

СИБИРСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

SIBERIAN JOURNAL OF PSYCHOLOGY

№ 62

**Зарегистрирован Министерством Российской Федерации по делам печати,
телерадиовещания и средств массовых коммуникаций
(свидетельство о регистрации ПИ № 77-12789 от 31 мая 2002 г.)**

Подписной индекс в объединённом каталоге «Пресса России» И54242

Журнал включен в «Перечень рецензируемых научных изданий, не входящих в международные реферативные базы данных и системы цитирования, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук», Высшей аттестационной комиссии

Томск
2016

Учредитель – Томский государственный университет

«Сибирский психологический журнал» является научно-практическим изданием, публикует оригинальные статьи по различным отраслям психологии. «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.

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

Журнал индексируется eLIBRARY.RU

Адрес редакции и издателя: 634050, г. Томск, пр. Ленина, 36, Томский государственный университет, 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: lukyandov7@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, 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.** (Голдсмитс, Университет 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. Стайпек, Е.О. Алексеевская, В.Н. Горенинцев; оригинал-макет А.И. Лелоюр; дизайн обложки Л.Д. Кривцова.

Подписано в печать 21.12.2016 г. Формат 70x108¹/₁₆. Усл.-печ. л. 15,4. Тираж 500 экз. Заказ № 2260. Цена свободная. Дата выхода в свет 30.12.2016 г.

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

Тел.: 8(382-2)–52-98-49; 8(382-2)–53-15-28; 8(382-2)–52-96-75. 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.** (Mental Health Research Institute, 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. Stipek, E.O. Alekseevskaya; V. Gorenintseva; camera-ready copy A.I. Leloyur; cover design L.D. Krivtsova.

Passed for printing 18.12.2016. Format 70x108^{1/16}. Conventional printed sheets 15.4. Circulation - 500 copies. Order N 2260.

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

От редакции	6
-------------------	---

ТЕМАТИЧЕСКИЕ СООБЩЕНИЯ

Шелдон К.М. Введение в теорию самодетерминации и новые подходы к мотивации роста	7
Леонтьев Д.А. Саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал	18
Гордеева Т.О. Мотивация: новые подходы, диагностика, практические рекомендации	38

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

Кузьмин М.Ю. Особенности динамики идентичности младших школьников, подростков и лиц юношеского возраста	54
Егоров Д.М., Бессмертная И.А. Сравнительный анализ стратегий восприятия правдивого и лживого текста	67

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ

Бохан Т.Г., Шабаловска М.В., Галажинская О.Н., Ульянич А.Л., Шухлова Ю.А., Заикина М.Д. Психологические барьеры в научно-исследовательской деятельности молодых ученых	81
Козлова Н.В., Овчинникова Ю.В. Особенности образа мира личности на разных этапах личностно-профессионального становления	96

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Никифорова Д.М. К вопросу о безопасности защитного и совладающего поведения студентов в образовательной среде	113
--	-----

КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЗДОРОВЬЯ

Солодухин А.В., Трубникова О.А., Малева О.В., Серый А.В., Яницкий М.С., Барбараш О.Л. Особенности субъективного отношения к болезни и копинг-поведения у пациентов с сахарным диабетом 2-го типа, планируемых на коронарное шунтирование	127
Берёзкин Д.В. Особенности взаимосвязей функциональных характеристик ЦНС и познавательных процессов у детей с неврозоподобными расстройствами резидуально-органического генеза	139

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Лукьянченко Н.В. Взаимосвязь профессионально значимых качеств личности и рабочей мотивации руководителей с их психологическим благополучием	153
--	-----

ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ

Залевский Г.В., Мазилев В.А. Вклад в становление психологии как науки. К 95-летию со дня рождения М.С. Роговина	169
--	-----

CONTENTS

From the Editor	6
-----------------------	---

THEMATIC REPORTS

Sheldon K.M. Introduction to the Self-Determination Theory (SDT) and New Approaches to the Growth Motivation	7
Leontiev D.A. Autoregulation, Resources, and Personality Potential	18
Gordeeva T.O. Motivation: new theoretical approaches, diagnostics and practical recommendations	38

GENERAL PSYCHOLOGY AND PSYCHOLOGY OF THE PERSON

Kuzmin M.U. Peculiarities of identity dynamics of schoolchildren, teenagers and young people	54
Egorov D.M., Bessmertnaya I.A. Comparative analysis of perception strategies of true and false text	67

PSYCHOLOGY OF DEVELOPMENT, ACMEOLOGY

Bokhan T.G., Shabalovskaya M.V., Galazhinskaya O.N., Uliyanich A.L., Shukhlova Yu.A., Zaikina M.D. Psychological berries in research activity of junior scientists	81
Kozlova N.V., Ovchinnikova Yu.V. Special features of a world image on the process of personal and professional formation	96

PSYCHOLOGY OF EDUCATION

Nikiforova D.M. The question of defensive and coping students' behavior safety in the educational environment	113
--	-----

CLINICAL PSYCHOLOGY AND PSYCHOLOGY OF HEALTH

Soloduhin A.V., Trubnikova O.A., Maleva O.V., Seryj A.V., Yanitskiy M.S., Barbarash O.L. Features of the subjective relation to an illness and coping-behavior of the patients with diabetes mellitus type 2 preparing for coronary bypass surgery	127
Berezkin D.V. Interactions of the CNS functional characteristics and cognitive processes in children with neurotic disorders of a residual-organic origin	139

SOCIAL PSYCHOLOGY

Lukyanchenko N.V. The relations of professionally significant qualities of a person and motivation to work of directors and their psychological well-being	153
---	-----

ANNIVERSARIES

Zalevsky G.V., Mazilov V.A. Contribution to the establishment of psychology as a science. To the memory of M.S. Rogovin	169
--	-----

DOI: 10.17223/17267080/62/1

ОТ РЕДАКЦИИ

В июле 2016 года в Томске состоялась межрегиональная конференция с международным участием «Психология мотивации в современных социальных контекстах», собравшая исследователей из различных регионов России. Эта конференция была организована Томским государственным университетом и Международной лабораторией позитивной психологии личности и мотивации НИУ ВШЭ, которую представил солидный «десант»; сотрудники лаборатории не только выступили с докладами, но и провели ряд проектных семинаров во второй день конференции. Другие участники представляли разные регионы Сибири.

Одной из целей конференции была инициация масштабных сетевых исследований в регионе, посвященных различным аспектами психологии мотивации и человеческого потенциала, в соответствии с требованиями и стандартами международного уровня, открывающими возможности сопоставления данных, широкого практического применения достигнутого, минуя географические и языковые барьеры. В докладах говорилось о самодерминации и саморазвитии, о саморегуляции и самоорганизации, о мотивации и личностном потенциале. Сообщения не только и не столько освещали результаты теоретических и эмпирических исследований последних десяти лет, сколько были направлены на перспективу, на обновление тезауруса, концептуального и методологического аппарата этой обширной области знания.

В данный номер журнала включены некоторые сообщения ведущих сотрудников Международной лаборатории позитивной психологии личности и мотивации Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики»: Кена Шелдона, Дмитрия Леонтьева, Тамары Гордеевой. Работа над другими материалами конференции продолжается. Мы надеемся опубликовать в следующих номерах статьи и других участников этого форума.

ТЕМАТИЧЕСКИЕ СООБЩЕНИЯ

УДК 159.923

DOI: 10.17223/17267080/62/2

К. Шелдон

*Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики» (Москва, Россия)*

Введение в теорию самодетерминации и новые подходы к мотивации роста¹

Статья подготовлена в ходе работы с использованием средств субсидии на государственную поддержку ведущих университетов Российской Федерации в целях повышения их конкурентоспособности среди ведущих мировых научно-образовательных центров, выделенной НИУ ВШЭ

Представлен пленарный доклад автора на межрегиональной конференции «Психология мотивации в современных социальных контекстах», организованной совместно ТГУ и Международной лабораторией позитивной психологии личности и мотивации НИУ ВШЭ (Томск, июль 2016 г.). Описываются две из пяти мини-теорий, составляющих СДТ: организмическая теория интеграции, в рамках которой выделяются различные типы регуляции (внутренняя и внешняя) и разрабатывается континуум интернализации (от амотивации к внутренней мотивации); теория базовых психологических потребностей. Представлены результаты исследования, проведенного в двух юридических школах США. Согласно полученным результатам поддержка автономии в образовательной среде по сравнению с контролирующим стилем обучения является предиктором более высокой карьерной мотивации, роста субъективного благополучия и более высоких академических достижений. Обсуждается новый подход к оценке мотивации к изменениям, предложенный Hudson и Farelly (2015), и его приложение к оценке мотивации к изменению субъективного благополучия и ценностей.

Ключевые слова: теория самодетерминации; мотивация; свобода воли; континуум автономии; базовые потребности; мотивация роста.

Сегодня я буду говорить о теории, которая является основной для работы в нашей лаборатории и, пожалуй, одной из ведущих теорий мотивации в современной психологии. Она называется *теория самодетерминации* (ТСД).

Я хотел бы начать с философского вопроса, вопроса о том, обладают люди свободой воли либо существуют другие силы, детерминирующие наше поведение? На этот вопрос можно ответить по-разному. У всех вас

¹ Перевод с английского и подготовка к публикации Д.А. Леонтьев и Д.Д. Сучков.

может быть свой ответ на этот вопрос. Ответ, который дает теория самодетерминации: иногда да, иногда нет. Схема, поясняющая этот ответ (рис. 1), весьма сложна, но я постараюсь ее охарактеризовать. Она отражает то, что происходит с нашей детерминацией в каждый момент времени. На этой схеме изображены самые разные уровни детерминации: от самых простых физических, биологических структур до уровня мозга, социального и культурного мира. Эти уровни взаимодействуют между собой. Когда мы говорим о свободе воли, речь идет о том, обладают ли наши переживания, наши личностные переживания, силой воздействия на Вселенную. Это не абстрактный вопрос, он касается нашей жизнедеятельности в каждый момент времени. Для меня как индивида он характеризует те процессы, которые протекают в теле, на физическом и биологическом уровнях. Но одновременно я являюсь носителем определенной культуры, и все эти аспекты находятся в постоянном взаимодействии.

Поведение человека в реальном мире

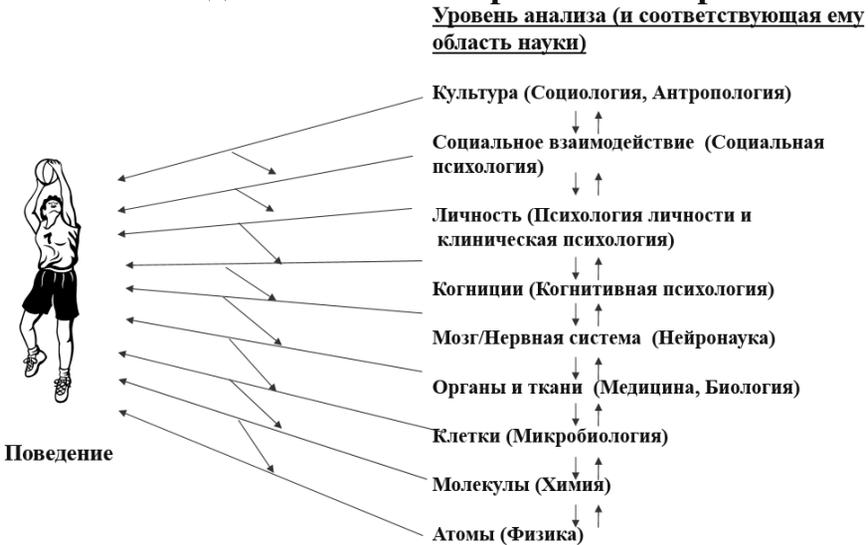


Рис. 1. Многоуровневая модель человеческого поведения.
Интегративная перспектива (по: Sheldon, 2004) [1]

Есть теория личности, которую вы, возможно, знаете и разделяете, это теория Д. МакАдамса [2]. В ней выделяются три ключевых уровня личности. Высший уровень – это Я, или уровень личности; далее следуют уровень мотивов и целей и уровень личностных черт. Вы слышали выражение *Дух в машине* или *Бог в машине*? С моей точки зрения, мы сами находимся в своей «машине» и обладаем какими-то своими «ключами зажигания» по отношению к ней.

Теперь перехожу к теории самодетерминации. Теория самодетерминации включает в себя несколько мини-теорий. Первая мини-теория – тео-

рия организмической интеграции (Ryan, Sheldon, Kasser, Deci, 1996) [3]. Для начала я задам вам вопрос, почему вы здесь сегодня? Я приглашаю вас принять участие в короткой диагностике, используя базовый вопрос: «*Зачем вы пришли на эту конференцию?*». Оцените, пожалуйста, степень согласия со следующими утверждениями (различными вариантами ответа на базовый вопрос), пользуясь 5-балльной шкалой от 1 (*абсолютно не согласен*) до 5 (*абсолютно согласен*). Возьмите листочки бумаги и поставьте цифры.

Первый вариант ответа: «*На самом деле не знаю, зачем я здесь*». Второй вариант: «*Потому что я вынужден быть здесь*». Третий вариант: «*Потому что мне надо быть здесь, даже несмотря на то что у меня много работы*». Четвертый вариант: «*Потому что я хочу быть здесь. Потому что я разделяю цели присутствующих и намерен оставаться, даже если станет скучно*». Последний вариант: «*Потому что мне здесь нравиться. Потому что я знакомлюсь с новыми идеями*».

Теория самодетерминации поднимает вопрос не только о количестве, но и о качестве мотивации. Основатели теории самодетерминации – Ричард Райан и Эдвард Деси [4]. Вы можете набрать «SDT» в Google и найдете полную информацию об этой теории, об авторах, сотрудниках, о людях, включенных в эту работу, опросниках, текстах, соответствующих различным областям человеческого знания. В июне этого года наша группа была на Шестой международной конференции по теории самодетерминации в Канаде и представляла свои доклады. Там присутствовали порядка четырехсот участников со всего мира.

Теория самодетерминации началась с очень интересного феномена – феномена *подрыва внутренней мотивации*. Начнем с определения внутренней мотивации. Внутренне мотивированное поведение характеризуется любовью к той или иной деятельности, интересом и удовольствием, которые она вызывает. В 1971 г., когда Эдвард Деси предложил эту идею, она была совершенно нова для академической психологии, в которой господствовали идеи бихевиористов. Теперь эта идея широко признана и состоит в том, что мы должны развивать свой ум в соответствии с идеями самодетерминации и саморазвития, и игра в этом процессе выполняет очень важную функцию. Есть долгая история дебатов на тему «Есть ли у животных сознание?». Я привык считать, что животные не играют, не получают удовольствия от того, что делают. Но последние результаты показывают, что у них есть внутренняя мотивация.

Один из самых известных экспериментов в психологии мотивации, который провел Эдвард Деси [5], состоял в следующем: перед студентами ставилась задача за определенное время сложить некоторую конфигурацию из деревянной головоломки. Всего было три сессии в течение дня по часу. Контрольная и экспериментальная группы отличались лишь в одном отношении: в экспериментальной группе за успешное выполнение задачи давали материальное подкрепление. После этого наблюдалось снижение внутренней мотивации. Оценка внутренней мотивации проходила следующим образом. Экспериментатор в каждой сессии выходил из комнаты на

8 минут и говорил: «Я сейчас на некоторое время выйду, а вы можете заниматься чем хотите: можете продолжать собирать головоломку, можете заниматься своими делами». На самом деле он выходил в другую комнату и продолжал наблюдать, чем занимаются испытуемые. Если студент продолжал выполнение задания с головоломкой, это считалось маркером внутренней мотивации. Оказалось, что у студентов, которым давали материальное подкрепление, обнаруживалось снижение мотивации к той деятельности, которой они до этого занимались из интереса. Этот феномен и был назван «подрывом внутренней мотивации через материальное подкрепление».

Даже сегодня, спустя почти 50 лет со времени этого открытия, многие экономисты продолжают считать, что материальное подкрепление – лучшее средство заставить работника выполнять свои обязанности. Однако проблема материального вознаграждения состоит в том, что в результате его использования поведение человека становится более негативным и такого рода поведение вносит меньший вклад в наше благополучие. Исследования показали, что не только деньги, но и много других факторов оказывает схожее влияние на человека. Например, дедлайны (то есть жесткие сроки) или разного рода неразумные правила, наносящие урон самооценке. Как можно объяснить эти эффекты? Я могу предложить несколько объяснений. Первое – с точки зрения теории самовосприятия (Вен, 1980). Можно задаться вопросом: если мы «по условиям игры» выполняем деятельность только ради вознаграждения, значит ли это, что собственного желания заниматься этой деятельностью у нас нет? Второе – с точки зрения ТСД: человеческая природа более чувствительна к внешнему контролю, и как только нас вынуждают что-то делать, нам перестает нравиться это занятие. Например, у нас есть некоторые данные, показывающие, что люди в России чувствуют большее контролирующее влияние со стороны культуры.

До теории самодетерминации было принято говорить о внутренней и внешней мотивациях, которые противостояли друг другу. Теперь мы можем более подробно говорить о пяти специфических типах мотивации: *амотивации*, *экстернальной* мотивации, *интроецированной* мотивации, *идентифицированной* мотивации и *внутренней* мотивации.

1. Амотивация: человек чувствует себя беспомощным и не испытывает намерения к реализации деятельности.

2. Экстернальная мотивация: человек чувствует, что причина, побуждающая его к действию, находится вне его. Подобное поведение не интернализировано и лишено самодетерминации.

3. Интроецированная мотивация: человек действует, чтобы избежать чувства вины и стыда. Поведение лишь частично интернализировано и по-прежнему лишено самодетерминации.

4. Идентифицированная мотивация: человек полностью идентифицирует себя с ценностями, лежащими в основе деятельности, даже если она не приносит удовольствия. Поведение становится интернализированным и, следовательно, самодетерминированным.

5. Внутренняя мотивация: человек удовлетворяет свое любопытство, интерес или страсть с полным чувством вовлеченности. Такое поведение полностью добровольно, интернализировано и самодетерминировано.

Вы можете оценить свою собственную мотивацию пребывания на этой конференции по этим пяти типам, которые могут быть по-разному выражены. В соответствии с континуумом самодетерминации эти регуляторные типы могут быть расположены в последовательности от *амотивации* к *внутренней* мотивации.

Мне бы хотелось уделить большее внимание такому типу мотивации, как *идентифицирующая* мотивация. Это важный тип, поскольку много чего мы делаем не потому, что нам нравится, а потому что это вызвано различными внешними причинами. Такая деятельность может не приносить нам удовольствия. Я называю это термином *экзистенциальный вызов*, когда мы вбираем в себя требования внешней среды, т.е. деятельность может приносить нам неприятные переживания, и у нас может быть соблазн остановиться, но все же мы продолжаем ее выполнять. И это наш выбор и это наш шанс на то, чтобы чувствовать себя свободными, *наш шанс на свободу воли*. Это наша готовность принять ответственность за результаты.

Теперь возвращаемся к тем оценкам, которые мы сделали раньше, к ответам на базовый вопрос: «Зачем вы пришли на конференцию?». Мы получили пять ответов и теперь будем использовать следующую формулу, чтобы посчитать общий балл: необходимо сложить баллы по шкалам *идентифицированной* и *внутренней* мотивации (варианты 4 и 5) и вычесть оттуда баллы по *экстернальной* и *интроецированной* мотивации (варианты 2 и 3). Теперь вы можете разместить ваш полученный в итоге балл мотивации посещения конференции, на этом континууме (рис. 2).

Поведение	Не самодетерминированное			Самодетерминированное		
Мотивация	Амотивация		Внешняя		Внутренняя	
Регуляция	Не регулируемая	Экстернальная	Интроецированная	Идентифицированная	Интегрированная	Внутренняя

Рис. 2. Континуум автономии, описанный в теории самодетерминации (по: Ryan & Deci, 2000) [6]

Это была первая мини-теория, *теория организмической интеграции*. Теперь мы поговорим о второй мини-теории, разработанной в рамках ТСД – мини-теории *базовых психологических потребностей*. Всеми хорошо известна теория потребностей Маслоу. Но хороших данных, которые бы ее подтверждали, практически нет. Некоторые проблемы с этой теорией:

1) люди, у которых удовлетворены низшие потребности, достаточно часто оказываются вполне расслабленными, удовлетворенными и совершенно не стремятся самоактуализироваться; очень часто самоактуализирующиеся люди (те, к которым мы относимся с восхищением) – это те люди, у которых не удовлетворены низшие базовые потребности;

2) есть еще проблема в том, что в модели Маслоу самооценка / самоуважение является базовой потребностью, но масса данных говорит, что это не потребность (нет потребности в самоуважении; самоуважение – это некий груз, это то, что часто мне мешает);

3) Маслоу говорил, что в мире не так много самоактуализирующихся людей (1 из 1 000), но если вы подумаете о тех, кого вы знаете, к кому вы относитесь с восхищением, вы заметите, что таких людей гораздо больше.

Взгляд теории самодетерминации иной. У всех людей в любом обществе есть определенные базовые потребности – потребности прийти к определенным переживаниям. Это переживания *автономии, компетентности и связанности* с другими людьми. У меня нет времени приводить все свидетельства в пользу этих трех потребностей, но эти данные многочисленны и надежны. Удовлетворение этих трех потребностей можно сравнить с витаминами, которые помогают нам расти, развиваться и быть здоровыми [7, 8].

В жизни много ситуаций неравенства, где одни люди имеют власть над другими. Это отношения родителей и детей, преподавателей и студентов, руководителей и подчиненных и т.д. Важный вопрос с точки зрения теории самодетерминации: каким образом обладающие властью люди с этой властью обращаются. В книге (Sheldon, Adler, Williams, 2013) [9] рассматривался вопрос о том, каким образом в клинической практике врачи могут использовать свою власть, чтобы способствовать выздоровлению пациентов. Теория говорит, что не только руководители, но и подчиненные нуждаются в определенной власти, иначе возникнет дисбаланс в отношениях. И здесь руководитель может стимулировать подчиненных ко взаимодействию. Если вы руководитель, родитель, учитель, каким образом вы побуждаете ваших детей, учеников, подчиненных к тому, чтобы они делали то, что вы хотите? Ответ на это вопрос можно сформулировать в двух словах – поддерживать их автономию. Но это не просто. Если вы руководитель, если вы облечены властью, вам не хочется тратить время, чтобы убедить подчиненных сделать то, что вам нужно. Быстрее и проще потребовать это.

Есть два основных стиля распоряжения властью.

1. *Контролирующий стиль*. Здесь возникает вполне понятное искушение в максимальной степени использовать тот дифференциал власти, то преимущество, которое у вас есть, прямо его конвертировать в некоторое поведение.

Три основных характеристики *контролирующего* поведения:

– использование слов «должен», «обязан» и т.д. («каждый должен научиться этому, нравится ему это или нет»);

– незаинтересованность в чужой точке зрения («Это так, потому что Я так сказал»);

– использование стимулов и поощрений («первый, кто выполнит задание, получит дополнительный балл»).

2. Стиль, направленный на *поддержку автономии*. Цель такого поведения заключается в том, чтобы минимизировать дистанцию власти.

Три основных характеристики поведения, поддерживающего автономию:

– обеспечивать свободу выбора в той мере, в какой это только возможно («я дам тебе выбрать, какую математическую задачу решить; когда, как и вместе с кем»);

– вставить на позицию подчиненного («я понимаю, что решать задачи на таблицу умножения, – это не самое интересное занятие»);

– объяснять причины, по которым самостоятельный выбор не может быть сделан («это обязательно, потому что очень важно»; «выучив это однажды, ты сможешь в дальнейшем этим пользоваться»).

Если вы выбираете поддержку автономии, то можете помогать нашим подчиненным двигаться в континууме интернализации от внешней мотивации к внутренней. В России я столкнулся с большим количеством бумажной работы и выполнением формальных требований. Мне приходится решать задачу интернализации мотивации на выполнение этого. Мы можем задаваться вопросом, как обращаются с нами те люди, у которых есть власть – как обращается со мной мой учитель, родитель, как обращаются со мной полицейские?

Вернемся к социальному контексту и посмотрим, как он может максимизировать чувство автономии и удовлетворения психологических потребностей.

Я участвовал в трехлетнем исследовании студентов нескольких юридических школ в Соединенных Штатах. Одна из этих школ была вполне традиционной, авторитарной, основанной на власти учителей, другая – более продвинутой и фиксированной на интересах студентов. Конец первого года наблюдения выявил различия: первая школа, согласно нашим оценкам, была более контролирующей и в меньшей степени поддерживала личность. Это оказало влияние на удовлетворение психологических потребностей (рис. 3) и в конечном итоге сказалось на успешности обучения.

Характерно, что на входе уровень способностей был одинаковый. Все данные представлены на рисунке. Субъективное благополучие, уровень достижений и карьерная мотивация – это те параметры, на которые значимо повлиял стиль управления. Эта картинка хорошо иллюстрирует, как надо обращаться с людьми, если мы хотим, чтобы они развивались и самоактуализировались.

Одна из особенностей теории самодетерминации в том, что ее можно обозначить как организмически-диалектическую. Она исходит из того, что все люди имеют мотивацию роста. Это пример позитивной психологии. Все люди имеют позитивные возможности, и эти возможности могут быть развиты. Вопрос, который стоит перед нашей исследовательской группой – как люди используют возможность самоактуализации? Почему одни используют ее больше, а другие меньше? Эти вопросы связывают теорию самодетерминации с другими теориями, в частности с *теорией це-*

лей. Есть много способов диагностики того, какие цели люди ставят перед собой. Один из вариантов – спрашивать людей, к чему они стремятся: «Что вы для себя считаете важным в жизни?».

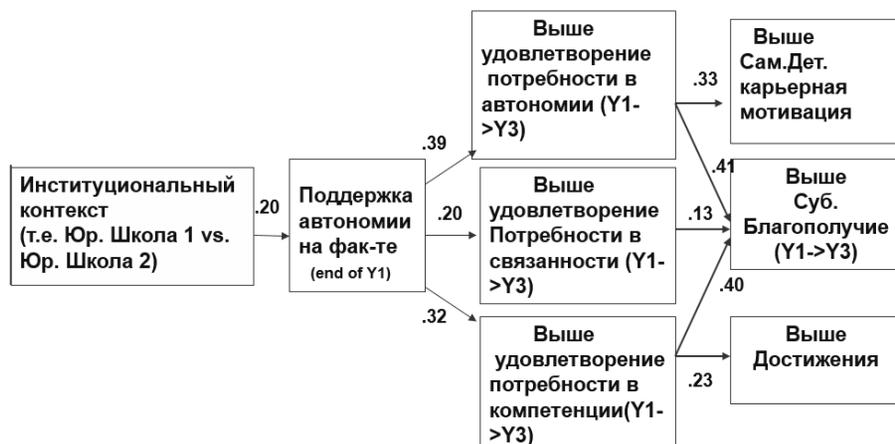


Рис. 3. Путевая модель влияния институционального контекста в двух юридических школах США с различными стилями управления на мотивацию, субъективное благополучие и академические достижения студентов (Sheldon & Krieger, 2007) [10]

Другой момент – это измерение временной перспективы. Каким образом вы видите свое будущее и как вы планируете свои действия в будущем? Есть прямые вопросы: насколько вы вообще склонны изменяться и готовы изменяться?. Есть новый способ измерения, который мне очень нравится. Кратко об этом скажу. Вы спрашиваете у человека про его личностную характеристику и просите его оценить, насколько он хотел бы изменить данную характеристику. Вопрос в том, насколько человек готов приблизиться к реальному изменению в будущем. Например, мое желание бросить курить привело меня к тому, что я бросил курить, но это заняло несколько лет. Вот простой вариант для измерения экстраверсии: «*В какой мере вы экстраверт?*»; «*В какой мере вы хотели бы измениться?*». Оценка по 5-балльной шкале: «*Хотел бы сильно уменьшить*»; «*Хотел бы, чтобы осталось как было*»; «*Хотел бы сильно увеличить*». Авторы этого подхода обнаружили, что это работает. Желание измениться спустя какое-то время приводит к фактическим изменениям этих черт. В этих исследованиях эффект был показан для всех пяти базовых черт личности (*Большая Пятетка*) [11]. Рост сопровождался ростом субъективного благополучия, т.е. изменения приносили позитивные эмоции.

Здесь может возникнуть вопрос, все ли психологические изменения приводят к лучшему? Расскажу про одно исследование, которое я описываю в статье. Мы с моим студентом занимались измерением психологического благополучия и сравнивали его с ориентацией на внутренние и внешние ценности. Обычно получалось, что чем больше ориентация на

внутренние ценности, тем люди счастливее. У нас получилось то же самое. Но это было не главное. Мы также анализировали готовность респондентов изменять свои ценности, свое благополучие. Одинаково ли важны готовность к этим двум типам изменения? Есть варианты, при которых стремление повысить благополучие приводит к его действительному повышению, то же самое с ценностями. Но может быть и обратная реакция. Мы обнаружили парадоксальный результат: если вы хотите изменить ваши ценности, то ценности изменяются; если вы хотите повысить ваше благополучие, то это не работает. Прямое желание повысить уровень счастья приводит к обратному эффекту. Вместо того чтобы заниматься тем, что для вас важно, вы занимаетесь эмоциями. Прямое стремление повысить уровень благополучия не работает. В конституции Соединенных Штатов зафиксировано право каждого гражданина на стремление к счастью, но многие люди делают это ошибочными способами. Еще Аристотель предсказывал это. Счастье – это побочный продукт, оно приходит лишь тогда, когда вы действуете в соответствии с благом, с добродетелью. Если вы пытаетесь сделать это прямо, это не срабатывает. Новый подход позволяет ставить вопросы по-новому. В моей лаборатории в Миссури и в Международной лаборатории позитивной психологии личности и мотивации НИУ ВШЭ мы используем этот подход, чтобы понять, как люди могут расти и развиваться.

Литература

1. *Sheldon K.M.* Optimal Human Being: An Integrated Multi-level Perspective. Mahwah, NJ : Psychology Press, 2004.
2. *McAdams D.P.* Personality, Modernity, and the Storied Self: A Contemporary Framework for Studying Persons // *Psychological Inquiry*. 1996. № 7 (4). P. 295–321.
3. *Ryan R.M., Sheldon K.M., Kasser T., Deci E.L.* All goals are not created equal: An organismic perspective on the nature of goals and their regulation // *The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior* / eds. by P.M. Gollwitzer, J.A. Bargh. New York : Guilford Press, 1996.
4. *Deci E.L., Ryan R.M.* Self-determination research: Reflections and future directions // *Handbook of self-determination research* / eds. by E.L. Deci, R.M. Ryan. Rochester, NY : University of Rochester Press, 2002. P. 431–441.
5. *Deci E.L.* Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1971. № 18 (1). P. 105–115. URL: <https://doi.org/10.1037/h0030644>
6. *Ryan R.M., Deci E.L.* Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being // *American Psychologist*. 2000. № 55 (1). P. 68–78. URL: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
7. *Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н.* Базовые психологические потребности как источник внутренней мотивации и психологического благополучия у российских студентов // *Психология индивидуальности : материалы IV Всероссийской научной конференции (г. Москва, 22–24 ноября 2012 г.)*. М. : Логос, 2012. С. 298.
8. *Осин Е.Н., Сучков Д.Д., Гордеева Т.О., Иванова Т.Ю.* Удовлетворение базовых психологических потребностей как источник трудовой мотивации и субъективного благополучия у российских сотрудников // *Психология: журнал Высшей школы экономики*. 2015. № 12 (4). С. 103–121.

9. Sheldon K.M., Adler D.E., Williams G. *Self-Determination Theory in the Clinic: Motivating Physical and Mental Health*. Yale University Press, 2013.
10. Sheldon K.M., Krieger L.S. Understanding the Negative Effects of Legal Education on Law Students: A Longitudinal Test of Self-Determination Theory // *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2007. № 33 (6). P. 883–897. URL: <https://doi.org/10.1177/0146167207301014>
11. Hudson N.W., Chris R. Volitional personality trait change: Can people choose to change their personality traits? // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2015. № 109 (3). P. 490–507. URL: <https://doi.org/10.1037/pspp0000021>

Поступила в редакцию 02.11.2016 г.; принята 22.11.2016 г.

ШЕЛДОН Кеннон Маршалл, Ph.D, научный руководитель Международной лаборатории позитивной психологии личности и мотивации Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (Москва, Россия). E-mail: amospan@hse.ru

INTRODUCTION TO THE SELF-DETERMINATION THEORY (SDT) AND NEW APPROACHES TO THE GROWTH MOTIVATION

Siberian journal of psychology, 2016, 62, 7–17. DOI: 10.17223/17267080/62/2

Sheldon Kennon M., National Research University Higher School of Economics (Moscow; Russian Federation). E-mail: amospan@hse.ru

Keywords: self-determination theory; motivation; free will; the autonomy continuum; basic needs; growth motivation.

The paper presents the keynote lecture given at the Interregional Conference "Psychology of motivation in modern social contexts" organized jointly by Tomsk State University and International laboratory of positive psychology of personality and motivation of National Research University Higher School of Economics (Tomsk, July 2016). The paper introduces Self-Determination Theory (SDT) as a contemporary theory of human behavior. The issue of "free will" is discussed from the perspective of psychology of motivation. An integrated multi-level model of human behavior viewed from different perspectives of contemporary science is presented. The main aspects of two of five mini-theories constituted SDT framework are described: an Organismic Integration Mini-Theory, which distinguish different types of regulation (intrinsic vs. extrinsic) and elaborates the Internalization Continuum (from amotivation to intrinsic motivation); and Basic Psychological Needs Mini-Theory, which describes the concepts of three basic psychological needs in autonomy, competence, and relatedness, as analogues of "psychological vitamins" necessary to human growth, flourishing, and optimal functioning. The concept of autonomy and its impact on different types of interpersonal relationships like parenting, teaching, and employer-employee relationships are discussed. The results of research conducted in two Law Schools in the USA are presented. The findings show that autonomy-supporting environment results in student's higher career motivation, better subjective well-being, and higher academical performance, as compared to more controlling environment. The new approach to measuring the motivation to change, proposed by Hudson and Farely (2015), and its implications for measuring the well-being changes, and value changes is discussed.

References

1. Sheldon, K.M. (2004) *Optimal Human Being: An Integrated Multi-level Perspective*. Mahwah, New Jersey: Psychology Press.

2. McAdams, D.P. (1996) Personality, Modernity, and the Storied Self: A Contemporary Framework for Studying Persons. *Psychological Inquiry*. 7(4). pp. 295-321. DOI: 10.1207/s15327965pli0704_1
3. Ryan, R.M., Sheldon, K.M., Kasser, T. & Deci, E.L. (1996) All goals are not created equal: An organismic perspective on the nature of goals and their regulation. In: Gollwitzer, P.M. & Bargh, J.A. (eds). *The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior*. New York, NY: Guilford Press.
4. Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2002) Self-determination research: Reflections and future directions. In: Deci, E.L. & Ryan, R.M. (eds). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY: University of Rochester Press. pp. 431-441.
5. Deci, E.L. (1971) The effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*. 18(1). pp. 105-115. DOI: 10.1037/h0030644
6. Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000) Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*. 55(1). pp. 68-78. DOI: 10.1037/110003-066X.55.1.68
7. Gordeeva, T.O., Sychev, O.A. & Osin, E.N. (2012) [The basic psychological needs as a source of internal motivation and psychological well-being of students in Russian]. *Psikhologiya individual'nosti* [Psychology of personality]. Proc. of the Fourth All-Russian Conference. Moscow. November 22–24, 2012. Moscow: Logos. pp. 298. (In Russian).
8. Osin, E.N., Suchkov, D.D., Gordeeva, T.O. & Ivanova, T.Yu. (2015) Udovletvorenie bazovykh psikhologicheskikh potrebnostey kak istochnik trudovoy motivatsii i sub"ektivnogo blagopoluchiya u rossiyskikh sotrudnikov [The satisfaction of basic psychological needs as a source of work motivation and subjective well-being of Russian employees]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki – Psychology. Journal of the Higher School of Economics*. 12(4). pp. 103-121. (In Russian).
9. Sheldon, K.M., Adler, D.E. & Williams, G. (2013) *Self-Determination Theory in the Clinic: Motivating Physical and Mental Health*. Yale University Press.
10. Sheldon, K.M. & Krieger, L.S. (2007) Understanding the Negative Effects of Legal Education on Law Students: A Longitudinal Test of Self-Determination Theory. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 33(6). pp. 883-897. DOI: 10.1177/0146167207301014
11. Hudson, N.W. & Chris, R. (2015) Volitional personality trait change: Can people choose to change their personality traits? *Journal of Personality and Social Psychology*. 109(3). pp. 490-507. DOI: 10.1037/pspp0000021

Received 02.11.2016;

Accepted 22.11.2016

УДК 159.9

DOI: 10.17223/17267080/62/3

Д.А. Леонтьев

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва

Саморегуляция, ресурсы и личностный потенциал

Исследование выполнено при поддержке РНФ (проект 16-18-10439
«Системно-динамический анализ регуляции деятельности»)

Представлены основы современного подхода к объяснению жизнедеятельности человека через призму принципа саморегуляции. Раскрывается множественность критериев желаемого, выходящая за рамки максимизации положительных эмоций, дается определение психологического и субъективного благополучия, всесторонне проанализировано понятие ресурсов и дана классификация их видов, обосновано понятие личностного потенциала как потенциала саморегуляции и предложены две классификации видов и форм саморегуляции.

Ключевые слова: саморегуляция; ресурсы; благополучие; перспектива; эмоции; мотивация; психологический капитал; личностный потенциал.

Самым общим контекстом того узла проблем, который обозначен в заглавии настоящей статьи, выступает проблема, которую сравнительно недавно начали обозначать термином «жизнеспособность» (Махнач, 2016) [1]. Речь идет о достаточно традиционном вопросе: «Почему у одних все получается, а у других нет?».

Мы привыкли в нашей культуре к понятию успеха. Но это понятие не вполне адекватно. Критерии успеха чаще внешние, чем внутренние, хотя бывают и внутренние тоже. Успех может быть и случайным, не являться следствием наших усилий, а с другой стороны, можно достичь социального успеха, адаптации к внешним требованиям ценой отказа от главного в себе – «слушайся и будешь в шоколаде». Идя этим путем, можно оказаться «в шоколаде», но при этом потерять что-то очень важное, хоть и менее очевидное при поверхностном взгляде.

Проблема жизнеспособности – более общая, гораздо шире, чем проблема успеха, оцениваемого по социальным критериям. Суть жизни любого живого существа правомерно рассматривать как поддержание динамического равновесия в отношениях с миром, движение от относительно худшего состояния к относительно лучшему. Можно использовать самые разные критерии, чтобы оценивать качество жизни; если она становится постепенно лучше, то мы на правильном пути, и наоборот, траектория неверна, если жизнь становится хуже, если сегодня хуже, чем вчера, а завтра хуже, чем сегодня. Исследования предикторов суицидального поведения

выявили, что вероятность суицидальных попыток связана не с абсолютно низким качеством жизни, а с резким относительным его ухудшением, хоть и далеко не достигающим «дна», на котором стабильно живут много людей, не помышляющих о самоубийстве (Baumeister, 1991) [2]. Именно динамические тенденции являются решающими.

В нашем столетии психология все больше поворачивается от изучения механизмов самотождественности и линейного детерминизма применительно к психике, личности и жизнедеятельности, представляющих эти процессы по аналогии с предсказуемыми движениями бильярдного шара под действием удара кия, к пониманию их как процессов, которые продолжают меняться в каждой своей точке. Поведение человека – это не просто «дали мотивацию», и человек пошел в заданном направлении. Все гораздо сложнее, и мы должны, как в фантазии Л. Кэрролла, «бежать изо всех сил, чтобы только оставаться на месте». В широком смысле саморегуляция – это универсальный принцип активности живых и квазживых систем, направляемых целями или другими высшими критериями желательного. Это механизм целесообразной коррекции активности в движении от менее благоприятных к более благоприятным результатам.

Что такое хорошо, и что такое плохо

Общепризнано, что человек стремится к лучшему. Есть ли какие-то общие объективные критерии, позволяющие понять, что имеется в виду под лучшим? Можно говорить по меньшей мере про три разных критерия того, что значит лучше.

