

**СИБИРСКИЙ
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ**

**SIBERIAN JOURNAL
OF PSYCHOLOGY**

№ 61

**Томск
2016**

Учредитель – Томский государственный университет

«Сибирский психологический журнал» является научно-практическим периодическим изданием, публикует оригинальные статьи по различным отраслям психологии. Журнал адресован профессионалам в области психологии, педагогики и других наук о человеке. «Сибирский психологический журнал» публикует результаты завершённых оригинальных исследований в различных областях современной психологии, ранее нигде не публиковавшиеся и не представленные к публикации в другом издании. Решение о публикации принимается научной редакцией после рецензирования, учитывая соответствие тематике журнала, актуальность проблемы, научную и практическую новизну и значимость, профессионализм выполнения работы, качество подготовки и оформления материала. Официальные языки журнала: русский и английский. Средний срок рассмотрения рукописи 3–6 месяцев.

В настоящее время «Сибирский психологический журнал» выходит ежеквартально. Публикации в журнале осуществляются на некоммерческой основе. Все опубликованные материалы находятся в свободном доступе.

Журнал входит в «Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук» Высшей аттестационной комиссии при Министерстве образования и науки Российской Федерации.

Зарегистрирован Министерством Российской Федерации по делам печати, телерадиовещания и средств массовых коммуникаций (Свидетельство ПИ N77-12789 от 31 мая 2002 г.). Подписной индекс И54242 в объединённом каталоге «Пресса России». Свободная цена.

Журнал индексируется eLIBRARY.RU

Адрес редакции: 634050, г. Томск, пр. Ленина, 36, Томский государственный университет, факультет психологии; сайт <http://journals.tsu.ru/psychology>

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Залевский Г.В. – главный редактор (Томский государственный университет, Томск). E-mail: Usya9@sibmail.com

Лукьянов О.В. – заместитель главного редактора (Томский государственный университет, Томск). E-mail: lukyanov7@gmail.com

Алексеевская Е.О. – ответственный секретарь редакции журнала (Томский государственный университет, Томск). E-mail: sibjornpsy@gmail.com

Богомаз С.А. (Томский государственный университет, Томск); **Бохан Т.Г.** (Томский государственный университет, Томск); **Галажинский Э.В.** (Томский государственный университет, Томск); **Кабрин В.И.** (Томский государственный университет, Томск); **Карнышев А.Д.** (Иркутский государственный университет, Иркутск); **Козлова Н.В.** (Томский государственный университет, Томск); **Красноярцева О.М.** (Томский государственный университет, Томск); **Левницкая Т.Е.** (Томский государственный университет, Томск); **Мещерякова Э.И.** (Томский государственный университет, Томск); **Муравьева О.И.** (Томский государственный университет, Томск); **Серый А.В.** (Кемеровский государственный университет, Кемерово)

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Асмолов А.Г. (МГУ имени М.В. Ломоносова, федеральное государственное автономное учреждение «Федеральный институт развития образования», Москва, Россия); **Бохан Н.А.** (НИИ психического здоровья Сибирского отделения РАМН, Томск, Россия); **Вассерман Л.И.** (Санкт-Петербургский научно-исследовательский психоневрологический институт имени В.М. Бехтерева, Санкт-Петербург, Россия); **Гарбер И.Е.** (Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, Саратов, Россия); **Зинченко Ю.П.** (МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия); **Знаков В.В.** (Институт психологии РАН, Москва, Россия); **Ключко В.И.** (Томский государственный университет, Томск, Россия); **Ковас Ю.** (Голдсмит Колледж университета Лондона, Лондон, Великобритания); **Лаги Ф.** (Римский университет Ла Сапиенца, Рим, Италия); **Ломбардо К.** (Римский университет Ла Сапиенца, Рим, Италия); **Лучиди Ф.** (Римский университет Ла Сапиенца, Рим, Италия); **Малых С.Б.** (Психологический институт РАО, Москва, Россия); **Такушян Г.** (Фордхемский университет, Нью-Йорк, США); **Тхостов А.Ш.** (МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия); **Ушаков Д.В.** (Институт психологии РАН, Москва, Россия)

Издательство: Издательский Дом Томского государственного университета

Редактор К.Г. Шилько; корректор Е.Г. Шумская; редакторы-переводчики: А.А. Шушаникова, Е.О. Алексеевская, В.Н. Горенинцев; оригинал-макет А.И. Лелоюр; дизайн обложки Л.Д. Кривцова.

Подписано в печать 18.09.2016 г. Формат 70х108^{1/16}. Усл. печ. л. 13,6. Тираж 500 экз. Заказ № 2030.

Журнал отпечатан на полиграфическом оборудовании Издательского Дома Томского государственного университета. 634050, пр. Ленина, 36, Томск, Россия

Тел.: 8+(382-2)-53-15-28. Сайт: <http://publish.tsu.ru>. E-mail: rio.tsu@mail.ru

ABOUT SIBERIAN JOURNAL OF PSYCHOLOGY

Founder – Tomsk State University

The scientific journal “Siberian journal of psychology” publishes the results of the completed original researches (theoretical and experimental manuscripts) in different areas of contemporary psychology which have not been published before in this or any other edition. Besides, it includes descriptions of conceptually new methods of research, round-up articles on particular topics and overviews.

The Editorial Board of the “Siberian journal of psychology” commits to the internationally accepted principles of publication ethics expressed.

International standard serial edition number: ISSN 1726-7080 (Print), ISSN 2411-0809 (Online)

Language: Russian, English

Publications are on non-commercial basis (FREE).

Open access

Term of publication: 3–6 months

Contact the Journal

Tomsk State University, 36 Lenina St., Tomsk, 634050, Russian Federation

<http://journals.tsu.ru/psychology/en/>

EDITORIAL COUNCIL

Editor-in-chief – Genrikh V. Zalevsky, Doctor of Psychology, Professor, corresponding member of the Russian Academy of Science, honored scientist of Russian Federation, member of the World Federation of Mental Health. E-mail: Usya9@sibmail.com

Deputy Editor-in-Chief – Oleg V. Lukyanov, Doctor of Psychology (Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation). E-mail: lukyanov7@gmail.com

Executive secretary – Ekaterina O. Alekseevskaya (Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation). E-mail: sibjornpsy@gmail.com

Bogomaz S.A. (Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation); **Bokhan T.G.** (Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation); **Galazhinsky E.V.** (Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation); **Kabrin V.I.** (Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation); **Karnyshev A.D.** (Irkutsk State University, Irkutsk Russian Federation); **Kozlova N.V.** (Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation); **Krasnorjadtseva O.M.** (Tomsk, Russia); **Levitskaia T.E.** (Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation); **Meshcheriakova E.I.** (Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation); **Muravyova O.I.** (Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation); **Seryi A.V.** (Kemerovo State University, Kemerovo, Russian Federation)

EDITORIAL BOARD [Russian Alphabet vise]

Asmolov A.G. (Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation); **Bokhan N.A.** (Institution of Russian Academy of Medical Sciences Mental Health Research Institute of Siberian Branch of RAMSc, Tomsk, Russian Federation); **Vasserman L.I.** (St. Petersburg Research Institute of neuropsychiatric named Bekhterev, St. Petersburg, Russian Federation); **Garber I.E.** (Saratov NG Chernyshevskii State University, Saratov, Russian Federation); **Zinchenko Iu.P.** (Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russian Federation); **Znakov V.V.** (Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences, Moscow, Russian Federation); **Klochko V.Y.** (Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation); **Kovas Yu.** (Goldsmiths, University of London, London, UK); **Laghi F.** (Sapienza University of Rome, Rome, Italy); **Lombardo C.** (Sapienza University of Rome, Rome, Italy); **Lucidi F.** (Sapienza University of Rome, Rome, Italy); **Malykh S.B.** (Psychological Institute Russian Academy of Education, Moscow, Russian Federation); **Takooshian H.** (Fordham University, New York, USA); **Tkhostov A.Sh.** (Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russian Federation); **Ushakov D.V.** (Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences, Moscow, Russian Federation)

PUBLISHER:

Tomsk State University Publishing House (Tomsk State University, Tomsk, Russian Federation)

Editor K.G. Shilko; proofreader E.G. Shumskaja; editor-translators: A.A. Shushanikova, E.O. Alekseevskaya; V. Gorenintseva; camera-ready copy A.I. Leloyur; cover design L.D. Krivtsova.

Passed for printing 18.09.2016. Format 70x108^{1/16}. Conventional printed sheets 13,6. Circulation - 500 copies. Order N 2030.

634050, 36 Lenina St., Tomsk, Russian Federation. Tel. +7 (382-2)-53-15-28. <http://publish.tsu.ru>. E-mail: rio.tsu@mail.ru

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

Кожухова Ю.А. Особенности переработки эмоциональной информации на примере антисаккадной задачи	6
Глазунов Ю.Т., Сидоров К.Р. Степень проявления волевых качеств как мера способности преодоления препятствия на пути достижения цели	20
Литвина С.А. Индивидуальные достоинства как основания осмысленности и целенаправленности в самоорганизации деятельности	33

КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЗДОРОВЬЯ

Волкова О.В. Перспективы применения комплексной модели исследования в разработке программы, направленной на диагностику, коррекцию и профилактику выученной беспомощности в онтогенезе	47
Бохан Т.Г., Бохан Н.А., Терехина О.В., Галажинская О.Н., Немцев А.В., Танабасова У.В., Шухлова Ю.А. Особенности когнитивных ресурсов совладания с трудными жизненными ситуациями у представителей этнических групп Сибири	64
Залевский Г.В., Завертеева А.А. Состояние беспомощности у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития и возможности его коррекции	78

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Лукьянов О.В., Частокотенко Я.Б., Котикова К.О. Аутентификация свободы в творческих молодежных субкультурах	91
--	----

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ

Малыгина С.С. Родительское отношение как фактор формирования религиозности личности	109
Савин Е.Ю. Соотношение склонности к педагогической импровизации с субъектным и профессиональным опытом студента-педагога	123

ТЕМАТИЧЕСКИЕ СООБЩЕНИЯ

Шульмин М.П. Языковая модель смысловотворчества для самовоспитания структуры ценностей личности	139
Кабрин В.И., Выскочков В.С., Прудовиков И.О., Ткаченко А.Ю., Яковлев Н.И. Управляемые звуковым сигналом динамические фракталы как способ актуализации измененных состояний сознания	147

CONTENTS

GENERAL PSYCHOLOGY AND PSYCHOLOGY OF THE PERSON

Kozhukhova Yu.A. Features of processing emotional information (anti-saccade study)	6
Glazunov Yu. T., Sidorov K.R. The degree of manifestation of volitional qualities as a measure of an ability to overcome obstacles in goal-achieving	20
Litvina S.A. Individual merits as fundamentals for meaningfulness and purposefulness of self-organization activity	33

CLINICAL PSYCHOLOGY AND PSYCHOLOGY OF HEALTH

Volkova O.VI. Possibilities of cybernetic research model in the development of the program directed on diagnostics, correction, and prevention of “learned helplessness” in ontogenesis	47
Bokhan T.G., Bokhan N.A., Terekhina O.V., Galazhinskaya O.N., Nemtsev A.V., Tanabasova U.V., Shukhlova Yu.A. Features of cognitive resources of coping with difficult life situations in representatives of ethnic groups of Siberia	64
Zalevsky G.V., Zavertyayeva A.A. The state of helplessness among preschool children with mental retardation and its correction	78

SOCIAL PSYCHOLOGY

Lukyanov O.V., Chastokolenko Ja.B., Kotikova K.O. Tomsk State University (Russian Federation) Freedom authentication in creative youth subcultures	91
---	----

PSYCHOLOGY OF DEVELOPMENT, ACMEOLOGY

Malyavina S.S. Parent relation as a factor in the formation of religious identity	109
Savin E.Yu. Correlation of propensity to pedagogical improvisation and subjective and professional experience of pre-service teachers	123

THEMATIC REPORTS

Shulmin M.P. Language model of meaning making for self – cultivation of person’s values structure	139
Kabrin V.I., Viskochkov VI. S., Prudovikov Ig.O., Tkachenko A.Y., Yakovlev N.I. Using dynamic fractal based on sound signal for actualization the altered states of consciousness	147

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

УДК 159.9.072.2

DOI: 10.17223/17267080/61/1

Ю.А. Кожухова

Институт психологии РАН (Москва, Россия)

Особенности переработки эмоциональной информации на примере антисаккадной задачи

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ (проект 14-06-00393).

Исследование направлено на анализ того, как работает внимание по отношению к стимулам с разной эмоциональной окраской в зависимости от выраженности определенных эмоциональных черт. Для анализа использовались параметры движения глаз в антисаккадной задаче. Приводится пример того, что такое антисаккадная задача, а также обсуждается, какие эффекты мы можем получить, если говорим об эмоциональной переработке информации.

Ключевые слова: восприятие; саккады; антисаккадная задача; эмоциональная информация; переработка информации.

В последнее время переработка эмоциональной информации становится все более важной темой в когнитивной психологии. Изучаются не только особенности переработки эмоциональных стимулов, но и влияние на переработку информации эмоциональных черт и состояний самого испытуемого.

Во многих исследованиях было показано, что люди с различными психическими расстройствами перерабатывают эмоциональную информацию особым образом. Например, депрессия и шизофрения связаны с ухудшением переработки положительной информации [1–3]. В свою очередь, повышенная личностная тревожность связана с усилением переработки угрожающей информации, а также с ухудшением переработки положительной информации [4].

В исследованиях с нормой было получено, что в положительном эмоциональном состоянии испытуемые лучше запоминают и воспроизводят положительные стимулы, что позволяет им поддерживать данное состояние. Что касается отрицательного эмоционального состояния, то встречаются разные тенденции, так, например, испытуемый может противодействовать данному состоянию, и будет наблюдаться ухудшение при запоминании и воспроизведении информации, либо он может поддерживать свое отрицательное эмоциональное состояние [5, 6].

Как правило, данные особенности внимания к различной эмоциональной информации объясняются через модели, которые говорят о том, что наше селективное внимание контролируется двумя системами: системой нисходящей переработки информации и системой восходящей переработки информации [7]. То есть наше эмоциональное состояние может влиять «сверху вниз» на переработку информации, а также информация сама может привлекать наше внимание «снизу вверх».

При изучении механизмов переработки эмоциональной информации в данном случае могут проявляться следующие эффекты: эффект эмоциональной конгруэнтности, который состоит в том, что облегчается переработка стимулов, эмоциональная окраска которых соответствует эмоциональному состоянию испытуемого или его эмоциональным чертам [8]. Например, если человек находится в каком-то эмоциональном состоянии, то он легче перерабатывает стимулы, которые связаны с данным состоянием.

Для некоторых пар эмоций могут наблюдаться эффекты комплементарности, которые состоят в том, что выраженность у испытуемого эмоциональной черты одного типа связана с облегчением переработки стимулов, имеющих окраску другого типа. Например, подобный эффект был получен для пары «страх» – «злость» [9. С. 83–84]. Было показано, что если человек испытывает гнев, то он лучше замечает и перерабатывает стимулы, которые связаны со страхом. А человек, испытывающий страх, быстрее перерабатывает стимулы, которые связаны с гневом.

В данной работе рассматривалось, как в целом работает внимание по отношению к стимулам с разной эмоциональной окраской в зависимости от выраженности определенных эмоциональных черт на материале антисаккадной задачи.

Антисаккадная задача является одним из методов изучения внимания в клинической психологии [10] и используется для исследования контроля действий. Задача заключается в следующем: испытуемому предъявляется периферический стимул, и он должен как можно быстрее посмотреть на него (просаккада) либо посмотреть в противоположную сторону (антисаккада). Антисаккадная задача используется в первую очередь для изучения волевого контроля. Испытуемому требуется подавить автоматическую реакцию «посмотреть на целевой стимул» (просаккада), а затем преобразовать усилие и произвольно отвести взгляд от целевого стимула (антисаккада) [11]. Использование антисаккадной задачи очень распространено как в исследованиях, так и в качестве диагностического инструмента, например для изучения аффективных расстройств.

При изучении глазодвигательной активности было важно выявить, могут ли саккады генерироваться не только при непосредственном предъявлении стимулов, но также и по инструкции или по памяти либо по предыдущему опыту. Один из наиболее простых способов был предложен Питером Халлетом в 1978 г. [12, 13]. Испытуемых просили совершить движение в противоположную сторону при предъявлении стимула. Первое, что стало понятно, испытуемые следуют инструкциям. Второе, что

при совершении антисаккад, испытуемые могут совершать ошибки и отвлекаться на стимулы, а также при совершении антисаккад наблюдается увеличение латентного периода саккад.

Антисаккадную задачу начали использовать в клинических исследованиях, связанных с поражениями головного мозга [14], а также для изучения основных аспектов фиксации, контроля внимания при генерации саккад, а также при изучении генерации антисаккад у животных [15].

Эмоциональный вариант антисаккадной задачи используется для оценки того, как человек перерабатывает эмоциональную информацию, и описания того, как функционирует контроль внимания, если поставлена задача «не смотреть на стимул» при предъявлении различных эмоциональных стимулов [7].

Было установлено, что тревожные люди совершали антисаккады при предъявлении угрожающих стимулов медленнее, что позволяет предполагать определенное ухудшение внимания к таким стимулам [16]. Данное исследование свидетельствует в пользу того, что при переработке эмоциональной информации могут наблюдаться эффекты комплементарности.

В качестве измеряемых параметров в парадигме антисаккадной задачи обычно используется латентный период саккады (время от начала предъявления стимула и до начала саккады), максимальная скорость саккады, т.е. максимальная скорость движения глаза (градусы в секунду), а также доля ошибок при совершении антисаккад.

Последние исследования свидетельствуют, что показатель максимальной скорости саккады может выступать как показатель когнитивной нагрузки [17], а это значит, что снижение скорости связано с большей когнитивной нагрузкой. В свою очередь, латентный период выступает как показатель внимания, и его увеличение свидетельствует о привлечении внимания испытуемого [18]. Таким образом, если испытуемый выполняет антисаккады, то облегчение переработки стимулов будет проявляться в уменьшении латентного периода и увеличении максимальной скорости, что означает, что стимул не привлекает испытуемого и ему легче перевести свой взгляд в противоположную от стимула сторону.

Вообще, проблема взаимоотношения между распределением внимания и генерацией антисаккад обсуждается давно. Было предложено то, что мы можем рассматривать генерацию антисаккад со стороны двух систем внимания [19]. Система «снизу вверх» запускает быстрый компонент внимания, который может влиять на генерацию саккад, а также система «сверху вниз», которая также влияет на параметры саккад.

В ряде исследований было показано, что тревога может коррелировать с уменьшением максимальной скорости для антисаккад в ответ на предъявление угрожающих стимулов [20], а также с увеличением скорости для антисаккад в ответ на предъявление положительной информации. Однако нет данных об особенностях восприятия других типов эмоциональной информации.

Данное исследование носит поисковый характер и направлено на анализ особенностей просаккад и антисаккад при переработке эмоцио-

нальной информации. С помощью парадигмы антисаккадной задачи можно проанализировать то, как происходит переработка эмоциональной информации в зависимости от выраженности различных эмоциональных черт наблюдателя, а также убедиться, можем ли мы использовать параметры движения глаз как объективные показатели переработки информации.

Участники исследования

В исследовании участвовало 46 испытуемых в возрасте от 17 до 25 лет ($M = 18,7$; $SD = 1,4$) с нормальным или скорректированным до нормального зрением. Все испытуемые дали письменное согласие на участие в эксперименте.

Материалы и методики

Материалы. В качестве стимулов использовались предварительно отобранные изображения с интенсивными однозначными выражениями лиц. Стимулы были взяты из базы ADFES [21], предъявлялись в случайном порядке слева и справа от фиксационного креста на расстоянии 11 угловых градусов. Стимулы были дополнительно уравнены по яркости и контрастности. Всего испытуемому предъявлялось 10 стимулов с двумя женскими и двумя мужскими моделями.



Рис. 1. Пример стимулов из базы ADFES. Лицо слева выражает гнев, а лицо справа – радость

В данном исследовании для измерения эмоциональных черт испытуемых использовались русскоязычные адаптации следующих опросников: Шкалы субъективного счастья С. Любомирски и Шкалы удовлетворенностью жизнью Э. Динера [22] для измерения диспозициональной радости, шкала депрессивности А. Бека [23] для измерения диспозициональной грусти, а также шкала реактивной и личностной тревожности Ч. Спилбергера [24] для измерения диспозиционального страха и опросник уровня агрессивности А. Басса и М. Перри [25] для измерения диспозициональной злости.

Аппаратура. Движения глаз были записаны с помощью айтрекера SMI IVIEW X™ HI-SPEED (500 Гц монокулярный трекинг).

Процедура. Для эксперимента был использован блочный дизайн, который применяется в ряде исследований на антисаккадную задачу [7, 26]. Каждая проба начиналась с предъявления фиксационного крестика на 1 500 мс, на который испытуемых просили смотреть, после этого в случайном порядке справа или слева от фиксационного крестика на расстоянии 11 угловых градусов испытуемым предъявлялись изображения на 600 мс, а дальше пустой экран на 500 мс перед следующей пробой. Все пробы были объединены в 6 блоков, и перед каждым блоком была инструкция с заданием выполнять саккады или антисаккады. Всего было 20 проб в каждом из 6 блоков, а также тренировочные пробы и перерыв после первых трех блоков. В конце эксперимента испытуемые заполняли опросники.

Результаты исследования

Для последующего анализа использовались пробы, в которых первая саккада:

- 1) имела амплитуду больше чем 3° ;
- 2) латентный период саккады был между 83–600 мс после предъявления стимула;
- 3) находилась в пределах 45° по горизонтали [7].

Результаты анализировались следующим образом:

1. Анализ описательной статистики всех стимулов, которые использовались в данном исследовании.
2. Анализ связи показателей движения глаз с эмоциональными стимулами (дисперсионный анализ).
3. Анализ коэффициентов корреляции между показателями эмоциональных черт и параметрами движения глаз для всех эмоциональных стимулов.

В табл. 1 представлена описательная статистика для стимулов, которые использовались в данном исследовании для каждой эмоциональной окраски.

У испытуемых наблюдается увеличение средней величины латентного периода антисаккад ($M = 223$ мс) по сравнению с просаккадами ($M = 141$ мс), различия статистически значимы ($z = -13$; $p = ,01$, критерий Уилкоксона). Было получено значимое уменьшение максимальной скорости антисаккад ($M = 357$ мс) по сравнению с просаккадами ($M = 357$ мс), ($z = -5,3$; $p = ,01$, критерий Уилкоксона).

Исходя из целей исследования анализировалась связь показателей движения глаз с различными эмоциональными стимулами. Была проведена серия однофакторных дисперсионных анализов, где в качестве группирующей переменной выступала эмоциональная окраска стимулов с такими уровнями, как «радость», «грусть», «страх», «злость», а в качестве зависимых переменных выступали параметры движения глаз – латентный период

для просаккад и антисаккад, а также показатель максимальной скорости для просаккад и антисаккад. Дополнительно был проведен дисперсионный анализ со следующей группировкой уровней: стимулы с радостью vs все отрицательные окраски стимулов, а также со следующей группировкой: лица с радостью и злостью (мотивация приближения) vs лица с эмоцией страха и грустью (мотивация избегания). Ни в одном из случаев не было получено значимых эффектов. Средние значения сравниваемых групп не различаются.

Таблица 1

**Описательная статистика параметров движения глаз для стимулов
с разной эмоциональной окраской**

Для лиц, выражающих радость				
Показатели	Параметры движения глаз			
	Просаккады: латентный период	Просаккады: максимальная скорость	Антисаккады: латентный период	Антисаккады: максимальная скорость
Среднее значение, мс	140	377	223	352
SD	15	75	28	76
Для лиц, выражающих грусть				
Среднее значение, мс	141	383	228	360
SD	15	89	33	85
Для лиц, выражающих страх				
Среднее значение, мс	141	385	222	361
SD	17	77	25	81
Для лиц, выражающих злость				
Среднее значение, мс	142	378	219	347
SD	17	75	45	93
Для лиц с нейтральным выражением				
Среднее значение, мс	140	378	225	362
SD	15	70	34	78
Для всех стимулов				
Среднее значение, мс	141	380	223	357
SD	1,04	5	2,2	5,4

Далее были вычислены коэффициенты корреляции между показателями движения глаз при предъявлении стимулов определенной эмоциональной окраски и соответствующими эмоциональными чертами.

При предъявлении изображений лиц, выражающих радость (табл. 2), значимую отрицательную корреляцию дает показатель максимальной скорости просаккады для данной эмоциональной окраски и показатели диспозициональной грусти ($r = -,30$, $p < ,05$) и диспозиционального страха ($r = -,35$, $p < ,05$), а также отрицательную корреляцию на уровне статистической тенденции ($p < ,1$) с показателем диспозиционального страха.

Таблица 2

Коэффициенты корреляции между показателями эмоциональных черт и параметров движения глаз для лиц, выражающих радость.
Представлены коэффициенты корреляции Спирмена

Параметры движения глаз	Эмоциональные черты			
	Диспозиционная радость	Диспозиционная грусть	Диспозиционный страх	Диспозиционная злость
Просаккады: латентный период	-,02	,09	,00	,01
Просаккады: максимальная скорость	-,03	-,30	-,35	-,27
Антисаккады: латентный период	-,05	,13	,13	,24
Антисаккады: максимальная скорость	-,21	,03	-,18	-,21

Были подсчитаны коэффициенты корреляции между показателями параметров движения глаз для эмоции «грусть», однако значимых показателей получено не было (для всех коэффициентов корреляции Спирмена $p < ,1$).

При предъявлении стимулов, выражающих страх (табл. 3), была получена значимая корреляция между показателем латентного периода антисаккады для данной эмоциональной окраски и показателем диспозиционной злости ($r = ,38$, $p < ,01$).

Таблица 3

Коэффициенты корреляции между показателями эмоциональных черт и параметров движения глаз для лиц, выражающих страх.
Представлены коэффициенты корреляции Спирмена

Параметры движения глаз	Эмоциональные черты			
	Диспозиционная радость	Диспозиционная грусть	Диспозиционный страх	Диспозиционная злость
Просаккады: латентный период	-,04	,10	-,08	-,05
Просаккады: максимальная скорость	-,22	-,15	-,24	-,23
Антисаккады: латентный период	-,05	,12	,21	,38
Антисаккады: максимальная скорость	-,21	-,02	-,13	-,16

В табл. 4 приводятся результаты корреляционного анализа для изображений лиц, выражающих злость. Получена отрицательная корреляция между показателем максимальной скорости просаккады для данной эмоциональной окраски стимула и показателем диспозиционального страха ($r = -,35, p < ,05$).

Таблица 4

Коэффициенты корреляции между показателями эмоциональных черт и параметров движения глаз для лиц, которые выражают злость. Представлены коэффициенты корреляции Спирмена

Параметры движения глаз	Эмоциональные черты			
	Диспозициональная радость	Диспозициональная грусть	Диспозициональный страх	Диспозициональная злость
Просаккады: латентный период	,06	-,07	-,13	-,07
Просаккады: максимальная скорость	-,12	-,22	-,35	-,17
Антисаккады: латентный период	,01	,09	,16	,28
Антисаккады: максимальная скорость	-,18	-,05	-,05	-,06

Обсуждение результатов

В соответствии с целью исследования были проанализированы основные показатели параметров движения глаз, которые измерялись в данном исследовании. Было получено увеличение средней величины латентного периода и уменьшение максимальной скорости антисаккад по сравнению с просаккадами. Полученные данные соответствуют тем нормативным данным, которые получают в других исследованиях. В исследовании с использованием парадигмы антисаккадной задачи [27] было получено увеличение времени латентного периода при совершении антисаккад.

Исходя из целей исследований, была проанализирована связь показателей движения глаз с различными эмоциональными стимулами. В результате дисперсионного анализа не было выявлено значимого влияния фактора эмоциональной окраски стимулов. Был проведен однофакторный дисперсионный анализ, однако значимых эффектов получено не было. Средние значения сравниваемых групп не различаются, т.е. фактор эмоциональной окраски стимулов не оказывает существенного влияния на параметры движения глаз.

Также анализировались связи показателей движения глаз с различными эмоциональными стимулами. Так, при переработке эмоциональной

информации могут наблюдаться такие эффекты, как эффект эмоциональной конгруэнтности и эффект эмоциональной комплементарности.

Для подсчета эффекта конгруэнтности анализируется связь между параметрами движения глаз и эмоциональными чертами, которые соответствуют эмоциональной окраске. В данном исследовании было установлено, что выраженность у испытуемых показателей диспозициональной грусти, страха и злости, т.е. отрицательных эмоций, уменьшает максимальную скорость просаккад для стимулов с радостной эмоциональной окраской. То есть чем больше выражен показатель по отрицательным эмоциональным чертам испытуемого, тем труднее ему перерабатывать эмоциональную информацию, связанную с радостью. Данные результаты согласуются с полученными в исследованиях переработки эмоциональной информации. В исследованиях было показано, что испытуемые с низким показателем диспозиционального страха лучше перерабатывают положительную информацию, чем испытуемые с высоким показателем [28, 39]. На других задачах, таких как проба с точкой, также выявлена отрицательная связь между диспозициональным страхом и вниманием к стимулам с положительной эмоциональной окраской [30, 31].

Эффект комплементарности анализируется как связь между параметрами движения глаз и эмоциональными чертами, которые противоположны по эмоциональной окраске. Была получена положительная корреляция между диспозициональным показателем злости и показателем латентного периода антисаккады для стимулов с эмоцией «страх». Чем больше был выражен показатель по шкале злости для испытуемого, тем выше был показатель латентного периода для антисаккады, т.е. при предъявлении стимулов с эмоцией «страх» испытуемые, у которых была выражена эмоция злости, труднее переводили свой взгляд от стимулов, которые связаны с комплементарной эмоцией.

Также была выявлена отрицательная связь между показателем максимальной скорости просаккады при предъявлении стимулов с эмоцией злости и показателем диспозиционального страха, что говорит о том, что чем больше у испытуемого выражен показатель по шкале диспозиционального страха, тем медленнее он переводит взгляд на стимулы с комплементарной эмоцией злости.

В дальнейшем стоит также проанализировать показатели латентного периода и максимальной скорости для ошибочных антисаккад. Проблема в таком подсчете состоит в том, что доля совершенных ошибочных антисаккад не так велика.

Возможно, для получения более выраженных эффектов следует использовать индукцию эмоций. Так как во многих исследованиях, которые связаны с антисаккадной задачей либо переработкой информации, эффекты проявляются у людей с выраженными эмоциональными состояниями.

Литература

1. Berenbaum H., Oltmanns T.F. Emotional experience and expression in schizophrenia and depression // *Journal of Abnormal Psychology*. 1992. Vol. 101, № 1. P. 37–44.
2. Blanchard J.J., Mueser K.T., Bellack A.S. Anhedonia, positive and negative affect, and social functioning in schizophrenia // *Schizophrenia Bulletin*. 1998. Vol. 24. P. 413–424.
3. Rottenberg J. Mood and emotion in major depression // *Current Directions in Psychological Science*. 2005. Vol. 14. P. 167–170.
4. Bar-Haim Y., Lamy D., Pergamin L., Bakermans-Kranenburg M.J., Van Ijzendoorn M.H. Threat-related attentional bias in anxious and nonanxious individuals: A meta-analytic study // *Psychological Bulletin*. 2007. Vol. 133. P. 1–24.
5. Teasdale J.D., Fogarty S.J. Differential effects of induced mood on retrieval of pleasant and unpleasant events from episodic memory // *Journal of Abnormal Psychology*. 1979. Vol. 88. P. 248–257.
6. Teasdale J.D., Taylor R., Fogarty S. J. Effects of induced elation-depression on the accessibility of memories of happy and unhappy experiences // *Behavior Research and Therapy*. 1980. Vol. 18. P. 339–346.
7. Chen N.T.M., Clarke P.J.F., Watson T.L., MacLeod C., Guastella A.J. Biased Saccadic Responses to Emotional Stimuli in Anxiety: An Antisaccade Study // *PLoS ONE*. 2014. Vol. 9, № 2. e86474. doi: 10.1371/journal.pone.0086474
8. Rusting C.L. Personality, Mood, and Cognitive Processing of Emotional Information: Three Conceptual Frameworks // *Psychological Bulletin*. 1998. Vol. 124, № 2. P. 165–196.
9. Люсин Д.В., Климова Е.А., Медведева В.В. Связь между эмоциональными личностными чертами наблюдателя и сензитивностью к эмоциям определенной модальности // *Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Серия: Гуманитарные науки*. 2014. № 3. С. 81–87.
10. Hutton S.B., Ettinger U. The antisaccade task as a research tool in psychopathology: A critical review // *Psychophysiology*. 2006. Vol. 43. P. 302–313.
11. Munoz D.P., Everling S. Look away: the anti-saccade task and the voluntary control of eye movement // *Nature Reviews Neuroscience*. 2004. Vol. 5, № 3. P. 218–228. doi: doi.org/10.1038/nrn1345
12. Hallett P.E. Primary and secondary saccades to goals defined by instructions // *Vision research*. 1978. Vol. 18. P. 1279–1296.
13. Hallett P.E., Adams B.D. The predictability of saccadic latency in a novel voluntary oculomotor task // *Vision research*. 1980. Vol. 20. P. 329–339.
14. Gurrro N.D., Buchtel H.A., Douglas R.M. Disturbances of voluntary saccadic eye movement mechanisms following discrete unilateral frontal lobe removals // *Functional Basis of Ocular Motility Disorders* / ed. by G. Lennerstrand, D.S. Zee, E.L. Keller. Oxford : Pergamon, 1982. P. 497–500.
15. Funahashi S., Chafee M.V., Goldman-Rakic P.S. Prefrontal neuronal activity in rhesus monkeys performing a delayed anti-saccade task // *Nature*. 1993. Vol. 365. P. 753–756.
16. Reinholdt-Dunne M.L., Mogg K., Benson V., Bradley B.P., Hardin M.G. Anxiety and selective attention to angry faces: An antisaccade study // *Journal of Cognitive Psychology*. 2012. Vol. 24. P. 54–65.
17. Di Stasi L.L., Antol A., Canas J.J. Main sequence: An index for detecting mental workload variation in complex tasks // *Applied Ergonomics*. 2011. Vol. 42. P. 807–813.
18. Fisher B., Breitmeyer B. Mechanisms of visual attention revealed by saccadic eye movements // *Neuropsychologia*. 1987. Vol. 25, № 1(1). P. 73–83. doi: 10.1016/0028-3932(87)90044-3
19. Fischer B., Weber H. Express Saccades and Visual Attention // *Behavior and Brain Sciences*. 1993. Vol. 16 (3). P. 553–567.

20. Derakshan N., Ansari T.L., Hansard M., Shoker L., Eysenck M.W. Anxiety, inhibition, efficiency, and effectiveness: An investigation using the antisaccade task // *Experimental Psychology*. 2009. Vol. 56. P. 48–55.
21. Van der Schalk J., Hawk S.T., Fischer A.H., Doosje B.J. Moving faces, looking places: The Amsterdam Dynamic Facial Expressions Set (ADFES) // *Emotion*. 2011. Vol. 11. P. 907–920. doi: 10.1037/a0023853
22. Осин Е.Н., Леонтьев Д.А. Апробация русскоязычных версий двух шкал экспресс-оценки субъективного благополучия // Материалы III Всероссийского социологического конгресса. М. : Институт социологии РАН, Российское общество социологов. 2008.
23. Тарабрина Н.В. Практикум по психологии посттравматического стресса. СПб. : Питер, 2001.
24. Ханин Ю.Л. Краткое руководство к применению шкалы реактивной и личностной тревожности Ч.Д. Спилбергера. Л., 1976.
25. Ениколопов С.Н., Цибульский Н.П. Психометрический анализ русскоязычной версии Опросника диагностики агрессии А. Басса и М. Перри // *Психологический журнал*. 2007. № 1. С. 115–124.
26. Kissler J., Keil A. Look – don't look! How emotional pictures affect pro- and anti-saccades // *Experimental Brain Research*. 2008. Vol. 188. P. 215–222. doi: 10.1007/s00221-008-1358-0
27. Славуцкая М., Шульговский В. Потенциалы головного мозга человека перед антисаккадами // *Журнал высшей нервной деятельности им. И.П. Павлова*. 2004. Т. 54, № 3. С. 320–330.
28. Kashdan T.B., Weeks J.W., Savostyanova A.A. Whether, how, and when social anxiety shapes positive experiences and events: A self-regulatory framework and treatment implications // *Clinical Psychology Review*. 2011. Vol. 31. P. 786–799.
29. Weeks J.W., Heimberg R.G. Positivity impairments: Pervasive and impairing (yet non-prominent?) features of social anxiety disorder // *Cognitive Behaviour Therapy*. 2012. Vol. 41. P. 79–82.
30. Pishyar R., Harris L.M., Menzies R.G. Attentional bias for words and faces in social anxiety // *Anxiety Stress and Coping*. 2004. Vol. 17. P. 23–36.
31. Wadlinger H.A., Isaacowitz D.M. Fixing our focus: Training attention to regulate emotion // *Personality and Social Psychology Review*. 2011. Vol. 15. P. 75–102.

Поступила в редакцию 16.03.2016 г.; принята 30.06.2016 г.

КОЖУХОВА Юлия Андреевна, аспирант лаборатории психологии и психофизиологии творчества Института психологии Российской академии наук (Москва, Россия).
E-mail: yuliyak@list.ru

FEATURES OF PROCESSING EMOTIONAL INFORMATION (ANTI-SACCADE STUDY)

Siberian journal of psychology, 2016, 61, 6–19. DOI: 10.17223/17267080/61/1

Kozhukhova Yulia A. Institute of Psychology in Russian Academy of Science (Moscow, Russia Federation).

E-mail: yuliyak@list.ru

Keywords: perception; emotion perception; saccades; antisaccade task; information processing.

The study aims at studying investigating the relationship between emotion, perception, and an observer's emotional traits using the anti-saccade task.

The anti-saccade task is one of the methods for studying attention in clinical psychology. A peripheral stimulus is presented to the subject, who is instructed to either look at the stimu-

lus as fast as they can (pro-saccade) or to look in opposite direction (anti-saccade). The anti-saccade task is used mainly to study the voluntary control. The subject is required to inhibit the automatic reaction to look at the stimulus (pro-saccade) and afterwards make an effort to look away from the target stimulus (anti-saccade).

In some studies, people with anxiety are shifting their attention to a “potential threat” and experience difficulty with positive stimuli. Anxiety is associated with the deficient attentional processing of positive information. The personal traits of the observer and their perception of emotions could be congruent. That means that a person has a tendency to attribute those traits to the emotional state of other people, which correspond to their emotional state. Our study is aimed at researching mood congruence and mood incongruence of the emotional facial expressions perception.

We used the anti-saccade task paradigm in which the participants were asked to pro-saccade towards or anti-saccade away from happy, sad, angry, fearful, and neutral faces.

The ANOVA showed no significant effect of the type of emotion factor. Our results demonstrated that participants with salient scores sadness, fear, and anger, that is negative emotions, showed the decrease of the maximum speed of pro-saccades for positive emotion stimuli. Furthermore, we observed a positive correlation between anger scale score and the score of latent period of anti-saccade for anger related stimuli. That is during the presentation of anger related stimuli subjects with manifested emotion of fear had harder time shifting the gaze from stimuli related to a complementary emotion.

References

1. Berenbaum, H. & Oltmanns, T.F. (1992) Emotional experience and expression in schizophrenia and depression. *Journal of Abnormal Psychology*. 101(1). pp. 37-44. DOI: 10.1037/0021-843X.101.1.37
2. Blanchard, J.J., Mueser, K.T. & Bellack, A.S. (1998) Anhedonia, positive and negative affect, and social functioning in schizophrenia. *Schizophrenia Bulletin*. 24. pp. 413-424. DOI: 10.1016/j.psychres.2008.02.010
3. Rottenberg, J. (2005) Mood and emotion in major depression. *Current Directions in Psychological Science*. 14. pp. 167-170. DOI: 10.1111/j.0963-7214.2005.00354.x
4. Bar-Haim, Y., Lamy, D., Pergamin, L., Bakermans-Kranenburg, M.J. & Van Ijzendoorn, M.H. (2007) Threat-related attentional bias in anxious and nonanxious individuals: A meta-analytic study. *Psychological Bulletin*. 133. pp. 1-24. DOI: 10.1037/0033-2909.133.1.1
5. Teasdale, J.D. & Fogarty, S.J. (1979) Differential effects of induced mood on retrieval of pleasant and unpleasant events from episodic memory. *Journal of Abnormal Psychology*. 88. pp. 248-257. DOI: 10.1037/0021-843X.88.3.248
6. Teasdale, J.D., Taylor, R. & Fogarty, S.J. (1980) Effects of induced elation-depression on the accessibility of memories of happy and unhappy experiences. *Behavior Research and Therapy*. 18. pp. 339-346. DOI: 10.1016/0005-7967(80)90093-5
7. Chen, N.T.M., Clarke, P.J.F., Watson, T.L., MacLeod, C. & Guastella, A.J. (2014) Biased Saccadic Responses to Emotional Stimuli in Anxiety: An Antisaccade Study. *PLoS ONE*. 9(2). e86474. DOI: 10.1371/journal.pone.0086474.
8. Rusting, C.L. (1998) Personality, Mood, and Cognitive Processing of Emotional Information: Three Conceptual Frameworks. *Psychological Bulletin*. 124(2). pp. 165-196. DOI: 10.1037//0033-2909.124.2.165
9. Lyusin, D.V., Klimova, E.A. & Medvedeva, V.V. (2014) Svyaz' mezhdu emotsional'nymi lichnost'nymi chertami nablyudatelya i senzitivnost'yu k emotsiyam opredelennoy modal'nosti [The connection between emotional personality traits of the observer and the sensitive to the emotions of a certain modality]. *Vestnik Yaroslavskogo gosudarstvennogo universiteta im. P.G. Demidova. Seriya: Gumanitarnye nauki*. 3. pp. 81-87.
10. Hutton, S.B. & Ettinger, U. (2006) The antisaccade task as a research tool in psychopathology: A critical review. *Psychophysiology*. 43. pp. 302-313. DOI: 10.1111/j.1469-8986.2006.00403.x

11. Munoz, D.P. & Everling, S. (2004) Look away: the anti-saccade task and the voluntary control of eye movement. *Nature Reviews Neuroscience*. 5(3). pp. 218-228. DOI: doi.org/10.1038/nrn1345
12. Hallett, P.E. (1978) Primary and secondary saccades to goals defined by instructions. *Vision research*. 18. pp. 1279-1296. DOI: 10.1016/0042-6989(78)90218-3
13. Hallett, P.E. & Adams, B.D. (1980) The predictability of saccadic latency in a novel voluntary oculomotor task. *Vision research*. 20. pp. 329-339. DOI: 10.1016/0042-6989(80)90019-X
14. Gurrro, N.D., Buchtel, H.A. & Douglas, R.M. (1982) Disturbances of voluntary saccadic eye movement mechanisms following discrete unilateral frontal lobe removals. In: Lennnerstrand, G., Zee, D.S. & Keller, E.L. (eds) *Functional Basis of Ocular Motility Disorders*. Oxford: Pergamon. pp. 497-500.
15. Funahashi, S., Chafee, M.V. & Goldman-Rakic, P.S. (1993) Prefrontal neuronal activity in rhesus monkeys performing a delayed anti-saccade task. *Nature*. 365. pp. 753-756. DOI: 10.1038/365753a0
16. Reinholdt-Dunne, M.L., Mogg, K., Benson, V., Bradley, B.P. & Hardin, M.G. (2012) Anxiety and selective attention to angry faces: An antisaccade study. *Journal of Cognitive Psychology*. 24. pp. 54-65. DOI: 10.1080/20445911.2011.560111
17. Di Stasi, L.L., Antol, A. & Canas, J.J. (2011) Main sequence: An index for detecting mental workload variation in complex tasks. *Applied Ergonomics*. 42. pp. 807-813. DOI: 10.1016/j.apergo.2011.01.003
18. Fisher, B. & Breitmeyer, B. (1987) Mechanisms of visual attention revealed by saccadic eye movements. *Neuropsychologia*. 25(1). pp. 73-83. DOI: 10.1016/0028-3932(87)90044-3
19. Fischer, B. & Weber, H. (1993) Express Saccades and Visual Attention. *Behavior and Brain Sciences*. 16(3). pp. 553-567.
20. Derakshan, N., Ansari, T.L., Hansard, M., Shoker, L. & Eysenck, M.W. (2009) Anxiety, inhibition, efficiency, and effectiveness: An investigation using the antisaccade task. *Experimental Psychology*. 56. pp. 48-55. DOI: 10.1027/1618-3169.56.1.48
21. Van der Schalk, J., Hawk, S.T., Fischer, A.H. & Doosje, B.J. (2011) Moving faces, looking places: The Amsterdam Dynamic Facial Expressions Set (ADFES). *Emotion*. 11. pp. 907-920. DOI: 10.1037/a0023853
22. Osin, E.N. & Leontiev, D.A. (2008) [Validation of Russian versions of the two scales of the subjective well-being rapid assessment]. Materialy III Vserossiyskogo sotsiologicheskogo kongressa [Proceedings of the Third All-Russian Sociological Congress]. Moscow: Institute of Sociology RAS.
23. Tarabrina, N.V. (2001) *Praktikum po psikhologii posttravmaticheskogo stressa* [Workshop on the psychology of post-traumatic stress]. St. Petersburg: Piter.
24. Khanin, Yu.L. (1976) *Kratkoe rukovodstvo k primeneniyu shkaly reaktivnoy i lichnostnoy trevozhnosti Ch.D. Spielberga* [The Quick Guide to the use of Ch.D. Spielberger's reactive and personal anxiety scale]. Leningrad.
25. Enikolopov, S.N. & Tsubulskiy, N.P. (2007) Psikhometricheskii analiz russkoyazychnoy versii Oprosnika diagnostiki agressii A. Bassa i M. Perri [Psychometric analysis of Russian version of A. Bass and M. Perry's Questionnaire for diagnostic aggression]. *Psikhologicheskii zhurnal*. 1. pp. 115-124.
26. Kissler, J. & Keil, A. (2008) Look – don't look! How emotional pictures affect pro- and anti-saccades. *Experimental Brain Research*. 188. pp. 215-222. DOI: 10.1007/s00221-008-1358-0
27. Slavutsкая, M. & Shulgovsky, V. (2004) Potentsialy golovnogo mozga cheloveka pered anti-sakkadami [The potentials of the human brain to the anti-saccades]. *Zhurnal vysshey nervnoy deyatel'nosti im. I.P. Pavlova – I.P. Pavlov Journal of Higher Nervous Activity*. 54(3). pp. 320-330.

28. Kashdan, T.B., Weeks, J.W. & Savostyanova, A.A. (2011) Whether, how, and when social anxiety shapes positive experiences and events: A self-regulatory framework and treatment implications. *Clinical Psychology Review*. 31. pp. 786-799. DOI: 10.1016/j.cpr.2011.03.012
29. Weeks, J.W. & Heimberg, R.G. (2012) Positivity impairments: Pervasive and impairing (yet nonprominent?) features of social anxiety disorder. *Cognitive Behaviour Therapy*. 41. pp. 79-82. DOI: 10.1080/16506073.2012.680782
30. Pishyar, R., Harris, L.M. & Menzies, R.G. (2004) Attentional bias for words and faces in social anxiety. *Anxiety Stress and Coping*. 17. pp. 23-36. DOI: 10.1080/10615800310001601458
31. Wadlinger, H.A. & Isaacowitz, D.M. (2011) Fixing our focus: Training attention to regulate emotion. *Personality and Social Psychology Review*. 15. pp. 75-102. DOI: 10.1177/1088868310365565

Received 16.03.2016;

Accepted 30.06.2016

Ю.Т. Глазунов¹, К.Р. Сидоров²

¹Гданьский политехнический университет (Гданьск, Польша)

²ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет» (Ижевск, Россия)

Степень проявления волевых качеств как мера способности преодоления препятствия на пути достижения цели

Рассматриваются роль и место волевых качеств в человеческой деятельности. Степень проявления волевых качеств определяется как мера способности преодоления отрицательного влияния фактора, препятствующего реализации ментальных или физических действий. Эта реалья получила название психологического свойства. Введено понятие семейства психологических свойств волевого качества. На примере независимого волевого качества «смелость» рассмотрены способ построения и структура такого семейства. Показано, что наилучшее число элементов семейства соответствует пяти.

Ключевые слова: воля; волевое качество; психологическое свойство; семейство; эмоция; смелость; преодоленный страх.

Человек способен не только выдвигать цели, но и достигать их. В процессе построения цели и на пути её достижения человек встречает препятствия. Внешние и внутренние возмущения создают в нём дисфункцию, способную выражаться как в отклонениях от цели, так и в полном отказе от её достижения. Поддержанию устойчивости на этом пути служит психика человека, а основным механизмом создания необходимой стабильности выступает его воля. Именно она способствует как преодолению препятствий, так и поддержанию в необходимых границах самой психической системы.

Огромное значение воли в человеческой жизни привлекло к ней интерес разнообразных дисциплин, и в частности психологии, где рассматриваются различные подходы к ее пониманию [1–12]. Однако несмотря на всю популярность и научную значимость, воля и сегодня остаётся одной из наиболее таинственных сторон человеческой психики. Такое положение является следствием ряда причин. Одна из них – отсутствие системности в исследованиях феномена воли.

Раскрытие воли в современной психологии идет по пути выделения и обсуждения ее критериев [6, 8, 11]. Рассмотрим кратко их содержание.

