14,2\%$ мужчин сочли, что их ожидания в этой области сбылись.

В сфере сексуальных отношений только $28 \pm 5,7\%$ мужчин и $31 \pm 7\%$ женщин имели ожидания.

Ожидания, относящиеся к сфере личностной общности были свойственны $78,9 \pm 14,2\%$ мужчин, при этом только в $38,6 \pm 10,7\%$ случаев они сбылись. Таким образом, почти в половине семей жены не понимали и не разделяли интересов, потребностей, желаний своих мужей. Это подтверждается тем, что $61,4 \pm 13,7\%$ мужчин признали, что ожидания в сфере личностной общности в браке у них не сбылись. Оказалось, что эти ожидания среди прочих сфер семейной жизни являлись для них наиболее важной составляющей семейной жизни, и в то же время наиболее не реализовавшейся.

Анализ результатов в сфере личностной общности у женщин показал, что ожидания в отношении супруга имелись у $71,3 \pm 11,7\%$ и только в $27,36 \pm 9,0\%$ случаев они сбылись.

Ожидания в сфере хозяйственно-бытового обслуживания имели $59,8 \pm 11,2\%$ женщин и $52,6 \pm 18,5\%$ мужчин. Большинство женщин ($61,4 \pm 9,5\%$) отметили, что ожидания данного типа у них не сбылись, большинство мужчин ($70,2 \pm 9,8\%$) подтвердили, что ожидания сбылись.

Профессиональные интересы супруга были важны для большинства ($60,4 \pm 13,7\%$) женщин, а для большинства мужчин профессиональные интересы супруги были мало значимыми. Всего $36,9 \pm 9,7\%$ опрошенных мужчин проявляли внимание к профессиональным интересам супруги (см. рис. 5–8).

К сожалению, изучению причин расторжения брака с позиции невротических расстройств уделяется мало внимания. Это может обуславливать неэффективность ранней психокоррекционной профилактики и предупреждения конфликтов в семьях.

Отсутствие своевременной и качественной психологической помощи лицам, вступающим в брак, молодоженам и молодым семьям

может являться фактором, способствующим увеличению числа разводов в нашей стране.

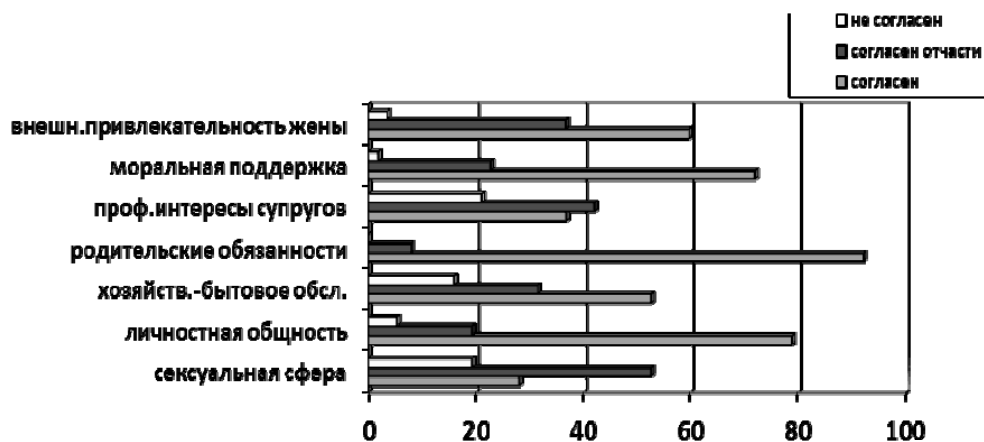


Рис. 5. Ожидания мужчин при вступлении в брак

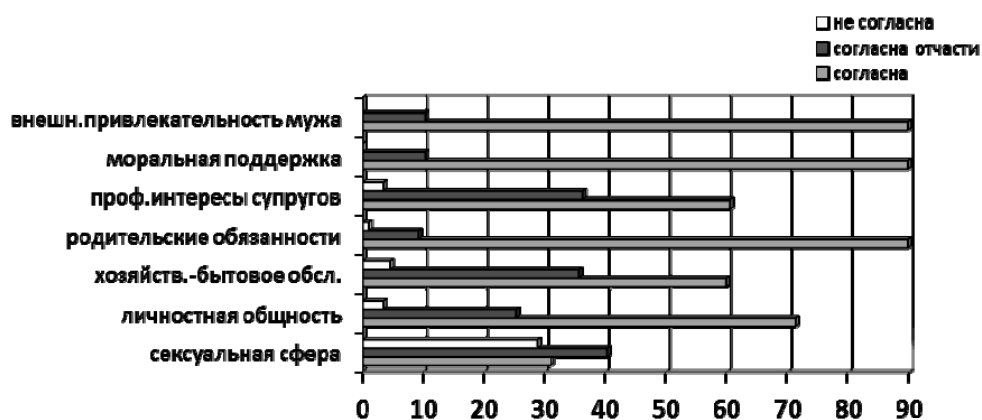


Рис. 6. Ожидания женщин при вступлении в брак

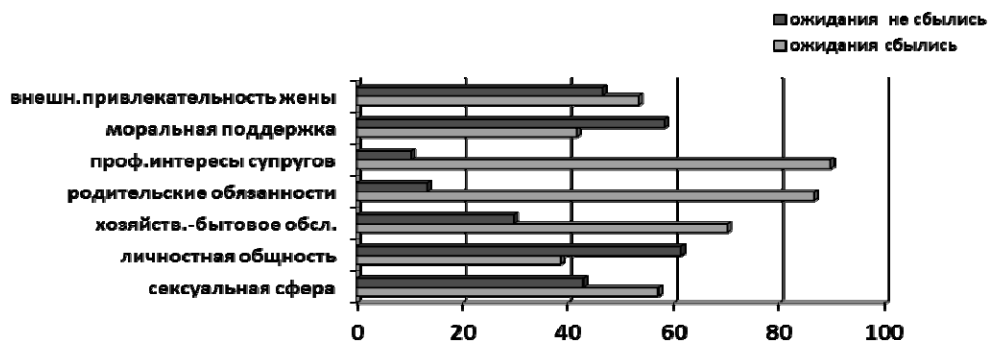


Рис. 7. Сбывшиеся и несбывшиеся ожидания мужчин

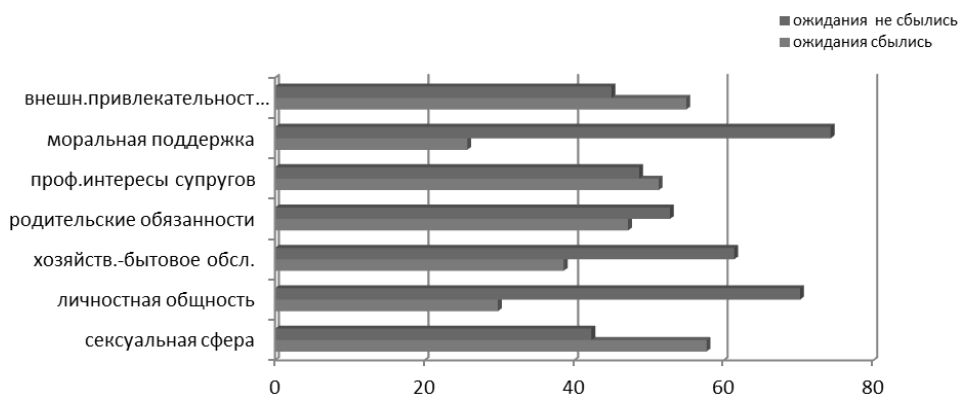


Рис. 8. Сбывшиеся и несбывшиеся ожидания женщин

Сложной, но актуальной в клинической психологии представляется проблема профилактики невротических расстройств, связанная не только с предупреждением заболеваний, но и с разработкой дифференцированных методов профилактики, прогнозирования и коррекции причин, формирующих факторы риска развития патологии. С этих позиций рекомендуется использование психокоррекции, оказывающей гармонизирующее воздействие на взаимосвязи между основными регуляторными системами организма.

Таким образом, изучение общих закономерностей формирования невротических расстройств у супругов, находящихся в состоянии расторжения брачных отношений, должно основываться на комплексном биопсихосоциальном подходе, включающем исследования психологического статуса, психофизиологической адаптации и разработку реабилитационных программ.

Литература

1. Александров И.Ф. Семья как первичная ячейка и как субъект права // Актуальные проблемы поведения. 2003. № 3. С. 46–49.
2. Андреева Т.В. Семейная психология : учеб. пособие. СПб. : Речь, 2004. 244 с.
3. Берн Ш. Гендерная психология. Законы мужского и женского поведения. М. : Прайм-Еврознак, 2007. 320 с.
4. Волкова А.Н., Трапезникова Т.М. Методические приемы диагностики супружеских отношений // Вопросы психологии. 1985. № 5. С. 110–116.
5. Голод С.И. Современная семья: Плюрализм моделей // Социологические исследования. 1996. № 3. С. 24–28.
6. Кутсар Д.Я. Оценка и самооценка. Сравнительный анализ вступающих в брак, разводящихся и супружеских пар: Исследования по качеству брака. М. : Тарту, 1982. 124 с.
7. Основы психологии семьи и семейного консультирования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под общ. ред. Н.Н. Посысоева. М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. 328 с.
8. Психология социальной работы с семьей / В.С. Торохтий. М. : Центр социальной педагогики, 1996. 218 с.

9. Русалов В.М. Пол и темперамент // Психологический журнал. 1993. № 6. С. 55–64.
10. Федорова М.В. Искусство брака // Молодежь Якутии. 2007. № 1. URL: <http://molodejka.ykt.ru/index.asp?n=5403>
11. Хьелл Л.А., Зиглер Д.Дж. Теории личности (Основные положения, исследования и применение). СПб. : Питер Пресс, 1997. 608 с.

Zalewski G.V., Kuz'mina Yu.V. National Research Tomsk State University (Tomsk, Russia), Kozhevnikov V.N., Kostarev V.V., Kozhevnikova T.A. KSPU named after V.P. Astaf'jev (Krasnoyarsk, Russia). E-mail: usua9@sibmail.com / kozhevad97@mail.ru / vladkost@list.ru / kozhevad97@mail.ru

PATHODYNAMIC CHARACTERISTIC PSYCHOLOGICAL PARAMETERS IN MEN AND WOMEN IN DIVORCE PROCEEDINGS IN TERMS OF THEIR ROLE EXPECTATIONS IN MARRIAGE.

Key words: man; woman; marriage; divorce; role; role expectations.

Relevance of the study is determined by the fact that until now little attention was paid to the causes of divorce from the perspective of neurotic disorders, both from a clinical and psychological and biopsychosocial factors. This in turn can lead to the inefficient early psycho- prevention and conflict prevention in families. Aim of this work was to study the characteristics pathodynamic psychological parameters in men and women in divorce proceedings in terms of their role expectations in marriage. Empirical work was carried out on the basis of registry offices of the city of Krasnoyarsk. The study involved couples filed for divorce: 41 women and 41 men. To investigate the expectations that were the spouses before marriage, as well as the study of the expectations that were fulfilled or not fulfilled at the time of the divorce method was used "Role expectations and aspirations in marriage." The main regularities in the role expectations in marriage, the couple, so waiting in emotional and moral support were detected in $71,9 \pm 2,6\%$ of men and $89,7 \pm 5,3$ in women. In $58,3 \pm 7,7\%$ of men and $74,3$ % women $9,5$, these expectations have not been fulfilled. Set, initiate divorce more often is a woman $74,2 \pm 2,4\%$. Males are initiated divorce in $52,6$ $6,5$ % of cases. In the sphere of moral and emotional support role expectations were determined in $(71,9 \pm 2,6\%)$ of men and $89,7 + 5,3\%$ zhenschin. Sredi reasons for divorce in the first place men identified psychological incompatibility marriage that was 34 , $8 \pm 2,21\%$. In second place in women causes of divorce was infidelity, her husband and the disintegration of personality psychological incompatibility with spouse that was $22,76$ $3,3\%$. In men, the second highest cause of divorce was the wife desire to completeness power: domination , jealousy, prohibitions ($27,3 + 2,12\%$). Loss of interest in her husband because of his desire for the fullness of power was $17,5 + 4,7$ % of all causes of divorce for women and men to $16,4$ $2,5$ % of divorced because of infidelity spouse, loss of interest in it, and out - for non- established relationships with relatives. Professional interests wife were important to most ($60,4$ $13,7$ %) women. At the same time, for most men the professional interests of the spouses had little significant. Total $36,9 + 9,7$ % of men attending to the professional interests of the spouses. almost half of the families, the wives did not understand and did not share the interests, needs and desires of their husbands. This is confirmed by the fact that $61,4$ % $13,7$ men admitted that the expectations in the field of personal generality married they did not come true. It turned out that the expectations in the field of personal community, among other areas of family life were for men, the most important part of family life, and at the same time, most do not realize it. Almost half of the families, the wives did not understand and did not share the interests, needs and desires of their husbands. This is confirmed by the fact that $61,4$ % $13,7$ men admitted that the expectations in the field of personal generality married they did not come true. It turned out that the expectations in the field of personal community, among other areas of family life were for men, the most important part of family life, and at the same time, most do not realize it. Most of the women surveyed ($89,7 + 8,3\%$) and men ($92,1 + 11,2$ %) impose waiting for each other, associated with parenthood . Women believe that a husband should love their children, take care of them no less than his wife . Men believe that women should love their children, be it a good mother. The study showed that $52,8 + 6,8$ % expectations in parenting, respect their husbands did not come true, did not materialize in family life. Analysis of expectations spouses in parental relationships in families showed that only $13,4$ $2,7$ % of men noted that the wife in the family was a bad mother and cared little about the children. The bulk of the men interviewed, expressed their agreement with the fact that their wife was a good loving mother. Thus, $86,6$ $9,4$ % of men have confirmed that their expectations

in the area of parental relations materialize. This study is of great practical importance due to the fact that indicates a need for psychological adjustment of couples in the first months of life together to maintain their family relationships. Thus, the study of the general laws of formation of neurotic disorders in the subjects in a state of dissolution of the marital relationship, should be based on an integrated biopsychosocial approach, including the study of the psychological status, coping and development of rehabilitation programs.

References

1. *Aleksandrov I.F.* Sem'ya kak pervichnaya yacheyka i kak sub"ekt prava // Aktual'-nye problemy povedeniya. 2003. № 3. S. 46–49.
2. *Andreeva T.V.* Semeynaya psikhologiya : ucheb. posobie. SPb. : Rech', 2004. 244 s.
3. *Bern Sh.* Gendernaya psikhologiya. Zakony muzhskogo i zhenskogo povedeniya. M. : Praym-Evroznak, 2007. 320 s.
4. *Volkova A.N., Trapeznikova T.M.* Metodicheskie priemy diagnostiki supruzhe-skikh otnosheniy // Voprosy psikhologii. 1985. № 5. S. 110–116.
5. *Golod S.I.* Sovremennaya sem'ya: Plyuralizm modeley // Sotsiologicheskie issledovaniya. 1996. № 3. S. 24–28.
6. *Kutsar D.Ya.* Otsenka i samootsenka. Sravnitel'nyy analiz vstupayushchikh v brak, razvodyashchikhsya i supruzheskikh par: Issledovaniya po kachestvu braka. M. : Tartu, 1982. 124 c.
7. *Osnovy psikhologii sem'i i semeynogo konsul'tirovaniya* : ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeniy / pod obshch. red. N.N. Posyssoeva. M. : VLADOS-PRESS, 2004. 328 s.
8. *Psikhologiya sotsial'noy raboty s sem'ey* / V.S. Torokhtiy. M. : Tsentr sotsial'noy pedagogiki, 1996. 218 s.
9. *Rusalov V.M.* Pol i temperament // Psikhologicheskiy zhurnal. 1993. № 6. S. 55–64.
10. *Fedorova M.V.* Iskusstvo braka // Molodezh' Yakutii. 2007. № 1. URL: <http://molodejka.ykt.ru/index.asp?n=5403>
11. *Kh"ell L.A., Zigler D.Dzh.* Teorii lichnosti (Osnovnye polozheniya, issledovaniya i primeneniye). SPb. : Piter Press, 1997. 608 s.

СОВРЕМЕННАЯ СЕМЬЯ В АСПЕКТЕ ПСИХОЛОГИИ ЗДОРОВЬЯ ЛИЧНОСТИ: ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ И ВОЗМОЖНОСТИ ПРЕВЕНЦИИ

Е.В. Гуткевич (Томск)

Аннотация. Рассмотрены социально-психологические факторы, определяющие тенденции развития современной семьи; проблемы, обуславливающие нарушения здоровья ее членов, а также ресурсы психологии в комплексе с медицинскими и генетическими программами. Обсуждаются психологические (личностные и семейные), генеалогические и научно-организационные аспекты комплексных исследований психического здоровья семьи как системы, даются определения онтогенетического цикла семьи из нескольких поколений, семейно-генетического кризиса, многоуровневой модели функционирования семьи, приводятся данные о процессе семейно-генетической превенции психических расстройств и генетико-психологического консультирования семьи.

Ключевые слова: семья; психологический и семейно-генетический кризис; психические расстройства; генетическая превенция; комплексные программы медико-генетической и психологической помощи.

Современный период описывается как «глобальная демографическая революция, когда масштаб существенных социальных изменений, происходящих в течение жизни человека, стал столь значительным, что ни общество в целом, ни отдельная личность не успевают приспосабливаться к стрессам от перемен миропорядка» [9]. В междисциплинарных исследованиях современный этап развития цивилизации рассматривается как кризисный для классической нукlearной семьи, что обусловлено изменением потребностей личности, а также потребностей и возможностей семьи как социальной группы [8, 11]. Проблема адаптируемости (дезадаптируемости) семьи и личности приобретает в Российской Федерации особое значение в течение последних лет (начало XXI в.), для которых характерны радикальные социально-экономико-культуральные преобразования. В результате возникли устойчивые очаги нарушения социальной адаптируемости взаимодействующих общественных групп, к которым относится и семья. В современном обществе стали заметны социально-дезадаптированные типы семейных отношений с нарушениями социально-ролевых позиций членов семьи, взаимодействия между ними [4, 16]. С другой стороны, в настоящее время со всей очевидностью проявляются признаки кризиса детства – это распространение среди детей и подростков наркомании, неуклонно «молодеющая» подростковая преступность, массовая беспризорность и безнадзорность, рост социального сиротства, спровоцированные общим социально-политическим кризисом [2]. Социальный

кризис приводит к неуверенности, неопределенности в построении взаимоотношений взрослых с детьми, процесс психического развития которых есть результат не воздействия общества на ребенка, а их взаимодействия. Нашему обществу угрожают риски «доминирования детской спонтанности» в силу социального и идеологического кризиса, когда многие варианты психического развития, которые ранее оценивались как нормальные (некоторая инфантильность), сейчас воспринимаются как отклонение от нормы. Такие отклонения могут трактоваться как девиантность – «отклоняющееся поведение, деятельность человека (группы людей), не соответствующая сложившимся в данном обществе нормам (образцам) поведения, социальным ожиданиям» [10].

Изменения семьи связаны с изменением роли личности, все большим ее значением в современной социальной жизни, нарастанием индивидуализма в структуре личности. Эта глобальная тенденция начинает противоречить традиционным представлениям о жизненном цикле семьи. Семья существует и как социальный институт, и как малая группа. Процесс семейного функционирования является комплексным, многоаспектным. Каждая функция семьи – репродуктивная, воспитательная, хозяйственно-бытовая, экономическая, первичный социальный контроль, духовное общение, предоставление социального статуса, досуговая, эмоциональная и сексуальная – имеет два аспекта, две направленности [12]. Первая направленность – по отношению к обществу, вторая – по отношению к индивиду. Поэтому социальную адаптацию определяют как «вид взаимодействия личности или социальной группы с социальной средой, в ходе которого согласовываются требования и ожидания его участников» [15]. А.А. Северный трактует социальную дезадаптацию как «нарушение взаимодействия индивидуума со средой, которое характеризуется невозможностью осуществления им в конкретных микросоциальных условиях своей позитивной социальной роли, соответствующей его возможностям и запросам» [14].

В современных условиях преимущественное значение приобретают индивидуально-психологические стимулы и преобладает психологическая мотивация семейного развития, т.е. при усложнении внутренней структуры личности «семейная» мотивация развивается, усложняется, становится многоаспектной. При этом настоящий этап развития представлен многообразием моделей семейно-ролевого функционирования. Прослеживается отчетливая тенденция увеличения числа детей, рожденных вне зарегистрированного брака, в так называемом «незарегистрированном сожительстве» (консенсуальный или гражданский брак). Кроме того, выявляется значительное число семей, не желающих иметь детей (сознательно бездетный брак). Наряду с традиционными вариантами возникают нетрадиционные модели семьи (семья-конкубинат, групповой брак, годвин-брак, материнская семья, гомосексуальные семьи). В своем развитии семья стремительно идет от

многодетности, среднететности к малодетности, преобладает одиодетная семья. Растет число одиодетных людей и людей, сознательно избегающих вступления в брак. Прогнозы развития модели семьи свидетельствуют об увеличении числа разводов (последовательная моногамия), что также неблагоприятно скажется на здоровье членов семьи и в первую очередь детей, преобладании неполных «материнских семей», а также семей с людьми преклонного возраста (вдовствующая семья). Кроме того, существуют перспективы роста «усыновленного родительства», различных форм суррогатного материнства и искусственного оплодотворения, семей с инвалидами и хронически больными людьми. Таким образом, спектр кризисных семейных ситуаций, требующих обращения за психологической помощью, достаточно широк. Он включает условия дисгармоничного прохождения жизненных циклов семьи, а также психотравмирующие обстоятельства.