Во-первых, все живое стремится к приятному, т.е. получать положительные эмоции и избегать отрицательных, стремится к счастью или удовлетворению и избеганию неприятностей.

Во-вторых, оно стремится к успешному. Под успешностью можно понимать максимальный контроль над результатами действий. Маленькие дети обычно счастливее, чем взрослые, поскольку их потребности и мечты легче удовлетворить, но они мало контролируют свое счастье, успешность их действий меньше зависит от них самих, а больше от степени благоприятности окружающей среды.

В-третьих, человеку присуще стремление к осмысленному. Ценность определенным событиям и действиям придает то, что они связаны с широким контекстом и отдаленными последствиями, при этом они не обязательно дают максимум удовольствия. Было, в частности, экспериментально показано, что когда в семье появляются дети, уровень субъективного благополучия родителей падает, зато уровень осмысленности возрастает (Baumeister, Vohs, 2002) [3]. Поэтому люди нередко жертвуют благополучием, счастьем и даже порой жизнью ради того смысла, который больше индивидуальной жизни.

Конечно, контроль над действиями и осмысленность значимо нагружены положительным аффектом, и их бывает трудно в исследовании

ях разводить, тем не менее они к нему не сводимы, и уже появляются вполне успешные попытки такого экспериментального разведения [4, 5]. Целенаправленная работа по их разведению разворачивается на основе новой методики переживаний в деятельности [6], ряд экспериментальных публикаций находится в процессе подготовки.

Один лишь критерий приятного, максимизации положительных эмоций, благополучия и счастья, лежащий в основе многих философских и житейских вариантов гедонизма, оказывается принципиально неполным. Все хорошее можно свести исключительно к положительным эмоциям, лишь если резко сузить временную и смысловую перспективу и ограничить жизнь только текущим моментом, здесь-и-теперь. В рамках здесь-и-теперь действительно решающую роль играет эмоциональный баланс, стремление к активизации положительных эмоций, гедонизму. В этом мотивационные корни наркомании: главное, максимизировать положительные эмоции сию минуту, здесь-и-теперь, а потом хоть трава не расти.

Ошибку исключительной ориентации на эмоциональную оценку демонстрируют классические эксперименты Д. Редельмейера, Дж. Каца и Д. Канемана с пациентами, подвергавшимися колоноскопии, довольно болезненному обследованию прямой кишки [7]. Пациенты с помощью специального ручного устройства фиксировали в режиме реального времени динамику интенсивности неприятных ощущений. Оказалось, что многое зависит от динамики; большую роль играет та интенсивность, на которой обследование завершается. Пациентам двух групп проводили обследование по единой схеме; в контрольной группе оно завершалось на довольно высокой интенсивности неприятных ощущений, а в экспериментальной группе схема была продолжена, и после этого обследование длилось еще несколько дополнительных минут при несколько меньшей интенсивности неприятных ощущений. После завершения обследования пациенты ретроспективно оценивали общую меру неприятных ощущений. Парадоксальным образом пациенты экспериментальной группы оценили свои ощущения как в целом менее неприятные, чем пациенты контрольной, хотя они получили неприятные ощущения того же объема и интенсивности с добавкой. Авторы делают вывод о большом вкладе максимального и конечного значения интенсивности неприятных ощущений для обобщенной ретроспективной оценки.

Гедонисты – это люди, для которых важнее всего положительные эмоции именно потому, что они ориентируются исключительно на «здесь-и-теперь». Они субъективно правы именно потому, что игнорируют смысловые контексты и временную перспективу. Благополучие всецело определяется максимумом положительных и минимумом отрицательных эмоций лишь в рамках стоп-кадра здесь-и-теперь. Если ввести более широкую перспективу, все оказывается не совсем так, и описанные эксперименты Д. Редельмейера с соавторами убедительно это демонстрируют.

Различия между сиюминутной гедонистической оценкой и перспективной оценкой находят отражение в разведении таких двух легко смещи-

ваемых понятий, как «психологическое благополучие» (psychological well-being) и «субъективное благополучие» (subjective well-being). Эти схожие понятия исторически появились независимо друг от друга, в разных, хоть и схожих контекстах, и их соотношение представляет собой реальную проблему. Понятие психологического благополучия ввела в 1980-е гг. К. Рифф для обозначения комплекса психологических характеристик, выступающих предпосылками здоровья и счастья. Теоретическая модель и перечень этих характеристик были выстроены автором на основании концепции позитивного душевного здоровья (С. Джулард, М. Яхода и др.), сформулированной в 1970-е гг. в русле гуманистической психологии [8]. Понятие субъективного благополучия ввел в 1970-е гг. для обозначения обобщенной субъективной оценки меры счастья Э. Динер, исходивший из положения о том, что счастье и благополучие определяются исключительно субъективной оценкой, а не объективными предпосылками, и разработавший завоевавшую огромную популярность шкалу удовлетворенности жизнью [9].

Заданный нами выше контекст рассмотрения проблемы позволяет следующим образом определить соотношение между этими двумя конструктами: психологическое благополучие характеризует объективную меру того, насколько человек по своим психологическим характеристикам и способам функционирования близок к оптимальному уровню жизнеспособности, субъективное благополучие выражает восприятие и оценку самим человеком этой меры близости к желаемому.

Между желанием и результатом: мотивация, способности и ресурсы

Несмотря на всеобщее стремление к благополучию, достигаемые результаты не у всех одинаковы. Кроме общего стремления к хорошему, требуется что-то еще. М.К Мамардашвили [10. С. 531] констатировал отсутствие прямой причинной связи между желанием добра и реальным деланием добра, отмечая необходимость для этого специальных «нравственных мускулов».

Что опосредует успешность стремления к наилучшему? Во-первых, конкретная мотивация. Достаточно давно было доказано, что из общих движущих человеком мотивов не выводится непосредственная мотивация конкретной деятельности, на которую влияют ситуационные факторы, субъективное восприятие этих факторов, атрибутивные схемы, возможные альтернативы и многое другое [11].

Можно говорить отдельно про содержание, интенсивность и качество мотивации. Содержание мотивации – это конкретные потребности и ценности, направленность на реализацию которых задает мотивацию конкретной деятельности. Этот аспект мотивации выдвигался на первый план в теории иерархии базовых потребностей – первой теории мотивации А. Маслоу [12а], а также в теории мотивации А.Н. Леонтьева, подчеркивавшего предметность потребностей. Влияние интенсивности мотивации на деятельность выражает старый закон Йеркса–Додсона [11], который

описывает зависимость успешности деятельности от интенсивности мотивации. До какого-то уровня рост интенсивности мотивации положительно влияет на деятельность, а потом начинает действовать разрушительно. Наконец, в теории самодерминации Э. Деси и Р. Райана [12] указывается, что важна не столько интенсивность, сколько качество мотивации. Не всякая интенсивная мотивация работает одинаково хорошо, в частности, даже если внешняя мотивация может позволить успешно решать какие-то тактические задачи, на психологическое благополучие она влияет скорее негативно и не помогает человеку лучше себя в этом мире ощущать. Если игнорировать временное измерение, временную перспективу, сводя все к «здесь-и-теперь», преимущества внутренней мотивации перед внешней исчезают. Они возникают, если ввести эту перспективу.

Помимо конкретной мотивации, связь между желанием и результатом опосредуют способности. Трудно сомневаться в их значимости, однако при системном рассмотрении оказывается, что вклад способностей не является определяющим и опосредован другими, прежде всего личностными факторами. Например, интеллект значимо предсказывает академические достижения учащихся, однако самодисциплина предсказывает их еще лучше [13]. Для творческих результатов личность и мотивация важнее, чем креативность [14]. В спорте мы встречаемся как с очень одаренными атлетами, которые, однако, не слишком хорошо справляются со своими способностями и характеризуются большой нестабильностью (например, недавно завершивший карьеру теннисист Марат Сафин), так и с гораздо менее одаренными спортсменами, которые, однако, за счет качеств личности и хорошей саморегуляции выжимают из своих ограниченных возможностей максимум и достигают результатов, сопоставимых с первыми (например, его соперник Николай Давыденко). Способности важны, но важнее способность использовать свои способности.

Более общее понятие, которое используется в этой связи, – это ресурсы. Под понятием «ресурсы» мы будем понимать средства, наличие и достаточность которых способствует достижению цели и поддержанию благополучия, а отсутствие или недостаточность – затрудняет. Для того, у кого нет цели, ничто не служит ресурсом. Можно сказать, что свойство быть ресурсом – это системное качество, приобретаемое некоторыми объектами или индивидуальными особенностями в структуре деятельности, задаваемой мотивом и целью. При этом ресурсы – это не объяснительное понятие, а описательное.

В зависимости от выраженности ресурсов задачи, решаемые субъектом (это могут быть задачи ориентации и самоопределения, задачи достижения поставленных целей или задачи предотвращения неблагоприятных последствий трудной жизненной ситуации [15]), решаются легче или, напротив, труднее. При этом можно различать специфические, узконаправленные ресурсы, имеющие значение лишь для определенного класса стрессовых ситуаций, и универсальные метаресурсы, обладание которыми дает выигрыш в самых разнообразных ситуациях.

Можно различать по меньшей мере четыре наиболее глобальных класса ресурсов: *физиологические ресурсы* (например, общее состояние здоровья или тип нервной системы, от которого зависит легкость и физиологическая «цена» мобилизации), *психологические ресурсы* (особенности личности, характера, способностей, психических процессов), *предметно-материальные ресурсы* (орудия и другие предметы, служащие «удлинением» функциональных органов индивида и расширяющие его возможности, например, разнообразные средства передвижения, такие как автомобиль, велосипед, самокат, роликовые коньки, ходули и др.) и *социальные ресурсы*, обнаруживающиеся во взаимодействии с другими людьми (в частности, социальная поддержка, социальный капитал, репутация и др.). Дефицит одних видов ресурсов может компенсироваться за счет других [16].

В свою очередь, в числе психологических, или личностных, ресурсов можно выделить следующие их разновидности [17]:

1. *Психологические ресурсы устойчивости*. К ним мы относим прежде всего ценностно-смысловые ресурсы, наличие которых дает субъекту чувство опоры и уверенности в себе, устойчивую самооценку и внутреннее право на активность и принятие решений. К основным переменным этой группы, по нашим данным, относятся, в частности, удовлетворенность жизнью, осмысленность жизни, чувство связности (А. Антоновский) и субъективная витальность как диспозиция (Р. Райан, К. Фредерик), а также базовые убеждения (Р. Янофф-Бульман).

2. *Психологические ресурсы саморегуляции*. К ним мы относим психологические переменные, отражающие устойчивые, но выбранные из ряда альтернатив стратегии саморегуляции как способа построения динамического взаимодействия с обстоятельствами жизни, такие как мера субъективного контроля над ними или зависимости от них, устойчивые ожидания положительных или отрицательных исходов событий, стратегии взаимодействия со сложностью и неопределенностью, гибкость или ригидность целеполагания, характеристики связи усилий с результатами деятельности и др. В числе релевантных переменных можно назвать каузальные ориентации (Э. Деси, Р. Райан), локус контроля (Дж. Роттер), ориентацию на действие / состояние (Ю. Куль), самоэффективность (А. Бандура), толерантность к неопределенности, склонность к риску, полнезависимость, рефлексию, параметры временной перспективы.

Некоторые психологические переменные, такие как оптимизм (Ч. Карвер, М. Шейер, М. Селигман) или жизнестойкость (С. Мадди), проявляют себя одновременно и как ресурсы устойчивости, снижая общую меру уязвимости субъекта для стрессовых ситуаций, и как ресурсы саморегуляции, определяя характер конкретных решений, принимаемых субъектом в процессе взаимодействия с обстоятельствами его жизни.

3. *Мотивационные ресурсы*, отражающие энергетическое обеспечение действий индивида по преодолению стрессовой ситуации.

4. *Инструментальные ресурсы*. К ним относятся способности (индивидуальные особенности, предсказывающие легкость и успешность вы-

полнения того или иного класса задач), выученные (приобретенные) инструментальные навыки и компетенции, например навыки и стереотипы организации операциональной стороны деятельности, а также стереотипные тактики реагирования на те или иные ситуации (в том числе психологические защиты, или механизмы совладания в узком смысле слова).

Особое значение мы придаем универсальным ресурсам саморегуляции. Они во многом компенсируют дефицит ресурсов устойчивости даже в наиболее экстремальных жизненных обстоятельствах. Эта группа ресурсов, в отличие от остальных, основана во многом на переструктурировании системных связей во взаимодействиях с миром и благодаря этому способна превращать в достоинства даже то, что на первый взгляд выглядит очевидным минусом (например, отчаяние, заставляющее отказаться от воспроизведения безуспешных попыток опереться на прошлый опыт [18], пессимизм и недоверие, повышающие тщательность определенных видов деятельности и внимательность к ошибкам [19], травма и другие жизненные обстоятельства, резко ограничивающие возможности субъекта). Все это мобилизует человека на изменение структуры и компенсаторное повышение качества саморегуляции своей жизнедеятельности; так, у определенной категории лиц с ограниченными возможностями здоровья травма парадоксальным образом оказывается ресурсом роста [20]; известно, что ситуации клинической смерти и других околосмертных переживаний, сталкивающих человека с осознанием реальности собственной смерти, приводят к повышению чувства ответственности за свою жизнь и, как следствие, повышению ее качества [21]. Можно привести прямую аналогию с законом экономической жизни, описанным как «ресурсное проклятие» и хорошо известным россиянам на собственном опыте: благоприятная экономическая конъюнктура и изобилие природных ресурсов приводят к снижению качества принимаемых решений, поскольку цена ошибки сравнительно невелика, и напротив, ситуация дефицита ресурсов делает цену ошибки высокой и вынуждает повысить качество саморегуляции. Ранее мы уже сформулировали это правило в виде общего экзистенциального закона: дефицит любого ресурса повышает эффективность его использования [22].

Именно применительно к ресурсам саморегуляции в ряде исследований сотрудников нашей лаборатории было показано, что они сливаются в единый фактор интегральных ресурсов личности [23–25]. Этот фактор напрямую не предсказывает благополучие, но опосредует влияние на него других ресурсов, а также благоприятных и неблагоприятных условий. В частности, в диссертационном исследовании Т.Ю. Ивановой [24] было показано, что личностные ресурсы выполняют несколько важных функций, и все они связаны не с прямым влиянием на благополучие, а с системным. Личностные ресурсы выполняют *буферную функцию*, уменьшая зависимость психологического благополучия от факторов среды и ситуации: люди с высокими личностными ресурсами склонны не замечать негативного влияния внешней среды, а у людей с низкими существует прямая связь с динамикой негативного влияния на психологическое благополучие.

Личностные ресурсы выполняют *фильтрующую функцию*, опосредуя восприятие и оценку субъектом жизненных обстоятельств: люди с высокими и низкими личностными ресурсами по-разному относятся к требованиям на работе и в профессиональной деятельности. Личностные ресурсы выполняют *мотивационную функцию*, способствуя восприятию рабочих ресурсов как более доступных, а рабочих требований – как предметных задач, а не угрозы благополучию.

От личностных ресурсов к личностному потенциалу

Понятие ресурсов заимствовано из экономического контекста. Другой взаимосвязанной с ним экономической метафорой, описывающей интересующие нас закономерности, является метафора психологического капитала. Это понятие введено по аналогии с категорией капитала в экономике и с появившимися в последние десятилетия в науках о культуре и обществе понятиями «социальный капитал» и «символический капитал» (П. Бурдьё).

Одна трактовка психологического капитала, получившая в последние годы заметное распространение и популярность в организационном контексте, вводит понятие психологического капитала в прикладном контексте проблемы позитивного организационного поведения как ответ на вопрос о том, по каким критериям и достоинствам следует в первую очередь проверять и отбирать персонал для успешно работающих организаций [26]. Психологический капитал определяется в этом подходе операционально, как позитивное психологическое состояние развития, характеризующееся: 1) уверенностью в себе, или самоэффективностью, позволяющей прикладывать необходимые усилия для решения сложной задачи; 2) оптимизмом как позитивной атрибуцией текущих и будущих успехов; 3) надеждой как упорством в стремлении к цели вкупе со способностью менять ведущие к ней пути и 4) резилентностью, т.е. упругой устойчивостью к воздействию неблагоприятных обстоятельств [26. Р. 3]. Авторы разработали опросник для диагностики психологического капитала, включающий четыре соответствующих шкалы; хотя они подчеркивают, что психологический капитал как целое не сводится к сумме четырех его составляющих и представляет собой объяснительный конструкт более высокого порядка, чем просто очередной набор компетенций [26. Р. 19], в чем конкретно это проявляется, остается неясным. Хотя авторы сводят к минимуму теоретическое обоснование и осмысление своей модели, на уровне конкретных составляющих модель психологического капитала Ф. Лютанса с соавторами очень близка модели личностного потенциала.

Другое, менее популярное, но более, на наш взгляд, глубокое понимание психологического капитала введено М. Чиксентмихайи [27, 28]. Его трактовка основана на идее ограниченного запаса психической энергии, которая, как и любые ресурсы, может «инвестироваться» в одни или другие виды деятельности, способные обеспечивать либо непосредственное

удовлетворение, либо отсроченные выгоды, а может и «проматываться», не принося ни удовольствия, ни пользы. Пользу Чиксентмихайи в этом контексте рассматривает прежде всего в терминах развития навыков и повышения внутренней сложности. Примером занятий, ведущих к этому, могут служить благотворительная активность, спорт, творчество. Ресурсы внимания и психической энергии, вкладываемые в подобные занятия, обернутся в будущем прибылью, в то время как вложение их в занятия, приносящие непосредственные положительные эмоции, приведет к их потере. Ресурсы, вкладываемые в воспитание ребенка, превратятся в его социальный капитал и облегчат формирование его психологического капитала. При этом Чиксентмихайи подчеркивает, что речь не идет об «отсрочке удовлетворения» в духе протестантской этики; напротив, важно, чтобы занятия, способствующие формированию психологического капитала в терминах овладения более сложными умениями, несли в себе позитивные эмоции, но при этом требовали приложения усилий [27. Р. 79–80].

Эта модель дополняет и развивает концепцию истощения эго Р. Баумайстера: саморегуляция представляет собой энергозатратный процесс, запас энергии тратится и на физическую, и на психологическую активность [29]. Чиксентмихайи показал, что мы сами по-разному можем управлять этой энергией. Внимание он рассматривает как главный компонент психологического капитала, который позволяет нам перенаправлять энергетические потоки на разные виды деятельности, не просто механически затрачивать энергию на решение задач, но самим управлять этим процессом.

Капитал как экономическая категория обозначает ресурсы, которые вкладываются, принося прибыль, но сами не расходуются. У нас не становится меньше резилентности, меньше самоэффективности или меньше управления вниманием; наоборот, все эти ресурсы умножаются. Но где в этой модели инвестор, тот, кто управляет капиталом? Ресурсы сами себя ни во что не вкладывают. Вспомним библейскую притчу о двух рабах: один вложил свой ресурс (талант) в оборот, другой зарыл в землю. Эта притча говорит нам, что неважно, сколько у тебя ресурсов; если ты не знаешь, как ими пользоваться, их никогда не будет достаточно.

Ответ на этот вопрос позволяет дать понятие личностного потенциала как потенциала саморегуляции [30]. В отличие от термина «капитал» термин «потенциал» – это физико-энергетическая метафора, смысл которой связан с физическим понятием потенциальной энергии как потенциальной способности тела выполнять работу. Понятия этого ряда в психологии предлагались В.М. Бехтеревым (самодетельность), З. Фрейдом (работа бессознательного), П. Жане (работа личности), Ф.Е. Василюком (работа переживания) и др. Речь идет именно о работе саморегуляции, о процессах, которые разворачиваются после того, как мотивация сыграла свою роль, дав деятельности начальный толчок. Мы получили толчок и что-то начали делать, а дальше многое зависит от личностного потенциала саморегуляции. По сути, понятие личностного потенциала описывает систему индивидуальных различий, связанных с эффективностью управления энер-

гетикой. Эволюционная тенденция к росту этой эффективности описана, в частности, в богатой по своим эвристическим возможностям теории энергоэволюционизма М.И. Веллера [31]. Хотя в современной психологии язык энергетических процессов не пользуется популярностью, возможно, разработка концепции личностного потенциала может вдохнуть в этот старый подход новую жизнь.

Принцип саморегуляции как альтернатива идее линейной причинности

Идея саморегуляции исторически возникла как альтернатива идее линейной причинности, предполагавшей, что любое наше действие где-то начинается и где-то кончается. Н.А. Бернштейн ввел принцип рефлекторного кольца как оппозицию идее рефлекторной дуги Павлова, у которого рефлекс имеет начало и конец. Бернштейн показал, что это бесконечный циклический процесс, который построен так, что на каждом шаге происходит оценка того, насколько то, что получается, близко к тому, чего нам бы хотелось, и внес необходимые коррективы в этот процесс для его оптимизации. Позднее эта модель саморегуляции получила известность благодаря работам Норберта Винера и его соавторов [32, 33]. В центре парадигмы саморегуляции находится идея непрерывных целесообразных изменений. Саморегуляция – это то, что срабатывает, когда не удается уйти от необходимости изменений в деятельности и личности. Ключевой момент механизмов саморегуляции – отрицательная обратная связь, т.е. сигналы об отклонении действительного от желаемого, что помогает нам не принимать желаемое за действительное. Положительная обратная связь – это отождествление желаемого и действительного, сигнал о том, что все в порядке, ничего не надо менять, можно продолжать в том же духе. По сравнению с реакцией на успех реакция на неудачу, на отклонение от цели обнаруживает гораздо больший диапазон и имеет гораздо больше последствий. Это основа любого развития, обучения, целесообразной активности всего живого.

Личностный потенциал помогает осуществлять необходимые изменения, когда они должны быть осуществлены. В этом случае наша система будет продолжать совершенствоваться до естественного исчерпания ее физиологических ресурсов в виде старости и смерти. Есть определенные психологические характеристики, которые с этим связаны: активность, продуктивность, субъектность, резилентность, продуктивное совладание, самодетерминация, целенаправленность, гибкость. Плохая саморегуляция приводит к саморазрушению системы при достаточных физиологических ресурсах, когда система начинает действовать себе во вред, тратить ресурсы впустую. Мы обнаруживаем в этом случае такие признаки системы, как зависимость, конформность, уязвимость, виктимность, непродуктивность, ригидность. Эти два глобальных паттерна можно соотнести с такими конструктами, как антихрупкость и хрупкость (Талеб, 2014) [34]. Люди с низ-

ким личностным потенциалом, характеризующиеся хрупкостью, тоже могут быть успешны, но платят за это высокую цену – они не могут быть успешны и счастливы одновременно. Либо они отказываются от успеха и радуются жизни, либо достигают успехов, истощая свои ресурсы.

Формы и уровни саморегуляции постоянно усложняются в ходе филогенетической и онтогенетической эволюции [32].

Самая простая из них – самоконтроль, т.е. торможение, блокирование непосредственных импульсивных реакций на внешние и внутренние раздражители. Взрослый человек обладает способностью, хоть и ограниченной, сказать «нет» своим потребностям [35]. Следующая форма – самодисциплина: отсрочка и, в более общем виде, планирование действий во времени. Для того чтобы осуществить переход от способности к самоконтролю и самодисциплине, нужна временная перспектива, способность к антиципации будущих событий, которая формируется постепенно в процессе развития. Третий уровень – самоуправление. Чтобы перейти от самодисциплины к самоуправлению и к регуляции поставленных целей, требуется толерантность к неопределенности, т.е. готовность реагировать на непредсказуемые внешние изменения за рамками принятых заранее планов и поставленных целей, менять цели и намерения, иными словами, готовность действовать в условиях, которые заранее не предопределены. Четвертый уровень – самодетерминация, способность самому ставить себе цели и определять направление своей деятельности. Наконец, на самом высшем уровне мы говорим о самоорганизации. Это качественные изменения системы в целом, связанные с повышением уровня ее сложности и организованности.

Кроме эволюционной классификации по уровням сложности, виды саморегуляции можно классифицировать на основании разных критериев желаемого, которые лежат в основе оценки текущего положения дел [33]. Так, в 1980-е гг. была дискуссия М. Чиксентмихайи и Дж. Накамуры с Ч. Карвером и М. Шейером [30]. Карвер и Шейер в своей обобщенной модели саморегуляции поведения, опирающейся непосредственно на работы Н. Винера, вслед за Винером рассматривали в качестве критерия желаемого цели, преследуемые индивидом; М. Чиксентмихайи и Дж. Накамура не соглашались с принятием целей в качестве такого высшего критерия и обосновывали большую адекватность другого критерия – позитивных переживаний. Представляется вполне очевидным, что ни один из этих ответов не подходит в качестве универсального, напротив, оба они могут быть верными в конкретных случаях. Возможны и другие варианты критериев регуляции.

1. Первой разновидностью саморегуляции по этому основанию можно считать функциональную саморегуляцию. Сюда мы относим и текущую саморегуляцию функциональных состояний, и более развернутую во времени саморегуляцию функционирования организма в целом, включая вопросы здорового образа жизни. Желательным критерием хорошего функционирования и успешности функциональной саморегуляции высту-

пает сбалансированность телесных и психических процессов и подсистем организма, проявляющаяся в целом ряде признаков, как объективных (антропометрические показатели, заболеваемость), так и субъективных (самочувствие).

2. Второй столь же хорошо изученной разновидностью саморегуляции выступает целевая саморегуляция. Критерием желаемого выступает цель, а регулируемым процессом – деятельность по ее достижению. Помимо уже упомянутой концепции Ч. Карвера и М. Шейера, к концепциям целевой саморегуляции относится и концепция осознанной саморегуляции О.А. Конопкина и В.И. Моросановой. Вместе с тем соотношение достижения целей и психологического благополучия, как показывают исследования последнего времени, неоднозначны, что свидетельствует об ограниченности моделей целевой саморегуляции. Многое зависит от специфики целей, их качества и связей с мотивацией. Так, например, успешное достижение внешне мотивированных целей, не связанных с собственным Я субъекта, не приводит к повышению благополучия, в отличие от внутренне мотивированных целей [34]. Поэтому целевая саморегуляция неизбежно должна рассматриваться в более общих жизненных контекстах.

3. Отдельной разновидностью интересующих нас процессов выступает эмоциональная саморегуляция, под которой понимается регуляция эмоциональных состояний. Критерием в данном случае является именно субъективное переживание.

4. Мотивационная саморегуляция личности направлена на обеспечение процессов выбора и осуществления субъектом своих мотивов [36]. Далеко не всегда этот процесс может быть редуцирован к достижению цели, а саморегуляция – к целевой. Это критерий более высокого ранга, по отношению к которому функциональные, целевые и эмоциональные критерии служат вспомогательными, более частными.

5. Наиболее общим контуром саморегуляции будет выступать саморегуляция жизнедеятельности в целом, или личностная саморегуляция. Применительно к саморегуляции жизнедеятельности критерием желаемого будет выступать «внутренняя необходимость жизни личности» [37], а этой внутренней необходимостью, в свою очередь, является «реализация своего пути, своего жизненного замысла» [37. С. 47].

Предложенное различие приводит к пониманию саморегуляции как иерархической системы, образуемой различными взаимосвязанными контурами; по отношению к большинству из них субъект может занимать активную позицию, произвольно выбирая и изменяя критерии желаемого и переключаясь с одной системы на другую. Это не относится, вероятно, только к наиболее общей системе саморегуляции жизнедеятельности, которой подчиняются остальные системы: мотивационной и целевой саморегуляции, с одной стороны, эмоциональной и функциональной – с другой.

К системно-динамической модели регуляции деятельности

Сказанное позволяет нам реконструировать путь к тому, чтобы наши действия были приятными, результативными и осмысленными. Удобно представить этот путь в виде последовательности внутренних вопросов и ответов на них.

Первый вопрос – вопрос мотивации: мне это вообще надо? Ответ дается в терминах содержания, интенсивности и качества мотива, связи поставленной или принятой цели с личностью в целом в таких категориях, как личностный смысл, конкордантность или аутентичность. Положительный ответ санкционирует дальнейшее разворачивание деятельности, отрицательный – ее тормозит.

Второй вопрос – насколько вероятным мы считаем успешное достижение желаемого результата. Даже самое сильное желание не приведет к действию, если оно сопровождается убеждением в невозможности достичь желаемого. Начиная с модели ожидаемой ценности Дж. Аткинсона, эта идея получила развитие в целом ряде теорий 1960–1970-х гг., связанных с различными трактовками «конструктов контроля» (Skinner, 1983) [38], т.е. конструируемых субъектом взаимосвязей между элементами деятельности, ее результатов и последствий. Ключевыми объяснительными понятиями выступают ожидание, каузальная атрибуция, локус контроля, выученная беспомощность, атрибутивный стиль, самоэффективность.

Третий вопрос – начинать действовать или подождать? Этот аспект регуляции действия раскрывается в «модели Рубикона» Х. Хекхаузена, Ю. Куля и П. Голвитцера [11] и связан с отношением к неопределенности и принятием риска. Даже когда принципиальное решение принято, ничто не определяет момент перехода к реализации действия, кроме экзистенциального акта внутреннего принятия ответственности за него. Существуют индивидуальные различия в решительности, готовности принять эту ответственность, несмотря на всю сохраняющуюся неопределенность.

Четвертый вопрос – все идет как надо или нет? Для ответа на этот вопрос необходимо разделить желаемое и действительное, преодолеть нарциссизм и увидеть реальность максимально трезво и объективно.

Пятый вопрос – нужно ли и можно ли что-то менять в ходе деятельности? Постановке этого вопроса способствуют такие личностные характеристики, как гибкость, креативность. В случае их дефицита субъект стремится максимально сохранять статус кво, что является симптомом хрупкой организации деятельности [34].

Шестой вопрос – сохраняет ли изначальная цель свою актуальность на очередном этапе деятельности или уже пройденный путь привел к ее пересмотру, цель потеряла свой смысл и лучше бы от нее отказаться и поставить новую цель? Вызов отказа от цели представляет собой важную лакмусовую бумажку индивидуальных различий в саморегуляции [39].

Наконец, седьмой вопрос – не нужно ли пересмотреть ценностные основания своих действий? Возможность такого пересмотра является при-

знаком автономной субъектности (Нагге, 1979) [40]. Действительно, пока я «не могу поступиться принципами», пока я раб предыдущей версии самого себя, я не могу полностью быть субъектом собственных действий.

Приведенная схема не противоречит и во многом повторяет некоторые другие схемы системной регуляции деятельности, например центрирующуюся на мотивационных процессах схему Т.О. Гордеевой [41]. В ней на первый план выдвинуты именно текущие динамические процессы. Из приведенной структурно-динамической модели вытекает, что на каждом шагу мы должны решать задачи гибкой ориентировки, и делая это, мы принимаем на себя ответственность за свою жизнь, за то, чтобы самим определять, что для нас лучше и какой ценой этого достичь. Это переключается с определением личности как того, что человек может противопоставить внутренним импульсам и внешним давлениям [42]; не просто им следовать, или наоборот, расслабиться, а делать выбор по своему усмотрению. Конечно, легче не принимать ответственность за свою жизнь, а приписать ее генетике, среде, режиму, погоде, другим людям, собственному прошлому, не опосредовать самим собой то, что с нами происходит, действуя, как заводные игрушки. Перед нами всегда стоит выбор: плыть по течению, не задаваясь вопросом об изменениях, или двигаться путем самоуправляемой личности.

Все люди разные, они могут использовать разные стратегии и модели. Существуют устойчивые характеристики разных людей, в которых все одинаково предсказуемо, но есть и другие характеристики, в которых каждый человек не только не равен другим, но иногда не равен и самому себе. Павел Флоренский говорил в свое время, что главное, что делает человека человеком – нарушение логического закона тождества, «я равно я». «Победа над законом тождества – вот что поднимает личность над безжизненной вещью и что делает ее живым центром деятельности» [43. С. 80]. Развивая психологическую науку, мы переходим от общих законов, которые управляют и предсказывают поведение больших выборок, к вызовам возможного, по отношению к которым каждый самоопределяется индивидуально и по-разному в каждый момент времени.

Литература

1. *Махнач А.В.* Жизнеспособность человека и семьи: социально-психологическая парадигма. М. : Институт психологии РАН, 2016.
2. *Baumeister R.* Escaping the Self: Alcoholism, Spirituality, Masochism, and Other Flights from the Burden of Selfhood. Basic Books, 1991
3. *Baumeister R.F., Vohs K.D.* The pursuit of meaningfulness in life // Handbook of Positive Psychology / eds. by C.R. Snyder, S.J. Lopez. New York : Oxford University Press, 2002. P. 608–617.
4. *Baumeister R.F., Vohs K.D., Aaker J.L., Garbinsky E.N.* Some Key Differences Between a Happy Life and a Meaningful Life // The Journal of Positive Psychology. 2013. № 8. P. 505–516.

5. *Huta V., Ryan R.M.* Pursuing pleasure or virtue: The differential and overlapping well-being benefits of hedonic and eudaimonic motives // *Journal of Happiness Studies*. 2010. № 11. P. 735–762.
6. *Леонтьев Д.А.* Переживания, сопровождающие деятельность, и их диагностика // Современная психодиагностика России. Преодоление кризиса : сборник материалов III Всероссийской конференции по психологической диагностике / отв. ред. Н.А. Батулин. Челябинск : Издательский центр ЮУрГУ, 2015. Т. 1. С. 175–179.
7. *Redelmeier D., Katz J., Kahneman D.* Memories of colonoscopy: a randomized trial // *Pain*. 2003. № 104 (1-2). P. 187–194.
8. *Леонтьев Д.А.* Подход через позитивные черты личности: от психологического благополучия к добродетелям и силам характера // *Личностный потенциал: структура и диагностика* / под ред. Д.А. Леонтьева. М. : Смысл, 2011. С. 76–91.
9. *Осин Е.Н., Леонтьев Д.А.* Апробация русскоязычных версий двух шкал экспресс-оценки субъективного благополучия // *Материалы III Всероссийского социологического конгресса*. М. : Институт социологии РАН, 2008.
10. *Мамардашвили М.К.* Психологическая топология пути. М. : РХГИ, 1997.
11. *Хекхаузен Х.* Мотивация и деятельность. 2-е изд., перераб. М. : Смысл ; СПб. : Питер, 2003.
12. *Ryan R.M., Deci E.L.* Overview of self-determination theory: an organismic dialectical perspective // *Handbook of self-determination research* / ed. by E.L. Deci, R.M. Ryan. The University of Rochester Press, 2002. P. 3–33.
- 12а. *Леонтьев Д.А.* Самоактуализация как движущая сила личностного развития: историко-критический анализ // Современная психология мотивации / под ред. Д.А. Леонтьева. М. : Смысл, 2002. С. 13–46.
13. *Duckworth A.L., Seligman M.E.P.* Self-discipline outdoes IQ predicting academic performance in adolescents // *Psychological Science*. 2005. № 16 (12). P. 939–944.
14. *Amabile T.M.* Beyond Talent: John Irving and the Passionate Craft of Creativity // *American Psychologist*. 2001. Vol. 56, № 4. P. 333–336.
15. *Леонтьев Д.А.* Промежуточные итоги: от идеи к концепции, от переменных к системной модели, от вопросов к новым вопросам // *Личностный потенциал: структура и диагностика* / под ред. Д.А. Леонтьева. М. : Смысл, 2011. С. 669–675.
16. *Леонтьев Д.А.* Развитие личности в норме и в затрудненных условиях: вызовы и ресурсы // *Культурно-историческая психология*. 2014. № 3. С. 97–106.
17. *Леонтьев Д.А.* Психологические ресурсы преодоления стрессовых ситуаций: к уточнению базовых конструктов // *Психология стресса и совладающего поведения в современном российском обществе : материалы II Международной научно-практической конференции*. Кострома, 2010. Т. 2. С. 40–42.
18. *Мамардашвили М.К.* Лекции о Прусте (психологическая топология пути). М. : Ad Marginem, 1995.
19. *Зелигман М.* Как стать оптимистом. М. : АСТ, 1994.
20. *Александрова Л.А., Лебедева А.А., Леонтьев Д.А.* Ресурсы саморегуляции студентов с ограниченными возможностями здоровья как фактор эффективности инклюзивного образования // *Личностный ресурс субъекта труда в изменяющейся России : материалы II Международной научно-практической конференции*. Кироводск : СевКавГТУ, 2009. Ч. 2 : Симпозиум «Субъект и личность в психологии саморегуляции». С. 11–16.
21. *Леонтьев Д.А.* Время как измерение человеческой жизни // *Время пути: исследования и размышления* / под ред. Р.А. Ахмерова, Е.И. Головахи, Е.Г. Злобиной, А.А. Кроника, Д.А. Леонтьева. Киев : Изд-во Ин-та социологии НАН Украины, 2008. С. 8–36.
22. *Леонтьев Д.А.* Экзистенциальный смысл суицида: жизнь как выбор // *Московский психотерапевтический журнал*. 2008. № 4. С. 58–82.

23. Лебедева А.А. Субъективное благополучие лиц с ограниченными возможностями здоровья : дис. ... канд. психол. наук. М., 2012.
24. Иванова Т.Ю. Функциональная роль личностных ресурсов в обеспечении психологического благополучия : дис. ... канд. психол. наук. М., 2016.
25. Иванова Т.Ю., Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Функции личностных ресурсов в ситуации экономического кризиса // Психология : журнал высшей школы экономики. 2016. Т. 13, № 2. С. 323–346.
26. Luthans F., Youssef C.M., Avolio B.J. Psychological Capital: Developing the Human Competitive Edge. New York : Oxford University Press, 2007.
27. Csikszentmihalyi M. Good Business: Leadership, Flow, and the Making of Meaning. N.Y. : Penguin, 2003.
28. Csikszentmihalyi M. Materialism and the evolution of consciousness // Psychology and Consumer Culture: The Struggle for a Good Life in a Materialistic World / eds. by T. Kasser, A.D. Kanner. Washington (DC) : American Psychological Association, 2004. P. 91–106.
29. Baumeister R.F., Bratslavsky E., Muraven M., Tice D.M. Ego depletion: Is the active self a limited resource? // Journal of Personality and Social Psychology. 1998. № 74 (5). P. 1252–1265.
30. Леонтьев Д.А. Личностный потенциал как потенциал саморегуляции // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М.В. Ломоносова / под ред. Б.С. Братуся, Е.Е. Соколовой. М. : Смысл, 2006. Вып. 2. С. 85–105.
31. Веллер М.И. Энергоэволюционизм. М. : Астрель, 2011.
32. Леонтьев Д.А. Саморегуляция как предмет изучения и как объяснительный принцип // Психология саморегуляции в XXI в. / под ред. В.И. Моросановой. СПб. ; М. : Нестор-История, 2011. С. 74–89.
33. Леонтьев Д.А. Виды и уровни саморегуляции в психологическом контексте // Личностный ресурс субъекта труда в изменяющейся России : материалы III Международной научно-практической конференции. Кисловодск ; Ставрополь ; Москва, 2013. Ч. 2: Симпозиум «Субъект и личность в психологии саморегуляции». С. 67–70.
33. Моросанова В.И. Психология саморегуляции. М. ; СПб. : Нестор-История, 2012.
34. Леонтьев Д.А., Сучков Д.Д. Постановка и достижение целей как фактор психологического благополучия // Психологические исследования. 2015. Т. 8, № 44. С. 1. URL: <http://psystudy.ru>
34. Талей Н.Н. Антихрупкость: как извлечь выгоду из хаоса. М. : КоЛибри, 2014.
35. Франкл В. Человек в поисках смысла / под ред. Л.Я. Гозмана, Д.А. Леонтьева. М. : Прогресс, 1990.
36. Файзуллаев А.А. Мотивационная саморегуляция личности. Ташкент : Фан, 1987.
37. Василюк Ф.Е. Психология переживания: анализ преодоления критических ситуаций. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984.
38. Skinner E.A. A guide to constructs of control // Journal of Personality and Social Psychology. 1996. № 71. P. 549–570.
39. Рассказова Е.И. Психологические факторы выбора и изменения стратегии действия // Психологический журнал. 2016. Т. 37, № 3. С. 39–49.
40. Harre R. Social being: a theory for social psychology. Oxford : Blackwell, 1979.
41. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения. 2-е изд. М. : Смысл, 2015.
42. Леонтьев Д.А. Личностное изменение человеческого развития // Вопросы психологии. 2013. № 3. С. 67–80.
43. Флоренский П.А. Столп и утверждение истины (1914). М. : Правда, 1990. Т. 1 (I).