Критерий первый: волевые действия – это действия целеподчиненные (сознательные и целенаправленные) [9]. *Критерий второй:* волевые действия – это действия в условиях выбора и принятия решений. Проблема личностного выбора не нова. Она была поставлена ещё И. Кантом. Свободная воля в его понимании определяется независимо от чувственных

побуждений, а именно мотивами, порождаемыми только разумом [6]. С.Л. Рубинштейн также признавал за волей функцию выбора [9]. Ю.Б. Гиппенрейтер определяет волю (воление) как выражение свободы самоопределяющегося человека [2]. *Критерий третий:* волевые действия – это действия, связанные с преодолением препятствий. Так, например, В.И. Селиванов (1992) считает волю особой формой отражения действительности, связанной с действием человека в условиях намеренного преодоления препятствия [10]. Е.П. Ильин рассматривает волевые действия как разновидность произвольных действий, спецификой которых является использование при достижении цели волевого усилия. Это действия, связанные с преодолением затруднений, требующих больших затрат энергии и сопровождающиеся переживанием внутреннего напряжения [7]. Н.И. Чуприкова отмечает, что воля начинает связываться со способностью человека к мобилизации усилий по преодолению внешних и внутренних препятствий, возникающих на пути реализации сознательно принятых целей деятельности. Иначе говоря, волевые действия – это особый вид произвольных сознательных действий, отличительным признаком которых является наличие волевого напряжения [12]. *Критерий четвертый:* наличие у человека волевых качеств [3–5, 9, 10, 13–15]. К примеру, П.Л. Горфункель под волей понимает совокупность качеств, позволяющих человеку совершать волевые действия [5]. Н.И. Чуприкова, рассматривая волю как устойчивую способность человека к мобилизации физических и психических сил, отмечает, что при таком понимании воля – одна из важнейших черт личности [12]. Указанные критерии имеют ограничения, что также обсуждается в психологии [6, 8, 11]. И тем не менее перечисленные критерии имеют практический смысл.

Вместе с этим следует отметить, что большинство исследований, посвященных проблеме воли, ориентировано на изучение самого этого понятия. Они почти не затрагивают ни структуры феномена воли, ни сопряженных понятий, ни вытекающих из этого возможностей использования результатов.

Цель настоящей работы состоит в структуризации основных понятий, связанных с проявлением воли. Структуризация необходима как для расширения знаний о пространстве волеизъявлений [4], служащих частью пространства психических образов [3], так и для метризации феноменов, связанных с конкретными проявлениями воли.

О детализации волевых качеств

Мы определяем волю как *способность человека преодолевать трудности, возникающие на пути достижения цели*. Для преодоления трудностей индивид генерирует волевые усилия, направленные на урегулирование их нежелательного влияния.

Упомянутые трудности весьма разнообразны, а человеческая деятельность только тогда достигает цели, когда она упорядочена. Упорядо-

ченному течению дел мешают как внешние, так и внутренние препятствующие факторы.

К внутренним факторам относятся, в частности, непроизвольно возникающие эмоциональные состояния нежелательного характера. Причиной такого состояния, как правило, выступает внешняя эмоциогенная ситуация, однако сама эмоция – внутричеловеческий процесс. Эмоция может стимулировать работу, но может и тормозить её (гнев, отчаяние, страх и т.п.). В последнем случае включается воля, которая и служит подавлению тормозящего эмоционального влияния. В этой связи можно напомнить высказывание В. Вундта о том, что изменения общего состояния представлений и чувств в результате аффекта называются волевыми действиями [1].

Волевая регуляция необходима также для закрепления в сознании нужного объекта с целью концентрации и удержания на нём внимания. Внимание, как избирательная направленность восприятия, имеет тенденцию к рассеянию. Участвующие в обеспечении этой направленности нервные клетки могут истощаться. Истощение приводит к падению остроты, концентрации, объёма и других качеств внимания. Волевое усилие позволяет в определённой мере компенсировать эффект истощения. Оно же служит и главной причиной переключаемости внимания – произвольного процесса преднамеренного перевода сознания с одного объекта на другой.

Воля проявляется в регуляции также иных психических функций человека: восприятия, памяти, мышления. Она же применяется для компенсации не способствующих деятельности внутренних качеств субъекта, таких как импульсивность, инертность и т.п. Всё вышеперечисленное служит повышению эффективности человеческой деятельности. При этом мы замечаем, что воля реализует в основном три функции: побудительную, обеспечивающую начало ментальных или физических действий; стабилизирующую, связанную с поддержанием активности индивида; тормозящую, состоящую в сдерживании побуждений, не согласующихся с генеральной целью деятельности.

Воля проявляется в *волеизъявлениях* – единичных актах её выражения. Волеизъявления не только разнообразны, но и различны по своей силе. *Силой волеизъявления мы считаем меру значительности поступка, связанного с преодолением отдельно взятого препятствия.*

Сами волеизъявления складываются из элементов, называемых волевыми качествами (ВК). *Волевым качеством мы обозначаем конкретный способ проявления волевой регуляции, обусловленный характером преодолеваемой трудности.* Каждое ВК имеет свои особенности, а сила волеизъявления складывается из сил составляющих его ВК. *Силой ВК мы называем меру психической способности человека побуждать произвольные действия вопреки обстоятельствам.*

Психология оперирует несколькими десятками ВК. Наиболее интересны ВК с непересекающимся содержанием, называемые *независимыми* [3]. Именно они служат базисом пространства волеизъявлений, позволяющим проводить измерение их силы и устанавливать между ними соотно-

шения. Исследования показали, что независимых ВК всего семь: выдержка, инициативность, настойчивость, организация, решительность, самостоятельность и смелость [4].

Рассмотрим возможность детализации ВК. Она необходима как для уточнения инструмента измерения силы ВК, так и для систематизации смежных с ВК психических сущностей. С этой целью введём понятие *семейства волевого качества*, подразумевая под таковым *совокупность психических элементов одинаковой с волевым качеством модальности, расположенных в порядке возрастания их силы и значительности в реализации волеизъявления*. Чтобы отличать элементы семейства от порождающего это семейство ВК, назовём их *психологическими свойствами* волевого качества (ПС). Очевидно, что ПС представляют собой некоторые «степени» проявления силы ВК. Название семейства будем производить от самого ВК. При этом ВК может входить в собственное семейство как его элемент, т.е. в качестве ПС.

Понятие семейства мы будем применять в первую очередь к независимым ВК. Поскольку независимых ВК семь, возникают следующие семейства.

1. *Семейство выдержки*, состоящее из ПС, отображающих разную степень способности индивида сдерживать собственную импульсивность и выжидать, подавляя малообдуманные действия.

2. *Семейство инициативности*, состоящее из ПС, отображающих разную степень способности порождать намерения и способы разрешения задач.

3. *Семейство настойчивости*, состоящее из ПС, отображающих разную степень способности устойчиво двигаться в направлении цели.

4. *Семейство организованности*, состоящее из ПС, отображающих разную степень способности человека структурировать и упорядочивать свои намерения и действия.

5. *Семейство решительности*, состоящее из ПС, отображающих разную степень способности быстро принимать решения и осуществлять действия.

6. *Семейство самостоятельности*, состоящее из ПС, отображающих разную степень способности эффективно действовать без поддержки других.

7. *Семейство смелости*, состоящее из ПС, отображающих разную степень способности не поддаваться страху.

Поскольку ПС реализуют некоторую градацию независимого ВК, то каждое принадлежащее конкретному семейству ПС должно оставаться независимым от иных базисных ВК.

Способ построения и структуру семейства ПС рассмотрим на примере ВК «смелость». Как уже отмечалось, отдельные элементы этого семейства должны выражать различную степень проявления смелости.

Страх преодолённый и страх остаточный

Для выявления ПС необходимо определить базовую характеристику, способную послужить для этого основанием.

Смелость связана с преодолением страха, содержание которого и будет характеризовать конкретное ПС. Дело в том, что в процессе жизнедеятельности у человека возникают ситуации, способные создавать отрицательно окрашенное эмоциональное состояние страха, связанное с реальной или воображаемой опасностью. Так появляется эмоция страха.

Вызываемое страхом неприятное ощущение служит сигналом к действию, требующему некоторой смелости. Поэтому-то в той или иной степени страх всегда соединён со смелостью (не будь страха, не было бы и смелости).

Говорят, что смелость – это не отсутствие страха, а способность к преодолению такового. Смелый человек знает об опасности, но идет ей навстречу. Превозмогая страх, он делает то, что необходимо для разрешения ситуации. Бесстрашных людей нет. Страх проявляется у любого нормального человека, а смелость состоит в умении стать сильнее его и действовать, преодолевая страх.

Способность стать сильнее страха у одного и того же человека (и даже в одной и той же ситуации) может проявиться в большей или меньшей степени.

Не обсуждая всю широту этого феномена, остановимся на связи страха с отвечающими ему ПС. Вначале дадим необходимые определения.

Общее количество страха S , вызванного эмоциогенной ситуацией, определяется величиной эмоционального фона Q_k , созданного в этой ситуации эмоцией «страх», т.е.

$$S = Q_k. \quad (1)$$

На основании теории, представленной в работе [1], величина Q_k выражается интегралом вида

$$Q_k = Q(\tau_k) = \int_0^{\tau_k} J(t) dt, \quad (2)$$

где J – интенсивность эмоции «страх»; t – время; τ_k – момент перехода эмоции за порог чувствительности. Величина Q_k вычислима.

Для выхода из эмоциогенной ситуации индивид должен преодолеть свой страх. Это ему удаётся обычно только частично. Если *преодолённый страх* обозначить как C , а *непреодолённый (остаточный) страх* как C_{oc} , справедливо равенство

$$S = C + C_{oc}. \quad (3)$$

С учётом (1) величина преодолённого страха выражается как

$$C = Q_k - C_{oc}. \quad (4)$$

Остаточный страх индивид ощущает. Преодолённый страх превращается в смелость, проявляемую в той или иной степени в зависимости от количества преодолённого страха.

Эти степени проявления смелости мы и называем ПС ВК «смелость». Благодаря этому появляется градация ВК «смелость».

Поскольку ПС различны, а основание классификации должно оставаться неизменным, именно преодоленный страх и должен служить основанием для выявления ПС. Поэтому его и надо было определить. А при необходимости в расчётах всегда можно опереться на формулу (4). Итак, мы принимаем в качестве основания для классификации ПС ВК «смелость» количество преодоленного страха C .

Конструирование семейства ПС ВК «смелость»

Все ПС семейства «смелость» содержат страх с необходимостью, а их отличие друг от друга объясняется именно количеством преодоленного страха.

Смелость выражает способности субъекта не поддаваться страху, а значит, осуществлять свои действия в опасных для жизни, здоровья и престижа ситуациях.

Смелость как таковая не предполагает ответственности за результат действия. Она может быть импульсивной и даже производной от страха. Она может проявляться во всех сферах жизни: «смелый поступок», «смелая идея», «смелое решение» и т.п.

Совершенно очевидно, что та или иная доля смелости должна входить составным элементом во все ПС этого ВК¹.

Следующим близким к смелости понятием выступает отвага. Остаточного страха в ней содержится меньше, преодоленного – больше.

Отвага – исключительная смелость перед лицом опасности, соизмеримая с ее вызовом, но... несколько выходящая за рамки здравого смысла. Проявляется она в бесстрашии и повышенной активности в опасных ситуациях. Обладающий отвагой человек способен преодолевать смертельно опасные ситуации. Слово «отвага» обычно применяют к солдатам, не спасовавшим на поле боя.

На этом мы прекратим детализацию ВК «смелость» в направлении возрастания преодоленного страха². Возвращаясь к началу ряда, посмот-

¹ Существует понятие, близкое по значению к смелости. Это храбрость. Храбрость – способность презирать опасность, получать удовольствие от боя и рисковать собой ради других. Говорят, что храбрость – это та же смелость только проявляется чуть сильнее и в более ограниченных обстоятельствах. Смелость можно изъяснять где угодно, храбрость – в схватке с противником. Храбрец не колеблется перед боем, не испытывает уныния и опустошенности после него. Зная об опасности, он шагает в неопределенность, игнорируя риск, угрозы и возможные препятствия.

² Казалось бы, на высшем месте в семействе смелости должна находиться доблесть. Доблесть – проявление доходящей до самопожертвования смелости на основе беззаветной веры в свою правоту и справедливость. Смелости здесь больше, чем в отваге. Она завораживает людей, а поэтому не вызывает ни отторжения, ни желания сделать наоборот. Доблестный человек – возвышен. На противника он не злится и не презирает его. Он ощущает за собой правду и справедливость. Получив полномочия от справед-

рим, что находится слева от смелости. Это направление характеризуется убыванием преодоленного страха (нарастанием страха остаточного).

Продвижение в сторону убывания преодоленного страха приводит к ПС, которые характеризуют безволие индивида и отсутствие у него способности совершать поступки, отвечающие общественным требованиям. Такое поведение называют трусливым. Очевидно, что на дороге от смелости к трусости должно появиться несколько таких элементов.

Вначале мы обнаруживаем некую нейтральную сущность, называемую *осторожностью*. Занимая промежуточное положение между смелостью и трусостью, она не относится ни к той, ни к другой ветви.

Осторожность выражает склонность субъекта постоянно заботиться о своей защищенности, внимательно и сосредоточенно вести себя перед лицом опасности, тщательно анализировать ситуацию и своевременно выявлять угрозу.

Осторожность ещё содержит «следовые количества» смелости. Одновременно содержится в ней и достаточная доля страха, приводящая к необходимой осмотрительности.

Дальнейшее повышение остаточного страха ведёт к боязливости.

Боязливость – склонность легко поддаваться страху. Боязливый субъект ожидает неприятностей, постоянно испытывает внутреннюю напряженность и ощущение неблагополучия. Проявляя повышенное внимание к негативным сигналам, он сомневается в положительном исходе действия. Поэтому достаточно противнику выступить решительно – и боязливый человек теряется. В таком субъекте ощущается элемент покорности и униженности. Дело в том, что содержащийся в подсознании человека страх проявляется в момент неожиданности. У человека, способного преодолеть страх, между воздействием раздражителя и реакцией существует значительный временной промежуток. В течение этого времени субъект спокойно оценивает ситуацию и далее действует так, как этого требуют разум и логика. Боязливый человек на это времени не имеет. Он пугается. Последующий рост остаточного страха вызывает у субъекта сложную психическую проблему – упадок духа, связанный с неспособностью преобразовывать эмоциональную энергию в работу по мотивации поступка. В результате остаточный страх буквально заливают сознание человека. Последнее приводит к проявлению немощи души, называемой трусостью. В череде рассматриваемых свойств трусость считается свойством наихудшим.

Трусость – неспособность человека осуществить необходимый поступок, порождённая безусловным подчинением страху. При этом трус понимает необоснованность своего страха. Трусость вызывает презрение и отвращение,

ливости, доблесть вызывает в противнике неуверенность. Имея добрую природу, она не выглядит мягкосердечной, но предстаёт возвышенной и сильной. Однако при всём желании включить это свойство в состав ПС ВК «смелость», следует признать его зависимость от других ВК. Действительно, доблесть – это не порыв, а скорее состояние души, неявно зависящее от всех других ВК (а от выдержки, настойчивости и решительности эта зависимость просматривается непосредственно).

ибо гонимый страхом трус готов на любые преступления. Он может обмануть, оклеветать, предать, бросить в опасности, стать жестоким и т.п.

В результате появляется следующее семейство ПС ВК «смелость»:

трусость → *боязливость* → *осторожность* → *смелость* → *отвага*.

В сумме насчитывается пять элементов этого семейства³.

Анализ семейства ПС ВК «смелость»

На рис. 1 представлена интервальная организация ПС ВК «смелость». Они расположены вдоль оси преодоленного страха в порядке возрастания количества такового. На рис. 1 представлена только принципиальная схема семейства. Длина интервалов, характеризующих различные ПС, может быть различной.

Каждый из представленных на рис. 1 промежутков отображает то количество преодоленного страха, которое характеризует индивида как человека, наделенного соответствующим ПС. Например, если $C_3 < C < C_4$, индивид проявляет осторожность, а если $C_5 < C < C_6$, то в данной эмоциональной ситуации он отличился отвагой. Середина промежутка под названием «осторожность» отвечает сбалансированному количеству преодоленного и остаточного страха. Справа от осторожности находятся так называемые конструктивные ПС смелости, слева – деструктивные. Обобщая дан-

³ Факт отсутствия среди ПС ВК «смелость» таких элементов, как мужество или героизм, может вызывать удивление. То, что эти понятия содержат значительное количество смелости, несомненно. Казалось бы, в семействе смелости они должны стоять на высшем уровне. Анализ показывает, однако, что по содержанию эти понятия существенно выбиваются за рамки ПС. Действительно, мужество считается осознанной смелостью. Его реализация требует преодоления страха не только за себя, но и за кого-то иного. Оно обеспечивает ответственное, рассудочное, в меру смелое и в меру спокойное действие. Мужество – это одновременно способность переносить страдания и физическую боль. Смелым может быть даже ребёнок, мужественным – только думающий взрослый человек. А это означает, что содержание понятия выходит за границы собственно ВК «смелость». (Ещё Платон отмечал, что мужественные люди бывают смелыми, но не все смелые люди мужественны [16].) В ещё большей степени это относится к героизму. Говорят, что героизм – это доблесть, смелость, мужество, храбрость, самоотверженность и способность к совершению подвига, вместе взятые [17]. Героизм – крайняя степень бескорыстной храбрости, противостоящей любому злу. Такого рода храбрость способна противодействовать не только страху, но также страданию, усталости, унынию, отвращению, соблазну и т.п. Героизм – это исключительная добродетель выдающихся людей. Никто не обязан быть героем. Герои всегда вызывают восхищение. Герой возлагает на себя большую ответственность, чем это определено обычными нормами жизни. Казалось бы, храбрости, мужества или доблести уже достаточно для подвига. В действительности же деяние становится героическим только тогда, когда опирается на мощную платформу жизненного смысла. Более того, в мужестве и героизме отражаются другие, отличные от смелости ВК, из-за чего эти свойства теряют свою независимость. Рассматриваемые качества являются личностными свойствами.

ный факт, можно утверждать, что интервальная организация ВК приводит к появлению и закреплению модальности ПС.



Рис. 1. Интервальная организация семейства ПС ВК «смелость», упорядоченных по возрастанию величины преодоленного страха С

Говоря о модальности, следует сделать одно интересное заключение: отрицательные значения ПС анализируемого ВК отсутствуют! На первый взгляд такой вывод кажется странным – разве трусость или малодушие не отрицательные свойства человека? Действительно, сомнения в том, что эти свойства позорят индивида, нет. Однако по количеству преодоленного страха (принятого квалификационного элемента) отрицательными они быть не могут: указанный страх существует или его нет. Отрицательный преодоленный страх просто отсутствует. А ведь его-то мы и имеем в виду, говоря о знаке ПС. Трусость или малодушие считаются отрицательными не в связи с количеством чего-то в них содержащегося, а в силу модальности, приписанной им обществом.

В нашей интерпретации ПС представляют собой словесное выражение силы независимого ВК «смелость» в границах между трусостью и доблестью. Привязка показанных на рис. 1 интервалов к числовым значениям силы позволит расширить и уточнить инструменты оценки ВК.

Итак, анализ ВК «смелость» приводит к следующей совокупности ПС этого семейства (таблица).

Семейство психологических свойств независимого волевого качества «смелость»

№	МПС	Содержание МПС
1	Отвага	Способность действовать в смертельно опасных ситуациях
2	Смелость	Способность не поддаваться страху
3	Осторожность	Склонность постоянно заботиться о защищенности, внимательно и сосредоточенно вести себя перед лицом опасности, тщательно анализировать ситуацию и своевременно выявлять угрозу
4	Боязливость	Склонность легко поддаваться страху
5	Трусость	Неспособность осуществить необходимый поступок, порождённая почти безусловным подчинением страху

Возвращаясь к понятию преодоленного страха, зададимся простым вопросом: куда девается страх, когда его преодолевают? На первый взгляд вопрос кажется наивным, а ответ тривиальным: «Исчезает, да и всё. О чём

тут думать?». Однако задуматься следует, ибо ничто в природе ниоткуда не возникает и в никуда не исчезает. Эмоция страха появляется в конкретной ситуации и связана с выделением внутренней энергии, предназначенной для разрешения этой ситуации [3]. Чем важнее ситуация, тем большей энергии требует нормализация и тем больше производит её организм. А следовательно, тем интенсивнее и эмоция (страх) – сигнал, характеризующий текущую мощность внутренних источников энергии.

Нормализация ситуации предполагает совершение поступка, что означает не только выполнение действия, но прежде всего его мотивацию. Мотивация (принятие решения) требует большей или меньшей энергии в зависимости от сложности эмоциогенной ситуации. В одной и той же ситуации преодоленный страх также может быть большим или меньшим (что и выражают различные степени смелости). Расход энергии, связанный с работой мотивации, одновременно означает снижение уровня страха. Совершенно очевидно, что мотивация отважного поступка требует большего расхода энергии, чем мотивация поступка боязливого.

Большой расход энергии необходим потому, что в трудной ситуации возникает многосторонняя борьба мотивов – сложная ментальная работа, требующая значительного количества энергии и огромного участия воли. При этом суммарное волевое усилие F_v тем выше, чем больше риск принимаемого решения. Очевидно, что для ПС, расположенных на вершине семейства смелости (например, для отваги), риск совершения поступка будет значительно выше, чем для элементов, расположенных у его основания (например, боязливости или трусости). А чем выше риск, тем большее и участие воли. На реализацию расходуется произведённая энергия, что и воспринимается как преодоление страха. А чем больше эта работа, тем больше и величина преодоленного страха C .

В реализации мотивации с необходимостью участвует волевая сторона человеческой психики. Поэтому можно утверждать, что суммарное волеизъявление F_v в мотивационном процессе прямо пропорционально величине преодоленного страха C , т.е.

$$F_v \sim aC, \quad (5)$$

где a – коэффициент пропорциональности, символ $\sim$ означает знак пропорциональности. Получение более конкретного выражения для формулы (5) требует дальнейших исследований.

Выводы

1. Показана возможность детализации волевых качеств человека путём учёта степени преодоления препятствующего ментальной или физической деятельности фактора. На этой основе введены понятия психологического свойства волевого качества и семейства таких свойств.

2. В качестве примера рассмотрен способ конструирования семейства психических свойств волевого качества «смелость». Введены понятия

преодоленного и остаточного страха. Построено семейство из пяти элементов, отвечающих волевому качеству «смелость». Показана интервальная организация психологических свойств «смелости», упорядоченных по величине преодоленного страха.

3. Семейство психологических свойств независимого волевого качества «смелость» может служить примером для конструирования семейств, отвечающих иным волевым качествам человека. Значение работы состоит в расширении связанных с феноменом воли знаний, созданием и совершенствованием инструментов измерения силы воли.

Литература

1. Вундт В. Волевые процессы // Общая психология : в 3 т. Т. 2: Субъект деятельности. Кн. 16 / отв. ред. В.В. Петухов. 2-е изд., испр. и доп. М. : УМК «Психология», 2002. 671 с.
2. Гиппенрейтер Ю.Б. О природе человеческой воли // Психологический журнал. 2005. Т. 26, № 3. С. 15–24.
3. Глазунов Ю.Т. Моделирование целеполагания. Москва ; Ижевск : НИЦ «Регулярная и хаотическая динамика» ; Институт компьютерных исследований, 2012. 216 с.
4. Глазунов Ю.Т., Сидоров К.Р. О волевых качествах человека и основаниях их выделения // Вестник Удмуртского университета. 2016. № 2 (в печати).
5. Горфункель П.Л. Об одной разновидности волевых (и безвольных) действий // Ученые записки. Вып. 24: Педагогика и психология. Ижевск, 1971. С. 17–49.
6. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции : учеб. пособие. 3-е изд. СПб. : Питер, 2006. 208 с.
7. Ильин Е.П. Психология воли. 2-е изд. СПб. : Питер, 2009. 368 с.
8. Леонтьев А.Н. Воля // Вестник Московского государственного университета. Сер. 14. Психология. 1993. № 2. С. 3–14.
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб. : Питер, 2002. 720 с.
10. Селиванов В.И. Избранные психологические произведения: Воля, ее развитие и воспитание. Рязань : Изд-во Рязанского государственного педагогического института, 1992. 574 с.
11. Сидоров К.Р. Развитие представлений о воле в психологической науке // Вестник Удмуртского государственного университета. Серия: Философия, психология, педагогика. 2009. Вып. 2. С. 61–73.
12. Чуприкова Н.И. Психика и психические процессы (система понятий общей психологии). М. : Языки славянской культуры, 2015. 608 с.
13. Иванников В.А., Эйрман Е.В. Структура волевых качеств по данным самооценки // Психологический журнал. 1990. Т. 11, № 3. С. 39–49.
14. Крутецкий В.А. Воспитание воли и характера. М. : Знание, 1960. 40 с.
15. Чумаков М.В. Диагностика волевых особенностей личности // Вопросы психологии. 2006. № 1. С. 169–178.
16. Платон. Сочинения : в 4 т. М., 1994. Т. 1. С. 289.
17. Что такое героизм? Что такое подвиг? Нужны и актуальны ли они в наше время? URL: <http://maxpark.com/pomonity/3114/content/928525>].

*Поступила в редакцию 16.05.2016 г.;
повторно 27.06.2016 г.;
принята 11.07.2016 г.*

Сведения об авторах:

ГЛАЗУНОВ Юрий Трофович, доктор технических наук, профессор кафедры теоретической физики и квантовой информатики факультета технической физики и прикладной математики Гданьского политехнического университета (Гданьск, Польша).

E-mail: glazunovyury@gmail.com

СИДОРОВ Константин Рудольфович, кандидат психологических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет» (Ижевск, Россия).

E-mail: konstantsid@yandex.ru

THE DEGREE OF MANIFESTATION OF VOLITIONAL QUALITIES AS A MEASURE OF AN ABILITY TO OVERCOME OBSTACLES IN GOAL-ACHIEVING

Siberian journal of psychology, 2016, 61, 20–32. DOI: 10.17223/17267080/61/2

Glazunov Yuri T. Gdansk Technical University (Gdansk, Poland).

E-mail: glazunovyury@gmail.com

Sidorov Konstantin R. Udmurt State University (Izhevsk, Russian Federation).

E-mail: konstantsid@yandex.ru

Keywords: will; expression of will; volitional quality; psychological properties; family; emotion; courage; overcome fear.

The aim of this research is to structure the main concepts related to the manifestation of will. The following concepts are defined: will, function of will, willpower, volitional qualities, strength of will, independent volitional qualities, family of psychological properties, and strength of a character. Will is interpreted as the ability of a person to overcome difficulties in achieving a goal. For coping with difficulties the person generates volitional efforts aimed at regulating their undesirable effects. Will implements three functions: a motivating function, which initiates mental or physical actions; a stabilizing function, which implies the maintenance of the activity of the individual; and an inhibiting function, which consists in restraining motives that are not consistent with the general purpose of the activities.

Will manifests itself in individual acts of expressing it. The measure of significance of the act of overcoming individual obstacles is considered to be the force of expression of will. Will consists of elements called volitional qualities. The term volitional quality is used to refer to a specific way of displaying volitional regulation, which is determined by the nature of the difficulties to be overcome. The strength of one's will is the sum of forces constituting the volitional qualities. The power of the volitional quality is the measure of the mental ability of the individual to initiate voluntary actions in spite of circumstances. A number of independent volitional qualities with disjoint contents are used.

The place and importance of independent volitional qualities in human activities are analyzed. The mechanism of action of will as a process of overcoming an obstacle impeding the achievement of the goal is considered. In this case, the degree of manifestation of volitional qualities is defined as a measure of the ability to overcome the negative impact of factors that impede the implementation of actions. This phenomenon is called a psychological property. The concept of the family of psychological properties of an independent volitional quality is introduced. There are seven of such families: the family of self-control, initiative, perseverance, discipline, determination, independence, and courage.

Using "courage" (one of the independent volitional qualities) as an example, we specify the method of constructing and the structure of such a family. We obtain a number of elements of this family arranged according to the degree of overcoming fear: cowardice, timidity, caution, boldness, courage. We note that the optimal number of elements in the design of families of independent volitional qualities is five. We show the importance of the study, which consists in broadening the knowledge associated with the phenomenon of will, as well as in improving the existing tools and creating new tools for measuring the volitional qualities.

References

1. Wundt, V. (2002) Volevye protsessy [Volitional processes]. In: Petukhov, V.V. (ed.) *Obshchaya psikhologiya* [General Psychology]. Vol. 2. 2nd ed. Moscow: Psikhologiya.
2. Gippenreyter, Yu.B. (2005) O prirode chelovecheskoy voli [On the nature of the human will]. *Psikhologicheskiy zhurnal*. 26(3). pp. 15-24.
3. Glazunov, Yu.T. (2012) *Modelirovanie tselepolaganiya* [Modelirovante goal setting]. Moscow; Izhevsk: NITs "Regulyarnaya i khaoticheskaya dinamika"; Institute of Computer Science.
4. Glazunov, Yu.T. & Sidorov, K.R. (2016) O volevykh kachestvakh cheloveka i osnovaniyakh ikh vydeleniya [About volitional human qualities and grounds for their identification]. *Vestnik Udmurtskogo universiteta – Bulletin of Udmurt University*. 2.
5. Gorfunkel, P.L. (1971) Ob odnoy raznovidnosti volevykh (i bezvol'nykh) deystviy [On a variety of strong-willed (and weak-willed) action]. *Uchenye zapiski. Vyp. 24: Pedagogika i psikhologiya*. pp. 17-49.
6. Ivannikov, V.A. (2006) *Psikhologicheskie mekhanizmy volevoy regul'yatsii* [Psychological mechanisms of volitional regulation]. 3rd ed. St. Petersburg: Piter.
7. Ilin, E.P. (2009) *Psikhologiya voli* [The psychology of will]. 2nd ed. St. Petersburg: Piter.
8. Leontiev, A.N. (1993) Volya [Will]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. 14. Psikhologiya – The Moscow University Herald. Psychology*. 2. pp. 3-14.
9. Rubinstein, S.L. (2002) *Osnovy obshchey psikhologii* [Fundamentals of General Psychology]. St. Petersburg: Piter.
10. Selivanov, V.I. (1992) *Izbrannye psikhologicheskie proizvedeniya: Volya, ee razvitie i vospitanie* [Selected psychological works: Will, its development and upbringing]. Ryazan: Ryazan State Pedagogical University.
11. Sidorov, K.R. (2009) Development of the notions of will in psychological science. *Vestnik Udmurtskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Filosofiya, psikhologiya, pedagogika – Bulletin of Udmurt University*. 2. pp. 61-73. (In Russian).
12. Chuprikova, N.I. (2015) *Psikhika i psikhicheskie protsessy (sistema ponyatiy obshchey psikhologii)* [Mind and mental processes (the system of concepts of general psychology)]. Moscow: Yazyki slavyanskoy kul'tury.
13. Ivannikov, V.A. & Eydman, E.V. (1990) Struktura volevykh kachestv po dannym samootsenki [The structure of volitional qualities according to self-assessment]. *Psikhologicheskiy zhurnal*. 11(3). pp. 39-49.
14. Krutetsky, V.A. (1960) *Vospitanie voli i kharaktera* [The upbringing of will and character]. Moscow: Znanie.
15. Chumakov, M.V. (2006) Diagnostika volevykh osobennostey lichnosti [Diagnosis of volitional personality traits]. *Voprosy psikhologii*. 1. pp. 169-178.
16. Plato. (1994) *Sochineniya: v 4 t.* [Works. In 4 vols]. Vol. 1. Moscow. p. 289.
17. Anon. (2012) *Chto takoe geroizm? Chto takoe podvig? Nuzhny i aktual'ny li oni v nashe vremya?* [What is heroism? What a feat? Are they needed and relevant to our time?]. [Online] Available from: <http://maxpark.com/community/3114/content/928525>.

Received 16.05.2016;

Revised 27.06.2016;

Accepted 11.07.2016

С.А. Литвина

Томский государственный университет (Томск, Россия)

Индивидуальные достоинства как основания осмысленности и целенаправленности в самоорганизации деятельности

Исследование выполнено при поддержке РГНФ, проект 15-06-10803 «Психологические факторы среды самоидентичности».

Анализируется проблема самоорганизации деятельности, проявляющейся в особенностях восприятия и использования человеком времени в рамках своей жизни. Изложены результаты эмпирического исследования роли добродетелей характера, индивидуальных достоинств человека в развитии осмысленности и целенаправленности его деятельности. Исследование реализовано в русле позитивной психологии, опирается на представления о ценностях как базисных основаниях того или иного способа поведения человека. Исследование проведено в 2013–2014 гг. на выборке жителей четырех городов сибирского региона России с использованием «Анкеты 24 добродетели», разработанной Е.Н. Осиным на основе опросника «Профиль личностных достоинств» Values-In-Action К. Петерсона и М. Селигмана. Представлены результаты кластерного и корреляционного анализа, позволяющие выделить содержательно отличные группы индивидуальных достоинств в выборке и установить их взаимосвязи с параметрами самоорганизации деятельности.

Ключевые слова: самоорганизация деятельности; рефлексивность; личностная добродетель; индивидуальное достоинство; самодетерминация; позитивная психология.

Проблема самоорганизации деятельности в последние десятилетия активно изучается [1–7] и не теряет своей актуальности, которая определяется в первую очередь возросшими требованиями к человеку в «нестабильном, неопределенном, сложном и неоднозначном современном мире» (http://www.chaskor.ru/article/menedzhment_umer_marketing_umer_strategiya_umerla_33691). Исследователями отмечается и необходимость развивать теоретические представления о феномене самоорганизации деятельности, и недостаток эмпирических данных, анализ которых позволил бы прояснить закономерности его формирования и развития [4, 5]. Можно выделить три различных аспекта психологического изучения самоорганизации деятельности. Один из них, опираясь на идею о самоорганизации как закон существования системных объектов, рассматривает ее в контексте психической саморегуляции. Второй аспект исследований связан с анализом самоорганизации в контексте самоопределения человека в разных пространствах своей жизни, и особенно в рамках задач профессионального самоопределения и самореализации: выбора человеком рода занятий, поиска

смысла и целей деятельности, освоения профессиональных способов деятельности. Исследования этой стороны проблемы позволили выделить функциональные компоненты процесса самоорганизации, обозначить факторы, повышающие эффективность самостоятельной деятельности [8]. Третий план рассмотрения самоорганизации деятельности связан с вниманием к таким задачам и умениям человека, которые обозначаются как «управление временем, тайм-менеджмент» и связаны со структурированием своего личного времени, умением определять дальние и близкие цели деятельности, планировать время для их достижения, осознавать свое актуальное продвижение к намеченным результатам. Изучение феномена самоорганизации деятельности как эффективного управления временем своей жизни позволило определить его содержательные компоненты и создать инструмент для диагностики и эмпирических исследований. В рамках этих исследований выяснено, что стратегия и тактика обращения со временем своей жизни, способ его использования как в текущей ситуации, так и в масштабах целой жизни являются важными составляющими жизнедеятельности современного человека и показателями его личной эффективности [1, 2, 8].

Предметом нашего рассмотрения является именно этот аспект самоорганизации деятельности, проявляющийся в особенностях восприятия и использования человеком времени в рамках своей жизни. Нас интересуют индивидуальные достоинства как психологические корреляты структурирования и целенаправленного использования времени жизни для достижения эффективности в деятельности и благополучия в жизни в целом. Поскольку сегодня известны данные, позволяющие говорить о связанности показателей самоорганизации деятельности с общим уровнем удовлетворенности жизнью, уровнем субъективного благополучия, уровнем психического здоровья, повышением осмысленности жизни, склонностью к самодетерминации [8–10], постольку нам было важно прояснить роль добродетелей и достоинств в развитии осмысленности и целенаправленности в самоорганизации деятельности. Прояснение взаимосвязей значимости и выраженности достоинств в собственном Я позволяет расширить представления о «функционировании» добродетелей, а также определить оптимальные пути повышения степени самоорганизации деятельности и достижения человеком благополучия в жизни. В настоящей статье отражены некоторые результаты проведенного эмпирического исследования.

Описание выборки и методик исследования

В 2013–2015 гг. было проведено эмпирическое исследование на выборке 658 жителей четырех сибирских городов – Томска, Кемерово, Барнаула, Лесосибирска, в котором использовались следующие методики:

1. Для определения значимости и выраженности достоинств в собственном Я использовалась «Анкета 24 добродетели», разработанная Е.Н. Осиным на основе опросника «Профиль личностных достоинств»

Values-In-Action К. Петерсона и М. Селигмана [9]. Участникам исследования предлагается рассмотреть список из 24 добродетелей, которыми обладают люди (благодарность, благоразумие, гибкость мышления, доброта, жизненная энергия, интерес к учению, искренность, креативность, лидерство, любовь, любопытство, мудрость, надежда, непредвзятость, причастность к общему делу, религиозность, самоконтроль, скромность, социальный интеллект, способность прощать, упорство, храбрость, чувство прекрасного и чувство юмора), и ответить на 2 вопроса, оценив каждую добродетель по пятибалльной шкале: 1) «Насколько важным, по Вашему мнению, данное качество является для человека?» и 2) «Как Вы думаете, насколько Вы обладаете каждым из этих достоинств? Насколько оно развито у Вас и проявляется в Вашей жизни?».

Анализ полученных данных позволяет выявить, во-первых, те качества личности, которыми человек хотел бы обладать, его идеальное Я; во-вторых, качества, которыми он, на его взгляд, обладает в данный момент, Я реальное. В-третьих, данная анкета позволяет выявить самооценку испытуемого, которая проявляется в степени «разрыва» Я реального и Я идеального.

2. Для изучения особенностей самоорганизации деятельности – «Опросник самоорганизации деятельности (ОСД)» и «Методика дифференциальной диагностики рефлексивности» Д.А. Леонтьева.

Опросник «ОСД», разработанный Е.Ю. Мандриковой [8], позволяет изучить особенности сформированности навыков тактического планирования и стратегического целеполагания. Опросник содержит 25 вопросов, с помощью которых оцениваются 6 показателей: «Планомерность», «Целеустремленность», «Настойчивость», «Фиксация», «Самоорганизация» и «Ориентация на настоящее». Высокий общий суммарный балл по ОСД (в нашем случае – индекс самоорганизации) характеризует человека как такого, которому свойственно видеть и ставить цели, планировать свою деятельность, идти к ее достижению, проявляя настойчивость и целеустремленность. Очень высокий индекс самоорганизации указывает и на то, что человек, стремясь к достижению целей, может терять гибкость в деятельности, демонстрировать «зацикленность» на структурированности и организованности деятельности в ущерб способности перестраиваться.

«Методика дифференциальной диагностики рефлексивности» Д.А. Леонтьева [10] позволяет изучить способность респондентов к самоконтролю, взгляду на себя со стороны, организации деятельности в соответствии с собственными целями и особенностями текущей ситуации. Методика состоит из 30 пунктов, сгруппированных в 3 теоретически обоснованные шкалы: «Самокопание», «Системная рефлексия», «Квазирефлексия». Респондентам предлагается оценить предложенные утверждения по четырехбалльной шкале.

Результаты и их обсуждение

Для решения поставленной задачи был проведен корреляционный анализ полученных по отдельным методикам эмпирических данных. Как оказалось, в выборке можно было наблюдать лишь слабые корреляции между показателями значимости 24 достоинств и показателями «Опросника самоорганизации деятельности» ($n = 552$). Таким образом, оценка человеком значимости достоинств – выбор тех или иных добродетелей к качеству главного ориентира – не связана однозначно с потребностью в осознанном планировании деятельности, с целеустремленностью и целенаправленностью, настойчивостью и ориентацией на настоящее. То есть нельзя определенно говорить о том, что разные ценностные ориентации людей (в нашем случае – ориентации скорее на эффективность и достижения или на переживание близких отношений с другими) связаны со склонностью к тому или иному способу восприятия и структурирования времени своей жизни.

Напротив, между показателями степени выраженности некоторых достоинств и показателями «Опросника самоорганизации деятельности» были выявлены значимые связи (табл. 1).

Таблица 1

Корреляции показателей степени выраженности достоинств и показателей «Опросника самоорганизации деятельности» ($n = 551$)

Достоинства	Наличие целей	Настойчивость	Суммарный показатель	Индекс целеустремленности	Индекс рациональности
Жизненная энергия	0,3336 $p = ,000$	0,3234 $p = ,000$	0,3383 $p = ,000$	0,3959 $p = ,000$	0,1339 $p = ,002$
Самоконтроль	0,2541 $p = ,000$	0,2762 $p = ,000$	0,2933 $p = ,000$	0,3183 $p = ,000$	0,1611 $p = ,000$
Упорство	0,411 $p = ,000$	0,2456 $p = ,000$	0,359 $p = ,000$	0,4016 $p = ,000$	0,167 $p = ,000$
Храбрость	0,3622 $p = ,000$	0,1311 $p = ,002$	0,2618 $p = ,000$	0,3058 $p = ,000$	0,0898 $p = ,035$
Индекс выраженности достоинств	0,3307 $p = ,000$	0,2313 $p = ,000$	0,3842 $p = ,000$	0,3421 $p = ,000$	0,2533 $p = ,000$

Анализируя эти данные, можно наблюдать следующую закономерность: чем сильнее выражены в собственном Я человека достоинства «Жизненная энергия», «Самоконтроль», «Упорство» и «Храбрость», тем в большей степени он демонстрирует «целеустремленность» и «настойчивость в достижении целей». Также, судя по суммарному показателю ОСД, в этом случае выше склонность к самоорганизации деятельности в целом. То есть достоинства «Жизненная энергия», «Самоконтроль», «Упорство» и «Храбрость» можно рассматривать в качестве важных внутренних факторов развития самоорганизации деятельности и наоборот – развитие целе-

устремленности и целенаправленности приводит к усилению ресурсов жизнестойкости, к восприятию себя как человека энергичного и активного, способного сохранять стойкость и выдержку, преодолевать сопротивление обстоятельств или других людей, добросовестного и способного регулировать собственное поведение.

Наряду с этим обнаружился особенно важный факт: коррелируют не только содержательно близкие шкалы двух методик, но и суммарные индексы ОСД и «анкеты 24 достоинств». То есть чем выше степень выраженности всех 24 достоинств, тем выше не только целеустремленность и настойчивость, но и склонность к рациональности в организации деятельности – ориентации на настоящее, планированию (табл. 1).

Таким образом, формирование и развитие разных добродетелей как особенностей, характеристик индивидуальности, усиление их выраженности в собственной личности, восприятие человеком их как своих неотъемлемых, существенных свойств приводит к повышению осмысленности и организованности времени своей жизни, ощущения личной эффективности в его использовании. Одновременно развитие компетентности в самоорганизации деятельности (целенаправленности, плановности, настойчивости в достижении целей, гибкости и ориентации на настоящее) способствует формированию отношения к себе как к человеку «с достоинствами», носителю важных общечеловеческих добродетелей.

Эти выводы подтверждаются и данными корреляционного анализа относительно связей разницы значений важности и выраженности 24 достоинств и шкал ОСД. Выяснилось, что проявляется следующая закономерность: чем больше «разрыв» оценок значимости и выраженности таких достоинств, как «Жизненная энергия», «Упорство» и «Храбрость», тем меньше показатели шкал ОСД «наличие целей» и «настойчивость». Можно утверждать, что низкая самооценка по достоинствам «фактора жизнестойкости» (смелости, по М. Селигману) проявляется и в меньшей выраженности характеристик самоорганизации, связанных с видением целей и готовностью их достигать, несмотря на препятствия.

Т а б л и ц а 2

Корреляции показателей степени «разрыва» между значимостью и выраженностью достоинств и показателями «Опросника самоорганизации деятельности» (n = 551)

Достоинства	Наличие целей	Настойчивость	Суммарный показатель	Индекс целеустремленности	Индекс рациональности
Жизненная энергия	-0,2604 p = ,000	-0,2919 p = ,000	-0,2463 p = ,000	-0,3312 p = ,000	-0,078 p = ,067
Упорство	-0,2504 p = ,000	-0,2234 p = ,000	-0,2327 p = ,000	-0,2862 p = ,000	-0,0712 p = ,095
Храбрость	-0,2954 p = ,000	-0,1441 p = ,001	-0,1783 p = ,000	-0,2703 p = ,000	-0,0184 p = ,666

Для углубления представлений о функционировании достоинств как личностных характеристик были изучены содержательные связи шкал ОСД и «анкеты 24 достоинств» при помощи факторного анализа. Использовался метод Principal components с Varimax normalized вращением. В результате анализа 27 показателей были выделены 7 факторов, характеризующих 53,9% дисперсии исходной матрицы. В описании факторной структуры учитывались показатели с нагрузкой более 0,4.

Нас интересовали в первую очередь те факторы, в которые со значимой нагрузкой вошли показатели самоорганизации деятельности. Таких факторов оказалось три, и мы назвали их в соответствии с показателями ОСД, которые в них вошли. В состав первого из трех факторов, назовем его «Целеустремленность», со значимыми нагрузками вошли индекс «целеустремленность» ОСД и достоинства «Жизненная энергия», «Упорство» и «Храбрость» – личностные характеристики, определяющие настойчивость в достижении намеченной цели, способность к самоограничению и умение самостоятельно преодолевать возникающие трудности на пути к цели (фактор жизнестойкости). Эти результаты показывают, что выраженность названных достоинств у человека может способствовать развитию его способности к целеопределенности – умению видеть перспективу, самостоятельно ставить себе цели, в том числе и далекие, стратегические. Без этих качеств меньше развита готовность понимать, каких результатов можно добиться в конкретной ситуации, т.е. точно формулировать значимые итоги своей деятельности, а значит, меньше энергии хотеть, стремиться к ним. Обладание жизненной энергией, упорством и храбростью связано также с целенаправленностью – способностью в своей деятельности последовательно и настойчиво двигаться по направлению к цели, постоянно соотнося свое движение с желаемым результатом. Кроме того, эти достоинства являются основанием для целеустремленности человека – его готовности воспринимать любые препятствия на пути к результату скорее как вызов и возможность для себя.

В состав второго фактора, назовем его «Ориентация на настоящее», вошли показатель «ориентация на настоящее» ОСД и такие достоинства, как «Непредвзятость», «Причастность общему делу» и «Социальный интеллект».

Группировка этих показателей дает нам эмпирическое подтверждение того, что развитие чуткости в социальных контактах, навыков понимания мотивов действий других людей, сотрудничества, продуктивного межличностного взаимодействия может способствовать развитию способности быть «здесь и сейчас», не увлекаться бесплодным фантазированием, не отрываться от реальности, осознавать, как связаны свои действия в данный момент с достижением целей, т.е. действовать целесообразно. Важными также для развития самоорганизации деятельности оказываются и опыт работы совместно с другими, приверженность групповым целям, умение следовать общественным правилам и нормам, согласовывая свои цели и действия с групповыми целями и командным результатом.

В состав третьего фактора «Рациональность деятельности» вошли «индекс рациональности» ОСД и достоинства «Надежда» и «Религиозность» – добродетели, способствующие реализации общих смысловых устремлений личности, конкретизирующие, по М. Селигману, добродетель «духовность» (у нас – «ресурсы нравственности»). Индекс рациональности складывается из значений по шкалам ОСД «Планомерность», «Самоорганизация» и «Ориентация на настоящее», которые характеризуют человека через выраженность потребности в постоянном осознанном планировании своей деятельности, а также через ориентацию на готовность быть собранным и организованным, не откладывать на будущее дела, которые можно выполнить в настоящем. Противоречивые на первый взгляд ценностные установки духовность и рациональность оказываются вовсе непротиворечиво связанными и доказывают на эмпирических данных важную идею о том, что именно смысловая организация жизни человека является основой самоорганизации его деятельности. Переживание жизни как имеющей смысл и предназначение, надежда – позитивная установка по отношению к будущему, вера в благополучный исход являются тем личностным основанием, которое и позволяет человеку в меняющихся, напряженных, противоречивых обстоятельствах жизни сохранять способность проектировать собственное будущее, самостоятельно ставить цели, планировать и вместе с тем продуктивно действовать в настоящем, не застревая в фантазиях или бесконечных возвращениях к прошлому и сожалениях о несделанном.

Можно подтвердить и выводы о том, что «с повышением осмысленности и осознанности деятельности повышается осмысленность жизни» [8, 9].

Проведенный факторный анализ показателей самоорганизации деятельности и показателей степени «разрыва» между значимостью и выраженностью личностных достоинств с использованием метода Principal components с Varimax normalized вращением позволил выявить 8 факторов, характеризующих 52,3% дисперсии исходной матрицы. При этом интересующие нас показатели не объединились ни в одном из факторов: показатели самоорганизации деятельности вошли в состав одних факторов, а показатели степени разрыва – в состав других. Единственное, что обращает на себя внимание, – это наличие отрицательных значений нагрузок показателей самоорганизации в сравнении с показателями степени «разрыва». Формально это означает, что показатели самоорганизации находятся в другом пространстве по отношению к показателям степени «разрыва». Таким образом, склонность к самоорганизации деятельности в целом и в отдельных ее проявлениях (целеустремленности, настойчивости, планомерности, самоорганизации) не связана с самооценкой человека по тем или иным отдельным характеристикам – достоинствам, выделенным в настоящем исследовании. То есть нельзя однозначно говорить о том, что оценка себя как человека, у которого, например, достоинства «самоконтроль», «упорство», «храбрость» выражены меньше, чем это кажется важным, будет определять низкую готовность к самоорганизации. Можно предположить, что та степень разницы значений выраженности в «Я» и значимости

24 достоинств, которая обнаружилась в рамках нашего исследования, не была столь существенной и скорее характеризует респондентов как адекватно критичных к себе и стремящихся к развитию способности самоорганизации деятельности. Здесь уместно вспомнить и положения теории интегральной индивидуальности, которые объясняют, что на разных уровнях организации человека могут существовать разные связи одной и той же характеристики с другими. А связи, возникающие на более низких уровнях, могут сниматься или опосредоваться, усложняться связями более высокого (духовного, смыслового) порядка [10].

Следующим вопросом для нас был вопрос о возможных типологических особенностях самоорганизации в разных группах респондентов в эмпирической выборке, отличающихся по показателям значимости и выраженности индивидуальных достоинств, а также некоторым параметрам личностного потенциала.