При этом наблюдается неслучайность различных моделей семьи, т.е. девиаций в семейных отношениях [15]. В качестве социально-дезадаптированной представляется целесообразным рассматривать такую семью, которая обладает как минимум одним из трех социальных «квасисвойств» – кровного родства, порождения и свойства [3]. Например, что касается порождения, то его социальным квазианалогом может быть ЭКО в различных формах (от «пробирочного» оплодотворения яйцеклетки сперматозоидом донора до «суррогатного» материнства). Под свойством понимается личностное взаимодействие супругов и других членов семьи. Также социально-дезадаптированная семья: не обеспечивает прожиточного минимума своим членам и простого воспроизводства населения, и / или в целом ее количественная структура в социальном и правовом контексте является «отклоняющейся от нормы»; социально-психологические показатели ее функционирования неоптимальны, и / или ее член(-ы) не удовлетворяют своих базовых, соответствующих возрасту потребностей или страдают физическими / психическими заболеваниями; совершили преступление / правонарушение; имеют минимальный уровень образования и профессиональной квалификации; в отношении такой семьи (или отдельных ее членов) общественное мнение настроено негативно (или неоднозначно), а правовые нормы являются преимущественно запретительными (ограничивающими) или помогающими. В основном семьи, испытывающие трудности, – это многодетные семьи, семьи с приемными или больными детьми и вдов(-ц)ы с детьми. Общественное мнение, опирающееся на здравый смысл, и юридические нормы, в которых закреплены определенные типы семейных отношений, права и обязанности членов семьи, являются «внешними», «фоновыми» критериями социально-дезадаптированной семьи. «Внутренние» критерии, присущие функционированию такой семьи, следующие: «качество жизни» семьи (материальные средства для поддержания жизни – физиологический прожиточный минимум, минимальная потребительская корзина, минимальная зар-

плата, пенсия и т.п.); количественное воспроизводство населения (замещение поколений складывается из трех демографических процессов: рождаемости, смертности и (им-)миграции); хорошие взаимоотношения в семье. Одним из наиболее значимых фундаментальных параметров можно считать состояние здоровья (физического и психического) людей. Его резкие отклонения от нормы (хронические заболевания, приобретенная инвалидность и т.п.), как правило, связаны с той или иной мерой социальной дезадаптации личности и препятствуют выполнению семьей своих основных функций. Таким образом, семья с социально-дезадаптированным(-и) членом(-ами) – это семья, где присутствует хроническое заболевание даже одного из членов семьи, которое с неизбежностью изменяет структуру межличностных внутрисемейных отношений, увеличивая нагрузку остальных членов семьи, меняя весь ее образ жизни. А с точки зрения общества свидетельствует, по меньшей мере, о частичном «уменьшении социального качества» одного из ее членов. Нестабильность семьи как социального института порождает переживание неустойчивости, усиление тревожности, что приводит к дезадаптации и нарушениям здоровья у ее членов [1, 13].

В современных программах сохранения психологического и психического здоровья необходимо учитывать как биологические (генетические), так и социально-психологические составляющие, обуславливающие нарушения здоровья у членов семьи. Однако нередко из двух путей освоения семейной психологической культуры – стихийного и управляемого – преобладающим остается первый. Это приводит к росту эмоционального напряжения, ухудшению здоровья и семейным дисфункциям. Современное российское общество испытывает потребность в создании новых организационных форм психологической помощи семье (системные медико-психологические модели), реализующих программы оздоровления семейных отношений с помощью психолого-образовательных технологий и психологических практик.

«Семейную социологию» можно рассмотреть на примере Томской области [7]. В регионе преобладают варианты семей, проживающих в городских условиях (2/3 семей); 87% населения «проживает совместно с семьей». По составу семьи характеризуются малочисленностью (средний размер семьи – 3,3), значительно число неполных семей. По длительности совместного проживания семьи чаще всего распадаются после одного-пяти лет совместного существования. Регистрация заключения браков в 2010 г. в Томске увеличилась на 3% (5 393). Уменьшилось число разводов. Если в 2009 г. было зарегистрировано 5 773 акта о расторжении брака, то в 2010 г. – 5 115 актов. В Томске в 2010 г. появилось на свет 8 457 томичей, что на 103 больше, чем в предыдущем.

Для исследования проблем семей мы использовали системный подход, который задает новые принципы, такие как понимание системы как саморазвивающейся; неотделимость изучения системы от условий ее су-

ществования; иерархичность строения систем, при которой один и тот же субстрат обладает разными характеристиками, параметрами, функциями [17]. Мы предлагаем многоуровневую модель функционирования семьи, которая включает: индивидуальный уровень – отдельный член семьи, микросоциальный – нуклеарная семья, микросоциум – расширенная семья, макросоциальный уровень – семья и социальное окружение [4]. При этом считаем, что совокупность психологических качеств, необходимых члену семьи, представлена семейно-необходимыми качествами: широкий круг потребностей, способностей, навыков и умений, волевых, эмоциональных и личностных качеств. При психическом расстройстве члена семьи у родственников разного возраста травмируются именно семейно-необходимые качества, нарушаются личностные предпосылки и мотивационное обеспечение решения семейных проблем, изменяется адаптируемость семьи.

В то же время семья является источником не только социально-психологических отношений между близкими людьми, но и генетического наследования здоровья и болезней. Развертывание генной (биологической) программы в процессе становления человека сочетается с реализацией программы социального наследования, что может проходить в условиях семейно-генетического кризиса [5]. Семейно-генетический кризис мы определяем как один из семейных кризисов, когда происходят такие этапные жизненные события (в рамках онтогенетического цикла семьи), как создание семьи и брак, планирование и рождение детей, развод, бездетность супругов, патология беременности, рождение ребенка с психическим расстройством, развод, психическое заболевание одного из членов семьи в разном возрасте и др. Таким образом, семейно-генетический кризис – это состояние семейной системы, характеризующееся нарушением гомеостатических процессов, приводящим к фрустрации привычных способов функционирования семьи и невозможности справиться с новой ситуацией, используя старые модели поведения. При этом выделяются две линии дальнейшего развития семьи: 1) деструктивная, ведущая к нарушению семейных отношений и содержащая опасность для их существования, и 2) конструктивная, включающая ресурсную составляющую. В процессе адаптации к новым условиям существования в семье происходит перераспределение функций, обязанностей, пересмотр межличностных отношений. В кризисной ситуации может происходить блокировка актуальных потребностей членов семьи, что становится причиной нарушения здоровья и формирования симптоматического поведения, которое закрепляется окружением.

Целью исследования стало установление семейно-генетических и генетико-психологических механизмов развития психических расстройств на основе авторской многоуровневой модели функционирования семьи психически больного для определения индивидуальных разноуровневых рисков, повышения качества жизни и социального функционирования больных и членов их семей.

Материалы и методы: определение качества жизни пользователей психолого-психиатрической помощи – родственников больных психическими расстройствами; клинико-генеалогический анализ родословных; комплекс опросников, тестов исследования социально-психологических особенностей семей (генеграмма, социограмма; определение мотивационных особенностей и индивидуальных копинг-стратегий членов семьи, тест «Возраст. Пол. Роль»); опросники «Участника программы помощи семье», «Оценка эмоциональной и инструментальной поддержки психически больного» (G. Sommer, T. Fydrich), «Оценка проблем, возникающих при уходе за больными родственниками» (И.Я. Гурович, А.Б. Шмуклер); «Шкала оценки нагрузки на семью» (G. Szmukler et al.), «Карта оценки уровня знаний о психической болезни» (Л.И. Сальникова, Л.Г. Мовина); определение семейной адаптации и сплоченности (FACES-3, Э.Г. Эйдемиллер и др.) с выявлением семейных стратегий поведения и функционального ресурса семьи (Н.М. Лаврова, В.В. Лавров); составление экокарты (метасреда) и социальной сети (опросник S.L. Phillips); генетико-математическое моделирование. Исследованы 502 семейные системы (пациент (пробанд) и его родственники) больных различными психическими расстройствами в возрасте от 3 до 73 лет. Все пациенты (или родители / замещающие их лица) были проинформированы о целях и процедуре исследования и дали письменное информированное согласие на участие в нем.

Результаты исследования показали, что качество жизни родственников страдает, они ощущают на себе бремя ухода за больным и испытывают чувства подавленности, изолированности, страха за судьбу больного родственника. Для половины родственников одним из главных последствий заболевания члена семьи является ухудшение собственного здоровья и обострение денежных вопросов в семье. Одна треть родственников отмечает резкое ограничение контактов с друзьями, знакомыми и другими людьми. У родственников происходят нарушения семейных взаимоотношений. В семьях геронтопсихиатрических пациентов с деменцией на вопрос: «Хотели бы Вы определить у себя (у своих родственников) наличие риска развития отклонений в психическом здоровье?» были получены как положительные, так и отрицательные ответы. Хотя на вопрос: «Попытались бы Вы изменить свой образ жизни (отказаться от вредных привычек, придерживаться диеты, пройти дополнительное обследование, принимать лечение и др.) в случае повышенного риска?» были получены в основном положительные ответы. При оценке социальной интеграции, доверительных связей и удовлетворенности социальной поддержкой выявлено, что чаще всего у пациентов с шизофреническими психическими расстройствами эмоциональных контактов и доверительных отношений практически нет (с родственниками в том числе), резко ограничены контакты в макросреде (на работе, с врачами), часто они «чувствуют себя аутсайдерами» и «хотели бы больше понимания и внимания от других

людей». При этом есть достаточные знания о своей психической болезни (симптомы, течение, лечение, побочное действие лекарств), недостаточные – об обострении и поведении при этом, о формах помощи. Только у половины пациентов нет желания обсуждать опыт и участвовать в группе, а также получать сведения о службах и формах помощи при психических расстройствах. Родственники пациентов с шизофреническими расстройствами отмечают особенности семейных взаимоотношений (бремя ухода за больным, ответственности за его судьбу, ухудшение собственного здоровья, появление опасений за здоровье других членов семьи и др.). Однако при этом чаще они не хотели бы обсуждать свой собственный опыт в группах с другими лицами, но желали бы получить дополнительные сведения о службах и формах помощи при психическом заболевании. Родственники часто в течение последнего месяца (особенно перед госпитализацией больного) распознавали его болезненное состояние, иногда или часто они постоянно думали о больном, сблизилась с другими членами семьи, почти всегда обеспечивали его благополучие, при этом «чувствовали себя полезными».

В группе родственников больных шизофреническими расстройствами первой степени родства психопатологию имеют 16,8% лиц, в том числе шизофрения отмечена в 1,9% случаев. В группу риска входят в среднем 1,2 сибса, 0,3 ребенка и 0,07 внука. В семьях лиц с пограничными психическими расстройствами общая психопатология родственников составляет 18,8%, в группу риска входят 1,4 сибса, 1 ребенок и 0,2 внука. Большинство семей детей с психическими расстройствами являлись нуклеарными (родители, дети), при этом пятая часть семей (22%) живет с другими, кроме супругов и детей, родственниками. Почти четверть семей – неполные (мать и дети, иногда другие родственники). Замужем (жены) 86 родителей (78,9%), в разводе только 1 мужчина и 14 женщин (16,5%). В регионе Сибири семьи с детьми с психическими расстройствами в основном полные, браки родителей гомолокальные, возраст родителей до 35 лет в 2/3 случаев, родители имеют образование выше среднего. Однако в трети семей мать в возрасте старше 35 лет, а отец – почти в половине семей. В четверти семей – только мать и дети, развод произошел после рождения больного ребенка. 40% семей, где есть дети с психическими расстройствами, планируют дальнейшее деторождение, репродуктивные установки, как положительные, так и негативные, зависят прежде всего от наличия в семье других детей, от возраста родителей и присутствия отца. Родители, которые собираются родить детей еще, характеризуются следующими психологическими особенностями: принимают ответственные решения в жизни, долго обдумывая, взвешивая все «за» и «против»; иногда пользуются прогнозами в различных жизненных ситуациях; при возникновении затруднительной ситуации на работе делают все, чтобы ее преодолеть, а дома – своими действиями чаще усугубляют затруднительную ситуацию; их сильно расстраивает необходимость отка-

заться от давно задуманного; они не любители нового, разнообразия, даже риска, если того требуют обстоятельства; и, наконец, их нельзя считать людьми, которых обычно трудно в чем-то переубедить. В 50,6% семей детей с психическими расстройствами есть другие дети. В 45 семьях (49,4%) других детей нет. Среди них планируют деторождение 24 семьи (53,3%), что в два раза больше группы семей, где есть дети. Функционирование семейной системы при нарушениях психического здоровья у членов семьи характеризуется особенностями семьи и нарушениями жизненного цикла семьи, приводящими к фрустрации привычных способов функционирования семьи, среднесбалансированными формами семейной адаптации, средним функциональным ресурсом семей с ситуационно обусловленными дисфункциональными стратегиями, ограниченным взаимодействием с метасредой. Определены эмпирические риски возникновения шизофренических, непсихотических (истерических) и детских психических расстройств, возрастнoзависимые мишени их превенции.

Семейно-генетическая превенция в общепопуляционном смысле позволяет снижать груз патологической наследственности, цель же отдельной консультации – помощь семье в принятии решения в связи с различными проблемами, возникающими при наличии семейно-генетического кризиса на разных этапах онтогенетического цикла семьи. Семейно-генетическая превенция является совокупностью различных видов деятельности и представляет собой коммуникативный процесс в цепи взаимодействий между всеми участниками и действующими при этом факторами [6]. Многоуровневая система взаимодействия предполагает этапность (этапы могут быть последовательными или параллельными), мультидисциплинарность и непрерывность. Основными этапами процесса семейно-генетической превенции являются: 1) оценка и планирование (определение цели, способов, создание программы мероприятий для конкретного больного и его семьи); 2) собственно процесс реализации программы, разработанной на предыдущем этапе, включающий различные вмешательства (генетико-диагностические, генетико-психологические; генетико-психотерапевтические и др.); 3) достижение результата в соответствии с поставленной целью; 4) комплексная оценка эффективности проделанной работы с применением традиционно используемых объективных критериев и субъективного описания пациентом и его семьей процесса. Описывается действующая функциональная модель Центра семейно-генетической превенции и адаптации «Психическое здоровье семьи» с группами: диагностики (общеклинические, генетические, генетико-психологические, семейно-генетические исследования, нутригенетическая диагностика); врачей и специалистов (генетик, психиатр, психолог, психотерапевт, специалист по этике; юрист и социальный работник) и врачей-консультантов; группа «Биобанки ДНК»; группа по фармакогенетике; группа «семейно-генетического регистра» и «пас-

порта здоровья семьи»; группа семейно-генетической превенции (превентивной диспансеризации групп риска) и группа адаптации и реабилитации семьи в макросоциуме.

Особое значение в превентивных мероприятиях занимает поддержка семей. На сегодняшний день в системной семейной психокоррекции известно множество вариантов обозначений семейных вмешательств. Выделяют три больших категории семейных интервенций: образование семьи и поддержка, психообразование семьи, семейная терапия [19, 20]. Образование семьи подразумевает информирование семьи о целях лечения и способах совладания с болезнью. Психообразование – подход, при котором, помимо получения информации о болезни и ее лечении, участники обучаются проблемно-разрешающему поведению, копинг-стратегиям. Семейная терапия проводится семейным психотерапевтом, который в своей работе опирается на определенную теоретическую концепцию, когда в центре внимания находятся внутрисемейные взаимодействия.

В центре «Психическое здоровье семьи», с одной стороны, осуществляется психологическая поддержка пациентов и их родственников. Проводится психообразовательная работа с семьями, работает «Генетический семинар для семей», «Школа управления рисками». С другой стороны, гармонизация внутрисемейных отношений во многом зависит от роли семейных проблем в развитии, сохранении или утяжелении психических расстройств. В программы адаптации больных и их родственников включается помощь специалистов в решении медико-генетических проблем в структуре внутрисемейных отношений. Генетико-психологической службой в составе психолога, психотерапевта (из группы врачей-специалистов) проводится психодиагностическая работа с пациентом и его родственниками: личностно-персонологические методики, в том числе исследование мотиваций, изучение психологических защит и копинг-стратегий (защитно-адаптивной системы) пациентов, и семейно-генетические исследования. Психотерапевтическая психокоррекционная помощь (индивидуальная, семейная, групповая, перинатальная психотерапия и др.) направлена на правильную ориентацию членов семьи в генетических вопросах; помощь в выработке рационального поведения и разноуровневых компетенций у членов семьи (например, мотиваций к реабилитации); изменение структурно-ролевых аспектов жизнедеятельности семьи с учетом психологических, когнитивных особенностей её членов (коррекция родительно-детских отношений с переходом от оценочной позиции с формированием беспомощности у ребенка к генеративному подходу с включением в систему прародителей – бабушек и дедушек – и отцов); выработку индивидуальных и семейных стратегий совладания с кризисом, адекватных копинг-стратегий для решения семейных проблем; развитие навыков проблемно-разрешающего поведения, эффективных внутри- и метасемейных действий, соединения вербальной и невербальной коммуникации с исполь-

зованием информационно-коммуникативных технологий, интернет-коммуникации. Группа адаптации и реабилитации в макросоциуме при совместном участии врача-психиатра и врача-генетика, психолога и психотерапевта, специалиста по этике, социального работника и юриста занимается социальной интеграцией больного и его семьи в обществе; расширением внешних ресурсов для восстановления и поддержки психически больных и членов их семей; улучшением социального функционирования и качества жизни психически больных.

Таким образом, анализ развития современной семьи и ее членов как отдельных личностей и системы в целом позволяет оказывать семейно-генетическую и генетико-психологическую помощь пациентам с нарушениями психического здоровья, когда на всех этапах ведущими направлениями являются: определение стадии онтогенетического цикла семьи и наличия семейно-генетического кризиса, психолого-диагностическая работа с пациентом и его родственниками, диагностика проблем семейной системы, генетико-психологическое консультирование, психокоррекционная психотерапевтическая помощь.

Литература

1. Андреева Т.В. Семейная психология. СПб. : Речь, 2004. 244 с.
2. Венгер А.Л. Ребенок в обществе: Исторический кризис детства // Вопросы психологии. 2008. № 4. С. 3–12.
3. Голод С.И. Семья и брак: историко-социологический анализ. СПб. : Петрополис, 1998. 272 с.
4. Гуткевич Е.В. Семейная адаптация и психическое здоровье семьи // Психическое здоровье семьи в современном мире : тез. докл. Межрегиональной научно-практической конференции (Томск, 8 октября 2009 г.) / под ред. В.Я. Семке. Томск : Иван Федоров, 2009. С. 29–32.
5. Гуткевич Е.В., Семке А.В., Семке В.Я. Семья психически больного в системе социальных координат (российские исследования). Семейно-генетический кризис // Сибирский вестник психиатрии и наркологии. 2011. № 1. С. 71–76.
6. Гуткевич Е.В., Семке В.Я., Лебедева В.Ф. Служба семейно-ориентированной генетической превенции психических расстройств – современное направление специализированной помощи населению // Современные направления в оказании психиатрической помощи населению : сборник тезисов докладов региональной научно-практической конференции, посвященной 115-летию психиатрической службы Омской области (Омск, 29–30 ноября 2012 г.) / под ред. В.Я. Семке, Н.А. Бохана. Томск : Иван Федоров, 2012. С. 63–67.
7. Здравоохранение Томской области : статистический сборник. 2009. Томск, 2010. 10 с.
8. Змановская Е.В., Карташова Т.Е. Психологические детерминанты деструктивных супружеских конфликтов в условиях кризиса института семьи и брака // Вестник психотерапии. 2013. № 45. С. 62–75.
9. Ковалева А.И. Социализация личности: норма и отклонение. М. : Институт молодежи, 1996. 224 с.
10. Капица С. Парадоксы роста: Законы развития человечества. М. : Альпина нон-фикшн, 2010. 192 с.
11. Лоренц К. Так называемое «Зло» / под ред. А.В. Гладкого ; сост. А.В. Гладкий, А.И. Федоров ; послесл. А.И. Федорова. М. : Культурная революция, 2009. (Серия «Современные классики»). 616 с.

12. Мацковский М.С. Социология семьи: проблемы теории, методологии и методики. М. : Наука, 1989. 116 с.
13. Олифорович Н.И., Зинкевич-Куземкина Т.А., Велента Т.Ф. Психология семейных кризисов. СПб. : Речь, 2006. 360 с.
14. Северный А.А. Проблема междисциплинарного взаимодействия в коррекции школьной дезадаптации // Особый ребенок: исследования и опыт помощи : материалы семинара «Организация службы социально-психологической помощи детям с острой школьной дезадаптацией и их семьям» (Москва, 4–7 мая 1998 г.) / под ред. А.А. Цыганок. М. : Теревинф, 1998. Вып. 1. С. 87–103.
15. Солодников В.В. Социология социально-дезадаптированной семьи. СПб. : Директ, 2007. 384 с.
16. Шапошникова Т.Е. Общественные и личностные функции семьи // Психотерапия. 2007. № 10. С. 10–13.
17. Юдин Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность. М. : Эдиториал УРСС, 1997. 450 с.
18. Эйдемиллер Э.Г., Добряков И.В., Никольская И.М. Семейный диагноз и семейная психотерапия : учеб. пособие для врачей и психологов. СПб. : Речь, 2005. 366 с.
19. Campbell T.L. Effectiveness of family interventions for physical disorders // J. marital Family Ther. 2003. Vol. 29, № 2. P. 263–281.
20. Pfammatter M., Junghan U.M., Brenner H.D. Efficacy of psychological therapy in schizophrenia: conclusions from meta-analyses // Schizophr. Bull. 2006. Vol. 32, № 1. P. 64–80.

Gutkevich Elena V. FSBI “MHRI” SB RAMSci (Tomsk, Russia). E-mail: gutkevich.elena@rambler.ru

MODERN FAMILY IN ASPECT OF PSYCHOLOGY OF HEALTH OF THE PERSONALITY: PROBLEMS OF DEVELOPMENT AND POSSIBILITIES OF PREVENTION.

Key words: family; psychological and family-genetic crisis; mental disorders; genetic prevention; complex programs of medico-genetic and psychological help.