Поступила в редакцию 02.11.2016 г.; принята 22.11.2016 г.

ЛЕОНТЬЕВ Дмитрий Алексеевич, доктор психологических наук, профессор, заведующий Международной лабораторией позитивной психологии личности и мотивации Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (Москва, Россия). E-mail: dmleont@gmail.com

AUTOREGULATION, RESOURCES, AND PERSONALITY POTENTIAL

Siberian journal of psychology, 2016, 62, 18–37. DOI: 10.17223/17267080/62/

Leontiev Dmitry A., National Research University Higher School of Economics (Moscow; Russian Federation). E-mail: dmleont@gmail.com

Keywords: autoregulation (self-regulation); resources; well-being; perspective; emotions; motivation; psychological capital; personality potential.

The paper lays the foundation of contemporary approaches to the explanation of human life activity in the autoregulation (self-regulation) perspective. The author poses the problem of living capacity exceeding the traditional idea of success, and argues for the multiplicity of the criteria of the desirable. At least three of these criteria, which have complicated relationships with each other, are theoretically justified: 1) maximization of positive affects and minimization of negative ones; 2) deliberate action control and control over the goal attainment; 3) meaning-making through the involvement into significant contexts of one's own and others' lives. The first criterion points at the correspondence to human nature, the second one at the degree of personal maturity, and the third one at the presence of perspective and relatedness with other people.

Considering this system of criteria, the paper offers the definition of psychological and subjective well-being as the objective or subjective degree of correspondence between the actual and the desirable state of functioning. In view of the issue of psychological factors that mediate the attainment of the desired outcome the concept of psychological resources is thoroughly analyzed from the systemic-activity viewpoint; the integral nature of psychological resources is highlighted and a classification of their forms offered. The concepts of psychological capital and personality potential are analyzed as different conceptualizations of the integrative autoregulation potential. While the concept of psychological capital is based on the economic metaphor, the concept of personality potential on the physical-energetic one.

Autoregulation is presented in the paper as a global explanatory framework. At the same time two different classifications of specific ways and forms of autoregulation are offered. The one is based on the distinction of varied criteria of the desirable with which the actual state of affairs is compared; in line with this, the following processes are distinguished: functional autoregulation, goal autoregulation, emotional autoregulation, motivational autoregulation and personality autoregulation. By the complexity of the organization of the corresponding processes the author distinguishes self-control, self-discipline, self-management, self-determination and self-organization. Finally, a systemic-activity model of activity unfolding from the initial motivational impulse to its completion is proposed, that depicts human activity as a process that is flexibly controlled at all its stages.

References

1. Makhnach, A.V. (2016) *Zhiznesposobnost' cheloveka i sem'i: sotsial'nopsikhologicheskaya paradigms* [The viability of the person and family: A social and psychological paradigm]. Moscow: Institute of Psychology RAS.
2. Baumeister, R. (1991) *Escaping the Self: Alcoholism, Spirituality, Masochism, and Other Flights from the Burden of Selfhood*. New York: Basic Books.

3. Baumeister, R.F. & Vohs, K.D. (2002) The pursuit of meaningfulness in life. In: Snyder, C.R. & Lopez, S.J. (eds). *Handbook of Positive Psychology*. New York: Oxford University Press. pp. 608-617.
4. Baumeister, R.F., Vohs, K.D., Aaker, J.L. & Garbinsky, E.N. (2013) Some Key Differences Between a Happy Life and a Meaningful Life. *The Journal of Positive Psychology*. 8. pp. 505-516. DOI: 10.2139/ssrn.2168436
5. Huta, V. & Ryan, R.M. (2010) Pursuing pleasure or virtue: The differential and overlapping well-being benefits of hedonic and eudaimonic motives. *Journal of Happiness Studies*. 11. pp. 735-762. DOI: 10.1007/s10902-009-9171-4
6. Leontiev, D.A. (2015) Perekhvativaniya, soprovozhdayushchie deyatelnosti, i ikh diagnostika [Experiences of accompanying activities and their diagnostics]. In: Baturin, N.A. (ed.) *Sovremennaya psikhodiagnostika Rossii. Preodolenie krizisa* [Modern psychodiagnosics in Russia. Overcoming the crisis]. Vol. 1. Chelyabinsk: South Urals State University. pp. 175-179.
7. Redelmeier, D., Katz, J. & Kahneman, D. (2003) Memories of colonoscopy: a randomized trial. *Pain*. 104(1-2). pp. 187-194. DOI: 10.1016/S0304-3959(03)00003-4
8. Leontiev, D.A. (2011) Podkhod cherez pozitivnye cherty lichnosti: ot psikhologicheskogo blagopoluchiya k dobrodetelyam i silam kharaktera [The approach through positive personality traits: from the psychological well-being to the virtues and the forces of character]. In: Leontiev, D.A. (ed.) *Lichnostnyy potentsial: struktura i diagnostika* [Personal Potential: Structure and diagnostics]. Moscow: Smysl. pp. 76-91.
9. Osin, E.N. & Leontiev, D.A. (2008) Aprobatsiya russkoyazychnykh versiy dvukh shkal ekspres-otsenki sub'ektivnogo blagopoluchiya [Validation of Russian versions of the two scales of a rapid assessment of subjective well-being]. In: *Materialy III Vserossiyskogo sotsiologicheskogo kongressa* [Proceedings of the Third All-Russian Sociological Congress]. Moscow: Institute of Sociology, Russian Academy of Sciences.
10. Mamardashvili, M.K. (1997) *Psikhologicheskaya topologiya puti* [Psychological topology of the way]. Moscow: Russian Christian Institute for the Humanities.
11. Hekhausen, H. (2003) *Motivatsiya i deyatelnost'* [Motivation and Action]. Translated from German. 2nd ed. Moscow: Smysl; St. Petersburg: Piter.
12. Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2002) Overview of self-determination theory: an organismic dialectical perspective. In: Deci, E.L. & Ryan, R.M. (eds) *Handbook of self-determination research*. University of Rochester Press. pp. 3-33.
- 12a. Leontiev, D.A. (2002) Samoaktualizatsiya kak dvizhushchaya sila lichnostnogo razvitiya: istoriko-kriticheskiy analiz [Self-actualization as a driving force of personality development: historical and critical analysis]. In: Leontiev, D.A. (ed.) *Sovremennaya psikhologiya motivatsii* [Modern psychology of motivation]. Moscow: Smysl. pp. 13-46.
13. Duckworth, A.L. & Seligman, M.E.P. (2005) Self-discipline outdoes IQ predicting academic performance in adolescents. *Psychological Science*. 16(12). pp. 939-944. DOI: 10.1111/j.1467-9280.2005.01641.x
14. Amabile, T.M. (2001) Beyond Talent: John Irving and the Passionate Craft of Creativity. *American Psychologist*. 56(4). pp. 333-336. DOI: 10.1037//0003-066X.56.4.333
15. Leontiev, D.A. (2011) Promezhutochnye itogi: ot idei k kontseptsii, ot peremennykh k sistemnoy modeli, ot voprosov k novym voprosam [Interim results: From the idea to the concept, the variables to the system model, from issues to new issues]. In: Leontiev, D.A. (ed.) *Lichnostnyy potentsial: struktura i diagnostika* [Personal Potential: Structure and diagnostics]. Moscow: Smysl. pp. 669-675.
16. Leontiev, D.A. (2014) Razvitiye lichnosti v norme i v zatrudnennykh usloviyakh: vyzovy i resursy [Development of the person in norm and under difficult conditions: challenges and resources]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya*. 3. pp. 97-106.
17. Leontiev, D.A. (2010) [Psychological resources to overcome stressful situations: Clarifying the basic constructs]. *Psikhologiya stressa i sovladayushchego povedeniya v sovremennoy rossiyiskom obshchestve* [Psychology of Stress and Coping Behavior in the

- Modern Russian Society]. Proc. of the Second International Conference. Vol. 2. Kostroma. pp. 40-42. (In Russian).
18. Mamardashvili, M.K. (1995) *Lektsii o Pruste (psikhologicheskaya topologiya puti)* [Lectures on Proust (Psychological topology of the way)]. Moscow: Ad Marginem.
 19. Seligman, M. (1994) *Kak stat' optimistom* [How to become an optimist]. Translated from English. Moscow: AST.
 20. Aleksandrova, L.A., Lebedeva, A.A. & Leontiev, D.A. (2009) [Resources for the self-regulation of students with disabilities as a factor in inclusive education effectiveness]. *Lichnostnyy resurs sub"ekta truda v izmenyayushcheysya Rossii* [Personal resources of the subject in a changing Russia]. Proc. of the Second International Conference. Kislovodsk. pp. 11-16. (In Russian).
 21. Leontiev, D.A. (2008) Vremya kak izmerenie chelovecheskoy zhizni [Time as a dimension of human life]. In: Akhmerov, R.A., Golovakha, E.I., Zlobina, E.G., Kronik, A.A. & Leontiev, D.A. (eds) *Vremya puti: issledovaniya i razmyshleniya* [Time of the way: A study and reflection]. Kiev: Institute of Sociology of NAS of Ukraine. pp. 8-36.
 22. Leontiev, D.A. (2008) Ekzistentsial'nyy smysl suitsida: zhizn' kak vybor [The existential meaning of suicide: life as a choice]. *Moskovskiy psikhoterapevticheskiy zhurnal*. 4. pp. 58-82.
 23. Lebedeva, A.A. (2012) *Sub"ektivnoe blagopoluchie lits s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya* [Subjective well-being of people with disabilities]. Psychology Cand. Diss. Moscow.
 24. Ivanova, T.Yu. (2016) *Funktional'naya rol' lichnostnykh resursov v obespechenii psikhologicheskogo blagopoluchiya* [The functional role of personal resources to provide psychological well-being]. Psychology Cand. Diss. Moscow.
 25. Ivanova, T.Yu., Leontiev, D.A. & Rasskazova, E.I. (2016) Functions of Personality Resources in a Situation of Economic Crisis. *Psikhologiya. Zhurnal vysshey shkoly ekonomiki – Psychology. Journal of the Higher School of Economics*. 13(2). pp. 323-346.
 26. Luthans, F., Youssef, C.M. & Avolio, B.J. (2007) *Psychological Capital: Developing the Human Competitive Edge*. New York: Oxford University Press.
 27. Csikszentmihalyi, M. (2003) *Good Business: Leadership, Flow, and the Making of Meaning*. New York: Penguin.
 28. Csikszentmihalyi, M. (2004) Materialism and the evolution of consciousness. In: Kasser, T. & Kanner, A.D. (eds). *Psychology and Consumer Culture: The Struggle for a Good Life in a Materialistic World*. Washington (DC): American Psychological Association. pp. 91-106.
 29. Baumeister, R.F., Bratslavsky, E., Muraven, M. & Tice, D.M. (1998) Ego depletion: Is the active self a limited resource? *Journal of Personality and Social Psychology*. 74(5). pp. 1252-1265. DOI: 10.1037/0022-3514.74.5.1252
 30. Leontiev, D.A. (2006) Lichnostnyy potentsial kak potentsial samoregulyatsii [Personal potential as the potential of self-regulation]. *Uchenye zapiski kafedry obshchey psikhologii MGU im. M.V. Lomonosova*. 2. pp. 85-105.
 31. Veller, M.I. (2011) *Energoevolyutsionizm* [Energy evolutionism]. Moscow: Astrel'.
 32. Leontiev, D.A. (2011) Samoregulyatsiya kak predmet izucheniya i kak ob"yasnitel'nyy printsip [Self-regulation as an object of study and as an explanatory principle]. In: Morosanova, V.I. (ed.) *Psikhologiya samoregulyatsii v XXI v.* [Psychology of self-regulation in the 21st century]. St. Petersburg; Moscow: Nestor-Istoriya. pp. 74-89.
 33. Leontiev, D.A. (2013) [Types and levels of self-regulation in the psychological context]. *Lichnostnyy resurs sub"ekta truda v izmenyayushcheysya Rossii* [Personal resources of the subject in a changing Russia]. Proc. of the Second International Conference. Kislovodsk. pp. 67-70. (In Russian).
 33. Morosanova, V.I. (ed.) (2012) *Psikhologiya samoregulyatsii* [Psychology of self-regulation]. St. Petersburg; Moscow: Nestor-Istoriya.

34. Leontiev, D.A. & Suchkov, D.D. (2015) Postanovka i dostizhenie tseley kak faktor psikhologicheskogo blagopoluchiya [Setting and achieving goals as a factor of psychological wellbeing]. *Psikhologicheskie issledovaniya*. 8(44). pp. 1.
34. Taleb, N.N. (2014) *Antikhrupkost': kak izvlech' vygodu iz khaosa* [Antifragility: How to profit from the chaos]. Moscow: KoLibri.
35. Frankl, V. (1990) *Chelovek v poiskakh smysla* [Man in search of meaning]. Translated from English. Moscow: Progress.
36. Fayzullaev, A.A. (1987) *Motivatsionnaya samoregulyatsiya lichnosti* [Motivational self-regulation of the individual]. Tashkent: Fan.
37. Vasilyuk, F.E. (1984) *Psikhologiya perezhivaniya: analiz preodoleniya kriticheskikh situatsiy* [Psychology of experiences: An analysis of overcoming critical situations]. Moscow: Moscow State University.
38. Skinner, E.A. (1996) A guide to constructs of control. *Journal of Personality and Social Psychology*. 71. pp. 549-570. DOI: 10.1037/0022-3514.71.3.549
39. Rasskazova, E.I. (2016) Psikhologicheskie faktory vybora i izmeneniya strategii deystviya [Psychological factors of choice and change in action strategy]. *Psikhologicheskiy zhurnal*. 37(3). pp. 39-49.
40. Harre, R. (1979) *Social being: a theory for social psychology*. Oxford: Blackwell.
41. Gordeeva, T.O. (2015) *Psikhologiya motivatsii dostizheniya* [Psychology of achievement motivation]. 2nd ed. Moscow: Smysl.
42. Leontiev, D.A. (2013) Lichnostnoe izmenenie chelovecheskogo razvitiya [The personality change in human development]. *Voprosy psikhologii*. 3. pp. 67–80.
43. Florenskiy, P.A. (1990) *Stolp i utverzhenie istiny (1914)* [The pillar and ground of the truth (1914)]. Vol. 1. Moscow: Pravda.

Received 02.11.2016;

Accepted 22.11.2016

УДК 159.923

DOI: 10.17223/17267080/62/4

Т.О. Гордеева

*Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (Москва, Россия)
Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
(Москва, Россия)*

Мотивация: новые подходы, диагностика, практические рекомендации

Статья подготовлена в ходе работы с использованием средств субсидии на государственную поддержку ведущих университетов Российской Федерации в целях повышения их конкурентоспособности среди ведущих мировых научно-образовательных центров, выделенной НИУ ВШЭ.

Статья основана на материалах выступления на форуме «Психология мотивации в современных социальных контекстах». Представлен обзор основных результатов исследований внутренней и внешней мотивации деятельности, проведенных на материале мотивации учебной и профессиональной деятельности в МЛ позитивной психологии личности и мотивации (НИУ ВШЭ). Рассмотрены наиболее продуктивные профили мотивации, способствующие успешности в учебной деятельности (на материале академической успеваемости, ЕГЭ и побед на международных олимпиадах) и удовлетворенности трудом. Описаны основные методики диагностики трудовой и учебной мотивации, разработанные в последние годы, структура методик, специфика типов мотивации, с их помощью оцениваемых. Представлены практические рекомендации по поддержанию продуктивной мотивации учащихся и сотрудников организаций.

Ключевые слова: *мотивация; успешность деятельности; мотивационные профили; учебная мотивация; трудовая мотивация; диагностика мотивации; практические рекомендации.*

Под мотивацией мы понимаем относительно устойчивое системное образование, обеспечивающее побуждение, направленность и регуляцию выполнения деятельности. Мотивация продуктивной деятельности (учебной, трудовой, др.) представляет собой сложную динамическую систему, включающую иерархию внутренних и внешних мотивов, постановку целей и планирование конкретных действий, направленных на реализацию этих целей, упорство и настойчивость, стратегии реагирования на трудности и неудачи, возникающие при выполнении деятельности, а также разнообразные когнитивно-мотивационные составляющие.

Проблематика мотивации деятельности стала развиваться еще в 30-х гг. XX в. благодаря работам Б.В. Зейгарник, К. Левина, а начиная с 50-х – Д. Макклеланда, Дж. Аткинсона, Х. Хекхаузена и др. В предисловии к хо-

рошо известной у нас в стране книге Х. Хекзаузена «Мотивация и деятельность» Б.М. Величковский и Д.А. Леонтьев отмечают: «Психология мотивации в ее нынешнем виде является одной из наиболее сложных и противоречивых областей современной психологии, нередко вызывающей растерянность и замешательство у впервые приближающегося к ней исследователя» [1. С. 15]. И сейчас с этой характеристикой области трудно не согласиться, несмотря на множество новых теорий и исследований, появившихся со времен написания Хекзаузеном второго издания своей замечательной книги.

Интересно, что проблематике мотивации деятельности (на материале учебно-практической деятельности детей в кружке авиамоделирования) было посвящено первое исследование основателя факультета психологии МГУ, автора деятельностного подхода А.Н. Леонтьева, проведенное в середине 1930-х гг. В работе (значительно позже, к сожалению, опубликованной) «Психологическое исследование детских интересов во Дворце пионеров и октябрят» автор задается вопросом: «Как создаются и изменяются устойчивые интересы ребенка?», – и приходит к выводу, очень близкому тому, который был сформулирован (значительно позднее!) в рамках теории самодетерминации: для повышения уровня активности и эффективности деятельности ребенка необходимо прежде всего отказаться от навязывания деятельности, а нужно обеспечить систему свободного выбора занятия.

Мотивационные переменные играют важную роль в осуществлении эффективной продуктивной (учебной, трудовой, спортивной и др.) деятельности, запуская, направляя ее и регулируя ее выполнение. Одной из базовых характеристик и составляющих мотивации являются мотивы, которые традиционно подразделяются на внутренние, т.е. соответствующие самой деятельности (деятельность сама представляет интерес), и внешние по отношению к ней, когда деятельность является средством достижения других, не связанных с ее непосредственным содержанием целей. Преодоление изначального противопоставления внутренней и внешней мотивации и выделение качественно разных типов внешней регуляции деятельности произошло благодаря теории самодетерминации [2, 3], авторы которой Э. Деси и Р. Райан принадлежат к 1% наиболее цитируемых психологов начала XXI в. В ней утверждается, что внешняя мотивация деятельности является неоднородным образованием, в котором можно выделить четыре типа регуляции – экстернальную, интроецированную, идентифицированную и интегрированную, характеризующиеся разной степенью фрустрации / удовлетворения потребности в автономии (максимальная ее фрустрация имеет место при экстернальной регуляции). При этом под потребностью в автономии авторы теории понимают стремление быть активным субъектом, источником собственной деятельности, управлять своим поведением. Как показали исследования, проведенные в рамках теории самодетерминации на материале разных видов деятельности, внешняя интроецированная и экстернальная мотивация (контролируемые формы регуляции), в отличие от внешней идентифицированной, интегрированной и внутренней мотивации (автономных форм регуляции), связаны с менее продуктивными реакциями на трудности, меньшими

достижениями в деятельности, тенденцией преждевременно бросать школу, а также сравнительно более низким психологическим благополучием [4].

Теория самодетерминации продолжает развиваться и отвечать на вызовы, перед ней встающие. Нам представляется, что наиболее актуальными среди них являются следующие: 1) дихотомия автономная – контролируемая мотивация, официально заявленная авторами теории самодетерминации в 2008 г., и продуктивность ее использования по сравнению с континуумом внутренней и внешних типов мотивации; 2) ценность индивидуально-типологического подхода к мотивации: анализ мотивационных профилей и универсальность мотивационных профилей по отношению к разным типам деятельности; 3) кросс-культурная универсальность базовых психологических потребностей и их роли как предикторов внутренней мотивации и психологического благополучия; 4) вопросы о других базовых (психологических) потребностях, существующих наряду с потребностями в автономии, компетентности и связанности другими людьми.

Представления о содержании и структуре мотивации достиженческой, а также конкретно учебной деятельности разрабатывались в работах Т.О. Гордеевой в рамках структурно-процессуального подхода к мотивации деятельности [3, 5]. В соответствии с потребностной моделью учебной мотивации, во многом представляющей собой развитие идей теории самодетерминации, внутренняя и внешняя мотивации учебной деятельности состоит из мотивов, релевантных содержанию учебной деятельности или внешних по отношению к ней, направленных на удовлетворение или преодоление фрустрации других, не связанных с ней напрямую потребностей. Внутренняя учебная мотивация представляет собой относительно гомогенное образование и задается мотивами, в основе которых лежит стремление к удовлетворению потребностей человека в познании, достижении и саморазвитии. Внешние мотивы задаются разного рода внешними по отношению к учебному процессу потребностями личности, наиболее характерными из которых являются потребности в уважении, автономии и принятии [6].

Рассмотрим серию исследований мотивации, проведенных нами в последние годы на материале учебной и трудовой деятельности и позволивших во многом понять природу учебной настойчивости и академических достижений студентов и школьников, а также источники и предикторы продуктивной трудовой мотивации, удовлетворенности трудом и психологического благополучия сотрудников российских предприятий.

Прикладные исследования мотивации учебной деятельности и ее диагностика. Для диагностики внутренней и внешней мотивации учебной деятельности студентов нашей исследовательской группой был разработан опросник академической мотивации – «Шкалы академической мотивации» [7]. Его теоретической основой являются представления о внутренней и внешней мотивации деятельности, предложенные в рамках теории самодетерминации, и потребностная модель мотивации, разработанная применительно к учебной деятельности школьников и студентов [6]. Различные типы мотивации выделены в ней в соответствии с представлениями о че-

ловеческих потребностях, удовлетворяемых в рамках учебной деятельности (потребностях в познании, достижении, саморазвитии), а также внешних по отношению к ней потребностях личности – в автономии и уважении. Испытуемым предлагается по 5-балльной шкале оценить различные варианты ответа на вопрос: «Почему Вы в настоящее время ходите на занятия в университет?». Методика состоит из 28 пунктов, составляющих 7 шкал: три шкалы внутренней мотивации (мотивация познания, достижения и саморазвития), три шкалы внешней мотивации (мотивация самоуважения, интроецированная и экстернальная), а также шкала амотивации. Шкала мотивации познания направлена на диагностику стремления узнавать новое, понимать изучаемый материал, связанного с переживанием интереса и удовольствия в процессе познания. Шкала мотивации достижения измеряет стремление делать дело как можно лучше, добиваться максимально высоких результатов в учебе, испытывая удовольствие в процессе решения трудных задач. Шкала саморазвития измеряет выраженность стремления к развитию своих способностей, своего потенциала в рамках учебной деятельности, достижению ощущения мастерства и компетентности.

Шкала внешней мотивации – мотивации самоуважения – оценивает стремление достичь самоуважения благодаря достижению высоких результатов в деятельности, в частности, она измеряет желание учиться ради ощущения собственной значимости и повышения самооценки благодаря достижению успехов в учебе. Этот тип мотивации базируется на базовой потребности человека в уважении и самоуважении, которая выделялась А. Маслоу в его иерархии потребностей. По своему месту в континууме она соответствует идентифицированной регуляции, выделяемой в теории самодетерминации. Ее выделение связано с тем, что она представляет собой один из наиболее характерных типов внешних учебных мотивов, регулирующих выполнение учебной деятельности [8].

Шкала интроецированной мотивации измеряет побуждение к учебе, обусловленное ощущением стыда и чувства долга перед собой и другими значимыми людьми. Шкала экстернальной регуляции оценивает ситуацию вынужденности учебной деятельности, обусловленную необходимостью для учащегося следовать требованиям, диктуемым социумом: он учится, чтобы избежать возможных проблем, санкций, наказаний или заслужить похвалу значимых других, получить награды за достижение успешных результатов. Шкала амотивации измеряет отсутствие интереса и ощущения осмысленности учебной деятельности.

Результаты конфирматорного факторного анализа подтверждают наличие семи независимых шкал, характеризующих три типа внутренней мотивации (познавательная, достиженческая, мотивация саморазвития), три типа внешней мотивации учебной деятельности (мотивация самоуважения, интроецированная, экстернальная) и амотивацию. Все шкалы опросника показывают приемлемую надежность и конструктивную валидность, демонстрируя предсказуемые корреляции с показателями любознательности, другими индикаторами общей внутренней и внешней мотивации

личности, а также показателями базовых психологических потребностей в автономии, компетентности и связанности. Для целей экспресс-диагностики, если время исследования ограничено, может быть использован краткий вариант методики, включающий четыре шкалы – познавательной мотивации, мотивации достижения, интроецированной и экстернальной мотивации, как несущих наиболее важную информацию о качестве мотивационных процессов, побуждающих и регулирующих выполнение учебной деятельности.

Аналогичная методика диагностики внутренней и внешней учебной мотивации была разработана Т.О. Гордеевой, О.А. Сычевым и В.В. Гижицким для средних и старших школьников [9]. Она состоит из 32 утверждений и включает дополнительную шкалу уважения родителями (вариант экстернальной регуляции учебной деятельности). Анализ целостных мотивационных профилей как для групп, так и для отдельных студентов позволяет дать качественную характеристику их учебной мотивации.

Благодаря разработанным методикам стали возможны надежные исследования различных типов внутренней и внешней учебной мотивации школьников и студентов, обучающихся в различных типах школ и вузов, учащихся разного пола (что сделало возможным объяснить феномен лучшей успеваемости девочек), одаренных (на примере победителей всероссийских олимпиад) и так называемых обычных учащихся.

Какие мотивационные паттерны имеют место у массовой выборки школьников и можем ли мы с помощью типов мотивации предсказать академические достижения школьников? Мы обследовали довольно большую выборку московских старшеклассников ($N = 750$) [10] и, используя метод латентных кластеров, обнаружили четыре типа учащихся, демонстрирующих четыре характерных мотивационных профиля. Они представляют интерес как с практической, так и с научно-теоретической точки зрения. Во-первых, есть достаточно большая группа школьников с профилем, в котором выражены все три типа внутренней учебной мотивации и при этом высоко выражены внешние типы мотивации, особенно идентифицированная, а амотивация низка. Таких детей 30%, т.е. примерно каждый третий ребенок. Следующий профиль, в который входят 34% детей, показывает четкое доминирование внутренней учебной мотивации над внешними ее типами. Именно дети, демонстрирующие этот профиль мотивации, показали впоследствии наиболее высокий уровень успешности в учебной деятельности в отличие от представителей всех остальных трех мотивационных профилей. Уже сравнение этих двух профилей показывает, что для прогнозирования успешности учебной деятельности важна не только высокая выраженность внутренней учебной мотивации, т.е. стремления к познанию, достижению и саморазвитию, но и наличие феномена доминирования этого типа мотивации над разного типа внешними мотивами.

Рассмотрим следующие два характерных мотивационных профиля, обнаруженных у школьников. Третий профиль – это дети, составляющие 19% выборки (примерно каждый 5-й учащийся), у которых доминирует экстернальная регуляция, т.е. их интерес к собственно учебному процессу

весьма низок, они часто испытывают скуку, при этом доминирует ощущение вынужденности учебы, ее заданности внешними требованиями и контролем со стороны учителей и родителей. Четвертый характерный мотивационный паттерн – в него вошли 17% выборки – это дети, у которых имеет место средний уровень внутренней мотивации при низкой выраженности различных внешних типов мотивации. Сравнение этого профиля со вторым, весьма напоминающим его по структуре, но отличающимся степенью *выраженности* различных мотивов (и прежде всего внутренних), убеждает, что важен не только профиль, отражающий иерархию мотивов, но и сила мотивации, поскольку только дети с высокой внутренней мотивацией обнаруживают высокие академические достижения. Это преимущество внутренней мотивации проявляется также в том, что только внутренние мотивы негативно связаны с позитивным отношением школьника к списыванию и учебному обману.

Анализ мотивационных профилей учащихся, впоследствии показавших высокие, средние и низкие результаты ЕГЭ (по основным предметам – русскому языку и математике), проведенный нами совместно с В.В. Гижиким, показал, что наиболее успешные учащиеся отличаются прежде всего выраженностью трех типов внутренних мотивов – познания, достижения и саморазвития. Таким образом, школьники, демонстрирующие более высокие академические достижения, более внутренне мотивированы. Кроме того, у них более ярко выражен феномен иерархии, преобладания внутренней и автономной мотивации над контролируруемыми и экстермальными ее формами.

Второй по важности блок мотивов, выделенных нами и оказавшихся – после внутренней мотивации – связанными с учебной успеваемостью, – это блок внешних личностных мотивов, представленных мотивами самоуважения и интроецированными мотивами (регуляция осуществляется посредством чувства стыда, вины из-за реального или возможного неуспеха и гордости за свои успешные достижения).

Как связаны внутренняя мотивация и успешность? Наш анализ показал, что имеет место как непосредственное влияние мотивов на успеваемость, так и влияние, опосредованное настойчивостью. Это означает, что в оптимальном случае настойчивость подпитывается внутренним интересом к процессу познания, удовольствием от решения трудных задач и получения результата, повышения уровня своей компетентности и мастерства. Если же учебная настойчивость имеет место на фоне высоких уровней внешней мотивации, то требуется значительно большая ее выраженность для достижения успешных результатов, чтобы таким образом компенсировать низкий уровень интереса к деятельности.

Интересно, что особенности внутренней и внешней мотивации помогли также понять и объяснить феномен более высоких академических достижений девочек. Наш анализ показал, что у девочек, как правило, не обнаруживается более высокая выраженность внутренних типов учебных мотивов, являющихся основным источником успешности, однако им свойствен более высокий

уровень мотивов самоуважения (т.е. стремления хорошей учебой повысить собственное самоуважение), которые, в свою очередь, также оказывают позитивное влияние, хотя и более слабое по сравнению с внутренней мотивацией, на учебную настойчивость и академические достижения [6].

В серии исследований, проведенных под нашим руководством (Т.К. Гавриченко, В.В. Гижицкий, А.В. Стехов, Е.А. Шепелева и др.) в МГУ и ВШЭ, на материале сравнения мотивационных профилей одаренных учащихся (с высокими академическими достижениями, баллами ЕГЭ, победами на международных олимпиадах) и так называемых обычных учащихся, их ровесников, показано, что наиболее существенной характеристикой, отличающей одаренных учащихся, является высокая выраженность у них внутренних типов учебной мотивации (главным образом, познания и достижения) и наличие феномена ярко доминирования внутренних типов мотивации над внешними, особенно экстернальными типами мотивации. На сегодняшний день остается неясным, что является источником этого особого мотивационного профиля – вклад стихийного обучения со стороны родителей и систематической поддержки ими базовых психологических потребностей ребенка, моделирование ими внутренней мотивации интеллектуальной / достиженческой деятельности или вклад образовательных сред школ, в которых обучаются одаренные дети. Решение последнего вопроса представляется очень интересным и ценным с точки зрения нахождения конкретных образовательных сред (авторских школ), поддерживающих оптимальные структуры мотивации детей. Однако оно затруднено в связи с тем обстоятельством, что все эти школы используют также и достаточно жесткую систему отбора детей при поступлении.

В специальном исследовании одаренных подростков, которое мы провели совместно с Д.А. Леонтьевым на материале участников менделеевской олимпиады по химии (очень одаренных детей, поскольку они прошли многоэтапный отбор и были признаны лучшими, наиболее компетентными во владении химическим знанием и мышлением в своих странах), также изучался профиль внутренней / внешней мотивации как предиктор успешности на олимпиаде (наряду с другими личностными переменными) [11]. Мы обнаружили, что внутренняя мотивация была однозначно доминирующей у всех участников олимпиады, т.е. интерес к процессу познания лидировал среди других мотивов участия в олимпиаде. Вслед за ним по убывающей были выражены различные внешние мотивы – от соревновательных до отличавшегося наименьшей выраженностью мотива признания родителями. Отличались ли наиболее успешные участники олимпиады особым мотивационным профилем? Мы не обнаружили связи успешности (прохождение двух теоретических и одного экспериментального туров) с выраженностью внутренней мотивации участия в олимпиаде. Этот феномен, очевидно, связан с так называемым эффектом потолка: дети, принимающие участие в такого рода мероприятиях, обладают весьма высоким уровнем внутренней мотивации и потолка. Однако у наиболее успешных участников олимпиады вновь был обнаружен феномен *доминирования* внутренней мотивации над внешними ее типами. Напротив,

менее успешные школьники продемонстрировали достаточно высокую выраженность всех исследовавшихся внешних типов мотивации – стремления угождать родителям, желания получить право поступить без экзаменов в вуз и честолюбивого желания соревноваться и быть лучше других. Все они негативно сказывались на результатах, хотя и не принадлежали к ярким типам контролируемой мотивации.

То есть менее успешные подростки в большей мере воспринимали олимпиаду как место борьбы за призовое место ради достижения славы, внешнего признания, поступления в престижный вуз на льготных основаниях, в то время как их более успешные сверстники относились к ней скорее как к интересному событию, ценному самому по себе, участвуя в котором можно попробовать свои силы и побороться, но прежде всего не с другими, а с задачей и самим собой. Ни одна из исследовавшихся личностных характеристик не смогла предсказать уровень достижений школьников на олимпиаде, однако интерес к процессу познания был значимо и умеренно сильно связан с такими характеристиками личностного потенциала, как осмысленность жизни, жизнестойкость и диспозиционный оптимизм [11].

Профили академической мотивации у студентов разных школ и вузов. Мы также проанализировали особенности мотивационных профилей учащихся школ с высоким и средним рейтингом. Оказалось, что дети, которые учатся в школах с высоким рейтингом (пять лучших московских школ), показывают особый тип мотивационного функционирования, значительно более благоприятный, чем дети, обучающиеся в так называемых массовых школах. Так, у первых значительно больше выражены внутренние мотивы учебной деятельности (познания и достижения) и значительно ниже – внешние мотивы (интроецированная регуляция и различные виды экстернальной регуляции). Это означает, что учеников высокорейтинговых школ для одаренных детей учеба в значительно меньшей степени, чем в массовых школах, регулируется чувствами долга, стыда и вины, у них ниже общее ощущение заданности и вынужденности учебного процесса и учебы ради похвалы со стороны родителей.

В одном из наших исследований с О.А. Сычевым было проведено сравнение усредненных профилей академической мотивации студентов двух вузов, первый из которых представляет собой яркий образец классического университета, а второй может рассматриваться как типичный пример педагогического вуза – МГУ (химфак и биофак) и АГАО (соответствующие факультеты). Наиболее существенные различия профилей академической мотивации связаны с относительно большей выраженностью различных типов внешней мотивации у студентов АГАО при относительно большей выраженности внутренней мотивации (мотивов достижения и саморазвития) у студентов МГУ. Весьма показательным также различие общей формы мотивационного профиля, которая в АГАО характеризуется примерно равным уровнем как внутренних, так и внешних мотивов с пиком на мотивации самоуважения, в то время как в МГУ наблюдается явное доминирование внутренних мотивов с относительно резким снижением по

внешним типам мотивации (особенно интроецированной и экстернальной мотивации).

Рекомендации по повышению продуктивной учебной мотивации. Говоря о ресурсах, способствующих повышению учебной мотивации школьников и студентов и эффективности учебного процесса в целом, отметим наиболее важные: поддержку у учащихся внутренней мотивации как доминанты учебного процесса, а также поддержку способствующих ее развитию базовых психологических потребностей в автономии, компетентности, уважении и принятии. В контексте того, что учебная деятельность – это прежде всего деятельность по саморазвитию и повышению уровня собственной компетентности, в частности интеллектуальной компетентности, поддержка потребности в компетентности может быть реализована через отслеживание уровня трудности учебных задач, предоставляемой помощи и создание ощущения успешности и мастерства. Полезно использование в качестве основы обучения содержания, построенного на основе полной и обобщенной ориентировочной основы деятельности, лежащей в зоне ближайшего развития учащихся по уровню трудности и обеспечивающей ощущение самоэффективности; систематическое использование проблемных, исследовательских, дискуссионных методов обучения, способствующих поддержанию познавательной мотивации и развивающих умение размышлять и решать нестандартные практические задачи; обучение процессу целеполагания – с осознанным выделением ближайших и дальних учебных целей и способов их достижения.

Для поддержки потребности в автономии как стремлении учащихся ощущать себя субъектами учебного процесса, самостоятельно принимающими определенные решения относительно его содержания и форм реализации, полезно давать возможность осуществлять выбор в отношении определенных вопросов, чтобы учащиеся не чувствовали себя зажатými в рамки правил, требований, постоянного контроля со стороны учителей и родителей.

Также к числу важных путей поддержки учебной мотивации мы относим развитие оптимистического мышления, веры в контролируемость учебного процесса и умения конструктивно объяснять причины успехов, а также трудностей и неудач; продуманное использование оценок как инструментов обратной связи, соответствующих заранее оговоренным критериям, их сопровождение вербальными комментариями, информирующими об уровне индивидуального прогресса и возможностях дальнейшего развития; в вузах – использование информирующих, поощрительных, а не пunitивных, публичных и соревновательных, основанных на сравнении учащихся друг с другом форм рейтинга [5].

Прикладные исследования: мотивация трудовой деятельности, ее диагностика, структура и источники. В нашей лаборатории был разработан «Опросник профессиональной мотивации» (ОПМ) [12], построенный на основе модели шкал саморегуляции Р. Райана и Дж. Коннелла. Последняя версия опросника включает 20 утверждений, сформулированных согласно положениям теории самодетерминации о базовых типах мотива-

ции и отражающих различные уровни мотивационной регуляции в рамках мотивационного континуума: внутреннюю мотивацию, четыре формы внешней мотивации (интегрированную, идентифицированную, интроецированную и экстернальную), а также амотивацию. При обработке данных, полученных с помощью данного опросника, исследователи и практики получают мотивационный профиль, дающий качественно-количественное представление об иерархии базовых типов трудовой мотивации работника.

Сотрудниками лаборатории было проведено крупномасштабное исследование трудовой мотивации сотрудников одного из российских производственных предприятий с филиалами в 6 регионах Центрального и Северо-Западного административных округов (N = 4708) [12, 13]. Основываясь на типах мотивации, с помощью кластерного анализа (метод Уорда) были выделены четыре типа сотрудников, обозначенные как автономный (38% выборки), внешне мотивированный (17% выборки), амотивированный (15% выборки) и недифференцированный мотивационный тип (30% выборки), демонстрирующий средние показатели по всем четырём переменным. Представители автономного типа отличались умеренно высокими показателями по шкалам внутренней и идентифицированной мотивации при низких показателях экстернальной трудовой мотивации и амотивации, что свидетельствует о преобладании у них внутренней и автономной регуляции трудовой деятельности. Для представителей внешне мотивированного типа характерны высокие баллы по шкале экстернальной регуляции в сочетании со средними баллами по шкале амотивации и крайне низкими баллами по внутренней мотивации и идентифицированной регуляции, таким образом, их деятельность является главным образом внешне мотивированной. У представителей амотивированного типа наблюдаются крайне высокие показатели по шкале амотивации в сочетании с высокими баллами по шкале экстернальной регуляции и умеренно низкими – по внутренней мотивации и идентифицированной регуляции.

Было обнаружено, что сотрудники с преобладающей автономной мотивацией, для которых работа является результатом собственного выбора, более удовлетворены жизнью и работой, вовлечены в процесс работы, сообщают о более высокой лояльности организации, оценивают свой баланс работы и личной жизни как более гармоничный. У сотрудников с недифференцированным типом мотивации обнаружены средние показатели по большинству шкал, что позволяет задаться вопросом о содержательных основаниях такого типа: его выделение может быть связано с наличием значительного числа сотрудников, дававших средние ответы, чтобы сократить время заполнения анкеты или избежать излишней откровенности.