Был применен кластерный анализ по методу Уорда, Euclidean distances. В результате было получено 4 кластера. Обнаружилось, что выделенные кластеры значимо различаются по оценке степени важности достоинств, но не различаются по оценке силы выраженности их в собственном Я. Кратко обобщая характеристики кластеров, можно сказать, что респонденты, при кластеризации отнесённые в **кластер 1**, характеризуются в целом адекватным позитивным отношением к себе и ориентированы скорее на эффективность (наиболее высоко оценивают значимость достоинств «мудрость», «жизненная энергия» и «самоконтроль», чуть ниже оценивая их выраженность).

Респонденты, отнесённые в **кластер 2**, ориентированы скорее на близкие отношения с другими людьми (считают самыми важными достоинства «доброта», «искренность», «любовь»). По отношению к себе они скорее демонстрируют завышенную самооценку наряду с критичностью к миру (показатели выраженности 13 из 24 достоинств выше показателей их значимости).

Респонденты, отнесенные в **кластер 3**, характеризуются уверенностью в себе (минимальная разница значений важности и выраженности достоинств) и ориентированы скорее на позитивные переживания, близкие отношения с другими и заинтересованное отношению к миру (достоинства «любовь», «доброта», «искренность», «благодарность», «самоконтроль», «чувство юмора» попали в список «самых» важных).

В отличие от них респонденты **кластера 4** в целом ниже оценивают значимость для человека всех 24 достоинств. Они критичны к себе (максимальная разница значимости и выраженности достоинств) и видят себя людьми, обладающими ресурсами нравственности и близких отношений с другими, но которым не хватает качеств, связанных с самоэффективностью.

Выделенные кластеры отличались и по показателям «Опросника самоорганизации деятельности». При этом различия, обнаружившиеся при анализе показателей «анкеты 24 достоинств», симметрично повторились в результатах кластеров по ОСД. Оказалось, что минимальные средние зна-

чения всех показателей самоорганизации деятельности характерны для представителей 4-го кластера, а максимальные – для представителей 3-го кластера (табл. 3).

Т а б л и ц а 3

**Средние значения (М, баллы) и стандартное отклонение (σ) показателей
«Опросника самоорганизации деятельности», вычисленные для 4 кластеров**

Показатели	Кластер 1, n = 182		Кластер 2, n = 126		Кластер 3, n = 163		Кластер 4, n = 80		Досто- стовер- ность разли- чий
	М	σ	М	σ	М	σ	М	σ	
Планирование	18,9	5,44	17,9	5,25	20,0	5,57	15,8	5,60	0,0001
Наличие целей	36,2	5,20	34,7	7,02	37,7	5,28	31,4	7,89	0,0001
Настойчивость	21,9	5,59	23,2	5,20	24,7	5,53	20,2	5,54	0,0001
Фиксация	20,8	5,31	19,5	4,81	22,2	6,64	20,1	4,56	0,0003
Самоорганизация	8,25	4,32	8,07	4,29	8,75	4,18	7,87	4,45	0,3957
Ориентация на настоящее	8,73	3,05	8,43	3,03	9,49	2,86	8,68	2,99	0,0149
Суммарный показатель	114,8	15,5	111,8	15,2	122,9	16,3	103,8	17,1	0,0001
Индекс «Целеустремленность»	29,0	4,17	28,9	5,17	31,2	4,62	25,8	5,48	0,0001
Индекс «Рациональность»	16,0	3,44	15,2	3,38	17,0	3,63	14,5	3,20	0,0001

То есть те молодые люди, у которых выраженность 24 достоинств минимальна, а «разрыв» между значимостью и выраженностью достоинств максимален, которые ориентированы на самоэффективность, но ощущают недостаточно развитыми в себе достоинства, обеспечивающие ее, отличаются и более низкой склонностью к самоорганизации деятельности. У них слабо развиты навыки планирования, способность применить волевые усилия для доведения начатого дела до конца, они не всегда способны преодолевать препятствия и при столкновении с трудностями, особенно неожиданными, теряются, а могут и вообще отказаться от цели.

Максимальные оценки по всем показателям самоорганизации оказались у тех молодых людей, которые выше других оценили и важность, и выраженность у себя личностных достоинств (кластер 3). Респонденты, составившие кластер 3, ориентированные не только на эффективность в деятельности, но и на близкие отношения с другими людьми и позитивные переживания и в целом позитивнее себя оценивающие, обнаруживают большую готовность к целеполаганию, настойчивости, планированию собственной деятельности. Несколько ниже оказались показатели суммарных индексов ОСД у респондентов кластера 1 («2-е место»), а респонденты, вошедшие в кластер 2, показали результаты ниже, чем респонденты кластера 1, но выше, чем респонденты кластера 4 («3-е место»).

При сравнении показателей отдельных шкал ОСД обнаружились интересные особенности. Респонденты, отнесенные к **кластеру 2**, в целом продемонстрировавшие скорее низкие баллы по суммарным индексам и отдельным шкалам ОСД, показали значение по шкале «настойчивость» выше среднегруппового, а по шкале «ориентация на настоящее» – самое низкое (см. табл. 3).

Можно сказать, что респонденты кластера 2 демонстрируют ситуативную настойчивость. Поскольку их цели обычно несамостоятельны и не проработаны, мало связаны как со стратегическим видением своей жизни, так и с реалистичной оценкой настоящего, планы подвержены частой смене (низкие значения по шкале «фиксация»), то и поставленная цель редко бывает достигнута. Таким образом, можно сказать, что низкая оценка значимости общечеловеческих добродетелей при высокой оценке степени их выраженности в собственном Я связана с низкой склонностью к самоорганизации деятельности с выраженной нереалистичной, ситуативной и в целом непродуктивной настойчивостью. Также неготовность к стратегическому полаганию и реалистичному планированию своей деятельности может приводить к неадекватной критичности по отношению к миру и компенсаторной, завышенной оценке себя с точки зрения выраженности общечеловеческих добродетелей. Такая внутренняя позиция является одной из самых непродуктивных для личностного развития, так как затрудняет осознание человеком своей ситуации, «подталкивая» к оправданиям себя и поискам виноватых вместо постановки задач по самосовершенствованию. Эти выводы подтверждаются и данными, полученными при оценке величины показателя рефлексивности. Респонденты кластера 2 обнаружили самые низкие показатели по этой характеристике (табл. 4). Несклонность заниматься самоанализом в любых его формах проявилась и в самых низких баллах по шкалам «Самокопание» и «Квазирефлексия», и в низкой оценке по шкале «Системная рефлексивность».

Таблица 4

Средние значения (М, баллы) и стандартное отклонение (σ) показателей рефлексивности, вычисленные для 4 кластеров

Показатели	Кластер 1, n = 182		Кластер 2, n = 122		Кластер 3, n = 160		Кластер 4, n = 80		Досто- вер- ность разли- чий
	М	σ	М	σ	М	σ	М	σ	
Системная рефлексивность	36,9	5,28	35,6	5,62	38,9	5,06	34,7	6,18	0,00001
Самокопание	22,4	5,65	20,7	4,99	21,5	5,08	22,2	5,86	0,0438
Квазирефлексия	24,3	5,53	22,1	5,99	23,1	5,26	23,2	5,84	0,0109
Суммарный индекс	27,9	4,21	26,1	3,89	27,8	3,66	26,7	4,53	0,0005

Общая же тенденция в выраженности изучаемых характеристик проявилась и в этом случае: минимальная склонность к деятельностной

рефлексивности характерна для представителей 4-го кластера, а максимальная – для представителей 3-го кластера (см. табл. 4). То есть можно говорить о том, что одновременно с повышением самоорганизации повышается системная рефлексивность относительно различных аспектов бытия человека во времени.

Подводя итоги, можно сделать следующие **выводы** относительно взаимосвязи показателей значимости и выраженности 24 достоинств и самоорганизации деятельности как структурирования и целенаправленного использования времени жизни для достижения эффективности в деятельности и благополучия в жизни в целом:

1. Формирование и развитие разных добродетелей как характеристик индивидуальности, восприятие их человеком как своих сущностных свойств способствует повышению осмысленности и организованности времени своей жизни, ощущению личной эффективности в его использовании. Одновременно развитие компетентности в самоорганизации деятельности (целенаправленности, плановости, настойчивости в достижении целей, гибкости в планировании и ориентации на настоящее) приводит к формированию позитивного отношения к себе как носителю важных общечеловеческих добродетелей, повышению уровня субъективного благополучия в жизни.

2. Ориентация на те или иные добродетели и достоинства не связана со склонностью к тому или иному способу восприятия и структурирования времени своей жизни.

3. Субъекты, ориентированные на самооффективность, но с низкой самооценкой по тем характеристикам – достоинствам, которые ее «обеспечивают», отличаются и более низкой склонностью к самоорганизации деятельности.

4. Субъекты, ориентированные не только на эффективность в деятельности, но и на близкие отношения с другими людьми и позитивные переживания и в целом позитивно себя оценивающие, обнаруживают большую готовность к целеполаганию, настойчивости, планированию собственной деятельности.

5. Низкая оценка значимости общечеловеческих добродетелей при высокой оценке степени их выраженности в собственном Я связана с низкой склонностью к самоорганизации деятельности при выраженной нереалистичной, ситуативной настойчивости. Также неготовность к стратегическому полаганию и реалистичному планированию своей деятельности может приводить к неадекватной критичности по отношению к миру и компенсаторной, завышенной оценке себя с точки зрения выраженности общечеловеческих добродетелей.

6. Достоинства «Жизненная энергия», «Самоконтроль», «Упорство» и «Храбрость» можно рассматривать в качестве важных внутренних факторов развития самоорганизации деятельности. Одновременно с этим развитие целеустремленности и целенаправленности приводит к наращиванию ресурсов жизнестойкости, к восприятию себя как человека энергично-

го и активного, способного сохранять стойкость и выдержку, преодолевать сопротивление обстоятельств или других людей, добросовестного и способного регулировать собственное поведение.

7. Развитие чуткости в социальных контактах, навыков понимания мотивов действий других людей, умения следовать общественным правилам и нормам, согласовывая свои цели и действия с групповыми целями и командным результатом («ресурсов самотрансценденции и социального взаимодействия») могут способствовать развитию способности самоорганизации деятельности.

8. Достоинства «Надежда» и «Религиозность» являются тем личностным основанием, которое и позволяет человеку в разных обстоятельствах жизни сохранять способность к стратегическому целеполаганию, реалистичному планированию времени своей жизни. Одновременно с этим повышение осмысленности и осознанности деятельности приводит к повышению осмысленности жизни.

Литература

1. Богомаз С.А. Типологические особенности самоорганизации деятельности // Вестник Томского государственного университета. 2011. № 334. С. 163–166.
2. Лецинская С.Б., Богомаз С.А. Смысловая сфера личности студента как фактор самоорганизации деятельности и результативности ЕГЭ // Когнитивные штудии: когнитивная парадигма в междисциплинарных исследованиях : материалы VI междунар. междисциплинар. конф. Минск : БГПУ, 2015. Вып. 6. С. 91–96.
3. Светоч В.Е. Взаимосвязь показателей самоорганизации времени жизни и стресспреодолевающего поведения личности : дис. ... канд. психол. наук. М., 2012. 213 с.
4. Климонтова Т.А. Самоорганизация внутреннего мира интеллектуально одаренных старшеклассников: структура и функционирование : дис. ... д-ра психол. наук. Ярославль, 2014. 408 с.
5. Уваров Е.А. Психология самоорганизации личности субъекта двигательной деятельности : дис. ... д-ра психол. наук. СПб., 2007. 362 с.
6. Смирнов А.В. Учебная самоорганизация как фактор развития познавательной мотивации студентов технического вуза : дис. ... канд. психол. наук. Самара, 2011. 175 с.
7. Логвинова О.Н. Развитие умения самоорганизации учебной деятельности в технологическом образовании школьников : дис. ... канд. пед. наук. М., 2014. 225 с.
8. Мандрикова Е.Ю. Разработка опросника самоорганизации деятельности (ОСД) // Психологическая диагностика. 2010. № 2. С. 87–111.
9. Буровихина И., Леонтьев Д.А., Осин Е.Н. Силы характера как ресурсы личности подростка: опыт применения опросника «Профиль личных достоинств» // Психологическая диагностика. 2007. № 1. С. 107–127.
10. Леонтьев Д.А. Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д.А. Леонтьева. М. : Смысл, 2011. 680 с.

Поступила в редакцию 13.04.2016 г.; принята 11.07.2016 г.

ЛИТВИНА Светлана Алексеевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры организационной психологии Томского государственного университета (Томск, Россия).

E-mail: litvina65@mail.ru

INDIVIDUAL MERITS AS FUNDAMENTALS FOR MEANINGFULNESS AND PURPOSEFULNESS OF SELF-ORGANIZATION ACTIVITY

Siberian journal of psychology, 2016, 61, 33–46. DOI: 10.17223/17267080/61/3

Litvina Svetlana A. Tomsk State University (Tomsk, Russian Federation).

E-mail: litvina65@mail.ru

Keywords: self-organization activity; reflexivity; personal virtue; individual merits; self-determination; positive psychology.

This paper studies activities of self-organization which are manifested in the peculiarities of human perception and the use of time by people in their life. The results of the empirical research on the role of virtues of character, individual merits in the development of meaningfulness and purposefulness in their activities were presented. The study is implemented in line with the positive psychology, and it is based on the idea of values as basic fundamentals of human behavior.

Sample and methods

The research was conducted in 2013-2015 and involved 658 residents of 4 Siberian cities: Tomsk, Kemerovo, Barnaul, Lesosibirsk. The following measures were used:

1. The “Questionnaire of 24 virtues” developed by E.N. Osin on the basis of a questionnaire “A profile of personal values” and Values-In-Action by K. Peterson and M. Seligman.
2. “Questionnaire of self-organizing activity” by E.Y. Mandrikova.
3. “Methods of differential diagnosis of reflexivity” by D.A. Leontyev.

Statistical data processing was performed using correlation analysis, factor analysis with method of Principal components with Varimax normalized rotation, and cluster analysis with Ward’s method “Euclidean distances”.

Results and discussions

Correlation analysis of the data showed that the different value orientations of people are not connected with a particular way of perceiving and structuring their life. However, recognition of individual virtues such as: “Life energy”, “Self”, “Persistence”, and “Courage” is an important internal factor for development of self-organizing activity.

Factor analysis using Principal components method with Varimax normalized rotation revealed a meaningful relation between scales of “Questionnaire of self-organizing activity” and “Questionnaire of 24 virtues”. Three factors were identified: “Commitment”, “Focus on the present” and “Rationality of activity”.

Cluster analysis by Ward’s method “Euclidean distances” allowed finding typological features of self-organization activities in different groups of respondents. Four clusters were identified which differed in the level of self-organization activity. Maximum estimates for all parameters of self-organization were among those young people, who assessed the importance and expressiveness of their own personal virtues higher than others. Subjects who were focused on self-efficacy, and whose self-esteem of these characteristics was low had a lower predisposition to self-organization activities.

References

1. Bogomaz, S.A. (2011) Typological features of self-organization of activity. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal*. 344. pp. 163-166. (In Russian).
2. Leshchinskaya, S.B. & Bogomaz, S.A. (2015) [The semantic sphere of the individual student as a factor of self-organization and effectiveness of the exam]. *Kognitivnye shtudii: kognitivnaya paradigma v mezhdistsiplinarykh issledovaniyakh* [Cognitive Studia: Cognitive Paradigm in Interdisciplinary Research]. Proc. of the Sixth International Conference. Minsk: Belarusian State Pedagogical University. pp. 91-96. (In Russian).

3. Svetoch, V.E. (2012) *Vzaimosvyaz' pokazateley samoorganizatsii vremeni zhizni i stress-preodolevayushchego povedeniya lichnosti* [The relationship of self-organization indicators of life time and a person's stress-coping behavior]. Psychology Cand. Diss. Moscow.
4. Klimontova, T.A. (2014) *Samoorganizatsiya vnutrennego mira intellektual'no odarenykh starsheklassnikov: struktura i funktsionirovanie* [Self-organization of the inner world of intellectually gifted high school students: The structure and functioning]. Psychological Doc. Diss. Yaroslavl.
5. Uvarov, E.A. (2007) *Psikhologiya samoorganizatsii lichnosti sub"ekta dvigatel'noy deyatel'nosti* [The psychology of self-organization of the personality of the subject of motor activity]. Psychology Doc. Diss. St. Petersburg.
6. Smirnov, A.V. (2011) *Uchebnaya samoorganizatsiya kak faktor razvitiya poznavatel'noy motivatsii studentov tekhnicheskogo vuza* [The learning self-organization as a factor in the development of cognitive motivation of technical students]. Psychology Cand. Diss. Samara.
7. Logvinova, O.N. (2014) *Razvitie umeniya samoorganizatsii uchebnoy deyatel'nosti v tekhnologicheskoy obrazovanii shkol'nikov* [The development of self-organizing skills in training activities of school students' technological education]. Pedagogy Cand. Diss. Moscow.
8. Mandrikova, E.Yu. (2010) *Razrabotka oprosnika samoorganizatsii deyatel'nosti (OSD)* [The development of self-activity questionnaire (OSD)]. *Psikhologicheskaya diagnostika*. 2. pp. 87-111.
9. Burovikhina, I., Leontiev, D.A. & Osin, E.N. (2007) *Sily kharaktera kak resursy lichnosti podrostka: opyt primeneniya oprosnika "Profil' lichnykh dostoinstv"* [The forces of nature as a teenager's personality resources: On the questionnaire "Profile of Personal Merits"]. *Psikhologicheskaya diagnostika*. 1. pp. 107-127.
10. Leontiev, D.A. (2011) *Lichnostnyy potentsial: struktura i diagnostika* [Personal Potential: The Structure and Diagnostics]. Moscow: Smysl.

Received 13.04.2016;

Accepted 11.07.2016

КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЗДОРОВЬЯ

УДК 159.9.072.42

DOI: 10.17223/17267080/61/4

О.В. Волкова

*Красноярский государственный медицинский университет
им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого (Красноярск, Россия)*

Перспективы применения комплексной модели исследования в разработке программы, направленной на диагностику, коррекцию и профилактику выученной беспомощности в онтогенезе

Обосновывается положение о том, что выученная беспомощность как форма организации жизнедеятельности является катализатором соматического нездоровья и детерминирует снижение сопротивляемости организма вредоносным воздействиям внешней среды, способствует развитию и обострению соматических заболеваний различной этиологии. Актуализирована значимость разработки культурно-исторической концепции генеза выученной беспомощности детей с ослабленным здоровьем и апробации комплексной модели исследования, направленной на диагностику, коррекцию и профилактику выученной беспомощности в онтогенезе.

Ключевые слова: *выученная беспомощность; комплексная модель исследования; онтогенез; соматическое здоровье; диагностика; коррекция; профилактика.*

Введение

Современная реальность предъявляет высочайшие требования к подрастающему поколению. Для успешного прохождения всех этапов взросления в актуальной действительности ребенок должен обладать достаточно высоким уровнем физического и психологического здоровья, оперировать большим объемом информации, касающейся окружающей действительности, которая с нарастающим темпом приобретает тенденции к изменчивости, владеть коммуникативными навыками в среде представителей разных поколений, сочетать в себе навыки как контроля своего поведения и деятельности, так и его гибкости в постоянно меняющихся условиях. Кроме того, предполагается, что все препятствия на пути взросления, попадающие в зону ближайшего развития ребенка, он в состоянии трансформировать в опыт без психологической травматизации, опираясь на данный опыт как на основание к переходу на новый этап развития.

Сочетание перечисленных качеств по своему содержанию в русле данного исследования близко к содержанию феномена «гармонически развивающаяся личность», который включает в себя такие компоненты, как наличие согласованности между внутренними (в структуре личности) и внешними (в системе «человек – общество») факторами, способствующими развитию личности; способность не только преодолевать жизненные трудности, но и привносить их в опыт в качестве неотъемлемых условий естественного процесса развития; становление предпосылок к развитию на каждом возрастном этапе посредством основных ведущих видов деятельности; наличие основных новообразований, обеспечивающих качественное функционирование личности в соответствии с возрастом.

Однако перечисленные требования современности к ребенку и сущность феномена «гармонически развивающаяся личность» наводят на мысль о противоречии с действительностью, которое подтверждается данными ВОЗ и рядом современных исследований (В.В. Николаева, Д.Н. Исаев, В.А. Ковалевский, Ж.Г. Дусказиева, В.О. Штумф), что практически все современные дети, относящиеся к категории психологически и физически здоровых детей, объективно нуждаются в разного характера психологической поддержке, необходимость которой вызвана целым рядом факторов, оказывающих негативное воздействие на развитие, адаптацию и «гармонизацию» личности. В число факторов, детерминирующих нарушение гармоничного развития ребенка, входят ослабленное соматическое здоровье, психологические особенности развития, особая социальная ситуация развития, а также дефицитарность среды в отношении материальных и духовных ресурсов, необходимых для полноценного развития детей.

В докладе Комитета экспертов Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ, World Health Organization, WHO) здоровье рассматривается «как состояние физического, умственного, социального благополучия, а не отсутствие болезни или физических недостатков». Здоровье – это комплексная категория, которую следует понимать как физическое, так и психическое и психологическое здоровье:

- в физическом плане – умение преодолевать усталость, возможность действовать в оптимальном для себя режиме, нормальное функционирование возможностей организма;
- в психологическом плане:
 - а) интеллектуальное – проявление умственных способностей, любознательности, высокого уровня обучаемости;
 - б) социально-нравственное – честность, эмпатичность, коммуникабельность, терпимость;
 - в) эмоциональное – уравновешенность, эмоционально-эстетическая отзывчивость на прекрасное, способность удивляться и восхищаться [1].

Ухудшение состояния здоровья детей и подростков остается остроактуальным в течение последних лет. Статистика ВОЗ показывает, что наблюдается неуклонный рост затрат, связанных со здравоохранением, в

том числе с массовой заболеваемостью острыми респираторными вирусными инфекциями (ОРВИ). Это обусловлено целым рядом причин, в числе которых наиболее важное место занимает высокая заболеваемость детского населения. По данным ВОЗ, ребенок первого года жизни имеет от 2 до 12 эпизодов болезни; каждый школьник болеет за эпидемиологический сезон 4–5 раз; ребенок дошкольного возраста – 6 раз. Около 50% случаев гриппа и ОРВИ приходится на долю детей до 14 лет. Уровень заболеваемости вырос по всем видам болезней, 75% подростков имеют хронические заболевания. Увеличивается число детей, имеющих задержку психического развития по причине соматического нездоровья [2].

Дети, проживающие в мегаполисах, составляют самую большую группу риска заболеваемости сезонными и хроническими заболеваниями, в частности респираторными инфекциями. В числе причин, объясняющих этот факт, эпидемиологи включают высокую социальную активность детей, посещающих в день несколько организованных коллективов (образовательные учреждения, кружки, секции и т.п.), регулярное использование общественного транспорта, особенности детского возраста, характеризующиеся процессом формирования иммунной системы, постоянно подвергающейся негативному воздействию неблагоприятных экологических факторов. В число причин ослабленного здоровья детского населения медики традиционно включают фактор наследственности, связанный с низким уровнем здоровья родителей.

Тем не менее традиционная медицина все больше обращается в сторону психологических аспектов соматического здоровья населения и подтверждает утверждение психосоматического взгляда о том, что 30–40% частых и хронических заболеваний имеют психогенную основу.

Описанные выше тенденции и противоречия позволяют обосновать актуальность разработки культурно-исторической концепции генеза выученной беспомощности детей с ослабленным здоровьем и апробации кибернетической модели исследования, направленной на диагностику, коррекцию и профилактику выученной беспомощности в онтогенезе.

Соответственно, в качестве объекта данного исследования определена выученная беспомощность детей с ослабленным здоровьем.

Предметом исследования являются сущность, структура, условия формирования, генез выученной беспомощности детей с ослабленным здоровьем.

Основная цель исследования – разработка культурно-исторической концепции генеза выученной беспомощности детей с ослабленным здоровьем.

В качестве исследовательских задач работы были обозначены изучение теоретического опыта отечественных и зарубежных исследователей по проблеме выученной беспомощности; поиск методологических оснований в контексте культурно-исторической психологии для разработки культурно-исторической концепции генеза выученной беспомощности детей с ослабленным здоровьем; разработка методологического основания исследования, направленного на верификацию основных положений культурно-

исторической концепции генеза выученной беспомощности. Практическая значимость работы видится нам в решении задачи по разработке и апробации специальной модели исследования генеза феномена «выученной беспомощности» на разных этапах онтогенетического развития в контексте культурно-исторического подхода.

Обзор литературы

В ситуации жизни современного ребенка можно отметить высокий уровень информационной и учебной перегрузки, несоответствие между требованиями социума и объективными возрастными возможностями ребенка, низкий уровень функциональной готовности к посещению детских садов и школ, низкую мотивированность детей к учебной и образовательной деятельности, особую (часто невротического характера) социальную обстановку в семье, замену непосредственного общения опосредованными контактами, искаженное понимание в семье феноменов «здоровье» / «болезнь», наличие психологических выгод от заболевания у ребенка и у родителей. Все эти факторы нарушают процесс адаптации и являются постоянным источником стресса, оказывающим разрушительное воздействие как на психологическое здоровье, так и на физиологически незрелый организм ребенка [2, 3].

О феномене «психологическое здоровье» сравнительно недавно в своих работах стала упоминать И.В. Дубровина, понимая под этим термином необходимое условие полноценного функционирования и развития человека в процессе его жизнедеятельности, напрямую связанное с физическим здоровьем человека [3].

Критерии нормы психологического здоровья ребенка напрямую связаны с особенностями основных этапов онтогенетического развития ребенка. Одним из значимых критериев психологического здоровья человека (в том числе и ребенка) является адаптация к социуму.

При анализе психологического здоровья через критерий адаптации были выделены следующие его уровни:

1) креативный уровень (высший уровень психологического здоровья) – дети, не нуждающиеся в психологической помощи, устойчиво адаптирующиеся к любой среде, обладающие резервом для преодоления стресса и активным творческим потенциалом;

2) адаптивный уровень (группа относительного риска) – дети в целом адаптированы к социуму, но характеризуются повышенной тревожностью, запас прочности психологического здоровья невысок;

3) низший уровень – дети, неспособные к гармоничному и эффективному взаимодействию с окружающими, характеризуются нарушениями поведения, конфликтностью, эмоциональной лабильностью, неуверенностью в себе, стремлением к изоляции (замкнутость интересов и потребностей в рамках ближайшего социального окружения), стойким эмоциональным дискомфортом (дисфорией), соматическими нарушениями [2–5].

В представленной классификации уровней психологического здоровья в рамках данного исследования особый интерес вызывает третий, низший уровень, по многим параметрам совпадающий с основными признаками выученной беспомощности.

Выученная беспомощность (learned helplessness) – это нарушение мотивации в результате пережитой субъектом неподконтрольности ситуации, в которой результат не зависит от прилагаемых усилий. Выученная беспомощность характеризуется таким состоянием индивида (как человека, так и животного), при котором он не пытается предпринять попыток избегания негативных стимулов. К специфическим признакам выученной беспомощности относятся пассивность, отказ от действия, нежелание изменить негативные обстоятельства или негативную среду при наличии возможности это сделать [6–9].

Выученная беспомощность – это состояние, возникающее в результате длительного по времени, неоднократно повторяющегося (реверсивного) воздействия (как позитивного, так и негативного), избегание которого является невозможным. В число факторов, способствующих формированию выученной беспомощности, включают стресс, неудачи, низкую самооценку, основанную на оценке извне, и, как следствие, низкий уровень притязаний [7, 8].

В качестве специфических характеристик выученной беспомощности описаны такие внешние ее проявления, как торможение поведения, ослабленная мотивация, нарушение познавательной активности и ее продуктивности, детерминация к появлению и укреплению психосоматических расстройств. Ряд исследований подтверждают, что пусковым механизмом формирования выученной беспомощности является негативный опыт осознания неподконтрольности событий в детстве и подростковом возрасте [6, 8, 10, 11].

Выученная беспомощность как форма организации жизнедеятельности является катализатором соматического нездоровья и детерминирует снижение сопротивляемости организма вредоносным воздействиям внешней среды, способствует развитию и обострению соматических заболеваний различной этиологии. Беспомощность формируется и «выучивается» постепенно, под воздействием не столько самого заболевания или осознания степени, характера влияния соматического статуса на деятельность и активность ребенка, сколько фактора социального реагирования на особенности соматического здоровья ребенка [6–8].

Методы и методики

Сообразно цели и задачам исследования в качестве теоретико-методологической основы исследования выступают культурно-исторический подход в психологии [12]; положения о социальной ситуации развития и зоне ближайшего развития как важнейших условиях становления личности ребенка [12]; принцип системности [13–15]; психосоматический подход [16–18]; понимание феномена «выученной беспомощности» [7, 8,

19–22]; положения теорий о регуляторной функции психики, а также закономерностях и механизмах регулирования типов и видов активности [23–25]; теоретические представления о фиксированных формах поведения и их связи с процессом развития детей с ослабленным здоровьем [25–28]; современные представления о феномене внутренней картины болезни [29–32]; современные представления о феномене внутренней картины здоровья [33]; концепция «личностной беспомощности» [34].

Результаты и их обсуждение

В текущем исследовании принимают участие соматически здоровые дети в возрасте от 6 до 18 лет (возрастные группы: старший дошкольный, младший школьный, средний школьный возраст (подростки), старший школьный возраст (юношество), не предъявляющие соматических жалоб, не имеющие в анамнезе хронических заболеваний или нарушений функций отдельных органов и систем, у которых при обследовании (опираясь на данные медицинских карт и карт индивидуального развития ребенка) не найдено отклонений от установленных границ нормы (150 человек), а также их ближайшее социальное окружение: семья, близкие (260 человек). Вторую группу участников исследования представляют практически здоровые дети в возрасте от 6 до 18 лет (возрастные группы: старший дошкольный, младший школьный, средний школьный возраст (подростки), старший школьный возраст (юношество), имеющие в анамнезе острое или хроническое заболевание, не сказывающееся на функциях жизненно важных органов и не влияющее на трудоспособность (150 человек), а также их ближайшее социальное окружение: семья, близкие (260 человек).

Исследование проводится с 2010 г. по настоящее время на базе следующих учреждений: Университетская клиника ГБОУ ВПО «Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого»; МБОУ «Общеобразовательное учреждение лицей № 3» г. Красноярск; МБОУ СОШ № 42 г. Красноярск; МАОУ «Общеобразовательное учреждение гимназия № 11 им. А.Н. Кулакова» г. Красноярск; ДООУ 161 и ДООУ 136 г. Красноярск.

Критериями включения обозначены:

1. Возраст от 6 до 18 лет.
2. Здоровые – лица, не предъявляющие никаких жалоб, не имеющие в анамнезе хронических заболеваний или нарушений функций отдельных органов и систем, у которых при обследовании не найдено отклонений от установленных границ нормы.
3. Практически здоровые – лица, имеющие в анамнезе острое или хроническое заболевание, не сказывающееся на функциях жизненно важных органов и не влияющее на трудоспособность.
4. Данные диагноза соответствуют общепринятым критериям по МКБ-10.

Критерии исключения представлены следующими характеристиками:

1. Лица в возрасте младше 6 лет и старше 18 лет.
2. Лица с соматическими заболеваниями в стадии обострения.
3. Лица с наличием тяжелой сопутствующей патологии в анамнезе (психические заболевания, ЧМТ, опухоли ГМ, эпилепсия).

Критерием преждевременного прекращения исследования является обострение соматического заболевания.

С целью реализации основных задач исследования был подобран диагностический инструментарий, представляющий собой комплекс взаимодополняющих методов и методик исследования, позволяющих детально осветить проблему генеза выученной беспомощности в процессе онтогенетического развития детей с ослабленным здоровьем.

В числе организационных методов реализуются сравнительно-генетический метод (сопоставление различных видовых групп по психологическим показателям); метод поперечных срезов (сравнение выбранных одних и тех же психологических показателей в отличных группах испытуемых); лонгитюдный метод – метод продольных срезов; комплексный метод (междисциплинарный подход).

В число эмпирических методов вошли наблюдение (внешнее, внутреннее, свободное, стандартизированное, включенное, стороннее); опрос (беседа, интервью, анкетирование, устный, письменный, свободный, стандартизированный); тесты (тест-опросник, тест-задание, проективный тест); анализ продуктов деятельности; эксперимент (естественный, лабораторный); методы коррекции (аутотренинг; групповой тренинг; способы психотерапевтического воздействия; обучение).

Для каждой группы выборки (этапа онтогенетического развития) соответственно возрастным особенностям нормы были подобраны диагностические методики, направленные на изучение особенностей восприятия собственного соматического статуса, уровня развития эмоциональной, мотивационной, волевой, когнитивной сфер, специфики детско-родительских отношений и особенностей взаимодействия с представителями ближайшего социального окружения. При диагностической работе с детьми раннего возраста отдавалось предпочтение проективным методам исследования (например, рисуночные проективные тесты «Человек и человек под дождем», «Несуществующее животное» и др.) и дидактическим играм («Выкладывание узора по образцу», «Домики», «Графический диктант» и др.). Тесты и опросники составили большую часть при работе с подростками и юношеством (Гиссенский опросник соматических жалоб, Методика диагностики личности на мотивацию к избеганию неудач Т. Элерса, Торонская алекситимическая шкала и др.) без пренебрежения тем не менее к проективным методам диагностики (рисуночные проективные тесты «Человек и человек под дождем», «Здоровье и болезнь»). При работе с родителями, с представителями социума были использованы опросники (например, «ОРО» Варга – Столина) и интервью.

Количественный (статистический) и качественный методы (дифференциация материала по группам, анализ) составляют группу методов обработки данных.

Общая схема исследования представлена на рис. 1.



Рис. 1. Графическая схема-дизайн исследования

С целью обоснования и построения оптимальной структуры комплексной модели исследования выученной беспомощности детей с ослабленным здоровьем в процессе онтогенетического развития нами был разработан алгоритм поиска факторов-признаков, особенности проявления которых будут служить своеобразными сигналами манифестации выученной беспомощности детей.

Структура алгоритма предполагает анализ особенностей проявления конкретных сфер жизни ребенка на каждом из возрастных этапов.

В число значимых факторов включены особенности восприятия ребенком собственного соматического статуса. В связи с тем, что в объектив данного исследования попадают дети с ослабленным соматическим здоровьем, важно понимать содержание аутопластической картины болезни, внутренней картины здоровья, а также осознание дефицитарных и ограничивающих особенностей собственного здоровья, компенсаторных сил и ресурсных состояний для соматического и психического состояния ребенка. Все структурные элементы аутопластической картины здоровья / болезни являются значимыми по содержанию, а именно: сенсорное восприятие на уровне соматических и психологических переживаний состояния болезни и здоровья, эмоциональное переживание собственного соматического состояния, наполненность когнитивной сферы ребенка знаниями о болезни и здоровье, а также направленность на здоровье / болезнь как мотивационный аспект понимания собственного соматического статуса и отношения к здоровью.

В содержание модели также вошли структурные элементы выученной беспомощности, взаимосвязь и взаимовлияние которых обоснованы в отечественных и зарубежных исследованиях: эмоциональная сфера, мотивационная сфера, волевое развитие ребенка, а также когнитивная сфера.

Среди факторов, детерминирующих особенности развития детей с ослабленным здоровьем, особое место занимает фактор детско-родительских отношений. Соответственно, анализ данного фактора был включен в структуру кибернетической модели исследования выученной беспомощности детей с ослабленным здоровьем.

Семья не является единственным фактором внешнего воздействия в процессе формирования (либо превенции развития) выученной беспомощности. Именно поэтому в структуру модели был включен анализ влияния значимых представителей социума, не являющихся представителями нуклиарной семьи: родственники, педагоги, психологи и т.п.

Структурные элементы, включенные в алгоритм исследования выученной беспомощности, послужили ориентиром в проведении отдельных точечных исследований на каждом из этапов онтогенетического развития детей с ослабленным здоровьем.

В группе детей старшего дошкольного возраста были организованы исследования по проблемам:

- особенности восприятия собственного соматического статуса старшими дошкольниками;
- анализ взаимосвязи уровня самооценки и тревожности часто болеющих детей 5–6 лет;
- специфика коррекции самооценки часто болеющих детей старшего дошкольного возраста;
- развитие воли старших дошкольников как предпосылка к формированию самостоятельности в начальной школе;
- развитие мотивационной сферы как форма профилактики выученной беспомощности старших дошкольников;

- специфика коррекции воли старших дошкольников через формирование отношения к здоровью;
- особенности развития воли часто болеющих детей старшего дошкольного возраста;
- взаимосвязь уровня развития когнитивной сферы и уровня соматического здоровья ребенка;
- влияние детско-родительских отношений на формирование самооценки часто болеющих детей старшего дошкольного возраста;
- позитивная эмоциональная поддержка взрослого окружения как одна из форм превенции выученной беспомощности старших дошкольников.

В группе младших школьников исследования были проведены по следующим направлениям:

- личностные особенности детей с ослабленным здоровьем 6–7 лет как основание к развитию феномена беспомощности;
- формирование ценностного отношения к здоровью в младшем школьном возрасте;
- особенности механизмов психологической защиты часто болеющих детей младшего школьного возраста;
- развитие самостоятельности как форма коррекции тревожности младших школьников;

коррекция эмоциональной составляющей в структуре выученной беспомощности учащихся младших классов;

- направление и формы развития коммуникативных навыков младших школьников;
- психологическое сопровождение младших школьников 2-й группы здоровья с низким уровнем учебной мотивации через внеучебные виды деятельности;
- развитие мотивации к учебе учащихся начальных классов (на примере учащихся 3-х классов);
- взаимосвязь типа детско-родительских отношений и процесса адаптации детей младшего школьного возраста к школьному обучению;
- психологическое сопровождение младших школьников при совершенствовании коммуникативных навыков как форма развития когнитивной сферы;
- влияние синдрома выученной беспомощности на успешность адаптации к школьному обучению детей младшего школьного возраста (6–7 лет);

- взаимосвязь типа детско-родительских отношений и процесса адаптации детей младшего школьного возраста к школьному обучению.

Исследовательская часть в группе детей подросткового возраста реализовывалась с акцентом на следующие вопросы:

- система корректирующих мероприятий, направленных на снижение ощущения беспомощности учащихся с ослабленным здоровьем (8–9-е классы);
- взаимосвязь алекситимии и качества жизни школьников;

- стрессоустойчивость школьников в период сдачи ГИА;
- влияние тревожности на психологическое и соматическое здоровье подростков;
- развитие самостоятельности детей 11–12 лет как форма профилактики выученной беспомощности;
- исследование уровня инициативности и осознания собственного потенциала у детей с ослабленным здоровьем (5–6-е классы);
- коррекционная программа, направленная на развитие воли у подростков с ослабленным здоровьем;
- апробация системы тренинговых мероприятий, направленных на формирование профессионального самоопределения в рамках психологического сопровождения старших школьников;
- повышение уровня инициативности педагогов как средство коррекции инициативности учащихся;
- особенности детско-родительских отношений как фактор, влияющий на развитие детских страхов.

Особенности юношеского периода позволили реализовать исследовательские задачи в следующих направлениях:

- особенности восприятия собственного соматического статуса подростком;
- влияние значимости творчества на ценностное отношение к здоровью подростка;
- особенности психологического сопровождения тревожных одинадцатиклассников, имеющих ослабленное соматическое здоровье;
- направления психокоррекции при работе с проблемой детских страхов в подростковом возрасте;
- психокоррекция стресса у подростков (на примере десятиклассников);
- специфика коррекции мотивационно-волевой сферы подростков с ослабленным здоровьем;
- коррекция выученной беспомощности в период юношества на примере 10–11-х классов.

Обсуждение результатов. Качественный анализ сырых данных, полученных в ходе реализации исследовательских задач по разработке комплексной модели исследования выученной беспомощности детей с ослабленным здоровьем, позволил структурировать основные направления дальнейшего исследования (таблица).

Из таблицы видно, что каждая возрастная категория характеризуется специфическим сочетанием маркеров выученной беспомощности, что может быть объяснено особенностями ведущего вида деятельности и спецификой возраста на каждом этапе онтогенетического развития. В качестве маркеров были обозначены наиболее дезадаптивные формы восприятия собственного соматического статуса, низкий (средний с тенденцией к низкому) уровень развития эмоциональной, мотивационной, волевой и когнитивной сферы в структуре личности ребенка, а также нарушения в системе детско-родительских отношений и взаимоотношений с ближайшим соци-

альным окружением. В каждой возрастной группе ряд факторов (3–5), наиболее ярко свидетельствуют о манифестации выученной беспомощности с ослабленным здоровьем.

**Результаты качественного анализа маркеров
выученной беспомощности в онтогенезе**

Группы	Восприятие соматиче- ского ста- туса	Эмоции	Мотива- ция	Воля	Когнитив- ная сфера	Детско- родитель- ские отно- шения	Социум
Старшие дошкольники		✓		✓		✓	
Младшие школьники			✓			✓	✓
Подростки	✓	✓		✓	✓		✓
Юношество	✓		✓		✓		✓

Перспективной задачей текущего исследования является детальный статистический, корреляционный и факторный анализ полученных результатов.

При обосновании перспектив применения комплексной модели исследования выученной беспомощности в онтогенезе мы опирались на следующие принципы, вытекающие из теоретико-методологических оснований, заложенных в основу данного исследования:

1. Принцип единства диагностики и коррекции. Задачи по внедрению развивающей программы могут быть поставлены только при условии проведения серии диагностических мероприятий и получении достоверных результатов диагностики. Кроме того, сам процесс диагностики является параллельно и процессом профилактики выученной беспомощности.

2. Принцип комплексного подхода. Как диагностика, так и формирование должны проходить с максимальным учетом как внутренних (физиологических, касающихся возрастных особенностей, состояния здоровья в целом и пр.), так и внешних (взаимодействие со взрослыми и сверстниками, развитие в процессе освоения программы воспитания и образования и пр.) факторов.

3. Принцип единства сознания и деятельности. В основе данного принципа лежат положения ведущих отечественных психологов о признании решающей роли ведущего вида деятельности на каждом этапе развития личности ребенка.

4. Принцип интегративного подхода. Данный принцип предполагает использование в процессе проведения диагностических и формирующих мероприятий методов, разработанных в рамках различных теоретических концепций, сочетание каузальной и симптоматической коррекции.

5. Принцип гуманистического подхода. В рамках проведения психолого-педагогической коррекции и в процессе целенаправленного взаимодействия психолога с ребенком, родителями и педагогами данный принцип реализуется в создании климата взаимного доверия, безоценочности, принятия других, создания чувства психологической защищенности.

6. Принцип индивидуального подхода. Данный принцип предполагает использование в процессе формирующей части эмпирического исследования индивидуальных проявлений обобщенных норм (возрастных, нозологических) и учет особенностей формирования личности в условиях болезни.

7. Онтогенетический подход. Сущность данного подхода заключается в том, что диагностику и формирующие мероприятия необходимо соотносить с предстоящими этапами развития личности испытуемого, с зоной его ближайшего развития.

Кроме того, в процессе составления программы развивающих мероприятий будет учтено положение Л.С. Выготского о «качественно иной» ситуации развития ребенка с ослабленным здоровьем, которая проявляется в изменении активности, характера и объема общения со взрослыми и сверстниками, в изменении характера протекания основных видов деятельности, а также положения о «зоне ближайшего развития»

Заключение

Поэтапное внедрение коррекционной программы, направленной на профилактику и снижение уровня проявления выученной беспомощности на разных этапах онтогенетического развития, проводится с учетом вышеобозначенных оснований. Коррекционная часть исследования направлена на работу с тремя основными субъектами, участвующими в становлении и укреплении беспомощности ребенка-подростка-юноши: ребенок-подросток-юноша с ослабленным здоровьем, члены семьи и субъекты образовательной среды. В процессе работы с каждой из категорий субъектов решается ряд специфических коррекционных и исследовательских задач.

Развивающая работа, касающаяся детей с ослабленным здоровьем и их родителей, направлена на создание жизненных перспектив, эмоционального комфорта и формирование у ребенка уверенности в себе.

Реализация данных задач может быть осуществлена через изучение проблем каждой семьи, установление доверительных отношений, развитие эмоциональной сплоченности ее членов и рефлексии воспитательных приемов родителей, формирование у них осознанного отношения к собственным трудностям в семейном общении. Формой организации работы с родителями могут послужить психологическое консультирование, просвещение, сопровождение и организация тренингов для родителей.

Внедрение развивающей программы ставит перед нами задачи, обращенные к педагогам, психологам и медицинским работникам. В число этих задач входит повышение психологической компетенции сотрудников образовательных учреждений в области возрастной и медицинской психологии в плане расширения и углубления теоретических знаний о психологических особенностях детей с ослабленным здоровьем, о способах развития личности детей в рамках семинаров, психологических консультаций и профессионально-ориентированных тренингов.

Литература

1. Куковская В.А., Урбанович И.А., Гольцева Т.В. Критерии и методы оценки психологического здоровья детей дошкольного возраста // Успехи современного естествознания. 2008. № 10. С. 63–65.
2. Всемирная организация здравоохранения: официальный сайт. URL: <http://www.who.int/ru/>
3. Психологическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / под ред. И.В. Дубровиной. Екатеринбург, 2000. 176 с.
4. Хухлаева О.В. Тропинка к своему Я: Программа формирования психологического здоровья у младших школьников. М. : Генезис, 2001.
5. Холмогорова А.Б., Гаранян Н.Г. Групповая психотерапия неврозов с соматическими масками // Московский психотерапевтический журнал. 1994. № 2. С. 15–22.
6. Психологический словарь / под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М., 1985. 431 с.
7. Селигман М. Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни. М. : София, 2006. 368 с.
8. Seligman M.E.P. What You Can Change & What You Can't. N.Y. : Knopf, 1993. 359 p.
9. Циринг Д.А. Психология выученной беспомощности : учеб. пособие. М. : Академия, 2005. 120 с.
10. Забелина Е.В. Коммуникативная активность и беспомощность подростков: результаты формирующего эксперимента // Вестник Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова. 2008. № 5. С. 28–25.
11. Веденеева Е.В. Взаимосвязь мотивационного компонента личностной беспомощности и ведущей деятельности на разных возрастных этапах // Вестник Томского государственного университета. 2009. № 322. С. 186–189.
12. Выготский Л.С. Собрание сочинений : в 6 т. М. : Педагогика, 1984. Т. 4. 432 с.
13. Леонтьев А.А. Деятельный ум: (Деятельность. Знак. Личность). М. : Смысл, 2001. 380 с.
14. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М. : Наука, 1984. 226 с.
15. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб., 2001. 705 с.
16. Карвасарский Б.Д. Клиническая психология. СПб. : Питер, 2008. 960 с.
17. Бройтигам В., Кристиан П. Психосоматическая медицина / пер. с англ. М., 1999. 373 с.
18. Менделевич В.Д. Клиническая и медицинская психология. М. : МЕД-пресс, 1998.
19. Dweck C., Davidson W., Nelson S., Bradley E. Sex differences in learned helplessness: The contingencies of evaluative feedback in the classroom and An Experimental Analysis // Developmental Psychology. 1978. № 14(3). P. 268–276.
20. Hiroto D. Locus of control and learned helplessness // Journal of Experimental Psychology. 1974. № 102. P. 187–193.
21. Maier S.F., Seligman M.E.P. Learned helplessness: Theory and evidence // Journal of Experimental Psychology: General. 1976. № 105. P. 46.
22. Overmier J.B., Seligman M.E.P. Effects of inescapable shock upon subsequent escape and avoidance responding // Journal of Comparative and Physiological Psychology. 1967. P. 63.
23. Анохин П.К. Системогенез как общая закономерность эволюционного процесса // Бюллетень экспериментальной биологии и медицины. 1948. Т. 26, № 2. С. 81–99.
24. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. М. : Наука, 1980. 335 с.
25. Смирнова Е.О., Холмогорова В.М. Соотношение непосредственных и опосредствованных побудителей нравственного поведения детей // Вопросы психологии. 2001. № 1. С. 26–37.

26. Столин В.В. Семья как объект психологической диагностики // Семья и формирование личности. М. : Изд-во МГУ, 1981. С. 26–38.
27. Варга А.Я. Роль родительского отношения в стабилизации детской невротической реакции // Вестник МГУ. Сер. Психология. 1985. № 4. С. 32–37.
28. Залевский Г.В. Личность и фиксированные формы поведения. М. : ИП РАН, 2007. 336 с.
29. Лурия А.Р. Психологическое наследие: избранные труды по общей психологии / под ред. Ж.М. Глоzman, Д.А. Леонтьева, Е.Г. Радковской. М. : Смысл, 2003. 431 с.
30. Тхостов А.Ш., Арина Г.А. Теоретические проблемы исследования внутренней картины болезни // Психологическая диагностика отношения к болезни при нервно-психической и соматической патологии. Л., 1991. С. 18–22.
31. Николаева В.В. Влияние хронической болезни на психику. М., 1987. 166 с.
32. Исаев Д.Н. Психология больного ребенка. СПб., 1993. 75 с.
33. Ананьев В.А. Основы психологии здоровья. Кн. 1 : Концептуальные основы психологии здоровья // Психология здоровья. СПб. : Речь, 2006. 384 с.
34. Циринг Д.А. Структура личностной беспомощности: постановка проблемы // Вестник Южно-Уральского государственного университета. 2005. № 15 (55). С. 176–180.

Поступила в редакцию 15.10.2015 г.; повторно 25.06.2016 г.; принята 30.06.2016 г.