Problems of functioning of the family at modern stage of development of the society under complex social-demographic, psychological, ecological and changing conditions of the environment determine the relevance of development of complex approach to solution of mental health problems of all family members. The family as a primary social group where formation of the personality of the individual and his/her attitude toward the surrounding world and as a source of genetic heredity, has close relationship with arising in him/her illnesses and their course. Complex investigations of the family are perspective for study of basic social-psychological, clinical-dynamic, adaptive and other factors in mental disorders of childhood-adolescence, mature adulthood and elder age. Systemic approach allows continuing the development of scientific images in the domain of preventive psychiatry. This report is devoted to consideration of social-psychological factors determining trends of development of the modern family; novel data about family systems observed in modern society have been presented; alternative models of family with transformation of family functions, roles and functioning are described; deviations of family systems being a basic predictor of onset and development of multifactorial deviations of psychological and mental health of family members as well as resources of psychology in complex with medical and genetic programs have been designated. Psychological (personality and family), genealogical, and scientific-organizing aspects of complex investigations of mental health of the family as a system are discussed, special attention has been paid to presence of family (hereditary) history (mental, somatic) among relatives; definition of ontogenetic circle of family with several generations and family-genetic crisis, multi-level model of functioning of the family is given. Results of clinical-genetic-epidemiological, social-psychological investigations of families of mentally healthy children and adolescents of general schools and

boarding schools, children, adolescents and adults with endogenous, non-psychotic and affective mental disorders are introduced. Personality-psychological, motivational characteristics, reproductive attitudes of parents having a child with psychological-psychiatric problems are described. Data about the process of family-genetic prevention of mental disorders and genetic-psychological counseling of the family is introduced. Family-genetic prevention is a totality of various kinds of the activity and represents a communicative process in the network of interactions between all participants and acting factors. Ongoing functional model of Center of Family-Genetic Prevention and Adaptation "Mental Health of Family" based on FSBI "Mental Health Research Institute" SB RAMSci is described.

References

1. Andreeva T.V. *Semeynaya psikhologiya*. SPb. : Rech', 2004. 244 s.
2. Venger A.L. *Rebenok v obshchestve: Istoricheskiy krizis detstva* // *Voprosy psi-khologii*. 2008. № 4. S. 3–12.
3. Golod S.I. *Sem'ya i brak: istoriko-sotsiologicheskii analiz*. SPb. : Petropo-lis, 1998. 272 s.
4. Gutkevich E.V. *Semeynaya adaptatsiya i psikhicheskoe zdorov'e sem'i* // *Psikhiche-skoe zdorov'e sem'i v sovremenno-m mire : tez. dokl. Mezhtsional'noy nauchno-prakticheskoy konferentsii* (Tomsk, 8 oktyabrya 2009 g.) / pod red. V.Ya. Semke. Tomsk : Ivan Fedorov, 2009. S. 29–32.
5. Gutkevich E.V., Semke A.V., Semke V.Ya. *Sem'ya psikhicheskii bol'nogo v sisteme sotsial'nykh koordinat (rossiyskie issledovaniya). Semeyno-geneticheskiy krizis* // *Sibirskiy vestnik psikiatrii i narkologii*. 2011. № 1. S. 71–76.
6. Gutkevich E.V., Semke V.Ya., Lebedeva V.F. *Sluzhba semeyno-orientirovannoy geneticheskoy preventsii psikhicheskikh rasstroystv – sovremennoe napravlenie spe-tsializirovannoy pomoshchi naseleniyu* // *Sovremennyye napravleniya v okazanii psikiatricheskoy pomoshchi naseleniyu : sbornik tezisov dokladov regional'noy nauchno-prakticheskoy konferentsii, posvyashchennoy 115-letiyu psikiatricheskoy sluzhby Omskoy oblasti* (Omsk, 29–30 noyabrya 2012 g.) / pod red. V.Ya. Semke, N.A. Bokhana. Tomsk : Ivan Fedorov, 2012. S. 63–67.
7. *Zdravookhraneniye Tomskoy oblasti : statisticheskiy sbornik*. 2009. Tomsk, 2010. 10 s.
8. Zmanovskaya E.V., Kartashova T.E. *Psikhologicheskie determinanty destruktiv-nykh supruzheskikh konfliktov v usloviyakh krizisa instituta sem'i i braka* // *Vest-nik psikhoterapii*. 2013. № 45. S. 62–75.
9. Kovaleva A.I. *Sotsializatsiya lichnosti: norma i otkloneniye*. M. : Institut mo-lodezhi, 1996. 224 s.
10. Kapitsa S. *Paradoksy rosta: Zakony razvitiya chelovechestva*. M. : Al'pina non-fikshn, 2010. 192 s.
11. Lorents K. *Tak nazyvaemoe «Zlo»* / pod red. A.V. Gladkogo ; sost. A.V. Gladkiy, A.I. Fedorov ; poslesl. A.I. Fedorova. M. : Kul'turnaya revolyutsiya, 2009. (Seriya «Sovremennyye klassiki»). 616 s.
12. *Matskovskiy M.S. Sotsiologiya sem'i: problemy teorii, metodologii i meto-diki*. M. : Nauka, 1989. 116 s.
13. Oliforovich N.I., Zinkevich-Kuzemkina T.A., Velenta T.F. *Psikhologiya semey-nykh krizisov*. SPb. : Rech', 2006. 360 s.
14. Severnyy A.A. *Problema mezhdistsiplinarnogo vzaimodeystviya v korrektsii shkol'noy dezadaptatsii* // *Osoby rebenok: issledovaniya i opyt pomoshchi : materia-ly seminarov «Organizatsiya sluzhby sotsial'no-psikhologicheskoy pomoshchi detyam s ostroy shkol'noy dezadaptatsiy i ikh sem'yam»* (Moskva, 4–7 maya 1998 g.) / pod red. A.A. Tsyganok. M. : Terevinf, 1998. Vyp. 1. S. 87–103.
15. Solodnikov V.V. *Sotsiologiya sotsial'no-dezadaptirovannoy sem'i*. SPb. : Di-rekt, 2007. 384 s.
16. Shaposhnikova T.E. *Obshchestvennye i lichnostnye funktsii sem'i* // *Psikhoterapiya*. 2007. № 10. S. 10–13.
17. Yudin E.G. *Metodologiya nauki. Sistemnost'. Deyatel'nost'*. M. : Editorial URSS, 1997. 450 s.
18. Eydemiller E.G., Dobryakov I.V., Nikol'skaya I.M. *Semeynyy diagnoz i semey-naya psikhoterapiya : ucheb. posobie dlya vrachey i psikhologov*. SPb. : Rech', 2005. 366 c.
19. Campbell T.L. Effectiveness of family interventions for physical disorders // *J. mari-tal Family Ther.* 2003. Vol. 29, № 2. P. 263–281.
20. Pfammatter M., Junghan U.M., Brenner H.D. Efficacy of psychological therapy in schizophrenia: conclusions from meta-analyses // *Schizophr. Bull.* 2006. Vol. 32, № 1. P. 64–80.

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ ДЕТЕЙ С СЕНСОРНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

И.С. Карауш, Б.А. Дашиева, И.Е. Куприянова, И.Я. Стоянова (Томск)

Аннотация. Проведено клиническое обследование 251 учащегося специализированных (коррекционных) школ 7–18 лет с нарушениями слуха и зрения. Представлена структура психических расстройств. Обсуждается ряд особенностей психологической диагностики детей указанной категории.

Ключевые слова: дети с нарушениями слуха и зрения; психологическая диагностика; шкала тревоги; рисуночные тесты.

По данным Министерства здравоохранения и социального развития, в Российской Федерации около 1,3 млн детей и подростков страдают нарушениями слуха (примерно 80% из них – случаи сенсоневральных расстройств), более 1 млн детей страдают тяжелыми заболеваниями глаз и нарушениями зрения: близорукостью, дальнозоркостью, нарушениями преломляющей способности глаза, амблиопией и косоглазием. Расстройства психо-интеллектуального и социального развития у детей с сенсорными нарушениями встречаются часто [6, 10, 11, 14, 17]; однако данные о распространенности психических расстройств у таких детей крайне противоречивы. Так, среди учащихся начальных классов школ для слепых нарушения зрения в 77,6% сопровождаются задержкой психического развития, олигофренией в степени дебильности [5]. В исследовании шведских ученых было установлено, что 74% детей с нарушениями зрения имеют признаки морфологических и / или функциональных нарушений мозга [13]. Исследователями из Индии среди 92 слабовидящих учащихся в возрасте от 6 до 20 лет психические расстройства были выявлены у 8,69% [8]. Согласно исследованию, проведенному в Нидерландах, заболеваемость психическими расстройствами детей с нарушениями зрения в период 1994–2000 гг. по сравнению с периодом 1986–1994 гг. значительно возросла – с 21,8 до 46,9% [15]. По данным E. Tirosh, M.R Shnitzer, распространенность поведенческих проблем (по DSM-III-R критериям – синдром гиперактивности с дефицитом внимания, тревожные расстройства, избегающее поведение) среди слепых детей составляет 49% и требует организации психологического мониторинга и психологической помощи для них и их родителей [16]. По данным обзора зарубежных исследований, показатели распространенности психических расстройств у слабослышащих и глухих детей варьируют в широком диапазоне – от 15 до 60% [9]. В исследовании J. Fellingner, D. Holzinger, H. Sattel участвовали 95 учеников (средний возраст 11 лет) с наруше-

ниями слуха и нормальными показателями невербального интеллекта – психические расстройства отмечались у 32,6%, среди них депрессивные расстройства – у 7,4%, что выше, чем в целом в популяции [12]. Ранее нами при исследовании 123 слабослышащих и глухих детей была выявлена высокая частота психических расстройств (60% нарушения психологического развития, 20% умственная отсталость лёгкой стадии, 8,5% гипердинамический синдром) и их коморбидность с речевой патологией – 90% [2].

Анализ литературы показал:

1. Исследования, касающиеся обсуждаемой проблемы, немногочисленны, практически отсутствуют комплексные медико-психологические исследования взаимосвязи сенсорных нарушений и психического состояния детей, охватывающие системно-теоретический и практико-методический подходы.

2. Возможными причинами разницы показателей распространенности психических расстройств и нарушений могут являться:

- различия в методологических подходах, используемых при оценке психического статуса и уровня психического здоровья детей;
- трудности взаимодействия с такими детьми (специфика восприятия речи, дефицит коммуникативных навыков);
- применение вербальных тестов, стандартизированных для нормально слышащих детей, при исследовании детей с нарушениями слуха.

В данной статье обсуждается фрагмент исследования, посвящённого изучению психического здоровья детей с сенсорными нарушениями. При проведении исследования был выявлен ряд особенностей, характерных для данной группы детей.

Материал исследования – 239 учащихся коррекционных школ-интернатов I–II вида (для слабослышащих и глухих детей) и III–IV вида (для слабовидящих и слепых детей) в возрасте 7–18 лет. Из них 169 человек – это дети с нарушениями слуха (нейросенсорная тугоухость III–IV степени, нейросенсорная глухота) и 70 человек – дети с нарушениями зрения (врожденные аномалии зрительного анализатора, последствия травм), а также 12 детей, обучающихся в школе социальной адаптации детей-инвалидов с основным заболеванием детский церебральный паралич (ДЦП), имеющих сенсоневральную тугоухость (5 человек) и врождённые аномалии зрительного анализатора (7 человек).

Методы. Помимо клинического метода использовался психологический. Психологическое исследование чрезвычайно важно в работе с детьми, имеющими нарушения развития; оно осуществляется с целью качественной и количественной оценки психологического и психиатрического статуса [7]. Представлялось важным вне зависимости от нозологической квалификации сенсорных расстройств и сопутствующих психических нарушений охарактеризовать все важные сферы активности ребёнка (игровая и учебная деятельность, взаимоотношения с

окружающими, особенности поведения). Использовались следующие методики: шкала явной тревожности CMAS (The Children's Form of Manifest Anxiety Scale), опросник Басса – Дарки (Buss – Durkey Inventory), шкала депрессии М. Ковак, проективные методики (рисуночные тесты «Дом – Дерево – Человек» и рисунок семьи, тест Люшера). Максимальная индивидуализация конкретных проблем ребёнка, установление их иерархии позволяют определить прогноз и, в последующем, приоритеты в коррекционной работе в каждом конкретном случае.

Результаты и обсуждение. При клиническом исследовании слабослышащих и глухих детей психические расстройства выявлены у большинства учащихся, преимущественно это смешанные специфические расстройства развития – F83, F81 (71,6%), умственная отсталость – F70–79 (16,6%) и гиперкинетические расстройства F90 (5,3%). Спецификой дефекта детей этой категории является высокая частота возникновения речевых расстройств (F 80) – у 91% детей выявлены расстройства речевого развития (F80.8, F80.1, F80.82), обусловленные основным заболеванием. 81% детей имели сочетанную патологию. У детей с нарушением зрения чаще отмечались психодезадаптационные (донозологические, по В.Я. Семке [3]) состояния: астенический, психовегетативный или дистимический варианты (40%), смешанные специфические расстройства развития – F83 (37%), гиперкинетические расстройства – 7,1%.

При проведении психологического исследования был выявлен ряд особенностей, характерных для детей изучаемой категории. Эти особенности влияли на сам процесс диагностики, иногда затрудняли ее, значительно ограничивая диапазон применяемых методов. Так, при психологическом обследовании детей с нарушениями слуха наблюдались следующие трудности, связанные со специфическими особенностями психического развития:

- высокая распространенность речевых расстройств, проявляющихся нарушениями произношения, ограничением словаря (как активного, так и пассивного) и т.д.; использование жестовой речи, которой, как правило, не владеют психологи и врачи-психиатры;

- вследствие имеющихся сочетанных дефектов слуха и речи часто наблюдается непонимание ребенком обращенной к нему речи;

- высокая распространенность нарушений психологического развития, определяющих особенности эмоционально-волевой сферы, недоразвитие интеллекта, нарушения формирования высших психических функций (воображение, внимание, мышление, память), существенно ограничивающих возможности применения большинства стандартных экспериментальных методик;

- низкая коммуникативная способность.

Особенности детей с нарушением зрения:

- часто отмечалась сниженная познавательная активность, сниженная мотивация к получению новой информации, причем это каса-

лось не только детей с нарушениями психологического развития; одной из причин этого могут быть ограничения, вызванные нарушениями зрения и создающие препятствия для независимости ребенка и его взаимодействия с окружающей средой;

– особенность работы с такими детьми – необходима «дозированная» нагрузка на орган зрения: нельзя загружать ребенка большим количеством шкал и опросников для самостоятельного прочтения, необходим крупный шрифт в наглядных материалах.

Особенности детей с ДЦП, имеющих сенсорные нарушения:

– у детей с ДЦП в результате поражения двигательной сферы, а также мышечного аппарата глаз согласованные движения руки и глаза развиты недостаточно, особенно если имеют место неправильные установки тела, головы и конечностей. В этом случае дети оказываются не в состоянии следить глазами за своими движениями, что препятствует развитию манипулятивной деятельности, конструирования и рисования, тормозит формирование учебных навыков (чтение, письмо) и познавательной деятельности;

– для детей с ДЦП и нарушениями зрения характерны разнообразные эмоциональные расстройства – повышенная возбудимость, повышенная чувствительность к обычным раздражителям окружающей среды, склонность к колебаниям настроения, страхи (высоты, замкнутого пространства, темноты, новых игрушек, новых людей).

Таким образом, наличие сенсорных нарушений, часто сочетающихся с нарушениями речи и интеллекта, затрудняет психологическое обследование и значительно ограничивает выбор используемых методик у детей с нарушением развития. Измерение психиатрических симптомов часто оказывается невозможным, поскольку многие из процедур оценки представляют собой вербальные тесты и стандартизированы для нормально развивающихся детей. Выявленные особенности влияют на процесс и саму процедуру клинико-психологического исследования. В нашем случае психологическое обследование всегда проходило в индивидуальном порядке и занимало длительное время – чтение вслух текста опросника или шкалы, запись ответа ребенка, пояснение неизвестных слов. При работе со слабослышащими или глухими детьми часто приходится общаться «письменно» – задавать вопросы и ждать письменного ответа ребенка. Эти обстоятельства удлиняют процесс диагностики. Однако следует иметь в виду высокую частоту сопутствующей неврологической и соматической патологии у детей, обуславливающей астенические проявления, быструю утомляемость, снижение концентрации внимания (неврологическая патология выявлена у 93,3% детей с нарушениями слуха, у 82% детей с нарушениями зрения, у всех детей с ДЦП; как правило, это энцефалопатия, миотонический синдром, гипертензионный синдром, хроническая церебикальная недостаточность). В ситуации диагностики дети часто нуж-

дались в большем количестве проб, чтобы освоить способ деятельности, быстро утомлялись, что требовало смены деятельности и сокращения времени работы. В большинстве случаев происходила быстрая потеря интереса к тестовым заданиям и снижение работоспособности.

Нарушения психологического развития, мышления также оказывают влияние на возможность проведения вербальных тестов для детей с сенсорными нарушениями. Так, например, при предъявлении опросников (шкал) важно быть уверенным, что подросток понимает значение вопроса полностью, иначе результаты будут недостоверны. Уровень понимания текста не всегда можно с легкостью определить: ребенок может не знать какого-то ключевого слова в вопросе, а ответ по типу «да – нет» все же даст. Кроме того, на достоверность полученных данных влияет и общий уровень социального развития подростка, его осведомленность о социальных явлениях. Это в особенности касается детей-сирот, проживающих в интернате, и детей из неблагополучных семей, испытывающих недостаток знаний по различным социальным вопросам. При предъявлении опросника ребёнку задавался ряд вопросов, позволяющих определить, насколько он понимает значение слова или содержание ситуации. Если понимание оказывалось недостаточным, опросник не использовался. Поэтому использование таких шкал, как шкала тревожности CMAS, шкала депрессии Марии Ковак, опросник агрессивности Басса – Дарки, было возможно лишь в том случае, когда мы были уверены в их доступности для понимания ребёнком.

Так, например, при использовании шкалы явной тревожности для детей CMAS 33% детей с сенсоневральной тугоухостью не смогли ответить на все вопросы, несмотря на индивидуально проводимое исследование и пояснения (синонимы, примеры конкретных ситуаций), проводимые исследователем. Дети, имеющие сопутствующим диагнозом умственную отсталость, не смогли понять вопросы шкалы. У 16,5% детей выявлен несколько повышенный уровень тревожности, который часто связан с ограниченным кругом ситуаций, определенной сферой жизни. Столько же детей имело высокий уровень тревожности (16,5%). Стоит обратить внимание, что чаще всего это были дети с нормальным уровнем психического развития.

Опросник на выявление агрессивности Басса – Дарки смогли заполнить 45% детей исследуемой группы. Предварительно исследователь убеждался в понимании утверждений опросника. При анализе результатов выявленный индекс агрессивности был в пределах нормы, особенностью являлись его значения на высшей границе нормы у детей 17–18 лет. Можно отметить более высокие цифры физической агрессии у мальчиков и негативизма и вербальной агрессии у девочек, все показатели находились в пределах нормальных. Клинические признаки агрессии нами, однако, отмечались в некоторых случаях, но, как

правило, в силу интеллектуальных нарушений эти дети не могли ответить на вопросы теста.

Было также отмечено, что рисуночные методики («Рисунок семьи», «Дом – дерево – человек») доступны и удобны в применении при психологическом обследовании детей с сенсорными нарушениями. Рисуночные тесты не зависят от детских желаний или возможностей вербально выразить свой эмоциональный конфликт. Наблюдение за рисуночной деятельностью, анализ рисунка и последующая беседа помогают выявить такие особенности, которые в обычной жизни скрыты. В рисунках дети могут выразить то, что им трудно бывает высказать словами. Рисунок семьи позволяет получить представление о субъективной оценке ребенком своей семьи, своего места в ней, о его отношениях с другими членами семьи, о настроении, переживаемых эмоциях. Рисунок «Дом – дерево – человек» представляет собой зрительную метафору – взаимодействие между домом, деревом и человеком отражает действительно происходящее в жизни. В нашем исследовании дети позитивно откликнулись на предложение «порисовать», процесс рисования иногда способствовал раскрепощению, стимулировал желание общаться с исследователем, способствовал установлению эмоционального контакта с ребенком. Несколько детей, негативно отреагировавших на предложенный тест (что проявлялось), при дальнейших встречах, установлении доверительных отношений (или просто привыкании к новому человеку) охотно рисовали не только на заданную тему, но и предлагали сами новые темы для рисования и обсуждения, что было ценно как в диагностике актуального состояния, так и в построении психокоррекционной работы. Таким образом, рисунки являются эффективной дополнительной диагностической методикой, используемой у детей с нарушениями развития и восприятия, эмоциональными и интеллектуальными расстройствами, позволяющей определить основные направления коррекционной работы с ребёнком и его семьёй.

Ещё одним методом, хорошо зарекомендовавшим себя в работе с детьми с сенсорными нарушениями, стал тест Люшера. Его достоинства являются простота в применении, отсутствие интеллектуальных, языковых, возрастных ограничений. Методика не провоцирует реакций защитного характера [4]. Тест выявляет как осознанное отношение испытуемого к цветовым эталонам, так и неосознаваемые реакции. Это позволяет использовать данную методику с детьми с нарушенным развитием. При обосновании своего цветового выбора дети не опираются на предметные ассоциации цвета, а исходят из впечатления, производимого на них тем или иным цветовым стимулом [1]. С помощью метода цветовых выборов обследовались дети с различными вариантами нарушения психического здоровья. Методика Люшера позволила выявить состояние дезадаптации, фрустрации, эмоциональной напряженности почти у 50% детей.

Таким образом, психологическая диагностика детей с ограниченными возможностями здоровья оказалась эффективной при выявлении нарушений психологических особенностей, а также обосновании комплексных программ психологической помощи.

Выводы:

1. У детей с нарушением слуха в структуре психических расстройств преобладают смешанные специфические расстройства развития, умственная отсталость и речевые расстройства. У детей с нарушением зрения – психодезадаптационные состояния и смешанные специфические расстройства развития.

2. Спектр диагностических методик должен учитывать возрастной период, а также уровень сенсорных нарушений, развития мышления, интеллекта, речи.

3. Проведение психологической диагностики ребенка с нарушением слуха и зрения наиболее оптимально в индивидуальных условиях.

4. Невербальные (проективные) методы оказываются эффективными в диагностике актуального эмоционального состояния, а также отношения к микросоциальной (семейной) ситуации.