Наиболее интересная картина имеет место у сотрудников, попавших во внешний и амотивированный кластеры и демонстрирующих содержательно различные варианты неблагополучия на рабочем месте. Внешне мотивированные сотрудники, для которых работа является вынужденной необходимостью, не удовлетворены жизнью, наименее склонны испытывать позитивные эмоции на работе, не удовлетворены заработной платой и условиями труда, не

получают удовольствия от процесса работы и сообщают о низкой лояльности организации. По сути, представители этого кластера наиболее ярко демонстрируют картину отчуждения от трудовой деятельности. В свою очередь, у сотрудников, попавших в кластер амотивированных, картина неудовлетворённости трудом не столь выражена, однако у них значимо более высокие, чем у внешне мотивированных, показатели дисбаланса между работой и личной жизнью. Можно предположить, что утрата трудовой мотивации у этих сотрудников связана с неразрешёнными личными проблемами или жизненными кризисами, преодоление которых становится для них ведущей деятельностью, что приводит к снижению трудовой мотивации.

Наиболее яркими оказались различия между кластерами, связанные с должностью. Так, в соответствии с нашими гипотезами среди руководителей организации преобладали сотрудники с внутренней и идентифицированной (автономной) мотивацией, тогда как внешний и амотивированный типы были наиболее характерны для рабочих. Это хорошо соотносится с тем, насколько указанные позиции способствуют удовлетворению / фрустрации базовых психологических потребностей на рабочем месте. Логично предположить, что они в большей степени удовлетворены у руководящего состава предприятия и в большей степени фрустрированы у рабочих и подчиненного персонала.

Практические рекомендации. Таким образом, выраженность продуктивных форм трудовой мотивации в значительной степени зависит от того, насколько у сотрудников удовлетворены базовые психологические потребности в *автономии, уважении, признании и принятии*. Разработанные на сегодняшний день рекомендации по изменению организационной среды предприятия и формированию интервенций, направленных на поддержку психологических потребностей (или их минимальную фрустрацию) работников, выглядят следующим образом. С точки зрения теории самодетерминации для поддержки потребности в автономии рекомендуется предоставлять работнику возможность проявлять инициативу, давать выбор и свободу внутри четкой зоны ответственности, обеспечивать его обратной связью неконтролирующего характера, давая возможность высказаться и почувствовать себя источником собственной деятельности, ее субъектом, а не объектом. Также актуально применение следующих стратегий: использовать меньше контролирующего языка («Вы должны», «обязаны»), команд, необоснованных (и необъясненных) требований, управления с помощью «кнутов и пряников», системы компенсации труда, когда сотрудники эксплицитно конкурируют друг с другом, угроз наказаний и манипуляций с помощью разного рода материальных наград. Напротив, рекомендуется чаще вести честные дискуссии и диалоги, стремиться совместно решать проблемы, возникающие на работе, коллективно вырабатывать разного рода правила и решения, использовать метод рефлексивного слушания сотрудников. Полезно акцентирование самостоятельного выбора рабочих задач, предоставление возможности самостоятельного расставления приоритетов, способов решения рабочих задач. Наконец, важно проявлять внимание к формам стимули-

рования мотивации, минимизации акцента на компенсации труда и разного рода выплатах как стратегии мотивирования персонала, а также к снижению соревновательности и конкурентности как основной стратегии поддержки трудовой мотивации.

С целью поддержки потребности сотрудников в уважении, признании и компетентности важно, чтобы рабочие задачи соответствовали уровню их потенциала, умений и способностей. Важно, чтобы публично, открыто признавались заслуги сотрудников, чтобы им предоставлялась обратная связь информативного и конструктивного характера, дающая возможность почувствовать себя эффективным деятелем, а также создавались условия для развития их потенциала и талантов.

Для поддержки потребности в принятии и связанности с другими людьми важно установить доброжелательный социально-психологический климат, когда работники чувствуют взаимное доверие, принятие и поддержку. Это может быть связано с необходимостью отказа от систем ранжирования и разного рода публичного рейтингования с использованием кривых нормального распределения (как это недавно было сделано в Майкрософт), соревнований, конкуренции и контроля, введения различных кооперативных форм взаимодействия, сотрудничества, проведения интересного совместного досуга (например, совместные праздники).

Эти принципы не всегда легко внедрить в силу множества мифов о трудовой мотивации, существующих в современных организациях, но, как показывают современные психологические исследования и практические внедрения-интервенции, их использование дает ощутимый прирост в продуктивной мотивации сотрудников, способствуя снижению амотивации, росту креативности, поддержанию психологического благополучия, снижению риска выгорания и росту доверия руководству.

Наконец, современные психологические исследования в области трудовой мотивации, проведенные в рамках теории самодетерминации, дают четкое понимание возможностей и ограничений использования такого характерного вида стимуляции трудовой деятельности, как награды. Дискуссии о них в последние два десятилетия во многом были стимулированы проведением серии метаанализов, основанных на большом количестве исследований, посвященных роли материальных наград во внутренней мотивации. Обобщив результаты этих дискуссий, мы сформулировали следующие рекомендации по эффективному использованию наград.

1. Награда должна соответствовать уровню достижений, качеству деятельности, усилиям работника. Он должен чувствовать, что награда – компенсация за вложенный труд и качественный результат.

2. Критерии представления награды должны быть четкими, а не размытыми.

3. Награда должна соответствовать интересам и ценностям сотрудников.

4. Следует с осторожностью использовать награды, если у человека есть внутренняя мотивация, ему нравится выполняемая деятельность.

5. Важно, какой смысл имеет награда для работника, как он ее воспринимает. Обещание награды (денежной премии, повышения по службе) не должно быть «взяткой» или манипуляцией. Напротив, желательно, чтобы имели место совместная договоренность, сотрудничество при выработке условий ее получения. Чтобы дать позитивный ожидаемый эффект, награда должна восприниматься как справедливая.

Перспективы дальнейших исследований мотивации. В последние несколько лет под руководством К.М. Шелдона была проведена серия кросс-культурных исследований мотивации учебной деятельности студентов, а также мотивации выбора ими специальности (направления подготовки), позволивших выявить универсальные и культурно-специфические паттерны мотивации и их связь с психологическим благополучием. В качестве основного диагностического инструмента использовалась недавно разработанная универсальная методика оценки типов внутренней и внешней мотивации UPLOC [14], теоретическим основанием которой является теория самодетерминации. Также с ее использованием удалось провести кросс-культурное исследование мотивации ответственного поведения у американцев и россиян, построить структурные модели, объясняющие феномен взятия на себя ответственности в двух культурах [15].

В заключение приведем основные практические принципы построения оптимального процесса, основанного на поддержке продуктивной мотивации деятельности:

1) принцип работы с задачами оптимального уровня трудности, дающими человеку шанс добиться успеха, почувствовать свою компетентность и мастерство;

2) принцип ценности интереса, удовольствия, радости от процесса обучения / работы, приобретения мастерства (помимо получения хороших отметок, сдачи ЕГЭ, получения зарплаты и премиальных);

3) принцип ценности свободного поиска, собственной (а не заданной другими) активной деятельности, инициативы, ценности самостоятельного процесса добывания знаний, креативных решений, результатов, допускающих решение своим методом, способом;

4) принцип позитивной, конструктивной, индивидуально ориентированной на успехи (которые должны быть замечены) и неудачи обратной связи, которая бы не обескураживала, а побуждала к поиску новых решений;

5) принцип использования моделей искренне заинтересованных процессом познания, работы, созидания учителей, одноклассников, родителей, известных личностей, коллег.

Литература

1. Величковский Б.М., Леонтьев Д.А. Введение к книге Х. Хекхаузена «Мотивация и деятельность». М. : Смысл, 2003. С. 15–19.
2. Deci E.L., Ryan R.M. Handbook of self-determination research. Rochester, NY : University of Rochester Press, 2002.

3. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения. 2-е изд., испр. и доп. М. : Смысл, 2015.
4. Deci E.L., Ryan R.M. Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health // Canadian Psychology. 2008. № 49. P. 182–185.
5. Гордеева Т.О. Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия развития : автореф. ... д-ра психол. наук. М., 2013. 46 с.
6. Гордеева Т.О. Базовые типы мотивации деятельности: потребностная модель // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. № 3. С. 63–78.
7. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н. Опросник «Шкалы академической мотивации» // Психологический журнал. 2014. Т. 35, № 4. С. 96–107.
8. Гордеева Т.О., Гижицкий В.В., Сычев О.А., Гавриченко Т.К. Мотивация самоуважения и уважения другими как факторы академических достижений и настойчивости в учебной деятельности // Психологический журнал. Т. 37, № 2. С. 57–68.
9. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Гижицкий В.В., Гавриченко Т.К. Разработка методики «Шкала академической мотивации школьников и учащихся колледжей» // Современная психодиагностика России. Преодоление кризиса : сборник материалов III Всероссийской конференции по психологической диагностике : в 2 т. Челябинск : Издательский центр ЮУрГУ, 2015. Т. 1. С. 95–104.
10. Gordeeva T., Sychev O., Osin E. A person-oriented analysis of academic motivation: motivational profiles in successful high school and university students : paper presented at the 6th International Conference on self-determination theory. Victoria, British Columbia, Canada, 2–5 June 2016.
11. Гордеева Т.О., Леонтьев Д.А., Осин Е.Н. Вклад личностного потенциала в академические достижения // Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д.А. Леонтьева. М. : Смысл, 2011. С. 642–667.
12. Осин Е.Н., Иванова Т.Ю., Гордеева Т.О. Автономная и контролируемая профессиональная мотивация как предикторы субъективного благополучия у сотрудников российских организаций // Организационная психология. 2013. Т. 3, № 1. С. 8–29.
13. Осин Е.Н., Сучков Д.Д., Гордеева Т.О., Иванова Т.Ю. Удовлетворение базовых психологических потребностей как источник трудовой мотивации и субъективного благополучия у российских сотрудников // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2015. № 4. С. 103–121.
14. Шелдон К.М., Сучков Д.Д., Осин Е.Н., Гордеева Т.О., Рассказова Е.И., Бобров В.В. Разработка универсальной шкалы типов мотивационной регуляции (UP-LOC) // Современная психодиагностика России. Преодоление кризиса : сборник материалов III Всероссийской конференции по психологической диагностике : в 2 т. Челябинск : Издательский центр ЮУрГУ, 2015. Т. 1. С. 336–343.
15. Gordeeva T.O., Lynch M., Osin E.N., Ivanova T.Yu. The Functional and Happiness Benefits of Taking Responsibility: Greater in Russia than the U.S. Paper presented at the Fourth World Congress on Positive Psychology. Lake Buena Vista, Florida, USA, 25–28 June, 2015.

ГОРДЕЕВА Тамара Олеговна, доктор психологических наук, доцент, доцент факультета психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова; ведущий научный сотрудник Международной лаборатории позитивной психологии личности и мотивации Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (Москва, Россия). E-mail: tamgordeeva@gmail.com

MOTIVATION: NEW THEORETICAL APPROACHES, DIAGNOSTICS AND PRACTICAL RECOMMENDATIONS

Siberian journal of psychology, 2016, 62, 38–53. DOI: 10.17223/17267080/62/4

Gordeeva Tamara O., MSU, National Research University Higher School of Economics (Moscow; Russian Federation). E-mail: tamgordeeva@gmail.com

Keywords: motivation; activity; learning motivation; work motivation; motivational profiles; diagnostics of motivation; practical recommendations.

The paper presents the keynote lecture given at the Interregional Conference "Psychology of motivation in modern social contexts" organized jointly by Tomsk State University and International laboratory of positive psychology of personality and motivation of National Research University Higher School of Economics (Tomsk, July 2016). The paper introduces a series of studies dedicated to intrinsic and extrinsic motivation based on self-determination theory (SDT), a contemporary theory of human motivation and well-being. The paper describes main measures of intrinsic and extrinsic academic and work motivation recently developed by the author and her colleagues. We present two types of studies of intrinsic and extrinsic motivation – based on learning activity and work activity. The findings obtained in both domains confirm the main hypothesis that not only the quality of motivation (profile of motivation) matters, but also the quantity of intrinsic motivation does matter. Only students with high intrinsic motivation measured by motives to know, to achieve and to change accompanied by relatively low extrinsic motives and amotivation demonstrate the highest level of GPA, other academic achievements, including winning in international competitions and lowest inclination to cheat in order to get good grades. Again, only employees with high intrinsic and identified motivation (autonomous motivation) and relatively low level of controlled extrinsic motivation and amotivation demonstrated the highest work and life satisfaction in general, and they were involved in work-related activities. The advantages of individual motivational profiles analysis instead the analysis of separate motivation types are discussed. The challenges with which self-determination theory researchers encounter today and possible solutions are also described. Finally, we present some practical recommendations to increase intrinsic motivation at schools, universities and at work.

References

1. Velichkovskiy, B.M. & Leontiev, D.A. (2003) *Vvedenie k knige Kh. Khekkhauzena "Motivatsiya i deyatel'nost'"* [Introduction to the book of H. Hekkhauzen "Motivation and activities"]. Moscow: Smysl. pp. 15-19.
2. Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2002) *Handbook of self-determination research*. Rochester: University of Rochester Press.
3. Gordeeva, T.O. (2015) *Psikhologiya motivatsii dostizheniya* [Psychology of achievement motivation]. 2nd ed. Moscow: Smysl.
4. Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2008) Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health. *Canadian Psychology*. 49. pp. 182-185.
5. Gordeeva, T.O. (2013) *Motivatsiya uchebnoy deyatel'nosti shkol'nikov i studentov: struktura, mekhanizmy, usloviya razvitiya* [Motivation of educational activity of pupils and stu-

- dents: the structure, mechanisms and conditions of development]. Abstract of Psychology Doc. Diss. Moscow.
6. Gordeeva, T.O. (2014) Bazovye tipy motivatsii deyatel'nosti: potrebnostnaya model'. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 14. Psikhologiya – Moscow University Psychology Bulletin*. 3. pp. 63-78.
 7. Gordeeva, T.O., Sychev, O.A. & Osin, E.N. (2014) Oprosnik “Shkaly akademicheskoy motivatsii” [Scales of Academic Motivation Questionnaire]. *Psikhologicheskii zhurnal*. 35(4). pp. 96-107.
 8. Gordeeva, T.O., Gizhitskiy, V.V., Sychev, O.A. & Gavrichenkova, T.K. (2016) Motivatsiya samouvazheniya i uvazheniya drugimi kak faktory akademicheskikh dostizheniy i nastoychivosti v uchebnoy deyatel'nosti [The motivation of self-respect and respect for others as factors of academic achievements and persistence in learning activities]. *Psikhologicheskii zhurnal*. 37(2). pp. 57-68.
 9. Gordeeva, T.O., Sychev, O.A., Gizhitskiy, V.V. & Gavrichenkova, T.K. (2015) [The development of the method “The scale of the academic motivation of school and college students”]. *Sovremennaya psikhodiagnostika Rossii. Preodolenie krizisa* [Modern psychodiagnostics in Russia. Overcoming the crisis]. Proc. of the Thrid All-Russian Conference. vol. 1. Chelyabinsk: South Urals State University. pp. 95-104. (In Russian).
 10. Gordeeva, T., Sychev, O. & Osin, E. (2016) A person-oriented analysis of academic motivation: motivational profiles in successful high school and university students. *The 6th International Conference on Self-Determination Theory*. Victoria, British Columbia, Canada, June 2-5, 2016.
 11. Gordeeva, T.O., Leontiev, D.A. & Osin, E.N. (2011) Vklad lichnostnogo potentsiala v akademicheskie dostizheniya [The contribution of personal potential to academic achievement]. In: Leontiev, D.A. (ed.) *Lichnostnyy potentsial: struktura i diagnostika* [Personal potential: structure and diagnostics]. Moscow: Smysl. pp. 642-667.
 12. Osin, E.N., Ivanova, T.Yu. & Gordeeva, T.O. (2013) Avtonomnaya i kontroliruemaya professional'naya motivatsiya kak prediktory sub"ektivnogo blagopoluchiya u sotrudnikov rossiyskikh organizatsiy [Autonomous and controlled professional motivation as predictors of subjective well-being among employees of Russian companies]. *Organizatsionnaya psikhologiya - Organizational Psychology*. 3(1). pp. 8-29.
 13. Osin, E.N., Suchkov, D.D., Gordeeva, T.O. & Ivanova, T.Yu. (2015) Satisfaction of basic psychological needs as a source of work motivation and subjective well-being in Russian employees. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki - Psychology. Journal of the Higher School of Economics*. 4. pp. 103-121. (In Russian).
 14. Sheldon, K.M., Suchkov, D.D., Osin, E.N., Gordeeva, T.O., Rasskazova, E.I. & Bobrov, V.V. (2015) [Development of a universal type of motivational regulation scale (UPLOC)]. *Sovremennaya psikhodiagnostika Rossii. Preodolenie krizisa* [Modern psychodiagnostics in Russia. Overcoming the crisis]. Proc. of the Thrid All-Russian Conference. vol. 1. Chelyabinsk: South Urals State University. pp. 336-343. (In Russian).
 15. Gordeeva, T.O., Lynch, M., Osin, E.N. & Ivanova, T.Yu. (2015) *The Functional and Happiness Benefits of Taking Responsibility: Greater in Russia than the U.S.* Paper presented at the Fourth World Congress on Positive Psychology. Lake Buena Vista, Florida, USA, 25–28 June, 2015.

Received 02.11.2016;

Accepted 22.11.2016

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

УДК 159.923.2

DOI: 10.17223/17267080/62/5

М.Ю. Кузьмин

Иркутский государственный университет (Иркутск, Россия)

Особенности динамики идентичности младших школьников, подростков и лиц юношеского возраста

Исследование выполнено при поддержке РФНФ (проект 15-36-01301).

Анализируются особенности динамики идентичности у испытуемых трех возрастных групп (младшие школьники, подростки, юношество). Используя методики «Семантический дифференциал» и «Двадцать утверждений» М. Куна и Т. МакПартленда в ходе двухлетнего исследования автор показывает, что существуют возрастные особенности динамики идентичности. Наибольшая динамика идентичности свойственна испытуемым младшего школьного возраста, что может быть обусловлено ее относительной нестабильностью и значительной скоростью изменения социального статуса. При этом следует отметить постепенный рост социального компонента идентичности при неизменном или снижающемся уровне личностного. Данная тенденция характерна для испытуемых младшего школьного и подросткового возраста. Наконец, существуют особенности динамики идентичности в младшем школьном, подростковом и юношеском возрасте, связанные с таким компонентом, как интегральная идентичность с малыми группами.

Ключевые слова: *идентичность; социальная идентичность; кризис идентичности; младшие школьники; подростки; юношество.*

Проблема идентичности у представителей различных возрастных групп достаточно широко изучается в современной отечественной психологии. В одних исследованиях анализируется идентичность младших школьников, в других – подростков и лиц юношеского возраста. При этом в фокусе внимания оказываются различные составляющие идентичности: ее этнический, гендерный или учебно-профессиональный компоненты.

Можно констатировать отсутствие достаточного количества работ, где анализируется динамика идентичности в ходе развития личности от младшего школьного до юношеского возраста. В.Л. Ситников изучал Я-образ ребенка [1. С. 13]. Однако его работа больше касается проблемы Я-концепции личности, а не ее идентичности. Другая работа, выполненная В.А. Перегудиной, касается особенностей гендерной идентичности у детей начиная со старшего дошкольного и кончая юношеским возрастом [2].

Данный компонент – только один из многих составляющих социальной идентичности. О.О. Савина рассматривает особенности идентичности подростков и юношей [3]. Однако ее интересует, как идентичность последних соотносится с идентичностью испытуемых более старшего возраста (23–30 лет). Наконец, мы рассматривали особенности идентичности в диапазоне от младшего школьного до юношеского возраста, однако не затрагивали ее динамику в каждом из этих периодов [4].

Цель нашего исследования – изучение динамики идентичности в возрастном диапазоне от младшего школьного до юношеского возраста. На основании предыдущих исследований [4, 5] мы предположили, что, поскольку взятые нами возрастные группы испытуемых переживают либо предкризисный (младшие школьники), либо кризисный этап (подростки, испытуемые юношеского возраста) развития идентичности, у них будут возрастать кризисные явления. Их специфика в каждом исследуемом возрасте и представляла для нас основной интерес.

Методы исследования

Мы уже отмечали, что объективной трудностью для изучения идентичности в различных возрастных группах является использование разного психодиагностического инструментария [4]. Результат анализа методик изучения идентичности в отечественной психологии показал, что одним из наиболее востребованных оказывается тест «Двадцать утверждений» М. Куна и Т. МакПартленда. Аналогичная тенденция существует и в зарубежной психологии. Методика «Двадцать утверждений» оказывается востребованной и для изучения идентичности младших школьников, подростков и испытуемых юношеского возраста [6 и др.]. Особенно следует отметить работу [6], где на выборке из 982 испытуемых изучались сравнительные особенности идентичности ханцев и уйгуров пяти возрастных групп (в том числе младшего школьного, подросткового и юношеского возраста) [6]. Однако способ обработки методики «Двадцать утверждений» был избран несколько отличным от использованного нами, поэтому прямо сравнить полученные в каждом из исследований результаты достаточно сложно.

Таким образом, для изучения динамики идентичности в возрастном диапазоне от младшего школьного до юношеского возраста мы использовали методику «Двадцать утверждений» М. Куна и Т. МакПартленда. Обработка полученных результатов осуществлялась при помощи авторского классификатора [7. С. 105]. В предыдущем исследовании с учетом особенностей лиц младшего школьного и подросткового возраста анализировались не только гендерный, учебный, семейный, этнический и личностный компоненты, но и такие компоненты идентичности, как перспективная, деятельностная и идентичность с неформальными группами [7].

Кроме того, применялась методика «Семантический дифференциал» Ч. Осгуда, версия из 25 шкал. Для их обработки использовался «ключ», предложенный В.Ф. Петренко [8. С. 98]. В его исследовании выделены та-

кие основные факторы, как оценка, активность, упорядоченность, сложность, сила [8. С. 98]. Мы проанализировали шкалы методики Ч. Осгуда при помощи факторного анализа. Однако основные факторы объясняли только 47,1% дисперсии (16,2, 12, 7,7, 6,1, 4,9% соответственно для каждого из пяти выделенных факторов). На наш взгляд, такие низкие значения объясненной дисперсии имеют место вследствие неоднородности данных: одновременно факторному анализу подвергались результаты и младших школьников, и подростков, и испытуемых юношеского возраста. При отдельном анализе шкал методики «Семантический дифференциал» процент объясненной дисперсии резко повышался (для младших школьников он составил 67%, для подростков – 69%). Однако при этом различные шкалы относились к различным факторам. Это делало невозможным соотнесение динамики испытуемых друг с другом, что составляло одну из основных идей нашей работы. В связи с этим мы остановились на факторах, предложенных В.Ф. Петренко.

Статистическая обработка полученных данных проводилась при помощи пакета SPSS 21.0

Анализ данных

В исследовании приняли участие 902 испытуемых трех возрастов: младшие школьники 3-го класса, подростки 7-го класса и лица юношеского возраста (учащиеся 11-го класса и студенты 1-го курса) (табл. 1). Данные возрастные группы определены для исследования, с одной стороны, в связи с тем, что на них приходится нормативный кризис идентичности, а с другой – в связи с возможностью изучения идентичности при помощи одной батареи методик.

Повторное исследование проводилось спустя год после первого. По сравнению с предыдущим годом половозрастной состав выборки не изменился.

Т а б л и ц а 1

Состав выборки испытуемых на первом этапе

Пол	Возраст	Младшие школьники	Подростки	Юношеский возраст	Итого
Мужской	Число	155	144	127	426
	Процент	17,2	16,1	14,0	47,2
Женский	Число	145	158	173	476
	Процент	16,1	17,5	19,2	52,8

Различия по методике «Семантический дифференциал» между испытуемыми разного возраста

На первом этапе мы рассмотрели динамику показателей испытуемых по методике «Семантический дифференциал».

Используя t-критерий Стьюдента для зависимых выборок, мы установили, по каким факторам методики произошли значимые изменения в различных возрастных группах (см. табл. 2).

Т а б л и ц а 2

Динамика самооценки по шкалам семантического дифференциала у испытуемых разного пола в разных возрастных группах

Группа	Фактор	Оценка	Актив-ность	Упорядочен-ность	Слож-ность	Сила
Младшие школьники	Первый срез	45,97	21,23	9,75	3,22	13,22
	Второй срез	44,651	22,1	10,39	2,93	12,14
	t-критерий	-1,51	-2,65	-2,78	1,98	2,31
	p-уровень	0,13	0,01	0,01	0,05	0,03
Подростки	Первый срез	44,31	20,33	9,79	4,06	12,52
	Второй срез	42,68	20,97	9,79	3,90	12,65
	t-критерий	1,55	-1,67	0	1,33	-0,17
	p-уровень	0,12	0,09	1	0,18	0,86
Юношеский возраст	Первый срез	43,74	18,9	8,73	4,8	12,37
	Второй срез	42,38	21,09	9,18	3,50	12,47
	t-критерий	0,29	-3,86	-0,94	2,35	-0,26
	p-уровень	0,77	0,001	0,34	0,02	0,79

Прежде всего обратим внимание на особенности динамики факторов методики в целом по выборке. Оказалось, что по сравнению с предыдущим годом произошел рост таких факторов, как активность ($t = -2,07, p < 0,03$) и упорядоченность ($t = -2,44, p < 0,02$). Получается, что в целом испытуемые стали воспринимать себя как более активных и упорядоченных.

Далее мы изучили, как меняются факторы у младших школьников, подростков и испытуемых юношеского возраста. Оказалось, что у младших школьников наблюдается положительная динамика по таким факторам, как активность ($t = -2,65, p < 0,01$), упорядоченность ($t = -2,78, p < 0,01$) и отрицательная – по факторам сложность ($t = 1,98, p < 0,05$) и сила ($t = 2,31, p < 0,03$). Получается, что с возрастом испытуемые этой группы ощущают себя более активными и упорядоченными, однако приписывают себе меньше свойств, характеризующих их как сложных и сильных.

У испытуемых подросткового возраста не зафиксировано столь же существенной динамики показателей, как у младших школьников. Наконец, в группе испытуемых юношеского возраста зафиксирован рост такого фактора, как активность ($t = -3,86, p < 0,001$), и снижение такого фактора, как сложность ($t = 2,35, p < 0,02$).

Таким образом, можно говорить о динамике шкал семантического дифференциала у младших школьников, подростков и испытуемых юношеского возраста.

Во-первых, наибольшая динамика зафиксирована в младшем школьном возрасте. Обнаружены значимые изменения практически по всем факторам.

Во-вторых, по сравнению с младшим школьным возрастом динамика факторов в подростковом и юношеском возрасте заметно ниже.

В-третьих, с возрастом оценка своей личности у испытуемых обнаруживает тенденцию к снижению.

Анализ различий в динамике социальной идентичности по методике «Двадцать утверждений» между младшими школьниками, подростками и лицами юношеского возраста

Перейдем к анализу динамики результатов испытуемых по методике М. Куна и Т. МакПартленда «Двадцать утверждений».

Мы выяснили, что у испытуемых младшего школьного возраста доминирует такой компонент идентичности, как личностный (75%). Из компонентов социальной идентичности следует отметить гендерный (6%), деятельностный (5%), семейный (2%), а также идентичность с неформальными группами (2,5%), коммуникативный (2%) и глобальный компоненты групповой идентичности (4%). Близкие результаты получены А.В. Микляевой и П.В. Румянцевой [9. С. 30]: «вес» компонентов социальной идентичности в среднем составляет около 17%; остальное образуют компоненты личностной идентичности.

По результатам повторного среза год спустя оказалось, что выраженность личностного компонента идентичности снизилась в целом по выборке (от 74,98 до 70,34%; $\varphi = 4,3$, $p < 0,01$). Однако это не значит, что пропорционально возросли все шкалы, отражающие различные аспекты социальной идентичности. Снизилась выраженность гендерного (от 6,06 до 4,28%; $\varphi = 2,98$, $p < 0,01$) и коммуникативного компонентов идентичности (от 2,15 до 1,13%; $\varphi = 3,13$, $p < 0,01$). Зато значительно повысилась выраженность учебной идентичности ($\varphi = 3,28$, $p < 0,01$), идентичности с неформальными группами ($\varphi = 2,8$, $p < 0,01$). Наибольший рост показала такая шкала, как Деятельностная идентичность – в целом по группе от 4,91 до 7,96%; $\varphi = 4,8$, $p < 0,01$). В среднем на нее приходится четверть всех ответов испытуемых, которые можно отнести к социальной идентичности.

У подростков динамика идентичности несколько иная. Так, выраженность гендерного компонента резко повышается на втором году наблюдений (от 3,82 до 5,1%, $\varphi = 2,47$, $p < 0,01$). Сходную динамику обнаруживает учебно-профессиональная идентичность, она повышается от 6,42 до 7,59% ($\varphi = 1,82$, $p < 0,05$). Наоборот, выраженность семейной идентичности снижается с 13,44 до 12,05% ($\varphi = 1,66$, $p < 0,05$). Наконец, такой показатель, как интегральная идентичность с малыми группами, демонстрирует разнонаправленную динамику, в том числе от 5,31 до 9,71% ($\varphi = 6,05$, $p < 0,01$).

В юношеском возрасте каких-либо значимых изменений в выраженности тех или иных компонентов социальной идентичности не зафиксировано. При этом можно говорить о росте выраженности показателя личностной идентичности относительно других до 62%.

Связи между шкалами методики «Семантический дифференциал» и личностным компонентом идентичности

Возрастные группы	Личностный компонент идентичности	Оценка		Активность		Упорядоченность		Сложность		Сила	
		ρ-критерий	ρ-уровень	ρ-критерий	ρ-уровень	ρ-критерий	ρ-уровень	ρ-критерий	ρ-уровень	ρ-критерий	ρ-уровень
Младшие школьники	Личностный	0,14	0,10	-0,18	0,07	0,22	0,05	0,33	0,00	0,12	0,07
	Личностный положительный	0,41	0,01	-0,34	0,02	0,48	0,01	0,35	0,01	0,31	0,02
	Личностный отрицательный	-0,14	0,10	0,11	0,20	-0,16	0,08	0,00	0,80	-0,07	0,53
Подростки	Личностный	0,14	0,10	0,12	0,17	0,13	0,14	-0,15	0,09	-0,10	0,24
	Личностный положительный	0,40	0,01	0,06	0,64	0,08	0,51	-0,24	0,06	-0,18	0,14
	Личностный отрицательный	-0,12	0,16	0,20	0,10	0,18	0,14	-0,08	0,53	0,00	0,97
Юношеский возраст	Личностный	0,19	0,09	0,19	0,09	0,15	0,1	-0,12	0,19	0,15	0,09
	Личностный положительный	0,18	0,09	0,29	0,02	0,18	0,09	0,08	0,57	0,32	0,02
	Личностный отрицательный	-0,03	0,5	0,26	0,04	0,14	0,1	0,10	0,1	0,05	0,68

Значимые изменения в выраженности различных компонентов идентичности у младших школьников объясняются, по нашему мнению, дальнейшим ростом дифференциации ответов респондентов. Если первоначально у них преобладали гендерный и личностный компоненты, то в ходе дальнейшего развития респонденты стали выбирать для самоописания и другие категории. При этом выраженность интегральной идентичности с малыми группами увеличивается как к окончанию младшего школьного возраста, так и в середине подросткового. Возможно, это связано с тем, что к окончанию начальной школы испытуемые переживают кризисный этап, связанный с переходом в среднюю школу, а выраженность идентичности с неформальными группами, по нашему мнению, является критерием кризиса идентичности. С другой стороны, на середину подросткового возраста приходится пик соответствующего кризиса.

Можно говорить о сохранении отмеченной нами в предыдущем исследовании [3] тенденции к постепенному росту показателей, характеризующих социальный компонент идентичности. Так, с возрастом увеличивается выраженность таких компонентов, как гендерный, учебный, семейный, а также идентичность с неформальными группами: у испытуемых подросткового возраста выраженность данных компонентов по результатам второго среза по-прежнему выше, чем у респондентов младшего школьного возраста. Особенно следует отметить рост выраженности такого компонента, как идентичность с неформальными группами. Он отражает идентификацию испытуемыми себя с небольшими социальными коллективами, не поддающимися однозначной классификации, и указывает на выраженность кризиса идентичности [4]. Согласно результатам сравнения групп испытуемых младшего школьного и подросткового возраста и изучения сдвига выраженности данного компонента в рамках отдельных возрастных групп его доля в системе идентичности увеличивается.

Наоборот, в юношеском возрасте происходит резкое снижение выраженности данного компонента ($Z = 20,81$, $p < 0,01$) по сравнению с подростковым. Несколько снижается выраженность и других компонентов социальной идентичности. При этом по сравнению с подростковым возрастом происходит рост такого компонента, как личностная идентичность ($Z = 18,26$, $p < 0,01$), наряду с этим увеличивается и количество негативных самоописаний. На наш взгляд, это свидетельствует о росте такого фактора, как сложность, к юношескому возрасту.

Получается, что если в подростковом возрасте наиболее динамичным компонентом идентичности оказывается социальная идентичность (особенный рост показывает идентичность с неформальными группами), то в юношеском возрасте вновь возрастает выраженность такого компонента, как личностная идентичность. Динамика идентичности личности, измеренная при помощи методики «Семантический дифференциал» и теста «Двадцать утверждений», в подростковом и юношеском возрасте различается, поэтому мы решили проанализировать особенности связи между шкалами этих методик.

Анализ связи шкал методики «Семантический дифференциал» и личностного компонента идентичности, измеренного по методике «Двадцать утверждений», в группах младших школьников, подростков и лиц юношеского возраста

Проанализируем теперь особенности связи между шкалами методики «Семантический дифференциал» и личностным компонентом идентичности, измеренным при помощи методики «Двадцать утверждений». Поскольку шкалы методики «Семантический дифференциал» отражают отношение испытуемых к самим себе, мы отследили их связь именно с личностным компонентом идентичности.

Согласно полученным результатам во всех возрастных группах практически отсутствует связь между оценкой личностной идентичности

«в целом» и какими-либо шкалами методики «Семантический дифференциал». По-видимому, это связано с тем, что согласно нашей методике расчета оценка личностной идентичности «в целом» не предусматривает отражения какой-либо ее коннотации – положительной и отрицательной, в то время как шкалы методики «Семантический дифференциал» как раз и составляют пары противоположных по коннотации понятий.

Основные корреляции пришлись на положительную оценку испытуемыми своей личностной идентичности и шкалы методики «Семантический дифференциал». Присущи они прежде всего испытуемым младшего школьного возраста. В этом возрасте положительная оценка своей личностной идентичности тесно связана с такими шкалами, как Оценка ($\rho = 0,41$, $p < 0,01$), Упорядоченность ($\rho = 0,48$, $p < 0,01$), Сложность ($\rho = 0,35$, $p < 0,01$) и Сила ($\rho = 0,31$, $p < 0,02$). Обнаружена также отрицательная связь со шкалой Активность ($\rho = -0,34$, $p < 0,02$). Получается, что в младшем школьном возрасте испытуемые, оценивающие себя как активных, менее склонны приписывать положительные качества своей личности.

Наоборот, в юношеском возрасте испытуемые, оценивающие себя как активных, приписывают своей личности больше положительных качеств ($\rho = 0,29$, $p < 0,02$).

В подростковом возрасте связи между шкалами методики «Семантический дифференциал» и качествами, приписываемыми себе, практически отсутствуют. Можно говорить только о связи между шкалой Оценка и положительными качествами, приписываемыми себе ($\rho = 0,41$, $p < 0,01$)

Таким образом, согласно полученным данным основные связи между шкалами методики «Семантический дифференциал» и личностным компонентом идентичности, измеренным при помощи методики «Двадцать утверждений», свойственны прежде всего испытуемым младшего школьного возраста. В подростковом возрасте этих связей гораздо меньше, а в юношеском возрасте в отдельных случаях они являются противоположными по направлению.

Обсуждение результатов

Во-первых, отметим особенности динамики идентичности, измеренной при помощи методики «Двадцать утверждений». В предыдущем исследовании мы отмечали, что младшие школьники гораздо чаще, чем подростки, прибегают к описанию себя в качествах социальной идентичности [3]. Однако дополнительный анализ показал, что это не совсем так. Используемые младшими школьниками самоописания не отличаются разнообразием и обычно затрагивают либо гендерный, либо учебный, либо деятельностный компоненты идентичности. В результате можно говорить о превалировании именно этих компонентов по сравнению с подростками. Однако если учитывать соотношение собственно личностной и социальной идентичности, то у младших школьников действительно превалирует личностный компонент. В этом аспекте по результатам изучения динамики идентично-

сти наши выводы совпали с результатами В.Л. Ситникова [1], А.В. Микляевой и П.В. Румянцевой [9. С. 30].

Во-вторых, следует отметить постепенный рост социального компонента при неизменном или снижающемся уровне личностного компонента идентичности у испытуемых младшего школьного и подросткового возраста. Данная тенденция полностью соответствует результатам, приведенным в [6]: выраженность личностной идентичности постепенно снижается с младшего школьного возраста (63% всех самокатегоризаций) до подросткового (51% всех самокатегоризаций) [6], а вот социальный компонент, наоборот, повышается. При этом существенный рост у младших школьников и подростков приходится на такой выделенный нами компонент идентичности, как интегральная идентичность с неформальными группами; динамика данного компонента особенно велика в младшем школьном и подростковом возрасте, однако никак не меняется в юношеском. Возможно, это связано с особой ролью, которую играет данная идентичность у подростков. Согласно результатам наших исследований [7] выраженность идентичности с неформальными группами может считаться критерием кризиса идентичности.

Наоборот, можно говорить о резком росте выраженности личностной идентичности, отмеченном нами при переходе к юношескому возрасту. Возможно, этот рост обусловлен особым местом, которое, согласно нашим исследованиям, занимает личностная идентичность у испытуемых юношеского возраста, где она выступает одним из признаков кризиса идентичности [10]. Дополнительным подтверждением этого можно считать то обстоятельство, что и в младшем школьном, и в подростковом возрасте существует тесная положительная связь между шкалой Оценка методики «Семантический дифференциал» и положительной оценкой своей личностной идентичности. Однако в юношеском возрасте эта связь отсутствует, хотя выраженность личностного компонента идентичности увеличивается. Получается, что высокая оценка себя по шкалам методики «Семантический дифференциал» перестает коррелировать с приписываемыми себе положительными качествами, это можно объяснить изменением их места и значения в рамках идентичности в целом.

Наконец, можно констатировать, что наиболее характерную динамику идентичности в рамках возрастного развития продемонстрировали испытуемые младшего школьного возраста. На наш взгляд, это может быть связано со следующими обстоятельствами. С одной стороны, в силу возрастной специфики идентичность в младшем школьном возрасте оказывается крайне подвижной и связанной с оценкой значимых взрослых. Этим, в частности, объясняется выраженность личностного компонента: испытуемые стараются представить себя «хорошими», поскольку такая оценка для них очень важна. Поэтому, на наш взгляд, именно в данном возрасте максимально высокой оказывается шкала Оценка методики «Семантический дифференциал».

С другой стороны, в данном возрасте наиболее высока скорость изменения социального статуса личности. Это и приводит к столь существенным сдвигам в компонентах идентичности.

Нельзя исключать и влияние фактора научения на полученный младшими школьниками результат. Поскольку в данном возрасте активно пополняется словарный запас и совершенствуются навыки письма, постольку испытуемые младшего школьного возраста спустя год после первого исследования имели возможность указать значимо большее и значимо более разнообразное количество самоописаний. Данное обстоятельство, безусловно, оказывает негативное влияние на валидность полученных результатов, а также на используемый способ их обработки. На наш взгляд, возможным способом разрешения данной проблемы являются сопоставление конкретных самоописаний испытуемых, изучение их устойчивости и согласованности друг с другом.