ВОЛКОВА Олеся Владимировна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры клинической психологии и психотерапии с курсом ПО ГБОУ ВПО «Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого» Министерства здравоохранения Российской Федерации (Красноярск, Россия).
E-mail: olesyavl.volkova@mail.ru

POSSIBILITIES OF CYBERNETIC RESEARCH MODEL IN THE DEVELOPMENT OF THE PROGRAM DIRECTED ON DIAGNOSTICS, CORRECTION, AND PREVENTION OF “LEARNED HELPLESSNESS” IN ONTOGENESIS

Siberian journal of psychology, 2016, 61, 47–63. DOI: 10.17223/17267080/61/4

Volkova Olesya V. Krasnoyarsk State Medical University named after the academician V.F. Voyno-Yasenetsky of Russian Federation Health Ministry (Krasnoyarsk, Russian Federation).
E-mail: Olesyavl.volkova@mail.ru

Keywords: learned helplessness; cybernetic research model; ontogenesis; somatic health; diagnostics; correction; prevention

The article attempts to update the problem of correlation and interrelation of physical and psychological health. The analysis of the research projects devoted to the identification of the reasons of the weakened children's health is provided. The conclusion that norm criteria of a child's psychological health are directly connected with features of the main stages of ontogenetic development of a child. Relevance of the research proves the statement that “learned helplessness” as a form of activity organization is the catalyst of a somatic illness and it weakens the body resistance to harmful influences of the environment, it promotes and intensifies somatic diseases of various etiologies. This statement allows proving the relevance of the cultural and historical concept to study the genesis of “learned helplessness” among children with poor health, and it allows testing the cybernetic research model aimed at diagnostics, correction, and prevention of “learned helplessness” in ontogenesis. Prospects and the practical importance of the research consist in grounding the cultural and historical approach to study the essence of “learned helplessness” as the methodological basis allowing to study genesis, structure, prerequisites, and the mechanisms of formation of “learned helplessness” according to current trends in psychological science because this approach is a fundamental tool in developing conceptual grounds and creating the integrated model of studying “learned helplessness” among children with poor health. In the course of the research the author generalizes that “learned helplessness” represents a specific characteristic of children with poor health which is a

result of a special children's perception of their own somatic status refracted through a prism of understanding of an internal picture of an illness and an internal picture of health, undergoing the direct effect of specific parental attitude and perception of the identity of a child with poor health, which has its grounds at preschool age and remains during the entire period of formation and development of a person identity. One of the assumptions is that the cybernetic research model presented by a combination of quantitative and qualitative methods of natural scientific and phenomenological analyses would allow to carry out a descriptive, interpretive, and theoretical validity in cultural and clinical-psychological researches of intrinsic features of "learned helplessness" from the position of cultural and historical approach. The approved integrative medical and psychological educational support program to the subjects from a child's social and cultural environment, based on basic statements of cultural and historical approach towards genesis of "learned helplessness" contributes to the prevention and correction of "learned helplessness" among children with poor health in ontogenesis.

References

1. Kukovskaya, V.A., Urbanovich, I.A. & Gol'tseva, T.V. (2008) Kriterii i metody otsenki psikhologicheskogo zdorov'ya detey doskol'nogo vozrasta [The criteria and methods for assessment of psychological health of preschool children]. *Uspekhi sovremennogo estestvoznaniya – Advances in Current Natural Sciences*. 10. pp. 63-65.
2. World Health Organization official website. (n.d.) [Online] Available form: <http://www.who.int/ru/>.
3. Dubrovina, I.V. (ed.) (2000) *Psikhologicheskoe zdorov'e detey i podrostkov v kontekste psikhologicheskoy sluzhby* [Psychological health of children and adolescents in the context of psychological service]. Ekaterinburg: Delovaya kniga.
4. Khukhlaeva, O.V. (2001) *Tropinka k svoemu Ya: Programma formirovaniya psikhologicheskogo zdorov'ya u mladshikh shkol'nikov* [The path to one's I: The programme of formation of mental health in primary school children]. Moscow: Genezis.
5. Kholmogorova, A.B. & Garanyan, N.G. (1994) Gruppovaya psikhoterapiya nevrozov s somaticheskimi maskami [Group psychotherapy of neurosis with physical masks]. *Moskovskiy psikhoterapevticheskiy zhurnal*. 2. pp. 15-22.
6. Petrovsky, A.V. & Yaroshevsky, M.G. (eds) (1985) *Psikhologicheskii slovar'* [The Psychological Dictionary]. Moscow: Politizdat.
7. Seligman, M. (2006) *Novaya pozitivnaya psikhologiya: Nauchnyy vzglyad na schast'e i smysl zhizni* [New Positive Psychology: Scientific opinion on happiness and meaning of life]. Translated from English. Moscow: Sofiya.
8. Seligman, M. (1993) *What You Can Change & What You Can't*. New York: Knopf.
9. Tsiring, D.A. (2005) *Psikhologiya vyuchennoy bespomoshchnosti* [Psychology of learned helplessness]. Moscow: Akademiya.
10. Zabelina, E.V. (2008) Kommunikativnaya aktivnost' i bespomoshchnost' podrostkov: rezul'taty formiruyushchego eksperimenta [Communicative activity and helplessness adolescents: the results Tats-forming experiment]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova – Vestnik of Nekrasov Kostroma State University*. 5. pp. 28-25.
11. Vedeneeva, E.V. (2009) Interrelation of the motivational component of personal helplessness and the leading activity on different age stages. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal*. 322. pp. 186-189. (In Russian).
12. Vygotsky, L.S. (1984) *Sobranie sochineniy : v 6 t.* [Collected Works]. Vol. 4. Moscow: Pedagogika.
13. Leontiev, A.A. (2001) *Deyatel'nyy um: (Deyatel'nost'. Znak. Lichnost')* [An active mind (Activities, Sign, Personality)]. Moscow: Smysl.
14. Lomov, B.F. (1984) *Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psikhologii* [Methodological and theoretical problems of psychology]. Moscow: Nauka.
15. Rubinstein, S.L. (2001) *Osnovy obshchey psikhologii* [Fundamentals of General Psychology]. St. Petersburg: Piter.

16. Karvasarsky, B.D. (2008) *Klinicheskaya psikhologiya* [Clinical Psychology]. St. Petersburg: Piter.
17. Broytigam, V. & Christian, P. (1999) *Psikhosomaticheskaya meditsina* [Psychosomatic Medicine]. Translated from English by A. Bruenok, G. Obukhov. Moscow: Meditsina.
18. Mendelevich, V.D. (1998) *Klinicheskaya i meditsinskaya psikhologiya* [Clinical and Medical Psychology]. Moscow: MED-press.
19. Dweck, C., Davidson, W., Nelson, S. & Bradley, E. (1978) Sex differences in learned helplessness: The contingencies of evaluative feedback in the classroom and an Experimental Analysis. *Developmental Psychology*. 14(3). pp. 268-276. DOI: 10.1037/0012-1649.14.3.268
20. Hiroto, D. (1974) Locus of control and learned helplessness. *Journal of Experimental Psychology*. 102. pp. 187-193. DOI: 10.1037/h0035910
21. Maier, S.F. & Seligman, M.E.P. (1976) Learned helplessness: Theory and evidence. *Journal of Experimental Psychology: General*. 105. pp. 46. DOI: 10.1037/0096-3445.105.1.3
22. Overmier, J.B. & Seligman, M.E.P. (1967) Effects of inescapable shock upon subsequent escape and avoidance responding. *Journal of Comparative and Physiological Psychology*. 63(1). pp. 28-33. DOI: 10.1037/h0024166
23. Anokhin, P.K. (1948) Sistemogenez kak obshchaya zakonomernost' evolyutsionnogo protsessa [Systemogenesis as the general pattern of the evolutionary process]. *Byulleten' eksperimental'noy biologii i meditsiny – Bulletin of Experimental Biology and Medicine*. 26(2). pp. 81-99.
24. Abulkhanova-Slavskaya, K.A. (1980) *Deyatel'nost' i psikhologiya lichnosti* [Activities and Personality Psychology]. Moscow: Nauka.
25. Smirnova, E.O. & Kholmogorova, V.M. (2001) Relation of immediate and mediate incentives of moral behavior of children. *Voprosy psikhologii*. 1. pp. 26-37. (In Russian).
26. Stolin, V.V. (1981) Sem'ya kak ob'ekt psikhologicheskoy diagnostiki [The family as an object of psychological diagnosis]. In: Bodalev, A.A. (ed.) *Sem'ya i formirovanie lichnosti* [Family and personality formation]. Moscow: Moscow State University. pp. 26-38.
27. Varga, A.Ya. (1985) Rol' roditel'skogo otnosheniya v stabilizatsii detskoj nevroticheskoy reaktsii [The role of parental attitudes to stabilize the child's neurotic reactions]. *Vestnik MGU. Ser. Psikhologiya – Moscow State University Herald. Psychology*. 4. pp. 32-37.
28. Zalevsky, G.V. (2007) *Lichnost' i fiksirovannye formy povedeniya* [Personality and fixed forms of behavior]. Moscow: Institute of Psychology RAS.
29. Luriya, A.R. (2003) *Psikhologicheskoe nasledie: izbrannye trudy po obshchey psikhologii* [Psychological heritage: selected works on general psychology]. Moscow: Smysl.
30. Tkhostov, A.Sh. & Arina, G.A. (1991) Teoreticheskie problemy issledovaniya vnutrenney kartiny bolezni [Theoretical problems of studying the inner picture of disease]. In: Kabanov, M.M. (ed.) *Psikhologicheskaya diagnostika otnosheniya k bolezni pri nervno-psikhicheskoy i somaticheskoy patologii* [Psychological diagnostics related to the disease in the neuro-psychic and somatic pathology]. Leningrad: Leningrad Neuropsychiatric Institute. pp. 18-22.
31. Nikolaeva, V.V. (1987) *Vliyanie khronicheskoy bolezni na psikhiku* [The impact of chronic disease on the psyche]. Moscow: Moscow State University.
32. Isaev, D.N. (1993) *Psikhologiya bol'nogo rebenka* [The sick child psychology]. St. Petersburg: Neuropsychiatric Institute.
33. Ananiev, V.A. (2006) *Osnovy psikhologii zdorov'ya* [Fundamentals of Health Psychology]. St. Petersburg: Rech'.
34. Tsiring, D.A. (2005) Struktura lichnostnoy bespomoshchnosti: postanovka problemy [The structure of personal helplessness: to the problem]. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta – Bulletin of the South Ural State University*. 15(55). pp. 176-180.

Received 15.10.2015;

Revised 25.06.2016;

Accepted 30.06.2016

УДК 159.9+316.6

DOI: 10.17223/17267080/61/5

**Т.Г. Бохан¹, Н.А. Бохан², О.В. Терехина¹, О.Н. Галажинская¹,
А.В. Немцев¹, У.В. Танабасова¹, Ю.А. Шухлова¹**

¹ *Томский государственный университет (Томск, Россия)*

² *ФГБНУ НИИ психического здоровья (Томск, Россия)*

Особенности когнитивных ресурсов совладания с трудными жизненными ситуациями у представителей этнических групп Сибири

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ, проект 14-06-00113
«Влияние культуры на субъективное переживание депрессии и экспрессию
ее признаков (на примере представителей народов Сибири)»

Представлен опыт использования «Опросника когнитивных стратегий эмоционального регулирования» и «Торонтской шкалы алекситимии» для выявления этнокультуральных различий в когнитивных стратегиях совладания с негативными жизненными ситуациями у лиц с проявлениями депрессии. Выявлены общие тенденции и различия, указывающие на ресурсы и дефициты в когнитивном совладании у представителей этнических групп. Установлена латентная структура взаимосвязей когнитивных стратегий, указывающих на особенности когнитивного совладания у этнических групп в норме и при формировании депрессии.

Ключевые слова: депрессия; этнокультуральные различия; совладание; когнитивные стратегии; регулирование эмоций; ресурсы; дефициты; риск формирования; профилактика.

В свете проблем, закономерно возникающих при выходе человека традиционной культуры за пределы своей среды в поликультурное пространство, изучение особенностей совладания с трудными жизненными ситуациями становится особенно актуальным [1, 2]. В многочисленных отечественных и зарубежных исследованиях последних десятилетий установлена связь между особенностями совладания и психопатологией [4–6]. Показано, что трудности совладания с негативными жизненными событиями и ситуациями лежат в основе формирования таких психических расстройств, как невроз и депрессия. Выявление этнокультурной обусловленности стратегий совладания с трудными жизненными ситуациями позволит расширить представления о психологических факторах и проявлениях депрессии, что необходимо для разработки методов раннего выявления риска формирования и психологической профилактики депрессии [7–10].

Общепринятым является определение, данное Lazarus & Folkman (1984): совладание – это «непрерывно меняющиеся попытки в когнитивной и поведенческой областях справиться со специфическими внешними или

внутренними требованиями, которые оцениваются как чрезмерные или превышающие ресурсы человека» [3]. Исследователи выделяют две основные функции совладания: 1) совладание, фокусированное на проблеме, которое включает все стратегии преодоления, непосредственно обращенные к стрессору, и 2) совладание, фокусированное на эмоции, которое включает стратегии преодоления, нацеленные на регулирование эмоций, связанных со стрессором [6, 11]. В целом сосредоточенные на проблеме стратегии совладания, как полагают многие исследователи, более функциональны, чем сосредоточенные на эмоции [11–13]. В то же время исследователи отмечают ограниченность данной классификации, игнорирование познавательных процессов, которые задействованы в обеих базовых стратегиях, а также указывают на необходимость измерения познавательных стратегий в процессах совладания отдельно от поведенческих [11, 13]. Когнитивные стратегии совладания стали выделяться в особый предмет изучения в научной разработке проблемы совладания [14]. Именно когнитивным стратегиям преодоления трудностей отводят центральную роль в теоретических моделях, предназначенных для объяснения проблем психического здоровья [3, 6, 13]. Познавательные процессы помогают людям регулировать свои эмоции или чувства и не страдать от их интенсивности во время или после преодоления отрицательного или напряженного жизненного события [15]. Вопросы о том, в какой степени познавательные аспекты могут оказывать влияние на процессы совладания, как они регулируют эмоции и как влияют на эмоциональную обработку при переживании отрицательных жизненных событий, остаются актуальными и открытыми в психологической науке.

В литературе познавательные процессы разделены на неосознаваемые (например, проекция или интеллектуализация), они представлены в психоаналитическом направлении, и осознанные познавательные процессы, которые относятся к мыслям человека, испытавшего влияние отрицательного события. К последним исследователи относят: самообвинение, принятие, размышление, положительную перефокусировку, перефокусировку на планирование, положительную переоценку, рассмотрение в истинном свете, катастрофизацию, обвинение [15–19]. В клинической психологии различными исследователями была показана связь данных когнитивных стратегий с психопатологией. Так, «самообвинение» характеризуется как познавательная стратегия преодоления, в которой человек считает, что он ответствен за произошедшее с ним, берет на себя вину, его беспокоят мысли об ошибках, которые он совершил. Высокая степень переживания вины может быть связана с формированием психопатологии [15, 16]. «Принятие» относится к мыслям, когда человек подчиняется тому, что произошло, и принимает ситуацию, думая, что ничего уже не изменить. Очень высокий уровень «принятия» может указывать на неспособность больше влиять на события, формирование пассивно-оборонительной позиции [13]. Размышление относится к постоянному размышлению о событии и/или озабоченности чувствами и мыслями, связанными с отрицательным

событием. Чрезмерная концентрация на «размышлении» связана с наличием эмоциональных проблем или признаков психопатологии [17]. Под «положительной перефокусировкой» понимается возможность переключиться на размышление о другом, о приятных вопросах вместо рассматриваемого события. В целом показано, что эта стратегия сама по себе может иметь положительное влияние. Низкая выраженность «положительной перефокусировки» может быть связана с незначимостью данного события для человека [6]. Планирование относится к размышлению, в котором предпринимаются шаги, чтобы продумать план и изменить ситуацию. По существу, это положительная познавательная стратегия совладания. Однако ее высокая выраженность применения может быть связана с эмоциональными проблемами, когда есть одно планирование и нет действий, то есть мысли без действия. С другой стороны, очень низкий балл «перефокусировки на планирование» говорит о низких ресурсах совладания [3]. «Положительный пересмотр» относится к мысленному приписыванию положительного значения событию с точки зрения личного роста, когда человек думает, что событие делает его более сильным, он ищет положительные стороны случившегося. В основном относится к положительной стратегии преодоления, но высокая выраженность данной стратегии без принятия мер или ее низкая выраженность, когда человек не может извлекать положительный опыт из ситуации, могут создавать условия для формирования эмоциональных проблем. Рассмотрение в истинном свете относится к мыслям, которые преуменьшают серьезность события по сравнению с другими событиями, приводят к пониманию, что есть худшие вещи в мире [18]. Катастрофизация – это обращение к повторяющимся мыслям о том, насколько событие было ужасным, и о том, что человеку пришлось намного хуже, чем другим. Привычка использовать данную стратегию, как показано в ряде работ, связана с наличием эмоциональных проблем или признаков психопатологии [19]. Обвинение относится к мыслям о возложении вины за то, что испытал человек, на других, считая других ответственными за то, что произошло.

Цель исследования: выявить особенности когнитивных ресурсов совладания у представителей этнических групп Сибири.

Методы и данные исследования. Опросник «Опросник когнитивных стратегий регулирования эмоций» (CERQ) (Nadia Garnefski, Vivian Kraaij, Philip Spinhoven), опросник «Торонтская шкала алекситимии» (TAS-20); статистическая обработка осуществлялась с помощью описательной статистики, критерия Краскела – Уоллиса с последующим использованием пост-хок тестов с помощью критерия Манна – Уитни.

«Опросник когнитивных стратегий регулирования эмоций» (CERQ) (Nadia Garnefski, Vivian Kraaij, Philip Spinhoven) состоит из 36 утверждений – это определенные мысли, возникающие у человека при совладании с неприятностями и переживаниями. Методика позволяет определить выраженность в опыте совладания респондентов таких когнитивных стратегий, как самообвинение, принятие, размышление, положительная перефо-

кусировка, перефокусировка на планирование, положительная переоценка, рассмотрение в истинном свете, катастрофизация, обвинение. Респонденту предлагается ознакомиться с предложениями и указать, насколько часто у него возникают эти мысли. Диапазон оценки от «никогда» – 1 балл до «всегда» – 5 баллов. Сумма баллов по каждой шкале позволяет судить о выраженности определенных когнитивных стратегий.

Обращение к изучению алекситимии при выявлении когнитивных ресурсов совладания обусловлено тем, что дефицит рефлексии относится к важному признаку алекситимии. Рефлексия является важным источником устойчивости, свободы и саморазвития личности. Рефлексия позволяет осознать смысл собственной жизни и деятельности. Именно рефлексия является частным механизмом личностно-мотивационного уровня саморегуляции. «Алекситимик» не может управлять своими побуждениями, гибко перестраивать их. В процессе онтогенетического развития по каким-то причинам потребность в саморегуляции может оказаться несформированной. В результате невозможность реализации актуальных потребностей ведет к хронизации эмоций и, как следствие, к стойким соматическим изменениям [11]. Для выявления дефицита рефлексивных способностей нами использовался опросник «Торонтская алекситимическая шкала (TAS-20)», адаптированный для русской выборки. Шкала самооценок состоит из 20 пунктов, каждый из которых оценивается по пятибалльной шкале Лайкерта от 1 (совершенно не согласен) до 5 (совершенно согласен). В тесте имеются три подшкалы: трудности идентификации чувств (ТИЧ), трудности с описанием чувств другим людям (ТОЧ), внешнеориентированный тип мышления (ВОМ). Чем выше балл, тем выраженнее признаки алекситимии по подшкале. В данной реализации теста значение TAS: от 20 до 51 считается нормальным; от 52 до 60 – повышенным; от 61 и выше – высоким [16].

В исследовании принимали участие представители традиционных народов Сибири: алтайцы (56 человек); представители Камчатки – группа коряков (69 человек), группа ительменов и чукчей, проживающих в одном поселке, (59 человек), группа якутов (20 человек), группа тувинцев (20 человек), группа русских (83 человека). Респонденты всех групп, кроме коряков, ительменов и чукчей, находились на стационарном или амбулаторном лечении по поводу формирования депрессии и нервно-психических расстройств, сопровождающихся симптомами депрессии. Респонденты групп коряков, ительменов и чукчей были обследованы психиатром в результате выезда бригады медицинских специалистов в поселки Камчатского края для диспансеризации населения. Социально-демографические характеристики респондентов представлены в табл. 1, 2 и 3.

Оценка на валидность методики «Опросник когнитивных стратегий регулирования эмоций» показала, что коэффициенты альфа Кронбаха (самообвинение – 0,71, принятие – 0,76, размышление – 0,80, положительная перефокусировка – 0,68, перефокусировка на планирование – 0,74, положительная переоценка – 0,78, рассмотрение в истинном свете – 0,80, ката-

строфизация – 0,68, обвинение – 0,70) свидетельствуют о валидности методики для данной выборки.

Т а б л и ц а 1

Характеристики респондентов по возрасту, полу и семейному положению, %

Этническая группа	Год рождения	Доля респондентов	Пол		Семейное положение			
			Муж.	Жен.	Женат / замужем	Вдова / вдовец	Разведен, прожив. раздельно	Не замужем / не женат
Алтайцы	1938–1956	20,6	25	75	46,42	10,71	28,57	14,28
	1957–1964	43,5						
	1976–1992	35,9						
Ительмены, чукчи	1970–1981	18,6	47,45	52,54	96,61	3,39	–	–
	1982–1985	22						
	1986–1990	59,4						
Коряки	1950–1978	20,9	55,07	44,92	91,3	4,34	2,88	1,44
	1979–1984	37,3						
	1985–1991	41,8						
Тувинцы	1961–1974	35	10	90	20	15	35	30
	1975–1982	30						
	1985–1998	35						
Якуты	1961–1966	20,1	40	60	35	15	35	15
	1971, 1975	13,2						
	1984	66,7						
Русские	1936–1958	37,5	22,89	77,11	56,62	19,27	14,45	9,63
	1959–1973	32,8						
	1974–1995	29,7						

Т а б л и ц а 2

Данные респондентов о месте рождения, месте проживания в детстве и месте жительства в настоящее время, %

Этническая группа	Место жительства в настоящий момент				Место рождения и проживания в детстве			
	Большой город	Небольшой город / пригород	Большая деревня	Маленькая отдаленная деревня	Большой город	Небольшой город / пригород	Большая деревня	Маленькая отдаленная деревня
Алтайцы	3,4	47,6	38,1	10,9	3,4	47,6	38,1	10,9
Ительмены, чукчи	–	–	–	100	–	–	–	100
Коряки	–	–	–	100	–	–	–	100
Тувинцы	26	52	16	6	21	52	21	6
Якуты	20	33,4	33,3	13,3	13	33	40	14
Русские	46,3	46,3	5	2,4	30,1	47,6	11,3	11

Результаты описательной статистики (табл. 4) позволяют предположить, что у большинства представителей группы «Алтайцы» в трудных

жизненных обстоятельствах могут иногда использоваться такие стратегии, как «самообвинение», «принятие», «размышление». Еще реже многие респонденты используют «положительную перефокусировку» и «перефокусировку на планирование». Это может свидетельствовать о возможной склонности большинства респондентов считать себя виновными за произошедшее, подчиняясь сложившейся ситуации, не пытаясь найти положительных сторон случившегося.

Т а б л и ц а 3

Характеристики респондентов по образованию, %

Этническая группа	Образование			
	Начальное	Среднее	Среднее специальное	Высшее
Алтайцы	–	15,1	30,9	54
Ительмены, чукчи	15,3	81,3	3,4	–
Коряки	36,4	49,8	7,3	6,5
Тувинцы	7,5	42,5	17,5	32,5
Якуты	9,7	46,7	16,3	27,3
Русские	2,5	8,8	28,7	60

Т а б л и ц а 4

Средние значения показателей когнитивных стратегий эмоционального регулирования по группам

Когнитивные стратегии	Алтайцы	Ительмены, чукчи	Коряки	Тувинцы	Якуты
Самообвинение	13,86	12,59	10,75	12,70	14,37
Принятие	13,19	12,72	11,77	12,25	13,93
размышления	13,21	12,45	12,23	13,05	14,18
Положительная перефокусировка	12,60	12,45	12,46	12,75	12,56
Перефокусировка на планирование	11,90	12,60	12,51	12,75	13,93
Положительный пересмотр	12,45	12,48	11,96	12,90	14,06
Рассмотрение в истинном свете	12,64	12,09	11,01	11,70	13,06
Катастрофизация	12,50	12,47	11,75	11,25	14,18
Обвинение	12,93	12,55	12,65	11,95	13,62

В когнитивных стратегиях совладания в группе «Ительмены. Чукчи» средние значениям всех шкал выражены незначительно и одинаково, что может указывать на отсутствие склонности к определенной когнитивной стратегии совладания, возможность гибкого использования когнитивных стратегий. В группе «Коряки» более высокие по сравнению с показателями средних значений других шкал, но в пределах показателя использования «иногда» отмечены у стратегий «обвинение других», «перефокусировка на планирование», «положительная перефокусировка».

Средние значения таких шкал в группе «Якуты», как «самообвинение», «размышление», «положительный пересмотр», «катастрофизация» свидетельствуют, что многие респонденты склонны в трудных ситуациях руководствоваться данными стратегиями.

В группе «Тувинцы» средние значения шкал «размышление», «положительный пересмотр», «положительная перефокусировка», «самообвинение» указывают на то, что многие респонденты иногда используют данные стратегии в трудных ситуациях.

Сравнительный анализ с помощью критерия Краскела – Уоллиса позволил выявить значимые различия между группами по показателям стратегий: «самообвинение» (Х-квадрат = 40,114, $d = 4$, $p = 0,000$), «принятие» (Х-квадрат, $d = 4$, $p = 0,016$), «рассмотрение в истинном свете» (Х-квадрат = 13,356, $d = 4$, $p = 0,010$), «катастрофизация» (Х-квадрат = 12,749, $d = 4$, $p = 0,013$).

Попарное сравнение с помощью Критерия Манна – Уитни выявило статистически значимые различия по стратегии «самообвинение» в группах «Алтайцы» и «Коряки» ($U = 602,010$, $p = 0,000$), «Алтайцы» и «Ительмены» ($U = 817,01$, $p = 0,005$), «Якуты» и «Коряки» ($U = 193,00$, $p = 0,000$), «Тувинцы» и «Коряки» ($U = 472$, $p = 0,031$), «Коряки» и «Ительмены. Чукчи» ($U = 1161,500$, $p = 0,000$). Эти результаты свидетельствуют, что выраженность стратегии «самообвинение» у «Алтайцев» значимо выше, чем у представителей Камчатки; у «Якутов» и «Тувинцев» этот показатель также значимо выше, чем у «Коряков». Группы представителей Камчатки также значимо различаются по стратегии «самообвинение», которая чаще встречается у респондентов группы «Ительмены. Чукчи».

Статистически значимые различия в стратегии «принятие» выявлены между группами «Алтайцы» и «Коряки» ($U = 1019,500$, $p = 0,009$), «Якуты» и «Коряки» ($U = 312,000$, $p = 0,007$), «Коряки» и «Ительмены» ($U = 1568$, $p = 0,034$). Эти различия указывают на более выраженную стратегию «принятие» у «Алтайцев», «Якутов» и «Ительменов», чем у «Коряков».

По стратегии «рассмотрение в истинном свете» статистически значимые различия выявлены между группами «Алтайцы» и «Коряки» ($U = 935,500$, $p = 0,002$), «Якуты» и «Коряки» ($U = 364,500$, $p = 0,033$). Возможность рассматривать возникающие ситуации в истинном свете более характерна для «Алтайцев» и «Якутов», чем для респондентов группы «Коряки».

Значимые различия проявились в стратегии «катастрофизация» между группами «Якуты» и «Тувинцы» ($U = 91,010$, $p = 0,028$), «Якуты» и «Коряки» ($U = 308,000$, $p = 0,006$). Данная стратегия значимо больше указывается респондентами группы «Якуты», чем респондентами двух вышеуказанных групп.

На следующем этапе исследования выявлялась система внутренних взаимосвязей когнитивных стратегий между собой, а также варианты структуры этих взаимосвязей. С этой целью был осуществлен факторный анализ методом вращения Варимакс с нормализацией Кайзера. Для реализации процедуры факторного анализа этнические группы, участвующие в исследовании, были объединены по критерию «клиническая / диспансери-

зация» в 2 группы. В результате в группе 1 (клиническая группа), которая объединила «Алтайцев», «Тувинцев», «Якутов», и в группе 2 (группа диспансеризации), в которую вошли «Ительмены. Чукчи» и «Коряки», выявлено по 2 фактора со значимыми положительными корреляциями показателей когнитивных стратегий. В группе 1 первый фактор F1 объединяет такие когнитивные стратегии, как «обвинение других» (0,874), «катастрофизация» (0,813), «рассмотрение в истинном свете» (0,796), «самообвинение» (0,785), «размышление» (0,769), «принятие» (0,743). Учитывая психологическое содержание показателей фактора, он был условно назван «Когнитивные условия формирования депрессии». Фактор второй F2 включает показатели когнитивных стратегий: «перефокусировка на планирование» (0,895), «положительный пересмотр» (0,880), «положительная перефокусировка» (0,751). Кумулятивная (объясняющая) дисперсия составляет 86,4%. Данный фактор получил условное название «Когнитивные ресурсы противостояния депрессии».

В группе 2 первый фактор F1 наполнен когнитивными стратегиями: «положительный пересмотр» (0,774), «перефокусировка на планирование» (0,771), «катастрофизация» (0,719), «обвинение других» (0,658), «положительная перефокусировка» (0,576). Первый фактор по показателю, имеющему наибольшую нагрузку, получил условное название «Положительный пересмотр». Второй фактор F2 включает когнитивные стратегии: размышление (0,821), рассмотрение в истинном свете (0,744), принятие (0,720), самообвинение (0,619). Кумулятивная (объясняющая) дисперсия составляет 66,8 %. Данный фактор, согласно его показателю с наибольшей корреляционной нагрузкой, был условно назван «Размышление».

Выявление параметров проявления алекситимии в группах по критериям трудности идентификации чувств, трудности описания своих чувств другим людям и внешне ориентированный тип мышления показало следующие результаты (табл. 5).

Таблица 5

Средние значения по шкалам «Торонтской алекситимической шкалы»

Группа	Сумма	ТИЧ	ТОЧ	ВОМ
Алтайцы	58,66+8,82	3,06+0,68	2,91+0,68	4,50+0,78
Коряки	57,42	2,66+0,06	2,83+0,07	4,91+0,08
Тувинцы	63+0	3,17+0,46	3,14+0,91	4,49+0,70
Ительмены. Чукчи	60,58+4,46	3,06+0,41	3+0,36	4,75+0,39
Якуты	63,63+6,83	3,29+0,70	3,50+0,43	4,45+0,55
Русские	54,75+1,69	2,66+0,19	2,61+0,15	4,24+0,12

Значения средних показателей суммарного балла свидетельствует о том, что у многих респондентов групп «Тувинцы», «Якуты», «Ительмены. Чукчи» высокая выраженность алекситимии. В группах «Алтайцы», «Коряки», «Русские» средний показатель соответствует повышенному уровню. Самый высокий показатель алекситимии, указывающий на «согласие» и «полное согласие» с признаками алекситимии, во всех группах приходится

на шкалу «внешнеориентированный тип мышления», т.е. многие респонденты сфокусированы в большей мере на внешних событиях, чем на внутренних переживаниях. Сравнение средних баллов (показатель средней балльной нагрузки на один вопрос шкалы) по шкалам ТИЧ и ТОЧ позволяет предположить, что респонденты групп «Коряки», «Русские» по сравнению с другими в меньшей мере проявляют признаки затруднения в идентификации и описании своих чувств другим людям.

Обсуждение. На основании полученных результатов можно отметить отсутствие выраженной приверженности к использованию определенных когнитивных стратегий совладания у многих респондентов всех групп, кроме респондентов группы «Якуты». В группе «Якуты» многие респонденты указывают, что склонны всегда использовать такие стратегии, как «самообвинение», «катастрофизация», «размышление», «положительный пересмотр». Выявлены статистически значимые этнокультуральные различия в выраженности стратегий «самообвинение», «принятие», «рассмотрение в истинном свете», «катастрофизация». Так, более склонными, по сравнению с другими, к использованию стратегии «самообвинение» оказались представители групп «Алтайцы», «Якуты» и «Тувинцы». Стратегия «принятия» более выражена у респондентов групп «Алтайцы», «Ительмены. Чукчи» и «Якуты» по сравнению с «Коряками». На стратегию «рассмотрение в истинном свете» чаще указывают респонденты групп «Алтайцы» и «Якуты», чем представители группы «Коряки». Респонденты группы «Якуты» по сравнению с «Тувинцами» и «Коряками» чаще прибегают к стратегии «катастрофизации». Определена латентная структура взаимосвязей когнитивных стратегий совладания в «клинических» группах (имеющих психическое расстройство) и в группах «диспансеризации», которая может указывать на когнитивные условия формирования депрессии, а также на когнитивные ресурсы противостояния депрессии в клинических группах. Определяющими когнитивными стратегиями, затрудняющими эффективное совладание с негативными эмоциями, возникающими в трудных жизненных ситуациях, могут являться сочетание стратегий обвинения других и катастрофизации, что согласуется с результатами выявления алекситимии, указывающими на выраженность внешнеориентированного стиля мышления. При склонности респондентов к этим стратегиям повышается вероятность стратегий, направленных не на активное преодоление и взаимодействие со средой, а на блокирование этой активности, когда респонденты руководствуются самообвинением как переживанием невозможности совладать с жизненными трудностями, пассивным принятием того, что происходит, подменой активных и реальных действий чрезмерным размышлением. В то же время возможность руководствоваться не обвинением и не восприятием ситуации как катастрофичной, а ее гибкой оценкой, где возможны положительный пересмотр и положительная перефокусировка, планирование своих действий может выступать положительным когнитивным ресурсом противостояния формированию депрессии, что необходимо учитывать при выборе психотерапевтических реабилита-

ционных методов помощи, а также при консультировании и психологической коррекции лиц с трудностями переживания жизненных ситуаций.

В группах «диспансеризации» выявленные варианты латентной структуры когнитивных стратегий по составу когнитивных стратегий соотносимы с теми, которые выявлены в «клинической» группе, однако различны по их распределению в факторы. Так, стратегии «обвинение других» и «катастрофизация» оказались прямо связаны с «положительным пересмотром», «перефокусировкой на планирование» и «положительной перефокусировкой». Можно предположить, что такое сочетание позволяет респондентам быть гибкими, не держать долго обиду на тех, кого обвиняют, не фиксироваться на «катастрофичности» ситуации, переключаться на позитивное, тем самым косвенно подтверждая рабочую гипотезу о том, что возможность использовать когнитивные стратегии перефокусировки на планирование, положительного пересмотра является когнитивным ресурсом противостояния формированию депрессии, в то время как фиксация на стратегиях «самообвинение» и «катастрофизация» выступает когнитивным фактором риска. Эти две последние когнитивные стратегии в «клинической» группе показали связь с теми когнитивными стратегиями, которые вошли в отдельный фактор в группе «диспансеризации» («размышление», «рассмотрение в истинном свете», «принятие», «самообвинение»). На основании этих данных можно предположить, что сочетание данных когнитивных стратегий с фиксацией в совладающем поведении стратегий «обвинения других» и «катастрофизации» затрудняет эффективное и конструктивное совладание, формируя риск возникновения депрессивных состояний. В пользу данного предположения свидетельствует тот факт, что значимо более выражены стратегии «самообвинение», «принятие», «рассмотрение в истинном свете», «катастрофизация» в «клинических» группах по сравнению с группами «диспансеризации».

На основании полученных данных «Торонтской шкалы алекситимии» мы можем говорить о том, что наибольшие трудности идентификации чувств, трудности с описанием чувств другим людям, внешнеориентированным типом мышления могут испытывать представители всех групп. Особенно высоко они выражены у многих респондентов в группах «Якуты», «Тувинцы», «Алтайцы». Зарубежные исследования свидетельствуют о наличии прочных связей между соматизацией и эмоциональными факторами в азиатских культурах. Например, канадское исследование показало более высокие уровни алекситимии среди студентов китайцев, чем среди студентов, говорящих на родном английском языке, и европейских студентов [20]. Это привело исследователей к выводу о том, что отношения между соматизацией и алекситимией можно рассматривать как более значительное в азиатских культурах. По мнению ряда исследователей, алекситимия предполагает когнитивные и аффективные стили и представляется фактором риска в развитии соматических и психических заболеваний [21].

Выводы. Выявлены этнокультуральные различия в когнитивных стратегиях совладания. Показано, что такие стратегии, как «самообвине-

ние», «принятие», «рассмотрение в истинном свете», «катастрофизация», более выражены у респондентов «клинических» групп по сравнению с группами «диспансеризации». Определена факторная латентная структура взаимосвязей когнитивных стратегий совладания в «клинических» группах (имеющих психическое расстройство) и в группах «диспансеризации», которая может указывать на когнитивные риски формирования депрессии, а также на когнитивные ресурсы противостояния депрессии в этнических группах. клинических группах. Определен этнокультуральный инвариант когнитивных стратегий совладания, оптимум выраженности которых позволяет представителям народов Сибири справляться с трудными ситуациями без формирования состояний депрессии. Выявлены дефициты когнитивного совладания, проявляющиеся в сниженных рефлексивных возможностях – идентификации и вербализации чувств, интернальном мышлении у респондентов всех групп. Выявленные факты могут быть учтены в программах ранней диагностики риска возникновения депрессий, в психологической коррекции, направленной на развитие копинг-ресурсов в профилактике депрессий у представителей традиционных народов Сибири.

Литература

1. Бохан Т.Г. Культурно-исторический подход к стрессу и стрессоустойчивости : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Томск, 2008. 49 с.
2. Ward C., Bochner S., Furnham A. The psychology of culture shock. Hove, UK : Routledge, 2008. 384 p.
3. Lazarus R.S., Folkman S. Stress, Appraisal and Coping. Springer, 1984. 445 p.
4. Абитов И.Р., Менделевич В.Д. Особенности совладающего поведения при психосоматических и невротических расстройствах // Вестник психиатрии и психологии Чувашии. 2008. № 4. С. 35–49.
5. Compas B.E., Connor-Smith J.K., Saltzman H., Harding Thomsen A., Et Wadsworth M.E. (2001).
6. Endler N.S., Et Parker J.D.A. Multidimensional assessment of coping: a critical evaluation // Journal of Personality and Social Psychology. 1990. № 58. P. 844–854.
7. Гришина Е.А. Динамика эмоциональных состояний личности в условиях кросс-культурной адаптации : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2010. 23 с.
8. Yoo S.H., Matsumoto D., LeRoux J.A. Emotion regulation, emotion recognition and intercultural adjustment I International // Journal of Intercultural Relations. 2006. № 30. P. 345–363.
9. Ward C., Kennedy A. Coping with cross-cultural transition // Journal of Cross-Cultural Psychology. 2001. Vol. 32. P. 636–642.
10. Сухарев А.В. Психологический этнофункциональный подход к психической адаптации человека : дис. ... д-ра психол. наук. М., 1998. 352 с.
11. Garnefski N., Legerstee J., Kraaij V., Van den Kommer T., Teerds J. Cognitive coping strategies and symptoms of depression and anxiety: a comparison between adolescents and adults // Journal of Adolescence. 2002. № 25. P. 603–611.
12. Compas B.E., Orosan P.G., Grant K.E. Adolescent stress and coping; Implications for psychopathology during adolescence // Journal of Adolescence. 1993. № 16. P. 331–349.
13. Carver C., Scheier M.F., Et Weintraub J.K. Assessing coping strategies: a theoretically based approach // Journal of Personality and Social Psychology. 1989. № 56. P. 267–283.
14. Garnefski N., Kraaij V., Spinhoven Ph. Manual for the use of the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire: Dutch Version (Handleiding voor het gebruik van de Cognitive Emotion Regulation Questionnaire). Amsterdam, 2002.

15. Anderson C.A., Miller R.S., Riger A.L., Dill J.C., Sedikides C. Behavioral and characterological styles as predictors of depression and loneliness: review, refinement, and test // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1994. № 66. P. 549–558.
16. Garnefski N., Teerds J., Kraaij V., Legerstee J., Van den Kommer T. Cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: differences between males and females // *Personality and Individual Differences*. 2003. № 25. P. 603–611.
17. Nolen-Hoeksema S., Parker L.E. Larson Ruminative coping with depressed mood following loss // *Journal Pers. Soc. Psychol.* 1994. Vol. 67 (1). P. 92–104.
18. Allan S., Gilbert P. A social comparison scale: psychometric properties and relationship to psychopathology // *Personality and Individual Differences*. 1995. № 19. P. 293–299.
19. Sullivan M.J., Bishop S.R., Pivik J. The Pain Catastrophizing Scale: development and validation // *Psychological Assessment (Impact Factor: 2.99)*. 11/1995. № 7(4). P. 524–532.
20. Ryder A.G., Yang J., Zhu X., Yao S., Yi J., Heine S. et al. The cultural shaping of depression: Somatic symptoms in China, psychological symptoms in North America? // *Journal of Abnormal Psychology*. 2008. № 117. P. 300–313.
21. Grabe H.J., Spitzer C., Freyberger H.J. Alexithymia and personality in relation to dimensions of psychopathology // *American Journal of Psychiatry*. 2004. № 161. P. 1299–1301.

Поступила в редакцию 16.04.2016 г.; принята 27.07.2016 г.

Сведения об авторах:

БОХАН Татьяна Геннадьевна, доктор психологических наук, заведующая кафедрой психотерапии и психологического консультирования Томского государственного университета (Томск, Россия).

E-mail: btg960@sibmail.com

БОХАН Николай Александрович, доктор медицинских наук, директор ФГБНУ НИИ психического здоровья (Томск, Россия).

E-mail: bna909@gmail.com

ТЕРЕХИНА Ольга Владимировна, аспирант кафедры психотерапии и психологического консультирования Томского государственного университета (Томск, Россия).

E-mail: doterekhina@mail.ru

ГАЛАЖИНСКАЯ Оксана Николаевна, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры теории вероятностей и математической статистики Томского государственного университета (Томск, Россия).

E-mail: oханagala@yandex.ru

НЕМЦЕВ Алексей Викторович, кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры генетической и клинической психологии Томского государственного университета (Томск, Россия).

E-mail: alexey_nemtsev@mail.ru

ТАНАБАСОВА Урсула Владимировна, студентка факультета психологии Томского государственного университета (Томск, Россия).

E-mail: u.tanabasova@mail.ru

ШУХЛОВА Юлия Александровна, аспирант кафедры психотерапии и психологического консультирования Томского государственного университета (Томск, Россия).

E-mail: ushuh@yandex.ru

FEATURES OF COGNITIVE RESOURCES OF COPING WITH DIFFICULT LIFE SITUATIONS IN REPRESENTATIVES OF ETHNIC GROUPS OF SIBERIA

Siberian journal of psychology, 2016, 61, 64–77. DOI: 10.17223/17267080/61/5

Bokhan Tatiana G. Tomsk State University (Tomsk, Russian Federation).

E-mail: btg960@sibmail.com

Bokhan Nikolay A. Mental Health Research Institute (Tomsk, Russian Federation).

E-mail: bna909@gmail.com

Terekhina Olga V., Galazhinskaya Oksana N., Nemtsev Alexey V., Tanabasova Ursulac V., Shukhlova Yuliya A. Tomsk State University (Tomsk, Russian Federation).

E-mail: doterekhina@mail.ru; oxanagala@yandex.ru; alexey_nemtsev@mail.ru; u.tanabasova@mail.ru; ushuh@yandex.ru

Keywords: depression; ethnocultural differences; coping; cognitive strategies; regulation of emotions; resources; deficiencies; risk of formation; prevention.

In multiple Russian and foreign studies over the last decades the relation between features of coping and psychopathology was found. In a number of scientific papers it was shown that difficulties of coping with negative life situations were the cornerstones of formation of such mental disorders as neurosis and depression. The central role in explanation of mental health problems was attributed to cognitive strategies of overcoming the difficulties. Questions about the extent to which cognitive aspects can influence coping processes, how they regulate emotions, and how they influence emotional processing during experience of negative life events still remain relevant and are not answered in psychological science. Revealing the ethnocultural conditionality of cognitive strategies of coping with difficult life situations will allow widening the ideas of psychological factors and manifestations of depression that is necessary for development of methods of early risk detection of formation and psychological prevention of depression.

Objective of study: To reveal features of cognitive resources of coping in representatives of ethnic groups of Siberia.

Methods and techniques: The Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ) (Nadia Garnefski, Vivian Kraaij, Philip Spinhoven), Toronto Alexithymia Scale (TAS-20). The following representatives of ethnic peoples of Siberia took part in the study: Altaians, Koryaks, Itelmens, Chukchi, and Yakuts. Ethnocultural differences in cognitive strategies of coping were revealed. Differences in intensity of strategies of cognitive coping and also in factorial latent structure of cognitive strategies of coping in respondents of "clinical" groups and respondents of groups of "dispensarization" were shown.

The factorial latent structure of interrelationships of cognitive strategies of coping in "clinical" groups and in groups of "dispensarization" was defined that could indicate cognitive risks for formation of depression, and also cognitive resources of withstanding the depression in ethnic groups. The ethnocultural invariant of cognitive strategies of coping was defined the optimum of intensity of which allows the representatives of ethnic Siberian peoples to cope with difficult situations without formation of depression states.

The deficiencies of cognitive coping were revealed which were manifested as decreased reflexive possibilities among the respondents of all groups: identification, verbalization of feelings, and internal thinking. The findings could be considered for programs of early diagnostics of risks for depression, and in psychological correction aimed at developing of coping-resources in prevention of depressions among representatives of ethnic peoples of Siberia.

References

1. Bokhan, T.G. (2008) *Kul'turno-istoricheskiy podkhod k stressu i stressoustoychivosti* [The cultural and historical approach to stress and stress resistance]. Abstract of Psychology Doc. Diss. Tomsk.
2. Ward, C., Bochner, S. & Furnham, A. (2008) *The psychology of culture shock*. Hove, UK: Routledge.
3. Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1984) *Stress, Appraisal and Coping*. Springer.
4. Abitov, I.R. & Mendelevich, V.D. (2008) Coping behaviour characteristics for psychosomatic and neurotic disorders. *Vestnik psikiatrii i psikhologii Chuvashii – The Bulletin of Chuvash Psychiatry and Psychology*. 4. pp. 35-49. (In Russian).

5. Compas, B.E., Connor-Smith, J.K., Saltzman, H., Harding Thomsen, A., Wadsworth M.E. (2001) Coping With Stress During Childhood and Adolescence: Problems, Progress, and Potential in Theory and Research. *Psychological Bulletin*. 127(1). pp. 87-127. DOI: 10.1037//0033-2909.127.1.87
6. Endler, N.S. & Parker, J.D.A. (1990) Multidimensional assessment of coping: a critical evaluation. *Journal of Personality and Social Psychology*. 58. pp. 844-854.
7. Grishina, E.A. (2010) *Dinamika emotsional'nykh sostoyaniy lichnosti v usloviyakh kross-kul'turnoy adaptatsii* [Dynamics of the person's emotional states in terms of cross-cultural adaptation]. Abstract of Psychology Cand. Diss. Moscow.
8. Yoo, S.H., Matsumoto, D. & LeRoux, J.A. (2006) Emotion regulation, emotion recognition and intercultural adjustment. *International Journal of Intercultural Relations*. 30. pp. 345-363. DOI: 10.1016/j.ijintrel.2005.08.006
9. Ward, S. & Kennedy, A. (2001) Coping with cross-cultural transition. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 32. pp. 636-642. DOI: 10.1177/0022022101032005007
10. Sukharev, A.V. (1998) *Psikhologicheskiy etnofunktsional'nyy podkhod k psikhicheskoy adaptatsii cheloveka* [Ethnofunctional psychological approach to the person's mental adaptation]. Psychology Doc. Diss. Moscow.
11. Garnefski, N., Legerstee, J., Kraaij, V., Van den Kommer, T. & Teerds, J. (2002) Cognitive coping strategies and symptoms of depression and anxiety: a comparison between adolescents and adults. *Journal of Adolescence*. 25. pp. 603-611. DOI: 10.1006/jado.2002.0507
12. Sompas, V.E., Orosan, P.G. & Grant, K.E. (1993) Adolescent stress and coping: Implications for psychopathology during adolescence. *Journal of Adolescence*. 16. pp. 331-349. DOI: 10.1006/jado.1993.1028
13. Carver, C., Scheier, M.F. & Weintraub, J.K. (1989) Assessing coping strategies: a theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*. 56. pp. 267-283. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.56.2.267>
14. Garnefski, N., Kraaij, V. & Spinhoven, Ph. (2002) *Manual for the use of the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire: Dutch Version (Handleiding voor het gebruik van de Cognitive Emotion Regulation Questionnaire)*. Amsterdam.
15. Anderson, C.A., Miller, R.S., Riger, A.L., Dill, J.C. & Sedikides, C. (1994) Behavioral and characterological styles as predictors of depression and loneliness: review, refinement, and test. *Journal of Personality and Social Psychology*. 66. pp. 549-558. DOI: 10.1037/0022-3514.66.3.549
16. Garnefski, N., Teerds, J., Kraaij, V., Legerstee, J. & Van den Kommer, T. (2003) Cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: differences between males and females. *Personality and Individual Differences*. 25. pp. 603-611. DOI: 10.1016/S0191-8869(03)00083-7
17. Nolen-Hoeksema, S., Parker, L.E. Larson, J. (1994) Ruminative coping with depressed mood following loss. *Journal of Personality and Social Psychology*. 67(1). pp. 92-104.
18. Allan, S. & Gilbert, P. (1995) A social comparison scale: psychometric properties and relationship to psychopathology. *Personality and Individual Differences*. 19. pp. 293-299. DOI: 10.1016/0191-8869(95)00086-L
19. Sullivan, M.J., Bishop, S.R. & Pivik, J. (1995) The Pain Catastrophizing Scale: Development and validation. *Psychological Assessment*. 7(4). pp. 524-532. DOI: 10.1037/1040-3590.7.4.524
20. Ryder, A.G., Yang, J., Zhu, X., Yao, S., Yi, J. & Heine, S. & Bagby, R.M. (2008) The cultural shaping of depression: Somatic symptoms in China, psychological symptoms in North America? *Journal of Abnormal Psychology*. 117. pp. 300-313. DOI: 10.1037/0021-843X.117.2.300
21. Grabe, H.J., Spitzer, C. & Freyberger, H.J. (2004) Alexithymia and personality in relation to dimensions of psychopathology. *American Journal of Psychiatry*. 161. pp. 1299-1301.