Литература

1. Базыма Б.А. Психология цвета: теория и практика. СПб. : Речь, 2005. 205 с.
2. Карауш И.С., Куприянова И.Е. Актуальные вопросы и перспективы медико-психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями слуха // Сибирский вестник психиатрии и наркологии. 2011. № 3 (66).
3. Семке В.Я. Основы персонологии. М., 2001. 476 с.
4. Собчик Л.Н. МЦВ – Метод цветовых выборов. Модифицированный восьмицветовой тест Люшера. СПб. : Речь, 2001. 112 с.
5. Солнцева Л.И. Современная тифлопедагогика и тифлопсихология в системе образования детей с нарушениями зрения. М. : Полиграф-Сервис, 1999. 180 с.
6. Терентьева Н.П. Особенности психологической защиты у слабослышащих и слабовидящих подростков : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Самара, 2004.
7. Эйдемиллер Э.Г. Детская психиатрия : учеб. / под ред. Э.Г. Эйдемиллера. СПб. : Питер, 2005. 1120 с.
8. Bakhla A.K., Sinha V.K., Verma V., Sarkhel S. Prevalence of psychiatric morbidity in visually impaired children // Indian Pediatr. 2011 Mar. № 48(3). P. 225–227.
9. Bailly D., Dechoulydenclave M.B., Lauwerier L. Hearing impairment and psychopathological disorders in children and adolescents. Review of the recent literature // Encephale. 2003. Jul-Aug. 29(4 Pt 1). P. 329–337.
10. Barker D.H., Quittner A.L., Fink N.E., Eisenberg L.S. et al. Predicting behavior problems in deaf and hearing children: The influences of language, attention, and parent-child communication // Dev Psychopathol. 2009. № 21(2). P. 373–392.
11. Brunnberg E., Boström M.L. Self-Rated Mental Health, School Adjustment, and Substance Use in Hard-of-Hearing Adolescents // Deaf Stud Deaf Educ. 2008 Summer. № 13(3). P. 324–335.
12. Fellingner J., Holzinger D., Sattel H. et al. Correlates of mental health disorders among children with hearing impairments // Developmental medicine and child neurology Volume: 51 Issue: 8 Pages: 635–641 DOI: 10.1111/j.1469-8749.2008.03218.x

13. Grönqvist S., Flodmark O., Tornqvist K. et al. Association between visual impairment and functional and morphological cerebral abnormalities in full-term children // *Acta Ophthalmol Scand.* 2001 Apr. 79(2). P. 140–146.

14. Mejstad L., Heiling K., Svedin C.G. Mental health and self-image among deaf and hard of hearing children // *Am Ann Deaf.* 2009 Winter. 153(5). P. 504–515.

15. Termote J., Schalij-Delfos N.E., Donders A.R., Cats B.P. The incidence of visually impaired children with retinopathy of prematurity and their concomitant disabilities // *J AAPOS.* 2003 Apr. 7(2). P. 131–136.

16. Tirosh E., Shnitzer M.R., Davidovitch M., Cohen A. Behavioural problems among visually impaired between 6 months and 5 years // *Int J Rehabil Res.* 1998 Mar. 21(1). P. 63–69.

17. Venkadesan R., Finita G.R. Comparison of health related quality of life of primary school deaf children with and without motor impairment // *Ital J Pediatr.* 2010; 36: 75. Published online 2010 November 12. doi: 10.1186/1824-7288-36-75

Karaush Irina S., Dashieva Bairma A., Kupriyanova Irina Y., Stoyanova Irina Y. Mental Health Research Institute Siberian Branch of Russian Academy of Medical Sciences (Tomsk, Russia). E-mail: anir7@yandex.ru / bairma@mail.ru / redo@mail.tomsknet.ru / lthka1948@mail.ru

CHARACTERISTICS OF PSYCHOLOGICAL DIAGNOSTICS OF CHILDREN WITH SENSORY IMPAIRMENTS.

Key words: children with impaired hearing and vision; psychological diagnostics; anxiety scale; drawing tests.

Research works on the specifics of the psychological diagnosis of children with sensory impairments, are rare, there is almost no comprehensive medical-psychological study of the relationship between sensory disturbances and mental state of children. In assessing of the mental status and levels of mental health of children, different methodological approaches are used; difficulties of diagnosis are also caused by the problems of interaction with such children. Tests which are standardized for normal-hearing children are used for psychological diagnosis of children with hearing impairments. The article discusses the fragment of the research devoted to the study of mental health among children with sensory impairments. There were clinically examined 251 students of specialized (correctional) schools 7-18 years with hearing and vision impairments. In children with hearing impairments in the structure of mental disorders dominated by mixed specific developmental disorders, mental retardation and speech disorders, in children with visual impairment - violation of adaptation state and mixed specific developmental disorders. When conducting clinical and psychological study there was identified a number of characteristic which are typical for children of studied category – high prevalence of speech disorders, disorders of psychological development, low communication ability, reduced cognitive activity, limiting the possibility of using of most standard experimental techniques. The high frequency of concomitant neurological and somatic pathology among children, which determines the asthenic manifestations, fatigue, lack of concentration was revealed. The article discusses the results and possibilities of applications of following methods in work with children of studied categories: anxiety scale CMAS, Maria Kovak Depression Scale, a questionnaire – aggressiveness Bass Dark, drawing methods, Lüscher test. Upon presentation of the questionnaire (scale) we need to make sure how the child understands the meaning of words or the content of the situation. The general level of social development of children and adolescents, their awareness about social phenomena influences the reliability of answers, apart from their intellectual level. For example, 33% of children with sensorineural hearing loss were not able to answer the questions of anxiety scale for children CMAS, only 45% of children study group were able to fill questionnaire on the identification of aggressiveness Bass – Darky. Drawing tests are effective additional diagnostic techniques which can be used with children with sensory impairments and intellectual disabilities. Thus, the presences of sensory disturbances are often associated with speech and intellect disorders, difficult psychological examination and significantly limit the choice of the methods used in children with developmental disorder.

References

1. Bazyma B.A. Psikhologiya tsveta: teoriya i praktika. SPb. : Rech', 2005. 205 s.
2. Karaush I.S., Kupriyanova I.E. Aktual'nye voprosy i perspektivy mediko-psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya detey s narusheniyami slukha // Sibirskiy vestnik psikhiiatrii i narkologii. 2011. № 3 (66).
3. Semke V.Ya. Osnovy personologii. M., 2001. 476 s.
4. Sobchik L.N. MTsV – Metod tsvetovykh vyborov. Modifitsirovannyi vos'mitsvetovoy test Lyushera. SPb. : Rech', 2001. 112 s.
5. Solntseva L.I. Sovremennaya tiflopedagogika i tiflopsikhologiya v sisteme obrazovaniya detey s narusheniyami zreniya. M. : Poligraf-Servis, 1999. 180 s.
6. Terent'eva N.P. Osobennosti psikhologicheskoy zashchity u slaboslyshashchikh i slabovidyashchikh podrostkov : avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk. Samara, 2004.
7. Eydemiller E.G. Detskaya psikhiiatriya : ucheb. / pod red. E.G. Eydemillera. SPb. : Piter, 2005. 1120 s.
8. Bakhla A.K., Sinha V.K., Verma V., Sarkhel S. Prevalence of psychiatric morbidity in visually impaired children // Indian Pediatr. 2011 Mar. № 48(3). R. 225–227.
9. Bailly D., Dechoulydelenclave M.B., Lauwerier L. Hearing impairment and psychopathological disorders in children and adolescents. Review of the recent literature // Encephale. 2003. Jul-Aug. 29(4 Pt 1). R. 329–337.
10. Barker D.H., Quittner A.L., Fink N.E., Eisenberg L.S. et al. Predicting behavior problems in deaf and hearing children: The influences of language, attention, and parent-child communication // Dev Psychopathol. 2009. № 21(2). R. 373–392.
11. Brunnberg E., Boström M.L. Self-Rated Mental Health, School Adjustment, and Substance Use in Hard-of-Hearing Adolescents // Deaf Stud Deaf Educ. 2008 Summer. № 13(3). R. 324–335.
12. Fellingner J., Holzinger D., Sattel H. et al. Correlates of mental health disorders among children with hearing impairments // Developmental medicine and child neurology Volume: 51 Issue: 8 Pages: 635–641 DOI: 10.1111/j.1469-8749.2008.03218.x
13. Grönqvist S., Flodmark O., Tornqvist K. et al. Association between visual impairment and functional and morphological cerebral abnormalities in full-term children // Acta Ophthalmol Scand. 2001 Apr. 79(2). R. 140–146.
14. Mejstad L., Heiling K., Svedin C.G. Mental health and self-image among deaf and hard of hearing children // Am Ann Deaf. 2009 Winter. 153(5). R. 504–515.
15. Termote J., Schalij-Delfos N.E., Donders A.R., Cats B.P. The incidence of visually impaired children with retinopathy of prematurity and their concomitant disabilities // J AAPOS. 2003 Apr. 7(2). R. 131–136.
16. Tirosh E., Shnitzer M.R., Davidovitch M., Cohen A. Behavioural problems among visually impaired between 6 months and 5 years // Int J Rehabil Res. 1998 Mar. 21(1). R. 63–69.
17. Venkadesan R., Finita G.R. Comparison of health related quality of life of primary school deaf children with and without motor impairment // Ital J Pediatr. 2010; 36: 75. Published online 2010 November 12. doi: 10.1186/1824-7288-36-75

О МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ТРУДНОСТЯХ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СОВРЕМЕННЫХ РОССИЯН О ПСИХОАНАЛИЗЕ

Е.В. Левченко, И.В. Смирнова (Пермь)

Аннотация. Представлены анализ представлений современных россиян о психоанализе и описание их специфики в сравнении с данными исследования С. Московичи (1954). При попытке воспроизведения методологии С. Московичи в нашем исследовании мы столкнулись с рядом трудностей. Найденные способы преодоления методологических трудностей позволили выявить различия в представлениях о психоанализе между французской и российской выборками.

Ключевые слова: социальные представления; С. Московичи; психоанализ; методологический инструментарий; социальные представления о психоанализе у россиян.

Вряд ли какая-либо из классических психологических концепций сравнится с психоанализом по силе влияния на культуру. Однако о том, каким образом знание о творении Фрейда преломляется в индивидуальном сознании, как познается и усваивается этот когнитивный объект, как используется в обыденном взаимодействии людей, каково его влияние на процесс взаимодействия психолога и психоаналитика с клиентом, известно пока еще немного. Начало подобным исследованиям было положено С. Московичи, который представил результаты в работе «Психоанализ: его образ и его публика» (1961) [2].

Для него прежде всего важно было установить, как научное знание трансформируется в обыденное и начинает конституировать социальный мир обычного человека, а психоанализ (и его наличие в культуре Франции) являлся интересным материалом. Однако концепция Фрейда – еще и важная часть психологического знания. При ее включении в индивидуальный образ действительности эта система взглядов влияет также на психологический (психический) мир человека, на его представления о психическом, психологии, психологической помощи, на процесс и результат их становления. В то время как отношения психоанализа с культурой, в том числе российской, и их специфика становятся объектом научного интереса [3], особенности представленности психоанализа в индивидуальном сознании обычного россиянина пока еще не находятся в фокусе внимания современных исследователей.

Цель настоящего исследования состоит в изучении представлений современных россиян о психоанализе и описании их специфики в сравнении с данными исследования С. Московичи (в той его части, ко-

торая посвящена сбору и анализу эмпирических данных, полученных методом опроса на выборке более 2 200 респондентов из различных слоев французского общества). Правомерность сопоставления определяется примерным равенством «возраста» свободной представленности психоанализа в культуре: полстолетия как во Франции 50-х гг. XX в., так и в России в начале второй декады XXI в. (из-за запрета этой концепции в СССР на протяжении периода около 50 лет) [1].

Задача сравнения данных двух исследований требует использования в них идентичного инструментария. Однако при попытке воспроизведения методологии С. Московичи в нашем исследовании мы столкнулись с рядом трудностей (табл. 1).

Т а б л и ц а 1

Трудности, возникшие при реконструкции методологического инструментария С. Московичи, и пути их преодоления

№	Возникающие трудности	Пути преодоления методологических трудностей
1	Не описан методологический инструментарий. Не приведены вопросы свободного интервью, анкетного опроса, компьютерной анкеты	Восстановление методологического инструментария по тексту монографии в целом. Из текста были выписаны все вопросы. Затем открытая форма каждого вопроса вошла в свободное интервью, а закрытая форма вопроса – в анкетный опрос с вариантами ответов из количественных таблиц Московичи
1.1	Приведены только варианты ответов	Реконструкция вопроса по приведенным вариантам ответов
1.2	Нет фиксированной формы вопроса. Имеются многочисленные модификации одного вопроса. Модификации вопроса для различных групп не приведены	Использовали фиксированный вариант вопроса в различных группах. При выборе ориентировались на вопросы, обозначенные в заголовках к таблицам С. Московичи, рассматривая их как передающие суть вопроса
1.3	Не удалось реконструировать вопросы для всех групп	С. Московичи указал, что задавал 14 вопросов во всех группах, но реконструировать по приведенным ответам удалось лишь 13 вопросов. Вместе с тем было выявлено большое количество дополнительных вопросов

Во-первых, в тексте вышеупомянутой монографии не приведен инструментарий. Его пришлось реконструировать, в некоторых случаях – по приведенным вариантам ответов, поскольку формулировки вопросов отсутствовали. Если вопросы приводились, то в многочисленных модификациях, использовавшихся в различных группах респондентов.

Во-вторых, в ряде случаев в авторских указаниях были выявлены количественные расхождения между данными, приведенными в разных местах текста (общий объем выборки, количество общих для разных групп респондентов вопросов). Например, С. Московичи пишет, что разработал 14 обязательных вопросов для всех групп [2. С. XXXIV–XXXV], но при их реконструкции по приведенным ответам респондентов удалось восстановить лишь 13 вопросов.

В результате полной реконструкции как обязательных, так и дополнительных вопросов для проведения интервью было сформулировано два блока вопросов. В первый блок вошли обязательные вопросы (13 вопросов для всех групп), во второй – все остальные вопросы, встречающиеся в исследовании С. Московичи (18 вопросов). После реконструкции вопросов проводилась экспертиза текста вопросов интервью на адекватность перевода специалистом-переводчиком. Интервью с записью на диктофон было проведено на выборке 62 человека: из них 22 мужчины (36%) и 40 женщин (64%) в возрасте от 18 до 56 лет (средний возраст – 26 лет). По уровню образования респонденты распределились следующим образом: законченное высшее образование – 20 человек (32%), студенты – 42 человека (68%).

При обработке текстов интервью выявились трудности, обусловленные культурными различиями между сравниваемыми выборками. Так, оказалось, что эмпирические индикаторы, использованные при составлении типологий ответов на французской выборке, не всегда могут в полной мере отразить содержание высказываний россиян. Полное или частичное несоответствие было выявлено в среднем в 52% ответов, т.е. каждый второй респондент понимает и думает не так, как предположил, обрабатывая ответы французских респондентов, С. Московичи. При этом наибольшее количество случаев полного соответствия ответов российских респондентов индикаторам, выявленным на французской выборке, получено в группе вопросов, характеризующих информированность о психоанализе, несколько меньшее – в группе вопросов, характеризующих социальную установку на психоанализ (отношение к нему) (табл. 2).

Т а б л и ц а 2

Распределение ответов российских респондентов в зависимости от степени соответствия их содержания эмпирическим индикаторам типов ответов, предложенным С. Московичи для французской выборки, %

Содержание вопросов интервью (блоки вопросов)	Нет индикатора, соответствующего приведенным у С. Московичи	Частичное совпадение с индикаторами С. Московичи	Полное совпадение с индикаторами С. Московичи
Информированность о психоанализе	27	17	56
Социальная установка (аттитюд, отношение к психоанализу)	29	30	41

Если рассматривать отдельные вопросы, то максимальное соответствие (100%) индикаторам С. Московичи имелось в ответах на вопрос об основателе психоанализа. Высокие показатели соответствия обнаружены при изучении наличия у респондентов интереса к психоанализу (95%), а также в ответах на вопрос «Вы обратились бы к психоанализу, если бы у Вас были трудности? По каким причинам?» (81%).

Наиболее значительные несовпадения (60–63%) были выявлены в ответах на вопросы «Что такое психоанализ?», «В каких случаях используется психоанализ?». Сравнительный лексический анализ вербальной продукции, полученной при предъявлении этих двух вопросов, показал, что в *определениях* психоанализа российские респонденты используют лексические средства, отличающиеся наибольшим (по сравнению с ответами на другие вопросы интервью) единообразием. Однако в словесных описаниях *функций* психоанализа нарастает разнообразие (несогласованность) используемой лексики. Значительная вариативность лексических средств, малое количество активно используемых вербальных клише вообще является характерной особенностью высказываний россиян в ходе интервью о психоанализе.

Причина такого многообразия и, как следствие, несовпадения типичных ответов российских респондентов с индикаторами, предложенными С. Московичи, кроется, с одной стороны, в специфике наличной социальной ситуации в России, с другой – в особенностях менталитета россиян.

Специфика социальной ситуации (в частности новизна некоторых социальных реалий) была выявлена, например, при работе с вопросом «К какой категории, как Вы считаете, можно отнести людей, наиболее часто обращающихся к психоанализу (социальные параметры, слои общества)?». С. Московичи считал, что люди негативно относятся к психоанализу, если говорят, что «к психоанализу обращаются богатые люди». В ответах россияне описывали уровень материального благополучия, используя 40 различных словосочетаний, обозначающих материальный достаток, но мы не знали, какие из них имеют негативный эмоциональный оттенок. Для того чтобы установить, соответствуют ли они индикатору «богатые» у С. Московичи, пришлось проводить дополнительное исследование. Мы попросили респондентов разбить на три группы словосочетания из интервью, описывающие материальное благополучие, в зависимости от того, с каким отношением, по их мнению, связаны эти выражения – с отрицательным, положительным или нейтральным. Затем подсчитывалась частота попадания карточки со словосочетанием в группу негативно оцениваемых словосочетаний. В итоге было установлено, что слова и словосочетания «более обеспеченные люди», «буржуазия», «более обеспеченный слой населения», «высший слой», и лишь затем (по частоте встречаемости) «богатые» окрашены негативно, т.е. выражают общее отрицательное отношение к

тем, чей уровень достатка превосходит средний, что и позволило констатировать соответствие приведенному выше индикатору.

Влияние российского менталитета проявилось, например, в пространственной стратегии в ходе интервью подменять задаваемый вопрос другим: внутренне его переформулировать и давать ответ уже на собственный вариант вопроса. Так, ответы на вопрос «В каких случаях используется психоанализ?» лишь в 26% случаев соответствовали индикаторам С. Московичи. В 71% случаев респонденты его переформулировали, используя следующие модификации: «В каких случаях применение психоанализа оправдано?» (55%); «Для чего он используется (каков ожидаемый результат)?» (8%); «Где он используется (в каких сферах общества)?» (6%); «С кем предполагается осуществлять психоанализ (каков объект воздействия)?» (2%). Таким образом, более половины опрошенных, рассматривая использование психоанализа, начинали размышлять о допустимости / недопустимости постороннего вмешательства во внутреннюю жизнь человека, о человеке как субъекте психического здоровья, о ценности понимаемой таким образом субъектности как праве человека самому распоряжаться своим психическим здоровьем, о влиянии психоанализа на личность.

По последнему вопросу мнения респондентов разделились: 45% полагают, что в процессе психотерапии личность не меняется (в глубинном смысле) (группа А), в то время как 55% опрошенных верят, что личность подвержена глубоким изменениям (группа Б). Однако в оценке знака изменений мнения представителей двух групп совпадают: преобладает представление об их позитивном характере (71% ответов) (табл. 3).

Т а б л и ц а 3

**Распределение мнений по вопросу о возможности изменений личности
в процессе психоанализа и характере этих изменений,
% от общего числа участников**

Знак (характер) изменений	Группа А («Возможны поверхностные изменения либо невозможны никакие»)	Группа Б («Возможны глубинные изменения»)
Изменения возможны любые, как положительные, так и отрицательные	11	29
Изменения положительные	71	71
Нет, никакие изменения невозможны	18	0

В группе А преобладают упоминания следующих поверхностных изменений: *помогает корректировать поведение, дает возможность лучше понять себя, помогает изменить отношение, может немного корректировать личность, помогает решить проблемы, раскрывает*

возможности личности. В группе Б, как правило, подчеркивается знак (характер) изменений.

По результатам интервью были выделены также следующие типы оснований (причин) обращения к психоанализу (табл. 4).

Т а б л и ц а 4

В каких случаях возможно обращение к психоанализу

Типы оснований (причин) обращения к психоанализу	Распределение ответов, %
Тотальные основания (<i>в любом случае</i>)	13
Внутренние основания (<i>неспособность самостоятельно решить свои проблемы, восприимчивость человека к психотерапии, для понимания других, проблемы самопонимания, желание самого человека</i>)	22
Внешние основания (<i>патология на уровне болезни: амнезия, лечение депрессии, социальная дезадаптация, неадекватный человек, невроз, нервное расстройство, психическое расстройство, совсем все плохо, фобии; обыденные проблемы: замкнутость, комплексы, коррекция поведения, профотбор, психологическая травма</i>)	60
Смешанные основания	5

В 60% случаев респонденты указывали внешние причины обращения к психоанализу. Чаще в их числе упоминались проблемы обычной жизни, а не чрезвычайные обстоятельства или расстройства на уровне патологии. Среди внутренних оснований наиболее часто указывались потребность в самопонимании и неспособность самостоятельно решить свои проблемы.

Таким образом, несмотря на некоторую размытость, зыбкость представлений о психоанализе, у россиян имеется некая эмоциональная и когнитивная позиция по отношению к человеку, обращающемуся к психоанализу. В их представлениях это пациент, который имеет не медицинские, а психологические проблемы и наряду с этим имеет отпечаток «неуспешной, неадекватной или проблемной» личности. Важной особенностью представлений россиян об участниках психоанализа является то, что респонденты описывают образ психоаналитика как позитивный, а образ клиента – преимущественно как негативный.

Можно предполагать, что кросскультурное сравнение представлений о психоанализе выводит нас на национальную специфику имплицитных теорий (моделей) психического здоровья, которые направляют (регулируют) усвоение и применение обычным человеком любых концепций психологической помощи.

Литература

1. Левченко Е.В. Психоанализ и психологическое знание: динамика отображений психоанализа в отечественных учебниках психологии // Психология будущего :

- материалы межвуз. науч.-практ. конф., посвященной 150-летию со дня рождения З. Фрейда / под ред. Е.В. Левченко. Пермь, 2008. С. 3–21.
2. *Moscovici Serge*. Psychoanalysis: Its image and its public. Polity. 2008. 416 p.
 3. *Рождественский Д.С.* Специфика развития психоанализа в России : дис. ... канд. психол. наук. М. : РГБ, 2002. 201 с.