Таким образом, наше изучение динамики идентичности в возрастном диапазоне от младшего школьного до юношеского возраста, с одной стороны, прояснило противоречия, вскрывшиеся в прошлом исследовании, с данными других авторов (В.Л. Ситников [1], Т.В. Гармаева [11], А.В. Микляева и П.В. Румянцева [9] и т.п.). Были установлены особенности динамики компонентов идентичности в младшем школьном, подростковом и юношеском возрасте, связанные со спецификой протекания кризиса идентичности. Если у младших школьников и подростков возрастает выраженность интегральной идентичности с малыми группами, то у испытуемых юношеского возраста – тенденция к самоописанию себя через качества своей личности. Наконец, была выявлена специфика связи между шкалами методик «Семантический дифференциал» и «Двадцать утверждений». Оказалось, что шкалы этих методик, изучающие одну и ту же сторону идентичности – ее личностный компонент, обнаруживают определенную связь только у младших школьников. В остальных случаях (у подростков и юношей) связанными оказываются только отдельные шкалы (у подростков – лишь одна). По нашему мнению, необходимо отдельное исследование особенностей связи шкал методик «Семантический дифференциал» и «Двадцать утверждений» у испытуемых различного возраста.

Выводы

По результатам проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

- наибольшая динамика идентичности свойственна испытуемым младшего школьного возраста, что может быть обусловлено как ее относительной нестабильностью, так и значительной скоростью изменения социального статуса;
- следует отметить постепенный рост социального компонента идентичности при неизменном или снижающемся уровне личностного компонента идентичности. Данная тенденция характерна для испытуемых младшего школьного и подросткового возраста;

– существуют особенности динамики идентичности в младшем школьном, подростковом и юношеском возрасте, связанные с таким компонентом, как интегральная идентичность с малыми группами. В младшем школьном и подростковом возрасте выраженность данного компонента увеличивается. В юношеском возрасте, наоборот, она снижается, а увеличивается выраженность личностной идентичности. Это, по нашему мнению, является особенностью протекания кризиса идентичности в различных возрастных группах.

Литература

1. *Ситников В.Л.* Образ ребенка в сознании детей и взрослых. СПб. : Химиздат, 2001. 288 с.
2. *Перегудина В.А.* Особенности становления мужской и женской гендерной идентичности в возрастном диапазоне от старшего дошкольного до юношеского возраста : дис. ... канд. психол. наук. Тула, 2011. 239 с.
3. *Савина О.О.* Психологический анализ становления идентичности в подростковом и юношеском возрасте : дис. ... канд. психол. наук. М., 2003. 179 с.
4. *Кузьмин М.Ю.* Сравнение идентичности младших школьников, подростков и лиц юношеского возраста // Сибирский психологический журнал. 2015. № 58. С. 61–75.
5. *Кузьмин М.Ю.* Динамика идентичности в подростковом возрасте // Известия ИГУ. Сер. Психология. 2015. № 13. С. 25–35. DOI: 10.17223/17267080/58/4
6. *Abdukeram Z., Matat M., Lou W., Wu Y.* Influence of culture on tripartite self-concept development in adolescence: a comparison between Han and Uyghur cultures // Psychological Reports: Sociocultural Issues in Psychology. 2015. Vol. 116, № 1. P. 292–310.
7. *Кузьмин М.Ю.* Кризис идентичности и его связь с жизнестойкостью у студентов : дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2012. 190 с.
8. *Петренко В.Ф.* Основы психосемантики. 2-е изд., доп. СПб. : Питер, 2005. 480 с.
9. *Микляева А.В., Румянцева П.В.* Социальная идентичность личности: содержание, структура, механизмы формирования. СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. 118 с.
10. *Кузьмин М.Ю.* Категоризация себя при помощи качеств личности как критерий кризиса идентичности у подростков и юношей // Преемственность психологической науки в России: традиции и инновации : сборник материалов 2-й Международной научно-практической конференции, посвященной истории психологической науки, психологического образования и 90-летию кафедры психологии РГПУ им. А.И. Герцена. СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2015. С. 153–157.
11. *Гармаева Т.В.* Особенности этнической идентичности младших школьников и подростков, проживающих в мегаполисе // Психологические исследования: электронный научный журнал. 2010. № 2 (10). URL: <http://psystudy.ru>

*Поступила в редакцию 28.05.2016 г.; повторно 25.10.2016 г.;
принята 18.11.2016 г.*

КУЗЬМИН Михаил Юрьевич, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии Иркутского государственного университета (Иркутск, Россия).
E-mail: mirroy@mail.ru

PECULIARITIES OF IDENTITY DYNAMICS OF SCHOOLCHILDREN, TEENAGERS AND YOUNG PEOPLE

Siberian journal of psychology, 2016, 62, 54–66. DOI: 10.17223/17267080/62/5

Kuzmin Mikhail U., Irkutsk State University (Irkutsk, Russian Federation). E-mail: mirroy@mail.ru

Keywords: identity; social identity; identity crisis; schoolchildren; teenagers; youth.

The article analyzes the peculiarities of identity dynamics of schoolchildren, teenagers and young people. The author examines different approaches to this problem and the subjects whose identity is studied (the gender identity of schoolchildren, teenagers and youth by V.A. Peregudina, peculiarities of teenagers and youth identity by O.O. Savina) in Russian psychology and different approaches (Cockerham, Abdukeram et. al, Gecas et. al, Lay&Verkuyten, Steck) in international.

The author comes to the conclusion that the usage of different psycho-diagnostic techniques is one of the objective difficulties for studying identity dynamics in general and particularly its development in the cases of schoolchildren, teenagers and young people. The lack of common and identical methodical techniques creates difficulties when analyzing comparatively the identity of people of different ages and gender. Consequently the usage of the same techniques would permit us to determine the peculiarities of the identity development in age and gender aspects. Having analyzed the identity peculiarities of 902 subjects with the help of the most widely used techniques such as “Semantic differential” and “Twenty statements”, the author comes to the following conclusions:

- The greatest identity dynamics is the attribute of schoolchildren. It can be explained by its instability as well as by fast changing of their social status.
- One should note the graduate increase of social identity component and decrease of the level of personal identity component. This trend characterizes schoolchildren and teenagers.
- There are some peculiarities of identity dynamics when speaking of schoolchildren and young people and they are connected with such identity components as integral identity of minor groups.

The expressiveness of this component increases when speaking about primary schoolchildren and teenagers. On the contrary later when speaking about young people this component decreases and expressiveness of personal identity increases. In our opinion the latter fact is the criteria of identity crisis at different ages.

The author concludes, that the dynamics of factors of Semantic differential among schoolchildren could be explained by the assessment of significant adults. So it could explain the high level of Valuation factor of Semantic Differential. But also it could lead to distortion of results.

References

1. Sitnikov, V.L. (2001) *Obraz rebenka v soznanii detey i vzroslykh* [The image of the child in the minds of children and adults]. St. Petersburg: Khimizdat.
2. Peregudina, V.A. (2011) *Osobennosti stanovleniya muzhskoy i zhenskoy gendernoy identichnosti v vozrastnom diapazone ot starshogo doshkol'nogo do yunosheskogo vozrasta* [The formation of male and female gender identity from preschool to adolescence]. Psychology Cand. Diss. Tula.
3. Savina, O.O. (2003) *Psikhologicheskij analiz stanovleniya identichnosti v podrostkovom i yunosheskom vozraste* [Psychological analysis of identity formation in adolescence and early adulthood]. Psychology Cand. Diss. Moscow.
4. Kuzmin, M.Yu. (2015) Comparison of identities of junior pupils, teenagers and young people. *Sibirskiy psikhologicheskij zhurnal – Siberian Journal of Psychology*. 58. pp. 61-75. (In Russian). DOI: 10.17223/17267080/58/4
5. Kuzmin, M.Yu. (2015) Dinamika identichnosti v podrostkovom vozraste [The dynamics of identity in adolescence]. *Izvestiya IGU. Seriya Psikhologiya*. 13. pp. 25-35. DOI: 10.17223/17267080/58/4

6. Abdukeram, Z., Mamat, M., Lou, W. & Wu, Y. (2015) Influence of culture on tripartite self-concept development in adolescence: a comparison between Han and Uyghur cultures. *Psychological Reports: Sociocultural Issues in Psychology*. 116(1). pp. 292-310. DOI: 10.2466/17.07.PR0.116k12w8
7. Kuzmin, M.Yu. (2012) *Krizis identichnosti i ego svyaz' s zhiznestoykost'yu u studentov* [Identity crisis and its connection with the vitality of the students]. Psychology Cand. Diss. St. Petersburg.
8. Petrenko, V.F. (2005) *Osnovy psikhosemantiki* [The Basics of Psychosemantics]. 2nd ed. St. Petersburg: Piter.
9. Miklyaeva, A.V. & Rumyantseva, P.V. (2008) *Sotsial'naya identichnost' lichnosti: sodержanie, struktura, mekhanizmy formirovaniya* [Social identity of the person: Content, structure, mechanisms of formation]. St. Petersburg: Russian State Pedagogical University.
10. Kuzmin, M.Yu. (2015) [Self-categorizing with the use of personal qualities as a criterion for the identity crisis in adolescents and young adults]. *Preemstvennost' psikhologicheskoy nauki v Rossii: traditsii i innovatsii* [Continuity of psychological science in Russia: Tradition and Innovation]. Proc. of the Second International Conference. St. Petersburg: Russian State Pedagogical University. pp. 153-157. (In Russian).
11. Garmaeva, T.V. (2010) Osobennosti etnicheskoy identichnosti mladshikh shkol'nikov i podrostkov, prozhivayushchikh v megapolise [Ethnic identity in primary schoolers and urban adolescence]. *Psikhologicheskie issledovaniya*. 2(10). [Online] Available from: <http://psystudy.ru>.

Received 28.05.2016;

Revised 25.10.2016;

Accepted 18.11.2016

Д.М. Егоров, И.А. Бессмертная

Томский государственный университет (Томск, Россия)

Сравнительный анализ стратегий восприятия правдивого и лживого текста

Представлены результаты сравнительного анализа стратегий восприятия правды и лжи. Стратегии восприятия в статье понимаются как формирующиеся отношения респондентов к правдивому и лживому сообщению. В соответствии с операциями над параметрами восприятия текста стратегии анализируются как стратегии ранжирования, оценивания и отбора. Исследование показало, что стратегии восприятия правды имеют отличия от стратегий восприятия лжи. Векторизованность выступала как основная эмпирическая характеристика стратегий восприятия обмана и правды. Выявлены устойчивые и изменчивые характеристики стратегий восприятия правдивого и лживого текстов. Исследование показало, что в качестве устойчивых компонент был выделен мотивационно-когнитивный вектор. В качестве изменчивого компонента выступали аутентичные и аффективные векторы восприятия. Стратегии восприятия правды и лжи различались по степени эффективности. В ходе эксперимента обнаружено усложнение стратегий восприятия на уровне оценивания правды и обмана.

Ключевые слова: *отношение; вектор; стратегия; направленность; валентность; избирательность; ранжирование; оценивание; отбор.*

Введение

Исследования стратегий распознавания и восприятия лжи на сегодняшний день остаются актуальными проблемами в психологической науке. Достаточно отметить увеличивающийся и усложняющийся поток информации, который включает элементы правды и лжи. Восприятие, переработка и осмысление информационного потока, состоящего из правдивых и ложных сообщений, имеют большое значение для человека. В этой связи актуальным становится вопрос о стратегиях восприятия информации.

Исследования П. Экмана были сосредоточены на индикаторах обмана в контексте взаимодействия человек–человек. Он изучал роль вербальных и невербальных параметров в эффективности распознавания лжи [1]. Изучению подверглись содержательные характеристики лжи и обмана. Предметом исследования других ученых выступают процессуальные характеристики обмана: как человек выстраивает обман в контексте когнитивных процессов. [2]. Наконец, Д. Буллер и Д. Бургон исследуют межличностные факторы коммуникации в контексте межличностной теории обмана [3].

Вместе с тем проблема изучения стратегий восприятия правды и лжи остается односторонней, без реального учета того, как человек организует и направляет восприятие в контексте формирования своего отношения к правдивому и лживому сообщениям. С нашей точки зрения, одной из слабо изученных сторон проблемы восприятия и распознавания правды и лжи выступает характеристика тенденций, то, как человек организует и формирует свое отношение, выражаемое на уровне восприятия при взаимодействии с информацией и ее носителем. Другими словами, сравнительному анализу были подвергнуты *направленность, избирательность и валентность* как свойства, характеризующие отношение человека к двум видам информации. Моделью же для исследования отношения выступили стратегии восприятия.

Стратегии восприятия правды и лжи характеризовались посредством 8 параметров. Определенное сочетание параметров было связано с векторами восприятия, которые характеризовали стратегии восприятия правды и лжи как отношения, выявляемые и описываемые в тенденциях. Тенденция выступала как одно из основных свойств, характеризующих стратегии восприятия правды и лжи и выражалась в понятии «вектор». Еще В.Н. Мясищев указывал на взаимосвязь категории «отношение» с мотивами, эмоциями, познанием [4]. На этой основе были выделены и описаны такие тенденции, как мотивационная (интерес и вовлеченность), когнитивная (понимание и логичность), аффективная (переживание и эмоциональность), аутентичная (доверие и реалистичность). Анализ стратегий восприятия правдивого и лживого текстов осуществлялся как разложение стратегии восприятия по векторам. На стадии ранжирования параметров для восприятия правды и лжи стратегия восприятия анализировалась как стратегия ранжирования, а основным описательным понятием выступало понятие «интенциональный вектор». На стадии оценивания стратегия восприятия лжи и правды характеризовалась как стратегия оценивания. Основным понятием здесь выступало понятие «оценочный вектор». Наконец, на стадии отбора стратегия восприятия характеризовалась как стратегия отбора, а вектор восприятия назывался избирательным вектором.

Цель данного исследования – сравнение особенностей стратегий восприятия правды и стратегий восприятия лжи. Мы провели сравнительный анализ индивидуализированных способов ранжирования, оценивания и отбора параметров, образующих стратегии восприятия, при формировании отношения человека к текстовому сообщению.

Общая гипотеза

Мы предположили, что стратегии восприятия правды будут иметь отличия от стратегий восприятия лжи в направленности, валентности и избирательности, если обнаружится существенное различие в процессах ранжирования, оценки сообщения, а также в ходе отбора тех параметров, которые образуют индивидуальное и общее своеобразие стратегий восприятия как правдивого, так и лживого текста.

Были выдвинуты рабочие гипотезы, в основании которых лежали следующие предположения. Во-первых, оценивание по параметрам аутентичности (доверие, реалистичность) будет выше в процессе восприятия правды, чем лжи. Во-вторых, так как ложь чаще всего воспринимается негативно, то аффективность (переживание, эмоциональность) как свойство стратегии восприятия будет ведущей направленностью и избирательностью при формировании отношения с лживым сообщением.

Процедура исследования

1. *Выборка.* Объем выборки составил 69 человек из числа студентов колледжа и университета. Средний возраст участников 20 лет, возрастной диапазон – от 16 до 25 лет.

2. *Переменные.* Основной *независимой переменной* выступал вид сообщения. В соответствии с двумя значениями независимой переменной были сформированы 2 экспериментальные группы. Участникам первой экспериментальной группы (33 человека) предъявлялся печатный текст, содержащий правду. Второй группе (36 человек) предъявлялся печатный текст, который содержал ложь.

Зависимые переменные.

1. Стратегии ранжирования параметров правдивого и лживого текста.
2. Стратегии оценивания текстов по параметрам восприятия.
3. Стратегии отбора параметров для адекватного восприятия правдивого и лживого текста.
4. Эффективность стратегий восприятия.

Методика исследования

Были составлены два текста в одной печатной форме, стилизованные как новостные сообщения. В первом (лживом) тексте описывались вымышленные события военного конфликта. Во втором (правдивом) тексте была представлена информация, описывающая причины карликовости в одном из африканских племен. В целях контроля установки испытуемым предлагалась инструкция, располагающая к спокойному, неспешному восприятию сообщения, в инструкции экспериментатор просил в целях выявления особенностей восприятия прочитать предлагаемые сообщения и оценить их в соответствии с процедурой исследования. Происхождение сообщений оставалось неизвестным для участников исследования.

Ход исследования

Каждый респондент получал методику, в которую входил бланк согласия на участие в эксперименте, текст в печатной форме и соответствующие 8 параметров. Необходимо было прочитать лживый или правдивый текст, после этого в установленном порядке произвести ранжирование па-

раметров, оценку содержания текста по этим параметрам, а в конце – произвести отбор предпочитаемых параметров, оставив тем самым значимые предпочитаемые параметры для каждого участника. Параметры были занесены в таблицу в случайном порядке. В таблице необходимо было производить их ранжирование по степени значимости. Оценивание по каждому параметру производилось при помощи шкалы. Наконец, отбор параметров для адекватного восприятия текстов осуществлялся в таблице, где параметры располагались случайным образом, путем условных обозначений напротив каждого из значимых параметров с точки зрения респондента.

Содержание операций. Процедура ранжирования осуществлялась после первого взаимодействия с сообщением путем распределения параметров в порядке убывания значимости. Ранжированию соответствовала такая характеристика, как направленность. Процедура оценивания осуществлялась по каждому параметру путем обведения на шкале числа или области чисел. Наконец, процедура отбора значимых для восприятия сообщения параметров производилась в зависимости от предпочтения каждого респондента. Его выбор находился в диапазоне от 1 до 8 параметров.

Операционализация понятий. Стратегия восприятия лживого текста определялась как индивидуализированные способы ранжирования параметров, оценивания по параметрам и выбора параметров при формировании отношения человека к лживому тексту. Вектор – основная тенденция восприятия, характеризующая отношение человека к обману или правде и проявляющаяся на уровне ранжирования, оценивания и отбора. На уровне ранжирования вектор представлен как «интенциональный» и связан с направленностью стратегий восприятия. На уровне оценивания вектор представлен как «оценочный» и связан с валентностью стратегий восприятия. Наконец на уровне отбора вектор представлен как «избирательный» и связан с избирательностью стратегий восприятия. Шкала оценивания была поделена на 5 уровней выраженности каждого параметра.

1-й уровень – очень низкая степень выраженности [$-10 \geq z \geq -6$].

2-й уровень – низкая степень выраженности [$-6 > z > -2$].

3-й уровень – средняя степень выраженности [$-2 \geq z \leq +2$].

4-й уровень – высокая степень выраженности [$+2 < z < +6$].

5-й уровень – очень высокая степень выраженности [$+6 \leq z \leq +10$].

Переосмысление значимости параметров – несоответствие между первыми тремя рангами параметров, определенными в процедуре ранжирования, и выбором соответствующих первым трем рангам параметров в процедуре отбора. Количественный состав стратегий – это число направленностей, входящих в стратегию восприятия. Качественный состав стратегий определялся через операцию отбора параметров, каждый из которых характеризовал стратегию как мотивационную, когнитивную, аффективную, аутентичную или комбинацию этих направленностей. Направленность стратегии определялась в корреляционном рисунке параметров по их ранжированию.

Избирательность стратегии – это предпочтение, которое выявляется через операцию отбора одних параметров и игнорирования других. Валент-

качественному составу входящих избирательных векторов. Нами были выделены простые и сложные стратегии отбора параметров для восприятия лжи [5]. Простые стратегии включали один избирательный вектор. В сложных стратегиях диапазон включаемых избирательных векторов был от 2 до 4. На основании проведенного χ -квадрат теста можно утверждать, что частота распределения стратегий отбора для восприятия правды и для восприятия лжи по количественному и качественному составу имеет статистически значимые различия при $\chi = 8,792$; $\alpha = 0,05$. Такие результаты мы склонны связывать с особенностями усложнения процессов организации и формирования стратегий, когда респонденты взаимодействуют с правдой и ложью. Заметим, что эти данные относятся к операции отбора предпочитаемых параметров, на основании которых мы и делали выводы о преобладании тех или иных типов стратегий, а также числа направленностей, входящих в стратегию восприятия (рис. 5).

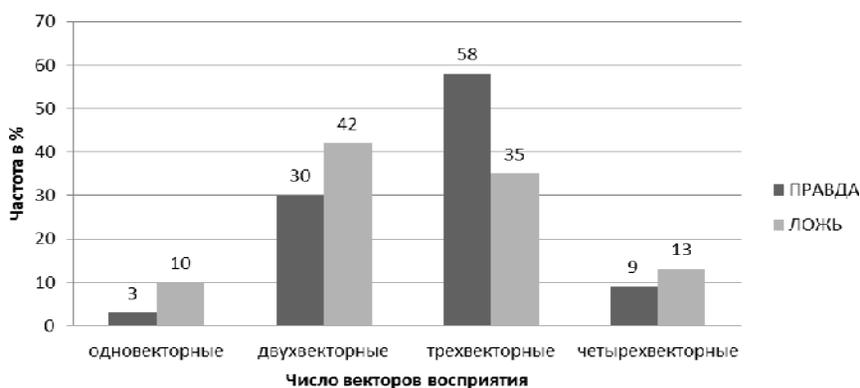


Рис. 5. Распределение стратегий отбора для восприятия правды и лжи по числу избирательных векторов

На основании гистограммы можно видеть, что число трехвекторных стратегий отбора восприятия больше для правды, чем для лжи. Вместе с тем частота двухвекторных и четырехвекторных стратегий начинает преобладать в группе респондентов, которые взаимодействовали с лживым содержанием текста. Частота одновекторных (простых) стратегий встречается чаще у респондентов, взаимодействующих с лживым содержанием текста. Ниже мы попытаемся сформулировать объяснения этим различиям.

Переходя к качественному анализу стратегий восприятия правды, заметим, что выявлены как устойчивые, так и вариативные компоненты. В числе устойчивых компонент, образующих стратегии восприятия правды на уровне ранжирования, оценивания и отбора, представлен когнитивно-мотивационный вектор, подобный вектор выявлен и для стратегий восприятия лжи. Тем не менее были определены различия в вариативных компонентах стратегий восприятия правды и лжи. Если в стратегиях восприятия лжи в качестве вариативных компонент выступает аффективный вектор, то для стратегий восприятия правды таким компонентом выступает аутен-

тичный вектор. Относительно двухвекторных стратегий можно сказать, что в стратегиях восприятия лжи выявлены большие диапазоны различий по качественному составу векторов. В стратегиях восприятия правды преобладали когнитивно-мотивационные и когнитивно-аутентичные векторы. Таким образом, участники демонстрировали избирательное отношение к правде и лжи. Такая избирательность связана с тем, что респонденты отбирали только те параметры, которые для них были значимыми в их отношении к правде и лжи.

Сравнение уровней эффективности. Остается рассмотреть меру эффективности стратегий восприятия при взаимодействии с правдивым и лживым текстом.

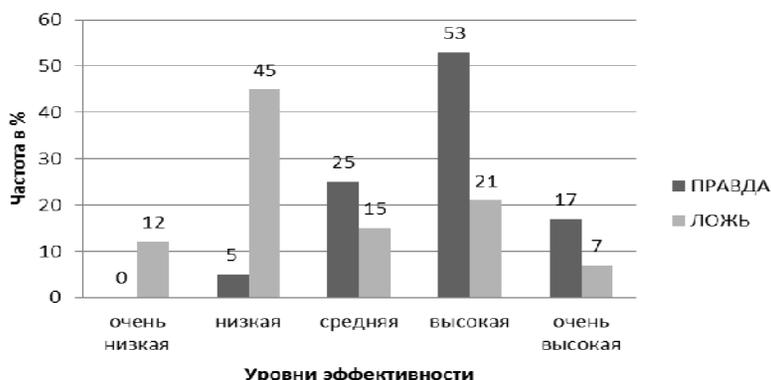


Рис. 6. Сравнение уровней эффективности стратегий восприятия

На рис. 6 можно видеть распределение уровней эффективности стратегий восприятия для правды и лжи. Как было предположено, участники, взаимодействовавшие с правдивым текстом, продемонстрировали преобладание среднего и особенно высокого уровня эффективности различения правды. Как видно, частота распределения стратегий восприятия правды смещается вправо. И наоборот, участники, которые сталкивались с текстом, содержащим ложь, демонстрировали низкую эффективность стратегий восприятия обмана. Действительно, частота распределения смещалась влево. Можно предполагать, что участники способны различить правду, но при столкновении с ложью с трудом распознавали обман.

Остается ответить на вопрос о неслучайном характере двух распределений уровней эффективности. Результаты χ^2 -квadrat теста показали, что значение критерия χ^2 составляет 7,952. Критическое значение χ^2 при $p < 0,05$ составляет 7,815. Связь между факторным и результативным признаками статистически значима при $p < 0,05$.

Обсуждение и анализ результатов

Полученные результаты сравнительного исследования рассмотрим и попытаемся объяснить исходя из сформулированных предположений и основной теории, на которой базируется исследование.

Во-первых, основная гипотеза исследования нашла свое подтверждение. Были выявлены как общие, типичные, устойчивые компоненты, так и вариативные, изменчивые. В качестве общих устойчивых компонент выделены мотивационно-когнитивные векторы. Это устойчивое «ядро» присутствовало как в стратегиях восприятия правды, так и в стратегиях восприятия лжи. Сравнительный анализ результатов исследования показал, что в стратегиях восприятия правды доминировал аутентичный вектор, который характеризовал стратегии ранжирования, оценивания и отбора. В стратегиях восприятия лжи преобладал аффективный вектор.

Во-вторых, результаты процессов ранжирования, как первой стадии формирования и самоорганизации стратегий восприятия правды и лжи, имели специфические особенности: стратегии ранжирования, или расстановки параметров в приоритетном порядке убывающей значимости, осуществлялись различными путями для стратегий восприятия правды и лжи. Для стратегий восприятия правды процессы ранжирования разворачивались на основе аутентично-мотивационного и аутентично-аффективного векторов восприятия при ведущей роли аутентичной направленности. Для стратегий восприятия лжи процессы ранжирования разворачивались на основе аффективно-когнитивного и аффективно-аутентичного векторов восприятия при ведущей роли аффективной направленности.

В-третьих, на основании сравнения коррелограмм, где были представлены стратегии оценивания правды и лжи, установлено, что процесс оценивания идет по пути инициативного восприятия, которому присущи процессы самоорганизации и усложнения. Действительно, стратегии оценивания правды и лжи имели специфические особенности. Процесс оценивания правды разворачивался на основе аутентично-мотивационного и аутентично-когнитивного векторов оценивания при ведущей роли аутентичной валентности. Процесс оценивания лжи разворачивался на основе мотивационно-аутентично-аффективного и мотивационно-аутентично-когнитивного векторов восприятия при ведущей роли мотивационно-аутентичной валентности. Кроме того, респонденты оценивали ложь как более эмоциональную, чем правду, что также может быть связано с тем, что в обществе люди негативно и чаще всего эмоционально реагируют на ложь, чем на правду.

В-четвертых, сравнительный анализ стратегий отбора параметров, характеризующих избирательность восприятия, также имел специфические особенности. Выбирались те параметры, которые приобретали для респондентов значимость, ценность и имели для них смысл в отношении правды и лжи. Стратегиям восприятия правды были присущи преимущественно трехвекторные стратегии отбора. В стратегиях восприятия лжи преобладали одно-, двух- и четырехвекторные стратегии отбора.

В-пятых, рабочие предположения также нашли свое подтверждение. Действительно, уровень оценивания правды по параметру «реалистичность» был выше, чем для лжи. Такие результаты говорят о том, что люди вероятнее всего способны отличить информацию по степени реалистичности через выражение своего отношения. Эти результаты согласуются с

данными, которые были получены О. Фраем при изучении процессов распознавания лжи [6].

В-шестых, уровни эффективности стратегий также имели свои различия. Если в группе участников, где предъявлялся правдивый текст, преобладали стратегии с высоким уровнем эффективности, то в группе участников, которым предъявлялся ложный текст, преобладали стратегии восприятия с низким уровнем эффективности. Мы констатировали неслучайные различия двух распределений. Вместе с тем целесообразно в следующих исследованиях организовать эксперимент с зависимыми группами, что позволит ответить на вопрос о способностях участников различать тексты, содержащие правду и обман. Пока же приходится констатировать, что респонденты показали отличные уровни эффективности стратегий восприятия.

Наконец, различия выявлены по параметрам, образующим когнитивный оценочный вектор. Правда оценивалась по параметрам «понимание» и «логичность» выше, чем ложь, что также говорит в пользу потенциальных возможностей и способностей людей распознавать обман.

Было выявлено несоответствие как причина переоценки и переосмысления значимости параметров для восприятия правды и лжи. В группе, где предъявлялась правда, число участников с несоответствием в двух процедурах достигало 28% против 15% в группе, где предъявлялась ложь. Ниже представлено объяснение этому факту. Такой вывод основан на том, что в ходе устного опроса соответствующих респондентов последние изменяли свои мнения в отношении итогового отбора тех параметров, которые для них были самыми значимыми. Основания для смены предпочитаемых параметров были разные, но в качестве ведущего выступали такие, как лучшее понимание и осмысленность текстов. Были также выявлены и немотивированные причины переосмысления.

Респонденты не могли сформулировать и назвать причины расхождения между ведущим местом одного параметра в процессе ранжирования и отсеиванием его на заключительной стадии отбора параметров. В остальных случаях наблюдалось строгое соответствие ранжирования и отбора параметров.

Возникает вопрос, почему у большей части респондентов как из «правдивой», так и «лживой» группы не происходило переосмысления и переоценки? На этот вопрос можно предварительно заметить, что процедура исследования длилась не так долго. Вероятно, временные характеристики имеют большое значение. Эти характеристики могут стать специальным предметом будущих исследований.

Литература

1. Экман П. Психология лжи. СПб. : Питер, 2007. 185 с.
2. Walczyk J.J., Harris L.L., Duck T.K., Mulay D. A social-cognitive framework for understanding serious lies: Activation-decision-construction-action theory // *New Ideas in Psychology*. 2014. № 34. P. 22–36.

3. Buller D., Burgoon J. Interpersonal deception theory // *Communication Theory*. 1996. № 6. P. 203–242.
4. Мясищев В.Н. Избранные психологические труды / под ред. А.А. Бодалева. М., 1995. 356 с.
5. Егоров Д.М. Зависимость индивидуальных стратегий восприятия лжи от форм ее предъявления // *Сибирский психологический журнал*. 2016. № 60. С. 40–52.
6. Фрай О. Ложь. Три способа выявления. Как читать мысли лжеца, как обмануть детектор лжи. СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. 284с.

*Поступила в редакцию 29.09.2016 г.; повторно 28.10.2016 г.;
принята 18.11.2016 г.*

Сведения об авторах:

ЕГОРОВ Дмитрий Михайлович, аспирант факультета психологии Томского государственного университета (Томск, Россия).

E-mail: e_dima@bk.ru

БЕССМЕРТНАЯ Ирина Александровна, студентка факультета психологии Томского государственного университета (Томск, Россия).

E-mail: irina_immortal@mail.ru

COMPARATIVE ANALYSIS OF PERCEPTION STRATEGIES OF TRUE AND FALSE TEXT

Siberian journal of psychology, 2016, 62, 67–80. DOI: 10.17223/17267080/62/6

Egorov Dmitry M., Tomsk State University (Tomsk, Russian Federation). E-mail: e_dima@bk.ru

Bessmertnaya Irina A., Tomsk State University (Tomsk, Russian Federation). E-mail: irina_immortal@mail.ru

Keywords: attitude; vector; strategy; direction; valence; selectivity; ranking; evaluation; selection.

We believe that the characteristics of tendencies of how a person expresses and shapes an attitude of perception when interacting with the truth and lies are insufficiently studied aspects of the problem of perception and recognition of the truth and lies.

The perception strategies of the truth and lies were characterized using 8 parameters. A certain combination of parameters defines the type of focus. It can be motivational (interest and involvement), cognitive (awareness and logic), affective (experience and emotionality), and authentic (confidence and realism).

Results and Discussion. The perception strategies of the truth start to unfold based on the authentic-motivational and authentically-affective focuses while the focus of the perception of a false text was significantly different. It can be assumed that the strategy of perceiving a false text was formed on the basis of the affective focus involving the cognitive and authentic types of perception. Differences in the emotional parameter were found. The following differences in the realistic parameter were discovered: $t = 2.3$ at $\alpha = 0.05$. The perception strategies of the truth and lies were different in their evaluation procedure for such types of focus as cognitive (awareness, logic), affective (emotionality), and authentic (realism).

In terms of the emotional parameter lies were assessed higher than the truth.

Participants evaluated “lies” as a less realistic statement than the “truth”. This suggests that participants noticed the difference between the truth and deception. The cognitive-motivational and cognitive-authentic types of focuses prevailed in the perception strategies of the truth. Therefore, participants demonstrated a selective attitude towards the truth and lies.

The ranking processes for the truth perception strategies were carried out on the basis of the authentic-motivational and authentic-affective vector of perception with the authentic

focus playing the most important part. The ranking processes for the lies perception strategies were carried out on the basis of the cognitive-affective and authentic-affective vector of perception with the affective focus playing the most important part.

Threefold strategies were mostly typical of the perception strategies of the truth. Singular, two- and fourfold strategies dominated in the perception strategies of lies.

The truth was evaluated by placing the parameters of awareness and logic higher than lies. Which also speaks in favor of the potential abilities of people to recognize lies.

Conclusion. The main hypothesis of the research was confirmed. General, typical, stable, as well as variable, and changeable components were identified. Motivational and cognitive focuses were classified as general stable components. This stable core was present in both perception strategies of the truth and lies. The results of the research show that people can still recognize false information to some extent.

References

1. Ekman, P. (2007) *Psikhologiya lzhi* [Telling Lies]. Translated from English by N. Isupova, N. Malgina, N. Mironov, O. Terekhov. St. Petersburg: Piter.
2. Walczyk, J., Harris, L. & Duck, T. (2014) Devyani Mulay. A social-cognitive framework for understanding serious lies: Activation-decision-construction-action theory. *New Ideas in Psychology*. 34. pp. 22-36. DOI: 10.1016/j.newideapsych.2014.03.001
3. Buller, D. & Burgoon, J. (1996) Interpersonal deception theory. *Communication Theory*. 6. pp. 203-242. DOI: 10.1002/9781118540190.wbeic0170
4. Myasishchev, V.N. (1995) *Izbrannye psikhologicheskie trudy* [Selected Works on Psychology]. Moscow: [s.n.].
5. Egorov, D.M. (2016) Relation between individual strategies of lie perception and forms of its presentation. *Sibirskiy psikhologicheskiy zhurnal - Siberian Journal of Psychology*. 60. pp. 40-52. (In Russian). DOI: 10.17223/17267080/60/3
6. Fry, O. (2006) *Lozh'. Tri sposoba vyavleniya. Kak chitat' mysli lzhetisa, kak obmanut' detektor lzhi* [Detecting Lies and Deceit]. Translated from English by A. Ershova, O. Isakova, A. Kulakov, N. Mironov, A. Smirnov. St. Petersburg: Praym-EVROZNAK.

Received 29.09.2016;

Revised 28.10.2016;

Accepted 18.11.2016

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ

УДК 159.923.2

DOI: 10.17223/17267080/62/7

Т.Г. Бохан¹, М.В. Шабаловская², О.Н. Галажинская¹,
А.Л. Ульянич¹, Ю.А. Шухлова¹, М.Д. Заикина¹

¹Томский государственный университет (Томск, Россия)

²Сибирский государственный медицинский университет (Томск, Россия)

Психологические барьеры в научно-исследовательской деятельности молодых ученых

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ, проект «Психологические барьеры в научно-исследовательской деятельности и практической реализации ее результатов у молодых ученых» № 15-16-70001

Представлены результаты исследования психологических барьеров в научно-исследовательской деятельности с учетом их негативной и позитивной функций. На основе контент-анализа выявлены восемь основных смысловых категорий психологических барьеров и условия, необходимые для эффективного осуществления научно-исследовательской деятельности. Уточнены личностные барьеры и ресурсы молодых ученых.

Ключевые слова: психологические барьеры; научно-исследовательская деятельность; молодые ученые; контент-анализ; самооценка; саморегуляция.

Особенности современного научного знания, такие как полидисциплинарность и системность исследований, придание важной роли экономическим и социально-политическим факторам в процессе выбора целей исследования, интеграция научных достижений на международном уровне, обуславливают высокие требования, предъявляемые сегодня к молодым научным сотрудникам. В этой связи особо актуальным является создание высокоэффективной культурной, образовательной, научной и инновационной среды, обеспечивающей эффективную подготовку инновационно активных специалистов для наукоемких и высокотехнологичных отраслей экономики, способных к предпринимательской деятельности, выходу во взаимодействие с поясом инновационного окружения на мировой уровень по заявленным приоритетным направлениям развития науки, техники и технологий.

Необходимость разработки проблемы психологических барьеров для решения вышеуказанной задачи обусловлена следующим противоречием: с одной стороны, существует высокая востребованность молодых ученых, готовых к продуктивной научно-исследовательской деятельности, создаются условия для реализации результатов научной деятельности (конфе-

ренции, инновационные форумы, работа в бизнес-инкубаторах, аспирантура, докторантура, публикации в журналах всероссийского и международного уровня и пр.), с другой стороны, высокообразованная молодежь, занимающаяся научным творчеством, сталкивается с внешними и внутренними препятствиями на этапах научно-исследовательского поиска, практической реализации и коммерциализации научных результатов, невозможность преодоления которых приводит к снижению мотивационной и творческой активности молодых ученых, лишению смысла их интеллектуальных усилий в научном поиске. Таким образом, возникает исследовательский интерес к выявлению роли психологических барьеров в формировании готовности начинающих ученых к продуктивному научному поиску и практической реализации ее результатов.

В науке [1] сложился определенный дихотомический взгляд на функцию психологического барьера: с одной стороны, «барьеры» могут нести разрушающую функцию, снижающую активность и приводящую к депрессиям, с другой стороны, существуют данные о том, что психологические барьеры осуществляют активизирующую, созидательную функцию, когда трудности переживаются как нечто позитивное и стимулирующее к действиям [2–4]. Современные тенденции развития психологической науки поднимают проблему изучения созидательной для личности роли психологических барьеров, которая проявляется в конструировании и динамизации деятельности, мобилизации энергетических и других ресурсов, повышении функциональных возможностей живой системы, свидетельствующих о переходе на новое качество [3, 5–8]. Психологические барьеры с методологических идей антропосистемного подхода можно отнести к этапам, когда наблюдается переход функционирования психологической системы с более низкого на более высокий уровень развития.

В зарубежной психологии проблема психологических барьеров освещалась в работах З. Фрейда (психоаналитическая теория), А. Маслоу и К. Роджерса (гуманистическая концепция личности), К. Левина (теория личности), Дж. Келли (когнитивная теория личности). В отечественной психологии психологические барьеры рассматривались в контексте теории деятельности (М.Я. Басов, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, Б.Д. Парыгин, С.Л. Рубинштейн).

Авторы вносят различный смысл в понимание психологических барьеров. Так, А.И. Пригожин [9] рассматривает психологический барьер как привычку, нежелание менять устоявшийся стандарт поведения, боязнь неопределенности. По мнению Э.Э. Сыманюк [10], психологический барьер – это субъективно окрашенное переживание трудностей, обусловленное объективными ограничениями проявлений жизнедеятельности человека и препятствующее удовлетворению его потребностей. Р.Х. Шакуров [2] понимает под психологическим барьером внешние и внутренние препятствия, сопротивляющиеся проявлениям жизнедеятельности субъекта, его активности. Н.А. Подымов [3] рассматривает содержание понятия «психологический барьер» как отраженное в сознании человека внутреннее препятствие, выражающееся в наруше-

нии смыслового соответствия сознания и объективных условий и способов деятельности. По мнению Н.А. Подымова [3], специфическая особенность проявления психологических барьеров заключается в возникновении в процессе деятельности «критических точек», в которых определяется благоприятный или неблагоприятный для субъекта результат.

Проблема психологических барьеров в отечественной психологии стала рассматриваться в связи с инновационными процессами в образовании и профессиональным развитием [11, 12]. Р.М. Грановская отмечает [11], что с накоплением жизненного опыта у человека формируется система защитных психологических барьеров, ограждающих сознание от информации, способной разрушить его внутреннее равновесие. Проявляется действие таких барьеров в игнорировании потенциально тревожной информации («отрицание»), блокировании ее («подавление»), изоляции внутри сознания особых зон, связанных с травмирующими факторами («отчуждение») и т.д. Необходимым условием преодоления таких барьеров в процессе учебно-профессиональной деятельности в вузе Р.М. Грановская считает творчество: мы повсюду наталкиваемся на стереотипы – в мышлении, в поведении, в общественной жизни, но, к сожалению, не умеем их преодолевать. Нам не хватает творческого начала, творческого подхода к жизни, т.е. творчества во всех его формах [11].