Received 16.04.2016;

Accepted 27.07.2016

Г.В. Залевский, А.А. Завертяева

Балтийский федеральный университет им. И. Канта (Калининград, Россия)

Состояние беспомощности у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития и возможности его коррекции

Статья посвящена проблеме беспомощности у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР). Сегодня стали широко известными исследования так называемой «выученной беспомощности» Селигмена, в отечественной психологии исследования «личностной беспомощности» Циринг и др., но работы в плане оценки места и роли беспомощности (просто беспомощности, выученной, личностной) у детей дошкольного возраста вообще и с задержками психического развития в частности фактически отсутствуют. В основание исследования положены идеи Л.С. Выготского об особенностях развития детей, а также целостно-ценностный подход и биопсихосоционезитическая модель природы человека, его развития и здоровья Г.В. Залевского.

Ключевые слова: беспомощность; выученная беспомощность; личностная беспомощность; дети дошкольного возраста; развитие; задержка психического развития; семья; родители; психокоррекция.

Введение

Состоянию беспомощности в современной науке уделяется все больше внимания. Уточняется и расширяется в своем значении некогда предложенная М. Селигменом модель такого явления, как «выученная беспомощность» [1]. В категориальном аппарате психологии появляются понятия «ситуативной и личностной беспомощности» [2, 3]. Рассматриваются вопросы диагностики и коррекции личностной беспомощности в подростковом возрасте, взаимосвязи семейного воспитания и личностной беспомощности подростков [4]. Изучаются вопросы возникновения выученной беспомощности у соматически ослабленных детей и подростков [5]. В рамках коррекции и профилактики данного состояния на основе теории выученной беспомощности возникают полярные ей теория самостоятельности [3] и теория оптимизма [6]. Помимо психолого-педагогических аспектов особое внимание уделяется биологическим вопросам возникновения выученной беспомощности [7–9].

В то же время феномен беспомощности не изучался в контексте различных проблем развития детей, в частности детей дошкольного возраста с задержкой психического развития [10]. Диагностический инструментарий

также разработан в основном для изучения выученной и личностной беспомощности у подростков и у взрослых, в то время как вопросы диагностики в дошкольном возрасте остаются до сих пор не рассмотренными. Имеющиеся коррекционные программы также предусматривают работу с детьми школьного возраста.

Целью настоящего исследования было выявить особенности состояния беспомощности у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития и разработать способы ее коррекции на данном возрастном этапе. В основу исследования было положено предположение о том, что одной из существенных характеристик задержки психического развития (ЗПР) у детей старшего дошкольного возраста является состояние беспомощности, которое возможно корректировать при создании определенных условий (коррекционной программы).

Теоретико-методологическим основанием исследования были: положения Л.С. Выготского о социальной ситуации и зоне ближайшего развития как важнейших условиях становления личности ребенка [11]; целостно-ценностная парадигма, содержанием которой является биопсихосоционезическая модель природы человека, его развития и здоровья [12–14]; представления о фиксированных формах семейного поведения и их связи с доминирующим типом материнского отношения к ребенку [15].

Методы и материал исследования

В исследовании приняло участие 90 детей с ЗПР и 90 семей (матерей), а также 50 детей без ЗПР и 50 семей (матерей). В соответствии с этическими принципами вся диагностическая и коррекционно-развивающая работа проводилась с письменного согласия родителей (матерей).

Для исследования состояния беспомощности у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР нами был разработан метод оценки особенностей поведения ребенка в различных ситуациях: в хорошо знакомых и известных ребенку, а также в новых и проблемных. Он позволил качественно и количественно оценить особенности мотивационной, когнитивной, эмоциональной и волевой сфер ребенка через заполнение карт наблюдений взрослыми (воспитателями, психологом) и решение проблемных ситуаций детьми.

Наблюдение за деятельностью ребенка (карта наблюдения).

Наблюдение проводится с акцентом на компоненты, включающие в себя следующие критерии:

Эмоциональный компонент:

- выраженный контроль эмоций;
- эмоциональная устойчивость;
- спокойствие, отсутствие фрустрированности;
- открытость, легкость.

Волевой компонент:

- инициативность, решительность, смелость;
- организованность, настойчивость;

- выдержка, целеустремленность;
- ответственность.

Когнитивный компонент:

- оптимистический атрибутивный стиль;
- отсутствие слов-маркеров в речи ребенка (не могу, не хочу, все бесполезно и т.д.);
- сформированное дивергентное мышление;
- познавательная активность.

Мотивационный компонент:

- преобладание стремления к принятию (принятие заданий, готовность их выполнять);
- стремление к общественно значимой и оцениваемой деятельности;
- преобладание мотивов достижений над мотивацией избегания неудач.

Результаты наблюдений фиксируются в отдельных протоколах.

Наблюдение проводилось специалистами, воспитателями и родителями. Деятельность ребенка и показатели оцениваются в нескольких ситуациях при изучении нового материала и закреплении старого материала: игровая деятельность, учебная деятельность, режимные моменты (прогулка, прием пищи), свободная деятельность ребенка.

Количественная оценка заданий производилась следующим образом:

За ответ «никогда» присваивается 0 баллов, «иногда» – 1 балл, «всегда» – 2 балла.

По результатам наблюдения выделились три группы детей:

- 0–81 балл – с наличием признаков беспомощности;
- 82–144 балла – с показателями средней величины;
- 145–180 баллов – с отсутствием симптомов беспомощности.

Проблемная ситуация. Выученная беспомощность часто проявляется в тот момент, когда ребенок находится в состоянии неопределенности и новизны. В этом случае у ребенка появляется выбор – либо генерировать, получить новый опыт и решить возникшую проблему, либо уйти в состояние беспомощности. Для того чтобы посмотреть, как ребенок будет реагировать в той или иной ситуации, мы предлагаем ему для решения несколько блоков игр.

Первый блок состоит из решения пяти проблемных задач в ходе различных игр. Первая игра направлена на удачное решение проблемы, следующие три игры не имеют решения и обречены на неудачу, последняя игра направлена на удачное решение проблемы.

Второй блок игр состоит из решения двух проблемных задач в новых, незнакомых для ребенка условиях. Обе задачи имеют решение.

Количественная оценка заданий производится следующим образом:

0 баллов ставится в тех случаях, когда ребенок не сотрудничает со взрослым, ведет себя неадекватно по отношению к заданию и не понимает его цели.

1 балл – ребенок принимает задание, начинает сотрудничать со взрослым, стремится достичь цели, но самостоятельно выполнить задание не может; в процессе диагностического обучения действует адекватно, но после обучения не переходит к самостоятельному выполнению заданий. Наблюдаются выраженные признаки выученной беспомощности.

2 балла – ребенок сотрудничает со взрослым, принимает задание, понимает его цель, но самостоятельно задание не выполняет; в процессе диагностического обучения действует адекватно, а затем переходит к самостоятельному способу выполнения задания. Наблюдаются отдельные элементы выученной беспомощности.

3 балла – ребенок сразу начинает сотрудничать со взрослым, принимает и понимает задание, самостоятельно находит способ его выполнения; признаки выученной беспомощности отсутствуют.

По результатам оценки выделяются три группы детей:

- 0–7 баллов – с наличием признаков беспомощности;
- 8–14 баллов – с показателями промежуточной величины;
- 14–21 балл – с отсутствием признаков беспомощности.

Результаты исследования

Исследование проводилось в два этапа: первый этап диагностический, второй – коррекционный. На **первом этапе** исследования (первый срез) были выделены три группы детей.

1. Дети с отсутствием признаков «беспомощности». Наблюдается активность, инициативность. Преобладают такие качества личности, как настойчивость, организованность, высокий самоконтроль, высокая самооценка. Эмоциональная сфера характеризуется устойчивостью, оптимизмом, открытостью, спонтанностью, легкостью в общении. Отмечаются выраженный контроль эмоций, низкие показатели тревожности. Мотивация достижения преобладает над мотивацией избегания неудач. Отмечаются опыт активного преодоления трудностей и наличие собственного поискового поведения. Наблюдаются способность к активному действию и исследованию ситуации (поисковая активность) и самостоятельность. Когнитивный компонент характеризуется высоким уровнем развития мышления, гибкостью мышления, развитием креативности.

2. Дети с показателями умеренной «беспомощности». Отмечается наличие одного или двух признаков выученной беспомощности. Для данной категории детей характерно наличие высокой мотивации к выполнению заданий, заинтересованности, любознательности, настойчивости, целеустремленности. Однако отмечаются негативные эмоциональные реакции и резкий отказ от деятельности в ситуации неудачи, низкие показатели в формировании когнитивного компонента.

3. Дети с наличием признаков «беспомощности». Отмечаются неспособность действовать активно, инициировать деятельность, а также наличие стресса, подавленности. Наблюдаются безынициативность, нере-

шительность, низкий уровень развития таких качеств личности, как организованность, настойчивость. Преобладают мотивация избегания неудач, низкая самооценка, низкий уровень притязаний. Отмечается наличие страха отвержения. Наблюдаются замкнутость, равнодушие, неуверенность, склонность к чувству вины, низкий самоконтроль, повышенная тревожность. Когнитивный компонент характеризуется ригидностью мышления, низким уровнем креативности. В речи употребляются слова-маркеры: «не могу, не хочу, все бесполезно, никогда, всегда и т.д.». Имели место отказ от деятельности (апатия, потеря интереса), ступор (состояние заторможенности), перебор стереотипных действий, деструктивное поведение, смещение на псевдоцель. Наблюдается наличие эмоционального, когнитивного, мотивационного дефицитов, что свидетельствует о состоянии («выученной») беспомощности.

Сравнительные количественные показатели проявления беспомощности детьми с задержкой психического развития (ЗПР) и нормального развития (НР) представлены в табл. 1 (первый этап исследования).

Таблица 1

**Результаты первого (диагностического) этапа исследования
(метод изучения модели поведения детей с ЗПР и нормальным развитием – НР)**

№	Группа	Методика	Степень выраженности состояния беспомощности			
			ЗПР (N = 45)		НР (N = 50)	
			Абс.	%	Абс.	%
1	Признаки беспомощности отсутствуют	Карта наблюдений	7	15,6	31	62
		Проблемная ситуация	7	15,6	28	56
2	Признаки беспомощности умеренные	Карта наблюдений	5	11,1	5	10
		Проблемная ситуация	5	11,1	6	12
3	Признаки беспомощности выраженные	Карта наблюдений	33	73,3	14	28
		Проблемная ситуация	33	73,3	16	32

Исходя из данных, представленных в табл. 1, можно отметить выраженные признаки беспомощности у 73,3% («Карта наблюдений» и «Проблемная ситуация») детей с ЗПР, в то время как в группе НР данные признаки присутствуют только у 28% по «Карте наблюдений» и у 32% по «Проблемной ситуации». Высокие показатели отсутствия признаков беспомощности выявлены в группе детей с НР – 62 % по «Карте наблюдений» и 56% по «Проблемной ситуации».

При сравнении степени выраженности состояния беспомощности в группах детей с ЗПР (n = 45) и детей с НР (n = 50) выявлены достоверно значимые различия в показателях ($p < 0,01$): «Карта наблюдений» – угло-

вое преобразование Фишера $\Phi^* = 5,039$ при $p < 0,01$; «Проблемная ситуация» – угловое преобразование Фишера $\Phi^* = 4,5$ при $p < 0,01$. Состояние беспомощности наиболее выражено у детей с ЗПР.

Нами была разработана и апробирована программа коррекции состояния беспомощности у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР, использование которой возможно в комплексе с другими средствами коррекции ЗПР: психолого-педагогическим и медицинским блоком.

Были выделены следующие задачи коррекционной программы:

- нормализация материнского отношения к ребенку, формирование у родителей новых способов взаимодействия с ребенком, в частности доверительных отношений и отношений сотрудничества;
- формирование самостоятельности, активности у ребенка;
- обучение новым способам реагирования в новых и проблемных для ребенка ситуациях;
- формирование адекватной самооценки ребенка;
- снятие эмоционального напряжения родителей и ребенка, психологическая поддержка родителей;
- оптимизация социальных условий под возможности и особенности ребенка.

Разработанная нами программа коррекции состояния беспомощности и превенции формирования «выученной беспомощности» («личностной беспомощности») базируется на следующих принципах:

- 1) принцип комплексности, который предполагает обязательное участие в работе с детьми с ЗПР врачей разных специальностей (терапевт, невролог, психиатр), специалистов по социальной работе, психологов, логопедов, дефектологов, воспитателей;
- 2) принцип системной детерминации, заключающийся в оценке каждого психосоциального фактора, воздействующего на ребенка, а именно:
 - индивидуальных особенностей ребенка, что позволяет дифференцированно подходить к каждому ребенку, к условиям его развития;
 - онтогенетического фактора, позволяющего работать в рамках ведущей деятельности ребенка, а также учитывать динамику и направление (прогресс – регресс) в развитии ребенка под воздействием различных факторов;
 - включения семьи в процесс коррекционной работы (предполагается активное включение в процесс коррекции хотя бы одного из родителей).

Программа коррекции состояния беспомощности у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития реализуется поэтапно, с обязательным включением родителей и специалистов, работающих с ребенком на каждом этапе. Программа рассчитана на 41 встречу: 5 встреч диагностических и 33 психокоррекционные встречи, заключительный этап (3 встречи).

Второй этап – психокоррекционный (33 встречи).

Работа на данном этапе состояла из нескольких модулей:

Модуль 1 – работа с семьей (12 встреч).

Данный модуль включал в себя групповую и индивидуальную работу. Групповая работа (8 встреч) была направлена:

- на установление доверительных отношений с ребенком;
- принятие ребенка;
- формирование у родителей воспитательной компетенции;
- изменение родительской позиции и обучение эффективным способам коммуникации и взаимодействия с ребенком, улучшение внутрисемейных отношений;
- психообразовательная работа: повышение уровня знаний родителей об особенностях ребенка.

Индивидуальная работа (4 встречи) была направлена на оказание психоэмоциональной поддержки матери в контексте улучшения семейных взаимоотношений.

Модуль 2 – работа с ребенком (15 встреч).

Работа в рамках данного модуля была направлена:

- на формирование у ребенка положительного образа «Я»;
- формирование навыков снятия эмоционального напряжения, развитие навыков эмоционального контроля поведения;
- обучение новым способам реагирования в различных ситуациях;
- формирование таких качеств, как самостоятельность, активность, инициативность, выдержка, целеустремленность;
- формирование уверенности в себе, в своих силах;
- развитие социальных навыков.

Модуль 3 – работа с педагогами, специалистами, медицинским персоналом (6 встреч).

Работа в рамках данного модуля заключалась:

- в оптимизации и создании условий для уменьшения воздействия неблагоприятных факторов на развитие ребенка;
- повышении профессиональной компетенции педагогов, специалистов, медицинского персонала;
- организации качественного сопровождения ребенка и семьи.

Третий этап. Заключительный (3 встречи).

На данном этапе проведена повторная диагностика (второй срез), оценены результаты коррекционной работы, подведены итоги работы, составлены рекомендации для дальнейшего сопровождения семьи и ребенка.

Результаты исследования, представленные в табл. 3, свидетельствуют о том, что в контрольной группе детей с ЗПР не наблюдалось положительной динамики относительно проявлений состояния беспомощности. Об этом свидетельствует и сравнительный психометрический анализ результатов первого и второго срезов – значимые и достоверные различия между ними отсутствуют.

Т а б л и ц а 2

**Результаты исследования (метод изучения модели поведения детей с ЗПР):
контрольная группа (45 чел.) на первом этапе (первый срез)
и на втором этапе (второй срез)**

№	Группа	Методика	Степень выраженности состояния беспомощности			
			1-й этап		2-й этап	
			Абс.	%	Абс.	%
1	Признаки беспомощности отсутствуют	Карта наблюдений	8	17,8	8	17,8
		Проблемная ситуация	5	11,1	5	11,1
2	Признаки беспомощности умеренные	Карта наблюдений	5	11,1	5	11,1
		Проблемная ситуация	5	11,1	5	11,1
3	Признаки беспомощности выраженные	Карта наблюдений	32	71,1	32	71,1
		Проблемная ситуация	35	77,8	35	77,8

Что касается сравнения показателей состояния беспомощности экспериментальной группы детей с ЗПР до и после коррекции, представленных в табл. 3, то здесь мы видим совершенно другую картину.

Т а б л и ц а 3

Результаты второго этапа исследования (метод изучения модели поведения детей с ЗПР (N = 45) – экспериментальная группа) до и после коррекции

№	Группа	Методика	Степень выраженности состояния беспомощности			
			До коррекции		После коррекции	
			Абс.	%	Абс.	%
1	Признаки беспомощности отсутствуют	Карта наблюдений	7	15,6	28	62,4
		Проблемная ситуация	7	15,6	28	62,4
2	Признаки беспомощности умеренные	Карта наблюдений	5	11,1	4	8,8
		Проблемная ситуация	5	11,1	4	8,8
3	Признаки беспомощности выраженные	Карта наблюдений	33	73,3	13	28,8
		Проблемная ситуация	33	73,3	13	28,8

Число детей экспериментальной группы с выраженными признаками беспомощности после участия в коррекционной программе значительно уменьшилось как по данным «Карты наблюдения», так и по «Решению проблемных заданий». Различия в данном случае высокосignимые и до-

стоверные ($p < 0,01$), о чем свидетельствует психометрический анализ с применением углового преобразования Фишера («Карта наблюдений» $\phi^* = 4,873$, $p < 0,01$; «Проблемная ситуация» $\phi^* = 4,873$, $p < 0,01$).

Состояние беспомощности оценивалось по наличию/отсутствию эмоционального, мотивационного, когнитивного и волевого дефицитов, что отражено в табл. 4.

Таблица 4

Выраженность компонентов «беспомощности» (метод изучения модели поведения детей с ЗПР (N = 45) – экспериментальная группа) до и после коррекции

Компоненты «беспомощности»	До коррек- ции	После кор- рекции	Коэффициенты значимости и достоверности различий (t-критерий Вилкоксона)	
	Среднее	Среднее	$T_{эмп}$	Уровень значимости
Мотивационный	15,02	24,18	$T_{эмп} = 28$	$P < 0,01$ (критическое значение для $t_{эмп}$ при $p < 0,01$ составляет 312)
Эмоциональный	14,67	30,07	$T_{эмп} = 28$	$P < 0,01$ (критическое значение для $t_{эмп}$ при $p < 0,01$ составляет 312)
Когнитивный	18,53	29,22	$T_{эмп} = 28$	$P < 0,01$ (критическое значение для $t_{эмп}$ при $p < 0,01$ составляет 312)
Волевой	19,13	29,58	$T_{эмп} = 2,5$	$P < 0,01$ (критическое значение для $t_{эмп}$ при $p < 0,01$ составляет 224)

Как видно из табл. 4, наиболее выражена положительная динамика в преодолении эмоционального дефицита.

Высокие показатели коррекционной работы можно объяснить в первую очередь тем, что на данном возрастном этапе (старший дошкольный возраст) состояние «беспомощности» только начинает формироваться. Изменение основных условий, способствующих благоприятному развитию беспомощности, влечет за собой эффективное преодоление негативных характеристик «беспомощности». Мы говорим о состоянии, которое по своим характеристикам схоже с выученной и личностной беспомощностью, и коррекция и превенция данного «состояния беспомощности» на этапе его зарождения способны предотвратить формирование выученной и личностной беспомощности в более поздние возрастные периоды.

Общие выводы

По результатам первого – диагностического и второго – коррекционного этапов исследования можно сделать следующие выводы.

1. У детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР) значимо чаще и более выражено проявление признаков состояния беспомощности в виде дефицитов в мотивационной, когнитивной, эмоциональной и волевой сферах.

2. Целенаправленная, встроенная в общий блок работы с детьми с ЗПР коррекционная программа редуцирует проявление этой категорией детей состояния беспомощности в стандартных и проблемных для них ситуациях:

- Дети стали более активными, открытыми, самостоятельными, заинтересованными в различных видах деятельности.

- Улучшилось эмоциональное состояние детей, уменьшились показатели тревожности.

- Попадая в новые, незнакомые условия, дети стали пытаться генерировать и получать новый опыт, а не «уходить» в состояние беспомощности.

3. Это стало возможным прежде всего благодаря тому, что коррекционная программа была направлена на работу с семьей ребенка с ЗПР, что имело своим следствием улучшение семейных взаимоотношений: родители стали поощрять самостоятельность, инициативность, активность ребенка, проявлять заинтересованность в его деятельности; большинство матерей отметили установление эмоционального контакта с ребенком; матери стали давать положительную оценку деятельности ребенка, принимать ребенка, поддерживать его.

4. Семья, родительское (материнское) отношение являются одним из центральных факторов формирования состояния беспомощности у детей, а потому изменение семейной ситуации является наиболее эффективной превентивной мерой по профилактике возникновения беспомощности, становления ее «выученной» и «личностной».

5. Коррекционная работа, направленная на преодоление состояния беспомощности у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, наиболее эффективна при использовании комплексного подхода, включающего в себя работу не только с ребенком, но и с семьей, а также со специалистами разного профиля, взаимодействующими с ребенком.

6. Предложенная коррекционная программа показала свою эффективность в работе по преодолению состояния беспомощности у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития еще и потому, что беспомощность в этом возрасте является все еще преимущественно лишь состоянием, а не «выученной» или «личностной» беспомощностью, а потому более успешно корригируемой.

7. Полученный результат коррекционного эксперимента позволяет не только констатировать, во-первых, что гипотеза исследования нашла свое подтверждение, но, во-вторых, высказать предположение, что применение вовремя эффективных коррекционных программ может способствовать и профилактике формирования у детей дошкольного возраста «выученной» / «личностной» беспомощности.

Литература

1. *Seligman M.E.P. Helplessness: On depression, development, and death. San Francisco : Freeman, 1977. 474 p.*

2. Батурич Н.А. Ситуативная и личностная беспомощность // 52-я научная конференция: Материалы конференции преподавателей факультета психологии. Челябинск : Изд-во ЮУрГУ, 2000. С. 21–22.
3. Циринг Д.А. Психология личностной беспомощности: исследование уровней субъектности. М. : Академия, 2010. 410 с.
4. Циринг Д.А., Пономарева И.В., Честюнина Ю.В., Евстафеева Е.А., Эвнина К.Ю. Особенности семейных взаимоотношений, детерминирующие формирование личностной беспомощности у подростков // Сибирский психологический журнал. 2016. № 59. С. 22–33.
5. Волкова О.В. Компоненты и механизмы формирования выученной беспомощности у детей с ослабленным здоровьем: оттогенетический подход // Сибирское медицинское обозрение. 2014. № 4. С. 86–91.
6. Seligman M.E.P., Rashid T., Parks A.C. Positive Psychotherapy // American Psychologist. 2006. P. 774–788.
7. Haracz J. Learned helplessness: An experimental model of DST in rats // Biological Psychiatry. 1988. Vol. 23. P. 388–396.
8. Kumar K.B., Karanth K.S. Neuronal mechanisms of increased accessibility of unpleasant memories in helpless rats – a summary of present findings and implications // Indian Journal of Psychiatry. 1999. Vol. 41, № 3. P. 203–210.
9. Muneoka K., Shlrayama Y., Horlo M. Differential levels of brain amino acids in rat models presenting learned helplessness or non – learned helplessness // Psychopharmacology. 2013. № 229. P. 63–71.
10. Зацеринская О.В. Психология детей с задержками психического развития: учебное пособие. 2-е изд., испр. и доп. СПб. : Речь, 2007. 168 с.
11. Выготский Л.С. Развитие личности и мировоззрения ребенка// психология личности. М. : Педагогика, 1981. Т. 5. 224 с.
12. Залевский Г.В. От «демонического» до «биопсихосоционотического» психического расстройства // Сибирский психологический журнал. 2009. № 31. С. 57–64.
13. Залевский Г.В., Кузьмина Ю.В. Антропологическая психология: биопсихосоционотическая модель развития человека и его здоровья // Сибирский психологический журнал. 2009. № 33. С. 99–103.
14. Залевский Г.В. Антропос – человек, устремленный ввысь: (Целостно-ценностная парадигма в контексте антропологической психологии) // Залевский Г.В. Избранные труды : в 6 т. Томск, 2013. Т. 1. С. 247–260.
15. Залевский Г.В. Личность и фиксированные формы поведения. М. : Институт психологии РАН, 2007. 336 с.

Поступила в редакцию 05.06.2016 г.; повторно 08.07.2016 г.; принята 11.07.2016 г.

Сведения об авторах:

ЗАЛЕВСКИЙ Генрих Владиславович, доктор психологических наук, член-корр. РАО, профессор кафедры психологии и социальной работы Балтийского федерального университета им. И. Канта (Калининград, Россия).

E-mail: Usya9@Sibmail.com

ЗАВЕРТЯЕВА Анна Александровна, аспирант Балтийского федерального университета им. И. Канта (Калининград, Россия).

E-mail: anita.the.89@gmail.com

THE STATE OF HELPLESSNESS AMONG PRESCHOOL CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION AND ITS CORRECTION

Siberian journal of psychology, 2016, 61, 78–90. DOI: 10.17223/17267080/61/6

Zalovsky Genrikh V., Zavertyayeva Anna A. Immanuel Kant Baltic Federal University (Kaliningrad, Russian Federation).

E-mail: Usya9@Sibmail.com; anita.the.89@gmail.com

Keywords: helplessness; learned helplessness; personal helplessness; preschool children; development; mental retardation; attitude; family; parents; psycho-correction.

The article discusses the problem of helplessness among preschool children with mental retardation (ANW). Currently the studies exploring the phenomenon of “learned helplessness” (Seligman) are widely known in Russian psychological research projects of “personal helplessness” (Ciring et al.). The studies exploring the role and place of helplessness (learned and personal helplessness) among preschool children in general and among those with mental retardation were not conducted. The fundamentals of our research are: the ideas of Vygotsky about the features of child development, holistic personal approach, and the bio-psycho-socio-ethical model of human nature, development, and health by Zalevsky. To check the hypothesis the authors conducted an extensive research of the phenomenon of helplessness, in which 140 children and their families (mothers) participated. 90 children of them were diagnosed with mental retardation and 50 children did not have such a diagnosis. 45 children with mental retardation entered the intervention group; at the second stage of the study these children participated in the psycho-correction program proposed to them by the authors of the research. On the basis of quantitative and qualitative analyses of the results 3 groups of children with various degrees of helplessness were differentiated: without any signs of helplessness; with moderately expressed signs of helplessness, and without expressed signs of helplessness. The results of the second stage of the research after the psycho-correction program was implemented show that it is possible under certain conditions to improve the state of helplessness and to prevent “learned” and “personal” helplessness.

References

1. Seligman, M.E.P. (1977) *Helplessness: On depression, development, and death*. San Francisco: Freeman.
2. Baturin, N.A. (2000) [Situational and personal helplessness]. *52-ya nauchnaya konferentsiya: Materialy konferentsii prepodavateley fakul'teta psikhologii* [The 52nd Conference: Proceedings of the Faculty of Psychology]. Chelyabinsk: South Ural State University. pp. 21-22. (In Russian).
3. Tsiring, D.A. (2010) *Psikhologiya lichnostnoy bespomoshchnosti: issledovanie urovney sub"ektivnosti* [Psychology of personal helplessness: The study of subjectivity levels]. Moscow: Akademiya.
4. Tsiring, D.A., Ponomareva, I.V., Chestyunina, Yu.V., Evstafeeva, E.A. & Evnina, K.Yu. (2016) Peculiarities of family relationships that determine the formation of personal helplessness among adolescents. *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal – Siberian Journal of Psychology*. 59. pp. 22-33. DOI: 10.17223/17267080/59/2
5. Volkova, O.V. (2014) Components and mechanisms of forming the learned helplessness in children with weak health: ontogenetic approach. *Sibirskoe meditsinskoe obozrenie*. 4. pp. 86-91.
6. Seligman, M.E.P., Rashid, T. & Parks, A.C. (2006) Positive Psychotherapy. *American Psychologist*. pp. 774-788.
7. Haracz, J. (1988) Learned helplessness: An experimental model of DST in rats. *Biological Psychiatry*. 23. pp. 388-396. DOI: 10.1016/0006-3223(88)90289-2
8. Kumar, K.B. & Karanth, K.S. (1999) Neuronal mechanisms of increased accessibility of unpleasant memories in helpless rats – a summary of present findings and implications. *Indian Journal of Psychiatry*. 41(3). pp. 203-210.
9. Muneoka, K., Shlrayama, Y. & Horlo, M. (2013) Differential levels of brain amino acids in rat models presenting learned helplessness or non – learned helplessness. *Psychopharmacology*. 229. pp. 63-71. DOI: 10.1007/s00213-013-3080-2

10. Zashcherinskaya, O.V. (2007) *Psikhologiya detey s zaderzhkami psikhicheskogo razviviya* [Psychology of children with delay of mental developing]. 2nd ed. St. Petersburg: Rech'.
11. Vygotsky, L.S. (1981) Razvitie lichnosti i mirovozzreniya rebenka [Development of the child's personality and worldview]. In: *Psikhologiya lichnosti* [Psychology of Personality]. Vol. 5. Moscow: Pedagogika.
12. Zalevsky, G.V. (2009) From the “demonic” to the “biopsychosocionoetic” model of mental diseases. *Sibirskiy psikhologicheskiy zhurnal – Siberian Journal of Psychology*. 32. pp. 57-64. (In Russian).
13. Zalevsky, G.V., Zalevsky, V.G. & Kuzmina, Yu.V. (2009) Anthropological psychology: biopsychosocionoetical model of personality and his health. *Sibirskiy psikhologicheskiy zhurnal – Siberian Journal of Psychology*. 33. pp. 99-103. (In Russian).
14. Zalevsky, G.V. (2013) *Izbrannye trudy: v 6 t.* [Selected Works. In 6 vols]. Vol. 1. Tomsk: Tomsk State University. pp. 247-260.
15. Zalevsky, G.V. (2007) *Lichnost' i fiksirovannye formy povedeniya* [Personality and fixed forms of behavior]. Moscow: Institute of psychology RAS.

Received 05.06.2016;

Revised 08.07.2016;

Accepted 11.07.2016

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.923.2

DOI: 10.17223/17267080/61/7

О.В. Лукьянов, Я.Б. Частокотенко, К.О. Котикова

Томский государственный университет (Томск, Россия)

Аутентификация свободы в творческих молодежных субкультурах

Рассматривается проблема аутентификации (проверки на подлинность) свободы в опыте современного человека на примере одной из творческих молодежных субкультур. Проблема аутентификации возникает как необходимое дополнение идентификации человека в контексте виртуализации, творческого развития, самоопределения. В современном мире недостаточно идентифицироваться (отождествиться) с миром или его частью. Необходимо еще и подтвердить свою идентификацию. Подтверждение, проверку идентичности мы и называем проблемой аутентификации. Осуществленный нами анализ материалов, представляющих пространство и активность ТМС, позволяет предположить, что современные ТМС – это форма противостояния фиктивности, иллюзорности и нереалистичности императива свободы выбора, предлагаемого обыденной демагогией, и утверждение императива выбора свободы, актуального в нашем мире. В статье представлен теоретический анализ смыслов выбора свободы в фокусе аутентификации, т.е. в фокусе психологической проверки опыта, образов и нарративов свободы на подлинность, достоверность.

Ключевые слова: аутентификация; свобода; творчество; идентичность; молодежная субкультура; подлинность; фантомность; миф; этическое; эстетическое.

Введение

Во многих странах мира, включая и Россию, сегодня наблюдается тенденция ухода молодых людей в творческие молодежные субкультуры (ТМС). Эта тенденция интересна как с точки зрения изучения рисков и дефицитов современного общества, так и в свете поиска современных концепций создания образовательных сред. ТМС канализируют большой психологический и человеческий потенциал. В этом есть и положительные и отрицательные стороны. В качестве социального сейфа ТМС решают проблемы занятости и мобилизации творческого потенциала (все-таки ТМС – это не секты и не деструктивные культы), но при этом отвлекают много талантов из реального социального творчества. В данной статье мы продолжаем интерпретировать результаты исследования ТМС, основанной на литературных мирах Толкина (толкинисты). Эмпирические данные и неко-

торые результаты уже опубликованы нами в других статьях [1–4]. В данной статье представлен теоретический анализ результатов исследования, позволяющий предположить, что в субкультуру молодых людей толкает отказ от императива «свободы выбора», насаждаемого современным обществом западной цивилизации, и поиск пространств «выбора свободы».

Нами выделены основные жизненные смыслы участия в ТМС, которые мы определили как аутентификации, т.е. психологические способы проверки на подлинность смысла и опыта свободы. Их три: свобода неконформизма (аутентификация свободы в практиках активного экспериментирования), свобода ноннарциссизма (аутентификация свободы в практиках активного самопостижения) и свобода нонкарьеризма (аутентификация свободы в практиках активного преобразования мира). Эти три основных направления аутентификации воплощаются в двух направлениях творчества: эстетического (мифотворчество) и этического (нормотворчество).

Осуществленный теоретический анализ позволяет поставить исследовательскую задачу изучения структуры творческих пространств, отвечающих этим измерениям аутентификации свободы. Их получается шесть (реляционная таблица трех форм аутентификации и двух форм творческой активности). Эти пространства требуют дальнейшего изучения и, будучи изученными, могут лечь в основу концепций аутентификации личностных компетенций в современных образовательных практиках.

На основании результатов исследования можно предположить, что создание новых образовательных сред, подразумевающих творческую активность всех участников, следует строить с учетом потребности в аутентификации, а не только посредством геймификации, спецификации и других современных технических тенденций в интерактивных формах обучения.

Проблема свободы выбора и необходимость выбора свободы

В двадцатом столетии общепринятым основанием для самоидентификации считалась свобода выбора. Можно предположить, что диапазон свободы выбора был небольшим и поэтому опыт свободного выбора означал одновременно и проверку на подлинность опыта и смысла свободы. В эпоху революций степени свободы выбора увеличивались. В постреволюционную эпоху в свете распространения гуманистических идей в сферу свободы выбора стали попадать такие аспекты жизни, которые ранее предметом выбора не являлись, а, напротив, определяли необходимости и неизбежности. Так в современном мире пространством свободного произвольного и, как часто утверждается, «осознанного» выбора стали религия, пол, историческое время и многое другое. Но, во-первых, степень осознанности своего выбора молодым человеком сегодня вызывает сомнение, а во-вторых, сама осознанность на определенных уровнях идентификации является проблемой. Об этом, в частности, писал Ф. Достоевский в рассказе «Сон смешного человека», утверждая что всякое сознание есть болезнь. «Сознание жизни выше жизни, знание законов счастья – выше счастья» –

вот с чем бороться надо!» [5. С. 119]. Сегодня мы можем видеть возникший в этом процессе парадокс: ***при расширении возможностей свободного произвольного осознанного выбора развитие нового социального пространства оказывается территорией случайного выбора***, поскольку оно (за счет расширения свободного произвольного выбора) ненормировано в момент своего становления. Приоритет свободного выбора и, соответственно, приоритет сознания над действительностью создал проблему дефицита подлинности, неаутентичности человеческой активности.

В молодом возрасте выбор своей идентичности (выбор той жизни, с которой хочется себя отождествлять) носит рискованный, определяющий характер. В ситуации неопределенности, которая характерна для молодого возраста, этот выбор может опираться только на смысл (т.е. опыт, мифы, императивы, модели и цели должны особым образом переживаться и переосмысливаться). Опора на желания, ожидания, представления и цели, возможно достаточно адекватная в некоторых контекстах жизни, не является адекватной в значительных масштабах жизни, поскольку в масштабности жизни такие опоры иллюзорны и быстро исчезают: желания удовлетворяются, ожидания сбываются, цели достигаются и даже, если откладываются, все равно перестают нести ту необходимую энергию, которая требуется для самоопределения на всю жизнь. Но именно смысл жизни современным молодым людям часто недоступен. И дело тут не в инфантильности молодежи и не в ошибках воспитания или образования. По вполне объективным социальным причинам послереволюционного общества смысл жизни является не данностью, а задачей для молодых людей. До эпохи революций смысл жизни был «нормирован» и «задавался» культурой, но после того как многие культурные институты были отменены или преобразованы, *поиск смысла жизни превратился в индивидуальную задачу*.

Многие молодые люди с этим не справляются, что отмечается современными психологами как «экзистенциальный кризис», т.е. невозможность счастливо жить, при том что возможности и условия для «счастливой» жизни есть. Симптомами экзистенциального кризиса являются растерянность, потеря инициативности, насыщенности жизни, экзистенциальный вакуум, но в некоторых случаях нерациональная активность, которую стоило бы называть гиперреактивностью.

В нашем исследовании мы использовали комплекс интерпретативных методов, позволяющих выявить тенденции аутентификации свободы в опыте и активности участников ТМС. Экспликация векторов аутентификации свободы необходима при организации рефлексивных практик, являющихся необходимой частью исследовательского и образовательного процесса [6, 7].

Уточнение проблемы

Мы предполагаем, что наблюдаемое сегодня возникновение множества так называемых творческих субкультур, нацеленных на конструиро-

вание иной реальности и новой идентичности, это социальный ответ молодежи на формирующийся в их жизни «экзистенциальный вакуум», возникновение которого во многом обусловлено доминированием в современном западном и российском обществе идеологии *подмены ценностей присутствия ценностью бытия, а ценности бытия – ценностями обладания* (вещью, деньгами и т.п.). То есть императив свободы выбора в действительности проживается как потеря подлинного масштаба жизни.

Современные молодые люди выросли в условиях, когда множество субкультур – повседневная реальность, в самом факте существования субкультуры для них нет ничего «экзотического» (хотя субкультуры могут быть «экзотичными»). Молодым людям не приходится переступать через какие-то серьезные и жесткие морально-этические барьеры, для того чтобы войти в какую-либо отвечающую внутреннему состоянию и потребностям субкультуру. Если раньше (например, в советские времена) вхождение в «неформальный круг» предполагало и этическую коррекцию и даже серьезную мировоззренческую перестройку, то сейчас ничего подобного нет. Бывать в «разных реальностях» и при этом не страдать от проверки на подлинность своего присутствия не только считается нормальным, но даже поощряется на тренингах личностного роста.

Сознание современного молодого человека готово к восприятию неоднозначности, многомерности и множественности образов, составляющих окружающий мир. Но отсутствие жесткой «сетки норм», отвечающих императивам подлинности присутствия, способствует фантомизации социального пространства, когда многомерность мира обретает не реальные, а фантомные воплощения, человек и общается, и себя отождествляет не с человеком, а с фантомным партнером. В ТМС эта фантомизация обретает крайне интересные черты и формы, парадоксальным образом ***возвращая и преобразуя реальность и подлинность бытия***. Социальные фантомы повседневной реальности уступают место виртуальности (от лат. *virtus* – «потенциальный», «возможный») как строительству возможного мира, в котором ТМС создают реальность живого общения, активного действия, прикосновения к природе, устанавливают этические нормы и ориентиры бытия, наполненного смыслом (и поисками смысла, при этом возвращая поиск смысла жизни *из индивидуальной в коллективную задачу*).

Пронизанная мифологичностью «пугающая виртуальность» игровой реальности ТМС на деле оказывается специфическим транзитивным пространством, которое обеспечивает согласование и гармонизацию символических реальностей (включая те реальности, которые относятся к «серьезной» социальности) [8]. Обывателя как раз и смущает та легкость, с которой сознание представителей ТМС перемещается из одной квазиреальности в другую, при этом не давая окончательного повода усомниться в нормальности и адекватности человека, который этими путешествиями занимается.

На основании собранных нами данных и наблюдений мы можем предположить, что представители ТМС отвечают на реальность свободы выбора и связанные с этим аспекты неопределенности выбором свободы и

практикуют такие формы выбора свободы, которые переживаются ими как подлинные, действительные, аутентичные в данный период.

В ТМС участники формируют ряд пространств, соответствующих аутентификации выбора свободы:

1. Пространство мифа, пространство *«подлинности сакрального бытия»*.
2. Пространство этического творчества (нормотворчества), пространство *«подлинности социального бытия»*.
3. Пространство своих и своего, пространство *«подлинной идентичности»*, *«подлинного личностного бытия»*.

Материалы и методы исследования

Исследования и наблюдения ведутся с 2009 г., респонденты – молодые люди и девушки (возраст от 16 до 36–40 лет), входящие в ТМС (для данного исследования мы выбрали представителей сообщества толкинистов).

В полевых исследованиях были проведены наблюдения и проанализированы различные материалы:

А) Анализ мифов, сюжетов, архетипов:

- *в первоисточниках Толкина, являющихся основой конституирования субкультурной реальности:* «Сильмариллион», «Хоббит, или Туда и обратно», «Властелин колец», «Неоконченные сказания Нуменора и Средиземья», «Речи Финрода и Андрет», «История Средиземья»;

- *в апокрифах-книгах*, написанных на основе легендариума Толкина, но трактующих мир оригинальных книг с иной точки зрения. Мы проанализировали 2 наиболее характерных апокрифа – «Черная книга Арды» и «По ту сторону рассвета»;

- *в фанфиках-сочинениях* по мотивам оригинальных произведений. Мы проанализировали современные фанфики и архивы, содержащиеся в ведущих интернет-сообществах толкинистов (<http://www.diary.ru/~dtcnbyr> и <http://tolkienists.ru/load/polzovately/fanfikshn/12> (30 фанфиков 2013–2014 гг. написания);

- *в игровых сценариях:* подробно проанализированы 2 игры (по которым велось включенное наблюдение), краткий обзор – 15 характерных игр и косплеев по канону, апокрифам и фанфикам (описания представлены в сообществе <http://www.diary.ru/~dtcnbyr>).

Б) Анализ событий (и последствий этих событий) в полигонных ролевых играх, лангедоках (павильонных ролевых играх), «сыгровках» (мини-играх, моделирующих характеры и палитру действий персонажей в будущих полигонных или павильонных играх). В общей сложности рассмотрено 17 игр и 2 сыгровки. Подробное изучение игровой реальности велось на примере двух полигонных ролевых игр (проводившихся летом 2012 и 2013 гг. в течение четырех дней в Ларинском лесном заказнике Томской области). Термином «полигонная» называется игра, проходящая на природе в течение нескольких дней. Одна из игр была по канону, вторая

– фанфик. В исследовании 2012 г. принимало участие 46 человек, в 2013 г. – 38. Поскольку сами исследователи были участниками игры, использовались следующие методы: включенное наблюдение, беседы с участниками на всех стадиях игры (при подготовке, непосредственно на игре и после нее). Рефлексивный материал после игры получили путем сбора и анализа самоотчетов, наблюдений, высказываний, интроспективных эссе участников игровых сообществ в социальных сетях (170 респондентов). Качественный анализ текстов самоотчетов, бесед и полуструктурированных интервью проводился в сочетании с анализом других материалов игры: интерпретации исходных мифов, сценария, распределения ролей, хода игры, художественных произведений (песен, картин, дизайнерских и ювелирных работ и т.п.), видео, фото.

В) Анализ информации в интернет-дневниках и сообществах, посвященных субкультурной реальности толкинистов. Анализировались три крупных сообщества, которые дают представление об общей «картине» субкультуры и актуальных темах творчества (<http://www.diary.ru/~dtcnuybr> (1172 члена сообщества на 3 апреля 2014 г.); Tolkienists.ru, [Twitter.com/Tolkienists.ru](https://twitter.com/Tolkienists.ru) и http://vk.com/all_about_tolkien (1834 члена сообщества на 25 июля 2014 г.); <http://www.kulichki.com/tolkien/orient.html> (информация о членах сообщества и их количестве – закрытая).

Основной метод исследования – контент-анализ, поскольку он дает возможность анализировать не только тексты, но и другие материалы (ролевые игры, художественное творчество, музыкальное, видео).

Вспомогательные методы – включенное наблюдение за ролевыми играми, беседы, интервью.

Мы разработали и применили следующую схему контент-анализа.

На этапе 1 проведен «фронтальный» контент-анализ, позволивший создать объемное представление об информационном «поток» субкультуры, актуальных, реальных и виртуальных событиях.

На этапе 2 «рейдового» контент-анализа выяснялись такие вопросы, как:

Архетипичность; «Жизненность» (имеется в виду насущная жизненная потребность представителей субкультуры в данном сюжете, теме, проблеме); Мотивирующие «силы» и их направленность; Отношение к свободе; Отношение к творчеству; Представления о смысле жизни.

Вопросы выяснялись с помощью анализа:

1. Макроструктуры: представления о конструкции мира; модели развития, сопряженные с прошлым и проектирующие возможное будущее; своеобразные «идеологемы», конституирующие глобальные («цивилизационные») отношения.

2. Выявление понятийно-тематических единиц, и в частности квазиреференциальных единиц, обозначающих взаимодействие различных «сил».

3. Пропозиционные единицы: описания ситуаций различных модальностей и оценки этих ситуаций (в частности, нас, интересовала дина-

мика оценочных суждений, их эволюция от канона к фанфикам и апокрифам, а также их осмысление и интерпретация в игровых сценариях).

4. Результаты «концептуализации» мира, тем, ситуаций, выражающиеся, в частности, в метафорах, аналогиях, примерах.

5. Художественно-поэтические единицы.

Полученные результаты и их обсуждение

Анализ эволюции субкультуры толкинистов позволил выделить три линии свободы:

- Вхождение в мир Средиземья – как **свобода ОТ** повседневного мира и догматов общества. Основные игры и события в субкультуре – по канону (канону ТМС).

- Выход за рамки канона – как **свобода ДЛЯ** появления многомерного и неоднозначного мира, в котором нет четкого деления на «белое и черное» (что свойственно каноничным текстам Толкина). Игры и события включают фанфики, появляются апокрифы.

- Конструирование миров – как свобода **СОЗИДАНИЯ ЛИЧНОСТИ-В-МИРЕ**, которые адекватны друг другу. Игры и события субкультурной реальности ориентируются не только (и не столько) на действия и сюжет, сколько на состояния и переживания, трансформацию личности героев. Среди игр появляются так называемые «элитарки», в которых могут полностью отсутствовать классические «боевые» сюжеты, а вся драма переносится исключительно в план отношений и чувств. Подобные игры часто за основу берут каноническую сюжетную линию, но ее осмысление ведется в стиле апокрифов.

В настоящее время все указанные «три линии свободы» сосуществуют в субкультурном пространстве приблизительно в равных соотношениях.

Наблюдение за локальным сообществом толкинистов в Томске показало, что в зависимости от настроения и желания членов сообщества они в коротком временном промежутке (полгода – год) организуют игры и мероприятия в разных «линиях свободы» или в различных их сочетаниях.

По результатам анализа и наблюдений мы можем описать два основных вектора аутентификации свободы представителями ТМС: эстетическое мифотворчество и этическое нормотворчество.

1. Эстетическое мифотворчество, или аутентификация свободы посредством аутентификации мифологического пространства.

Выбором этой свободы участники ТМС решают вопрос ответственности, респонзивности современного мира. Уходя в этот иллюзорный мир, они чувствуют себя способными жить в соответствии с требованием аутентификации реальности своим состоянием.

Как говорит герой фильма А. Тарковского «Сталкер»: «Это – Зона. Может даже показаться, что она капризна, но в каждый момент *она тако-*

ва, какой мы ее сами сделали... своим состоянием... Все, что здесь происходит, зависит не от Зоны, а от нас...».

В субкультуре, разделяющей реальность «Зоны», участники обретают **свой внутренний мир, ставший внешним и материальным**. Особенность (и проблема) – «Зона» субкультуры материализует не только осознанные мечты и желания, но и поднимает пласты латентного, неосознанного. Она открывает и то, что уже есть в человеке, и порождает новообразования. «Территория Сталкера» – это выбор свободы в жестких случайным образом меняющихся условиях без вынужденных жизненных ориентиров. «Зона» ТМС **аккумулирует актуальные (и актуализированные архетипы) социума, которые становятся основой субкультурной мифологии, в пространстве которых участники субкультурных сообществ «разбрасывают гайки» (ремифологизируют сознание; задают этические рамки творческих сред; создают новую идентичность)**, намечая свои тропы.

Для ТМС «толкинистов» характерна ремифологизация жизни и идентичности, происходящая в художественно-творческом контексте. Ремифологизация жизни – это возвращение мифа, сакрального, возвращение к эмоционально-чувственному восприятию мира как единого целого, подчиненному закону партиципации, а не сухой рациональности. Наблюдаемая ремифологизация не является возвращением в «детство» человечества, когда оно жило мифом, это переход на современный новый уровень восприятия мифа и мира.

Особенность российского сообщества толкинистов – отсутствие напряжения и конфликта между европейской формой исходных мифов и неевропейским содержанием и смыслами субкультуры. Первым это отметил Вал. А. Луков [9]. Такую возможность заложил сам Толкин, когда через своих персонажей «открыл дверь» архетипам. Толкин подчеркивал, что его персонажи «живут сами по себе», а он их только описывает [10]. Описание персонажа у него оказалось фактическим описанием формы архетипа. К. Юнг говорил об эффekte «пустоты» архетипа как «формы без содержания», которая может наполняться актуальным жизненным «материалом» [11]. Такая «пустотность» и есть возможность трансформации. В архетипической форме не только «кристаллизуется» прошлый опыт, но и «санкционируется» будущий. Мир Толкина прочитывается участниками ТМС как построенный по принципу придания жизни форм, которые открыты для различного содержания, адекватного форме и нацеленного в будущее. Но важным аспектом свободы содержания является способ проверки его подлинности. Как наполнить миф подлинным содержанием?