Levchenko Elena V., Smirnova Irina V. Perm State National Research University (Perm, Russia).
E-mail: levchenkov@yandex.ru / ira89082510064@yandex.ru

RUSSIAN PEOPLE'S REPRESENTATIONS ON MAJOR SCHOOLS OF PSYCHOLOGY.

Key words: social representations; Serge Moscovici; psychoanalysis; methodological tools; social representation of psychoanalysis for Russians.

The purpose of the research is to study the structure of social representations of Russians about the main schools of psychology (psychoanalysis, behaviorism, Gestalt psychology, humanistic psychology, cognitive psychology), and also to develop the models of social representations for reflexive and irreflexive levels of thinking. As a result of the research the thesaurus for each school of psychology has been composed. The thesaurus consists of the general terminology for the major psychology schools and the specific terminology for each psychology school. Besides the model of social representations on the major schools of psychology has been suggested. 115 people (the average age is 22 years old) took part in research. The associative experiment (an irreflexive level), methods of definitions and interviewing (a reflexive level) were used. All nouns were taken from the verbal material received from examinees, the frequency of their occurrence was calculated and those nouns which met at not less than 5% of examinees were selected. The selected nouns formed the general thesaurus for all schools, as well as the specific thesaurus for each of five schools and for every of the studied levels. On the basis of the qualitative analysis of the thesaurus three categories were revealed allowing systematizing a set of elements of all received thesaurus: a subject of activity, activity, an object of activity. These categories were interpreted as components of a model of social representations of Russians about the schools of psychology. It is established that the levels of representations (irreflexive and reflexive) differ according to the degree of representation of components of a model. For the reflexive level **the contemplate** two-component model (**the Quasisubject** (science) and **the Object** (person) with signs of a specification and a pertseptivization of components is revealed. At the irreflexive level the activity model (there is **the Subject of activity** (psychologist) available to perception is received, rational and typological components of Quasiobject (reason, thoughts, thinking, character) are concretized, the practical and helping component of **the Activity** (the help, understanding, communication)) is detailed. The received data concerning the features of representations on psychoanalysis, allow clearing the specifics of functioning of the three main components of the model of social representations on the main schools of psychology. While the components of the model – the Subject and the Object appear initially, even at the minimum level of formation of social representations, the component – the Activity, the degree of its development and specification, acts as the indicator of achievement of a higher level of the formation.

Referensis

1. *Levchenko E.V.* Psikhoanaliz i psikhologicheskoe znanie: dinamika otobrazheniy psikhoanaliza v otechestvennykh uchebnikakh psikhologii // Psikhologiya budushchego : materialy mezhvuz. nauch.-prakt. konf., posvyashchennoy 150-letiyu so dnya rozhdeniya Z. Freyda / pod red. E.V. Levchenko. Perm', 2008. S. 3–21.
2. *Moscovici Serge*. Psychoanalysis: Its image and its public. Polity. 2008. 416 p.
3. *Rozhdestvenskiy D.S.* Spetsifika razvitiya psikhoanaliza v Rossii : dis. ... kand. psikhol. nauk. M. : RGB, 2002. 201 s.

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.922.27; 159.923.2

МЕТОДИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ИССЛЕДОВАНИЯ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ БРАЧНЫМИ ОТНОШЕНИЯМИ

Д.Г. Айвазова (Москва)

Аннотация. Представлен аналитический обзор отечественных и зарубежных методик исследования субъективной удовлетворенности брачными отношениями. Отдельное внимание уделяется описанию шкалы диадической адаптации DAS как методическому инструменту измерения уровня удовлетворенности браком в период молодого супружества.

Ключевые слова: удовлетворенность браком; согласие; эмоциональная оценка брака; молодое супружество; брачная адаптация.

Исследователи определяют удовлетворенность браком как эмоциональную внутреннюю субъективную оценку, отношение супругов к собственному браку. Наиболее часто применяемой отечественной методикой, направленной на измерение уровня благополучия супружества и удовлетворенности брачными отношениями, является опросник удовлетворенности браком В.В. Столина, Т.А. Романовой, Г.П. Бутенко [8]. При разработке методики авторы исходили из тезиса о том, что основным фактором, скрепляющим супружеский союз, являются эмоциональные узы – любовь, привязанность. В соответствии с этим они предположили, что субъективная удовлетворенность / неудовлетворенность браком по своей природе скорее является обобщенной эмоцией, генерализованным переживанием, нежели следствием рациональной оценки успешности брака по тем или иным параметрам [8]. Разработчики тест-опросника акцентировали свое внимание на эмоциональном переживании чувства удовлетворенности браком, проявляющемся в разнообразных ситуативных контекстах, а также в различных оценочных мнениях, сопоставлениях, сравнениях.

Применение данного опросника позволило многим авторам прийти к целому ряду выводов, проясняющих наиболее значимые связи удовлетворенности браком с разнообразными характеристиками отношений в паре. В частности, Н.В. Смирнова связывает уровень удовлетворенности браком с разными моделями взаимодействия супругов, а также с такими факторами, как полоролевые различия, согласованность ролевого поведения и ролевая адекватность, личностные черты и реальное личностное поведение супругов. Кроме того, автор отмечает

взаимосвязь уровня удовлетворенности браком супругов с игровыми формами их личностного поведения, в том числе с комплиментарностью их проявления и конгруэнтностью форм личностного поведения в представлении супругов [11]. Н.А. Осипова в своем исследовании выявила, что успешность адаптации молодых супругов к брачно-семейным отношениям связана с взаимно-совладающими формами их реагирования на конфликтные ситуации [9]. А.В. Султанова в качестве ведущих факторов, определяющих благополучие в брачных отношениях, исследовала социально-психологическую адаптацию и толерантность партнеров: чем выше психологическая адаптированность и толерантность супругов (принятие других, самопринятие, интернальный локус контроля), тем выше удовлетворенность браком. В частности, А.В. Султанова детально рассматривает такие детерминанты удовлетворенности браком, как личностный профиль супругов, выбор системы ценностей и представлений о функционально-ролевом назначении супружеского союза, взаимоотношения в родительской семье, психологическая зрелость супругов, направленность супругов (на дело, на общение, на себя), выбор адаптационных копинг-стратегий супружеского взаимодействия в стрессовых ситуациях, эмоционально-личностное состояние супругов [13]. Ю.Ю. Дмитрук пришла к выводу о том, что в зависимости от направленности в общении, психологической дистанции с партнером, паритетности отношений в супружеской паре могут быть выделены различные типы идентификационных процессов личности, которые, в свою очередь, оказывают влияние на благополучие супружеских отношений [6]. Н.Х. Сафина в своей работе исследовала особенности супружеских отношений на различных этапах становления молодой семьи и определила, что наиболее значимым для благополучия супружеских отношений является этап трансформации (4–5 лет брачного стажа), характеризующийся интенсивной перестройкой многих аспектов супружеского взаимодействия и определяющий дальнейшую судьбу молодого брака. Кроме того, автор пришла к выводу о том, что особенности супружеских отношений в благополучной семье имеют качественно иную характеристику, заключающуюся в более тесном эмоционально-личностном взаимодействии супругов в отличие от неблагополучной молодой семьи [10]. А.Р. Тиводар считает, что личность достигает чувства удовлетворенности браком, когда ей удастся организовать в единую согласованность значимые для нее социальные роли, за каждой из которых стоят предпочитаемые для личности ценностные представления о себе [14]. Личность не может испытывать удовлетворенность, если в пространстве отношений со значимым другим не находит поддержки её потребность в чувстве идентичности, самотождественности, следовательно, можно рассматривать показатель удовлетворенности браком как косвенное доказательство достигнутого человеком чувства идентичности в брачных от-

ношениях. Особо важную роль играет сходство взглядов членов брачной пары на ценности семейного со-бытия. С.М. Сопун и А.Г. Лидерс выявили взаимосвязь между удовлетворенностью браком и психологической совместимостью супругов: супруги с высокой совместимостью семейных ценностей в большей степени довольны браком [12]. Однако высокая совместимость семейных ценностей у супругов связана с высокими индексами отношения к собственному браку, но не обязательно с высокими индексами отношения к собственному партнеру.

Другой широко известной отечественной методикой, диагностирующей уровень удовлетворенности брачными отношениями, является опросник Ю.Е. Алешиной, Л.Я. Гозмана, Е.М. Дубовской [5]. В основе теста заложена иная концептуальная модель качества брака – принцип «согласия», где качество межличностных отношений супругов связывается с субъективным уровнем согласия по поводу важных для супругов вопросов семейной жизни [2]. Таким образом, в качестве показателя успешных отношений исследователи рассматривают прежде всего коммуникативное взаимопонимание в паре. В.П. Левкович, используя данный опросник, оценивала влияние добрачных факторов, с которыми молодые люди начинают семейную жизнь, на стабильность их будущих семей. К числу добрачных факторов, увеличивающих риск распада семей, автор отнесла срок добрачного знакомства партнеров, возраст их вступления в брак, наличие или отсутствие конфликтов между ними в период ухаживания [7].

Проведенный нами обзор отечественных исследований показал, что современными авторами активно применяется методический инструментарий, разработанный учеными в советские годы. При этом необходимо отметить, что ряд отечественных методик, в частности опросник удовлетворенности браком Ю.Е. Алешиной, Л.Я. Гозмана, Е.М. Дубовской, был создан путем переработки и адаптации апробированных зарубежных опросников, прямое использование которых было невозможно в СССР по причине больших межкультурных различий с Западом. Кроме перечисленных выше методик, в изучении диадных отношений используются «Шкала субъективной удовлетворенности браком» Т.М. Трапезниковой, «Опросник взаимоотношений» В.Н. Панферова, Т.В. Слиньковой.

Одним из способов измерения уровня удовлетворенности браком в зарубежной психологии является длительное психологическое интервью, в результате которого интервьюер относит пару к той или иной категории по степени удовлетворенности брачными отношениями. Этот метод исследования, помимо повышенных требований к квалификации интервьюера, предполагает существенные временные затраты, что при необходимости проведения эмпирических исследований на больших выборках затрудняет его применение. Для крупномасштабных исследований целесообразно использование опросников,

включающих в себя широкий спектр прямых и косвенных вопросов, характеризующих субъективную оценку качества отношений в диаде супругов. В частности, в зарубежных исследованиях для измерения уровня удовлетворенности браком часто применяется опросник характера семейных отношений К. Хербста [8]. В качестве еще одного примера зарубежных методик, применяемых для исследования удовлетворенности брачными отношениями, А.Г. Лидерс приводит тест Г.И. Лаки, где субъективное переживание благополучия в браке также связывается с уровнем согласия супругов по различным вопросам совместной жизни.

Большинство семейных психологов отмечают, что в период молодого супружества брачные партнеры впервые сталкиваются с переживанием несовпадения желаемых установок и действительных партнерских отношений. Главные адаптационные трудности молодых супругов связаны с согласованием общих семейных ценностей, распределением семейных ролей, адаптацией к индивидуальным особенностям партнера, организацией семейного бюджета, планированием основных жизненных целей, принятием решения о рождении ребенка, сексуальной адаптацией супругов. В данном контексте в качестве диагностического инструмента измерения уровня удовлетворенности брачными отношениями эффективна шкала диадической адаптации Dyadic Adjustment Scale (DAS), разработанная Гр.Б. Спэньером, которая характеризует степень согласия в межличностных отношениях супругов по разным параметрам [17]. Данная зарубежная методика применялась в более чем 1 000 исследований и позволяет отличать пары с лучшим уровнем адаптации от тех, которые были разочарованы в своих отношениях. Методика DAS исторически предшествует опроснику Ю.Е. Алешинной, основывается на том же принципе «согласия», при этом содержит большее количество вопросов, детальнее рассматривает параметры качества брака и охватывает более широкий социально-поведенческий контекст.

Для определения исходной структуры шкалы DAS Спэньер использовал выявленные им различия между неудовлетворенными и удачно адаптированными парами, выделив следующие четыре сферы диадической адаптации: диадическое согласие (dyadic consensus), диадическая удовлетворенность (dyadic satisfaction), диадическая сплоченность (dyadic cohesion) и диадическое проявление нежности (affectional expression). Параметр *диадического согласия* измеряет воспринимаемый уровень согласия в отношении финансовых вопросов, совместного досуга, религии, общения с друзьями, консерватизма, жизненной философии, взаимодействия с родителями и родственниками супруга / супруги, целей и перспектив, принятия принципиальных решений, ведения домашнего хозяйства, а также решений, связанных с карьерным продвижением. *Диадическая удовлетворенность* отображает вос-

приятие респондентом таких аспектов, как развод, уход из дома после ссоры, сожаление о браке, постоянные ссоры, «действие друг другу на нервы», благополучие, доверие супругу, супружеские поцелуи, уровень ощущения счастья и приверженность идее поддержания отношений в будущем. *Диадическая сплоченность* исследует ощущения пары, связанные с совместным переживанием положительных эмоций. Эта шкала измеряет индивидуальное восприятие в паре, касающееся участия в совместных социальных мероприятиях, стимулирования обмена идеями, веселого времяпрепровождения, спокойного обсуждения каких-либо вопросов либо работы над совместным проектом. *Диадическое проявление нежности* измеряет индивидуальное восприятие достигнутой парой договоренности о демонстрации привязанности, готовности к сексуальному контакту, отсутствие демонстрации любви, усталость и неготовность к половому акту. Спэннер представил доказательства содержательной валидности, валидности по критериям и конструктивной валидности тестов. Он также заявил о валидности общей шкалы и валидности всех четырех подшкал.

Американские ученые Энн М. Праути, Эдвард Мэл Марковски и Говард Л. Барнс изучали, может ли шкала диадической адаптации, а также каждая из ее вспомогательных шкал выявить те пары, которые разведутся непосредственно после прохождения терапии, и те, которые сохраняют брак [16]. Согласно результатам данного исследования, пары, которым удалось сохранить брак после пройденного курса терапии, продемонстрировали значительные отличия от пар, которые впоследствии развелись, не только по общим результатам по шкале DAS, но и по каждой из четырех подшкал. Работа также показала, что клинические врачи могут использовать шкалу DAS не только в качестве инструмента оценки, но и как средство структурирования терапевтического воздействия, обозначения, по мере необходимости, четких клинических целей и достигнутого прогресса.

Посредством настоящей работы мы стремимся расширить результаты предыдущих исследований шкалы диадической адаптации Гр.Б. Спэннера, используя выборку российских молодых супружеских пар, и апробировать новую методику измерения уровня удовлетворенности брачными отношениями с целью обогащения диагностического инструментария, предназначенного для применения в научных работах по психологии семейных отношений [1].

Литература

1. Айвазова Д.Г. Применение шкалы диадической адаптации в брачной терапии: исследовательская научная работа Энн М. Праути и др. // *Личность как предмет классической и неклассической психологии* : матер. XIII Международных чтений памяти Л.С. Выготского / под ред. В.Т. Кудрявцева. М. : РГГУ, 2012. Ч. 2. С. 196–198.

2. Андреева Т.В. Семейная психология : учеб. пособие. СПб. : Речь, 2004. 244 с.
3. Бодалев А.А., Столин В.В. Семья в психологической консультации: Опыт и проблемы психологического консультирования. М. : Педагогика, 1989. 208 с.
4. Волкова А.Н., Трапезникова Т.М. Методические приемы диагностики супружеских отношений // Вопросы психологии. 1985. № 5. С. 110–116.
5. Гозман Л.Я., Алешина Ю.Е., Еремичева О.О. Тест на уровень удовлетворенности браком // Методические программы и методики исследований брака и семьи. 1986. С. 16–24.
6. Дмитрук Ю.Ю. Идентификация личности в супружеской паре как фактор субъективного благополучия семейных отношений : дис. ... канд. психол. наук. Петропавловск-Камчатский, 2004. 282 с.
7. Левкович В.П. Особенности добрачного периода жизни супругов как одна из причин стабилизации и дестабилизации молодой семьи // Социология и жизнь. 2010. № 1. С. 82–85.
8. Лидерс А.Г. Психологическое обследование семьи : учебное пособие-практикум для студентов факультетов психологии высших учебных заведений 3-е изд. М. : Академия, 2008. 432 с.
9. Осипова Н.А. Психологические особенности супружеских отношений в период кризиса молодой семьи : дис. ... канд. психол. наук. М., 2005. 211 с.
10. Сафина Н.Х. Особенности супружеских отношений на различных этапах становления молодой семьи : дис. ... канд. психол. наук. Казань, 2004. 146 с.
11. Смирнова Н.В. Модели взаимодействия супругов и их удовлетворенность браком : дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2005. 204 с.
12. Сопун С.М., Лидерс А.Г. Психологическая совместимость супружеской пары и удовлетворенность браком // Сибирский психологический журнал. 2007. № 25. С. 156–162.
13. Султанова А.В. Социально-психологические особенности супружеской совместности и благополучия в брачных отношениях : дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2008. 279 с.
14. Тиводар А.Р. Субъективное благополучие как одна из характеристик со-бытия супружеской пары // Вестник Университета Российской академии образования. 2008. № 3. С. 138–144.
15. Шевченко В.В., Симоненко И.А. Влияние супружеских отношений на принятие роли отца : материалы 77-й Всероссийской научной конференции студентов и молодых ученых: Молодежная наука и современность. 2012. Ч. III. С. 205.
16. Anne M. Prouty, Edward Mel Markowski, Howard L. Barnes Using the Dyadic Adjustment Scale in Marital Therapy // An Exploratory Study: The Family Journal: Counseling and therapy for couples and families. July, 2000. Vol. 8, № 3. P. 250–257.
17. Graham B. Spanier Measuring Dyadic Adjustment: New Scales for Assessing the Quality of Marriage and Similar Dyads // Journal of Marriage and Family. February, 1976. Vol. 38, № 1. P. 15–28.

Ayvazova Dina G. Institute of Psychology named after L.S. Vygotsky (Moscow, Russia). E-mail: ayvasova@gmail.com

METHODICAL APPROACHES OF RESEARCHING THE SATISFACTION LEVEL IN MARITAL RELATIONSHIPS.

Key words: marital satisfaction; consensus; emotional valuation of marriage; young marriage; marital adjustment.

Relevance of Research: there is a growing awareness of the value of diagnosis and professional advice in the community at the attempt to restore the marital and family relationship of marital partners. The most commonly used domestic procedure aimed at measuring the level of marital well-being and the satisfaction with marital relations is the corresponding questionnaire written by V.V. Stolin, T.A. Romanova, G.P. Butenko. When developing the method, the authors proceeded from the thesis

that the main factor binding the marital union is such emotional ties as love and affection. Another well-known domestic procedure diagnosing the satisfaction with marital relations is the questionnaire written by Yu.E. Alyoshina, L.Ya. Gozman, E.M. Dubovskaya where the researchers first of all consider the communicative understanding of a couple as the indicator of successful relationship. Our review of national studies showed that modern writers actively apply methodological tools developed by the researchers during the Soviet years. It should be noted that a number of our techniques, in particular, marriage satisfaction questionnaire written by Yu.E. Alyoshina, L.Ya. Gozman, E.M. Dubovskaya was developed by processing and adapting of proven foreign questionnaires, the direct use of which was impossible in the USSR because of the large cross-cultural differences with the West. One way to measure the level of marriage satisfaction in foreign psychology is a long psychological interview. Its results allow the interviewer to refer a couple to one or another category characterized by the degree of satisfaction with marital relations. For large-scale studies it is advisable to use questionnaires, which include a wide range of direct and indirect questions, characterizing the subjective assessment of relationship quality among spouses. In particular, an effective Dyadic Adjustment Scale (DAS), developed by Gr.B. Spanier, which characterizes the degree of consensus in interpersonal relationships of spouses on different parameters, is used as a diagnostic instrument for measuring the level of satisfaction with marital relations. To determine the source structure of DAS scale Gr.B. Spanier used the determined differences between unsatisfied and successfully adapted couples, highlighting the following four areas of dyadic adaptation: dyadic consensus, dyadic satisfaction, dyadic cohesion and dyadic affectional expression. Purpose of Research: through this work we aim to extend the results of previous studies of the dyadic adjustment scale developed by Gr.B. Spanier, using the sample of young Russian couples and to expand the diagnostic methods of family relations psychology.

Referensis

1. *Ayvazova D.G.* Primenenie shkaly diadicheskoy adaptatsii v brachnoy tera-pii: issledovatel'skaya nauchnaya rabota Enn M. Prauti i dr. // *Lichnost' kak predmet klassicheskoy i neklassicheskoy psikhologii* : mater. XIII Mezhdunarodnykh chteniy pamyati L.S. Vygotskogo / pod red. V.T. Kudryavtseva. M. : RGGU, 2012. Ch. 2. S. 196–198.
2. *Andreeva T.V.* Semeynaya psikhologiya : ucheb. posobie. SPb. : Rech', 2004. 244 s.
3. *Bodalev A.A., Stolin V.V.* Sem'ya v psikhologicheskoy konsul'tatsii: Opyt i problemy psikhologicheskogo konsul'tirovaniya. M. : Pedagogika, 1989. 208 s.
4. *Volkova A.N., Trapeznikova T.M.* Metodicheskie priemy diagnostiki sup-ruzheskikh otnosheniy // *Voprosy psikhologii*. 1985. № 5. S. 110–116.
5. *Gozman L.Ya., Aleshina Yu.E., Eremicheva O.O.* Test na uroven' udovletvorennosti brakom // *Metodicheskie programmy i metodiki issledovaniy braka i sem'i*. 1986. S. 16–24.
6. *Dmitruk Yu.Yu.* Identifikatsiya lichnosti v supruzheskoy pare kak faktor sub"ektivnogo blagopoluchiya semeynykh otnosheniy : dis. ... kand. psikh. nauk. Petropavlovsk-Kamchatskiy, 2004. 282 c.
7. *Levkovich V.P.* Osobennosti dobrachnogo perioda zhizni suprugov kak odna iz prichin stabilizatsii i destabilizatsii molodoy sem'i // *Sotsiologiya i zhizn'*. 2010. № 1. C. 82–85.
8. *Liders A.G.* Psikhologicheskoe obsledovanie sem'i : uchebnoe posobie-praktikum dlya studentov fakul'tetov psikhologii vysshikh uchebnykh zavedeniy 3-e izd. M. : Akademiya, 2008. 432 s.
9. *Osipova N.A.* Psikhologicheskie osobennosti supruzheskikh otnosheniy v period krizisa molodoy sem'i : dis. ... kand. psikh. nauk. M., 2005. 211 s.
10. *Safina N.Kh.* Osobennosti supruzheskikh otnosheniy na razlichnykh etapakh stanovleniya molodoy sem'i : dis. ... kand. psikh. nauk. Kazan', 2004. 146 s.
11. *Smirnova N.V.* Modeli vzaimodeystviya suprugov i ikh udovletvorennost' brakom : dis. ... kand. psikh. nauk. SPb., 2005. 204 s.