А.В. Юревич говоря о творческой компоненте научно-исследовательской работы ставит на первое место интерес и увлеченность выполняемой деятельностью: «...ученый должен забывать о славе, почестях, приоритете, иначе мысли о них не дадут ему полностью отдаться полету своей творческой фантазии» [13. С. 183]. Ряд исследователей считают, что именно внутренние мотивы научной деятельности обеспечивают более высокую продуктивность и эффективность творчества, мобилизуют интеллектуальные ресурсы, снимают социально-психологические барьеры, связанные с боязнью неудачи, неблагоприятной внешней оценки. Именно в «изъянах» мотивации некоторые исследователи видят причину того, что часть людей, давно работающих в науке, не реализуют свои способности, остаются посредственными научными работниками [Там же].

М.Ю. Серга [14] выделяет объективные и субъективные проблемы, возникающие в процессе научной работы у аспирантов, которые, по мнению автора, не противоречат, а скорее дополняют друг друга. К наиболее актуальным проблемам, существующим объективно в системе подготовки кадров высшей квалификации, относятся: рассогласованность субъектов исследовательской деятельности в определении тематики исследований и разрозненность в научных поисках; ограниченность исследовательского пространства аспирантов, что проявляется в решении исследовательских задач за счет имеющихся ресурсов; «недоведение» результатов исследования до профессионального научного сообщества.

Данные проведенного анкетирования и фокусированного группового интервью аспирантов позволили условно выделить четыре группы субъективных проблем [14]:

1. Осуществление научной коммуникации (потребность в осуществлении обмена опытом с коллегами-аспирантами, зарубежными исследователями).

2. Расширение теоретической и эмпирической базы исследования (потребность в знакомстве с широким кругом литературных источников по исследуемой проблеме и потребность в проведении эксперимента в разных городах, учреждениях, странах).

3. Апробация результатов исследования (необходимость и потребность в донесении своих научных результатов до научного сообщества).

4. Расширение образовательной компоненты обучения аспирантов, направленной на усиление их теоретико-методологической подготовки.

Многообразие подходов к пониманию психологических барьеров, на наш взгляд, говорит не о противоречивости данного феномена в представлениях исследователей, а о его сложности, многогранности. В связи с этим при выявлении психологических барьеров в научно-исследовательской деятельности молодых ученых мы ставили задачи, которые позволили определить следующие характеристики психологических барьеров: их смысловое содержание, самооценку личностных дефицитов эффективной научно-исследовательской деятельности, гибкость и самостоятельность как регуляторно-личностные показатели типичных способов построения и организации собственной активности, которые устойчиво повторяются при организации и управлении различными видами деятельности и поведения.

Методы и выборка исследования

Открытые вопросы анкеты, разработанной для задач исследования, позволили определить основные смысловые категории трудностей, с которыми сталкиваются начинающие ученые. Для выявления самооценки личностных дефицитов использована *методика личностного дифференциала* (Ч. Осгуд), данный вариант методики адаптирован сотрудниками психоневрологического института им. В.М. Бехтерева [15]. Методика личностного дифференциала позволяет изучить самооценку личности по принципу полярных профилей, а также определить полюсы трех классических факторов семантического дифференциала: оценки, силы, активности как вероятностных факторов, связанных с особенностями выполнения научно-исследовательской деятельности. Для выявления регуляторно-личностных показателей – гибкости и самостоятельности – применялся опросник «*Стиль саморегуляции поведения*» В.И. Моросановой [16].

Проведены статистическая обработка в программе SPSS Statistics 17.0 с помощью методов описательной статистики, анализа частот и корреляционный анализ (коэффициент корреляции Пирсона). В исследовании принимали участие 130 начинающих ученых (аспиранты, магистры, привлеченные к научно-исследовательской деятельности) вузов г. Томска в возрасте от 21 до 35 лет (53 мужчины, 77 женщин).

Результаты исследования

Контент-анализ ответов на вопрос анкеты «Какие трудности и препятствия испытываете Вы при выполнении научно-исследовательской работы?» позволил выявить восемь основных смысловых категорий (табл. 1).

Т а б л и ц а 1

Частота встречаемости смысловых категорий трудностей в высказываниях респондентов (n = 130)

Смысловые категории	% встречаемости
Недостаток времени	57,7
Трудности структурирования и наполнения научным содержанием	26
Проблемы с поиском информации	25,4
Материальные и организационные дефициты	21,5
Личностные дефициты	17,7
Недостаток интеллектуальных ресурсов	11,5
Формальные трудности	11,5
Проблемы с научным руководством	8,5

Смысловая категория «*Недостаток времени*» свидетельствует о том, что респонденты переживают постоянную нехватку времени, например, из-за учебной нагрузки, дополнительной работы, текущих служебных обязанностей, которые не дают им полностью сосредоточиться на работе, привлечения к другим видам деятельности, отвлечения на семью и бытовые проблемы, необходимости работать, поскольку не хватает стипендии.

Ответы, относимые к смысловой категории «*Трудности структурирования и наполнения научным содержанием*», представлены переживанием трудностей, связанных с выбором актуальной и интересной для настоящего времени темы, оценкой степени научности и новизны собственных идей, формулировкой заглавия работы, которое емко и наглядно отражало бы ее суть, отсутствием окончательной темы диссертации, что затрудняет работу в целом, составлением общей картины полученных результатов на фоне научного направления, пониманием значимости результатов. Многие аспиранты отмечают сложность в оформлении работы по всем действующим стандартам, сетуют на отсутствие опыта применения теоретических знаний на практике, испытывают сложности в разработке новых методов и проведении качественного анализа большого объема материала.

Смысловая категория «*Проблемы с поиском информации*» свидетельствует о том, что респонденты испытывают трудности с поиском необходимой литературы: сложно найти источники, мало информации о проблеме, существуют ограничения в доступе к важным и необходимым базам данных, не всегда доступна зарубежная литература по специальности, недостаточно современного актуального материала по теме научной работы. Многие переживают сложность при анализе зарубежной литературы.

Смысловая категория *«Материальные и организационные дефициты»* включает ответы респондентов, связанные с переживанием нехватки денежных ресурсов, недостаточным обеспечением и организацией экспериментальной части работы, когда, например, нет необходимого приборно-оснащения, отсутствует техническое обеспечение, необходимое для полевых (экспедиционных) работ, отводится недостаточное количество часов на проведение научно-исследовательской работы, отсутствуют стажировки, мало спецкурсов по гуманитарным направлениям, есть трудности с набором испытуемых для участия в исследованиях, большая степень самостоятельности в проведении исследования из-за недостаточности специалистов в данной области.

Смысловая категория *«Личностные дефициты»* свидетельствует о том, что респонденты определяют у себя личностные качества, которые препятствуют эффективной исследовательской работе (лень, недостаток мотивации, неусидчивость, постоянная усталость, плохое настроение, несамостоятельность, боязнь быть посредственным, депрессия).

Ответы, отнесенные к смысловой категории *«Недостаток интеллектуальных ресурсов»* связаны с нехваткой знаний и умений, необходимых для научно-исследовательской деятельности: трудности с генерацией формулировок (подбор нужных слов), составлением текста, выражающего мысли, невозможность системного видения проблемы, плохое знание иностранного языка, дефицит знаний по работе со статистическими методами, аналитические дефициты – нахождение причинно-следственных связей.

Смысловая категория *«Формальные трудности»* свидетельствует о том, что респонденты в процессе исследовательской работы переживают проблемы, связанные с организацией обучения в аспирантуре, которые проявляются в бюрократии отдела аспирантуры, необходимости заполнять множество формальных документов, огромном количестве бумажной работы, не связанной непосредственно с научными исследованиями, отсутствии перечня необходимых документов, в нарушении спланированного хода подготовки диссертационного исследования из-за изменения сроков сдачи кандидатских экзаменов.

В смысловую категорию *«Проблемы с научным руководством»* входят ответы респондентов, связанные с переживанием недостатка внимания к выполнению работы со стороны научного руководителя, конфликтными ситуациями с научным руководителем, которые проявляются в его давлении, с переживаниями по поводу неумения объяснить свою точку зрения понятно для научного руководителя. Отдельно выделяется проблема, связанная с отсутствием гражданства РФ (1,23%). Отсутствие трудностей отмечают 3,8% респондентов.

В качестве важных условий, необходимых для эффективного осуществления научно-исследовательской деятельности, в ответах респондентов выделены следующие наиболее часто встречаемые смысловые категории (табл. 2): свободное время, информационное обеспечение, денежные средства, научный руководитель, научная тема, команда. Кроме того, от-

дельные респонденты выделяют искренний научный интерес, теоретические знания, вдохновение, программы помощи аспирантам по гуманитарным направлениям в вузе, большую лабораторию, возможность проживать рядом с близкими родственниками.

Т а б л и ц а 2

Частота встречаемости смысловых категорий условий, необходимых для научно-исследовательской деятельности (n = 130)

Смысловые категории	% встречаемости
Свободное время	80,7
Информационное обеспечение	49
Денежные средства	46,7
Научный руководитель	45,4
Научная тема	26
Команда	18,5
Искренний научный интерес	1,5
Теоретические знания	1,5
Вдохновение	0,7
Программы помощи аспирантам по гуманитарным направлениям в вузе	0,7
Большая лаборатория	0,7
Проживать рядом с близкими родственниками	0,7

Таким образом, результаты, полученные с помощью контент-анализа ответов респондентов, позволили определить содержание переживаемых трудностей, а также необходимые условия эффективной научно-исследовательской работы в представлениях начинающих ученых. Указанные респондентами условия можно рассматривать, с одной стороны, как потенциал, ресурс начинающих ученых, определяющий научно-исследовательскую деятельность, с другой стороны, дефицит этих условий в их жизнедеятельности указывает на препятствия ее эффективности.

Рефлексия на себя, самоосознание себя как субъекта научно-исследовательской деятельности является необходимым процессом в преодолении психологических барьеров в профессионально-личностном становлении начинающего ученого. В связи с этим в исследовании решалась задача выявить особенности самооценки себя как субъекта научно-исследовательской деятельности. С помощью семантического дифференциала были определены субъективные, эмоционально-смысловые представления молодых ученых о самих себе (табл. 3).

Значения фактора «Отношение к себе» свидетельствуют об уровне самоуважения. Высокие значения выявлены у 17,1% испытуемых, т.е. они склонны осознавать себя носителями позитивных, социально желательных характеристик, удовлетворены собой. Данные респонденты чаще выбирали положительные значения личностных качеств, которые проявляются у них как у молодых ученых. Они оценивали себя добросовестными, добрыми, отзывчивыми, справедливыми, честными. Частота показателей среднего

уровня отношения к себе составляет 59%, это свидетельствует о том, что респондентам, оценивающим личностные качества, трудно было определить их полюс (отрицательный или положительный), они считали, что каждое из представленных качеств либо проявляется иногда и слабо, либо затруднялись отнести его к тому или иному полюсу (когда есть и то и другое). Это может свидетельствовать о недостаточном осознании своих личностных характеристик, сомнениях в них. Низкие значения данного фактора (23,9%) указывают на критическое отношение к самому себе, неудовлетворенность собственным поведением, уровнем принятия самого себя. Респонденты выбирали чаще отрицательные значения личностных качеств.

Т а б л и ц а 3

**Результаты частотного анализа характеристик самооценки
молодых ученых (n = 117)**

Показатели самооценки	Частота	%
Отношение к себе		
Высокий уровень	20	17,1
Средний уровень	69	59
Низкий уровень	28	23,9
Сила		
Высокий уровень	5	4,3
Средний уровень	50	42,7
Низкий уровень	62	53
Активность		
Высокий уровень	2	1,7
Средний уровень	39	33,3
Низкий уровень	76	65

Фактор силы в самооценках респондентов свидетельствует о развитии волевых сторон личности, как они осознаются самим испытуемым. Высокие значения выявлены только у 4,3%, это говорит об уверенности в себе этих респондентов, независимости, склонности рассчитывать на собственные силы в трудных ситуациях. Респонденты наиболее высоко оценили степень проявления у себя таких качеств, как упрямство, независимость, решительность, уверенность, самостоятельность. Низкие значения (53%) свидетельствуют о недостаточном самоконтроле, неспособности держаться принятой линии поведения, зависимости от внешних обстоятельств и оценок.

Фактор активности в самооценках интерпретируется как свидетельство экстравертированности личности. Положительные значения, указывающие на высокую активность, общительность, импульсивность, деятельность, энергичность, выявлены у 1,7% респондентов. Отрицательные значения, указывающие на интровертированность, определенную пассивность, замкнутость, спокойные эмоциональные реакции, – у 65% респондентов.

В качестве личностно-регуляторных характеристик, влияющих на эффективность научно-исследовательской деятельности начинающих ученых, изучались показатели гибкости и самостоятельности (методика В.И. Мороса-

новой). Согласно полученным результатам описательной статистики средние значения показателей гибкости (5,84) и самостоятельности (4,83) свидетельствуют о том, что у большинства респондентов наблюдается средний уровень выраженности регуляторно-личностных процессов (табл. 4).

Таблица 4
Результаты частотного анализа регуляторно-личностных процессов саморегуляции молодых ученых (n = 124)

Шкала	Низкий уровень		Средний уровень		Высокий уровень		Среднее	Стд. отклонение
	Частота	%	Частота	%	Частота	%		
Гибкость	31	25	69	55,6	24	19,3	5,84	2,01
Самостоятельность	32	25,8	65	52,4	27	21,7	4,83	1,98

Можно отметить, что 25% респондентов демонстрируют низкий уровень сформированности регуляторной гибкости, у них вызывают трудности перемены в жизни, смена обстановки и образа жизни. Испытуемые с высокими показателями по шкале гибкости (19,3% респондентов) демонстрируют пластичность всех регуляторных процессов. В отношении автономии 21,7% респондентов проявляют высокий уровень автономности в организации собственной активности, самостоятельно планируют деятельность. В то же время 25,8% испытуемых демонстрируют низкие показатели по шкале самостоятельности, зависят от мнений и оценок окружающих, собственные планы и программы действий разрабатывают самостоятельно, часто некритично следуют чужим советам.

Для выявления взаимосвязей самооценки себя как субъекта научно-исследовательской деятельности с показателями личностно-регуляторных возможностей респондентов был осуществлен корреляционный анализ, результаты которого представлены в табл. 5.

Таблица 5
Результаты корреляционного анализа личностных характеристик молодых ученых

Параметр	Оценка	Сила	Активность	Гибкость	Самостоятельность
Оценка	1	,346**	,237*	,104	-,041
Сила	,346**	1	,444**	,332**	,348**
Активность	,237*	,444**	1	,392**	,006
Гибкость	,104	,332**	,392**	1	,138
Самостоятельность	-,041	,348**	,006	,138	1

** Корреляция значима на уровне 0,01.

* Корреляция значима на уровне 0,05.

Корреляционный анализ показал, что гибкость и самостоятельность как регуляторно-личностные возможности связаны с такими личностными качествами, как независимость, решительность, уверенность, самокон-

троль; гибкость также имеет положительные значимые взаимосвязи с активностью, общительностью, энергичностью.

Обсуждение результатов исследования

Данное исследование предполагало выявление психологических барьеров в научно-исследовательской деятельности молодых ученых с учетом их негативной и позитивной функций. Данные, полученные по смысловым категориям наиболее часто встречаемых ответов о трудностях, позволяют предположить, что в качестве психологических барьеров могут выступать трудности организации себя во времени для реализации новых смыслов, возникающих в целом в системе квалификационной подготовки начинающих ученых, в том числе и в новой для них научно-исследовательской деятельности. Неумение организовать свое новое смысловое пространство во времени может приводить к невозможности реализации целей, а следовательно, к переживанию «нехватки времени», неудовлетворенности, хронического напряжения, усталости. В то же время данный психологический барьер указывает на усложнение психологической системы, свидетельствует о выходе человека на новый уровень, требующий новых качественных изменений. На этом уровне появляются новые смыслы и виды деятельности, которые для своей реализации требуют новой пространственно-временной организации человека.

Другим вариантом психологического барьера, который может рассматриваться и в качестве препятствия, и в качестве нового этапа качественного усложнения человека, является переживание трудностей структурирования научно-исследовательской работы. Предметом переживаний молодых ученых становится выбор актуальной и интересной для настоящего времени темы, оценка научности и новизны собственных идей, определение названия темы исследования, емко и наглядно отражающего его суть, понимание собственного вклада в систему отечественного и зарубежного научного предметного знания. Это то качественно новое, что появляется у молодых ученых и порождает напряженность их мыслей и эмоций. Именно характер внутренней работы помогает трансформировать эти переживания в поисковую деятельность по реализации новых потребностей. С другой стороны, отсутствие такого рода самостоятельного поиска, экстернальная позиция, внешняя мотивация не позволяют осмысленно и активно решать эти новые задачи, что приводит к непониманию смысла научной работы, изучаемой проблемы, к тревоге, разочарованию.

В качестве психологического барьера, выполняющего при определенных условиях как негативную, так и позитивную функции, могут выступать трудности поиска информации. Здесь позитивным фактором является то, что молодые ученые понимают важность и необходимость при выполнении научного исследования иметь доступ к актуальным базам научной информации, зарубежной литературе по специальности. Фактором, выполняющим негативную функцию барьера, является экстернальная

позиция, проявляющаяся в сетовании на недостаток информации вместо активного поиска информационных возможностей, которыми располагают в настоящее время научные библиотеки университетов города, международные информационные системы.

Среди выявленных психологических барьеров – трудности, связанные с переживаниями объективных и субъективных обстоятельств. Так, среди объективных – «груз» заполнения формальных документов в аспирантуре, нехватка оборудования для проведения экспериментальных работ, недостаток стажировок. Субъективными обстоятельствами, по мнению респондентов, могут выступать личностные качества, определенные интеллектуально-знаниевые дефициты, социально-психологические трудности (общение с научным руководителем, коллегами). Полученные нами результаты в определенных аспектах соотносятся с данными исследования Н.К. Филипповой [17], где показано, что субъективными проблемами социально-профессионального становления молодых ученых являются нехватка знаний, информации, жизненного и практического опыта, а к переживаемым объективным трудностям относятся ужесточение требований обучения, ограничение в свободе выбора, использование различных программ и методик обучения, не поощрение инициативы, ограничение в возможности обмена опытом с учеными страны и мира.

Такие психологические барьеры, как неопределенность в собственной самооценке, критическое отношение к себе, некоторая неудовлетворенность собой при наличии интернального локуса контроля, самостоятельности, ответственности и активности, способности перестраиваться при изменении внешних и внутренних условий, могут являться важными основаниями для трансформации их в процесс самоидентификации и реализации новых жизненных смыслов. При их дефицитах у многих респондентов данной выборки психологические барьеры не трансформируются, а фиксируются в виде негативных психических состояний.

На основании определения содержания психологических барьеров и оценки личностных, когнитивных и регуляторно-деятельностных ресурсов можно, вероятно, говорить о психологической готовности к трансформации психологических барьеров в вектор личностно-профессионального развития и о динамике процесса становления научно-исследовательской деятельности начинающих ученых.

Выводы

1. В качестве психологических барьеров в научно-исследовательской деятельности молодых ученых выделяются переживания недостатка времени, трудностей выполнения и оформления научной работы, проблемы поиска необходимой информации, недостатка материального оснащения, плохой организации и бюрократии в аспирантуре, личностных и интеллектуальных дефицитов, трудности общения с научным руководителем. Рассматривая их в качестве психологических барьеров с учетом наличия / де-

фицита личностно-регулятивных ресурсов, можно говорить о позитивной (трансформационной) и негативной (препятствие развитию) функциях психологических барьеров.

2. Сомнение в собственной самооценке, критическое отношение к себе, некоторая неудовлетворенность собой могут рассматриваться как психологический барьер, связанный с естественным состоянием личности, возникающим при вхождении в новую социальную ситуацию развития и требующим собственных усилий по самоидентификации новых смыслов.

3. Наличие / дефициты личностных, когнитивных, регуляторно-деятельностных ресурсов будут определять возможности трансформации психологических барьеров в процесс становления научно-исследовательской деятельности начинающих ученых.

4. Четверть респондентов характеризуются низким уровнем сформированности регуляторной гибкости, демонстрируют низкий уровень автономности в организации собственной активности, не проявляют самостоятельности в планировании деятельности, нуждаются в посторонней помощи, в связи с чем возникает необходимость в методической разработке и реализации программ психологического сопровождения в процессе становления научно-исследовательской деятельности начинающих ученых.

Литература

1. *Осипова А.А., Прокопенко М.В.* К вопросу о функциональном анализе психологического барьера // Российский психологический журнал. 2014. Т. 11, № 2. С. 9–16.
2. *Шакуров Р.Х.* Барьер как категория и его роль в деятельности // Вопросы психологии 2001. № 1. С. 3–18.
3. *Подымов Н.А.* Психологические барьеры в профессиональной деятельности учителя : дис. ... д-ра психол. наук. М., 1999. 390 с.
4. *Сыманюк Э.Э., Девятковская И.В.* Непрерывное образование как ресурс преодоления психологических барьеров в процессе профессионального развития личности // Образование и наука. 2015. № 1 (120). С. 80–92.
5. *Шакуров Р.Х.* Психология смыслов: теория преодоления // Вопросы психологии. 2003. № 5. С. 18–33.
6. *Кабрин В.И.* Антропоцентрическая или ноэтическая эмерджентия сознания 3.0 // Сибирский психологический журнал. 2013. № 50. С. 17–36.
7. *Galazhinsky E.V., Klochko V.Y.* System anthropological psychology: methodological foundations Psychology in Russia // State of the Art. 2012. Vol. 5. P. 81–98.
8. *Бохан Т.Г.* Проблема стресса в психологии: транспективный анализ. Томск, 2008. 156 с.
9. *Пригожин А.И.* Нововведения: стимулы и препятствия (социальные проблемы инноватики). М. : Политиздат, 1989. 270 с.
10. *Сыманюк Э.Э.* Психологические барьеры профессионального развития личности / под ред. Э. Ф. Зеера. М., 2005. 252 с.
11. *Грановская Р.М., Крижанская Ю.С.* Творчество и преодоление стереотипов. СПб. : Изд-во ОМС, 1994. 192 с.
12. *Коростылева Л.А.* Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере. СПб. : Речь, 2005. 222 с.
13. *Аллахвердян А.Г., Мошкова Г.Ю., Юревич А.В., Ярошевский М.Г.* Психология науки : учеб. пособие. М. : Флинта, 1998. 312 с.

14. *Серга М.Ю.* Подготовка научных кадров в России: объективные и субъективные проблемы аспирантов // *Фундаментальные исследования*. 2011. № 8. С. 559–562.
15. *Методика* личностного дифференциала (вариант, адаптированный в НИИ им. В.М. Бехтерева) // *Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М.* Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М., 2002. С. 20–21.
16. *Моросанова В.И.* Личностные аспекты саморегуляции произвольной активности человека // *Психологический журнал*. 2002. Т. 23, № 26. С. 5–17.
17. *Филиппова Н.К.* Проблемы профессионального становления молодых ученых (на примере аспирантуры ИРГТУ) // *Вестник Бурятского государственного университета*. 2009. № 14. С. 177–180.

Поступила в редакцию 22.06.2016 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

ШАБАЛОВСКАЯ Марина Владимировна, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и дифференциальной психологии Сибирского государственного медицинского университета Минздрава России (Томск, Россия).
E-mail: m_sha79@mail.ru

ГАЛАЖИНСКАЯ Оксана Николаевна, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры теории вероятностей и математической статистики Томского государственного университета (Томск, Россия). E-mail: Oxanagala@yandex.ru

УЛЬЯНИЧ Анна Леонидовна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психотерапии и психологического консультирования Томского государственного университета (Томск, Россия). E-mail: fiale@ya.ru

ШУХЛОВА Юлия Александровна, аспирантка факультета психологии Томского государственного университета (Томск, Россия). E-mail: ushuh@yandex.ru

ЗАЙКИНА Мария Дмитриевна, студентка факультета психологии Томского государственного университета (Томск, Россия). E-mail: zaikina-95@mail.ru

PSYCHOLOGICAL BARRIERS IN RESEARCH ACTIVITY OF JUNIOR SCIENTISTS

Siberian journal of psychology, 2016, 62, 81–95. DOI: 10.17223/17267080/62/7

Vokhan Tatyana G. Tomsk State University (Tomsk, Russian Federation). E-mail: btg960@sibmail.com

Shabalovskaya Marina V. Siberian State Medical University (Tomsk, Russian Federation).
E-mail: m_sha79@mail.ru

Galazhinskaya Oksana N., Uliyanich Anna L., Shukhlova Yulia A, Zaikina Maria D. Tomsk State University (Tomsk, Russian Federation). E-mail: Oxanagala@yandex.ru; fiale@ya.ru; ushuh@yandex.ru; zaikina-95@mail.ru

Keywords: psychological barriers; research work; junior scientists; content-analysis; self-esteem; self-regulation.

The objectives of the research were to reveal meaning content of psychological barriers in research activity of junior scientists, to define regulatory-personality indicators of typical methods of organization of their own activity, and self-esteem of personality deficits of effective research activity. The study enrolled 130 scientists-beginners (postgraduate students and masters) of high schools of Tomsk ranging in age from 21 to 35 years (53 men and 77 women). Research methods were: open-ended questions of the questionnaire, developed

for the tasks of the research; personality differential technique by Ch. Osgood (adapted by co-workers of the Bekhterev V.M. Psychoneurological Institute); *questionnaire "Style of Behavior Self-Regulation"* by Morosanova V.I.; *processing methods such as content-analysis and mathematical statistics* were used. The study resulted in revealing eight main meaning categories opening the content of barriers of junior scientists in research activity. Frequently found psychological barriers were as follows: difficulties in organization of their own time-management; difficulties in structuring the research work; difficulties in search of information; difficulties associated with experiences of objective and subjective circumstances. Necessary conditions of effective research work as reported by scientists-beginners were as follows: leisure, informational support, cash resources, scientific supervisor, scientific subject, and team. Personality deficits might be as follows: insufficient self-control, low level of formation of regulatory flexibility, low level of self-sufficiency in organizing their own activity, low self-esteem, dependence, passivity, and inertness. Positive interrelationship of indicators of regulatory-personality characteristics of the process of self-regulation with indicators of self-esteem has been identified. The findings may be a basis for methodical development and realization of programs of psychological counseling in the process of formation of research activity of scientists-beginners.

References

1. Osipova, A.A. & Prokopenko, M.V. (2014) On the Issue of the Functional Analysis of a Psychological Barrier. *Rossiyskiy psikhologicheskiy zhurnal*. 2(11). pp. 9-16. (In Russian).
2. Shakurov, R.Kh. (2001) Bar'er kak kategoriya i ego rol' v deyatelnosti [The barrier as a category and its role in the activities]. *Voprosy psikhologii*. 1. pp. 3-18.
3. Podymov, N.A. (1999) *Psikhologicheskie bar'ery v professional'noy deyatelnosti uchitelya* [Psychological barriers in the professional work of the teacher]. Psychology Doc. Diss. Moscow.
4. Symanyuk, E.E. & Devyatovskaya, I.V. (2015) Life-long education as a resource to overcome the psychological barriers in the process of professional development of the individual. *Obrazovanie i nauka – The Education and Science Journal*. 1(120). pp. 80-92. (In Russian). DOI: <http://dx.doi.org/10.17853/1994-5639-2015-1-80-92>
5. Shakurov, R.Kh. (2003) Psikhologiya smyslov: teoriya preodoleniya [Psychology of senses: The theory of overcoming]. *Voprosy psikhologii*. 5. pp. 18–33.
6. Kabrin, V.I. (2013) Anthropocentric or noetic emergency of consciousness 3.0. *Sibirskiy psikhologicheskiy zhurnal - Siberian Journal of Psychology*. 50. pp. 17-36.
7. Galazhinsky, E.V. & Klochko, V.Y. (2012) System anthropological psychology: methodological foundations. *Psychology in Russia: State of the Art*. 5. pp. 81-98. (In Russian). DOI: 10.11621/pir.2012.0005
8. Bokhan, T.G. (2008) *Problema stressa v psikhologii: transspektivnyy analiz* [The problem of stress in psychology: A transpective analysis]. Tomsk: Ivan Fedorov.
9. Prigozhin, A.I. (1989) *Novovvedeniya: stimuly i prepyatstviya (sotsial'nye problemy innovatiki)* [Innovations: incentives and constraints (social problems of innovation studies)]. Moscow: Politizdat.
10. Symanyuk, E.E. (2005) *Psikhologicheskie bar'ery professional'nogo razvitiya lichnosti* [Psychological barriers in professional development of the individual]. Moscow: MPSI.
11. Granovskaya, R.M. & Krizhanskaya, Yu.S. (1994) *Tvorchestvo i preodolenie stereotipov* [Creativity and overcoming stereotypes]. St. Petersburg: OMS.
12. Korostyleva, L.A. (2005) *Psikhologiya samorealizatsii lichnosti: zatrudneniya v professional'noy sfere* [The psychology of self-realization: The difficulties in the professional sphere]. St. Petersburg: Rech'.
13. Allakhverdyan, A.G., Moshkova, G.Yu., Yurevich, A.V. & Yaroshevskiy, M.G. (1998) *Psikhologiya nauki* [Psychology of Science]. Moscow: Flinta.

14. Serga, M.Yu. (2011) Podgotovka nauchnykh kadrov v Rossii: ob"ektivnye i sub"ektivnye problemy aspirantov [Training scientists in Russia: Objective and subjective problems of postgraduates]. *Fundamental'nye issledovaniya*. 8. pp. 559-562.
15. Fetiskin, N.P., Kozlov, V.V. & Manuylov, G.M. (2002) *Sotsial'no-psikhologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malyykh grupp* [Socio-psychological diagnosis of personality development and small groups]. Moscow: Institute of Psychotherapy. pp. 20-21.
16. Morosanova, V.I. (2002) Lichnostnye aspekty samoregulyatsii proizvol'noy aktivnosti cheloveka [Personal aspects of self-regulation in any human activity]. *Psikhologicheskiy zhurnal*. 23(26). pp. 5-17.
17. Filippova, N.K. (2009) Problemy professional'nogo stanovleniya molodykh uchenykh (na primere aspirantury IRGTU) [Problems of professional development of young scientists (a case study of IrSTU post-graduates)]. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta - The BSU Bulletin*. 14. pp. 177-180.

Received 22.06.2016;

Accepted 27.07.2016

УДК 159.922

DOI: 10.17223/17267080/62/8

Н.В. Козлова¹, Ю.В. Овчинникова²

¹ *Томский государственный университет (Томск, Россия)*

² *Томский государственный педагогический университет (Томск, Россия)*

Особенности образа мира личности на разных этапах личностно-профессионального становления

Исследование выполнено при поддержке Российского гуманитарного научного фонда, проект 15-06-10803 «Психологические факторы среды самоидентичности».

Описаны результаты исследования ценностных ориентаций, составляющих ядерный слой образа мира личности, и личностного потенциала. Предложенная типология ядерного слоя образа мира и соотнесение с ней параметров личностного потенциала могут служить основанием для описания критериев успешности / неуспешности личностно-профессионального становления: успешное личностно-профессиональное становление (тип «успешные»); ориентация на личностно-профессиональное становление (тип «ориентированные»); ситуация неопределенности в личностно-профессиональном становлении (тип «не определившиеся»).

Ключевые слова: *личностно-профессиональное становление; успешность личностно-профессионального становления; образ мира; трехслойная модель образа мира; ценностные ориентации; личностный потенциал.*

Введение

Образ мира является динамичным, формирующимся в течение жизни человека образованием, которое изменяется под влиянием различных внешних и внутренних факторов, в том числе и факторов профессиональной деятельности [1]. Исследователи [2] отмечают, что ценностные ориентации, образующие ядро образа мира личности [3], трансформируются при изменении социальной действительности, окружающей личность (кризисные ситуации), что приводит к нестабильности образа мира в целом [4, 5].

В теории психологических систем (В.Е. Ключко, Э.В. Галажинский) [6] образ мира представляет собой устойчивую структуру, содержащую пространственно-временные характеристики, подсистему значений, смысловые и ценностные координаты, которые являются основными составляющими образа мира и обеспечивают самоорганизацию и самодетерминацию активности человека как психологической системы. Образ жизни выступает как совокупность деятельностей, сменяющихся в процессе становления человека [7, 8].

Существование кризисных явлений процесса личностно-профессионального становления, на существование которых указывают Э.Ф. Зеер [9], А.Н. Дёмин [10], актуализирует проблему поиска критериев его успешности.

Так, в качестве профессиональной успешности И.В. Арендачук [11] определяет критерий удовлетворенности личности профессиональной самореализацией на основе результативности личностных и профессиональных достижений на пути к профессионализму и их признание в профессионально значимой среде.

Е.А. Климов [12] под профессиональной успешностью понимает характеристику профессиональной деятельности, включающую внешнюю оценку результата этой деятельности и оценку удовлетворенности специалиста профессиональной деятельностью.

Несмотря на достаточно широкую разработку понятия профессиональной успешности в психологической науке [11–14], в контексте прохождения этапов личностно-профессионального становления критерии успешности недостаточно разработаны.

Е.Ю. Артемьева полагает, что субъективное представление мира (образ мира) несет «следы всей предыстории психической жизни субъекта» [15. С. 17]. По ее мнению, существует структура, которая регулирует образ мира, а также служит его «строительным» материалом. Для Е.Ю. Артемьевой такой структурой является субъективный опыт, который, как и образ мира, имеет поуровневую организацию: «перцептивный мир», «картина мира (семантический мир)» и «образ мира» [3].

Самым поверхностным слоем является «перцептивный мир», который характеризуется пространственно-временными координатами, значениями и смыслами, но не выступает более сложным образованием, чем образ восприятия.

Второй слой – семантический («картина мира») – является переходным между поверхностными и ядерными структурами, фиксирует взаимодействия с объектами в форме многомерных отношений: «привлекательный–непривлекательный», «опасный–безопасный» и т.д. Семантический слой содержит смыслы «как отношения субъекта к объектам перцептивно-го мира» [16. С. 96] и не характеризуется амодальностью.

Глубинный (ядерный) слой (слой амодальных структур, в узком смысле – образ мира) образуется в результате обработки семантического слоя и содержит личностные смыслы. Ядерный слой характеризуется как «целемотивационный комплекс» (мотивация, принципы и критерии отношений, основы эталонных систем) [16].

Как отмечает В.А. Склейнис [17], структуры образа мира непрерывно взаимодействуют, что выражается в особой роли каждой в этом процессе. Так, семантический слой, являясь промежуточным между перцептивным и ядерным слоями, обеспечивает их взаимодействие. При этом ядерный слой «управляет» семантическим за счет проекции части отношений и оказывает влияние на восприятие. В то же время отношения к объектам,

возникающие в деятельности, «отражаются» в семантике субъективного мира человека и могут включаться в структуру ядерного слоя.

Система ценностных ориентаций, образующих ядерный слой образа мира [3], может подвергаться качественным изменениям, что позволяет личности адаптироваться к трансформации условий жизни; в частности, это касается кризисных жизненных ситуаций, к которым относится ненормативный кризис профессионального становления [9, 10, 18] – ситуация вынужденной безработицы (безработица). Вследствие этого нарушаются стабильность и гармоничность образа мира в целом [4, 5, 19, 20].

Материалы и методы исследования

Общую выборку исследования составили 155 человек. Комплектование выборки определялось подходом Э.Ф. Зеера [9, 18], который предполагает, что переход с одного этапа профессионального становления на другой сопровождается кризисами (нормативными и ненормативными). В качестве критериев периодизации профессионального развития автор подхода использует социальную ситуацию развития и ведущую деятельность. Таким образом, было сформировано три группы респондентов:

1) этап профессиональной подготовки, на котором может наблюдаться кризис профессионального выбора (кризис ревизии и коррекции профессионального выбора): студенты 4–5-го курсов факультета экономики и управления ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет» (ТГПУ) (54 человека);

2) этап профессиональной адаптации, на котором может наблюдаться кризис профессиональных ожиданий (причина кризиса – несовпадение реальной профессиональной жизни со сформированными представлениями и ожиданиями): работающие по специальности в организациях финансово-экономической сферы и торговли г. Томска и Томской области со стажем работы от 1 года до 5 лет (51 человек);

3) на этапе профессиональной адаптации возможно возникновение ненормативного кризиса профессионального становления, имеющего деструктивный характер, – кризиса утраты профессиональной деятельности. В соответствии с этим была выделена группа безработных, состоящих на учете в ОГКУ «Центр занятости населения ЗАТО г. Северск» (50 человек).

Была предпринята попытка выявления групп на основе сходства по показателям ценностных ориентаций, составляющих ядерный слой образа мира личности. Для решения этой задачи процедуре кластерного анализа (метод *k*-средних) были подвергнуты данные по методикам «Шкала базисных убеждений» (Р. Янов-Бульман, перевод и адаптация О. Кравцовой) и «Якоря карьеры» (Э. Шейн, перевод и адаптация В.Э. Винокуровой, В.А. Чикер, модификация С.А. Богомаза), позволяющим охарактеризовать ценностные ориентации построения карьеры и базисные убеждения личности, составляющие ядро субъективного мира человека. Первичные данные предварительно были стандартизированы.

Для определения достоверности различий по ценностным ориентациям построения карьеры и базисным убеждениям личности, входящим в каждый кластер, использовался U-критерий Манна–Уитни.

Для диагностики параметров личностного потенциала использовались:

1) «Тест жизнестойкости» (С. Мадди, перевод и адаптация Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой);

2) Шкала «Самодетерминация личности» (Б. Шелдон, адаптация и модификация Е.Н. Осина);

3) «Опросник самоорганизации деятельности» (ОСД) (Е. Ю. Мандрикова);

4) Шкала «Удовлетворенность жизнью» (Э. Динер и др., перевод и адаптация Д.А. Леонтьева и Е. Н. Осина);

5) «Дифференциальный тест рефлексивности» (ДТР) (Д.А. Леонтьев, Е.М. Лаптева, Е.Н. Осин, А.Ж. Салихова).

Далее проводилась процедура определения достоверности различий между выделенными кластерами по следующим параметрам личностного потенциала: жизнестойкость, удовлетворенность жизнью, рефлексивность, самодетерминация, самоорганизация. Для определения достоверности различий использовался U-критерий Манна–Уитни.

Статистическая обработка результатов исследования проводилась с помощью пакета программ Statistika 10.0.

Полученные результаты

По результатам сравнения средних значений переменных, подвергшихся кластеризации (табл. 1), можно сделать вывод, что максимальные различия наблюдаются для всех карьерных ориентаций и базисных убеждений.

Таблица 1
Дисперсионный анализ переменных, подвергшихся кластеризации

Ценностные ориентации	Between – SS	df	Within – SS	df	F	signif. – p
Базисное убеждение: «благосклонность мира»	62,73330	2	126,2667	187	46,45376	0,000000
Базисное убеждение: «доброта людей»	19,85335	2	169,1467	187	10,97443	0,000031
Базисное убеждение: «справедливость мира»	55,75574	2	133,2443	187	39,12485	0,000000
Базисное убеждение: «контролируемость мира»	22,40468	2	166,5953	187	12,57441	0,000008
Базисное убеждение: «случайность как принцип распределения происходящих событий»	32,57443	2	156,4256	187	19,47066	0,000000
Базисное убеждение: «ценность собственного Я»	67,93433	2	121,0657	187	52,46623	0,000000

Ценностные ориентации	Between – SS	df	Within – SS	df	F	signif. – p
Базисное убеждение: «степень самоконтроля (контроля над происходящими событиями)»	48,14992	2	140,8501	187	31,96319	0,000000
Базисное убеждение: «степень удачи, или везения»	13,85235	2	175,1477	187	7,39487	0,000811
Якоря карьеры: ориентация на «служение»	63,67997	2	125,3200	187	47,51097	0,000000
Якоря карьеры: ориентация на «вызов»	64,99451	2	124,0055	187	49,00578	0,000000
Якоря карьеры: ориентация на «предпринимательство»	56,47429	2	132,5257	187	39,84394	0,000000
Якоря карьеры: ориентация на «свободу для»	54,05376	2	134,9462	187	37,45216	0,000000
Якоря карьеры: ориентация на «свободу от»	32,56327	2	156,4367	187	19,46260	0,000000

Примечание. SS – суммы квадратов; df – степени свободы; F – значения F-критерия Фишера; p – уровень значимости.