Почему участники ТМС не ограничиваются просто прочтением книг? Каким образом они выбирают свободу в ТМС? Почему они не удовлетворяются социально полезным трудом? Они играют. Но в чем ценность этой игры? Игра дает им возможность проверки на подлинность, аутентификации мира. Игра дает им возможность почувствовать «дыхание архетипической формы», наполнить собственной жизнью описание персо-

нажа, и далее персонаж в игре (как и в изначальном мире Толкина) живет «сам по себе». Логика жизни персонажа тройственная: в ней соединены личные особенности человека, играющего этого персонажа, игровой сюжет и архетип. Принимая сюжет игры, игрок автоматически актуализирует архетип. Логика игры и не подавляемая, а культивируемая индивидуальность личности «поворачивает» архетип к его восходящему, сакральному вектору. Яркая особенность – в субкультурной реальности толкинистов актуализируются архетипы, которые сочетают личностные проблемы игроков и глубинные проблемы, связанные с российской ментальностью. Участники даже говорят об «архетипической терапии». Типичный результат «архетипической терапии» – трансформация и переработка отрицательной «энергетики» архетипов в позитив. Распространенный вариант – негатив, свойственный архетипу, «изолируется» в субкультурной реальности и не мешает жизни.

Мифологический контекст произведений Толкина и создаваемый на их основе мир субкультуры как бы возвращает личность к исходным «первичным элементам» бытия, актуализируя архетип Предвечного Младенца или Внутреннего Ребенка. Согласно концепции К. Юнга этот архетип символизирует *множественное состояние самости на самых ранних этапах индивидуации* и совмещает крайне противоречивые начала: одиночество и покровительство богов, примитивную досознательность и трансцендентность, подверженность опасностям и непобедимость. Множественная самость порождает специфическую групповую реальность: «Человек, обладающий множественной самостью, бессознательно стремится отождествить себя с множественностью группы, так как только внутри группы он способен переживать свою целостность и непрерывность своего бытия» [11. С. 77–78].

Можно предположить, что молодые люди не находят в нормальном социуме возможности отождествления с группой в качестве множественной идентичности, т.е. не могут быть Героем мира. Но не потому, что в нормальном социуме нет такой возможности, а потому, что отождествления в нормальном мире не выглядят для них подлинными, настоящими, действительными, аутентичными. Молодые люди видят возможность аутентификации в субкультуре. Герой сознательно надевает маски, меняет имена и роли. Что при этом происходит с его подлинным, интимным и творческим Я («Внутренним Ребенком»)? Серж Леклер полагает, что в процессе социализации каждый человек должен трансформировать первичное нарциссическое представление Внутреннего Ребенка через его символическое убийство. Как часто мы наблюдаем в процессе «серьезной» социализации, как «внутренние дети» «умирают» сами, «делая своего носителя бесчувственным и неспособным понять свое истинное «хочу» [11. С. 78]. Сложность «отношений» с Внутренним Ребенком связана с его устойчивыми свойствами: «...какие бы трансформации не происходили в душе человека, его Внутренний Ребенок остается ребенком, чудесным и ужасающим, постоянно требующим внимания и, в какой-то момент жизни,

воплощения. Он ужасен в своем нарциссизме, но чудесен в творческой непосредственности» [11. С. 78]. «Убийство» непосредственного Внутреннего Ребенка как способ ментального воздействия на душу вряд ли приведет к чему-то позитивному, а вот к разрушению души – наверняка. Представители субкультуры толкинистов культивируют Рождение Героя при сохранении Внутреннего Ребенка. *Игровая реальность дает те самые моменты жизни, в которых безопасно и адекватно ситуации воплощается Внутренний Ребенок, избавляя личность от спонтанных и неуместных воплощений.* Культура диалога, коммуникации толкинистов через игровую реальность делает доступной сознанию, как правило, неуловимый смысл транскоммуникации [12, 13] как диалога с Иным.

Анализируя смыслы и проблемы жизни субкультуры толкинистов, мы сопоставляли их с социальными и личностными феноменами, находящими выражение в смысловых радикалах россиян. В данном анализе мы обозначили их именами известных мифологических героев.

1. *Прометей и свобода неконформизма.* Прометей в переводе с греческого – это «промыслитель», тот который мыслит будущим. Ради «будущего» герой готов страдать в «настоящем», превращая самопожертвование в специфическую жизнетворческую стратегию и тактику конкретного поведения. В субкультуре толкинистов мы встречаем два варианта героя-неконформиста: 1 – негативист, делающий (вытворяющий) что-то так же, как хулиганят дети, только потому, что это «нельзя». 2 – миссионер, готовый к самопожертвованию ради выполнения миссии, смысл которой он определяет сам. Характерный для культуры толкинистов сюжетный поворот в том, что эти два воплощения героя-Прометея находятся в непримиримой вражде друг с другом. Этот психологический радикал позволяет нам предположить, что при всей риторике свободы уход в субкультуру носит реактивный характер. Молодые люди выбирают свободу культурно-реактивно, тогда как в подлинном мире свобода выбирается инициативно. И в этом отношении стоит критически относиться к массовости и энергичности ухода молодых людей в ТМС.

2. *Нарцисс и свобода саморефлексии.* Нарцисс – символ героя, переживающего драму самопостижения, травмы отверженной любви, магические переходы и растворение себя в мире. Участники ТМС, трансформируя миры Толкина, освобождаются от распространенного в современной культуре нарциссизма. Это происходит посредством образования психологической дистанции между индивидом и миром, «зараженным» нарциссизмом. В субкультурном творчестве «энергия» самопостижения выливается в реактивное творчество. Так же как и в случае неконформизма, следует учитывать реактивный характер «ноннарциссизма» и не считать тенденцию ухода в ТМС способом «спасения от мировых проблем».

3. *Сизиф и свобода (отчаянная) активности преобразований.* Сизиф – символ героя выбравшего свободу жизни по своим желаниям, героя, счастливого в своем труде. «Я хочу, а значит, именно это и должно быть». Смысл мифа трактуется двояко: 1) как «наказание» за не всегда юридиче-

ски правильную бурную жизнь (Р. Грейвс); 2) как «счастье вечного потребления»: камень срывается с горы и появляется новая возможность (и «счастье») его снова поднимать (А. Камю, А. Маслоу и гуманистические психологи). В одной из трактовок мифа о Сизифе есть интересная сюжетная линия: сказано, что в камень Сизифа заключен «ящик Пандоры», и если Сизиф бросит камень и он разобьется, то страшный груз «ящика Пандоры» снова выйдет в мир. Таким образом, Сизиф еще и хранитель мира. Эта форма активности представителей ТМС по своей природе также не является свободным выбором. Скорее, этот вектор переживается как необходимый, неизбежный.

2. Этическое нормотворчество или аутентификация свободы посредством аутентификации этических моделей

Три выбора свободы, которые обнаруживают представители ТМС, приводят их от эстетического (потребительского) мировоззрения к мировоззрению творческому, что выражается в этическом нормотворчестве.

Субкультурная среда (в отличие от базовой культуры) – это территория, где человек **волен выбирать, в каких этических границах ему существовать**. При этом важно, из каких этических моделей может выбирать участник. В субкультурной среде реализуются принципиально разные этические модели. «Основные этические принципы – наслаждения, пользы, личного совершенствования и милосердной любви – образуются «на пересечении» двух фундаментальных противоречий морали. Первое из них – «универсализм – партикуляризм». В нем выражено два возможных понимания высших ценностей. С одной стороны, к ним можно отнести абсолютные, объективные, безоговорочно всеми принимаемые, составляющие благо для всех, т. е. *всеобщие* (например, десять заповедей Ветхого Завета). С другой стороны, можно принять за основу правильного нечто *частное*, т.е. то, что люди вольны полагать за благо, а вольны и перестать следовать выбранной *корпоративной* этике, покидая, например, пределы этой корпорации. Второе противоречие заключается в антитезе «Я – другие». В модели Р.Г. Апресяна это представлено в противостоянии приоритетного отношения к себе («Я») и доминировании интересов *других*» [14. С. 63].

Этическое нормотворчество в ТМС также отвечает измерениям модели, которую предложил В.А. Левин (на основе типологии Януша Корчака). В данной модели этические системы представлены как естественные основания «образовательных сред». В качестве системы координат в модели приняты «свобода – зависимость» и «активность – пассивность».

- Активность представляется как осознание собственных целей.
- Пассивность – как содействие целям других.
- Зависимость проявляется в понимании блага, правильной жизни согласно непрекаемым авторитетам.
- Свобода – в праве личного выбора понимания блага.

Ниже мы даем свою интерпретацию данной модели (табл. 1), скорректированную под ситуацию, наблюдаемую в творческих молодежных

субкультурах. В координатах «активность – пассивность» и «свобода – зависимость» располагаются четыре типа творческой среды.

Т а б л и ц а 1

Типы творческих сред в координатах активность – пассивность,
свобода – зависимость

Свобода в понимании того, что такое благо	Активность (содействие собственным целям)		Зависимость от понимания блага другими
	Среда активного <i>самостоятельного творчества</i> (реализация этики наслаждения)	Среда <i>карьерного творчества</i> (реализация этики совершенства)	
	Среда <i>безмятежного творчества</i> (реализация этики пользы)	Среда <i>догматического творчества</i> (реализация этики альтруизма)	
	Пассивность (содействие целям других)		

Заключение

На наш взгляд, эстетическое мифотворчество и этическое нормотворчество – это, возможно, не единственные, но необходимые к учету измерения при интерпретации опыта ТМС. Это два направления аутентификации свободы, образующие интегративное направление активности ТМС – создание гиперкомфортной среды, адекватной разным личностям, с разнообразными этическими установками. Выбор свободы для других является необходимым основанием выбора свободы для себя. Но другие должны быть настоящими, подлинными. При этом очевидно, что нельзя требовать от людей подлинности простыми декларативными способами. Императив аутентификации может существовать только в виде большего масштаба жизни [15]. Так, представители ТМС играют, но пространство для своих игр они создают сами и поэтому чувствуют уверенность в подлинности психологического опыта.

Прагматический вывод, который мы можем сделать из постановки и изучения проблемы аутентификации свободы в ТМС, следующий: рефлексия психологии ТМС должна осуществляться не в поле геймификации, по крайней мере не только в поле геймификации, но прежде всего в поле измерений аутентификации, т.е. рефлексии тех психологических способов, которыми участники прибавляют жизнь к свободе.

На основании проведенного теоретического анализа мы предлагаем программу дальнейшего исследования пространств аутентификации свободы. Проблематизировать эти пространства мы предлагаем в форме реляционной таблицы, в которой представлены отношения трех форм аутентификации свободы и двух направлений творческой активности (табл. 2).

Эстетическое мифотворчество в качестве первичного творческого импульса, инициирующего творческую активность, содержит мечту и

борьбу. Мечта порождает цепи коммуникативных событий, которые через игры, творчество, яркие происшествия и неприметный повседневный быт ТМС дают информацию о бытии. Бытие ТМС неизбежно принадлежит «событиям», воплощающим «центральную идею» борьбы, конфликта, противоречия. События в ТМС являются со-бытием, которое мы трактуем как совместное существование в ограниченном пространстве и времени людей, эльфов и иных существ, сообществ, вещей (в первую очередь магических, способных менять судьбы мира) и отношений между ними. События через мечту и борьбу меняют не только толкование и восприятие бытия, но само бытие.

Таблица 2

Проявления эстетического и этического мифотворчества

Психологические проявления	Эстетическое мифотворчество	Этическое нормотворчество
Нонконформизм, аутентификация свободы нонконформизма	Мечта об идеальном прошлом, обращенная в будущее. Настоящее рассматривается как «будущее» из прошлого эпической дистанции, представленного в архаическом мифе. Субкультурные события строятся как Начало Мира, начало цепей коммуникативных событий, которые «оформляют» матрицу архетипов. В каждом актуальном событии присутствует эпическое прошлое, определяющее настоящее и будущее. Центральная идея – конфликт Космоса и Хаоса, первичное творческое противоречие между стремлением к сохранению, к стабильности и стремлением к выходу за пределы, расширению границ. Актуальные вопросы – творческого начала и права (или отсутствия права) на творчество	Субкультурный Герой нонконформист, занимающийся активным самостоятельным творчеством и отстаивающий право на такое творчество, в том числе в борьбе с Богом. Несмотря на все проблемы (и невзгоды), герой получает наслаждение от творчества. Реализуется этика наслаждения и этика совершенства. Герой полагает себя способным бросить вызов Богу и усомниться в его совершенстве. Специфика этики совершенства в данном случае – понимание себя как «достаточно» совершенного и имеющего право (подобно Богу) на творчество по подобию себя. Герой из «эпического прошлого» задает своим творчеством (в том числе творческим конфликтом с Богом) контуры будущего
Ноннарциссизм, аутентификация свободы ноннарциссизма	Мечта о настоящем из прошлого и будущего (мечта о потерянном рае архаических мифов соединяется с утопической верой в будущий рай). «Счастья для всех, даром и пусть никто не уйдет обиженным» (Братья Стругацкие, «Пикник на обочине») – призыв «возделывать рай». В коммуникативных событиях прошлое и утопические проекты будущего «перепроектируются» через настоящее. В частности, у	Субкультурный герой, драму самопостыжения превративший в «борьбу с собой». Результат борьбы – способность отречься от себя ради общего блага, способность жертвовать своими интересами. Причастность к всеобщему дает силы преодолевать любые испытания. Реализуется этика альтруизма в сочетании с этикой совершенства. В данном случае

Психологические проявления	Эстетическое мифотворчество	Этическое нормотворчество
	толкинистов существуют апокрифы, фанфики и игры, в которых прошлое и будущее «переигрывается» (становится совершенно иным) исходя из актуального («настоящего») понимания исходных «вечных» тем, представленных в легендарии Толкина. Центральная идея – конфликт между личным и всеобщим благом и от разрешения этого конфликта в настоящем происходит «прочтение» ценностей и смыслов прошлого и будущего. Актуальные вопросы – смысл жизни и смысл смерти (ради чего стоит жить и за что стоит умереть)	специфика этики совершенства – в стремлении к «деланию себя» совершенным по идеальным образцам прошлого и идеальным моделям будущего. Герой несовершенен, но постоянно стремится к совершенству
Нонкарьеризм, аутентификация свободы нонкарьеризма	Мечта об идеальном будущем, обращенная в настоящее и эпическое прошлое. Актуализируется сакральный «вектор» веры в благое будущее, через который, словно через решето, просеиваются коммуникативные события. Коммуникативные события «завязаны» на поиск идеальных моделей реальности. Центральная идея – конфликт между «благом» (симулякрами и т.п.) «искаженного мира» и «благом» мира «подлинного». Делается акцент на <i>неутилитарной</i> компоненте жизни, возможности, с одной стороны, «восходящей» жизни Души, а с другой – «нисходящей» жизни желаниями под которые «выстраивается» реальность. Актуальные вопросы – соотношение «гедонии и эвдемонии», восходящего и нисходящего вектора понимания блага	Субкультурный герой, противостоящий миру. Он «выбирает» то, что ему нравится, и либо игнорирует, либо пытается уничтожить то, что не нравится. В ТМС присутствуют два ярко выраженных варианта борца с реальностью: один «выбирает» полезное исходя из своего личного понимания блага, другой – исходя из «всеобщего» понимания блага. В том и другом случае реализуется этика пользы в сочетании с этикой совершенства. В данном случае специфика этики совершенства – в стремлении к конструированию иной «совершенной» реальности, совершенствование мира внешнего

Этическое нормотворчество представляет собой весьма своеобразное определение пределов допустимого творчества (и творческой активности). Понятие «допуска» означает пределы возможных отклонений от номинально заданного значения (некой «нормы»). В социальных системах пределы допустимого в творчестве всегда задавались культурой и религией. ТМС объединяет функции культуры и религии в своем мифе. В ТМС «этическое нормотворчество» представляет собой поиск «нормативных»

оснований, различающихся в зависимости от форм аутентификации свободы и принятой мифотворческой идеи. Воплощением (материализацией) этического нормотворчества в ТМС стал субкультурный герой.

В целом творческая активность ТМС представляет движение субкультурного героя к мечте в пространстве аутентификации свободы.

Мечта, берущая начало в мифе ТМС, – это *мечта о благе*, понимаемая в ТМС как конструирование социальной реальности, отвечающей этой мечте, и «созидание себя» (практики себя) как культурного героя, адекватного конструируемой реальности. В ТМС под «адекватностью» понимается не только соответствие неким идеалам, но и возможность проверять все эти идеалы «на прочность» через борьбу, испытания, приключения. Субкультурного героя увлекает в странствие мечта о благе, он «путешествует» в «одежде» разных архетипов по пространству и времени мифа; проходит «этические испытания», попадая в ситуации ценностных, смысловых и этических конфликтов; странствует в поисках своих, своего, собственной идентичности. Особо значимая черта – субкультурный герой постоянно рефлексировал свой СПОСОБ существования в этом странствии.

Эстетическое мифотворчество представляет три «горизонта» мечты, воплощенной в трех «временных» аспектах мифа:

- архаический миф и мечта об идеальном прошлом, потерянном рае;
- утопический миф и мечта об идеальном будущем, вера в возможность рая на земле;
- то, что мы обозначили как «миф возделывания», – мечта о настоящем, призыв возделывать рай, в котором соединился эпический рай прошлого и вера в рай будущий.

Следующий значимый момент – мифологические нарративы в ТМС являются способом переживания времени, диапазон которого задан мифом «от начала времен», от той точки, когда еще не было времени как «длительности», но было Событие. И любое «современное событие» в субкультуре одновременно оказывается со-временным эпохам, представленным в мифах. Прошлое, настоящее и будущее постоянно переструктурируются за счет рефлексии представителей ТМС относительно происходящих событий. Нарративы ТМС зачастую лишены строгой «исторической» временной последовательности в том числе и потому, что центральные сюжеты разворачиваются вокруг вечных тем, являющихся основанием этического нормотворчества.

Таким образом, мы разработали исследовательскую модель, позволяющую наблюдать и анализировать актуальные состояния ТМС, а также выявлять тенденции их дальнейшего развития.

Литература

1. Лукьянов О.В., Частокотенко Я.Б., Котикова К.О. Псевдосоциализация в творческих молодежных субкультурах // Вопросы психологии. 2014. № 5. С. 87–93.
2. Частокотенко Я.Б. Особенности коммуникативного мира молодежи, участвующей в полигонных ролевых играх // Психология обучения. 2011. № 6. С. 79–97.

3. Частокolenко Я.Б., Котикова К.О. Специфика актуализации потенциала достижений личности в творческих молодежных субкультурах // Вестник Томского государственного университета. 2013. № 374. С. 163–170.
4. Частокolenко Я.Б., Котикова К.О. Youth Subcultures as a Sphere of Communicative Process Synthesis in Transcultural, Transreligious and Transpersonal Scale (Творческие молодежные субкультуры – среда синтеза коммуникативных процессов транскультурального, трансментального, трансперсонального масштабов) // Вопросы философии и психологии. 2014. № 1. С. 12–20.
5. Достоевский Ф.М. Полное собрание сочинений. Л. : Наука, 1983. Т. 25.
6. Лукьянов О.В. Проблема идентичности и психологическая ригидность в психологической и образовательной практике : дис. ... канд. психол. наук. Томск, 1999.
7. Лукьянов О.В., Дрёмов С.В., Тюлюпо С.В., Уткин А.В., Золотовский А.В., Писаренко Н.В., Гумерова Р.В., Тарасова А.Г. Поиск идентичности – экзистенциальный опыт в образовании / под ред. О.В. Лукьянова. Томск, 2001.
8. Таратута Е.Е. Философия виртуальной реальности. URL: <http://philosophy.spbu.ru/userfiles/evmak/taratuta.pdf> (дата обращения: 01.02.2013).
9. Луков В.А. Молодежные субкультуры в современной России. URL: http://www.zpu-journal.ru/gum/new/articles/2007/Lukov_Val/4/ (дата обращения: 03.06.2014).
10. Лихачева С. Миф работы Толкина: о творческом наследии английского писателя-филолога. URL: <http://www.kulichki.com/tolkien/cabinet/about/lih.shtml> (дата обращения: 06.06.2014).
11. Лаврова О.В. Глубинная топологическая психотерапия: идеи о трансформации: Введение в философскую психологию. СПб. : Издательство ДНК, 2001. 424 с. (Новые идеи в психологии).
12. Кабрин В.И. Ноэтическая природа транскоммунитивной потенциализации базовых человеческих отношений в образовании // Транскоммунитивация: преобразование жизненных миров человека / под ред. В.И. Кабрина. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2011. С. 334–381.
13. Кабрин В.И. Коммуникативный мир и транскоммунитивный потенциал жизни личности: теория, методы, исследования. М. : Смысл, 2005. 248 с.
14. Мелик-Гайказян И.В. Методология моделирования структур элитного образования // Высшее образование в России. 2006. № 11. С. 57–75.
15. Лукьянов О.В. Принцип транстемпоральности в решении вопроса успешности и актуальности психологической практики // Сибирский психологический журнал. 2007. № 25. С. 59–66.

Поступила в редакцию 16.05.2016 г.; принята 23.06.2016 г.

Сведения об авторах:

ЛУКЬЯНОВ Олег Валерьевич, доктор психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии личности Томского государственного университета (Томск, Россия).

E-mail: lukyanov7@gmail.com

ЧАСТОКОЛЕНКО Яна Борисовна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии личности Томского государственного университета (Томск, Россия).

E-mail: chastokolenko.yana@yandex.ru

КОТИКОВА Кристина Олеговна, магистрант факультета психологии Томского государственного университета (Томск, Россия).

E-mail: Laurefin@yandex.ru

FREEDOM AUTHENTICATION IN CREATIVE YOUTH SUBCULTURES

Siberian journal of psychology, 2016, 61, 91–108. DOI: 10.17223/17267080/61/7

Lukyanov Oleg V., Chastokolenko Jana B., Kotikova Krystina O. Tomsk State University (Russian Federation)

E-mail: lukyanov7@gmail.com; chastokolenko.yana@yandex.ru; Laurefin@yandex.ru

Keywords: authentication; freedom; creativity; identity; youth subculture; trueness; phantom; myth; ethical; aesthetic.

The article is devoted to the problem of freedom authentication (trueness check) in the experience of a modern person through the example of a creative youth subculture. The authentication problem turns up as a necessary complement to a person's identification experience in the context of virtualization, creative education and self-determination that are typical for the modern world. Nowadays to identify oneself with the world or with its part is not enough. It is also necessary to prove your identification. That is what we call the authentication problem. We have analyzed a number of materials that represent the field and activities of creative youth subcultures. It allows us assuming that modern creative youth subcultures are a form of confronting the fabulousness, the illusiveness and the unreality of the freedom of choice imperative that everyday demagoguery offers. Instead of it they affirm the choice of freedom imperative, topical these days. The article represents the theoretical analysis of different choice of freedom senses in the focus of freedom experiences, forms and narratives psychological authentication.

Participants of creative youth subcultures form a number of fields that correspond to choice of freedom authentication. These are:

- A field of a myth, a field of "sacral being trueness". It is a field of "aesthetic myth-making", and in its center there is a dream of weal. In creative youth subcultures they understand the weal as the process of constructing a desired social reality and as a "self-creation" (self-practice) of a cultural character suitable for constructed reality. Creative youth subcultures understand suitability not only as a correspondence to some icons and ideals, but also as a possibility to challenge these ideals through fight, examination and adventure. A character goes on the journey because of his dream about the weal; he travels "dressed" in different archetypes through the space and time of a myth. He passes ethic tests by experiencing different situations of value, sense and ethical conflicts, he travels in search of his own, his identity. What is important is that a subcultural character is constantly engaged in self-reflection of his WAY of being in this journey.

- A field of ethic creativity (rulemaking), a field of "social being trueness". Subcultural environment (unlike basic culture) is a territory where a man can choose ethical borders of his life. The choice of ethical models is important. In subcultural environment they realize different ethical models, among them are models of pleasure, utility, perfection, and altruism. Based on these models specific creative environments are formed in creative youth subcultures. These are the environments of active independence, insouciance, career and creativity, and they correspond with the needs of youth.

- A field of own, a field of "true identity". Here the identity of a person in the changing world is formed.

We created a research model that allows observing and analyzing current conditions of creative youth subcultures and educing trends of their future development.

References

1. Lukyanov, O.V., Chastokolenko, Ya.B. & Kotikova, K.O. (2014) Pseudosotsializatsiya v tvorcheskikh molodezhnykh subkul'turakh [Pseudosocialisation in creative youth subcultures]. *Voprosy psikhologii*. 5. pp. 87-93.
2. Chastokolenko, Ya.B. (2011) Osobennosti kommunikativnogo mira molodezhi, uchastvuyushchey v poligonnykh rolevykh igrakh [Specificity of the communicative world of the youth taking part LARPG]. *Psikhologiya obucheniya – Psychology of Education*. 6. pp. 79-97.
3. Chastokolenko, Ya.B. & Kotikova, K.O. (2013) The specificity of actualization of the individual's achievements potential in creative youth subcultures. *Vestnik Tomskogo*

- gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal*. 374. pp. 163-170. (In Russian).
4. Chastokolenko, Ya.B. & Kotikova, K.O. (2014) *Tvorcheskie molodezhnye subkul'tury – sreda sinteza kommunikativnykh protsessov transkul'tural'nogo, transmental'nogo, transpersonal'nogo masshtabov* [Youth Subcultures as a sphere of communicative process synthesis in transcultural, transreligious and transpersonal scale]. *Voprosy filosofii i psikhologii*. 1. pp. 12-20.
 5. Dostoevsky, F.M. (1983) *Polnoe sobranie sochineniy* [Complete Works]. Vol. 25. Leningrad: Nauka.
 6. Lukyanov, O.V. (1999) *Problema identichnosti i psikhologicheskaya rigidnost' v psikhologicheskoy i obrazovatel'noy praktike* [The problem of identity and psychological rigidity in psychological and educational practice]. Psychology Cand. Diss. Tomsk.
 7. Lukyanov, O.V., Dremov, S.V., Tyulyupo, S.V., Utkin, A.V., Zolotovskiy, A.V., Pisarenko, N.V., Gumerova, R.V. & Tarasova, A.G. (2001) *Poisk identichnosti – ekzistentsial'nyy opyt v obrazovanii* [The search for identity – Existential experience in education]. Tomsk: [s.n.].
 8. Taratuta, E.E. (n.d.) *Filosofiya virtual'noy real'nosti* [The philosophy of virtual reality]. [Online] Available from: <http://philosophy.spbu.ru/userfiles/evmak/taratuta.pdf>. (Accessed: 1st February 2013).
 9. Lukov, V.A. (2007) *Molodezhnye subkul'tury v sovremennoy Rossii* [Youth subcultures in modern Russia]. [Online] Available from: http://www.zpu-journal.ru/gum/new/articles/2007/Lukov_Val/4/. (Accessed: 3rd June 2014).
 10. Likhacheva, S. (1993) *Mif raboty Tolkina: o tvorchestvom nasledii angliyskogo pisatelya-filologa* [The myth of Tolkien's work: About the creative heritage of the English writer and philologist]. [Online] Available from: <http://www.kulichki.com/tolkien/cabinet/about/lih.shtml>. (Accessed: 6th June 2014).
 11. Lavrova, O.V. (2001) *Glubinnaya topologicheskaya psikhoterapiya: idei o transformatsii: Vvedenie v filosofskuyu psikhologiyu* [Deep topological psychotherapy: The idea of transformation: Introduction to philosophical psychology]. St. Petersburg: DNK.
 12. Kabrin, V.I. (2011) *Noeticheskaya priroda transkommunikativnoy potentsializatsii bazovykh chelovecheskikh otnosheniy v obrazovanii* [Noetic nature of transcommunicative potentiation of basic human relations in education]. In: Kabrin, V.I. (ed.) *Transkommunikatsiya: preobrazovanie zhiznennykh mirov cheloveka* [ITC: transformation of human life-worlds]. Tomsk: Tomsk State University. pp. 334-381.
 13. Kabrin, V.I. (2005) *Kommunikativnyy mir i transkommunikativnyy potentsial zhizni lichnosti: teoriya, metody, issledovaniya* [Communicative world and transcommunicative potential of the individual life: Theory, methods, and research]. Moscow: Smysl.
 14. Melik-Gaykazyan, I.V. (2006) *Metodologiya modelirovaniya struktur elitnogo obrazovaniya* [Methodology of elite education structure modelling]. *Vyshee obrazovanie v Rossii – Higher Education in Russia*. 11. pp. 57-75.
 15. Lukyanov, O.V. (2007) *Principle of transtemporality in psychological practice*. *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal – Siberian Journal of Psychology*. 25. pp. 59-66. (In Russian).

Received 16.05.2016;

Accepted 23.06.2016

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ

УДК 159.99

DOI: 10.17223/17267080/61/8

С.С. Малявина

*Российская академия народного хозяйства и государственной службы,
Волгоградский филиал (Волгоград, Россия)*

Родительское отношение как фактор формирования религиозности личности

Проведенное исследование выявило существование двух показателей родительского отношения, оказывающих значительное влияние на процесс формирования религиозности детей: особенности межличностных отношений, которые существуют в семьях между представителями старшего и младшего поколений (субъектное взаимодействие или объектное воздействие), и интенсивность, степень активности родителей в процессе формирования религиозности детей.

Ключевые слова: религиозность; родительское отношение; субъектное и объектное взаимодействие; активная и пассивная позиция родителей.

Религиозность личности представляет собой сложное психологическое образование, в основе которого лежит вера и поклонение трансцендентному. В современной науке изучаются различные аспекты проблемы религиозности: структура, содержание, свойства и признаки религиозности (И.М. Богдановская [1], С.Г. Карасева, Е. В. Шкурова [2], Д. Фолкнер, Г. де Йонг [3]), связь религиозности с другими психологическими образованиями (И.С. Буланова [4], О.Ю. Гроголева [5], М.В. Ефремова [6], О.В. Сучкова [7], Д.М. Чумакова [8] и др.). В том числе в науке разрабатывается и проблема факторов, способствующих формированию религиозности. Например, Л.И. Ворожейкина выделила три группы факторов формирования религиозности: социальные, социально-психологические, полоролевые [9].

К социальным факторам, оказывающим влияние на формирование религиозности, разные авторы относят национальность, возраст, социально-экономический статус, уровень образования, специфику и размер населенного пункта, в котором проживает человек, географию региона, семейное положение личности. Эта идея представлена в работах Г. Олпорта [10], L.G. Burchinal, L.E. Chancellor [11], G.E. Lenski, J.W. Smith, A.L. Jamison [12].

К социально-психологическим переменным, детерминирующим религиозность, в первую очередь относятся эмоциональные (прежде всего, негативные) переживания личности, страх, отчаяние и другие эмоции, которые обращают человека к поиску защиты и спасения от них [13, 14].

О высокой значимости полоролевых факторов формирования религиозности писали З. Фрейд, М. Аргайл и др. В работах этих и других исследователей раскрывается проблема гендерной вариативности религиозности (по материалам различных эмпирических исследований, в жизни женщины религия занимает более важное место, чем в жизни мужчины) [9].

Практически во всех исследованиях, обращенных к проблеме формирования религиозности, подчеркивается особая роль семьи, родительского отношения к детям в процессе формирования религиозности личности (М. Argyle, B. Beit-Hallahmi [15]). При том что в современной науке не требует доказательства факт высокой значимости семьи и близких родственников в процессе формирования религиозности личности, мы не нашли работ, в которых проводился бы содержательный анализ особенностей родительского отношения и их влияния на формирование религиозности детей. Этим и обусловлен наш интерес к заявленной теме.

Для изучения влияния родительского отношения на процесс формирования религиозности личности нами было организовано и проведено эмпирическое исследование, которое включало два относительно самостоятельных этапа работы. На первом этапе (2009–2013 гг.) исследование проводилось с помощью комплекса качественных методов психологического исследования: фокус-группового и индивидуального интервью. На втором этапе (2014–2015 гг.) эмпирическая работа велась с помощью анкетирования (вопросы анкеты предполагали возможность развернутого ответа на вопрос).

Исследование проводилось среди представителей современной молодежи, идентифицирующих себя как представителей религий (православное христианство и ислам) и сторонников атеистического мировоззрения.

Всего в исследовании участвовали 180 представителей современной молодежи, из них 82 респондента являются православными христианами, 55 респондентов относят себя к мусульманам, 43 – придерживаются атеистического мировоззрения. На момент исследования все участники исследования являлись студентами первого, второго курсов очного отделения одного из вузов Волгоградской области: РАНХ и ГС (Волгоградский филиал), ВолГУ, ВГСПУ, ВолГАУ, ВолГМУ.

Изучение субъективных представлений респондентов по вопросу об особенностях родительского отношения в процессе формирования их религиозности показал, что современные молодые люди имеют довольно широкий спектр мнений по данному вопросу. Одни респонденты считают, что семья, родители принимают активное участие в процессе формирования их религиозности. Другие респонденты отметили, что родители вообще не участвуют в процессе формирования их религиозности, тема религии в их семьях игнорируется или отвергается.

Существенную вариативность мнений продемонстрировали участники исследования и по вопросу о том, насколько целесообразным было воздействие со стороны семьи в процессе формирования их религиозности. Часть респондентов говорили о ценности религиозной инкультурации в

семье, другие респонденты высказали мнение, что родители зря тратили время на попытку сделать из них религиозных людей, третьи испытывали дефицит религиозного воспитания и, повзрослев, сами стали искать источники формирования собственной религиозности.

Содержательный анализ мнений участников исследования обнаружил, что существуют два показателя родительского отношения, которые оказывают значительное влияние на процесс религиозной инкультурации детей. Во-первых, это особенности межличностных отношений, которые существуют в семьях между представителями старшего и младшего поколений, родительского отношения к детям, позиция родителей по вопросу воспитания детей. Во-вторых, это интенсивность родительского воздействия, т.е. степень активности родителей в процессе религиозной инкультурации детей.

На основе анализа представлений респондентов по вопросу межличностных отношений в семье мы обнаружили существование двух полярных типов межличностных отношений между представителями старшего поколения (родителями или другими значимыми родственниками) и младшего поколения (в нашем случае самим респондентом). Основой одного типа отношений является *субъектное* взаимодействие между родственниками и ребенком. Противоположным типом отношений является *объектное* воздействие родственников на ребенка.

В семьях с субъектным типом взаимодействия родители, с уважением относясь к позиции ребенка, создают условия для сотрудничества, партнерства, в том числе и в процессе освоения ребенком религиозного мира. При таком стиле межличностных отношений в семье дети ощущают поддержку, эмоциональную теплоту родителей.

В основе межличностных отношений другого типа, когда в семье реализуется стратегия родительского отношения к ребенку как к объекту воспитательного воздействия, родители с разной степенью активности и заинтересованности воздействуют на ребенка (объект их воспитательной деятельности), исходя из собственных мировоззренческих представлений и идеалов. Межличностные отношения в такой семье характеризуются некоторым авторитаризмом, давлением родителей на ребенка. При этом родители могут очень любить ребенка и желать ему только добра, но свои отношения с ребенком выстраивают исходя из позиции, что они лучше знают, что нужно их ребенку, без учета его собственных желаний и интересов.

Изучение субъективных представлений респондентов о том, как формировалась их религиозность в семье, выявило эти две полярные тактики родительского отношения к детям. В соответствии с данными тактиками межличностных отношений родители выстраивали и процесс религиозной инкультурации.

Одни респонденты, рассказывая о том, как формировалась их религиозность, говорили о близких, теплых отношениях с родственниками (родителями или другими родственниками). Раскрывая свой персональный опыт освоения религиозного мира, респонденты говорили с особой эмоци-

ональной теплотой о данной сфере их жизни и часто называли конкретного родственника, который стал их проводником в мир религии (мать, отец, бабушка, дядя, крестная).

Каждый из участников, переживший подобный опыт, говорил именно об особой эмоциональной связи с одним из близких родственников («Мне мама в детстве все про Бога объясняла, книги детские читала про религию»; «В детстве с бабушкой в церковь ходили. Мне нравилось, там так хорошо»; «Мне дядя все рассказывал, вместе молились»). Иллюстрируя свой путь вхождения в религиозный мир и роль близких родственников в процессе религиозной инкультурации, молодые люди продемонстрировали эмоциональную теплоту, признательность, благодарность родственникам. Рассказы этих респондентов о вхождении в мир религии были яркими, эмоционально окрашенными. Было видно, что им приятно вспоминать и рассказывать о своем опыте вхождения в религию, они с радостью вспоминают о близком человеке, который стал для них проводником в религиозный мир. Согласно мнению этих респондентов совместное религиозное времяпрепровождение, которое создавали для них родственники, рождало особую эмоциональную близость, расположение между испытуемым и родственником, формировало осознание ценности религии.

Подобный стиль поведения близких родственников в процессе религиозной инкультурации ребёнка способствует гармонизации межличностных отношений в семье, созданию оптимальных условий для вхождения ребенка в религиозный мир посредством осознания его ценности, понимания и эмоционального принятия религии. Родители выстраивают свои отношения с ребенком по принципу субъектного взаимодействия, на основе диалогического сотрудничества. В этом сотрудничестве они транслировали основные смыслы религии, вводили ребенка в религиозный мир, осуществляли религиозную инкультурацию.

Наше исследование показало, что в процессе формирования религиозности важна именно личностная связь с другим человеком, тогда трансляция религиозных ценностей приобретает глубокий, персонифицированный смысл. В описании собственного жизненного опыта освоения религиозного мира ни один из участников исследования, тех, кто обнаружил признаки глубокого, эмоционального принятия религии, не говорил о том, что его учили в группе вместе с братом, сестрой или другим родственником – все описывали опыт межличностного взаимодействия с родственником «один на один». Их рассказы о процессе религиозной инкультурации создают представление о партнерском, диалогическом взаимодействии с родственником. Все респонденты, пережившие подобный опыт взаимодействия, с особой теплотой говорили о пройденном пути вхождения в мир религии. Они с восхищением и благоговением относятся к религии в целом и религии, которую исповедуют, в частности.

Как показало наше исследование, субъектные межличностные отношения являются основой для трансляции ценностей и идеалов от старшего поколения к младшему. Подтверждение этой идеи мы нашли и в ана-

лизе мировоззренческой позиции атеистов. В целом молодые люди, позиционирующие себя подобным образом, проявляли демонстративное отвержение, пренебрежение к религии. Подробно об их отношении к религии мы писали в одной из прошлых публикаций [16]. Но были среди атеистов такие, кто, ориентируясь на атеистическое понимание мира, принимает и понимает, что есть люди с иной мировоззренческой позицией. Они проявляют толерантность – гармоничное принятие, терпимое отношение к другим взглядам. Именно молодые люди, воспитанные в атеистических семьях с субъектным отношением между родителями и детьми, продемонстрировали подобное уважительное отношение к религии («Я в бога не верю. У нас в семье про религию вообще почти не говорили... Все разные... одни верят, другие нет. Это же не мешает нам общаться на другие темы». «У нас в семье никогда про религию не говорили, в школе рассказывали. Я и сейчас дома это не обсуждаю, нас это не касается»). Вероятно, в атеистических семьях с гармоничными межличностными отношениями между родителями и детьми старшие передают младшим не только атеистический взгляд на жизнь, но и уважение к мнению, позиции человека с другими мировоззренческими установками.

Объектный тип родительского отношения к детям предполагает позицию воздействия с целью передачи собственных мировоззренческих установок. Родители с такой позицией относятся к ребенку как к объекту собственной воспитательной деятельности. Эту стратегию воспитания родители используют и в отношении формирования религиозности их детей. Значительная часть респондентов нашего исследования столкнулись именно с подобной тактикой родительского воспитания. Рассказывая о пережитом ими опыте религиозной инкультурации, они говорили о том, что родители проявляли насилие в процессе трансляции религиозных мировоззренческих установок: заставляли ходить в религиозный храм, читать молитвы, соблюдать религиозные обряды и ритуалы. При этом все участники исследования, столкнувшиеся с подобной объектной позицией родительского воздействия, с разной степенью, но высказали свое негативное отношение к пережитому опыту. Например: «Меня с детства родители водили в церковь. До сих пор тошнит: придем, стоим, стоим. И вокруг все одинаковые»; «Я в детстве спрашивал: зачем ставить свечки, зачем надо стоять в церкви. В ответ: так надо». «Вера, я вообще считаю, что это самовнушение. С детства. Родители выбирают: крестить тебя или нет. У меня все в семье религиозные. Все молятся, и меня с детства заставляли. А я не верю... Просто не спорю с отцом»; «Я не очень сильно верю. Ну, просто воспитали, так. Для меня это (религия. – С.М.) не важно».

Можно констатировать следующее: молодые люди, ставшие «жертвами» объектного родительского воспитания, получили опыт религиозной инкультурации, который привел к обратному результату – они отвернулись от религии. Протестуя против давления родителей, они начали протестовать и против родительских идеалов, в частности против религиозного мировоззрения. Молодые люди, повзрослев, продолжают демонстрировать

непримиримость религии, которую с детства «навязывала» им семья. Некоторые респонденты отметили, что в их религиозных семьях они не могут открыто высказать свое несогласие и отвержение религиозных ценностей, что обусловлено авторитарной родительской позицией по вопросу формирования религиозности.

Мы считаем, что именно объектное родительское отношение, их авторитаризм в процессе религиозной инкультурации детей способствуют тому, что выросшие дети начинают активно отвергать религию.

Объектный тип межличностных отношений в семье может привести и к другому отношению к религии. В нашем исследовании были выявлены респонденты, которые, описывая путь формирования собственной религиозности, говорили обезличенно. По содержанию их сообщения были немногословными, скудными и однотипными. Они мало знают о религии, не испытывают каких-либо переживаний в отношении религии или не могут их осознать и вербализировать: «Меня в семье научили молиться. Ну... это надо делать»; «Родители в церковь ходили и меня водили. Так принято». Молодые люди осознают, принимают свою религиозность как данность, обязательство. Возможно, что их религиозность, которую у них сформировали родители, связана с чувством долга. В силу специфики объектного отношения к ребенку родители заставили его подчиниться норме, правилу. Но эти родители не сформировали у ребенка чувственного принятия религии и всего, что с ней связано. Некоторые из этих молодых людей продемонстрировали отсутствие каких-либо эмоций по поводу собственной религиозности. Возможно, они действительно не испытывают эмоциональных переживаний по поводу собственной религиозной принадлежности, их религиозность связана с чувством долга, которое сформировалось под воздействием правил и норм семейной жизни. Респонденты прячут истинные эмоции, которые испытывают в отношении религии, осознают, что переживаемые ими чувства нежелательно демонстрировать. Мы считаем, что подобная эмоционально холодная, дистантная религиозность личности может быть признаком того, что родители средствами объектного воздействия на ребенка сформировали у него только внешнюю сторону религиозности, но не смогли передать глубинных смыслов религии.

Объектное отношение родителей в процессе религиозной инкультурации ребенка может привести к одному из двух результатов: либо к отвержению религии как способу протеста против давления старших, либо к формированию ограниченной религиозности, которой свойственны некоторая однобокость, отсутствие эмоциональной вовлеченности в религиозный мир.

Резюмируя изложенное выше, можно утверждать, что тип родительского отношения к детям – субъектный или объектный – оказывает значительное влияние на процесс формирования, а также на содержательную специфику религиозности детей.

Как показало наше исследование, существует еще один показатель родительского отношения к детям, который оказывает влияние на процесс

формирования религиозности ребенка. Это степень активности родителей в процессе религиозной инкультурации детей. Одни участники исследования подчеркивали, что родители активно участвовали в формировании их религиозности («Мне бабушка про религию много рассказывала, в церковь водила. Библию дала читать»; «Бабушка очень религиозная, и меня хотела сделать такой»).

Сторонники атеистического мировоззрения, ставшие участниками нашего исследования, тоже приводили примеры интенсивного родительского воздействия на их мировоззрение. Один из участников исследования сообщил: «У нас (в семье. — С.М.) все родственники молятся, и меня отец заставляет, я вообще этого не понимаю». Другой участник писал: «Меня мама в детстве в церковь водила. Мне не нравилось там». Со слов одной из участниц, в детстве мама водила ее в церковь, чтобы «изгнать нечисть» из дочери, так как поверила посторонней женщине, сказавшей, что в девочку вселился «нечистый». Респондентка до сих пор негодует по этому поводу и удивляется тому, что ее мама — образованная женщина — поверила в эту «странность».

В словах респондентов-атеистов читается чрезмерно активная, вовлекающая позиция религиозных родственников. В детстве молодые люди испытывали интенсивное давление со стороны семьи в сфере религиозных отношений: родители очень активно пытались вовлечь детей в религиозный мир. Дети по настоянию родителей посещали церковь, по воле родителей участвовали в священных ритуалах, обрядовых действиях. Возможно, чрезмерно активный стиль религиозной инкультурации, который выбрали родители этих респондентов, привел к обратному результату.

По нашему мнению, причиной подобного родительского «рвения» является собственная недостаточная религиозность родителей. Возможно, религиозность родителей, возникшая как дань моде, не имеет глубоких корней, не обладает потенциалом для того, чтобы создать условия для формирования религиозности у детей. Чрезмерное родительское давление в процессе религиозной инкультурации детей в итоге привело к обратному результату: с приобретением личной самостоятельности эти уже выросшие дети отказались от религии в пользу атеистического мировоззрения. Они не только не приняли религиозное мировоззрение, но получили «прививку» от него. И хотя некоторая связь с религией у них сохранилась, должно пройти какое-то время, чтобы последствия подобного активного родительского воздействия были преодолены.

Другие участники исследования описали опыт религиозной инкультурации, при котором их родители занимали пассивную позицию: они в процессе воспитания детей просто игнорировали тему религии. Соответственно, в подобных семьях родители не участвовали в процессе формирования религиозности детей. Вероятно, отсутствие собственной религиозности или слабая выраженность понимания ценности религии в собственной жизни приводит к подобной родительской позиции («У нас в семье про религию не говорили. Не знаю, почему. Наверное, не верили родители.

А я и не спрашивал»; «В детстве вообще ничего про религию не знала. У нас вообще не религиозная семья»).

Знаменательно то, что некоторые респонденты, столкнувшись с подобной игнорирующей позицией старших родственников, по мере взросления начинают самостоятельно или с помощью других людей изучать религию, искать ее место в собственном мировоззрении.

Среди участников нашего исследования встречались такие, кто приложил собственные силы, чтобы сформировать религиозность («Нашла Библию дома, взяла почитать»; «На каникулах делать было нечего»; «Хотел понять, что в ней особенного»; «Я сам начал интересоваться религией еще в школе (в старших классах – уточнение получено в ходе индивидуального интервью. – С.М.). Прочитал Библию. Ну и вообще в интернете стал смотреть разную информацию»).

Таким образом, сама по себе пассивность родителей в процессе формирования религиозности ребенка не является негативным фактором. Для некоторых детей инертность родителей в данном вопросе не мешает предпринимать самостоятельные поиски.

Другие респонденты, не получив в семье поддержки в формировании их религиозности, обратились к компетентным людям (взрослым или сверстникам), ставшим для них авторитетом в формировании религиозности (учитель в школе, настоятель храма, однокурсник и др.). Подробно об этом мы писали в статье «Детерминанты формирования религиозности личности» [17].

Однако уточним, что подобный «самостоятельный» опыт формирования религиозности личности довольно нетипичен. В нашем исследовании было выявлено несколько человек, которые в силу пассивности родителей предприняли самостоятельные усилия для формирования собственной религиозности. Но среди этой немногочисленной группы особо выделяются те, кто в процессе подобных самостоятельных поисков пришел к мультикультурализму религиозности. Они обращены к ценностям двух религий, учитывают их смыслы и содержание в своей жизни: одна религия является родной, отражает связь с предками, вторая религия отвечает представлениям об устройстве мира и Бога в нем. Кроме того, можно говорить об избирательном отношении этих молодых людей к религии: они сами выбирают, какие религиозные ценности становятся частью их мировоззренческой системы. Их религиозность характеризуется индивидуализмом и субъективизмом. Так, один из респондентов, идентифицирующих себя с исламом, отметил, что кроме ислама, на его жизнь существенное влияние оказывает буддизм. В индивидуальном интервью он объяснил, что хотя в его семье ислам и позиционируется как семейная религия, родители не являются глубоко религиозными людьми. Это повлияло на то, что в мировоззренческой системе данного молодого человека ислам занимает далеко не первое место. При этом в старших классах школы он услышал от одного из учителей школы представления о буддизме, заинтересовавшие его, и стал самостоятельно изучать основы данной религии, в которой и сего-

дня находит много привлекательных для себя мировоззренческих идей и установок.

Мы не беремся оценивать значимость мультикультуральной религиозности. С уверенностью можем утверждать, что одной из причин ее формирования является пассивность родителей в процессе формирования религиозности детей.

Одних молодых людей подобные самостоятельные поиски привели к религии, другие выбрали для себя атеистическое понимание мира. Общим для всех является то, что отсутствие в их жизни религиозной инкультурации в семье привело их к самостоятельному поиску ответов на важные мировоззренческие вопросы. Возможно, окажись рядом с ними понимающие родственники, готовые в субъектном диалоге помочь в формировании мировоззренческой позиции, становление религиозности оказалось бы более гармоничным.

Итак, активность родителей в процессе религиозной инкультурации детей в одном случае приводит ребенка к религии, в другом – отдаляет от нее, иногда становится причиной формирования мультикультуральной религиозности.

Выявленные показатели родительского отношения – субъектность или объектность; активность или пассивность – необходимо рассматривать именно во взаимосвязи. Каждый из этих показателей родительского отношения сам по себе не является абсолютом, определяющим результативность процесса формирования религиозности личности. Именно синтез, пересечение этих показателей родительского отношения создает определенные условия для формирования религиозности личности.

Проведенное эмпирическое исследование привело нас к изучению соотношения обозначенных аспектов родительского отношения в процессе религиозной инкультурации детей.

Высокий уровень субъектного родительского отношения и высокий уровень активности способствуют формированию позитивного, последовательного, гармоничного принятия детьми идеалов и ценностей родителей, в том числе и религиозных идеалов. Если родители глубоко верующие люди, выстраивающие отношения с детьми с позиции субъектного взаимодействия, высока вероятность, что и дети будут ориентироваться на религиозные ценности и принимать свойственные им религиозные идеалы.