12. *Sopun S.M., Liders A.G.* Psikhologicheskaya sovmestimost' supruzheskoy pary i udovletvorennost' brakom // *Sibirskiy psikhologicheskiy zhurnal*. 2007. № 25. S. 156–162.
13. *Sultanova A.V.* Sotsial'no-psikhologicheskie osobennosti supruzheskoy sovmestimosti i blagopoluchiya v brachnykh otnosheniyakh : dis. ... kand. psikhol. nauk. SPb., 2008. 279 s.
14. *Tivodar A.R.* Sub"ektivnoe blagopoluchie kak odna iz kharakteristik so-bytiya supruzheskoy pary // *Vestnik Universiteta Rossiyskoy akademii obrazova-niya*. 2008. № 3. S. 138–144.
15. *Shevchenko V.V., Simonenko I.A.* Vliyanie supruzheskikh otnosheniy na prinyatie roli ottsa : materialy 77-й Vserossiyskoy nauchnoy konferentsii studentov i molodykh uchenykh: *Molodezhnaya nauka i sovremennost'*. 2012. Ch. III. S. 205.
16. *Anne M. Prouty, Edward Mel Markowski, Howard L. Barnes* Using the Dyadic Adjustment Scale in Marital Therapy // *An Exploratory Study: The Family Journal: Counseling and therapy for couples and families*. July, 2000. Vol. 8, № 3. R. 250–257.
17. *Graham B.* Spanier Measuring Dyadic Adjustment: New Scales for Assessing the Quality of Marriage and Similar Dyads // *Journal of Marriage and Family*. February, 1976. Vol. 38, № 1. R. 15–28.

КОГНИТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ «ТРАДИЦИОННЫХ» И «ИННОВАЦИОННЫХ» ПРЕДПРИНИМАТЕЛЕЙ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Ю.В. Сметанова (Томск)

*Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ
в рамках научного проекта № 13-06-00913а.*

Аннотация. Представлен теоретический обзор работ по проблеме изучения когнитивных особенностей предпринимателей и «инноваторов» на примере исследования когнитивных стратегий и когнитивного стиля «ригидность». Показана перспективность и актуальность проведения конкретных эмпирических исследований на больших выборках предпринимателей и «инноваторов».

Ключевые слова: когнитивные стратегии; инноваторы; предприниматели; ригидность.

Предпринимательская и инновационная деятельность как формы инициативного и сверхадаптивного поведения человека традиционно изучаются в русле социально-психологического подхода с точки зрения социального обусловливания данных процессов и их эффективности (А.Л. Журавлев, В.П. Позняков, А.Н. Демин, О.С. Дейнека и др.), а также с позиции изучения личностных ресурсов человека, способного к осуществлению данной формы деятельности, через обращение к категориям личностного и инновационного потенциалов (Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова, О.М. Краснорядцева, Ю.В. Сметанова) [12]. Однако системного исследования совокупности личностных, в том числе когнитивных, факторов и особенностей сознания как того, что определяет предпринимательское поведение и инновационную деятельность, в нашей стране еще не проводилось. Во многом это связано с относительной новизной указанных форм деятельности и с труднодоступностью выборок психологических исследований. Особенно остро стоит эта проблема с группой «инноваторов», которая включает в себя участников инновационных конкурсов и инновационных предпринимателей, и без того очень немногочисленных в нашей стране. Кроме того, недостаток исследований в данной сфере связан с тем, что для изучения этих уникальных форм деятельности, представляющих собой надситуативное, сверхадаптивное, инициативное поведение, в психологической науке лишь оформляются соответствующие методологические возможности (преодолевается бинарная логика научного мышления и осуществляется постепенный переход к постнеклассическим идеалам научной рациональности [7]).

С другой стороны, в сфере когнитивных исследований особо актуальными признаются исследования функционирования сознания и протекания когнитивных процессов в условиях неопределенности,

риска, повышенного стресса, когнитивной сложности, дефицита времени и при этом высокой частоты прерывания деятельности, а также требующих принятия решения и выбора (В.М. Аллахвердов, М. Lev, R. Leikem, М.Г. Филиппова, Б.М. Величковский, А.В. Залешин, И.Н. Шергин, В.А. Гершкович) [1, 15, 18]. Данные условия характерны для особого типа задач в когнитивной психологии – проблемных задач. Условия таких задач часто не структурированы и являются когнитивно сложными, в них недостаточно четко определена граница между известным и неизвестным (вследствие чего возникает необходимость в чувствительности к проблемам [8]); ориентировочная основа действия остается неполной (решение осуществляется в ситуации неопределенности и чаще всего риска). Следовательно, решение таких задач требует от решающего навыков стратегического мышления и креативности, эвристичности и наличия особых когнитивных стратегий [15, 18].

Серьезные экспериментальные исследования когнитивных стратегий и психофизиологического и психоэмоционального «сопровождения» этих процессов были проведены исследовательской группой в Санкт-Петербурге (В.М. Аллахвердов, М.Г. Филиппова, В.Ю. Карпинская) [1, 15, 18]. Предпринимаются попытки междисциплинарного исследования когнитивных стратегий решения задач множеством способов с помощью методов математического моделирования (М. Lev, R. Leikem, Т.Г. Петренко, О.С. Тимчук). В психофизиологических исследованиях изучено влияние на процесс формирования когнитивных стратегий особенностей межполушарного взаимодействия (В.Н. Лысковская, Л.А. Хохлова, В.Ю. Никонов). Получены данные об особенностях ЭЭГ-реакций в условиях угасания ориентировочной реакции, восприятия повторяющихся стимулов, в ситуациях выбора и неопределенности, осознания риска в зависимости от уровня личностной тревожности (G.G. Knyazev, A.N. Savostyanov, E.A. Levin, M. Liou, H.R. Su, J.D. Lee, J.A. Aston, C.H. Chuang, P.E. Cheng) [19].

Хотя все перечисленные выше сущностные характеристики проблемных задач и психологические условия их решения являются неотъемлемыми составляющими инновационной и предпринимательской деятельности, исследований когнитивных процессов и когнитивных стратегий на уникальных выборках предпринимателей и «инноваторов» до сих пор практически не проводилось. Примечательно, что значимость и важность когнитивных факторов для осуществления инновационной и предпринимательской деятельности и необходимость наличия у субъекта ее реализации особых когнитивных стратегий признается большинством ученых как у нас в стране, так и за рубежом. Именно возможности когнитивной сферы личности, мышление, в том числе творческое мышление, и свойства интеллекта обуславливают саму возможность инновационному продукту быть созданным и реализованным (Н.А. Бадулин, Й. Шумпетер, М.В. Шабуришвили, В.Е. Ключко) [5, 7, 17].

Предпринимательская же деятельность, требуя интеллектуальной основы реализации, инновационных решений, наделяет когнитивные факторы возможностью определять саму суть и успешность данного вида деятельности. К этому выводу, обозначенному еще Й. Шумпетером (1912), постепенно приходят многие ученые (J. Gregory, A.R. Chervitz, Ch.A. Sullivan, Ю.К. Перский и др.). Так, некоторые исследователи указывают на особую когнитивную составляющую предпринимательской деятельности, требующую осознания и рациональной оценки субъектом различных сторон и субъектов экономических взаимоотношений и деятельности (А.Н. Чиликин, А.Б. Купрейченко, В.П. Позняков), развитой чувствительности к проблемам (О.М. Краснорядцева, М.В. Федосеева), способности к осуществлению предпринимательского риска как одного из центральных условий предпринимательской деятельности, его анализу и оценке (E.J. Langer, R.H. Brockhaus, K.R. MacCrimmon, D.A. Werung, С.И. Грядов, А.А. Крупанин, А.Н. Коробко, В.П. Позняков, Е.Б. Филинкова), принятию решений в ситуации неопределенности (A. Tversky, D. Kahneman, E. Shafir, I. Simonson) [8, 11, 12, 14, 16, 20]. При этом последние часто в первую очередь решают задачи экономического поведения с позиции покупателя / клиента, а не субъекта предпринимательской деятельности. Другие указывают на специфические особенности интеллектуальных стилей предпринимателей (М.А. Холодная, R. Sternberg), непосредственно интеллекта (R. Lynn, F. Delmar, R.W. Hafer, G. Jones) либо указывают на предпринимательское сознание как особый вид сознания (А.И. Парамонов, Ю.К. Перский). Третьи обращают внимание на специфические особенности нравственных оснований и ценностных ориентаций предпринимателей (О.С. Дейнека, Н.И. Лапин, А.Н. Захарова, А.Б. Купрейченко, Е.К. Завьялова, Е.Б. Филинкова, Ю.В. Сметанова) [12].

Таким образом, инновационная и предпринимательская деятельность по сути являются деятельностью, требующей специфичных когнитивных способностей, наличия специфичных стратегий решения проблемных задач экономической деятельности и может быть представлена как совокупность решений проблемных задач разного рода и разного уровня сложности. Успешность инновационной и предпринимательской деятельности в таком случае становится результатом выработки особых когнитивных стилей, успешной когнитивной стратегии решения проблемных задач. Однако несмотря на достаточно очевидную актуальность и целесообразность проведения подобного рода исследований и на разделяемую многими исследователями точку зрения, что для полноценного и успешного осуществления инновационной и предпринимательской деятельности необходим учет когнитивных факторов, непосредственно эмпирических исследований данной группы факторов на выборках предпринимателей и «инноваторов» не так много, а исследований когнитивных стратегий и когнитивных стилей на

уникальных выборах предпринимателей и «инноваторов» вообще единицы.

На наш взгляд, подобное положение может быть связано с понятийной рассогласованностью, нехваткой комплексных эмпирических исследований на больших выборках «инноваторов» и предпринимателей и, следовательно, выраженной противоречивостью результатов исследований. Для иллюстрации проанализируем ситуацию с исследованиями ригидности в когнитивной сфере как особого рода когнитивного стиля. При этом будем понимать когнитивный стиль как психологическую детерминанту стратегии решения задач в ситуации неопределенности, творческого поиска, новизны (Д.Б. Богоявленская, Г.А. Борулава, О.В. Макаренко) [10].

Сам феномен ригидности имеет достаточно длительную историю изучения и понимается преимущественно как негибкость, неготовность к изменениям. Термин был введен Р. Кеттеллом для обозначения явлений персеверации (от лат. *perseveratio* – «упорство»). Одно из наиболее комплексных определений феномена дано в школе Г.В. Завлесского, где вводится термин «психическая ригидность» – проявление индивидуальных черт субъекта, содержательная характеристика внутреннего строения познавательной деятельности; это понятие включает в себя склонность к широкому спектру фиксированных форм поведения и неспособность при объективной необходимости изменить мнение, отношение, установку, мотивы, модус переживания и т.п. [6]. Нас будет интересовать данный феномен применительно к когнитивной сфере, что соответствует наиболее популярным его интерпретациям в психологической литературе.

Так, анализируя когнитивные особенности личности предпринимателей на наличие ригидности, исследователи приходят к достаточно противоречивым выводам. С одной стороны, основной способностью предпринимателя считается способность генерировать креативные идеи, которые, помимо прочего, отличались бы востребованностью, полезностью и вели бизнес к успеху и процветанию; ригидность в этом случае становится качеством, ограничивающим мышление, креативность предпринимателей, тормозящим их эффективность (Т. Вард, А.Я. Хараш, Е.М. Борисова) [2, 20]. С другой стороны, для предпринимателей часто характерна выраженная ригидность, особенно для высокоуспешных и длительно работающих в этой сфере. Кроме того, для них достаточно типичным, согласно результатам конкретных эмпирических исследований, является сочетание ригидности со спонтанностью [13], эмпатией, смелостью и радикализмом [2], с индивидуалистичностью и стремлением к творческому поиску (Л.М. Закирова, Р. Васева).

Исследования показывают, что профессиональный рост в сфере предпринимательства приводит к смене стратегий принятия решений, где информационная подготовка и гибкость сменяются готовностью действовать интуитивно и ростом личностной ригидности [9].

В исследованиях профессиональной деформации предпринимателей было показано, что ригидность наиболее характерна для деформаций в когнитивной сфере у высокоуспешных предпринимателей. При этом ригидность как деформация когнитивной сферы высокоуспешных предпринимателей тесно связана с высоким темпом реакции и активностью [4], у неуспешных предпринимателей она связана с экстернальностью и склонностью к риску, тогда как креативность связана с уверенностью в себе и направленностью на себя, а также целеустремленностью [3]. Последний тезис несколько противоречит мнению о том, что ригидные установки преимущественно характерны для эгоцентрической направленности личности [5, 6].

Таким образом, данные о ригидности когнитивной сферы предпринимателей достаточно противоречивы и неоднородны. Это подчеркивает необходимость проведения дополнительных, комплексных и массовых исследований в этой сфере и позволяет предположить, что планируемое эмпирическое исследование когнитивных стратегий принятия решений является не только актуальным и отвечающим на конкретные запросы современного общества к психологической науке, но и, несомненно, будет обладать выраженной научной и практической значимостью.

Литература

1. *Аллахвердов В.М.* Когнитивная психология сознания // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 16. Психология. Педагогика. 2012. № 2. С. 50–59.
2. *Амирян Д.С.* Исследование социально-психологической готовности к предпринимательской деятельности и условий ее формирования в процессе вузовской подготовки специалистов : дис. ... канд. психол. наук. Кострома, 2003. 216 с.
3. *Белова Е.В.* Личностные особенности неуспешных предпринимателей малого и среднего бизнеса // Сб. докл. I Междунар. науч.-практич. конф. СПб. : Изд-во СПб. ун-та управления и экономики, 2012. С. 327–330.
4. *Гаджиева С.Н.* Психологические детерминанты личностных деформаций предпринимателей : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Сочи, 2011. 27 с.
5. *Залевский Г.В.* К проблеме психологии инновационного поведения и его барьеров // Сибирский психологический журнал. 2009. № 34. С. 7–11.
6. *Залевский Г.В.* Фиксированные формы поведения на уровне индивидуальных и групповых систем // Сибирский психологический журнал. 2000. № 12. С. 36–42.
7. *Ключко В.Е., Галажинский Э.В.* Инновационный потенциал личности: системно-антропологический контекст // Вестник Томского государственного университета. 2009. № 325. С. 146–151.
8. *Красноярцева О.М.* Чувствительность к проблемам как характеристика инновационного потенциала личности // Сибирский психологический журнал. 2009. № 33. С. 13–19.
9. *Кулагина Е.И., Корнилова Т.В.* Мотивация, рациональность и готовность к риску в личностном профиле ризэлтеров // Вопросы психологии. 2005. № 2. С. 105–107.
10. *Макаренко О.В.* Динамика когнитивного стиля «ригидность – флексибильность» через решение творческих задач учащимися (семиклассниками) : дис. ... канд. психол. наук. Бийск, 2003. 144 с.
11. *Позняков В.П., Филинкова Е.Б.* Психология успешного предпринимательства : опыт исследования и практической работы // Прикладная психология. 1998. № 5. С. 32.

12. Сметанова Ю.В. Личностный потенциал как ресурсная составляющая инновационно-предпринимательской направленности : дис. ... канд. психол. наук. Томск, 2012. 217 с.

13. Собчик Л.Н. Управление персоналом и психодиагностика. Боргес, 2010. 186 с.

14. Филинкова Е.Б. Психология российского предпринимательства. М. : Ректор, 2007. 288 с.

15. Четвёртая международная конференция по когнитивной науке : тезисы докладов : в 2 т. Томск : Томский государственный университет, 2010.

16. Чиликин А.Н. Социально-психологические основы развития предпринимательства в секторе экономики : дис. ... д-ра психол. наук. М., 2000. 270 с.

17. Шабуршвили М.В. Содержание и формы инновационного предпринимательства // Бизнес-библиотека : Инновационный менеджмент. BizEducation : Бизнес-образование он-лайн. URL: <http://www.bizeducation.ru/library/management/innov/9/shaburishvili.htm> (дата обращения: 02.10.2011).

18. Karpinskaya V., Vladykina N. Decision making regarding conscious and nonconscious perception in detection and discrimination tasks // Journal of Russian and East European Psychology. Vol. 48, № 3. May–June 2010. P. 33–51.

19. Savostyanov A.N., Liou M., Simak A.A. et. al. An Information System in the Brain: Evidence from fMRI BOLD Responses // Chinese Journal of Psychology. 2012. P. 1–26.

20. Ward T.B. Cognition, creativity and entrepreneurship // Journal of Business Venturing. Center for Creative Media, University of Alabama, Tuscaloosa, AL, 35487-0172, USA. 19. 2004. P. 173–188.

Smetanova Yulia V. Tomsk State University (Tomsk, Russia). E-mail: smetanova@mail.ru

COGNITIVE STRATEGIES INNOVATORS AND ENTREPRENEURS: THE PROBLEM RESEARCH.

Key words: cognitive strategies; innovators; entrepreneurs; rigidity.

The paper raises the problem of the study of cognitive strategies on the example of "traditional" and "innovative" entrepreneurs. Entrepreneurship and innovation are analyzed as a form of proactive human behavior. Traditionally, they are studied from the viewpoint of social conditioning of these processes and their effectiveness and from the position of studying personality of humans capable to implement this form of activity. In the field of cognitive research the studying of consciousness and the cognitive strategies of the solution of problems is recognized the particularly relevant. It includes the study the flow of cognitive processes under conditions of uncertainty, risk, high-stress, cognitive complexity, lack of time and at the same high frequency business interruption, as well as for decision and choice. Such problems are often not structured and are cognitively complex. They are not clearly defined boundary between the known and the unknown (thereby causing the need for sensitivity to issues) and their orienting basis of action remains incomplete (ie, the solution is carried out in a situation of uncertainty and often risk). Consequently, the solution of such problems requires decisive strategic thinking skills and creativity, and the existence of special heuristic cognitive strategies. Based on the analysis of the problem field, it becomes obvious that the success of innovation and entrepreneurship is the result of development of special cognitive styles, cognitive strategies of successful problem solving tasks. We proved the lack of studies of this kind in modern psychological science in the paper. The following is an overview of the theoretical work on the problem of studying cognitive features of entrepreneurs and innovators case study of cognitive strategies and cognitive style "rigidity". The study revealed an ambiguous position which takes rigidity in the system of cognitive and personality characteristics of innovative and entrepreneurially - oriented subjects. On the one side, the main ability is considered to be an entrepreneur's ability to generate creative ideas, which would differ on demand, utility, and would lead to business success and prosperity. In this case, the rigidity becomes a quality limiting thinking, creativity of entrepreneurs, inhibiting their effectiveness. On the other side, the highly - successful and long running entrepreneurs are frequently characterized by severe rigidity. In addition, a fairly typical for them, according to a specific empirical research is a combination of rigidity with spontaneity, empathy, courage and radicalism, with individualistic and desire for creative solutions. Based on the analysis promising and the relevance of specific empirical studies on large samples of entrepreneurs and innovators is shown.

References

1. *Allakhverdov V.M.* Kognitivnaya psikhologiya soznaniya // Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Ser. 16. Psikhologiya. Pedagogika. 2012. № 2. S. 50–59.
2. *Amiryan D.S.* Issledovanie sotsial'no-psikhologicheskoy gotovnosti k predprinimatel'skoy deyatel'nosti i usloviy ee formirovaniya v protsesse vuzovskoy podgotovki spetsialistov : dis. ... kand. psikhol. nauk. Kostroma, 2003. 216 s.
3. *Belova E.V.* Lichnostnye osobennosti neuspeshnykh predprinimateley malogo i srednego biznesa // Sb. dokl. I Mezhdunar. nauch.-praktich. konf. SPb. : Izd-vo SPb. un-ta upravleniya i ekonomiki, 2012. S. 327–330.
4. *Gadzhieva S.N.* Psikhologicheskie determinanty lichnostnykh deformatsiy predprinimateley : avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk. Sochi, 2011. 27 s.
5. *Zalevskiy G.V.* K probleme psikhologii innovatsionnogo povedeniya i ego bar'erov // Sibirskiy psikhologicheskoy zhurnal. 2009. № 34. S. 7–11.
6. *Zalevskiy G.V.* Fiksirovannye formy povedeniya na urovne individual'nykh i gruppyvnykh sistem // Sibirskiy psikhologicheskoy zhurnal. 2000. № 12. S. 36–42.
7. *Klochko V.E., Galazhinskiy E.V.* Innovatsionnyy potentsial lichnosti: sistemno-antropologicheskoy kontekst // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. 2009. № 325. S. 146–151.
8. *Krasnoryadtseva O.M.* Chuvstvitel'nost' k problemam kak kharakteristika innovatsionnogo potentsiala lichnosti // Sibirskiy psikhologicheskoy zhurnal. 2009. № 33. S. 13–19.
9. *Kulagina E.I., Kornilova T.V.* Motivatsiya, ratsional'nost' i gotovnost' k ris-ku v lichnostnom profile rieterov // Voprosy psikhologii. 2005. № 2. S. 105–107.
10. *Makarenko O.V.* Dinamika kognitivnogo stilya "rigidnost' – fleksibil'nost'" cherez reshenie tvorcheskikh zadach uchashchimisya (semiklassnikami) : dis. ... kand. psikhol. nauk. Biysk, 2003. 144 s.
11. *Poznyakov V.P., Filinkova E.B.* Psikhologiya uspehnogo predprinimatel'stva : opyt issledovaniya i prakticheskoy raboty // Prikladnaya psikhologiya. 1998. № 5. S. 32.
12. *Smetanova Yu.V.* Lichnostnyy potentsial kak resursnaya sostavlyayushchaya innovatsionno-predprinimatel'skoy napravlenosti : dis. ... kand. psikhol. nauk. Tomsk, 2012. 217 s.
13. *Sobchik L.N.* Upravlenie personalom i psikhodiagnostika. Borges, 2010. 186 s.
14. *Filinkova E.B.* Psikhologiya rossiyskogo predprinimatel'stva. M. : Rektor, 2007. 288 s.
15. *Chetvertaya mezhdunarodnaya konferentsiya po kognitivnoy nauke : tezisy dokladov : v 2 t.* Tomsk : Tomskiy gosudarstvennyy universitet, 2010.
16. *Chilikin A.N.* Sotsial'no-psikhologicheskie osnovy razvitiya predprinimatel'stva v sektore ekonomiki : dis. ... d-ra psikhol. nauk. M., 2000. 270 s.
17. *Shaburishvili M.V.* Soderzhanie i formy innovatsionnogo predprinimatel'stva // Biznes-biblioteka : Innovatsionnyy menedzhment. BizEducation : Biznes-obrazovanie onlayn. URL: <http://www.bizeducation.ru/library/management/innov/9/shaburishvili.htm> (data obrashcheniya: 02.10.2011).
18. *Karpinskaya V., Vladykina N.* Decision making regarding conscious and nonconscious perception in detection and discrimination tasks // Journal of Russian and East European Psychology. Vol. 48, № 3. May–June 2010. P. 33–51.
19. *Savostyanov A.N., Liou M., Simak A.A. et. al.* An Information System in the Brain: Evidence from fMRI BOLD Responses // Chinese Journal of Psychology. 2012. P. 1–26.
20. *Ward T.B.* Cognition, creativity and entrepreneurship // Journal of Business Venturing. Center for Creative Media, University of Alabama, Tuscaloosa, AL, 35487-0172, USA. 19. 2004. P. 173–188.