В результате процедуры кластеризации методом k-средних было выявлено три типа ценностных ориентаций (включающих базисные убеждения и «якоря карьеры»), характеризующих особенности ядерного слоя образа личности.

Структура первого кластера, характеризующего первый тип ядерного слоя образа мира, условно названного «успешные», представлена на рис. 1.



Рис. 1. Представление кластера № 1:
 БУ – базисные убеждения; ЯК – якоря карьеры

Первый тип ядерного слоя образа мира (кластер № 1) отличается достоверно более высокими значениями базисных убеждений («благосклонность мира», «доброта людей», «справедливость мира», «ценность собственного «Я»») по сравнению со вторым и третьим кластерами ($p < 0,05$). Показатели по базисным убеждениям «степень удачи, или везения» и «контролируемость мира» в данном кластере достоверно выше, чем в третьем кластере ($p < 0,05$). Необходимо отметить, что показатели по базисному убеждению личности в «случайности как принципе распределения происходящих событий» в первом кластере относительно других кластеров являются достоверно низкими ($p < 0,05$). Выраженность карьерных ориентаций в кластере № 1 достоверно выше, чем в кластере № 3 ($p < 0,05$).

Данный тип ядерного слоя образа мира характерен для 43% студентов от общей выборки, 27% работающих по специальности и практически не представлен у безработных (3% безработных без опыта трудовой деятельности и 9,5% безработных, имеющих опыт трудовой деятельности).

Структура второго кластера, характеризующего второй тип ядерного слоя образа мира, условно названного «ориентированные», представлена на рис. 2.



Рис. 2. Представление кластера № 2:
 БУ – базисные убеждения, ЯК – якоря карьеры

Второй тип ядерного слоя образа мира (кластер № 2) характеризуется достоверно низкими показателями по базисным убеждениям «благосклонность мира», «доброта людей», «справедливость мира», «ценность собственного Я» по сравнению с первым кластером ($p < 0,05$). По сравнению с третьим кластером достоверно более высокими являются показатели базисных убеждений в «ценности собственного Я» и «степени удачи, или везения» ($p < 0,05$). Достоверно более высокие значения по сравнению со всеми кластерами выявлены для базисного убеждения в «контролируемости мира» и достоверно низкие для базисного убеждения в «случайности как принципе распределения происходящих событий».

убеждения «случайность как принцип распределения происходящих событий» ($p < 0,05$).

Значения по якорям карьеры «служение», «вызов», «предпринимательство», «свобода для» во втором кластере достоверно выше, чем в третьем ($p < 0,05$). Значение по карьерной ориентации на «свободу от» во втором кластере достоверно выше по сравнению с другими кластерами ($p < 0,05$).

Второй тип ядерного слоя образа мира встречается преимущественно у безработных: 59% безработных без опыта трудовой деятельности и 62% безработных, имеющих опыт трудовой деятельности. У студентов и работающих по специальности данный тип представлен в равной степени: по 27% от группы.

Структура третьего кластера, характеризующего третий тип ядерного слоя образа мира, условно названного «не определившиеся», представлена на рис. 3.



Рис. 3. Представление кластера № 3:
БУ – базисные убеждения, ЯК – якоря карьеры

Третий тип ядерного слоя образа мира (кластер № 3) характеризуется достоверно низкими значениями всех карьерных ориентаций ($p < 0,05$). В данном типе ядерного слоя образа мира выражено базисное убеждение в «случайности как принципе распределения происходящих событий» (достоверно выше при $p < 0,05$).

Данный тип ядерного слоя образа мира характерен в большей степени для работающих по специальности (46%), а также встречается у 30% студентов, 38% безработных без опыта трудовой деятельности и 28,5% безработных, имеющих опыт трудовой деятельности.

Таким образом, первый кластер (первый тип ядерного слоя образа мира) характеризуется средней выраженностью карьерных ориентаций,

высокой выраженностью базисных убеждений в «благосклонности мира», «доброде людей», «ценности собственного Я», «справедливости мира», низким уровнем выраженности базисного убеждения в «случайности как принципе распределения происходящих событий». Второй кластер (второй тип ядерного слоя образа мира) отличают высокие значения карьерной ориентации на «свободу от», низкая выраженность базисного убеждения в «случайности как принципе распределения происходящих событий» и высокая выраженность базисного убеждения в контролируемости мира. Для третьего кластера (третий тип ядерного слоя образа мира) характерны достоверно низкие значения карьерных ориентаций и высокая выраженность базисного убеждения в «случайности как принципе распределения происходящих событий».

Далее проводилась процедура определения достоверности различий между выделенными кластерами по следующим параметрам личностного потенциала: жизнестойкость, удовлетворенность жизнью, рефлексивность, самодетерминация, самоорганизация (табл. 2–4). Для определения достоверности различий использовался U-критерий Манна–Уитни.

Таблица 2

**Достоверность различий между кластерами № 1 и № 2
по параметрам личностного потенциала**

Показатель	Сумма рангов – кластер 1	Сумма рангов – кластер 2	Значение U-критерия Манна–Уитни	p-value
Жизнестойкость: общий балл	3873,5	3752,5	1406,5	0,02*
Жизнестойкость: вовлеченность	3836,0	3790,0	1444,0	0,03*
Жизнестойкость: контроль	3840,5	3785,5	1439,5	0,03*
Жизнестойкость: принятие риска	3806,0	3820,0	1474,0	0,04*
Самодетерминация: самоощущенность	3827,0	3799,0	1453,0	0,03*

* различия достоверны.

Таблица 3

**Достоверность различий между кластерами № 1 и № 3
по параметрам личностного потенциала**

Показатель	Сумма рангов – кластер 1	Сумма рангов – кластер 3	Значение U-критерия Манна–Уитни	p-value
Жизнестойкость: общий балл	4465,0	3038,0	760,0	0,001*
Жизнестойкость: вовлеченность	4478,0	3025,0	747,0	0,001*
Жизнестойкость: контроль	4379,5	3123,5	845,5	0,001*
Жизнестойкость: принятие риска	4047,5	3455,5	1177,5	0,001*
Удовлетворенность жизнью	4112,5	3390,5	1112,5	0,001*
Рефлексивность: системная рефлексия	4023,0	3480,0	1202,0	0,001*
Рефлексивность: самокопание	2922,5	4580,5	1382,5	0,02*

Окончание табл. 3

Показатель	Сумма рангов – кластер 1	Сумма рангов – кластер 3	Значение U-критерия Манна–Уитни	p-value
Рефлексивность: квазирефлексия	3822,5	3680,5	1402,5	0,02*
Самодетерминация: самоощущенность	4410,0	3093,0	815,0	0,001*
Самодетерминация: самовыражение	4097,0	3406,0	1128,0	0,001*
Самодетерминация: решительность	4232,5	3270,5	992,5	0,001*
Индекс самодетерминации	4396,5	3106,5	828,5	0,001*
Самоорганизация: планомерность	3860,5	3642,5	1364,5	0,01*
Самоорганизация: целеустремленность	4432,5	3070,5	792,5	0,001*
Самоорганизация: настойчивость	3864,5	3638,5	1360,5	0,01*
Самоорганизация: суммарный балл	4175,0	3328,0	1050,0	0,001*

* различия достоверны.

Таблица 4

Достоверность различий между кластерами № 2 и № 3 по параметрам личностного потенциала

Показатель	Сумма рангов – кластер 2	Сумма рангов – кластер 3	Значение U-критерия Манна–Уитни	p-value
Жизнестойкость: общий балл	5310,5	3869,5	1591,5	0,003*
Жизнестойкость: вовлеченность	5431,0	3749,0	1471,0	0,001*
Жизнестойкость: контроль	5300,5	3879,5	1601,5	0,003*
Удовлетворенность жизнью	5112,5	4067,5	1789,5	0,03*
Рефлексивность: системная рефлексия	5229,0	3951,0	1673,0	0,008*
Самодетерминация: самоощущенность	5425,0	3755,0	1477,0	0,001*
Самодетерминация: самовыражение	5342,0	3838,0	1560,0	0,001*
Самодетерминация: решительность	5672,0	3508,0	1230,0	0,001*
Самодетерминация: индекс	5706,5	3473,5	1195,5	0,001*
Самоорганизация: планомерность	5174,5	4005,5	1727,5	0,01*
Самоорганизация: целеустремленность	5673,0	3507,0	1229,0	0,001*
Самоорганизация: настойчивость	5133,0	4047,0	1769,0	0,02*
Самоорганизация: ориентация на настоящее	5459,5	3720,5	1442,5	0,001*
Самоорганизация: суммарный балл	5524,0	3656,0	1378,0	0,001*

* различия достоверны.

В результате анализа выявлены достоверные различия по следующим показателям жизнестойкости между всеми кластерами: общий балл, вовлеченность, контроль ($p < 0,05$). Для первого кластера значения данных показателей выше, чем во втором и третьем кластерах (см. табл. 2, 3). Второй кластер характеризуется достоверно более высокими показателями жизнестойкости (общий балл, вовлеченность, контроль) по сравнению с третьим кластером (см. табл. 4). Относительно показателя «принятие риска» выявлено, что первый кластер характеризуется достоверно более высокими значениями, чем третий (см. табл. 3), и достоверно более низкими значениями «принятия риска», чем второй кластер ($p < 0,05$) (см. табл. 2).

Анализ достоверности различий по шкале «Удовлетворенность жизнью» показал, что в первом кластере значение данного показателя достоверно выше, чем в третьем ($p < 0,05$) (см. табл. 3). Удовлетворенность жизнью также имеет более высокие показатели во втором кластере, чем в третьем (см. табл. 4).

Показатели системной рефлексии являются достоверно более высокими в первом и втором кластерах ($p < 0,05$) по сравнению с третьим (см. табл. 3, 4). Третий кластер характеризуется достоверно более высоким показателем самокопания и достоверно более низкой квазирефлексией, чем первый кластер ($p < 0,05$) (см. табл. 3).

По шкале «Самодетерминация личности» первый и второй кластеры характеризуются достоверно более высокими значениями по показателям «самотождественность», «самовыражение», «решительность», «суммарный индекс» ($p < 0,05$), чем третий кластер (см. табл. 3, 4). По показателю самотождественности в первом кластере выявлены достоверно более высокие значения по сравнению со вторым ($p < 0,05$) (см. табл. 2).

По показателям самоорганизации деятельности первый и второй кластеры достоверно отличаются более высокими значениями по показателям «планомерность», «целеустремленность», «суммарный балл» ($p < 0,05$) по сравнению с третьим кластером (см. табл. 3, 4). Второй кластер также характеризуется достоверно более высокими значениями показателя «ориентация на настоящее», чем третий ($p < 0,05$) (см. табл. 4).

Обсуждение результатов

Таким образом, на основании данных об особенностях ценностных ориентаций (базисные убеждения и «якоря карьеры») и параметров личностного потенциала, были выделены следующие типы организации ядерного слоя образа мира в зависимости от успешности личностно-профессионального становления:

1) тип «успешные» (кластер № 1) характеризуется средней выраженностью карьерных ориентаций, высокой выраженностью базисных убеждений в «благосклонности мира», «доброте людей», «ценности собственного Я», «справедливости мира», а также достоверно более высокими значениями по следующим параметрам личностного потенциала: жизне-

стойкость («общий балл», «вовлеченность», «контроль»), удовлетворенность жизнью, рефлексивность («системная рефлексия»), самодетерминация личности («самотождественность», «самовыражение», «решительность», «суммарный индекс»), самоорганизация деятельности («плановность», «целеустремленность», «суммарный балл»);

2) тип «ориентированные» (кластер № 2) отличаются высокие значения карьерной ориентации на «свободу от», низкая выраженность базисного убеждения в «случайности как принципе распределения происходящих событий», высокая выраженность базисного убеждения в «контролируемости мира»; в кластере № 2 достоверно более высокие значения выявлены по таким параметрам личностного потенциала, как жизнестойкость («общий балл», «вовлеченность», «контроль», «принятие риска»), рефлексивность («системная рефлексия»), самодетерминация личности («самотождественность», «самовыражение», «решительность», «суммарный индекс»), самоорганизация деятельности («плановность», «целеустремленность», «ориентация на настоящее», «суммарный балл»);

3) тип «не определившиеся» (кластер № 3) характеризуют достоверно низкие значения по параметрам личностного потенциала: жизнестойкость («общий балл», «вовлеченность», «контроль», «принятие риска»), удовлетворенность жизнью, рефлексивность («системная рефлексия»), самодетерминация личности («самотождественность», «самовыражение», «решительность», «суммарный индекс»), самоорганизация деятельности («плановность», «целеустремленность», «ориентация на настоящее», «суммарный балл»). Для третьего кластера характерны достоверно низкие значения карьерных ориентаций и высокая выраженность базисного убеждения в «случайности как принципе происходящих событий».

Предложенная типология ядерного слоя образа мира и соотнесение с ней параметров личностного потенциала может служить основанием для описания критериев успешности / неуспешности личностно-профессионального становления, а именно:

1) успешное личностно-профессиональное становление (тип «успешные») характеризуется следующими особенностями ядерного слоя образа мира: средняя выраженность карьерных ориентаций, высокие показатели базисных убеждений в доброте людей, благосклонности мира, справедливости мира, ценности собственного Я; а также высокими значениями следующих параметров личностного потенциала: жизнестойкость, удовлетворенность жизнью, системная рефлексия, самоорганизация деятельности;

2) ориентация на личностно-профессиональное становление (тип «ориентированные») характеризуется следующими особенностями ядерного слоя образа мира: высокие показатели карьерной ориентации на «свободу от», высокая выраженность базисного убеждения в контролируемости мира, низкая выраженность базисного убеждения в случайности как принципе распределения происходящих событий; высокими значениями обладают следующие параметры личностного потенциала: жизнестойкость,

системная рефлексия, самодетерминация личности, самоорганизация деятельности;

3) ситуация неопределенности в личностно-профессиональном становлении (тип «не определившиеся») сопровождается низкими параметрами личностного потенциала (жизнестойкость, удовлетворенность жизнью, системная рефлексия, самодетерминация личности, самоорганизация деятельности), а также такими особенностями ядерного слоя образа мира, как низкие показатели карьерных ориентаций и высокая выраженность базисного убеждения в случайности как принципе распределения происходящих событий.

Заключение

Результаты исследования ценностных ориентаций, составляющих ядерный слой образа мира личности у лиц, находящихся на разных этапах личностно-профессионального становления (этап профессиональной подготовки и этап профессиональной адаптации, сопровождающиеся нормативными и ненормативными кризисами профессионального становления), а также параметров их личностного потенциала, позволили разработать критерии успешности личностно-профессионального становления.

На основании данных об особенностях ценностных ориентаций (базисные убеждения и «якоря карьеры») и параметров личностного потенциала (жизнестойкость, самоорганизация деятельности, самодетерминация личности, рефлексивность, удовлетворенность жизнью) были выделены три типа организации ядерного слоя образа мира в зависимости от успешности личностно-профессионального становления и условно определены как «успешные», «ориентированные», «не определившиеся».

Успешность личностно-профессионального становления на разных его этапах определяется сочетанием таких параметров личностного потенциала, как жизнестойкость, самоорганизация деятельности, самодетерминация личности, рефлексивность, удовлетворенность жизнью, и структурно-содержательной организацией ядерного слоя образа мира, представленного карьерными ориентациями («якоря карьеры») и базисными убеждениями личности (в доброте людей, благосклонности мира, справедливости мира, контролируемости мира, в случайности как принципе распределения происходящих событий, ценности собственного Я), и выступает характеристикой выделенных типов.

Так, успешное личностно-профессиональное становление (тип «успешные») характеризуют такие особенности ядерного слоя образа мира, как средняя выраженность карьерных ориентаций, высокие показатели базисных убеждений в доброте людей, благосклонности мира, справедливости мира, ценности собственного Я, и высокие значения параметров личностного потенциала (жизнестойкость, удовлетворенность жизнью, системная рефлексия, самоорганизация деятельности). Для ориентации на личностно-профессиональное становление (тип «ориентированные») вы-

влены высокие показатели карьерной ориентации на «свободу от», высокая выраженность базисного убеждения в контролируемости мира, низкая выраженность базисного убеждения в случайности как принципе распределения происходящих событий, высокие значения параметров личностного потенциала (жизнестойкость, системная рефлексия, самодетерминация личности, самоорганизация деятельности). Ситуация неопределенности в личностно-профессиональном становлении (тип «не определившиеся») характеризуется низкими параметрами личностного потенциала (жизнестойкость, удовлетворенность жизнью, системная рефлексия, самодетерминация личности, самоорганизация деятельности), низкими показателями всех карьерных ориентаций и высокой выраженностью базисного убеждения в случайности как принципе распределения происходящих событий.

Предложенная типология ядерного слоя образа мира и соотнесение с ней параметров личностного потенциала могут служить основанием для описания критериев успешности / неуспешности личностно-профессионального становления.

Литература

1. *Трусова Н.В.* Профессиональная идентичность и ее составляющие в фазах нормативного кризиса перехода к ранней взрослости // Среднее профессиональное образование. 2009. № 9. С. 83–87.
2. *Серый А.В., Яницкий М.С., Семенова М.Б.* Трансформация системы личностных смыслов в ситуации вынужденной потери работы // Психология в экономике и управлении. 2012. № 2. С. 38–43.
3. *Артемьева Е.Ю., Стрелков Ю.К., Серкин В.П.* Описание структур субъективного опыта // Мышление. Общение. Опыт. Ярославль : Изд-во ЯрГУ, 1983. С. 99–108.
4. *Серкин В.П.* Изменения образа мира, образа жизни и представлений о себе при переживании экстремальной ситуации: новые эмпирические данные и рекомендации // Психологическая безопасность личности в экстремальных условиях и кризисных ситуациях жизнедеятельности : сборник научных статей V Международной научно-практической конференции / под ред. Р.В. Кадырова. Владивосток : Мор. гос. ун-т, 2015. С. 322–334.
5. *Яницкий М.С.* Ценностные ориентации личности как динамическая система. Кемерово : Кузбассвузиздат, 2000. 203 с.
6. *Клочко В.Е., Галажинский Э.В.* Психология инновационного поведения. Томск : Изд-во Том. гос. ун-та, 2009. 240 с.
7. *Клочко В.Е., Галажинский Э.В.* Самореализация личности: системный взгляд / под ред. Г.В. Залевского. Томск : Изд-во Том. гос. ун-та, 1999. 154 с.
8. *Козлова Н.В., Малкова И.Ю., Щеглова М.С.* Особенности профессионального образа мира студентов высшей школы (на материале сибирских вузов) // Сибирский психологический журнал. 2012. № 45. С. 20–27.
9. *Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э.* Теоретико-прикладные основания прогнозирования профессионального будущего человека // Фундаментальные исследования. 2014. № 9. С. 1863–1869.
10. *Дёмин А.Н.* «Кризисная» интерпретация трудовой занятости человека // Социальная психология труда : Теория и практика / отв. ред. А.Л. Журавлев, Л.Г. Дикая. М. : Ин-т психологии РАН, 2010. Т. 2. С. 169–179.

11. *Арендачук И.В.* Профессионально-личностное развитие и успешность как факторы минимизации рисков в деятельности преподавателя вуза // Изв. Саратов. ун-та. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2012. № 3. С. 21–25.
12. *Климов Е.А.* Психология профессионала. М. : Институт практической психологии; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. 400 с.
13. *Москаленко О.В.* Акмеология профессиональной карьеры личности : учебное пособие. М. : Изд-во РАГС, 2007. 352 с.
14. *Родионова Е.А.* Субъектный подход к определению профессиональной успешности // Социально-экономические и психологические проблемы управления : сборник научных статей по материалам I (IV) Международной научно-практической конференции / под общ. ред. М.Г. Ковтунович. М.: МГППУ, 2013. Ч. 1. URL: http://psyjournals.ru/social_economical_psychological_issue/63215.shtml.
15. *Психология субъективной семантики: истоки и развитие* / под общ. ред. И.Б. Ханиной, Д.А. Леонтьева. М. : Смысл, 2011. 472 с.
16. *Серкин В.П.* Методы психологии субъективной семантики и психосемантики : учебное пособие для вузов. М. : Пчела, 2008. 382 с.
17. *Склейнис В.А.* Сопоставительный анализ семантических универсалий оценки представлений о себе и типа жизненного сценария личности // Мир науки. 2016. Т. 4, № 2. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/34PSMN216.pdf>.
18. *Зеер Э.Ф.* Психология профессионального развития. М. : Академия, 2008. 240 с.
19. *Яницкий М.С., Аршинова Е.В., Иванов М.С., Пфетцер С.А., Харченко Е.В.* Ценностно-смысловые аспекты социальной работы со студентами вуза, оказавшимися в кризисной ситуации // Вестник Кемеровского государственного университета. 2016. № 1 (65). С. 145–151.
20. *Гычев А.В.* Психическое здоровье безработных в контексте социокультуральных изменений // Сибирский вестник психиатрии и наркологии. 2012. № 3. С. 46–48.

Поступила в редакцию 07.10.2016 г.; повторно 24.10.2016 г.; принята 18.11.2016 г.

Сведения об авторах:

КОЗЛОВА Наталья Викторовна, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой генетической и клинической психологии Томского государственного университета (Томск, Россия).

E-mail: akme2003@mail.ru

ОВЧИННИКОВА Юлия Валерьевна, психолог Центра консультирования Томского государственного педагогического университета (Томск, Россия).

E-mail: julia.ovchinnikova.tomsk@gmail.com

SPECIAL FEATURES OF A WORLD IMAGE ON THE PROCESS OF PERSONAL AND PROFESSIONAL FORMATION

FALSE TEXT

Siberian journal of psychology, 2016, 62, 96–112. DOI: 10.17223/17267080/62/8

Kozlova Natalia V., Tomsk State University (Tomsk, Russian Federation).

E-mail: akme2003@mail.ru

Ovchinnikova Yuliya V., Tomsk State Pedagogical University (Tomsk, Russian Federation).

E-mail: julia.ovchinnikova.tomsk@gmail.com

Keywords: personal and professional formation; success of the personal and professional formation; world view; three-layer model of world view; value orientations; personal potential.

The paper describes the results of study value orientations as a nuclear layer of the personality world view. The value orientations are transformed under the influence of social changes in reality, resulting to instability of the world view in general. The world view appears as a set of activities, it changes in the course of human evolution. So its harmony and integrity can be one of the factors of success is personal and professional formation process.

Sample and methods

The total sample size of the study was 115 people. Three groups of respondents were formed.

The first group consisted of the students of Faculty of Economics and Management of Tomsk State Pedagogical University who are at the stage of vocational training. This stage may be followed by a crisis of professional choice (crisis of revision and correction of the professional choices).

The second group consisted of the working on a specialty with experience from 1 year to 5 years who are at the stage of professional adaptation. At this stage there may be a professional crisis of expectations, the reason is a mismatch the real professional life with the generated ideas and expectations.

At the stage of professional adaptation may occur non-normative crisis of professional development which has destructive character - the crisis of loss of professional activity. Thus a group of unemployed has been allocated.

The following measures were used:

1. "World assumptions scale" by Ronnie Janoff-Bulman; with translation and adaptation of O. Kravtsova.

2. "Career Anchors" by Edgar Schein; with translation and adaptation of V.E. Vinokurova and V.A. Chiker, with modification of S.A. Bogomaz.

3. "Hardiness Survey" by Salvatore R. Maddi; with translation and adaptation of D.A. Leontyev and E.A. Rasskazova.

4. "The scale self-determination of a person" by B. Sheldon; with adaptation and modification of E.N. Osin.

5. "Questionnaire of self-organizing activity" by E.Y. Mandrikova.

6. "Satisfaction with life Scale" by Ed Diener; with translation and adaptation of D.A. Leontyev and E.N. Osin.

7. "Methods of differential diagnosis of reflexivity" by D.A. Leontyev.

Statistical data processing was performed using Mann-Whitney U-test, K-Means Cluster Analysis.

Results and discussions

Based on the data about the peculiarities of value orientations (basic beliefs and "anchor career") and the parameters of personal potential, it has been revealed three types of organization of the nuclear layer world view depending on the success of the personal and professional formation: 1) "successful", 2) "focused on", 3) "undecided". The proposed nuclear layer world view typology and its relationship to personal potential parameters can serve as a basis for describing the criteria for success / failure of personal and professional formation: 1) successful personal and professional formation (type "successful"); 2) focus on the personal and professional formation (type "focused on"); 3) the "uncertainty" situation in the personal and professional formation (type "undecided").

References

1. Trusova, N.V. (2009) Professional'naya identichnost' i ee sostavlyayushchie v fazakh normativnogo krizisa perekhoda k ranney vzroslosti [Professional identity and its compo-

- nents in the phases of standard crisis of transition to early adulthood]. *Srednee professional'noe obrazovanie*. 9. pp. 83-87.
2. Seryy, A.V., Yanitskiy, M.S. & Semenova, M.B. (2012) Transformation of valuable and semantic sphere of the person in the situation of the compelled loss of work. *Psikhologiya v ekonomike i upravlenii - Psychology in Economics and Management*. 2. pp. 38-43. (In Russian).
 3. Artemieva, E.Yu., Strelkov, Yu.K. & Serkin, V.P. (1983) Opisaniye struktur sub"ektivnogo opyta [The structures of subjective experience]. In: Kornilov, Yu.K. (ed.) *Myshlenie. Obshchenie. Opyt* [Thinking. Communication. Experience]. Yaroslavl: Yaroslavl State University. pp. 99-108.
 4. Serkin, V.P. (2015) Izmeneniya obraza mira, obraza zhizni i predstavleniy o sebe pri perezhivanii ekstremal'noy situatsii: novye empiricheskie dannye i rekomendatsii [Changes in the image of the world, lifestyles and beliefs about oneself in an extreme situation: New empirical evidence and recommendations]. In: Kadyrov, R.V. (ed.) *Psikhologicheskaya bezopasnost' lichnosti v ekstremal'nykh usloviyakh i krizisnykh situatsiyakh zhiznedeyatel'nosti* [Psychological safety of the person in extreme conditions and crisis situations]. Vladivostok: NavalState Universities. pp. 322-334.
 5. Yanitskiy, M.S. (2002) *Tsennostnyye orientatsii lichnosti kak dinamicheskaya sistema* [Axiological orientations of the person as a dynamic system]. Kemerovo: Kuzbassvuzizdat.
 6. Klochko, V.E. & Galazhinskiy, E.V. (2009) *Psikhologiya innovatsionnogo povedeniya* [Innovative Behaviour Psychology]. Tomsk: Tomsk State University.
 7. Klochko, V.E. & Galazhinskiy, E.V. (1999) *Samorealizatsiya lichnosti: sistemnyy vzglyad* [Self-realization of a personality: A systematic look]. Tomsk: Tomsk State University.
 8. Kozlova, N.V., Malkova, I.Yu. & Shcheglova, M.S. (2012) Osobennosti professional'nogo obraza mira studentov vysshey shkoly (na materiale sibirskikh vuzov) [The professional image of high school students in the world (a case study of Siberian universities)]. *Sibirskiy psikhologicheskyy zhurnal - Siberian Journal of Psychology*. 45. pp. 20-27.
 9. Zeer, E.F. & Symanyuk, E.E. (2014) Teoretiko-prikladnye osnovaniya prognozirovaniya professional'nogo budushchego cheloveka [Theoretical and applied bases for predicting the vocational future of human]. *Fundamental'nye issledvaniya - Fundamental Studies*. 9. pp. 1863-1869.
 10. Demin, A.N. (2010) "Krizisnaya" interpretatsiya trudovoy zanyatosti cheloveka [A "crisis" interpretation of human labor employment]. In: Zhuravlev, A.L. & Dikaya, L.G. (eds) *Sotsial'naya psikhologiya truda: Teoriya i praktika* [Social Psychology: Theory and Practice]. Vol. 2. Moscow: Institute of Psychology, RAS. pp. 169-179.
 11. Arendachuk, I.V. (2012) Professional'no-lichnostnoe razvitie i uspehnost' kak faktory minimizatsii riskov v deyatel'nosti prepodavatelya vuza [Professional and personal development and success as the minimization of risks factors in activity of high school teachers]. *Izv. Sarat. un-ta. Ser.: Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya*. 3. pp. 21-25.
 12. Klimov, E.A. (1996) *Psikhologiya professionala* [Psychology of professionals]. Moscow: Institute of Applied Psychology; Voronezh: MODEK.
 13. Moskalenko, O.V. (2007) *Akmeologiya professional'noy kar'ery lichnosti* [Akmeology of personal professional career]. Moscow: RAGS.
 14. Rodionova, E.A. (2013) Sub"ektivnyy podkhod k opredeleniyu professional'noy uspehnosti [The subjective approach to the definition of professional success]. In: Kovtunovich, M.G. (ed.) *Sotsial'no-ekonomicheskie i psikhologicheskie problemy upravleniya* [Socio-economic and psychological problems of management]. Moscow: MGPPU. [Online] Available from: http://psyjournals.ru/social_economical_psychological_issue/63215.shtml.
 15. Khanina, I.B. & Leontieva, D.A. (2011) *Psikhologiya sub"ektivnoy semantiki: istoki i razvitie* [Psychology of subjective semantics: the origins and development]. Moscow: Smysl.
 16. Serkin, V.P. (2008) *Metody psikhologii sub"ektivnoy semantiki i psikhosemantiki* [Methods of psychology and subjective semantics and psychosemantics]. Moscow: Pchela.

17. Skleynis, V.A. (2016) Sopotavitel'nyy analiz semanticheskikh universal'nykh otsenki predstavleniy o sebe i tipa zhiznennogo stsenariya lichnosti [A comparative analysis of the semantic universals of assessment of self-representations and the type of a life scenario]. *Mir nauki*. 4(2). [Online] Available from: <http://mir-nauki.com/PDF/34PSMN216.pdf>.
18. Zeer, E.F. (2008) *Psikhologiya professional'nogo razvitiya* [Professional Development Psychology]. Moscow: Akademiya.
19. Yanitskiy, M.S., Arshinova, E.V., Ivanov, M.S., Pfttser, S.A. & Kharchenko, E.V. (2016) Axiological and semantic aspects of social work with the higher education students encountering a crisis situation. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta - Bulletin of Kemerovo State University*. 1(65). pp. 145-151. (In Russian). DOI: 10.21603/2078-8975-2016-1-145-151
20. Gychev, A.V. (2012) Psikhicheskoe zdorov'e bezrabortnykh v kontekste sotsiokul'tural'nykh izmeneniy [Mental health of the unemployed in the context of sociocultural changes]. *Sibirskiy vestnik psikiatrii i narkologii - Siberian Journal of Psychology*. 3. pp. 46-48.

Received 07.10.2016;

Revised 24.10.2016;

Accepted 18.11.2016

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.923

DOI: 10.17223/17267080/62/9

Д.М. Никифорова

Уральский государственный педагогический университет (Екатеринбург, Россия)

К вопросу о безопасности защитного и совладающего поведения студентов в образовательной среде

Исследование выполнено при поддержке РГНФ (проект 16-36-01057).

Оценивается безопасность защитного и совладающего поведения студентов в образовательной среде. Предполагается, что поведение человека, направленное на преодоление угрозы и снижение уровня стресса, не всегда может быть положительным и конструктивным для него самого и окружающих его людей. В результате исследования выделены типы защитного и совладающего поведения студентов: адаптивное, виктимное, невротичное, альтруистичное. Подтверждено их разделение на безопасное и небезопасное.

Ключевые слова: типы защитного и совладающего поведения; защитное поведение; совладающее поведение; копинг; безопасность; образовательная среда.

Введение

Чтобы оптимально функционировать и развиваться, человеку необходимо преодолевать сложности, стрессы и другие трудные жизненные ситуации, которые сопровождают его ежедневно на протяжении всей жизни. Для того чтобы справляться с трудностями, люди прибегают к защитному и совладающему поведению. *Защитное поведение* – любые реальные или воображаемые действия психологической защиты (отвергание, замещение, проекция, регрессия), которые позволяют создать, сохранить позитивный образ «Я», позитивное мнение человека о самом себе [1. С. 77]. *Совладающее поведение* в отечественной психологии рассматривается в русле когнитивно-поведенческого подхода; понимается под этим термином социальное поведение или комплекс осознанных адаптивных действий (когнитивных, аффективных, поведенческих), которые позволяют человеку справляться с внутренним напряжением и дискомфортом адекватными личностным особенностям и ситуации способами [2. С. 49]. Но при этом не всегда защитное и совладающее поведение бывает безопасным, имеет положительные, конструктивные последствия как для самого человека, так и

для окружающих его людей. Например, такие способы совладающего поведения, как агрессия, прием лекарств, руминация, помогают человеку справиться со стрессовой ситуацией, но в то же время могут нанести вред его физическому или психическому здоровью.

Особо актуальным это становится для образовательной среды, в которой студенты «оттачивают» свои способы преодоления различных трудностей, начиная от проблем образовательного характера, заканчивая сложностями в межличностном взаимодействии. И именно от этой среды в том числе зависит, научится ли человек справляться с различными препятствиями на своем жизненном пути или сформирует неадекватные способы защитного и совладающего поведения.

Теоретические аспекты исследования проблемы безопасности защитного и совладающего поведения личности

Проблема безопасности в современном мире не теряет своей актуальности, а наоборот, исследуется с разных подходов и точек зрения как в нашей стране, так и за рубежом [3–4]. Чаще всего безопасность трактуется как отсутствие опасности и состояние защищенности. Психологическая безопасность рассматривается авторами с разных позиций: ее относят к свойствам личности (Н.А. Лызь, О.Н. Истратова), другие понимают как отношение человека к разным сторонам действительности и другим людям (Б.А. Еремеев), еще одна группа ученых рассматривает психологическую безопасность как состояние сознания или психики (С.К. Роцин, Г.В. Грачев, Т.И. Колесникова и др.). Существует точка зрения, согласно которой психологическая безопасность описывается как сложное внутриличностное образование, многоуровневая динамическая система (Н.Л. Шлыкова). И.А. Баева считает психологическую безопасность психическим состоянием. Н.Г. Рассоха определяет психологическую безопасность как состояние сохранности психики [5–13]. Мы придерживаемся позиции отнесения психологической безопасности к личностным свойствам.

При рассмотрении безопасности как свойства личности Т.М. Краснянская предлагает выделять такой специфический вид, как личность, имеющая внутреннюю организацию, не предрасполагающую ее при реализации деятельности или психической активности в определенном пространственно-временном континууме к причинению ущерба себе или окружающим, но способствующую реализации программы просоциального развития [14]. Человек не только нуждается в безопасности, но и сам может являться источником угроз как для окружающих его людей, так и для самого себя [15]. Он может как осознавать и действовать целенаправленно, так и неосознанно нарушать безопасность свою собственную и других людей. Ряд исследователей (И.А. Баева, Г.В. Грачев) придерживаются позиции, что психологическая безопасность позволяет обеспечивать необходимость защищаться, тем самым создавая условия, которые способствуют развитию личности и стабильности психического здоровья [9, 12].

Защитное и совладающее поведение являются близкородственными понятиями, которые реализуются посредством различных механизмов; они имеют сходные задачи по адаптации личности в условиях проблемной ситуации [16. С. 46] и позволяют человеку переживать и преодолевать трудности, которые встречаются в его жизни. При этом некоторые стратегии защитного и совладающего поведения при использовании могут быть небезопасными для самого человека и других людей. В работах исследователей мы находим предпосылки для объединения этих феноменов в единую защитную систему. О защитной системе личности упоминают Г.В. Грачев, В.Г. Каменская, В.А. Штроо, И.М. Никольская, Е.Л. Доценко, Е.А. Сергиенко [9, 17–21]. О.В. Кружковой были выделены специфические особенности защитного и совладающего поведения. Так, например, цель защитного поведения – сохранение комфортного состояния личности, снижение эмоционального напряжения в частных ситуациях переживания, а цель совладающего поведения – достижение адаптации к изменяющимся условиям реальной действительности. Человек, совладая с трудностями, использует, как и при защитном поведении, психофизиологические и личностные ресурсы, но при этом, в отличие от защитного поведения, может использовать ресурсы социального окружения. По степени осознанности защитное поведение предполагает бессознательное реагирование на наличие угрозы, а совладающее поведение представляет собой сознательную или частично осознанную активизацию деятельности с целью изменения воздействия или самой стрессогенной ситуации. Можно сказать, что защитное и совладающее поведение являются близкородственными, но при этом различными феноменами, реализующимися посредством разных механизмов, имеющими сходные задачи по адаптации личности в условиях проблемной ситуации [16. С. 41].

В процессе онтогенеза у каждого человека формируется индивидуальный уникальный стиль защитного и совладающего поведения, управляющий состоянием и преодолевающий стрессы повседневной жизни. Изучение защитного и совладающего поведения личности ведется в возрастном диапазоне от дошкольного детства до старости [22. С. 4]. Период студенчества, юности – это период больших социальных и психологических изменений. Главными новообразованиями юношеского возраста, по мнению В.И. Слободчикова, являются саморефлексия, осознание собственной индивидуальности, появление жизненных планов, готовность к самоопределению, установка на сознательное построение собственной жизни, постепенное вращение в различные сферы жизни [23. С. 311]. Юность сопровождается постоянными стрессовыми ситуациями: выбор жизненного пути, личностное и профессиональное самоопределение, обучение в колледже и вузе, создание семьи и т.д., поэтому формирование и развитие конструктивного и безопасного защитного и совладающего поведения в юношеском возрасте видится необходимым.

Участники исследования

Целью исследования явилось определение безопасного и небезопасного типов защитного и совладающего поведения студентов. *Гипотеза исследования* – защитное и совладающее поведение студентов может быть как безопасным, так и небезопасным для них самих и для их социального окружения.

В исследовании приняли участие 332 студента с 1-го по 4-й курс (от 16 до 22 лет) средних и высших профессиональных образовательных учреждений г. Екатеринбурга: 83 человека – учащиеся учреждений СПО (Уральский колледж бизнеса, управления и технологии красоты, Уральский колледж технологий и предпринимательства) и 249 человек – учащиеся учреждений ВПО (Российский государственный профессионально-педагогический университет, Уральский государственный педагогический университет, Уральский государственный экономический университет, Уральский государственный университет путей сообщения).

Подбор диагностического инструментария

Для определения угроз образовательной среды был проведен опрос среди студентов, который позволил выделить следующие основные угрозы нарушения психологической безопасности, исходящие от субъектов взаимодействия: агрессия, давление, манипуляция, навязчивость, безответственность, низкий самоконтроль, отказ от помощи, непонятность ситуации взаимодействия. Для того чтобы оценить, насколько опасными, т.е. нарушающими безопасность человека, являются выделенные угрозы, был использован метод многомерного шкалирования. Студентам было предложено оценить сходство между объектами, не ограничиваясь в выборе характеристик, по которым они будут оценивать это сходство.

В результате математико-статистического обсчета в статистическом пакете SPSS 19 было получено пространство угроз психологической безопасности в представлении студентов (рис. 1).

Анализируя полученные дифференцированные данные по структуре представлений студентов, можно назвать математически выявленные оси:

- ось X – предсказуемость / непредсказуемость нанесения вреда человеку в результате воздействия со стороны социального окружения;
- ось Y – определенность / неопределенность ситуации.

Поскольку мы придерживаемся позиции рассмотрения безопасности как отсутствия опасности и угроз, то для исследования безопасности защитного и совладающего поведения мы использовали показатели личностной склонности респондентов к небезопасному поведению (принцип «от обратного»). Были использованы следующие методики, приведенные в табл. 1.