Возможно, модель с высоким уровнем субъектности и высоким уровнем активности обнаруживается только среди религиозных людей, но не обнаруживается среди атеистов. Нами установлено, что семьи атеистов с субъектной родительской позицией находят другие значимые темы для применения собственной активности, чем активное формирование у детей атеистического мировоззрения. Если родители (с высоким уровнем субъектного отношения и высоким уровнем активности) являются сторонниками атеистического мировоззрения, вероятнее всего, и дети, ориентируясь на мировоззрение своих родителей, будут опираться на атеистические мировоззренческие установки, но будут принимать и уважать существование иного взгляда на жизнь. Дети в подобных семьях открыты к самостоя-

тельному выбору мировоззренческих установок. И в возрасте, когда будут к этому готовы, смогут сами сделать выбор.

Высокий уровень субъектности и высокий уровень пассивности приводят к тому, что в религиозных семьях создаются условия для открытого самостоятельного поиска детьми собственной религиозности. Религиозность родителей такова, что они не испытывают потребности транслировать религиозные ценности детям или не обладают потенциалом. А те, в свою очередь, получая некоторые сведения о религиозности в семье, или сами довольствуются подобной пассивной религиозностью, или ищут ее самостоятельно, или обращаются за помощью к другим авторитетным лицам. Так они могут найти человека, который поможет им открыть для себя религиозный мир. Опасность родительской пассивности в процессе формирования религиозности детей заключается в том, что при активном интересе к данной сфере человеческой жизни и отсутствии возможности удовлетворить этот интерес дома ребенок может найти «авторитетов», которые будут готовы помочь заполнить мировоззренческий вакуум и привести его в мир религиозного сектанства или религиозного экстремизма.

В атеистических семьях с высоким уровнем субъектности и высоким уровнем пассивности родительского отношения, скорее всего, формируется личность толерантного, миролюбивого атеиста, который терпимо и уважительно относится к иному мировоззрению.

Родители с высоким уровнем объектного отношения к детям, в том числе и в процессе религиозной инкультурации детей, и высоким уровнем активности, скорее всего, сформируют у ребенка отвержение тех идеалов, которые они будут пытаться транслировать. Ребенок втайне или открыто будет отвергать религию.

Из семей с подобными особенностями воспитания, скорее всего, вырастают «воинствующие» атеисты. Они проявляют агрессию, нетерпимость по отношению ко всему, что не совпадает с их мнением. Такая поведенческая стратегия является следствием родительского авторитаризма, навязывания идеалов, нетерпимости к иному мнению. Авторитаризм и нетерпимость, заложниками которых становится личность в семье, они несут дальше, распространяя на другие значимые отношения.

В семьях с высоким уровнем объектного отношения к детям и высоким уровнем пассивности формирование религиозности детей происходит односторонне. Молодые люди, получившие подобный опыт религиозной инкультурации, называют себя религиозными людьми, но очень мало знают о религии и не нуждаются в обогащении имеющихся знаний, их отношение к религии характеризуется индифферентностью, их религиозность не имеет какой-либо поведенческой реализации (культовой или социальной). Поверхностность религиозности родителей транслируется детям.

Обобщая полученные результаты, отметим, что формирование религиозности находится в существенной зависимости от семьи, родительского отношения к детям (субъектного или объектного), активности родителей в процессе формирования религиозности детей (активной или пассивной

позиции). Субъектное родительское отношение, с одной стороны, и объектное родительское отношение – с другой, являются полюсами одного континуума. Активность и пассивность – полюса другого континуума. Пересечение данных характеристик родительского отношения задает систему координат для формирования религиозности личности в семье.

Вероятно, для формирования гармоничной, позитивной религиозности особую значимость приобретает именно опыт партнерского, диалогического межличностного взаимодействия.

Влияние семьи на формирование религиозности личности опирается на сложившуюся в семье систему межличностных отношений, особенностей отношения родителей или других взрослых родственников к ребенку (субъектных или объектных). Педагогическая позиция родителей «взаимодействие с ребенком» или «воздействие на него» оказывает значительное влияние на процесс религиозной инкультурации последнего. При этом родительская позиция по вопросу формирования религиозности личности может ввести ребенка в мир религии или отдалить от него.

В **заключение** отметим перспективы дальнейшего изучения обозначенной проблемы. Во-первых, выявленные нами показатели родительского отношения к религиозной инкультурации детей являются крайними точками континуума. В действительности позиция родителя находится между данными полюсами, с разной степенью приближаясь и отдаляясь от них. Представляется интересным изучить вариативность формирования религиозности в семье с учетом особенностей проявления обозначенных показателей. Во-вторых, позиции двух родителей или других значимых взрослых могут отличаться, а значит, и ребенок будет находиться в центре различных стратегий религиозной инкультурации. Представляется интересным изучить специфику формирования религиозности личности в подобных условиях межличностных отношений. В-третьих, позиция родителей по вопросу религиозной инкультурации и особенностей взаимодействия в целом может существенно изменяться с течением времени в контексте изменений мировоззренческих установок родителя. Мы считаем, что важно выявить динамику родительской позиции по обозначенной проблеме, понять закономерности данного процесса. Решение этих задач позволит лучше понять закономерности формирования религиозности личности, особенности религиозной инкультурации личности в семье.

Литература

1. Богдановская И.М. Смысловая организация современного религиозного опыта личности : дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2002. 217 с.
2. Карасева С.Г., Шкурова Е.В. Многомерный кроссконфессиональный подход к исследованию религиозности в Беларуси: актуальность и концептуализация // Социология. 2012. № 3. С. 123–133. URL: <http://religious-life.ru/2012/12/issledovanie-religioznosti-v-belarusi/>
3. Фолкнер Д., Йонг Г. де Религиозность в пяти измерениях: эмпирический анализ. URL: <http://ecsocman.hse.ru/data/2012/04/19/1271940701/Folkner.pdf>

4. Буланова И.С. Изменение самосознания под влиянием религиозного обращения : дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2015. 200 с.
5. Гроголева О.Ю. Религиозность и ответственность личности: поиск эмпирических взаимосвязей // Омский научный вестник. № 5 (112). С. 166–169.
6. Ефремова М.В. Взаимосвязь религиозной идентичности и моделей экономического поведения: межконфессиональный анализ // Грамота. 2012. № 12 (67) : в 2 ч. Ч. 1. С. 54–57.
7. Сучкова О.В. Социально-психологические аспекты религиозности молодежи в контексте психологической безопасности : автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2009. 25 с.
8. Чумакова Д.М. Взаимосвязь религиозности личности и социального взаимодействия в семье : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2014. 26 с.
9. Ворожейкина Л.И. Религиозность: понятие и детерминанты // Философия социальных коммуникаций. 2013. № 1 (22). С. 45–52.
10. Оппорт Г. Личность в психологии. М. : Ювента, 1998. 345 с.
11. Burchinal L.G., Chancellor L.E. Social status, religious affiliation and ages at marriage // Marriage and family living. 1963. № 25. P. 219–220.
12. Lenski G.E., Smith J.W., Jamison A.L. The Religious Factor // Science and Society. 1963. № 27 (3). P. 354–357.
13. Шудрик И.А. Социально-психологическая детерминация религиозности // Психиатрия и религия на стыке тысячелетий : сборник научных работ Харьковской областной клинической психиатрической больницы № 3 (Сабуровой дачи) и Харьковской медицинской академии последипломного образования / под общ. ред. П.Т. Петрюка, Р.Б. Брагина. Харьков, 2006. Т. 4. С. 119–120. URL: <http://www.psychiatry.ua/books/religion/paper48.htm>
14. Малахова И.А. Анатомия религиозной веры. М., 1980. 50 с.
15. Argyle M., Beit-Hallahmi B. The social Psychology of Religion. London ; Boston : Routledge K. Paul, 1975. 246 p.
16. Малявина С.С. Религия в мировоззрении атеистов (по материалам качественного исследования) // Вестник ПСТГУ. Серия 1. Богословие. Философия. 2014. № 5 (55). С. 68–81.
17. Малявина С.С. Детерминанты формирования религиозности личности // Вестник ПСТГУ. Серия 4. Педагогика. Психология. 2015. № 2 (37). С. 119–131.

Поступила в редакцию 16.06.2016 г.; принята 11.07.2016 г.

МАЛЯВИНА Светлана Сергеевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Российской академии народного хозяйства и государственной службы. Волгоградский филиал. (Волгоград, Россия).
E-mail: svetlana.malyavina@gmail.com

PARENT RELATION AS A FACTOR IN THE FORMATION OF RELIGIOUS IDENTITY

Siberian journal of psychology, 2016, 61, 109–122. DOI: 10.17223/17267080/61/8

Malyavina Svetlana S. The Russian Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation (Volgograd branch).

E-mail: svetlana.malyavina@gmail.com

Keywords: religiosity; parental attitude; subjective and objective interaction; active and passive position of parents.

The article presents the results of an empirical study of the influence of individual indicators of parental relations on the formation of their children's religiosity. The research involves the study of subjective perceptions of respondents on the question of parental attitudes about

the features in the formation of their religiosity. Methods: Focus group and individual interviews (2009-2013); survey (2014-2015). Sample: 180 representatives of the young people (full-time students of first and second years at one of the Volgograd Oblast' universities); 82 of which are Orthodox Christians, 55 respondents identified themselves as Muslims, and 43 have atheistic worldview.

The study of interpersonal relations in a family revealed two types of parental relationships: subjective interaction and objective influence of parents on a child.

In families with subjective interaction parents respecting the attitude of a child create an environment for cooperation and partnership, including in the development of religious worldview of a child. The respondents while revealing their personal experience of becoming religious spoke with great emotional warmth about this part of their lives and often referred to a particular relative who was their guide to the world of religion (a mother, a father, a grandmother, an uncle, or a godmother).

In families with objective attitudes towards children parents influence their children with various degrees of activity and interest (a child is an object of their educational activity) based on their own philosophical worldviews and ideals. The respondents when talking about their experiences of religious enculturation said that their parents showed violence in the process of translation of religious worldviews: they forced them to go to a church, to pray, and to follow the religious rituals.

Another indicator of parental attitudes towards children, which has an impact on the formation of a child's religious worldviews, is the degree of activity of parents in the process of religious enculturation. Some participants of the research emphasized that their parents were actively involved in the formation of their religiosity. Other participants described the experience of religious enculturation in which their parents were passive: they simply ignored the topic of religion in the process of raising children. It is significant to note that some of the respondents, who faced with such an ignoring attitude, as they grew up, started to study religion and to look for its place in their worldview by their own or with the help of other people.

The identified indicators of parental relations: subjectivity or objectivity; activity or passivity are not absolute in determining the effectiveness of the formation of religious identity. The synthesis and the intercrossing of these indicators of parental relations create certain conditions for the formation of religious identity.

References

1. Bogdanovskaya, I.M. (2002) *Smyslovaya organizatsiya sovremennogo religioznogo opyta lichnosti* [Semantic organization of modern religious experience of the personality]. Psychology Cand. Diss. St. Petersburg.
2. Karaseva, S.G. & Shkurova, E.V. (2012) Mnogomernyy krosskonfessional'nyy podkhod k issledovaniyu religioznosti v Belarusi: aktual'nost' i kontseptualizatsiya [Multidimensional cross-confessional approach to the religiosity in Belarus: The relevance and conceptualization]. *Sotsiologiya*. 3. pp. 123-133. [Online] Available from: <http://religious-life.ru/2012/12/issledovanie-religioznosti-v-belarusi/>.
3. Faulkner, D. & de Jong, G. (2012) *Religioznost' v pyati izmereniyakh: empiricheskiy analiz* [Religiosity in five dimensions: An Empirical Analysis]. Translated from English by V.I. Khomenko. [Online] Available from: <http://ecsocman.hse.ru/data/2012/04/19/1271940701/Folkner.pdf>.
4. Bulanova, I.S. (2015) *Izmenenie samosoznaniya pod vliyaniem religioznogo obrashcheniya* [The change of consciousness under the influence of religious conversion]. Psychology Cand. Diss. Yaroslavl.
5. Grogoleva, O.Yu. (2012) Religiousness and personal responsibility: search for empirical interrelations. *Omskiy nauchnyy vestnik – Omsk Scientific Bulletin*. 5(112). pp. 166-169. (In Russian).

6. Efremova, M.V. (2012) Vzaimosvyaz' religioznoy identichnosti i modeley ekonomicheskogo povedeniya: mezhekfessional'nyy analiz [The relationship of religious identity and patterns of economic behavior: An interconfessional analysis]. *Gramota*. 12(67). pp. 54-57.
7. Suchkova, O.V. (2009) *Sotsial'no-psikhologicheskie aspekty religioznosti molodezhi v kontekste psikhologicheskoy bezopasnosti* [Socio-psychological aspects of religious youth in the context of psychological safety]. Abstract of Psychology Cand. Diss. St. Petersburg.
8. Chumakova, D.M. (2014) *Vzaimosvyaz' religioznosti lichnosti i sotsial'nogo vzaimodeystviya v sem'e* [The relationship of religious identity and social interaction in the family]. Abstract of Psychology Cand. Diss. Yaroslavl.
9. Vorozheykina, L.I. (2013) Religioznost': ponyatie i determinanty [Religiosity: The concept and determinants]. *Filosofiya sotsial'nykh kommunikatsiy – Philosophy of Social Communications*. 1(22). pp. 45-52.
10. Allport, G. (1998) *Lichnost' v psikhologii* [Personality in psychology]. Moscow: Yuventa.
11. Burchenal, L.G. & Chancellor, L.E. (1963) Social status, religious affiliation and ages at marriage. *Marriage and family living*. 25. pp. 219-220.
12. Lenski, G.E., Smith, J.W. & Jamison, A.L. (1963) The Religious Factor. *Science and Society*. 27(3). pp. 354-357.
13. Shudrik, I.A. (2006) Sotsial'no-psikhologicheskaya determinatsiya religioznosti [Socio-psychological determination of religiosity]. In: Petryuk, P.T. & Bragin, R.B. (eds) *Psikhiatriya i religiya na styke tysyacheletiy* [Psychiatry and religion on the turn of the millennium]. Vol. 4. Kharkov: [s.n.] [Online] Available from: <http://www.psychiatry.ua/books/religion/paper48.htm>.
14. Malakhova, I.A. (1980) *Anatomiya religioznoy very* [Anatomy of religious faith]. Moscow: Izdatel'stvo politicheskoy literatury.
15. Argyle, M. & Beit-Hallahmi, V. (1975) *The Social Psychology of Religion*. London; Boston: Routledge K. Paul.
16. Malyavina, S.S. (2014) Religiya v mirovozzrenii ateistov (po materialam kachestvennogo issledovaniya) [Religion in the outlook of atheists (based on qualitative research)]. *Vestnik PSTGU. Seriya 1. Bogoslovie. Filosofiya*. 5(55). pp. 68-81.
17. Malyavina, S.S. (2015) Determinanty formirovaniya religioznosti lichnosti [The determinants of the religious identity formation]. *Vestnik PSTGU. Seriya 4. Pedagogika. Psikhologiya*. 2(37). pp. 119-131.

Received 16.06.2016;

Accepted 11.07.2016

УДК 159.9

DOI: 10.17223/17267080/61/9

Е.Ю. Савин

Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского (Калуга, Россия)

Соотношение склонности к педагогической импровизации с субъектным и профессиональным опытом студента-педагога

Описаны результаты двух серий эмпирического исследования, направленного на изучение взаимосвязи субъективного опыта со склонностью к педагогической импровизации и самооценкой профессионального опыта у студентов-педагогов в ходе педагогической практики. Корреляционный анализ позволяет предположить, что субъектный и профессиональный опыт взаимосвязаны, а вот склонность к импровизации может наблюдаться как на фоне высокой самооценки субъектного и профессионального опыта, так и сочетаться с низкой самооценкой. Это позволяет говорить о том, что педагогическая импровизация не всегда носит характер творческой инициативной активности.

Ключевые слова: педагогическая импровизация; профессиональный опыт; субъектный опыт; студент-педагог.

Возможность осуществления педагогической импровизации рассматривается в психолого-педагогических исследованиях как одна из важных характеристик профессиональной компетентности педагога. В наиболее общем понимании педагогическая импровизация – это способность учителя находить и воплощать неожиданное, спонтанное педагогическое решение, не связанное с его предварительной подготовкой и обдумыванием. В этом смысле педагогическая импровизация как аспект педагогической деятельности противопоставляется детальному, пошаговому планированию, предшествующему ее реализации и воплощению в конкретной учебно-воспитательной ситуации.

Педагогическая импровизация рассматривалась в психолого-педагогических исследованиях с позиций, высвечивающих различные аспекты этого феномена. Так, она может рассматриваться как процесс и соответственно анализироваться под углом стадий, этапов и особенностей протекания этого процесса [1]. С другой стороны, педагогическая импровизация рассматривалась и как некоторая устойчивая склонность педагога ориентироваться преимущественно на конкретные обстоятельства учебной или воспитательной ситуации, предпочитать ситуативные, а не заранее подготовленные педагогические решения. В таком её понимании склонность к педагогической импровизации может быть рассмотрена как одно из измерений, образующих индивидуально-своеобразный стиль педагогической деятельности [2]. Педагогическая импровизация исследовалась и как

феномен, относящийся преимущественно к когнитивной сфере учителя [3], или же как важная сторона или характеристика педагогического общения; тем самым в этом феномене подчеркивался эмоциональный аспект [4].

В названных позициях можно выделить общую, представленную практически во всех рассуждениях об импровизации идею о ее тесной соотнесенности с творческими аспектами деятельности педагога. Так, в контексте анализа педагогического творчества в целом педагогическую импровизацию рассматривают В.И. Загвязинский [5], В.А. Кан-Калик и Н.Д. Никандров [4]. Р. Сойер рассматривает педагогическую импровизацию как важнейшую характеристику деятельности учителя в рамках конструктивистского подхода к обучению, который предполагает ориентацию не на трансляцию готового знания учителем и рецепцию его учениками, а на совместное создание этого знания в ходе творческого диалога [6]. В.Н. Харькин уже во введении к своей монографии отмечает, что исследование педагогической импровизации «вне творчества невозможно» [1. С. 3], и далее приходит к выводу о том, что импровизация всегда является творчеством, а её наличие придает любой деятельности признаки творческой, а также о том, что структура процесса творчества и структура импровизации совпадают. Творческий характер педагогической импровизации, по В.Н. Харькину, проявляется в уходе от шаблонных, стереотипных педагогических решений, в том, что она происходит сразу, без предварительного обдумывания, в ее интуитивном характере и порождении нового (субъективно или объективно) продукта.

Соотношение педагогической импровизации и профессионального опыта имеет неоднозначный характер. С одной стороны, как творческая составляющая активности педагога импровизация противопоставляется стереотипной ее стороне, которая определяется внешними предписаниями, регламентами, структурой учебно-воспитательного процесса, учебным содержанием. Эти внешние предписания в конкретную ситуацию психолого-педагогического взаимодействия вносятся через посредство профессионального опыта учителя, который является их психологическим носителем. В этом своем качестве опыт является своего рода психологической оппозицией педагогической импровизации. Ведь будучи по своей сути нерегламентированной активностью, педагогическая импровизация проблематизирует и сам опыт. С другой стороны, профессиональный опыт, как это показано в ряде исследований, является важнейшим условием педагогической импровизации. К примеру, опытные учителя демонстрируют большую готовность к импровизационным решениям, причем в основе этих решений лежит хорошо сформированная и легкодоступная сеть разнообразных когнитивных схем, в которые «упакован» этот опыт [3].

В нашем исследовании было эмпирически продемонстрировано, что склонность к педагогической импровизации у студентов-педагогов не связана на уровне корреляционного анализа с профессиональным опытом (в виде самооценки опытности). Это обстоятельство позволило выделить два её подтипа. Первый – склонность к импровизации на фоне высокой само-

оценки опытности сочетается с более высокими показателями освоенности педагогической деятельности (в виде более эффективного решения педагогических задач),; второй же подтип – склонность к импровизации на фоне низкой самооценки опытности связана с меньшей результативностью в решении педагогических задач [7]. Таким образом, педагогическая импровизация может быть как продуктивной, так и непродуктивной, причем именно в первом своем варианте она осуществляется с опорой на профессиональный опыт. Последний, выступая как мера освоенности внешних предписаний и регламентов педагогической деятельности, как бы оформляет импровизационную активность, придает ей, по определению Р. Сойера, упорядоченный (disciplined) и структурированный характер [8].

Отметим, что в контексте соотношения импровизации и опыта последний рассматривался лишь в одном аспекте – как профессиональный опыт, т.е. система имеющихся у субъекта психических образований (когнитивных схем, структур), которые формируются и обнаруживаются в решении профессионально-специализированных задач. Вместе с тем одной из тенденций в области исследований феномена человеческого опыта является признание его многомерного и многослойного характера. Так, наряду с профессиональным опытом (т.е. преимущественно когнитивным опытом, специализированным относительно определенного вида человеческой деятельности) в качестве особых разновидностей опыта рассматриваются также социальный, личностный и мнемический опыт [9], жизненный и экзистенциальный опыт [10, 11], субъектный и учебно-познавательный опыт [12, 13], ментальный опыт, включающий не только когнитивный, но и метакогнитивный, и интенциональный опыт [14]. Соотношение этих форм опыта с продуктивной активностью человека в различных сферах его жизнедеятельности пока исследовано недостаточно, однако есть основания полагать, что опыт является важнейшим ресурсом как частных проявлений продуктивной активности человека (интеллект, когнитивные стили, обучаемость), так и системных ее характеристик, таких как компетентность в профессиональной и учебной сферах [15–17].

В контексте выяснения творческой природы педагогической импровизации особый интерес представляет ее рассмотрение в связи с субъектным опытом, который можно определить как опыт свободного, инициативного и автономного действия, являющегося источником изменений во внешнем мире и в самом себе. Связь субъектного опыта с педагогической импровизацией становится более ясной, если иметь в виду две идеи. С одной стороны, в качестве творческой активности педагогическая импровизация рассматривается как инициативная и автономная активность, источником и основанием которой является сам субъект. С другой стороны, как и профессиональный опыт субъектный опыт предметен, т.е. формируется относительно какой-либо конкретной сферы человеческой активности. Таким образом, признавая творческую природу педагогической импровизации, мы предполагаем, что она должна соотноситься с высоким уровнем сформированности субъектного опыта педагогической деятельности.

Однако принимая во внимание изложенные выше соображения относительно неоднозначной связи профессионального опыта и склонности к импровизации, правомерно применить тот же ход рассуждений и в отношении субъектного опыта. Иными словами, наблюдается ли склонность к импровизации на фоне низкого субъектного опыта, и если да, то насколько ее можно считать продуктивной? Или, что то же самое: всегда ли педагогическая импровизация является творческим актом в смысле автономии и инициативы субъекта?

Эти вопросы позволили очертить *гипотезы* эмпирического исследования:

1) эмпирически обнаруживаемая склонность к осуществлению педагогической импровизации носит неоднородный характер и может проявляться как на фоне низкого уровня субъектного опыта педагогической деятельности, так и на фоне высокого его уровня;

2) субъектный опыт педагогической деятельности будет тесно соотношен с профессиональным опытом;

3) импровизация, реализуемая с опорой на субъектный и соотношенный с ним профессиональный опыт, будет иметь продуктивный характер, в то время как импровизация, осуществляемая в отсутствие таковой соотношенности, будет менее продуктивна.

Проверка этих гипотез осуществлялась в двух сериях эмпирического исследования. В *первой серии*, результаты которой частично освещались ранее, но под несколько иным углом [18], субъектный опыт оценивался косвенно, через параметры эмоционального отношения к учебно-профессиональной деятельности на практике. Во *второй серии* мы предприняли попытку более конкретно оценить субъектный опыт студента-педагога, а также некоторые характеристики его продуктивной активности в сфере решения педагогических задач. Опишем далее методику и основные результаты этих двух серий отдельно, а затем обсудим их в целом.

Методика исследования (первая серия)

Оценка склонности к педагогической импровизации и профессионального опыта студента-педагога осуществлялась на основе авторского опросника «Самооценка педагогического мышления» (СПМ) [19]. Он включает в себя 28 утверждений, относящихся к двум шкалам:

1) оценка *склонности к педагогической импровизации* отражает общую склонность в планировании и проведении уроков ориентироваться на текущую ситуацию, а не на предварительное планирование, склонность импровизировать на уроке и воспринимать каждую педагогическую ситуацию как новую и не имеющую аналогов в прошлом опыте, оценивать регулятивы педагогической деятельности как то, что препятствует достижению нужного результата;

2) *самооценка опытности* – общая оценка своей состоятельности в решении педагогических задач, которая складывается во-первых, из осо-

знанного планирования с опорой на ясно определенную цель и прошлый опыт в сочетании с выраженным рефлексивным контролем; во-вторых, сознательной ориентации на нормативные требования в педагогическом мышлении; в-третьих, актуализации хорошо освоенных автоматизированных схем, обеспечивающих прогнозирование и успешное принятие решения в изменяющихся условиях педагогической деятельности.

Оценка субъектного опыта педагогической деятельности студента-педагога проводилась на основе косвенного показателя – эмоционального отношения к педагогической практике. Испытуемым предлагалось 32 шкалы семантического дифференциала, чтобы оценить свое эмоциональное отношение к педагогической практике. Факторный анализ позволил выявить два фактора, объединивших 25 шкал, из которых складывается это отношение: *оценка* своих эмоций как позитивных или негативных (безобидная – страшная, умная – глупая, спокойная – тревожная, приятная – неприятная, чистая – грязная и др.) и *активность* – степень насыщенности деятельности новыми эмоциональными переживаниями и событиями (красочная – бесцветная, тусклая – яркая, безжизненная – живая, равнодушная – страстная и др.). В качестве эмпирического индикатора субъектного опыта относительно учебно-профессиональной деятельности использовалась сумма показателей по этим двум факторам, деленная на общее число шкал (25). Содержательный смысл этого показателя таков: чем он выше, тем в большей степени учебно-профессиональная деятельность оценивается как насыщенная новыми и положительными эмоциями. Соответственно этому человек, который имеет более высокий показатель, в большей степени оценивает свой опыт практики как результат инициативной и автономной активности.

Испытуемые. Студенты-педагоги 3-го и 5-го курсов, прошедшие педагогическую практику ($n = 84$).

Результаты исследования (первая серия)

Результаты корреляционного анализа (по Спирмену) продемонстрировали следующее. Во-первых, самооценка опытности по опроснику СПМ положительно коррелирует с показателем субъектного опыта относительно учебно-профессиональной деятельности ($r_s = 0,27$, $p = 0,012$). Во-вторых, склонность к импровизации коррелирует с показателем субъектного опыта отрицательно ($r_s = -0,29$, $p = 0,008$). Таким образом, более высокая склонность к импровизации наблюдается на фоне более низкого субъектного опыта относительно учебно-профессиональной деятельности. Уточнить характер зависимости между тремя переменными (самооценкой профессионального опыта, склонностью к импровизации и субъектным опытом) позволяет следующий прием: по медиане показателей склонности к импровизации и самооценки профессиональной опытности все испытуемые делятся на четыре субгруппы: с низкой самооценкой опытности и низкой склонностью к импровизации; с низкой самооценкой опытности и высокой

склонностью к импровизации; с высокой самооценкой опытности и низкой склонностью к импровизации; с высокой самооценкой опытности и высокой склонностью к импровизации. Испытуемые, чей показатель совпадает с медианой хотя бы по одному из показателей, из дальнейшего анализа исключаются. Полученные таким образом субгруппы сравнивались между собой по показателю субъектного опыта относительно учебно-профессиональной деятельности. Результаты сравнения – средние значения (медианы), квартили, значения Н-критерия Краскела – Уоллиса – представлены в табл. 1.

Таблица 1

Средние значения (медианы) и квартили показателей субъектного опыта в субгруппах с разным сочетанием склонности к импровизации и самооценки опытности

Субъектный опыт	Неопытные не импровизирующие (n = 17)		Неопытные импровизирующие (n = 21)		Опытные не импровизирующие (n = 18)		Опытные импровизирующие (n = 16)		Значимость различий	
	Ме	Q ₁ -Q ₃	Ме	Q ₁ -Q ₃	Ме	Q ₁ -Q ₃	Ме	Q ₁ -Q ₃	Н	р
	5,0	4,6–5,9	4,6	4,1–5,1	5,1	4,8–5,5	5,2	4,8–5,4	9,15	0,027

Из данных, представленных в табл. 1, видно, что в субгруппе неопытных импровизирующих наиболее низкое значение субъектного опыта (насыщенности положительными эмоциями) относительно учебно-профессиональной деятельности. Это подтверждает попарное сравнение субгрупп по критерию Коновера – Имана (непараметрический критерий, который позволяет оценить значимость различий между отдельными группами в условиях одновременного сравнения нескольких групп): значимые различия по уровню субъектного опыта имеются у неопытных импровизирующих в сравнении с опытными не импровизирующими ($p = 0,005$), с опытными импровизирующими ($p = 0,010$) и с неопытными не импровизирующими ($p = 0,008$). Между остальными субгруппами значимых различий нет. Таким образом, высокая склонность к импровизации может не только иметь место при высоких показателях сформированности субъектного и профессионального опыта, но и сочетаться с низкими значениями обоих показателей.

Методика исследования (вторая серия)

Оценка склонности к педагогической импровизации и профессионального опыта студента-педагога осуществлялась на основе опросника «Самооценка педагогического мышления» (СПМ), описанного в рамках первой серии.

Оценка субъектного опыта педагогической деятельности студента-педагога проводилась на основе специально разработанной шкалы, общая идея которой состояла в том, что эмпирические характеристики субъектной активности (см. [20–23]), используются как основания для

оценки испытуемым своего отношения к учебно-профессиональной деятельности.

Т а б л и ц а 2

Шкала для оценки субъектного опыта педагогической деятельности студента-педагога, баллы

№ п/п	Мнение	1	2	3	4	5	6	Мнение
1	Я считаю, что моя педагогическая деятельность носит творческий характер							Я считаю, что моя педагогическая деятельность носит репродуктивный характер
2	В целом я воспринимаю свою деятельность на практике как навязанную извне, внешними инстанциями							В целом я воспринимаю свою деятельность на практике как инициативную, источником которой являюсь я сам
3	В ходе педагогической практики я «открыл» в самом себе много нового							Педагогическая практика не способствовала самопознанию
4	Я чувствую, что сильно изменился (лично и профессионально) благодаря педагогической практике							Я чувствую, что слабо изменился (лично и профессионально) благодаря педагогической практике
5	Роль учителя была мне малоинтересна и безразлична							Я удовлетворен возможностью попробовать себя в роли учителя
6	Я считаю, что моя деятельность в целом мало повлияла на учащихся							Я считаю, что моя деятельность достаточно сильно повлияла на учеников
7	Мне кажется, что учащиеся в целом были довольны моими действиями и общением с ними							Мне кажется, что учащиеся в целом не были довольны моими действиями и общением с ними
8	Я сам доволен процессом и результатами педагогической практики							В целом я не доволен процессом и результатами педагогической практики
9	В будущем я не намереваюсь заниматься педагогической деятельностью							Я рассматриваю педагогическую деятельность как вполне возможный вариант своей профессиональной карьеры

В качестве параметров выступили следующие характеристики: а) переживание себя как инициатора собственной активности; б) переживание собственной активности как автономной (не навязанной извне); в) переживание себя в качестве источника изменений в окружающем мире; г) восприятие своей активности как творческой (в противоположность репродуктивной); д) восприятие собственной активности как источника из-

менений в самом себе; е) удовлетворение процессом и результатом активности. На основе этих характеристик были разработаны 9 двухполюсных пунктов, которые и предлагались испытуемому с инструкцией оценить свой опыт относительно педагогической практики, поставив галочку в том пункте, который наиболее отражал его мнение (табл. 2). В качестве показателя сформированности субъектного опыта рассматривалась сумма баллов по шкале с учетом прямых (2, 5, 6, 9) и обратных (1, 3, 4, 7, 8) пунктов. Была рассчитана одномоментная надежность шкалы (α -Кронбаха), которая составила 0,83. Средняя корреляция между пунктами составила при этом 0,38, что свидетельствует о внутренней однородности шкалы и её обращенности к единому конструкту.

Оценка степени сформированности приемов педагогического мышления применительно к ситуациям педагогического общения. Испытуемому предлагалось решить шесть педагогических задач из методики «Педагогические ситуации» [24] и дополнительно оценить степень своей уверенности (в процентах) относительно того, что выбранный вариант решения был правильным в данной ситуации. Использовались показатели: а) *продуктивность решения* в виде суммы баллов за каждое решение, начисляемых в соответствии с ключом методики; б) *степень ориентации на норму педагогического мышления* (по выборке для каждого варианта ответа рассчитывалась частота его выбора и в соответствии с этим каждому ответу присваивался его вес). Сумма весов для каждого испытуемого характеризовала степень воспроизведения в его ответах нормы педагогического мышления; в) *средняя степень уверенности в решении* всех задач рассматривалась как характеристика метакогнитивного компонента их решения.

Испытуемые. Студенты-педагоги 3-го и 5-го курсов, прошедшие педагогическую практику ($n = 48$).

Результаты исследования (вторая серия)

Прежде всего рассмотрим результаты корреляционного анализа (по Спирмену) между всеми показателями, измеренными во второй серии (табл. 3).

Т а б л и ц а 3

Результаты корреляционного анализа показателей склонности к импровизации, самооценки опытности, субъектного опыта и эффективности решения педагогических задач

№ п/п	Показатель	1	2	3	4	5	6
1	Склонность к импровизации	–	0,08	0,21	0,03	0,04	0,12
2	Самооценка опытности		–	0,38**	0,05	0,23	0,33*
3	Субъектный опыт			–	0,02	0,24	0,22
4	Нормативность решения				–	0,56***	0,06
5	Продуктивность решения					–	0,27
6	Уверенность в решении						–

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

Из таблицы 3 следует, что, во-первых, показатели, характеризующие результативный и метакогнитивный компоненты решения педагогических задач, избирательно соотнесены между собой: продуктивность решения слабее коррелирует с уверенностью ($r_s = 0,27$, $p = 0,063$) и более сильно – с нормативностью ($r_s = 0,56$, $p < 0,001$). При этом, однако, уверенность не связана с нормативностью ($r_s = 0,06$).

Во-вторых, достаточно тесно связаны показатели, характеризующие субъектный и профессиональный опыт: корреляция между показателем субъектного опыта и самооценки опытности по опроснику СПМ составила $r_s = 0,38$, $p = 0,009$. При этом изучение диаграммы рассеяния показало, что при удалении двух «выпадающих» наблюдений (испытуемых, имеющих высокий балл по шкале самооценки опытности и очень низкий балл по шкале субъектного опыта) эта корреляция возрастает до $r_s = 0,53$, $p < 0,001$.

В-третьих, как субъектный, так и профессиональный опыт относительно слабо связаны с эффективностью в решении педагогических задач: только уверенность в решении соотносится с самооценкой профессиональной опытности ($r_s = 0,33$, $p = 0,021$).

Наконец, в-четвертых, склонность к импровизации оказывается на уровне корреляционного анализа не связанной ни с субъектным ($r_s = 0,21$, не знач.), ни с профессиональным опытом ($r_s = 0,08$). Также отсутствуют корреляции склонности к педагогической импровизации и эффективности решения педагогических задач. Другими словами, высокая склонность к импровизации может сочетаться как с низкими, так и с высокими показателями оценки своего опыта педагогической деятельности (субъектного и профессионального) студентами и эффективностью решения педагогических задач.

Далее, как и в первой серии, испытуемые по медиане показателя склонности к импровизации и самооценки опытности были разбиты на четыре субгруппы, соответствующие высоким и низким их значениям. Средние значения (медианы) остальных показателей, а также значения Н-критерия Краскела – Уоллиса для сравнения этих четырех субгрупп представлены в табл. 4.

Данные, представленные в табл. 4, указывают, что различия между субгруппами наблюдаются в отношении уровня развития субъектного опыта и уверенности в решении педагогических задач. Прежде всего представляют интерес попарные сравнения (по критерию Коновера – Имана) субгруппы неопытных импровизирующих со всеми остальными субгруппами. Испытуемые, входящие в эту субгруппу, демонстрируют более низкий уровень субъектного опыта как относительно группы опытных не импровизирующих ($p = 0,026$), так и относительно субгруппы опытных импровизирующих ($p = 0,015$). Вместе с тем нет отличий по уровню субъектного опыта у этой субгруппы и неопытных не импровизирующих. Другими словами, склонность к импровизации у неопытных импровизирующих соотнесена с более низким профессиональным и с более низким субъектным опытом.

Таблица 4

Средние значения (медианы) и квартили показателей субъектного опыта и эффективности решения педагогических задач в субгруппах с разным сочетанием склонности к импровизации и самооценки опытности

Показатель	Неопытные не импровизирующие (n=11)		Неопытные импровизирующие (n=6)		Опытные не импровизирующие (n=9)		Опытные импровизирующие (n=12)		Значимость различий	
	Me	Q ₁ -Q ₃	Me	Q ₁ -Q ₃	Me	Q ₁ -Q ₃	Me	Q ₁ -Q ₃	Н	р
Субъектный опыт	37,0	36,0–44,0	40,0	38,0–40,0	46,0	42,0–51,0	47,0	40,5–50,5	9,05	0,029
Продуктивность	27,0	24,0–28,0	27,5	24,0–28,0	28,0	26,0–29,0	27,5	26,0–29,5	Не значимо	
Нормативность	2,0	1,7–2,4	2,1	1,5–2,7	2,0	1,6–2,3	2,2	1,9–2,3	Не значимо	
Уверенность	66,6	54,2–70,9	72,9	58,3–83,3	79,2	75,0–79,2	79,2	64,6–83,3	8,93	0,030

Отметим также, что субгруппа неопытных не импровизирующих значимо отличается от опытных не импровизирующих ($p = 0,002$) и опытных импровизирующих ($p = 0,006$) более низкой степенью уверенности в решении педагогических задач, что отражает вклад профессионального опыта в метакогнитивный компонент решения педагогических задач.

Обсуждение результатов

Результаты как первой, так и второй серии, с одной стороны, демонстрируют достаточно тесную взаимосвязь между субъектным и профессиональным опытом (что подтверждает нашу гипотезу), а с другой – ясно высвечивают неоднозначный характер проявления склонности к педагогической импровизации в сочетании с разными уровнями выраженности субъектного и профессионального опыта. Для более наглядного отображения этих соотношений представим результаты первой и второй серии на общей диаграмме (рис. 1). По оси абсцисс представлены группы, выделенные на основе медианы показателей по методике СПМ, соответствующие разным сочетаниям склонности к импровизации и самооценке опытности. По оси ординат – средние значения (медианы) показателей субъектного опыта, в первой серии измеренного косвенно, через оценку эмоционального отношения к педагогической практике, а во второй – более прямо, через шкалу субъектного опыта. Для сравнимости масштаба данные серий были предварительно переведены в z-оценки.

На диаграмме видно, что, во-первых, субъектный и профессиональный опыт тесно связаны между собой (средние значения в субгруппах «неопытных» (1 и 2) меньше, чем в субгруппах «опытных» (3 и 4)). И во-вторых, ясно видно, что склонность к импровизации сама по себе может наблюдаться как на фоне относительно низких показателей субъектного и

профессионального опыта студентов (субгруппа 2), так и сочетаться с его высокими значениями (субгруппа 4).

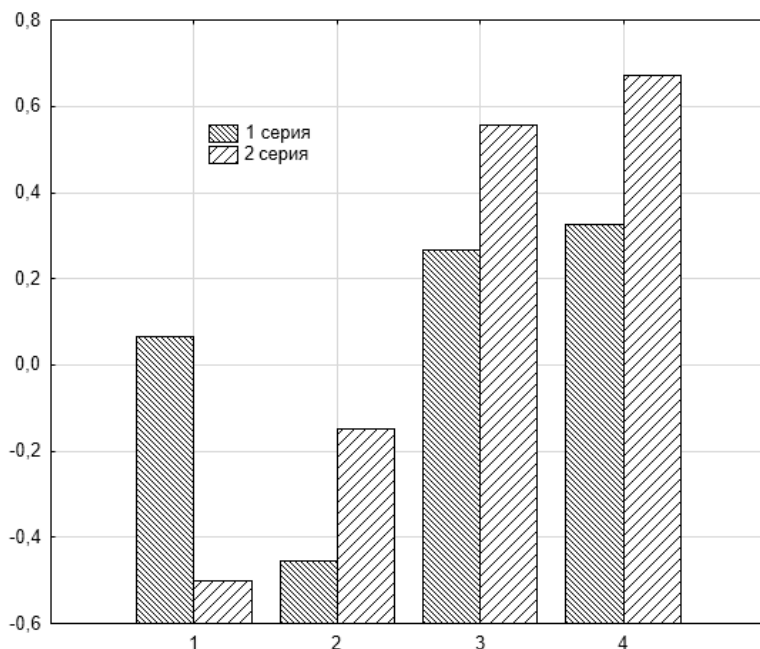


Рис. 1. Средние значения (медианы) показателей субъектного опыта в субгруппах с разной самооценкой профессиональной опытности и склонностью к импровизации (1 – неопытные, не импровизирующие; 2 – неопытные импровизирующие; 3 – опытные, не импровизирующие; 4 – опытные импровизирующие) в первой и второй сериях исследования

Таким образом, на вопрос «Всегда ли педагогическая импровизация носит творческий характер?» мы можем дать ответ: нет, не всегда. Действительно, импровизацию, которую демонстрируют испытуемые, относящиеся к субгруппе 2, вряд ли можно назвать творческой, поскольку её субъект явно не воспринимает свою педагогическую активность как инициативную, источником которой является он сам и которая ведёт к изменениям в окружающем мире и в нём самом. Принципиальным моментом является и то, что импровизация такого типа обнаруживается на фоне сравнительно низкой самооценки собственной профессиональной опытности. Это обстоятельство позволяет соотнести её с феноменом «парадоксальной креативности», который зафиксировала М.А. Холодная в рамках исследования психологии интеллекта [14]. Суть парадоксальной креативности в том, что субъект на фоне относительно низкой сформированности структур когнитивного (прежде всего – понятийного) и метакогнитивного опыта демонстрирует некоторые проявления креативного поведения – высокую степень оригинальности в названиях фигур в методике Торренса. По

мнению М.А. Холодной, такая склонность может являться своего рода гиперкомпенсацией дефицитов сформированности ментального опыта, но не свидетельством собственно творческой продуктивности. Можно предположить, что в нашем случае мы также имеем дело со сходным феноменом: субъект, слабо включенный в педагогическую деятельность и не оценивающий ее как инициативную активность, обнаруживает высокую склонность к импровизации. В рамках нашего исследования можно предположить две возможные линии объяснения такому феномену. С одной стороны, источником склонности к импровизации могут быть некоторые личностные предрасположенности к таким формам педагогической активности. Так, например, в нашем исследовании было показано, что импровизация на фоне низкой самооценки опытности наблюдается у людей с более высокой личностной уверенностью и экстравертированностью [7]. В этом случае склонность к импровизационным действиям может выступить тактикой, которая обеспечивает максимально комфортный для человека режим педагогической деятельности в условиях, когда сама эта деятельность воспринимается как то, что навязано извне, предписано учебным планом подготовки и не вызывает желания как-то в нее «вкладываться». С другой стороны, можно предположить, что такого рода педагогическая импровизация имеет место и в силу недостаточной сформированности тех структур профессионального опыта, которые связаны с планированием и прогнозированием возможных вариантов развития урока и действий, отвечающих этим вариантам. Человек ориентируется на импровизацию, позволяя ситуациям, складывающимся на уроке, «вести» за собой свои собственные действия.

Что касается третьей гипотезы – о том, что педагогическая импровизация в сочетании с относительно низкой степенью самооценки профессионального и субъектного опыта студентами будет связана с меньшей продуктивностью в решении профессиональных педагогических задач, то она в этом нашем исследовании не нашла подтверждения. Во-первых, это связано с тем, что самооценка профессиональной опытности (по опроснику СПМ) вообще оказалась слабо связанной с продуктивностью решения педагогических задач (только метакогнитивный компонент решения в виде уверенности в нем оказался соотносен с опытностью). Во-вторых, в этом исследовании (вторая серия) subgroup неопытных импровизирующих оказалась очень малочисленной (6 человек) и поэтому ее сравнение со всеми остальными subgroupами позволяло с должной достоверностью уловить только достаточно сильные различия.

В заключение укажем на некоторые ограничения и перспективы представленного исследования. Описанная картина соотношения субъектного и профессионального опыта со склонностью к импровизации относится к начальному этапу профессионального становления. Возможно, по мере овладения профессиональной деятельностью представленные соотношения могут измениться, что требует дополнительного исследования с участием не только студентов-педагогов, но и учителей. Тем не менее индивидуально-своеобразные варианты развития склонности к педагогической им-

провизации, зафиксированные в нашем исследовании, могут стать опорой в выстраивании индивидуализированных стратегий развития компетентности будущего учителя.

Еще одним направлением дальнейшего исследования может стать расширение спектра показателей и методов, характеризующих различные аспекты продуктивности педагогической деятельности. В представленном исследовании продуктивность оценивалась через показатель успешности решения педагогических задач, относящихся к сфере педагогического общения. Между тем педагогическая деятельность включает в себя и иные компоненты, например педагогическое конструирование и профессиональную рефлексию. Вполне возможно, что описанные в работе варианты развития склонности к педагогической импровизации могут сочетаться с разной продуктивностью в области педагогического конструирования и рефлексии. Наконец, важным направлением дальнейших исследований может выступить исследование соотношения склонности к педагогической импровизации и вариантов ее развития не только с субъектным и профессиональным опытом, но и с личностными характеристиками.

Литература

1. *Харькин В.Н.* Педагогическая импровизация: теория и методика. М. : NB Магистр, 1992. 159 с.
2. *Маркова А.К., Никонова А.Я.* Психологические особенности индивидуального стиля деятельности учителя // Вопросы психологии. 1987. № 5. С. 40–48.
3. *Borko H., Livingston C.* Cognition and Improvisation: Differences in Mathematics Instruction by Expert and Novice Teachers // American Educational Research Journal. 1989. Vol. 26, № 4. P. 473–498.
4. *Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д.* Педагогическое творчество. М. : Педагогика, 1990. 144 с.
5. *Загвязинский В.И.* Педагогическое творчество учителя. М. : Педагогика, 1987. 159 с.
6. *Sawyer R.K.* Creative teaching: collaborative discussion as disciplined improvisation // Educational Researcher. 2004. V. 33, № 2. P. 12–20.
7. *Савин Е.Ю.* Опыт и личностные характеристики как факторы педагогической импровизации у студентов-педагогов // Сибирский психологический журнал. 2011. № 42. С. 93–101.
8. *Sawyer R.K.* What Makes Good Teachers Great? The Artful Balance of Structure and Improvisation // Structure and Improvisation in Creative Teaching / ed. by R.K. Sawyer. Cambridge ; N.Y. : Cambridge University Press, 2011. P. 1–24.
9. *Лактионов А.Н.* Координаты индивидуального опыта. Харьков : Б.и., 2010. 368 с.
10. *Знаков В.В.* Экзистенциальный опыт субъекта как проблема психологии человеческого бытия // Субъектный подход в психологии / под ред. А.Л. Журавлева, В.В. Знакова, З.И. Рябикиной, Е.А. Сергиенко. М. : Институт психологии РАН, 2009. С. 211–225.
11. *Сапогова Е.Е.* Жизненный и экзистенциальный опыт в автобиографических нарративах личности // Вопросы психологии. 2014. № 1. С. 68–79.
12. *Кибальченко И.А.* Психологические основы организации учебно-познавательного опыта обучающихся / под ред. А.В. Непомнящего. М. : Кредо, 2010. 414 с.
13. *Якиманская И.С.* Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М. : Сентябрь, 1996. 96 с.

14. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. 2-е изд. СПб. : Питер, 2002. 272 с.
15. Кибальченко И.А. Взаимосвязь субъектного, ментального и познавательного опыта у лиц с разной успешностью деятельности // Психологический журнал. 2010. Т. 31, № 3. С. 33–45.
16. Савин Е.Ю. Понятийный и метакогнитивный опыт как основа интеллектуальной компетентности в научной деятельности // Психологический журнал. 2004. Т. 25, № 5. С. 50–59.
17. Холодная М.А., Берестнева О.Г., Кострикина И.С. Когнитивные и метакогнитивные предпосылки интеллектуальной компетентности в научно-технической деятельности // Психологический журнал. 2005. Т. 26, № 1. С. 29–37.
18. Савин Е.Ю. Опыт разработки семантического дифференциала для измерения эмоционального отношения студента к педагогической практике // Научные труды Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского. Серия: Психолого-педагогические науки. Калуга : КГУ им. К.Э. Циолковского, 2013. С. 237–241.
19. Савин Е.Ю. Методика изучения склонности к педагогической импровизации и самооценки опытности: конструирование и апробация // Психологическая наука и образование. 2012. № 1. С. 190–200. URL: <http://www.psyedu.ru>.
20. Абульханова К.А. Принцип субъекта в отечественной психологии // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2005. Т. 2, № 4. С. 3–21.
21. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта. М. : Институт психологии РАН, 1994.
22. Осницкий А.К. Проблемы исследования субъектной активности // Вопросы психологии. 1996. № 1. С. 5–19.
23. Сергиенко Е.А. Системно-субъектный подход: обоснование и перспектива // Психологический журнал. 2011. Т. 32, № 1. С. 120–132.
24. Немов Р.С. Психология : в 3 кн. М.: Просвещение: Владос, 1995. Кн. 3. 507 с.