САМОУНИЧИЖИТЕЛЬНЫЙ ЮМОР В РОССИИ И ОСОБЕННОСТИ СТИЛЕЙ ЮМОРА МОСКВИЧЕЙ

Е.М. Иванова, О.В. Митина, Е.А. Стефаненко,
С.Н. Ениколопов (Москва), Ю.Н. Бабина (Кунгур),
Г.А. Зизганова (Казань), Н.А. Низовских (Киров)

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ (грант № 13-06-00024).

Аннотация. Сравниваются результаты исследования стилей юмора студентов Москвы и РФ (N = 604) с канадскими данными. В России выявлена устойчивая связь самоуничижительного стиля юмора с аффилиативным. Делается вывод об условности деления стилей юмора на «позитивные» и «негативные» и необходимости учёта культурного фактора. Описывается национальная стилистика российского юмора, различия стилей юмора москвичей и жителей регионов, гендерные различия.

Ключевые слова: юмор; стили юмора; кросскультурные различия; сравнительный анализ; москвичи и россияне.

Традиционно психология юмора изучала преимущественно позитивное влияние юмора и смеха на физическое и психологическое состояние человека. Считается, что юмор снижает чувствительность к боли, помогает справиться с гневом и агрессией, способствует преодолению тревоги и стресса, адаптации в экстремальных условиях и т.д. [3, 6].

Однако результаты исследований все больше свидетельствуют против излишне оптимистичного отношения к юмору. Корреляции между чувством юмора и различными параметрами психологического здоровья составляют менее 0,25 [18]. Результаты различных эмпирических исследований демонстрируют слабые и непостоянные связи с разными индикаторами психологического, физического и социального благополучия [6, 15]. Более того, юмор может носить также социально негативную окраску.

В связи с подобной противоречивостью и неоднозначностью результатов многие исследователи стали говорить о необходимости выделения разных видов, или стилей, чувства юмора, различающихся по своей адаптивности или социальной полезности [6, 14, 16]. Возникла необходимость в разработке новых шкал, позволяющих улавливать разницу между потенциально адаптивными и менее полезными или даже разрушительными формами юмора.

Опросник стилей юмора (Humor Styles Questionnaire – HSQ), разработанный Р. Мартином с соавторами [16], является одним из первых инструментов такого рода. На данный момент он широко применяется в разных странах [6, 9–13, 19, 20]. Предложенная авторами классификация стилей юмора основана на двух критериях: 1) направленность

юмора на себя или на других; 2) поддерживающий характер юмора или уничижительный его тон, насмешка. Так, авторы описывают четыре стиля чувства юмора: аффилиативный, самоподдерживающий, агрессивный и самоуничижительный (табл. 1).

Т а б л и ц а 1

Стили юмора по Р. Мартину

Критерии	Юмор, адресованный себе (интрапсихическая функция)	Юмор, адресованный другим (интерпсихическая функция)
Мягкость, доброжелательность	Самоподдерживающий юмор (self-enhancing humor)	Аффилиативный юмор (affiliative humor)
Агрессивность, жесткость, язвительность	Самоуничижительный юмор (self-defeating humor)	Агрессивный юмор (aggressive humor)

Люди с аффилиативным чувством юмора часто шутят, спонтанно вовлекаются в добродушный обмен шутивными замечаниями. Этот мягкий, доброжелательный и толерантный стиль юмора способствует укреплению межличностных отношений и росту взаимной привлекательности. Аффилиативный юмор связывается с экстраверсией, открытостью новому опыту, оптимизмом, жизнерадостностью, самопринятием и самооценностью, с успешностью установления и поддержания межличностных отношений, удовлетворенностью качеством жизни, преобладанием положительных эмоций и хорошего настроения [12, 16, 20].

Самоподдерживающий стиль юмора подразумевает оптимистичный взгляд на жизнь, умение сохранять чувство юмора перед лицом трудностей и проблем, т.е. является регулятором эмоций и механизмом совладания со стрессом. По сравнению с аффилиативным, самоподдерживающий юмор выполняет в первую очередь интрапсихическую функцию и потому не так сильно связан с экстраверсией. Он имеет отрицательную связь с нейротизмом и положительно коррелирует с оптимизмом, открытостью новому опыту, самооценностью и удовлетворенностью качеством жизни, с успешностью установления и поддержания межличностных отношений [16, 20].

Агрессивный юмор включает сарказм, насмешку, подтрунивание, он может быть использован в целях манипуляции другим. Люди с агрессивным стилем юмора часто не могут справиться с желанием сострить, даже если шутка может кого-то обидеть. Этот стиль юмора положительно связан с нейротизмом, враждебностью, гневом и агрессией и отрицательно – с удовлетворенностью межличностными отношениями, дружелюбием и совестью, социальной компетентностью, способностью оказывать эмоциональную поддержку другому человеку и эффективностью юмора как копинг-стратегии [16, 20].

Самоуничижительный стиль означает использование юмора, направленного против самого себя, с целью снискания расположения значимых других. Такие люди, заискивая перед окружающими, позво-

ляют им делать себя объектом шуток и готовы разделить с ними этот смех. Хотя они могут восприниматься как остроумные и веселые, за этим стоят низкая самооценка и обострённая потребность в принятии. Они испытывают трудности в отстаивании своих прав [20]. Самоуничижительный стиль юмора положительно связывается с нейротизмом, депрессией, тревогой и отрицательно – с удовлетворенностью межличностными отношениями, качеством жизни, психологическим благополучием, самооценностью [12, 16].

Разведение конструктивных и неконструктивных стилей юмора позволило более глубоко анализировать роль юмора в разных сферах жизни человека. Так, было показано, что самоуничижительный стиль юмора позитивно связан с депрессией, а самоподдерживающий и аффилиативный стили – негативно [11]. Влияние экстраверсии на общее здоровье частично опосредуется аффилиативным стилем, а влияние нейротизма – самоподдерживающим стилем юмора [13]. Позитивные и негативные стили юмора базируются на разных типах темперамента. Веселость (жизнерадостность) связана с позитивными стилями юмора, а склонность к плохому настроению – сильный предиктор самоуничижительного стиля юмора [27]. В исследованиях супругов было показано, что использование конструктивных стилей юмора связано с удовлетворенностью в браке и более характерно для людей, состоящих в браке, а использование деструктивных стилей юмора связано с разводом [19].

Несмотря на то что опросник стилей юмора переведён на многие языки и широко используется, систематического исследования кросс-культурных различий на сегодняшний день не хватает. Исследования в России, в отличие от европейских стран, имеют возможность набора более разнородных выборок. Поскольку страна большая, различия между жителями разных регионов, крупных и небольших населённых пунктов оказываются более контрастными. Как правило, исследования как в нашей стране, так и за рубежом выполняются в рамках одного города, чаще – одного университета, если это студенты. Поэтому сопоставление жителей крупных и небольших городов становится актуальным – в частности в отношении особенностей юмора, во многом отражающего специфику межличностных взаимодействий. Так, например, было показано, что страх насмешки более выражен у жителей небольших населённых пунктов по сравнению с крупными городами [8].

Основным фокусом внимания в данном исследовании стали взаимосвязи «позитивных» и «негативных» стилей юмора. Методология оригинального исследования предполагает их относительную независимость и связь с противоположными чертами личности. Однако при адаптации опросника стилей юмора между ними были обнаружены значимые корреляции [4], что потребовало более глубокого анализа этих данных.

Таким образом, целью данного исследования стало изучение различий во взаимосвязях между «позитивными» и «негативными» стилями юмора на разных выборках студентов: московской, российской региональной и канадской. Были поставлены следующие задачи: выявление гендерных различий; выявление различий в использовании стилей юмора между жителями столицы и менее крупных городов; выявление кросс-культурных различий; анализ разделения стилей юмора на «позитивные» и «негативные» с учётом культурного фактора.

Методика. Опросник стилей юмора [16] включает 32 утверждения, которые предлагается оценить по шкале от 1 до 7, где 1 – полностью не согласен, 7 – полностью согласен. Утверждения описывают различные ситуации использования юмора (шутки в компании, самоирония, подтрунивание над другими). Часть из них сформулированы в утвердительной форме, часть – в отрицательной. Например: «Мне нетрудно рассмешить других – мне кажется, у меня от природы хорошее чувство юмора» (аффилиативный стиль юмора); «Если кто-то допускает ошибку, я часто подшучиваю над этим» (агрессивный стиль юмора).

Нами была проведена апробация и адаптация русскоязычной версии опросника стилей юмора [4]. Получены данные в пользу валидности шкал русскоязычной версии опросника: показаны связи адаптивных стилей юмора с конструктивными стратегиями копинга и высоким качеством жизни, а также негативные корреляции дезадаптивных стилей юмора с показателями агрессии.

Испытуемые. Выборку составили две подгруппы: в первую вошли 217 студентов московских вузов (112 студентов экономического факультета, 75 – исторического, 14 – психологического, 11 – высшей школы телевидения и 5 – других факультетов), 103 юноши и 113 девушек (один испытуемый не указал свой пол) в возрасте от 16 до 26 лет, преимущественно 17–19 лет. Во вторую подгруппу вошли 387 студентов различных вузов Кунгура, Туапсе, Кирова, Костромы и других городов РФ. Основные специальности: психологический факультет – 180 человек, медицинский – 79, физический – 64, педагогический – 50 человек. Среди них 68 юношей и 317 девушек в возрасте от 16 до 26 лет.

Т а б л и ц а 2

Описательные статистики по возрасту в подвыборках

Территория исследования	Юноши		Девушки		Вместе	
	М	SD	М	SD	М	SD
Москва	18,2	1,94	19,1	4,66	18,7	3,64
РФ	19,7	1,90	19,8	2,00	19,8	1,98

Результаты. Результаты адаптации опросника показали его хорошие психометрические свойства и высокую надёжность шкал (α Кронбаха = 0,85; 0,81; 0,84 и 0,82 соответственно) [4].

Сравнение московской и региональной подвыборок. Было проведено сравнение средних по стилям юмора между москвичами и россиянами (исключая москвичей). Поскольку соотношение юношей и девушек в двух подвыборках существенно различалось, сравнение проводилось отдельно по мужской и женской выборкам. У московских юношей значимо выше склонность к affiliативному стилю юмора, чем у россиян-немосквичей мужского пола ($M = 4,84$ и $4,50$ соответственно (при теоретически максимально возможном значении равном 7 и минимальном равном 1), $t = 2,03$; $p = 0,05$). Других различий средних не выявлено. Разброс ответов у московских юношей значимо выше, чем у российских, по самоподдерживающему ($F = 6,11$; $p = 0,01$) и агрессивному стилям юмора ($F = 8,04$; $p = 0,005$). Среди девушек значимых различий не наблюдается.

В табл. 3 приведены значения корреляций шкал для юношей и девушек московской и региональной подвыборок. В верхнем треугольнике – для юношей, в нижнем – для девушек. Для сравнения ниже даны аналогичные значения по материалам оригинального канадского исследования [16].

Т а б л и ц а 3

Корреляции стилей юмора между собой

Стиль юмора	Территория	Аффилиативный	Самоподдерживающий	Агрессивный	Самоуничижительный
Аффилиативный	Москва	—	0,45***	0,47***	0,41***
	РФ	—	0,52***	0,34**	0,45***
	Канада	—	0,33***	0,28**	0,04
Самоподдерживающий	Москва	0,21*	—	-0,04	0,13
	РФ	0,40***	—	0,15	0,52***
	Канада	0,36***	—	0,11*	0,12**
Агрессивный	Москва	0,21*	-0,01	—	0,22*
	РФ	0,22***	0,13*	—	0,28*
	Канада	0,22***	-0,01	—	0,22***
Самоуничижительный	Москва	0,26**	0,10	0,26**	—
	РФ	0,37***	0,24***	0,30***	—
	Канада	0,06	0,04	0,23***	—

Примечания. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

В московской выборке affiliативный стиль в равной степени коррелирует со всеми другими стилями юмора, причём у юношей корреляции с самоподдерживающим и агрессивным стилями статистически значимо выше, чем у девушек (в обоих случаях значимость различий $p < 0,05$). В обеих гендерных группах самоуничижительный юмор связан с агрессивным, а самоподдерживающий стиль не связан ни с самоуничижительным, ни с агрессивным.

Напротив, в российской региональной выборке самоподдерживающий стиль юмора оказался неожиданно тесно связанным с самоуничижительным стилем как у юношей, так и у девушек. Корреляция с самоуничижительным стилем у юношей значимо выше, чем у девушек ($p < 0,05$). Причём различия в корреляции самоподдерживающего и самоуничижительного юмора между российскими и московскими юношами высоко значимы ($p = 0,005$). У российских девушек, в сравнении с москвичками, выше связь самоподдерживающего и affiliативного стилей между собой ($p = 0,055$).

Таким образом, основное различие между москвичами и студентами из других российских городов в том, что у последних самоуничижительный и самоподдерживающий стили юмора высоко коррелируют, особенно среди юношей, в то время как у москвичей они не коррелируют вовсе. Московские юноши, в сравнении с российскими, более склонны к affiliативному стилю юмора, а у девушек-москвичек, в отличие от остальных российских студенток, менее тесно связаны affiliативный и самоподдерживающий стили юмора.

Сравнение российских и канадских данных. В российской выборке affiliативный и самоподдерживающий стили юмора имеют более низкие, а агрессивный и самоуничижительный – более высокие значения, чем в канадской (см. табл. 4). Необходимо отметить, что канадские данные получены на разновозрастной выборке (хотя количество студентов в ней значительно превышало количество взрослых испытуемых) и только в одном городе. Поэтому сравнение здесь имеет ограничения.

Гендерных различий в структуре корреляций в канадской выборке не обнаружено. Affiliативный стиль не связан с самоуничижительным. В обеих же отечественных подвыборках они стабильно высоко коррелируют у юношей (значимость различий с канадскими данными $p < 0,005$), а также у девушек в региональной подвыборке (значимость различий с канадскими данными $p < 0,001$). Более того, в российской региональной подвыборке самоуничижительный юмор высоко коррелирует также с самоподдерживающим, в то время как в канадской выборке самоподдерживающий стиль не сильно связан ни с самоуничижительным, ни с агрессивным (значимость различий $p < 0,005$). У российских девушек-немосквичек, в сравнении с канадками, самоподдерживающий стиль также значимо выше связан с агрессивным ($p < 0,05$).

Таким образом, важным отличием российских результатов от канадских данных являются более низкие значения позитивных и более высокие значения негативных стилей юмора и устойчивые значимые корреляции между позитивными и негативными стилями юмора. Кроме того, в отличие от канадских данных, были показаны гендерные различия во взаимосвязях стилей юмора между собой.

Гендерные различия. Нормы. Были получены значимые гендерные различия в московской подвыборке по affiliативному ($M = 4,84$ для мужчин и $4,45$ для женщин, $t = 2,89$; $p = 0,004$) и агрессивному ($M = 4,21$ для мужчин и $3,65$ для женщин, $t = 3,76$; $p = 0,000$) стилям юмора; а в российской подвыборке – по агрессивному ($M = 4,04$ для мужчин и $3,56$ для женщин, $t = 3,60$; $p = 0,001$) и самоподдерживающему ($M = 4,49$ для мужчин и $4,23$ для женщин, $t = 1,99$; $p = 0,05$) стилям. В канадской выборке мужчины также получили в среднем более высокие баллы по всем стилям юмора, чем женщины, однако наиболее значимые различия были получены по негативным стилям юмора: агрессивному ($M = 4,04$ для мужчин и $3,29$ для женщин, $t = 1,53$; $p < 0,0001$) и самоуничижительному ($M = 3,48$ для мужчин и $3,06$ для женщин, $t = 0,76$; $p < 0,0001$).

В табл. 4 представлены статистические нормы по четырём стилям юмора для мужчин и женщин, полученные по совокупной выборке. Значения по шкалам представлены в виде средних арифметических. Для сравнения в скобках указаны соответствующие значения, полученные в оригинальном исследовании Р. Мартина с соавторами [16] (значения поделены на 8 по количеству пунктов в каждой из шкал).

Т а б л и ц а 4

**Нормы по опроснику стилей юмора
(по совокупной выборке российских студентов $N = 604$)**

	Общие		Мужчины		Женщины	
	Среднее	Ст. откл.	Среднее	Ст. откл.	Среднее	Ст. откл.
Аффилиативный	4,5 (5,8)	1,01 (0,90)	4,7 (5,9)	1,02 (0,85)	4,4 (5,8)	1,00 (0,90)
Самоподдерживающий	4,3 (4,7)	1,03 (1,04)	4,4 (4,7)	1,12 (1,00)	4,3 (4,6)	0,99 (1,06)
Агрессивный	3,7 (3,6)	1,00 (1,10)	4,2 (4,0)	1,15 (1,07)	3,6 (3,3)	0,89 (1,00)
Самоуничижительный	3,4 (2,3)	1,13 (1,15)	3,5 (3,5)	1,22 (1,16)	3,4 (3,1)	1,09 (1,12)

Таким образом, у юношей в обеих подвыборках агрессивный стиль юмора значимо выше, чем у девушек. При этом в московской подвыборке у юношей также значимо выше аффилиативный, а в российской – самоподдерживающий стиль. У российских юношей-москвичей значимо выше, чем у девушек, коррелируют самоуничижительный и самоподдерживающий стили юмора.

Обсуждение результатов. Полученные результаты во многом отличаются от данных оригинального исследования и позволяют сделать выводы как о национальных, так и о гендерных особенностях в отношении стилей юмора и о различиях между жителями столицы и регионов. Однако наиболее интересный вывод касается развития самой

методологии исследования – классификации стилей юмора на «позитивные» и «негативные».

Сравнение московской и региональной подвыборки. Результаты сравнения стилей юмора москвичей и жителей других городов РФ показали, что данные по столице, во-первых, гораздо ближе к канадским, а во-вторых, отличаются большей дифференцированностью стилей юмора между собой. Подвыборка же из регионов, где, вероятно, сохраняются более традиционные ценности, отличается высокой корреляцией между самоуничижительным и самоподдерживающим юмором, а среди девушек – также между аффилиативным и самоподдерживающим. Кроме того, юноши в Москве менее склонны к аффилиативному стилю юмора, чем в других городах РФ. Другими словами, московские студенты более склонны использовать юмор для установления или поддержания отношений в компании, однако, оказываясь сами объектом юмора окружающих, в большей степени различают, позитивен ли этот смех или приобретает характер насмешки. В менее крупных городах направленность смеха, т.е. его объект, оказывается более значимой, чем его эмоциональная окраска. Это хорошо согласуется с данными о том, что выраженная гелотофобия (страх насмешки), при которой люди плохо различают дружелюбный или агрессивный характер смеха окружающих и не склонны шутить сами, обратно пропорциональна размеру населённого пункта [8]. Таким образом, за предпочтениями тех или иных стилей юмора, а также взаимосвязями между ними стоят прежде всего особенности отношения к юмору и смеху в целом.

Можно предположить, что столь разнородные жители мегаполиса намного ближе по своим ценностям и стилям межличностных взаимодействий к представителям западных стран, в то время как в менее крупных городах в большей мере сохраняется национальная специфика – в частности в отношении стилей юмора. Возможно, степень различий между населёнными пунктами с разной численностью населения даже соотносима с межнациональными. К сожалению, используемая здесь канадская выборка не даёт возможности для такого рода сопоставлений.

Сравнение российских и канадских данных. Согласно методологии оригинального канадского исследования, социально позитивные и негативные стили юмора относительно независимы. Действительно, в канадской выборке высоко коррелируют между собой «позитивные» аффилиативный и самоподдерживающий стили и «негативные» агрессивный и самоуничижительный. С меньшим коэффициентом коррелируют социальные агрессивный и аффилиативный стили юмора. Другие связи между «негативными» и «позитивными» стилями либо невысоки, либо отсутствуют вовсе. Отечественные же данные демонстрируют стабильно высокие взаимосвязи самоуничижительного стиля с аффилиативным, а в региональной выборке – и с самоподдерживающим

стилем. В целом речь идёт о большей связи «позитивных» и «негативных» стилей юмора в России, в сравнении с канадскими данными. Поскольку при адаптации опросника были сохранены его четырёхфакторная структура и высокая внутренняя согласованность шкал [4], здесь можно говорить о национальной специфике. По-видимому, самоуничижительный стиль юмора в российской культуре не воспринимается столь однозначно негативно, как в западной, и этому можно найти культурно-историческое объяснение.

Православная культура заложила в России ценность мученичества и самокритики. Неслучайно именно в истории России возникает феномен юродства, когда сумасшествие приравняется к святости. На его основе впоследствии развивается юродство «Христа ради» [5], т.е. сознательное юродство, когда акт подвергания себя насмешкам окружающих приобретал высокий религиозный смысл служения людям и борьбы с собственной гордыней.

Если говорить о недавней истории, то в советский период ценность смеха над собой, самоиронии была очень высока и являлась необходимым атрибутом интеллигентного человека. Самоиронией пронизаны литературные произведения советского периода, находившиеся в оппозиции к официальной идеологии и нередко запрещённые цензурой (например, творчество С.Д. Довлатова, Б. и А. Стругацких). Особая ценность смеха над собой (в том числе и особенно самоуничижительного) сохраняется и в настоящее время.

Гендерные различия. Были получены значимые гендерные различия. В соответствии с данными оригинального исследования, юноши более склонны к использованию агрессивного стиля юмора, чем девушки. Однако если в канадском исследовании мужчины также превосходили женщин по самоуничижительному стилю юмора, то в отечественной выборке различий не было. Напротив, юноши были более склонны, чем девушки, к использованию «позитивного» аффилиативного стиля в Москве и самоподдерживающего – в других городах РФ. Корреляции аффилиативного стиля с агрессивным и самоподдерживающим в канадской выборке не имеют гендерных различий. В отечественной же выборке у юношей эти связи значительно выше, чем у девушек – в Москве почти в два раза. Это хорошо согласуется с данными о доминировании традиционных представлений о маскулинности в России [7], когда большое значение для мужчин имеют такие качества, как уверенность в себе и достижение высокого статуса.

Таким образом, анализ гендерных различий в целом подтверждает данные оригинального исследования, однако на российской выборке в большей степени, чем на канадской, проявляются гендерные различия по «позитивным» стилям юмора, в то время как по самоуничижительному стилю они сглаживаются. Кроме того, в данном исследовании выявлены гендерные различия во взаимосвязях стилей юмора

между собой, в то время как в оригинальном исследовании таковых не наблюдалось. Более глубокое понимание этих различий требует дополнительных исследований.

К вопросу о классификации стилей юмора. Наиболее интересный и устойчивый результат данного исследования – высокая взаимосвязь между аффилиативным и самоуничижительным стилями юмора в нашей стране – с одной стороны, отражает национальную стилистику юмора. Например, в китайском исследовании, как и в российском, были получены высокие связи самоуничижительного стиля юмора с самоподдерживающим, особенно среди женщин. При этом агрессивный стиль оказался значимо ниже, чем в канадской выборке, и не связанным с аффилиативным у мужчин [10].

С другой стороны, эти результаты в определённой мере противоречат самой методологии оригинального исследования, подразумевающей относительную независимость «позитивных» и «негативных» стилей юмора. Несмотря на данные о связи этих пар с противоположными психологическими характеристиками, подтверждённые не только в западных, но и в отечественном исследовании (например, экстраверсия – интроверсия, нейротизм, депрессия – оптимизм, удовлетворённость жизнью [16, 4]), полученные результаты свидетельствуют об относительности негативной или позитивной эмоциональной окраски юмора вообще. В более широком плане речь идёт об усложнении методологии дифференциальной диагностики в целом. Можно ли гордиться низкой самооценкой или склонностью к депрессии? Может ли это оказываться преимуществом при установлении отношений? И как можно измерить подобную динамику психометрически? Безусловно, здесь необходимы дальнейшие исследования, однако полученные результаты позволяют сделать вывод о необходимости усложнения методологии.

По мнению И.С. Домбровской, юмор как интрапсихическая функция (в противовес разделённой интерпсихической) является относительно недавним приобретением человечества и находится лишь в стадии своего культурно-исторического развития [2]. Интересно, что в данном исследовании дифференциация между «позитивными» и «негативными» стилями юмора увеличивается от региональной выборки к московской и от московской – к западной. Можно предположить, что это не просто артефакт исследования, но направление антропогенеза юмора от универсальности смеха в карнавале [1] ко всё большей его дифференцированности.

Литература

1. Бахтин М.М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. М., 1990.

2. Домбровская И.С. К проблеме психологического анализа культурогенеза юмора // Культурно-историческая психология. 2010. № 3. С. 54–59.
3. Иванова Е.М., Ениколопов С.Н. Исследования чувства юмора в психологии (обзор) // Вопросы психологии. 2006. № 4. С. 122–133.
4. Иванова Е.М., Митина О.В., Зайцева А.С., Ениколопов С.Н. Русскоязычная адаптация опросника стилей юмора Р. Мартина // Теоретическая и экспериментальная психология. 2013 (в печати).
5. Лихачёв Д.С., Панченко А.М., Понырко Н.В. Смех в Древней Руси. Л. : Наука, 1984.
6. Мартин Р. Психология юмора. СПб., 2009.
7. Митина О.В., Касперт А., Низовских Н.А. Идеология маскулинности в России: постановка проблемы и экспериментальное исследование // Общественные науки и современность. 2003. № 2. С. 164–176.
8. Стефаненко Е.А., Иванова Е.М., Ениколопов С.Н. и др. Диагностика страха выглядеть смешным: русскоязычная адаптация опросника гелотофобии // Психологический журнал. 2011. Т. 32, № 2. С. 94–108.
9. Cann A., Davis H.B., Zapata C.L. Humor styles and relationship satisfaction in dating couples: Perceived versus self-reported humor styles as predictors of satisfaction // Humor: International Journal of Humor research. 2011. № 24(1). P. 1–20.
10. Chen G.-H., Martin R.A. A comparison of humor styles, coping humor, and mental health between Chinese and Canadian university students // Humor: International Journal of Humor Research. 2007. № 20(3). P. 215–234.
11. Frewen P.A., Brinker J., Martin R.A., Dozois D.J.A. Humor styles and personality-vulnerability to depression // Humor: International Journal of Humor Research. 2008. № 21(2). P. 179–195.
12. Greengross G., Miller G.F. Dissing Oneself versus Dissing Rivals: Effects of Status, Personality, and Sex on the Short-Term and Long-Term Attractiveness of Self-Deprecating and Other-Deprecating Humor // Evolutionary Psychology. 2008. № 6(4). P. 652–666. URL: www.epjournal.net
13. Greven C., Chamorro-Premuzic T., Arteche A., Furnham A. A hierarchical integration of dispositional determinants of general health in students: The Big Five, trait Emotional Intelligence and Humour Styles // Personality and Individual Differences. 2008. № 44. P. 1562–1573.
14. Kirsh G.A., Kuiper N.A. Positive and negative aspects of sense of humor: Associations with the constructs of individualism and relatedness // Humor: International Journal of Humor Research. 2003. № 16–1. P. 33–62.
15. Kuiper N.A., Martin R.A. Is sense of humor a positive personality characteristic? / The sense of humor: explorations of a personality characteristic / ed. by W. Ruch. Berlin ; New York : Mouton de Gruyter, 2007. P. 159–178.
16. Martin R.A., Puhlik-Doris P., Larsen G., Gray J., Weir K. Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being: Development of the Humor Styles Questionnaire // Journal of Research in Personality. 2003. № 37. P. 48–75.
17. Ruch W., Proyer R.T., Esser C., Mitrache O. Cheerfulness and Everyday Humorous Conduct // An. Inst. de Ist. «G. Barițiu» din Cluj-Napoca. Series Humanistica. IX. 2011. P. 67–87.
18. Scheier M.F., Carver C.S. Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expediciencies // Health Psychology. 1985. № 4. P. 219–247.
19. Saroglou V., Lacour C., Demeure M.-E. Bad Humor, Bad Marriage: Humor Styles in Divorced and Married Couples // Europe's Journal of Psychology. 2010. № 3. P. 94–121.
20. Yip J.A., Martin R.A. Sense of humor, emotional intelligence, and social competence // Journal of Research in Personality. 2006. № 40. P. 1202–1208.

Ivanova Alyona M. "Mental Health Research Center" of RAMS (Moscow, Russia), Mitina Olga V. Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), Stefanenko Ekaterina A. "Mental Health Research Center" of RAMS (Moscow, Russia), Enikolopov Sergey N. "Mental Health Research Center" of RAMS (Moscow, Russia), Babina Julia N. "Diagnostics and Consulting Center" (Kungur, Russia), Zizganova Galina A. (Kazan', Russia), Nizovskikh Nina A. Vyatka State Humanities University (Kirov, Russia). E-mail: ivalenka13@gmail.com / omitina@inbox.ru / matja@yandex.ua / enikolopov@mail.ru / Yula1@yandex.ru / cccp9092@yandex.ru / ninar05@mail.ru

SELF-DEFEATING HUMOR IN RUSSIA AND HUMOR STYLES OF MUSCOVITES.

Key words: humor; humor styles; cross-cultural differences; comparative analysis; Muscovites and Russians.

Humor psychology used to study mostly positive influence of humor on a person. Although some empirical data gives evidences against the too positive regard on humor. The necessity arose to distinguish different kinds or styles of humor according to their adaptiveness or social profit. The Humor Styles Questionnaire of R. Martin et al. is one of the first one elaborated within this approach. It includes scales corresponding to the four humor styles: affiliative, self-enhancing, aggressive and self-defeating. The goal of the study is to examine the differences of «positive» and «negative» humor styles interactions in different student samples: Muscovite, Russian-regional and Canadian.

Method. The Humor Styles Questionnaire of R. Martin.

Subjects. Students of different institutions and faculties: 217 from Moscow and 387 from different towns of Russia.

Results. The differences between Muscovite and regional subsamples were revealed. For instance, self-defeating and self-enhancing humor styles are highly correlated in regions and are not connected at all in Muscovites. In comparison with the original Canadian data, in the Russian sample "positive" humor has lower and "negative" -higher means. Moreover, the results showed significant correlations between them: self-defeating humor highly correlates with affiliative and also with self-enhancing in the regional subsample. Humor styles norms in Russia were counted in the representative sample of students. Gender differences were showed. For instance, young men in both of the subsamples had higher aggressive humor style than girls. In the Muscovite sample they also had higher affiliative while in the regional sample – self-enhancing humor style.

Discussion. The results differ from the original Canadian data in many respects. The data on Muscovites appeared to be much closer to the Canadian than the regional data, and are characterized by higher differentiation of humor styles.

The results on gender differences mostly confirms the original data, although, in the Russian sample the differences on the "positive" styles are more expressed whereas they become smooth on self-defeating humor. Also unlike the original data, gender differences were revealed in the humor styles intercorrelations. Russian data partly contradicts the methodology of the original Canadian study according to which adaptive and maladaptive humor styles are relatively independent. In general, despite the four-factor structure of the questionnaire was reproduced, "positive" and "negative" humor styles appeared to be connected pretty much. Apparently, self-defeating humor is not perceived so unambiguously negatively in Russia as it is in the western culture, and it has cultural-historical explanation.

Referensis

1. Bakhtin M.M. Tvorchestvo Fransua Rable i narodnaya kul'tura srednevekov'ya i Renessansa. M., 1990.
2. Dombrovskaya I.S. K probleme psikhologicheskogo analiza kul'turogeneza yumo-ra // Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya. 2010. № 3. S. 54–59.
3. Ivanova E.M., Enikolopov S.N. Issledovaniya chuvstva yumora v psikhologii (ob-zor) // Voprosy psikhologii. 2006. № 4. C. 122–133.
4. Ivanova E.M., Mitina O.V., Zaytseva A.S., Enikolopov S.N. Russkoyazychnaya adaptatsiya oprosnika stiley yumora R. Martina // Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya. 2013 (v pechati).
5. Likhachev D.S., Panchenko A.M., Ponyrko N.V. Smekh v Drevney Rusi. L. : Nauka, 1984.
6. Martin R. Psikhologiya yumora. SPb., 2009.

7. Mitina O.V., Kaspert A., Nizovskikh N.A. Ideologiya maskulinnosti v Rossii: postanovka problemy i eksperimental'noe issledovanie // *Obshchestvennye nauki i sovremennost'*. 2003. № 2. S. 164–176.
8. Stefanenko E.A., Ivanova E.M., Enikolopov S.N. i dr. Diagnostika strakha vyglyadet' smeshnym: russkoyazychnaya adaptatsiya oprosnika gelotofobii // *Psikhologicheskiy zhurnal*. 2011. T. 32, № 2. S. 94–108.
9. Cann A., Davis H.B., Zapata C.L. Humor styles and relationship satisfaction in dating couples: Perceived versus self-reported humor styles as predictors of satisfaction // *Humor: International Journal of Humor research*. 2011. № 24(1). P. 1–20.
10. Chen G.-H., Martin R.A. A comparison of humor styles, coping humor, and mental health between Chinese and Canadian university students // *Humor: International Journal of Humor Research*. 2007. № 20(3). P. 215–234.
11. Frewen P.A., Brinker J., Martin R.A., Dozois D.J.A. Humor styles and personality-vulnerability to depression // *Humor: International Journal of Humor Research*. 2008. № 21(2). P. 179–195.
12. Greengross G., Miller G.F. Dissing Oneself versus Dissing Rivals: Effects of Status, Personality, and Sex on the Short-Term and Long-Term Attractiveness of Self-Deprecating and Other-Deprecating Humor // *Evolutionary Psychology*. 2008. № 6(4). P. 652–666. URL: www.epjournal.net
13. Greven C., Chamorro-Premuzic T., Arteche A., Furnham A. A hierarchical integration of dispositional determinants of general health in students: The Big Five, trait Emotional Intelligence and Humour Styles // *Personality and Individual Differences*. 2008. № 44. P. 1562–1573.
14. Kirsh G.A., Kuiper N.A. Positive and negative aspects of sense of humor: Associations with the constructs of individualism and relatedness // *Humor: International Journal of Humor Research*. 2003. № 16–1. P. 33–62.
15. Kuiper N.A., Martin R.A. Is sense of humor a positive personality characteristic? / *The sense of humor: explorations of a personality characteristic* / ed. by W. Ruch. Berlin ; New York : Mouton de Gruyter, 2007. P. 159–178.
16. Martin R.A., Puhlik-Doris P., Larsen G., Gray J., Weir K. Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being: Development of the Humor Styles Questionnaire // *Journal of Research in Personality*. 2003. № 37. P. 48–75.
17. Ruch W., Proyer R.T., Esser C., Mitrache O. Cheerfulness and Everyday Humorous Conduct // *An. Inst. de Ist. «G. Barițiu» din Cluj-Napoca. Series Humanistica*. IX. 2011. P. 67–87.
18. Scheier M.F., Carver C.S. Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expedencies // *Health Psychology*. 1985. № 4. P. 219–247.
19. Saroglou V., Lacour C., Demeure M.-E. Bad Humor, Bad Marriage: Humor Styles in Divorced and Married Couples // *Europe's Journal of Psychology*. 2010. № 3. P. 94–121.
20. Yip J.A., Martin R.A. Sense of humor, emotional intelligence, and social competence // *Journal of Research in Personality*. 2006. № 40. P. 1202–1208.

ИНФОРМАЦИЯ

НАШИ АВТОРЫ

Айвазова Дина Гайдаровна, соискатель научной степени кандидата психологических наук на кафедре проектирующей психологии в Институте психологии им. Л.С. Выготского (Москва). E-mail: ayvasova@gmail.com

Бабина Юлия Николаевна, педагог-психолог МАОУ «Центр диагностики и консультирования», отдел Муниципальная служба примирения (Кунгур). E-mail: Yulal@yandex.ru

Богомаз Сергей Александрович, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой организационной психологии Томского государственного университета (Томск). E-mail: bogomazsa@mail.ru

Бохан Татьяна Геннадьевна, доктор психологических наук, профессор кафедры генетической и клинической психологии Томского государственного университета (Томск). E-mail: btg960@sibmail.com

Гуткевич Елена Владимировна, доктор медицинских наук, ведущий научный сотрудник отделения эндогенных расстройств Федерального государственного бюджетного учреждения «Научно-исследовательский институт психического здоровья» Сибирского отделения российской академии медицинских наук (Томск). E-mail: gutkevich.elena@rambler.ru

Дашиева Баирма Антоновна, кандидат медицинских наук, старший научный сотрудник отделения профилактической психиатрии Федерального государственного бюджетного учреждения «Научно-исследовательский институт психического здоровья» Сибирского отделения Российской академии медицинских наук (Томск). E-mail: bairma@mail.ru

Ениколопов Сергей Николаевич, кандидат психологических наук, заведующий отделом медицинской психологии Федерального государственного бюджетного учреждения «Научный центр психического здоровья» Российской академии медицинских наук (Москва). E-mail: enikolopov@mail.ru

Залевский Генрих Владиславович, доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заслуженный деятель науки РФ, член Всемирной федерации психического здоровья, профессор кафедры генетической и клинической психологии Томского государственного университета (Томск). E-mail: usua9@sibmail.com

Зизганова Галина Александровна, педагог-психолог Всероссийского детского центра «Орленок» (Краснодар). E-mail: cccp9092@yandex.ru

Иванова Елена Михайловна, кандидат психологических наук, младший научный сотрудник отдела медицинской психологии Федерального государственного бюджетного учреждения «Научный центр психического здоровья» Российской академии медицинских наук (Москва). E-mail: ivalenka13@gmail.com

Карауш Ирина Сергеевна, кандидат медицинских наук, старший научный сотрудник отделения профилактической психиатрии Федерального государственного бюджетного учреждения «Научно-исследовательский институт психического здоровья» Сибирского отделения Российской академии медицинских наук (Томск). E-mail: anir7@yandex.ru

Кичеева Анастасия Олеговна, ассистент кафедры общей и клинической психологии Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова (Абакан). E-mail: amina_aimova@mail.ru

Кожевников Вадим Николаевич, доктор медицинских наук, профессор кафедры специальной психологии Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева (Красноярск). E-mail: kozhevad97@mail.ru

Кожевникова Татьяна Альбертовна, доктор медицинских наук, профессор кафедры специальной психологии Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева (Красноярск). E-mail: kozhevad97@mail.ru

Костарев Владислав Владимирович, преподаватель кафедры социальной работы и социального права филиала Российского государственного социального университета (Красноярск). E-mail: vladkost@list.ru

Кудашкина Людмила Алексеевна, старший преподаватель кафедры управления образованием Национального исследовательского Томского государственного университета (Томск). E-mail: khudashkinaluda@icloud.com

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

Куприянова Ирина Евгеньевна, доктор медицинских наук, профессор Федерального государственного бюджетного учреждения «Научно-исследовательский институт психического здоровья» Сибирского отделения Российской академии медицинских наук (Томск). E-mail: redo@mail.tomsknet.ru

Лебедева Наталья Васильевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики Института переподготовки и повышения квалификации руководящих кадров и специалистов системы социальной защиты населения города Москвы (Москва). E-mail: Lebedeva1512@yandex.ru

Левченко Елена Васильевна, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой общей и клинической психологии, директор Центра психологического образования Пермского государственного национального исследовательского университета (Пермь). E-mail: levchenkoev@yandex.ru

Мацута Валерия Владимировна, кандидат психологических наук, доцент кафедры организационной психологии Томского государственного университета (Томск). E-mail: matsuta-vv@mail.ru

Митина Ольга Валентиновна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник факультета психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова (Москва). E-mail: omitina@inbox.ru

Морева Светлана Александровна, старший преподаватель кафедры клинической психологии и психотерапии Сибирского государственного медицинского университета (Томск). E-mail: sa.more@mail.ru

Низовских Нина Аркадьевна, доктор психологических наук, доцент кафедры практической психологии Вятского государственного гуманитарного университета (Киров). E-mail: ninar05@mail.ru

Орехова Нина Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Забайкальского государственного университета (Чита). E-mail: nina.orehova@bk.ru

Погудина Евгения Юрьевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры управления образованием Томского государственного университета (Томск). E-mail: erogudinal@yandex.ru

Подойницина Мария Анатольевна, аспирант, младший научный сотрудник факультета психологии Национального исследовательского Томского государственного университета (Томск). E-mail: podojnicina@gmail.com

Самбикина Оксана Семёновна, кандидат психологических наук, доцент, докторант кафедры теоретической и прикладной психологии Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета (Пермь). E-mail: sambikina-oksana@yandex.ru

Семенова Елена Александровна, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и педагогической психологии Восточно-Сибирской государственной академии образования (Иркутск). E-mail: artemiss09@rambler.ru

Сметанова Юлия Валерьевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии личности Национального исследовательского Томского государственного университета (Томск). E-mail: smetanova@mail.ru

Смирнова Ирина Викторовна, аспирант кафедры общей и клинической психологии Пермского государственного национального исследовательского университета (Пермь). E-mail: ira89082510064@yandex.ru

Стариченко Ольга Николаевна, соискатель, младший научный сотрудник факультета психологии Национального исследовательского Томского государственного университета (Томск). E-mail: olya.son2012@mail.ru

Стефаненко Екатерина Александровна, кандидат психологических наук, младший научный сотрудник отдела медицинской психологии Федерального государственного бюджетного учреждения «Научный центр психического здоровья» Российской академии медицинских наук (Москва). E-mail: matja@yandex.ua

Стоянова Ирина Яковлевна, доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник отделения профилактической психиатрии Федерального государственного бюджетного учреждения «Научно-исследовательский институт психического здоровья» Сибирского отделения Российской академии медицинских наук, профессор кафедры психологического консультирования и психотерапии факультета психологии Томского государственного университета (Томск). E-mail: Ithka1948@mail.ru

Фотекова Татьяна Анатольевна, доктор психологических наук, заведующая кафедрой общей и клинической психологии Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова (Абакан). E-mail: fotekova@yandex.ru

Черменская Галина Германовна, старший преподаватель кафедры психологии личности Томского государственного университета (Томск). E-mail: ggchtomsk@mail.ru

Чучалова Ольга Николаевна, аспирант, младший научный сотрудник факультета психологии Томского государственного университета (Томск). E-mail: olka_nikolaevna@mail.ru

Шабаловская Марина Владимировна, кандидат психологических наук, ассистент кафедры общей и дифференциальной психологии Сибирского государственного медицинского университета (Томск). E-mail: m_sha79@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 указывают 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 статью.

Публикации аспирантов осуществляются на некоммерческой основе.

СИБИРСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Главный редактор Г.В. Залевский

№ 51. 2014 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: sibjornpsy@gmail.com
Залевский Генрих Владиславович

Редакторы: А.Н. Воробьева, К.Г. Шилько
Оригинал-макет А.И. Лелоюр
Дизайн обложки Л.Д. Кривцова

Подписано к печати 17.02.2014 г. Формат 70×108/16.
Бумага для офисной техники. Гарнитура Times.
Цифровая печать. Усл. печ. л. 15,9. Тираж экз. Заказ № .

Отпечатано на оборудовании
Издательского Дома
Томского государственного университета
634050, г. Томск, пр. Ленина, 36
Тел. 8+(382-2)–53-15-28