*Поступила в редакцию 10.05.2016 г.; повторно 19.05.2016 г.;
принята 23.06.2016 г.*

САВИН Евгений Юрьевич, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и образования Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского (Калуга, Россия).
E-mail: sey71@yandex.ru

CORRELATION OF PROPENSITY TO PEDAGOGICAL IMPROVISATION AND SUBJECTIVE AND PROFESSIONAL EXPERIENCE OF PRE-SERVICE TEACHERS

Siberian journal of psychology, 2016, 61, 123–138. DOI: 10.17223/17267080/61/9

SAVIN Evgeny Yu. Tsiolkovsky Kaluga State University (Kaluga, Russian Federation).
E-mail: sey71@yandex.ru

Keywords: pedagogical improvisation; professional experience; subjective experience; pre-service teacher

The aim of the present study was to test how the level of a pre-service teacher's professional experience auto-evaluation of self-rated student's professional field experience and his subjective pedagogical experience are related to the propensity to pedagogical improvisation and his efficiency in solving different pedagogical tasks. The theoretical background of the study is a hypothesis of pedagogical improvisation understood as a teacher's creative activity. In the quality of creative activity pedagogical improvisation should correlate to subjective

experience, because it is the experience of our own autonomous and initiative activity, directed on some field (in this case, teaching). Our previous studies show that pre-service teachers are able to demonstrate quite a high level of propensity to pedagogical improvisation, but their level of professional experience is low. This fact provokes a question, whether propensity to pedagogical improvisation is correlated to subjective experience and professional efficiency.

Method. We have conducted two series of empirical research. Both in the first and in the second series we used the scale "Auto-evaluation of pedagogical thinking" (Savin, 2012) for estimating the propensity to pedagogical improvisation and the level of professional experience development. In the first series ($N = 74$) the indicator characterizing the emotional relation to field practice - the degree of its saturation by positive emotions - was used to estimate the subjective experience of teaching. In the second series ($N = 48$) we used the author's scale that allows estimating the degree of person's perception of himself as the agent of pedagogical activity (he estimates himself as activity's initiator, estimates his own activity as autonomous and as leading to changes in himself and his pupils). Also in second series we used the technique of solving pedagogical tasks and estimated productivity and confidence in it.

Results. Positive correlations (Spearman's coefficient) of subjective and professional experience were found both in the first ($r_s = 0,27$, $p = 0,012$), and in the second series ($r_s = 0,38$, $p = 0,009$). Propensity to pedagogical improvisation doesn't correlate with professional experience in both series, correlates negatively with subjective experience in first series ($r_s = -0,29$, $p = 0,008$), and doesn't correlate with subjective experience in the second series. These results indicate that there are two forms of pedagogical improvisation among pre-service teachers: the improvisation that is not based on experience (subjective or professional) and the improvisation based on experience. Only the second form is creative, because it associates with the experience of one's own autonomous and initiative activity in teaching. At the same time, there is no difference between two forms of improvisation by reference to efficiency and confidence in solving pedagogical tasks.

References

1. Kharkin, V.N. (1992) *Pedagogicheskaya improvizatsiya: teoriya i metodika* [Pedagogical Improvisation: Theory and Methods]. Moscow: NB Magistr.
2. Markova, A.K. & Nikonova, A.Ya. (1987) *Psikhologicheskie osobennosti individual'nogo stilya deyatel'nosti uchitelya* [Psychological characteristics of a teacher's individual style]. *Voprosy psikhologii*. 5. pp. 40-48.
3. Borko, H. & Livingston, C. (1989) Cognition and Improvisation: Differences in Mathematics Instruction by Expert and Novice Teachers. *American Educational Research Journal*. 26(4). pp. 473-498. DOI: 10.3102/00028312026004473
4. Kan-Kalik, V.A. & Nikandrov, N.D. (1990) *Pedagogicheskoe tvorchestvo* [Pedagogical creativity]. Moscow: Pedagogika.
5. Zagvyazinsky, V.I. (1987) *Pedagogicheskoe tvorchestvo uchitelya* [Pedagogical creativity of the teacher]. Moscow: Pedagogika.
6. Sawyer, R.K. (2004) Creative teaching: collaborative discussion as disciplined improvisation. *Educational Researcher*. 33(2). pp. 12-20. DOI: 10.3102/0013189X033002012
7. Savin, E.Yu. (2011) *Opyt i lichnostnye kharakteristiki kak faktory pedagogicheskoy improvizatsii u studentov-pedagogov* [Experience and personal characteristics as factors of a student's pedagogical improvisation]. *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal – Siberian Journal of Psychology*. 42. pp. 93-101.
8. Sawyer, R.K. (2011) What Makes Good Teachers Great? The Artful Balance of Structure and Improvisation. In: Sawyer, R.K. (ed.) *Structure and Improvisation in Creative Teaching*. Cambridge; New York: Cambridge University Press. pp. 1-24.

9. Laktionov, A.N. (2010) *Koordinaty individual'nogo opyta* [Coordinates of individual experience]. Kharkov: [s.n.].
10. Znakov, V.V. (2009) Ekzistentsial'nyy opyt sub"ekta kak problema psikhologii che-lovecheskogo bytiya [The existential experience of the subject as a problem of psychology of human being]. In: Zhuravlev, A.L., Znakov, V.V., Ryabikina, Z.I. & Sergienko, E.A. (eds) *Sub"ektnyy podkhod v psikhologii* [The subject approach in psychology]. Moscow: Institute of Psychology RAS. pp. 211-225.
11. Sapogova, E.E. (2014) Zhiznennyi i ekzistentsial'nyy opyt v avtobiograficheskikh narrativakh lichnosti [The life and the existential experience of the person's autobiographical narrative]. *Voprosy psikhologii*. 1. pp. 68-79.
12. Kibalchenko, I.A. (2010) *Psikhologicheskie osnovy organizatsii uchebno-poznavatel'nogo opyta obuchayushchikhsya* [Psychological principles for students' teaching and learning experience]. Moscow: Kredo.
13. Yakimanskaya, I.S. (1996) *Lichnostno-orientirovannoe obuchenie v sovremennoy shkole* [Personality-oriented education in the modern school]. Moscow: Sentyabr'.
14. Kholodnaya, M.A. (2002) *Psikhologiya intellekta. Paradoksy issledovaniya* [Psychology of intelligence. Paradoxes of Research]. 2nd ed. St. Petersburg: Piter.
15. Kibalchenko, I.A. (2010) Relationship of subject's, mental and cognitive experience in persons with different activity success. *Psikhologicheskiiy zhurnal*. 31(3). pp. 33-45. (In Russian).
16. Savin, E.Yu. (2004) Ponyatiynyy i metakognitivnyy opyt kak osnova intellektual'noy kompetentnosti v nauchnoy deyatel'nosti [The conceptual and metacognitive experience as the basis of intellectual competence in science]. *Psikhologicheskiiy zhurnal*. 25(5). pp. 50-59.
17. Kholodnaya, M.A., Berestneva, O.G. & Kostrikina, I.S. (2005) Kognitivnye i metakognitivnye predposylki intellektual'noy kompetentnosti v nauchno-tehnicheskoy deyatel'nosti [The cognitive and metacognitive background of intellectual competence in science and technology activities]. *Psikhologicheskiiy zhurnal*. 26(1). pp. 29-37.
18. Savin, E.Yu. (2013) Opyt razrabotki semanticheskogo differentsiala dlya izmereniya emotsional'nogo otnosheniya studenta k pedagogicheskoy praktike [Experience in the development of semantic differential to measure the emotional attitude of the student to teaching practice]. *Nauchnye trudy Kaluzhskogo gosudarstvennogo universiteta im. K.E. Tsiolkovskogo. Seriya: Psikhologo-pedagogicheskie nauki*. pp. 237-241.
19. Savin, E.Yu. (2012) Method of studying inclination toward pedagogical improvisation and self-evaluation of experience: Construction and approbation. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological Science and Education*. 1. pp. 190-200. (In Russian).
20. Abulkhanova, K.A. (2005) The principle of subject in Russian psychology. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki – Psychology. Journal of the higher School of Economics*. 2(4). pp. 3-21. (In Russian).
21. Brushlinsky, A.V. (1994) *Problemy psikhologii sub"ekta* [Problems of psychology of the subject]. Moscow: Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences.
22. Osnitsky, A.K. (1996) Problemy issledovaniya sub"ektnoy aktivnosti [Problems of the subject activity studies]. *Voprosy psikhologii*. 1. pp. 5-19.
23. Sergienko, E.A. (2011) System-subject approach: grounds and perspectives. *Psikhologicheskiiy zhurnal*. 32(1). pp. 120-132. (In Russian).
24. Nemov, R.S. (1995) *Psikhologiya* [Psychology]. Vol. 3. Moscow: Prosveshchenie: Vlados.

Received 10.05.2016;

Revised 19.05.2016;

Accepted 23.06.2016

ТЕМАТИЧЕСКИЕ СООБЩЕНИЯ

УДК 159.9. 316.6

DOI: 10.17223/17267080/61/10

М.П. Шульмин

*Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники
(Томск, Россия)*

Языковая модель смысловорчества для самовоспитания структуры ценностей личности

Освещены результаты применения языковой модели смысловорчества для самовоспитания структуры ценностей личности, рассматриваются роль языка в когнитивных процессах, актуальность деятельности по самовоспитанию структуры ценностей личности у студенческой молодежи, а также динамика процесса смысловорчества. Процесс самовоспитания структуры ценностей личности раскрывается через векторы самоорганизации, имеющие позитивную и негативную направленность, содержание которых определяется транскommunikативной динамикой переживаний личности.

Ключевые слова: самовоспитание; язык; смысловорчество; ценность.

В настоящее время в связи с преобладанием в психологии идеи активного субъекта, способного принять на себя ответственность за собственную жизнь, становится актуальным вопрос о психологическом сопровождении процесса самовоспитания ценностей молодежи. Самовоспитание структуры ценностей личности характеризуется сознательной самоорганизацией субъектом собственных ценностных ориентиров, используемых в процессе принятия решений. Сознательная самоорганизация ценностных ориентиров не может непосредственно проявляться для внешнего наблюдения, однако она является опосредованной языком как реальным и внешне фиксируемым психическим феноменом. Самовоспитание структуры ценностей личности имеет два вектора самоорганизации [1]: позитивный и негативный. Позитивный вектор связан с повышением целостности, непротиворечивости и сложности развивающейся структуры. Это проявляется в языке через увеличение количества словесных выражений, обозначающих коммуникативный транс (экзистенциальная решимость) (например, выражение «Россия является предметом моей гордости»). Негативный вектор связан с увеличением фрагментации, конфликтности, упрощением развивающейся структуры. Это проявляется в языке через увеличение количества словесных выражений, обозначающих коммуникативный стресс (экзистенциальная тревога) (например, выражение «Россия является предметом моей печали»). Категории коммуникативного стресса и коммуника-

тивного транса были разработаны В.И. Кабриным в концептуальной схеме анализа, раскрывающей транскомуникативную природу единого духовно – душевно – телесного переживания как «кванта» личностного развития [2]. Вероятностный отбор вектора самоорганизации происходит в состоянии кризиса. Особенно кризисным состояниям в России подвержена молодежь. Недавнее социологическое исследование выявило, что если в предыдущее десятилетие численность молодежи в Российской Федерации росла, то вплоть до 2025 г. ее численность будет снижаться в силу демографических причин, причем это снижение по отношению к 2012 г. будет драматическим – более чем на четверть. Особенно сильное снижение численности молодежи будет в самых продуктивных и с экономической, и с социальной точек зрения возрастах – 23–28 лет – от 35 до 50 процентов [3]. Хотя программы воспитания молодежи в России развиваются, они продолжают сохранять разрыв с научными достижениями, в том числе и в сфере когнитивной психологии. В исследовании профессионального мышления и феноменологии интенциональности сознания студентов университета также было выявлено, что мышление студентов в 62 процентах случаев мотивируется дефицитарными потребностями и только в 38 процентах мотивируется потребностями развития [4]. Semin утверждает, что язык является инструментом применения социальных когниций [5]. Однако исследование роли языка в социальных когнициях до сих пор не получило должного внимания. Следовательно, возникает потребность в разработке и исследовании языковой модели смысловотворчества для психологического сопровождения процесса самовоспитания структуры ценностей личности молодых людей.

Ценностная регуляция процесса принятия решений в социальной жизни связана с широким спектром сфер функционирования личности, таким как определение жизненного пространства, планирование, прогнозирование, эмоциональная настроенность к жизненному опыту и копинг-поведение. Структура ценностей обеспечивает личность жизненными ориентирами, активизирует волевые процессы, направленные на торможение действий по удовлетворению актуальных в данный момент потребностей, и вызывает использование волевых усилий для выполнения приоритетных для личности задач. Подтверждение конструкта ценностной регуляции можно найти в концепции личности как иерархической структуры мотивов [6]. Концепция Уилбера о спектре сознания [7] также раскрывает регулируемую роль ценностей в жизни личности. Из этой теории следует, что на трансперсональном уровне развития отождествление личностью себя с метаценностями и архетипами коллективного бессознательного приводит ее к большей интеграции, к решению невротических проблем предыдущих уровней развития. Следовательно, структура ценностей личности является важной подсистемой для регуляции процесса принятия решений в социальной жизни. Управление процессом самоорганизации данной структуры имеет высокое теоретическое и практическое значение в психологии.

Хотя вышеперечисленные работы обеспечивают некоторое основание для самовоспитания структуры ценностей личности и показывают ее

значимость для процесса принятия решений в социальной жизни, необходимо было разработать эмпирическую модель, объединяющую язык, смысловорчество и самоорганизацию структуры ценностей личности.

В предлагаемой авторской языковой модели допускается, что активный поиск субъектом свойств, характеризующих конкретное наименование объекта, представляющего единичный случай родового понятия, влияет на возникновение видового понятия в психике человека, которое оказывает воздействие на дальнейшую социальную жизнь личности. В этом отношении активный поиск личностью свойств, характерных для единичного объекта, является процессом смысловорчества. В качестве родовых понятий могут выступать ценности, представленные в человеческой культуре. Процесс самоорганизации структуры ценностей личности включает ряд преобразований родовых понятий ценностей в видовые понятия ценностей, которые являются осмысленными и ориентируют личность в процессе принятия решений в социальной жизни. В дополнение к этому предполагается, что негативный вектор самоорганизации структуры ценностей личности связан с доминированием найденных негативных свойств единичного объекта, представляющего родовое понятие, а позитивный вектор самоорганизации – с доминированием найденных позитивных свойств. Расчет доминирования можно производить с помощью сопоставления количества единиц коммуникативного стресса и коммуникативного транса в текстах респондентов. О динамике процесса самоорганизации можно судить на основании наличия в текстах респондентов словесных выражений, указывающих на трансформацию коммуникативного стресса в коммуникативный транс и наоборот. Например, выражение стресс-транс-формации: «Мне не нравятся действия наших чиновников, но я верю в президента России»; выражение транс-стресс-формации: «В России много природных ресурсов, но их бездумно распродают».

Исследование языковой модели проводилось на русскоговорящей выборке в 2015 г. Выборка состояла из 23 участников (4 мужчин и 19 женщин), проходящих второй год обучения по специальности социальная работа в Томском государственном университете систем управления и радиоэлектроники. Возраст участников распределился от 18 до 20 лет.

В качестве материалов исследования использовались целевые документы респондентов, созданные в электронной форме по заданию исследователя. Задание исследователя формулировалось в следующей стандартизированной инструкции: «Вам необходимо написать на русском языке в электронном формате эссе на тему «Программа самовоспитания патриотизма». Содержание эссе должно раскрывать ваше собственное понимание основных терминов, которые играют важную роль в самовоспитании патриотизма. Вы должны провести оценку по десятибалльной шкале вашего актуального уровня развития патриотизма и желаемого уровня, а также разработать план действий по достижению желаемого уровня развития патриотизма». На выполнение задания давалось две недели, готовые эссе отправлялись исследователю по электронной почте. Инструментами обработки документальной информации в данном исследовании были метод психосемантического анализа и метод контент-анализа.

В проведенном исследовании подтвердилось, что нахождение негативных свойств единичного объекта, представляющего родовое понятие ценности, снижает оценку уровня развития данной ценности у респондентов. Например, если респондент выделяет большое количество негативных свойств у конкретно названного объекта, представляющего родовое понятие ценности, то он присваивает оценке по десятибалльной шкале уровня развития у себя данной ценности низкое значение и не желает данный уровень повышать. Следовательно, доминирование коммуникативного стресса в словесных выражениях свойств конкретно названного объекта, представляющего родовое понятие ценности, приводит к отказу личности в использовании данной ценности в качестве ориентира в процессе принятия решений в социальной жизни. И наоборот, доминирование коммуникативного транса в словесных выражениях свойств названного объекта приводит к ориентации личности на данную ценность.

Результаты, представленные в табл. 1, показывают релевантность теоретической модели эмпирическому содержанию переживаний респондентов родовых понятий, связанных с патриотическими ценностями.

Таблица 1

Система субъективных значений языковой модели смыслотворчества для самовоспитания структуры патриотических ценностей личности

Родовые понятия	Наименования конкретных объектов	Примеры видовых свойств объектов
Родина	Дом, не населенный пункт, не государство, дружба, недостатки, гордость, страна, природа, вдохновение, семья, край, город, школа, понятие, мать, место, история	Родился; вырос; живут родители; сохраняю теплые воспоминания; не требующая обязательства; важная; не покину; не променяю; радуюсь ее успехам; опора; крест; предмет ответственности; не достает до других стран; замерзаешь по утрам; проблемы с транспортом; плохие дороги; самая большая по территории и т.д.
Патриотизм	Любовь, политика, ничто, результат воспитания, преданность, гордость, зрелище, желание сохранять, вера, осознание, состояние, привязанность, ответственность, стремление служить, готовность пожертвовать, идентификация, отдача себя, чувство, явление, значимость	Безграничная любовь к стране; чувство патриотизма формируется в детстве; за патриотизм ответственно государство; расхождение достаточности обеспеченности государства и условий жизни народа девальвируют патриотизм; ненавистное и жалобное отношение семьи к государству негативно влияет на чувство патриотизма у детей; качество поведения государственных чиновников влияет на патриотизм детей через создание условий безопасности и защищенности и т.д.

Окончание табл. 1

Родовые понятия	Наименования конкретных объектов	Примеры видовых свойств объектов
Люди	Власть, деньги, молодежь, президент, кого не любят, противоречие, различие, потребители	Стремления меняются от благих к алчным; коррупция людей ведет страну к экономическим кризисам; Я боюсь стать таким же человеком; молодежь утратила уважение к своей Родине; любовь и уважение молодежи к стране являются необходимой ступенью к развитию государства и т.д.
Патриот	Не Я, любящий, преданный, готовый, не говорящий, не скандирующий, оставшийся в малом количестве, состояние, противоположность недовольному людьми, ощущение себя, не покидающий	Лживое понятие; нужно избегать контактов с патриотами; не каждый человек патриот; многие говорят с пеной у рта, что они патриоты, но при первом случае доказать это куда-то пропадают; любит свою страну; старается помочь стране решать ее проблемы; мотивирует других на участие в решении проблем; стремится создать из граждан единую семью, в которой каждый может положиться друг на друга, и т.д.
Патриотическое воспитание	Тщеславие, часть воспитания, деятельность, проблема, процесс	Учат чтить великих, но не учат становиться такими; учат любить Родину такой, какая есть, но не учат видеть и устранять недостатки; учат уважать старших, но не учат уважать себя; не учат в процессе общения идентифицировать себя с собеседником; бесконечное порождение прошлого не помогает нам развивать образование, культуру, толерантность, а развивает национализм; формирует мировоззрение, духовные устои и гражданскую позицию и т.д.

Из табл. 1 наглядно видно, что, например, родовое понятие «Родина» в сознании респондентов идентифицируется с наименованиями конкретных объектов: дом, не населенный пункт, не государство, дружба, недостатки, гордость, страна, природа, вдохновение, семья, край, город, школа, понятие, мать, место, история. Данные конкретные объекты характеризуются следующими свойствами: родился; вырос; живут родители; сохраняю теплые воспоминания; не требующая обязательств; важная; не поки-

ну; не променяю; радуюсь ее успехам; опора; крест; предмет ответственности; не достает до других стран; замерзаешь по утрам; проблемы с транспортом; плохие дороги; самая большая по территории и т.д. Переживания респондентами выделяемых свойств конкретных объектов, представляющих родовые понятия, были проанализированы через использование категорий коммуникативного стресса, коммуникативного транса и их формаций. Результаты вычисления удельного веса в процентном отношении коммуникативного стресса, коммуникативного транса, стресс-трансформации и транс-стресс-формации к общей сумме выявленных категорий в текстах респондентов, представленные в табл. 2, показывают транскоммуникативное состояние и динамику языковой модели смысловотворчества для самовоспитания структуры патриотических ценностей личности.

Т а б л и ц а 2

**Транскоммуникация языковой модели смысловотворчества
для самовоспитания структуры ценностей личности, %**

Родовые понятия	Коммуникативный стресс	Коммуникативный транс	Стресс-транс-формация	Транс-стресс-формация
Родина	3,5	12,6	3,3	0,9
Патриотизм	10,7	10,5	11	9,8
Люди	5	0,9	0,5	5,4
Патриот	1,2	3,5	1,2	2,8
Патриотическое воспитание	2,3	5,1	6,8	3
Всего	22,7	32,6	22,8	21,9

Транскоммуникация видовых свойств названных объектов проясняет состояние и динамику структуры ценностей личности. Хотя результаты транскоммуникации видовых свойств конкретных наименований объектов, представляющих родовые патриотические ценности (см. табл. 2) свидетельствуют об относительном равновесии структуры патриотических ценностей у участников, однако можно увидеть сферы определений видовых свойств с высоким накоплением коммуникативного стресса и выраженной транс-стресс-формацией. К ним относятся сферы видовых определений свойств конкретных объектов, представляющих родовые понятия – «патриотизм» и «люди».

Эти сферы являются источником риска возникновения процесса самоорганизации структуры патриотических ценностей личности по негативному вектору. Хотя исследование, соответствующее данной модели, является предварительным, начальные результаты поддерживают лучшее объяснение роли процессов отбора конкретных названий объектов, представляющих родовое понятие, и поиска видовых свойств, характеризующих названные объекты, для самовоспитания структуры ценностей личности.

Таким образом, выявленная система субъективных значений обеспечила приемлемую релевантность языковой модели смысловотворчества для

самовоспитания структуры ценностей личности. Данные результаты могут быть полезными для создания и иллюстрации роли когнитивных процессов отбора конкретных наименований объектов, представляющих родовое понятие, и поиска видовых свойств, характеризующих выбранные объекты, совместно с другими соответствующими когнитивными конструктами при самовоспитании структуры ценностей личности.

Факт самостоятельного формирования молодыми людьми собственной структуры ценностей предполагает вероятность того, что процесс самоорганизации будет происходить либо по негативному вектору, либо по позитивному. Языковая модель смысловорчества естественным образом объединила в себе предшествующие научные допущения.

В соответствии с процессом самоорганизации, представленным в теории диссипативных структур, было предположено и эмпирически подтверждено, что процесс отбора конкретных наименований объектов, представляющих родовое понятие, и процесс поиска видовых свойств, определяющих характеристики выбранных объектов, влияют на направление вектора самоорганизации структуры ценностей личности через транскомуникацию.

Как предполагалось в модели, исследование выявило, что транскомуникация видовых свойств названных объектов, представляющих родовые понятия, может поддерживать структуру ценностей личности в состоянии равновесия, а также может формировать сферы определений видовых свойств, которые являются источником риска возникновения негативного вектора самоорганизации.

Отрицание этого знания может привести к тому, что в случае очередного кризиса структура ценностей личности молодых людей может редуцироваться, стать конфликтной и фрагментированной.

Ориентация личности в процессе принятия решений может происходить с опорой на конфликтные или случайные факторы. Последствия таких решений могут быть негативными для самой личности и для общества в целом.

Литература

1. Пригожин И. От существующего к возникающему. М.: Наука, 1985. 327 с.
2. Кабрин В.И. Транскомуникация и личностное развитие. Томск: Изд-во ТГУ, 1992. 127 с.
3. Молодежь России 2000–2025: развитие человеческого капитала: доклад (на правах рукописи). М., 2013. 41 с.
4. Шульмин М.П. Профессиональное мышление и феноменология сознания студентов // Казанская наука. Казань : Казанский издательский дом, 2014. № 6. С. 225–228
5. Semin, G.R. Agenda 2000 – Communication: language as implementational device for cognition // European Journal of Social Psychology. 2000. № 30. P. 595–612.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. : Политиздат, 1975. 86 с.
7. Wilber, K. Engler, J. Brown, D.P. Transformations of Consciousness: Conventional and Contemplative Perspectives on Development. Boston : Shambhala, 1986.

*Поступила в редакцию 13.05.2016 г.; повторно 30.06.2016 г.;
принята 12.07.2016 г.*

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

LANGUAGE MODEL OF MEANING MAKING FOR SELF – CULTIVATION OF PERSON'S VALUES STRUCTURE

Siberian journal of psychology, 2016, 61, 139–146. DOI: 10.17223/17267080/61/10

SHULMIN Maksim P. Tomsk State University of Control Systems and Radioelectronics (Tomsk, Russian Federation).

E-mail: scoobi@inbox.ru

Keywords: self-cultivation; language; meaning making; value; model.

The aim of this study is to develop the language model of meaning making for self-cultivation of person's values structure. The sample group consisted of 23 Russian-speaking second year students doing a degree in social work (4 men and 19 women), and they were asked to write an essay. We used psycho-semantic and content analysis to examine the structure of a language model for self-cultivation of person's values structure. Psycho-semantic analysis and content analysis discovered and confirmed empirically the language model of meaning making for self-cultivation of person's values structure. Also, the results showed that the model better suits to the descriptive text, and is closely connected with theoretical assumptions. The model presented in the study illustrates a multi-dimensional approach. It focuses on the linguistic and semantic dimensions. On the other hand, the model presented in this study is a new explanatory model. It can serve as a basis for further research in the field of self-cultivation of person's values structure, it will also help to clarify the process of self-cultivation and explain the cases of self-organization of the person's values structure.

References

1. Prigozhin, I. (1985) *Ot sushchestvuyushchego k voznikayushchemu* [From Being to Becoming]. Moscow: Nauka.
2. Kabrin, V.I. (1992) *Transkommunikatsiya i lichnostnoe razvitie* [ITC and personal development]. Tomsk: Tomsk State University.
3. Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration. (2013) *Molodezh' Rossii 2000–2025: razvitie chelovecheskogo kapitala* [Youth of Russia 2000–2025: The development of human capital]. Moscow: [s.n.].
4. Shulmin, M.P. (2014) Professional'noe myshlenie i fenomenologiya soznaniya studentov [Students' vocational thinking and phenomenology of consciousness]. *Kazanskaya nauka*. 6. pp. 225-228
5. Semin, G.R. (2000) Agenda 2000 – Communication: language as implementational device for cognition. *European Journal of Social Psychology*. 30. pp. 595-612. DOI: 10.1002/1099-0992(200009/10)30:5<595::AID-EJSP23>3.0.CO;2-A
6. Leontiev, A.N. (1975) *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost'* [Activities. Consciousness. Personality]. Moscow: Politizdat.
7. Wilber, K. Engler, J. & Brown, D.P. (1986) *Transformations of Consciousness: Conventional and Contemplative Perspectives on Development*. Boston: Shambhala.

Received 13.05.2016;

Revised 30.06.2016

**В.И. Кабрин, В.С. Выскочков, И.О. Прудовиков,
А.Ю. Ткаченко, Н.И. Яковлев**

Томский государственный университет (Томск, Россия)

Управляемые звуковым сигналом динамические фракталы как способ актуализации измененных состояний сознания

Рассматривается задача введения человека в креативные состояния сознания. Предлагается новая схема вызова (индукции) ИСС методом динамических управляемых звуковым сигналом фрактальных изображений. Исследуется гипотеза о вызове ИСС указанным методом. Приводятся признаки ИСС, на их основе конструируется методика измерения. Представлены результаты эмпирического исследования. В ходе анализа анкетных данных поставленная гипотеза находит свое подтверждение.

Ключевые слова: *измененные состояния сознания; динамические фракталы; обучение состояниям сознания.*

Введение

Креативные состояния сознания (далее – КСС) возникают на основе измененных состояний сознания (далее – ИСС), сохраняя при этом *транскоммуникабельность* с базовым состоянием сознания (БСС) [1].

Речь идет именно о транскоммуникабельности, или творческой коммуникации, поскольку известно [1–4], что обычная, нормативная коммуникация между ИСС и БСС затруднена. Это формулируется как невыразимость впечатлений, возникающих в ИСС при переводе их на язык обычного сознания БСС. Новизна впечатлений *во встрече с новым* (в этом суть творческой коммуникации) имеет «встречную» природу.

С одной стороны, это предрасположенность, настроенность сознания личности, с другой – влияние *события*, которое квалифицируется ею как новое (часто эмоционально: «Вот это встреча!»).

В психологии ИСС более традиционно и многообразно разработана первая сторона встречи с новым на основе техник релаксации имажинативных и медитативных путешествий.

Сейчас появляется возможность совместить её и со второй, менее очевидной стороной (событием) на основе динамического фрактала, *синхронизированного со звуковым сигналом, например с музыкальной импровизацией*. При этом визуальная «импровизация» фрактала, синхронно переживаемая музыкантами (как результат своего участия в ней), вызывает и динамическую *синестезию* совместного аудиовизуального влияния на группу специально подготовленных участников эксперимента.

В такой ситуации можно ожидать *интегрального эффекта возникновения у них ИСС, переходящих в КСС*. В статье приводятся результаты первых экспериментов по началу проверки этой гипотезы.

Обзор литературы

Актуальность работы основана на следующих соображениях. В настоящее время в мире разворачивается третья научно-техническая революция, сопровождающаяся переходом на шестой техноклад [5].

Основными ее направлениями являются нанотехнологии, биотехнологии, когнитивные и информационные технологии. Для того чтобы адекватно ответить на вызовы времени, уже сейчас нужно начинать научные исследования в одном из предлагаемых революцией направлений.

Когнитивные и информационные технологии в настоящее время подходят к тому, чтобы дать возможности человеку управлять электронными приспособлениями «усилием мысли», тренировать память, концентрацию внимания, когнитивные способности за счет нейротренажеров [6].

Таким технологиям, вероятно, принадлежит ближайшее будущее. Их развитие требует междисциплинарного подхода, без специалистов разносторонней подготовки ответить на такие вызовы будет невозможно. Поэтому актуальной задачей является инициирование серии исследований, результаты которых лягут в основу технологий будущего.

Формирование такого будущего происходит в том числе и через механизм форсайтов [7]. Отметим работу «Атлас новых профессий» [8]. Среди прочих в нем приводится профессия «разработчик инструментов обучения состояниям сознания». В ее описании указана основная цель – обучение пользователей продуктивным состояниям сознания (например, состояние высокой концентрации, повышенной креативности).

Именно в этом русле построена данная работа. Нашей научно-исследовательской группой развивается и исследуется новый способ вызова (индукции) измененных состояний сознания, который должен удовлетворить поставленным запросам времени и достойно ответить на них.

Суть данного способа индукции ИСС заключается в построении динамического визуального фрактала, управляемого звуковым сигналом. Поэтому необходимо кратко рассмотреть математическую теорию фракталов, психологической теории измененных состояний сознания. При этом положения первой теории используются для создания технологии (программного обеспечения), а второй – для подбора инструментов измерения ИСС. Отталкиваясь от этого, мы строим дальнейшую часть работы следующим образом.

Приводится краткий обзор развития исследований, связанных с математической теорией фракталов, рассматриваются приложения данной теории, вводится определение понятия фрактала.

Далее рассматриваются методологические вопросы исследования тематики измененных состояний сознания, приводятся основные результа-

ты исследований, дается определение измененного состояния сознания, указываются признаки ИСС. Это позволяет ввести строгую гипотезу исследования, описать методику проведения эксперимента, указать методы качественного исследования.

В заключительной части работы обсуждаются результаты и намечаются дальнейшие шаги в серии исследований.

Обзор теории фракталов

Предпосылки развития математической теории фракталов возникли в конце XIX в., когда исследователи столкнулись со всюду непрерывными, но нигде не дифференцируемыми функциями. Ряд ученых, заинтересованных этой проблемой, сосредоточил внимание на исследовании этой новой области. Г. Жюлиа исследовал вопрос с точки зрения поведения орбит итерированных комплексных отображений, в его честь назван отдельный класс фракталов.

Исследования Б. Мандельброта на данный момент являются классическими в данной области; ему принадлежит заслуга внедрения в широкий научный обиход понятия «фрактал», им же предложен ряд инструментов измерения фрактальных структур. Определение фрактала, данное Б. Мандельбротом, основывается на понятии топологической размерности Хаусдорфа [9]. Строгое определение, однако, не является полным. Более того, на данный момент не существует строгого и одновременно полного математического определения понятия «фрактал».

В данной работе мы будем пользоваться нестрогим, но более общим определением. Фракталом будем называть структуру, которая состоит из частей, в некотором смысле подобных целому [9].

Опишем теперь основные детали разработанной технологии по динамическому созданию фракталов. В качестве математической основы были взяты элементы теории голоморфных отображений [10], которые дают возможность строить фрактальные структуры на плоскости в огромном разнообразии. Разработанные алгоритмы *динамического* создания фракталов требуют значительных вычислительных мощностей (в силу необходимости проводить вычисления в реальном времени), поэтому была использована технология параллельных вычислений на видеокарте OpenCL [11]. Управление динамикой фрактала происходит на основе звукового сигнала. Источником звукового сигнала может служить музыкальная импровизация или заранее подготовленная композиция.

Основные положения теории измененных состояний сознания

Понятие измененного состояния сознания введено в психологию работами Ч. Тарта [3], А. Людвига [12]. Их исследования опираются на концепции сознания, развитые Р. Ассаджиоли, К. Уилбером (концепции психосинтеза и спектра сознания). В настоящее время ИСС активно исследуются в трансперсональной психологии [1].

В данной работе мы опираемся на определение ИСС, данное А. Людвигом. Под ИСС понимаются «любые психические состояния, индуцированные физиологическими, психологическими или фармакологическими событиями или агентами различной природы, которые распознаются самим субъектом или внешними наблюдателями и представлены существенными отклонениями в субъективных переживаниях или психологическом функционировании от определённых генерализованных для данного субъекта норм в состоянии активного бодрствования» [3].

Признаки возникновения ИСС предложены в работе Ч. Тарта [3]. Данные признаки служат основой для разработки анкеты для текущего исследования.

- А. Изменения в мышлении.
- Б. Нарушение чувства времени.
- В. Потеря контроля.
- Г. Изменения в эмоциональном выражении.
- Д. Изменение образа тела.
- Е. Искажения восприятия.
- Ж. Изменения смысла или значения.
- З. Чувство невыразимости.
- И. Чувство возрождения.
- К. Гипервнушаемость.

В психологии исследование воздействия динамических фракталов на изменение состояния сознания человека исследовано достаточно слабо. В работе Л.О. Ткачева [13] показан эффект усиления спектральной плотности ЭЭГ-активности головного мозга в области дельта-диапазона в лобных долях, на основе чего сделан вывод об активации стволовых структур головного мозга. Глубокий эффект воздействия на структуру ритмов ЭЭГ-активности головного мозга открывает возможность для исследований с точки зрения вызова изменённых состояний сознания.

Отталкиваясь от результатов работы Л.О. Ткачева [13] (глубокое изменение функционального состояния головного мозга), мы ввели следующие новые аспекты: изучение воздействия с точки зрения теории ИСС, управляемый звуковым сигналом динамический визуальный фрактальный ряд.

Метод и процедура исследования

Нашей группой была проведена серия экспериментов, целью которых было проверить гипотезу о том, что динамический визуальный фрактал, управляемый звуковым сигналом, способен вызвать (индуцировать) ИСС у наблюдателя.

В экспериментах приняли участие 53 человека (25 мужчин и 28 женщин). Возраст участников от 18 до 38 лет (средний возраст – 23 года). В ходе экспериментов участникам предлагалось наблюдать визуальный фрактальный ряд, созданный на основе музыкальной композиции, которая катализировала погружение в наблюдаемую картинку.

Эксперимент был организован следующим образом: до эксперимента участника просили с помощью специально созданной нами анкеты описать актуальное состояние. После этого участнику предлагалось наблюдать за фракталом, создаваемым на основе музыкального сигнала. В конце эксперимента участнику повторно предлагалось заполнить анкету об актуальном состоянии и при желании дать комментарии относительно пережитого опыта (комментарии записывали на диктофон).

В дальнейшем анкеты были обработаны методом контент-анализа [14]. Данный метод был выбран в силу необходимости изучить возникающие качественные эффекты воздействия динамических фракталов на состояние сознания. Его применение является вполне оправданным еще и потому, что мы опираемся на хорошо развитую теорию ИСС, что позволяет выделить ключевые слова по каждому из признаков.

Результаты

Ниже приведены изучаемые нами признаки ИСС, дано краткое их описание, приведен процент анкет, на котором контент-анализом выявлено наличие конкретного признака.

А. Изменения в мышлении. 66% респондентов испытывали те или иные качественные изменения в мышлении. Описываются такие явления, которые можно классифицировать как изменение скорости мышления, изменение концентрации на собственных мыслях, «облегчение мышления». При этом 10% респондентов отмечают, что при попытке контроля собственных мыслей у них возникала головная боль.

Б. Нарушение чувства времени. 66% процентов респондентов испытывали те или иные искажения в ощущении времени. В основном респонденты отмечали ускорение времени и его замедление, при этом, что интересно, такие состояния разделились пополам.

В. Потеря контроля. 33% респондентов отмечают ослабление контроля, 67% – отсутствие каких-либо изменений в контроле.

Г. Изменения в эмоциональном выражении. 57% участников отмечают изменение в эмоциональном состоянии, 43% не отмечают изменений. При этом изменение настроения зависит от образов, которые наблюдали участники. Так, настроение могло улучшаться при возникновении приятных образов, становиться спокойным при виде образов типа храмов, гор, явлений природы или переходить в мрачное, устрашающее при возникновении субъективно неприятных образов.

Д. Изменение образа тела. 86% ощущали различные изменения телесных ощущений, 14% не отмечают подобного. Изменения образа тела могли быть как субъективно приятными участнику (ощущение расслабления, легкости тела, прошла головная боль, ощущение полной релаксации) так и отрицательными (в основном связаны с долгим просмотром меняющейся картинки, особенно прослеживается на ранних экспериментах – болят глаза, возникновение головной боли, ощущение напряжения в теле).

Е. Искращения восприятия. 93% респондентов отмечают возникновение образов в рисунках фрактала. 7% подобных явлений не описывают (при этом отмечают головную боль, боль в глазах, усталость). Многообразие возникающих образов мы объясняем связью с ранее пережитым жизненным опытом, однако данное предположение нуждается в дополнительной проверке, невозможной по результатам данного исследования.

3. Чувство невыразимости. 10% респондентов отмечают подобное чувство, но не могут его комментировать.

Стоит отметить, что хотя бы два из признаков А, Б, В, Г, Д, Е встречаются у 100% респондентов. Признаки И. «Чувства возрождения», Ж. «Изменения смысла или значения» в наших исследованиях респондентами не были отмечены. В результате анализа нами было выявлено, что минимум 2 из 8 пунктов встречаются у всех участников. Таким образом, у всех участников отмечаются признаки ИСС.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что динамические визуальные фракталы под управлением звука способны индуцировать измененные состояния сознания различного качества. Гипотезу исследования можно считать доказанной на уровне качественного понимания вызываемых изменений. Для количественной оценки и более строгих гипотез необходимо выделять конкретные интересующие признаки и использовать специализированные шкалы измерения.

Заключение

Данная работа является открывающей в планируемой серии дальнейших исследований. В рамках текущей статьи нам было важно показать следующие аспекты: мотивацию проведения исследования, его практическую применимость в свете разворачивающихся тенденций технологической революции, подобрать методологические основания феноменологии ИСС, показать эффект индукции ИСС с помощью предложенной методики.

Поставленные первоначальные задачи можно считать выполненными. Ключевым пунктом можно считать доказанный качественный эффект вызова ИСС посредством динамических фракталов. Это позволяет планировать следующие шаги на основе доказанных результатов. В свете этого мы видим необходимость дальнейшего развития темы по следующим направлениям:

а) конкретизация приложения разрабатываемой технологии, обоснование пользы ее применения, поиск заинтересованных в ее использовании организаций;

б) усиление методологической базы исследования – разработка углубленной теоретической части феноменологии ИСС, опора на концепции трансперсональной психологии;

в) проведение серии экспериментов с привлечением улучшенных опросников, исследование отдельных наиболее интересных эффектов ИСС;

г) привлечение количественных методов анализа, в том числе применение методов анализа ЭЭГ головного мозга;

д) исследование влияния индуцируемого технологией ИСС на креативные способности человека, исследование возможности перехода из ИСС в КСС.

Литература

1. Кабрин В.И. Транскоммуникабельность ценностно-смысловых концептов и когнитивно-конструктивных решений творческой личности (введение в ноэтический антропологизм) // Сибирский психологический журнал. 2014. № 54. С. 158–176.
2. Гроф Ст. Психология будущего: Уроки современных исследований сознания. М. : Изд-во Института трансперсональной психологии, 2001. 476 с.
3. Тарт Ч. Измененные состояния сознания / пер. с англ. Е. Филиной, Г. Закарян. М. : Эксмо, 2003. 288 с.
4. Россохин А.В. Психология рефлексии измененных состояний сознания (на материале психоанализа) // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2010. №2. С. 83–102.
5. *Converging Technologies: Nanotechnology, Biotechnology, Information Technology and Cognitive Science*. URL: <http://www.wtec.org/ConvergingTechnologies/> (дата обращения: 01.04.16)
6. SK Biomed. Инновационные проекты. Фонд «Сколково». Кластер биомедицинских технологий. URL: <https://sk.ru/news/m/wiki/13568/download.aspx> (дата обращения: 10.05.16).
7. *Unido Technology Foresight Manual, Organization and Methods*. Vienna : United Nations Industrial Development organization, 2005. Vol. 1. 247 p.
8. Атлас новых профессий. АСИ. Сколково – Московская школа управления. URL: http://www.skolkovo.ru/public/media/documents/research/sedec/SKOLKOVO_SEDeC_Atlas.pdf
9. Федер К. Фракталы / пер. с англ. М. : Мир, 1991. 254 с.
10. Милнор Дж. Голоморфная динамика. Ижевск, 2000. 320 с.
11. Aaftab M., Benedict R.G., Timothy G.M., James F., Dan G. OpenCL Programming Guide. Addison-Wesley Professional, 2011. 648 p.
12. Людвиг А. Измененные состояния сознания // Изменённые состояния сознания / под ред. Ч. Тарта. М. : Эксмо, 2003. С. 14–37.
13. Ткачева Л.О. Воздействие фрактальных динамических изображений на функциональное состояние человека // Вестник СПбГУ. 2010. Сер. 12. № 2. С. 378–387.
14. Hsiu-Fang H., Sarah E.S. Three Approaches to Qualitative Content Analysis // Qualitative Health Research. 2005. No.9. P. 1277–1288.

Поступила в редакцию 16.05.2016 г., повторно 17.07.2016 г.; принята 28.07.2016 г.

Сведения об авторах:

КАБРИН Валерий Иванович, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии личности, научный руководитель Лаборатории психологических практик факультета психологии Томского государственного университета (Томск, Россия).

E-mail: kabrin@list.ru

ВЫСКОЧКОВ Владимир Сергеевич, магистрант факультета психологии Томского государственного университета (Томск, Россия).

E-mail: vysko4kov@yandex.ru

ПРУДОВИКОВ Игорь Олегович, магистрант факультета психологии Томского государственного университета (Томск, Россия).

E-mail: one_1709@mail.ru

ТКАЧЕНКО Анатолий Юрьевич, студент факультета прикладной математики и кибернетики Томского государственного университета (Томск, Россия).

E-mail: hfsinet@gmail.com

ЯКОВЛЕВ Никита Иванович, магистрант факультета психологии Томского государственного университета (Томск, Россия).

E-mail: yakovlev_steppy@mail.ru

USING DYNAMIC FRACTAL BASED ON SOUND SIGNAL FOR ACTUALIZATION THE ALTERED STATES OF CONSCIOUSNESS

Siberian journal of psychology, 2016, 61, 146–154. DOI: 10.17223/17267080/61/11

Kabrin Valeriy I., Viskochkov Vladimir S., Prudovikov Igor O., Tkachenko Anatoly Y., Yakovlev Nikita I. Tomsk State University (Tomsk, Russian Federation).

E-mail: kabrin@list.ru; vysko4kov@yandex.ru; one_1709@mail.ru; hfsinet@gmail.com; yakovlev_steppy@mail.ru

Keywords: altered states of consciousness; dynamic fractals; conscious state learning.

Its further development was connected with the researches in the field of holomorphic. The article considers the problem of actualization of creative states of human consciousness. Its solution becomes possible by the transition to the altered states of consciousness (ASC), and studying the communication between them and basic state of consciousness. The relevance of the research is based on the process of transition of the world community to a new technological way in terms of the challenges that arise in these conditions.

Designing the future through foresight mechanisms allows setting benchmarks for forward-looking research projects and developments. One of the current trends will include the development of software which learns the states of consciousness. That is why currently it is important to proceed with the deployment cycle of research projects, which will form the basis for such technologies.

Appointment of such technologies is the ability of causing (inducing) arbitrary the altered states of consciousness (ASC). This opens up the possibility of using computer psycho-technologies in order to induce such states of consciousness as: high concentration, relaxation, and enhanced creativity.

Our research group has developed a technology of dynamic visual rendering of fractals based on the controlled audio signal. The core of the technology is the algorithms of quick creation of fractal images depending on an external parameter. The use of parallel computing allows building fractal animations with sufficient speed (> 40fps). We made a hypothesis of causing the ASC by viewing an audiovisual composition.

The mathematical theory of fractals is rooted in the works of the late XIXth century, during which the examples of continuous nowhere differentiable functions dynamics which studies the behavior of complex iterated maps. The results are recorded as a fractal of the Mandelbrot and Julia sets. By the fractal we mean some structure, parts of which are in some sense similar to the whole.

We provided the theoretical constructs (psychosynthesis, spectrum of consciousness), which are underlying in the concepts of the ASC. The definition of the ASC, as well as a number of characteristics they are associated with, were also provided. We posed the hypothesis of causing the ASC by viewing and observing the dynamic fractal. The characteristics of ASC allowed applying the method of qualitative content analysis. An empirical study was conducted on a sample of 61 participants. During the processing of the results the presence of at least two of the eight characteristics of ASC for each participant were revealed.

Thus, the posed hypothesis was confirmed on the level of the qualitative study of the emerging characteristics. Further steps of the research consist of applying quantitative methods, of studying the possibility of switching into the creative states of consciousness, and of specifying potential technology applications.

Referenses

1. Kabrin, V.I. (2014) Transkommunikabel'nost' tsennostno-smyslovyykh kontseptov i kognitivno-konstruktivnykh resheniy tvorcheskoy lichnosti (vvedenie v noeticheskiy antropopoezis) [Transcommunicability of axiological concepts and cognitive-constructive decisions of the creative personality (introduction to noetic anthropopoesis)]. *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal – Siberian Journal of Psychology*. 54. pp. 158-176.
2. Grof, St. (2001) *Psikhologiya budushchego: Uroki sovremennykh issledovaniy soznaniya* [Psychology of the Future: Lessons from modern consciousness research]. Moscow: Institute of Transpersonal Psychology.
3. Tart, Ch. (2003) *Izmenennyye sostoyaniya soznaniya* [Altered states of consciousness]. Translated from English E. Filina, G. Zakaryan. Moscow: Eksmo.
4. Rossokhin, A.V. (2010) Psychology of Reflection of Altered States of Consciousness (on the Psychoanalytic Data). *Psikhologiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki – Psychology. Journal of the Higher School of Economics*. 2. pp. 83-102. (In Russian).
5. World Technologies and Service. (n.d.) *Converging Technologies: Nanotechnology, Biotechnology, Information Technology and Cognitive Science*. [Online] Available from: <http://www.wtec.org/ConvergingTechnologies/>. (Accessed: 1st April 2016)
6. SK Biomed. (n.d.) *Innovatsionnye proekty. Fond “Skolkovo”. Klaster biomeditsinskikh tekhnologiy* [Innovative projects. “Skolkovo” Foundation. A cluster of biomedical technologies]. [Online] Available from: <https://sk.ru/news/m/wiki/13568/download.aspx>. (Accessed: 10th May 2016).
7. United Nations Industrial Development Organization. (2015) *Unido Technology Foresight Manual, Organization and Methods*. Vol. 1. Vienna: United Nations Industrial Development organization.
8. Agency of Strategic Initiatives. (2014) *Atlas novykh professiy* [Atlas of new professions]. [Online] Available from: http://www.skolkovo.ru/public/media/documents/research/sedec/SKOLKOVO_SEDeC_Atlas.pdf.
9. Feder, K. (1991) *Fraktaly* [Fractals]. Translated from English by Yu. A. Danilov, A. Shukurov. Moscow: Mir.
10. Milnor, J. (2000) *Golomorfnyaya dinamika* [Dynamics in One Complex Variable]. Izhevsk: Regulyarnaya i khaoticheskaya dinamika.
11. Aaftab, M., Benedict, R.G., Timothy, G.M., James, F. & Dan, G. (2011) *OpenCL Programming Guide*. Addison-Wesley Professional.
12. Ludwig, A. (2003) *Izmenennyye sostoyaniya soznaniya* [Altered states of consciousness]. In: Tart, Ch. (ed.) *Izmenennyye sostoyaniya soznaniya* [Altered states of consciousness]. Translated from English. Moscow: Eksmo. pp. 14-37.
13. Tkacheva, L.O. (2010) Effects of fractal dynamic images on human functional state. *Vestnik SPbGU. Seriya 12 – Vestnik of Saint Petersburg University, Series 12*. 2. pp. 378-387. (In Russian).
14. Hsiu-Fang, H. & Sarah, E.S. (2005) Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*. 9. pp. 1277-1288. DOI: 10.1177/1049732305276687

Received 16.05.2016;

Revised 17.07.2016;

Accepted 28.07.2016