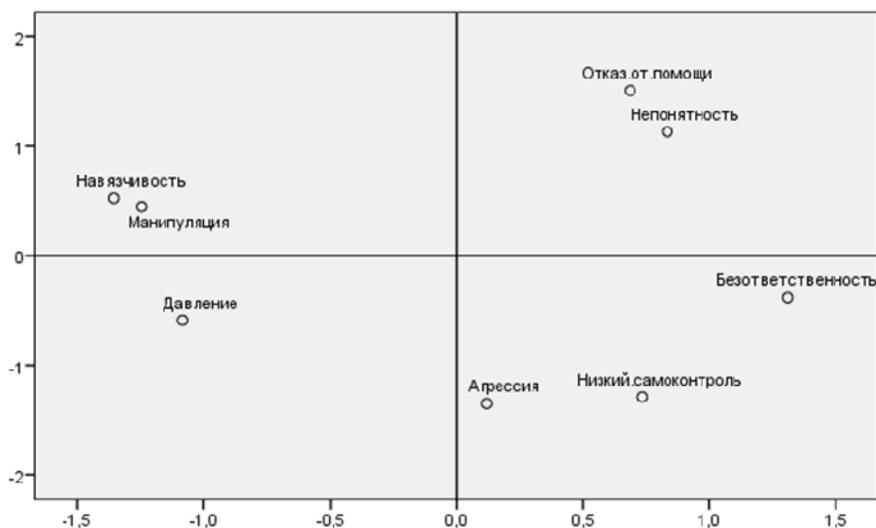


Рис. 1. Результаты многомерного шкалирования представлений студентов

Таблица 1

Диагностический инструментарий показателей безопасного защитного и совладающего поведения

Показатели небезопасного поведения	Диагностическая методика
Агрессия	Методика диагностики показателей и форм агрессии А. Басса, А. Дарки
Давление	Опросник «Диагностика межличностных отношений» Т. Лири; опросник «Социально-психологическая адаптация» К. Роджерса, Р. Даймонда
Манипуляция	Методика измерения уровня макиавеллизма личности Р. Кристи, Ф. Гейса
Навязчивость	Опросник «Диагностика межличностных отношений» Т. Лири; методика «Склонность к виктимному поведению» О.О. Андронниковой
Безответственность	Тест-опросник «Локус контроля» Дж. Роттера; опросник «Социально-психологическая адаптация» К. Роджерса, Р. Даймонда
Низкий самоконтроль	Тест-опросник самоотношения В.В. Столина, С.Р. Пантелеева; опросник ЕРІ для диагностики экстраверсии-интроверсии и нейротизма Г. Айзенка
Отказ от помощи	Методика «Склонность к виктимному поведению» О.О. Андронниковой
Непонятность ситуации взаимодействия	Опросник антиципационной состоятельности В.Д. Менделевича
Отсутствие субъективного благополучия	Шкала субъективного благополучия Г. Перуэ-Баду в адаптации М.В. Соколовой

Для изучения защитного и совладающего поведения использовались опросник «Индекс жизненного стиля» (LSI) Р. Плутчика, Г. Келлермана, Г. Конте, опросник «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» С. Хобфолл (SACS), опросник «Преодоление трудных жизненных ситуаций» (ПТЖС) В. Янке, Г. Эрдманна.

Методы математической обработки

Статистическая обработка данных проводилась с использованием программы IBM SPSS Statistics 19. При решении аналитических задач, подразумевающих обращение к методам математико-статистической обработки данных, применялись методы, позволяющие выявить структуру взаимосвязей исследуемых диагностических показателей, в частности: эксплораторный факторный анализ методом максимального правдоподобия с последующим варимакс-вращением с целью выявления структуры взаимосвязей типов безопасного защитного и совладающего поведения; таблицы сопряженности – для выявления соотношения типов безопасного поведения студентов; корреляционный анализ – для нахождения взаимосвязей между типом безопасного поведения и элементами психологических защит и совладания.

Результаты исследования

Показатели безопасного поведения были подвергнуты факторному анализу. По критерию каменистой осыпи было выделено четыре основных фактора, которые описывают четыре типа защитного и совладающего поведения: адаптивное, виктимное, невротичное и альтруистичное (табл. 2). Общая совокупность объясненной дисперсии данных составила 41% (КМО = 0,836, уровень значимости коэффициента Барлетта $p = 0,000$).

Т а б л и ц а 2

Факторы, описывающие типы безопасного защитного и совладающего поведения

Фактор	Компоненты фактора	Нагрузка
Адаптивное	Адаптация	0,775
	Самовосприятие	0,745
	Эмоциональная комфортность	0,714
	Самоотношение	0,678
	Интернальность	0,646
	Доминирование	0,643
	Самоуважение	0,588
	Стремление к доминированию	0,519
	Принятие других	0,507
	Аугосимпатия	0,486
	Ожидаемое отношение от других	0,484
	<i>Субъективное благополучие</i>	<i>-0,564</i>

Фактор	Компоненты фактора	Нагрузка
Виктимное	Склонность к агрессивному виктимному поведению	0,685
	Склонность к некритичному поведению	0,634
	Реализованная виктимность	0,563
	Склонность к самоповреждающему поведению	0,559
	Макиавеллизм	0,455
	<i>Ожидаемое отношение от других</i>	-0,469
	<i>Принятие других</i>	-0,436
Невротичное	Нейротизм	0,613
	Лживость	0,477
	Эскапизм	0,412
	Самоинтерес	0,404
	<i>Индекс агрессивности</i>	-0,511
Альтруистичное	Дружелюбие	0,891
	Альтруистический	0,703

Вполне вероятно, что нельзя выделять «чистые» типы безопасного поведения. Они могут быть связаны и пересекаться между собой. Для того чтобы это проверить, необходимо отнести принадлежность респондента к тому или иному типу поведения. Оказалось, что относительно связанными между собой являются такие типы защитного и совладающего поведения, как невротичное и виктимное (табл. 3).

Т а б л и ц а 3

Связанность типов защитного и совладающего поведения

Типы защитного и совладающего поведения		V Крамера	Уровень значимости, p	Вывод
Группа 1	Группа 2			
Адаптивное	Альтруистичное	0,050	0,817	Не связаны
Адаптивное	Виктимное	0,059	0,714	Не связаны
Адаптивное	Невротичное	0,090	0,294	Не связаны
Альтруистичное	Виктимное	0,116	0,085	Не связаны
Альтруистичное	Невротичное	0,102	0,177	Не связаны
Невротичное	Виктимное	0,132	0,030	Связаны

Для определения специфики психологических защит и совладания у респондентов с различными типами безопасного поведения важно было посмотреть взаимосвязи между защитными механизмами и копинг-стратегиями и проявлениями выделенного типа поведения, определенного по факторным нагрузкам для каждого респондента (табл. 4).

В результате анализа мы видим, какие психологические защиты и стратегии совладающего поведения используют респонденты каждого типа защитного и совладающего поведения. Перейдем к их обсуждению.

Корреляции типов поведения и защитных механизмов

Тип поведения	Значимые корреляции	r
Адаптивное	Ассертивные действия	0,403**
	Избегание	0,328**
	Самоутверждение	0,310**
	Позитивное самомотивирование	0,281**
	Самоконтроль	0,226**
	Отрицание	0,161**
	Самоодобрение	0,155**
	<i>Беспомощность</i>	-0,488**
	<i>Жалость к себе</i>	-0,458**
	<i>Самообвинение</i>	-0,369**
	<i>Бегство от стрессовой ситуации</i>	-0,363**
	<i>Прием лекарств</i>	-0,301**
	<i>Социальная замкнутость</i>	-0,239**
	<i>Агрессия</i>	-0,230**
	<i>Заезженная пластинка</i>	-0,215**
<i>Регрессия</i>	-0,126*	
<i>Рационализация</i>	-0,118*	
<i>Проекция</i>	-0,113*	
<i>Общая напряженность защит</i>	-0,113*	
Виктимное	Асоциальные действия	0,461**
	Агрессивные действия	0,357**
	Агрессия	0,357**
	Замещение	0,334**
	Непрямые действия	0,310**
	Прием лекарств	0,307**
	Жалость к себе	0,235**
	Проекция	0,233**
	Импульсивные действия	0,203**
	Психомышечная релаксация	0,199**
	Общая напряженность защит	0,190**
	Социальная замкнутость	0,184**
	Самооправдание	0,171**
	Подавление	0,146*
	Самоодобрение	0,141*
	Позитивная самомотивация	0,133*
	Ассертивные действия	0,116*
<i>Поиск социальной поддержки</i>	-0,323**	
<i>Вступление в социальный контакт</i>	-0,244**	
<i>Антиципирующее избегание</i>	-0,221**	
<i>Рационализация</i>	-0,153**	
Невротичное	Регрессия	0,577**
	Агрессивные действия	0,498**
	Общая напряженность защит	0,471**
	Компенсация	0,443**
	Заезженная пластинка	0,405**
	Проекция	0,391**
Замещение	0,385**	

Тип поведения	Значимые корреляции	r
Неврогичное	Агрессия	0,380**
	Поиск социальной поддержки	0,320**
	Поиск социальной поддержки	0,308**
	Жалость к себе	0,279**
	Самообвинение	0,254**
	Непрямые действия	0,253**
	Рационализация	0,252**
	Бегство от стрессовой ситуации	0,251**
	Вступление в социальный контакт	0,217**
	Беспомощность	0,208**
	Избегание	0,195**
	Асоциальные действия	0,167**
	Импульсивные действия	0,160**
	Замещение	0,159**
	Отвлечение	0,140*
	Снижение значимости стрессовой ситуации	0,133*
	Позитивное самомотивирование	0,116*
<i>Самоодобрение</i>	-0,302**	
<i>Ассертивные действия</i>	-0,170**	
<i>Подавление</i>	-0,125*	
Альтруистичное	отрицание	0,287**
	вступление в социальный контакт	0,249**
	поиск социальной поддержки	0,249**
	антиципирующее избегание	0,235**
	поиск социальной поддержки	0,207**
	снижение значимости стрессовой ситуации	0,158**
	компенсация	0,155**
	самообвинение	0,151**
	самоконтроль	0,126*
	замещение	0,124*
	бегство от стрессовой ситуации	0,115*
	<i>агрессивные действия</i>	-0,218**
	<i>агрессия</i>	-0,150**
<i>замещение</i>	-0,128*	
<i>асоциальные действия</i>	-0,127*	

Примечания. Уровень значимости различий: * p < 0,05; ** p < 0,01.

Обсуждение результатов

По результатам исследования были выявлены четыре типа защитного и совладающего поведения студентов: адаптивное, виктимное, неврогичное, альтруистичное.

Респонденты, характеризующиеся *адаптивным* поведением, более приспособлены к образовательной среде, испытывают эмоциональный комфорт в ней, но не считают себя благополучными. Они способны нести ответственность за свои поступки, проявляют к себе уважение и симпатию. Принимают окружающих людей и в то же время стремятся доминировать над ними. Такие люди с удовольствием взаимодействуют со своими парт-

нерами по общению, эмоционально располагая к себе, стремясь при этом к лидерству в группе. Когда они сталкиваются с проблемными ситуациями, для них свойственно отрицать травмирующую информацию, контролировать свое поведение, подбадривать себя, действовать уверенно, не уходить от стрессовой ситуации и не замыкаться в себе, т.е. они по возможности стараются решить возникшие проблемы. Такое поведение опасно как для самих респондентов, так и для их социального окружения, но в большей степени ориентировано на обеспечение безопасности самого человека.

Респонденты, реализующие *виктимное* поведение, склонны к проявлению агрессии, не способны критично оценивать себя и свои действия. Они притягивают множество неприятных ситуаций и происшествий. Различные жизненные проблемы являются их частыми спутниками. Люди, которые оказываются рядом с ними, зачастую попадают в неприятные ситуации и сполна испытывают последствия виктимного поведения человека. Других людей не принимают такими, какие они есть, готовы манипулировать ими для достижения своих целей. Человек с таким поведением использует психологические защиты, провоцирующие агрессивные реакции на ситуацию. Он не прибегает к просоциальным стратегиям, ведет себя очень импульсивно и асоциально. Социально замкнут, склонен жалеть себя. Такое поведение небезопасно ни для него самого, ни для людей, его окружающих, но в большей степени оно небезопасно для других.

Респонденты с *невротичным* поведением склонны к проявлению эмоциональной неустойчивости и раздражительности. Они могут часто жаловаться на различные боли и недомогания (головная боль, нарушение сна, изменчивость настроения, беспокойство и страхи). В стрессовой ситуации уходят, «убегают» от решения проблем. При малейших трудных ситуациях, проблемах чувствуют себя плохо и могут заболеть. Чаще проявляют интерес только к своей личности, много говорят о себе и своих проблемах, чем могут вызывать недовольство окружающих. Имеют выраженную мотивацию одобрения. С трудом выслушивают критику в свой адрес. Чаще не проявляют физическую и вербальную агрессию, а могут быть обидчивы и подозрительны, ранимы. При решении проблем, возникающих в их жизни, могут жаловаться, рыдать, быть эмоционально несдержанными. Этот тип поведения небезопасен в большей степени для самого человека.

Реализуя *альтруистичное* поведение, респонденты проявляют ответственность, заботу о других людях, помощь, иногда принося в жертву свои интересы. Они всегда с удовольствием взаимодействуют с людьми, дружелюбны и любезны со всеми, ориентированы на социальное одобрение, стремятся удовлетворить требования всех, «быть хорошими». Тем не менее в защитно-совладающем плане *альтруистичное* поведение может характеризоваться беспомощностью человека, его жалостью по отношению к самому себе, самообвинением. Свои действия такой человек не одобряет и тянется к людям за помощью и поддержкой. От стресса старается отвлечься, уйти от решения проблем, действует неуверенно. Такое

поведение относительно безопасно для человека и других, но в большей степени обеспечивает безопасность социального окружения.

Итак, типы защитного и совладающего поведения можно разделить по двум осям: безопасное или небезопасное, направленное на себя или на других людей. К безопасному защитному и совладающему поведению относятся типы «адаптивное» и «альтруистичное», а к небезопасному – «невротичное» и «виктимное».

Зная особенности защитного и совладающего поведения студентов, можно в рамках психологической службы колледжа или вуза выстраивать дальнейшие траектории их индивидуального развития, при этом корректируя безопасность поведения, чтобы в процессе преодоления стрессовых и трудных ситуаций студенты не наносили вред себе и социальному окружению. Также можно взаимодействовать с преподавательским составом, проводя информационную и профилактическую работу, разъясняя особенности определения и взаимодействия с каждым из выделенных типов защитного и совладающего поведения студентов.

Выводы

Выделены четыре типа защитного и совладающего поведения у студентов: «адаптивное», «виктимное», «невротичное» и «альтруистичное».

Типы защитного и совладающего поведения были разделены по двум основаниям: безопасное или небезопасное, направленное на себя или на других людей. К безопасному защитному и совладающему поведению отнесены типы «адаптивное» и «альтруистичное», а к небезопасному – «невротичное» и «виктимное».

По результатам проведенного анализа можно сказать, что почти все типы безопасного и небезопасного защитного и совладающего поведения между собой не связаны, за исключением виктимного и невротичного типов. Можно предположить, что в поведении человека зачастую проявляются признаки и того, и другого типов.

Литература

1. Столяренко Л.Д. Основы психологии. Ростов н/Д : Феникс, 2000. С. 77.
2. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения. Кострома : КГУ им. А.Н. Некрасова, 2004. С. 49.
3. Angelakis I., Austin J.L. Maintenance of Safety Behaviors via Response-Produced Stimuli // Behavior Modification. 2015. Vol. 39, is. 6. P. 932–954.
4. Mitchell M.A., Schmidt N.B. General in-situation safety behaviors are uniquely associated with post-event processing // Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry. 2014. Vol. 45, is. 2. P. 229–233.
5. Лызь Н.А. Психологическая безопасность в проблемном поле психологии // Сибирский психологический журнал. 2010. № 37. С. 86.
6. Истратова О.Н. Формирование качеств личности безопасного типа у подростков в условиях тренинга личностного роста // Информационное противодействие угрозам терроризма. 2009. № 12. С. 184–192.

7. Еремеев Б.А. Психологическая безопасность, устойчивость, психотравма : сборник научных статей по материалам I Международного форума (Санкт-Петербург, 5–7 июня 2006 г.) / под общ. ред. И.А. Баевой, Ш. Ионеску, Л.А. Регуш ; пер. Н.Л. Регуш, С.А. Чернышевой. СПб. : Книжный Дом, 2006. С. 101–103.
8. Роцин С.К. Психологическая безопасность: новый подход к безопасности человека, общества и государства // Российский монитор. 1995. № 6. С. 133–146.
9. Грачев Г.В. Информационно-психологическая безопасность личности: состояние и возможности психологической защиты М. : Изд-во РАГС, 1998.
10. Колесникова Т.И. Психологический мир личности и его безопасность. М., 2001.
11. Шлыкова Н.Л. Психологическая безопасность субъекта деятельности как фактор формирования его гражданского самосознания // Психология образования: психологическое обеспечение «Новой школы» / ред. В.В. Рубцов. М. : Федерация психологов образования России, 2010. С. 376–378.
12. Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании. СПб. : Союз, 2002.
13. Рассоха Н.Г. Представления о психологической безопасности образовательной среды школы и типы межличностных отношений ее участников : дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2005. 157 с.
14. Краснянская Т.М. Психология самообеспечения безопасности. Пятигорск : ПГЛУ, 2009. 280 с.
15. Благодырь Е.М. Формирование представлений о безопасном поведении человека как предмете психологической науки // Прикладная психология и психоанализ : электронный науч. журн. 2011. № 4.
16. Кружкова О.В. Психологическая защита и совладание: феноменологическое соотношение и структура // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2012. Вып. № 1, т. 5. С. 36–47.
17. Каменская В.Г. Психологическая защита и мотивация в структуре конфликта СПб. : Детство-Пресс, 1999. 143 с.
18. Штроо В.А. Исследование групповых защитных механизмов // Психологический журнал. 2001. № 1. С. 5–15.
19. Никольская И.М., Грановская Р.М. Психологическая защита у детей. СПб. : Речь, 2001. 507 с.
20. Богданова М.В., Доценко Е.Л. Саморегуляция личности: от защит к созиданию. Тюмень : Мандр и К, 2010. 204 с.
21. Сергиенко Е.А. Контроль поведения и защитные механизмы // Психология совладающего поведения. Кострома : КГУ им. Н.А. Некрасова, 2010. С. 65–67.
22. Куфтяк Е.В. Факторы становления совладающего поведения в детском и подростковом возрасте // Психологические исследования. 2012. № 2 (22). С. 4.
23. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека : введение в психологию субъективности : учеб. пособие для вузов. М. : Школа-Пресс, 1995. С. 311.

Поступила в редакцию 12.05.2016 г.; повторно 13.07.2016; принята 05.08.2016 г.

НИКИФОРОВА Дарья Михайловна, старший преподаватель кафедры акмеологии и менеджмента института менеджмента и права Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург, Россия).

THE QUESTION OF DEFENSIVE AND COPING STUDENTS' BEHAVIOR SAFETY IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Siberian journal of psychology, 2016, 62, 113–126. DOI: 10.17223/17267080/62/9

Nikiforova Darya M. Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg, Russian Federation).

E-mail: nikiforova_dm@mail.ru

Keywords: types of defensive and coping behavior; protective behavior; coping behavior; coping; safety; educational environment.

The article is devoted to the question of safety and unsafety of a person's defensive and coping behavior in the educational environment. We assume that one's behavior, aimed at overcoming the threats and reducing stress levels may not always be positive and constructive for himself and people around him. To keep going in the optimal way and to develop one has to overcome difficulties, stresses and other situations. In this regard people use mechanisms of psychological defense and strategies of coping behavior. These mechanisms and strategies daily function in the life of any person, but the result of their activation does not always have positive, constructive consequences, both for the individual and for the people around him.

The aim of the study was to determine the safe and unsafe types of defensive and coping behavior of students. The idea of the study is that students' defensive and coping behavior can be both safe and unsafe for them and for their social environment. The study involved 332 college and university students from the first to the fourth years of study (from 16 to 22 years old) from Ekaterinburg.

Were used diagnostic methods such as the method of diagnostics parameters and forms of aggression by A. Buss, A. Durkee; the questionnaire "Diagnosis of interpersonal relations" by T. Leary; the questionnaire "Social and psychological adaptation" by C. Rogers and R. Dymond; the method of measuring the level of Machiavellianism personality by R. Christie and F. Geis; the method of "tendency to victim behavior" by O.O. Andronnikova; the test questionnaire of locus control by J. Rotter; the self-test questionnaire by V.V. Stolin, S.R. Panteleev; the EPI questionnaire for diagnostics of extraversion-introversion and neuroticism by H.J. Eysenck; the questionnaire of anticipation solvency by V.D. Mendelevich; the subjective well-being scale by A. Perrudet-Badoux in adaptation by M.V. Sokolova; the questionnaire "Life style index" by R. Plutchik, H. Kellerman, H.R. Konte; the questionnaire "Strategies for overcoming stressful situations" by S. Hobfoll; the questionnaire "Dealing with difficult life situations" by W. Janke and G. Erdmann.

We performed mathematical and statistical data processing using IBM SPSS Statistics 19. As a result of the study we identified four types of defensive and coping behavior: adaptive, victim, neurotic, and altruistic. All types of protective and coping behavior were divided into two grounds: safe or unsafe, directed at oneself or at others. "Adaptive" and "altruistic" types of behavior attribute to safe defensive and coping behavior and "neurotic" and "victim" types attribute to unsafe.

References

1. Stolyarenko, L.D. (2000) *Osnovy psikhologii* [The Fundamentals of Psychology]. Rostov on Don: Feniks.
2. Kryukova, T.L. (2000) *Psikhologiya sovladayushchego povedeniya* [Psychology of Coping]. Kostroma: Kostroma State University.
3. Angelakis, I. & Austin, J.L. (2015) Maintenance of Safety Behaviors via Response-Produced Stimuli. *Behavior Modification*. 39(6). pp. 932-954. DOI: 10.1177/0145445515610314
4. Mitchell, M.A. & Schmidt, N.B. (2014) General in-situation safety behaviors are uniquely associated with post-event processing. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*. 45(2). pp. 229-233. DOI: 10.1016/j.jbtep.2013.11.001
5. Lyz, N.A. (2010) Psikhologicheskaya bezopasnost' v problemnom pole psikhologii [Psychological security in psychology]. *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal – Siberian Journal of Psychology*. 37. pp. 86.
6. Istratova, O.N. (2009) Formirovanie kachestv lichnosti bezopasnogo tipa u podrostkov v usloviyakh treninga lichnostnogo rosta [the formation of qualities as a safe type of personality in adolescents under conditions of personal growth trainings]. *Informatsionnoe protivodeystvie ugrozam terrorizma – Information Counteraction to the Terrorism Threats*. 12. pp. 184-192.

7. Ereemeev, B.A. (2006) *Psikhologicheskaya bezopasnost', ustoychivost', psikhotravma* [Psychological security, stability, psychological trauma]. St. Petersburg: Knizhnyy Dom. pp. 101-03.
8. Roshchin, S.K. (1995) *Psikhologicheskaya bezopasnost': novyy podkhod k bezopasnosti cheloveka, obshchestva i gosudarstva* [Psychological safety: A new approach to human security, society and the state of Russia]. *Rossiyskiy monitor*. 6. pp. 133-146.
9. Grachev, G.V. (1998) *Informatsionno-psikhologicheskaya bezopasnost' lichnosti: sostoyanie i vozmozhnosti psikhologicheskoy zashchity* [Information and psychological security of the person: The condition and the possibility of psychological protection]. Moscow: RAGS.
10. Kolesnikova, T.I. (2001) *Psikhologicheskii mir lichnosti i ego bezopasnost'* [The psychological world of people and their safety]. Moscow: Vlados-Press.
11. Shlykova, N.L. (2010) *Psikhologicheskaya bezopasnost' sub"ekta deyatelnosti kak faktor formirovaniya ego grazhdanskogo samosoznaniya* [Psychological safety of the subject's activity as a factor in the formation of his civic consciousness]. In: Rubtsov, V.V. (2010) *Psikhologiya obrazovaniya: psikhologicheskoe obespechenie "Novoy shkoly"* [Educational Psychology: psychological support of the "New School"]. Moscow: Federation of Psychologists of Education of Russia. pp. 376-378.
12. Baeva, I.A. (2002) *Psikhologicheskaya bezopasnost' v obrazovanii* [Psychological safety in education]. St. Petersburg: Soyuz.
13. Rassokha, N.G. (2005) *Predstavleniya o psikhologicheskoy bezopasnosti obrazovatel'noy sredy shkoly i tipy mezhluchnostnykh otnosheniy ee uchastnikov* [The concept of psychological security of school educational environment and types of interpersonal relationships of its participants]. Psychology Cand. Diss. St. Petersburg.
14. Krasnyanskaya, T.M. (2009) *Psikhologiya samoobespecheniya bezopasnosti* [Psychology of self-security]. Pyatigorsk: Pyatigorsk State Linguistic University.
15. Blagodyr, E.M. (2011) *Formirovanie predstavleniy o bezopasnom povedenii cheloveka kak predmete pskhologicheskoy nauk* [The formation of representations about safe behavior of the person as a subject of psychology]. *Prikladnaya psikhologiya i psikhoanaliz*. 4.
16. Kruzhkova, O.V. (2012) *Psikhologicheskaya zashchita i sovladanie: fenomenologicheskoe sootnoshenie i struktura* [Psychological security and coping: The phenomenological relationship and structure]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina*. 1(5). pp. 36-47.
17. Kamenskaya, V.G. (1999) *Psikhologicheskaya zashchita i motivatsiya v strukture konflikta* [Psychological protection and motivation in the structure of the conflict]. St. Petersburg: Detstvo-Press.
18. Shtroo, V.A. (2001) *Issledovanie gruppovykh zashchitnykh mekhanizmov* [The research of group safeguards mechanisms]. *Psikhologicheskii zhurnal*. 1. pp. 5–15.
19. Nikolskaya, I.M. & Granovskaya, R.M. (2001) *Psikhologicheskaya zashchita u detey* [Psychological protection of children]. St. Petersburg: Rech'.
20. Bogdanova, M.V. & Dotsenko, E.L. (2010) *Samoregulyatsiya lichnosti: ot zashchit k sozidaniyu* [Self-identity: From protection to creation]. Tyumen: Mandr i K.
21. Sergienko, E.A. (2010) *Psikhologiya sovladayushchego povedeniya* [Psychology of coping]. Kostroma: Kostroma State University. pp. 65-67.
22. Kuftyak, E.V. (2012) *Faktory stanovleniya sovladayushchego povedeniya v detskom i podrostkovom vozraste* [Factors of the formation of coping behavior in childhood and adolescence]. *Psikhologicheskije issledovaniya*. 2(22). pp. 4.
23. Slobodchikov, V.I. & Isaev, E.I. (1995) *Osnovy psikhologicheskoy antropologii. Psikhologiya cheloveka: Vvedenie v psikhologiyu sub"ektivnosti* [Fundamentals of psychological anthropology. Psychology of Human: Introduction to Psychology of Subjectivity]. Moscow: Shkola-Press. pp. 311.

Received 12.05.2016;

Revised 13.07.2016;

Accepted 05.08.2016

КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЗДОРОВЬЯ

УДК 159.9:61

DOI: 10.17223/17267080/62/10

А.В. Солодунин^{1,2}, О.А. Трубникова¹, О.В. Малева¹, А.В. Серый²,
М.С. Яницкий², О.Л. Барбараш¹

¹ Научно-исследовательский институт комплексных проблем
сердечно-сосудистых заболеваний (Кемерово, Россия)

² Кемеровский государственный университет (Кемерово, Россия)

Особенности субъективного отношения к болезни и копинг-поведения у пациентов с сахарным диабетом 2-го типа, планируемых на коронарное шунтирование

Представлен анализ отношения к болезни и копинг-поведения пациентов с сахарным диабетом 2-го типа, готовящихся к коронарному шунтированию. Обнаружены значимые связи между субъективным отношением к болезни и выбором копинг-стратегии. Установлено, что пациенты с сахарным диабетом 2-го типа достоверно чаще прибегают к «поиску социальной поддержки» и «положительной переоценке» стрессовой ситуации. При положительном отношении к болезни пациенты, планируемые на коронарное шунтирование, склонны использовать функциональные копинговые стили, а при отрицательном – дисфункциональные копинг-стратегии.

Ключевые слова: отношение к болезни; копинг-стратегии; сахарный диабет 2-го типа; ишемическая болезнь сердца; коронарное шунтирование.

В современной медицине сахарный диабет (СД) рассматривается как фактор риска развития сердечно-сосудистых заболеваний и занимает третье место среди причин смертности после болезней сердца и онкологии. Наличие СД повышает вероятность развития ишемической болезни сердца (ИБС) у пациентов-мужчин на 66%, у женщин – на 20%. В результате высокой распространенности СД необходимы совершенствование методов диагностики, лечения и разработка новых профилактических мероприятий [1–4]. Пациенты с ИБС в сочетании с СД 2-го типа относятся к категории больных повышенной сложности ведения. Консервативное лечение этих пациентов зачастую малоэффективно, а коронарное шунтирование (КШ) является лучшим методом лечения. В проспективных рандомизированных исследованиях успешные результаты оперативного лечения отмечаются в 75–90% наблюдений, из них в 33–55% случаев стенокардия отсутствовала, и только в 5–6% случаев наступило ухудшение симптоматики. При консервативном же лечении у 50% больных сохраняются приступы стенокар-

дии с частыми нестабильными состояниями, существенно снижающими качество жизни [5–10].

При долговременной подготовке к КШ на пациента оказывает влияние эффект ожидания оперативного вмешательства, способный спровоцировать утяжеление психопатологической симптоматики и привести к быстрому психическому истощению, что негативно сказывается на дальнейшем прогнозе выздоровления. У пациентов с СД 2-го типа существует предрасположенность к возникновению ряда нервно-психических расстройств – астеническому, обсессивно-фобическому, ипохондрическому, истерическому, паранойяльному, депрессивному и апатическому синдромам [11]. Кроме того, у 83,3% больных, страдающих СД 2-го типа, выявляют психоэмоциональные нарушения в виде расстройств личности, трудностей адаптации, аффективных нарушений и др., обусловленных органической патологией головного мозга. Для эффективного лечения и реабилитации пациентов с ИБС в сочетании с СД 2-го типа необходим учет психологических факторов, поскольку оперативное вмешательство выступает стрессогенным фактором и влияет как на психоэмоциональное состояние больного, так и на ход лечебно-восстановительных мероприятий. В связи с этим возникает необходимость исследования адаптации и стресс-преодолевающего поведения у лиц с СД 2-го типа [12]. Данные об особенностях их психологической подготовки к оперативному вмешательству могут помочь в разработке психокоррекционных и профилактических программ, направленных на улучшение контроля за своим состоянием через обучение более продуктивному подходу к заболеванию, повышению приверженности к терапии и предотвращению нежелательных осложнений.

Целью исследования явилось сравнение субъективного отношения к болезни и копинг-поведения пациентов с СД 2-го типа и без СД, а также изучение связи между отношением к болезни и копинг-поведением при подготовке к коронарному шунтированию (КШ).

Материалы и методы исследования

Дизайн исследования был одобрен Локальным этическим комитетом института. В исследование включены 53 пациента в возрасте от 51 до 77 лет, находящиеся в кардиологическом отделении на предоперационной подготовке к КШ, из них 16 (30,2%) – с СД 2-го типа.

Критериями исключения были возраст пациента 80 лет и более, стенозы сонных артерий 50% и более, наличие тяжелых нарушений ритма, хронические обструктивные заболевания легких, онкопатология, заболевания центральной нервной системы, травмы головного мозга, эпизоды нарушения мозгового кровообращения, количество баллов по шкале Бека более 8, отказ пациента от начала или продолжения исследования.

Пациенты до операции были сопоставимы по длительности анамнеза ИБС, наличию и длительности анамнеза артериальной гипертензии, фракции выброса левого желудочка и наличию стенозов сонных артерий, а

также функциональному классу стенокардии и хронической сердечной недостаточности. Стенозы в большинстве случаев располагались в приустевых и устьевых сегментах внутренних сонных артерий (ВСА) и не превышали 50% (табл. 1).

Т а б л и ц а 1

**Клинико-anamnestическая характеристика пациентов,
находящихся на предоперационном этапе КШ**

Показатель	Пациенты без СД (n = 37)	Пациенты с СД 2-го типа (n = 16)	p
Средний возраст, лет	61,3 ± 7,0	61,4 ± 6,5	0,93
Мужчины / женщины	26/11	13/3	0,18
Давность ИБС (годы)	4,5 ± 5,2	4 ± 2,6	0,75
Индекс массы тела, кг/м ²	29 ± 3,7	29,1 ± 3,8	0,89
Фракция выброса ЛЖ (%)	57,6 ± 12,2	53,9 ± 9	0,28
Уровень глюкозы, ммоль/л	6,04 ± 0,8	8,9 ± 2,9	< 0,001
Стенозы сонных артерий, n (%)	16 (30,2%)	9 (17%)	0,39
Артериальная гипертензия, n (%)	29 (54,7%)	16 (30,2%)	0,18
Давность АГ (годы)	8,01 ± 8,0	11,4 ± 6,7	0,15
ПИКС, n (%)	26 (49%)	13 (24,5%)	0,19
Общий холестерин, ммоль/л	5,1 ± 1,6	5,1 ± 1,8	0,96
Функциональный класс стенокардии, n (%)			
0	1 (1,9%)	0	0,56
I–II	22 (41,5%)	15 (28,3%)	
III–IV	13 (24,5%)	3 (5,6%)	
Функциональный класс ХСН, n (%)			
I–II	34 (64,1%)	14 (26,4%)	0,35
III	3 (5,6%)	2 (3,7%)	

Выборка формировалась включением больных с ранее верифицированным диагнозом СД 2-го типа. В стационаре все пациенты прошли консультацию эндокринолога. По результатам гликемического профиля 57% пациентов перед операцией находились на диетотерапии, 43% – переведены на инсулинотерапию.

Оценка психологического статуса пациентов осуществлялась клиническим психологом на предварительном этапе подготовки к КШ, на 2–3-й день после поступления в стационар, в первой половине дня. Предварительно с каждым пациентом проводилась консультативная беседа для определения психологической готовности к оперативному вмешательству. Психологическая диагностика проводилась при помощи опросника «Тип отношения к болезни по А.Е. Личко», методики «Способы совладающего поведения» Лазаруса и шкалы депрессии Бека. Результаты исследования типа отношения к болезни представлены в табл. 2.

Статистический анализ проводился с помощью пакета программ Statistica 6.0 (StatSoft, Tulsa, OK, USA). Количественные клинико-anamnestические и психологические показатели были представлены в виде средних значений ± стандартное отклонение. Полученные данные проана-

лизированы на нормальность распределения по критерию Колмогорова–Смирнова.

Т а б л и ц а 2

Типы отношения к болезни пациентов, готовящихся к коронарному шунтированию (n = 53)

Типы отношения к болезни в чистом виде, n (%)			Сочетания типов отношения к болезни, n (%)		
	Пациенты без СД	Пациенты с СД 2-го типа		Пациенты без СД	Пациенты с СД 2-го типа
	Гармоничный	3 (5,7)		2 (3,7)	+ Эргопатический
	+ Анозогнозический		5 (9,4)		0 (0)
	+ Эргопатический + анозогнозический		9 (17)		0 (0)
Эргопатический	1 (1,9)	2 (3,7)	+ Анозогнозический	3 (5,7)	0 (0)
			+ Сенситивный	0	1 (1,9)
Анозогнозический	1 (1,9)	0	+ Неврастенический + сенситивный	0	1 (1,9)
			+ Сенситивный + ипохондрический	1 (1,9)	0 (0)
Тревожный	2 (3,7)	1 (1,9)	+ Сенситивный	1 (1,9)	1 (1,9)
Сенситивный	1 (1,9)	0 (0)	+ Неврастенический + ипохондрический	0 (0)	1 (1,9)

Распределение данных отличалось от нормального, в связи с чем для анализа количественных клинико-anamнестических и психологических показателей был использован критерий Манна–Уитни, качественные показатели анализировались с помощью критерия χ -квадрат Пирсона с поправкой Йетса. Для оценки связи между типом отношения к болезни и копинг-поведением использовался коэффициент ранговой корреляции Спирмена с оценкой его значимости ($p \leq 0,05$).

Результаты исследования

С целью изучения различий между копинг-стратегиями у пациентов с СД 2-го типа и без СД нами проведен сравнительный анализ средних значений (табл. 3). Предполагалось, что копинг-поведение пациентов с СД 2-го типа имеет специфические отличия, поскольку наличие данного соматического заболевания требует постоянного самоконтроля и соблюдения четкого распорядка, что накладывает отпечаток на социальное поведение, в том числе на стратегии совладания со стрессовой ситуацией.

Обнаружено, что пациенты с СД 2-го типа достоверно чаще прибегают к «поиску социальной поддержки», чем пациенты без СД. В ходе исследования также установлено, что пациенты с СД 2-го типа отчетливо чаще используют копинг-стратегию «положительной переоценки».

При изучении копинг-стратегий в группе пациентов с верифицированным СД 2-го типа обнаружена отрицательная корреляция между возрастом и выраженностью копинг-стратегии «бегство–избегание» ($r = -0,75$, $p = 0,005$).

Т а б л и ц а 3

Сравнительный анализ средних значений копинг-поведения пациентов с СД 2-го типа и без СД

Копинг-стратегии	Пациенты с СД 2-го типа, n = 16	Пациенты без СД, n = 37	p
Конфронтация	49,2 ± 14,9	42,1 ± 14,6	0,1
Дистанцирование	53,4 ± 13,1	46,3 ± 12,2	0,07
Самоконтроль	47,2 ± 14,3	43,1 ± 13,3	0,3
Поиск социальной поддержки	52,3 ± 11,4	45,3 ± 11,5	0,04
Принятие ответственности	47,6 ± 9,5	43,9 ± 10,9	0,2
Бегство–избегание	48,1 ± 11,2	43,9 ± 12,0	0,2
Планирование решения проблем	49,0 ± 13,2	41,8 ± 14,7	0,1
Положительная переоценка	48,8 ± 10,9	40,3 ± 9,8	0,007

В группе пациентов с СД 2-го типа обнаружены достоверные взаимосвязи между типом отношения к болезни и выбором совладающего со стрессом поведения (табл. 4).

Т а б л и ц а 4

Взаимосвязь типа отношения к болезни и копинг-поведения у пациентов с СД 2-го типа перед КШ (n = 16)

Тип отношения к болезни	Копинг-стратегии		Уровень депрессии
	Самоконтроль	Бегство–избегание	
Эргопатический	-0,11	-0,64**	-0,09
Тревожный	0,1	0,58*	0,26
Ипохондрический	-0,39	0,02	0,58*
Неврастенический	-0,39	0,02	0,58*
Сенситивный	-0,78***	-0,11	0,22

* $p = 0,04$; ** $p = 0,02$; *** $p = 0,003$.

Так, в группе пациентов с СД 2-го типа выявлена положительная корреляция между выраженностью копинг-стратегии «бегство–избегание» и тревожным отношением к болезни, а также отрицательная корреляция данной копинг-стратегии с эргопатическим типом отношения к болезни. Обнаружена отрицательная корреляция между сенситивным типом отношения к болезни и копинг-стратегией «самоконтроль». Выявлены положительные ассоциации между ипохондрическим, неврастеническим типом отношения к болезни и количеством баллов по шкале Бека.

В группе пациентов без СД 2-го типа также были выявлены устойчивые взаимосвязи между типом отношения к болезни и копинг-поведением (табл. 5).

В группе пациентов без СД 2-го типа обнаружены положительные ассоциации между количеством баллов по шкале Бека и копинг-стратегией «конфронтация». Кроме того, выявлена положительная корреляция между эргопатическим типом отношения к болезни и выраженностью копинг-стратегии «положительная переоценка». У неврастенического типа отношения к болезни обнаружены отрицательные ассоциации с копинг-стратегиями «самоконтроль», «принятие ответственности» и «планирование решения проблем». При анозогнозическом типе отношения к болезни выявлена отрицательная корреляция с копинг-стратегией «планирование решения проблем».

Т а б л и ц а 5

**Взаимосвязь типа отношения к болезни и копинг-поведения
у пациентов без СД перед КШ (n = 37)**

Копинг-стратегии	Тип отношения к болезни			Уровень депрессии
	Эргопатический	Анозогнозический	Неврастенический	
Конфронтация	0,06	-0,14	-0,29	0,48***
Самоконтроль	0,1	-0,15	-0,38**	0,2
Принятие ответственности	0,12	-0,28	-0,38**	0,17
Планирование решения проблем	0,19	-0,35*	-0,35*	0,01
Положительная переоценка	0,36*	-0,12	-0,28	0,12

*p = 0,04; **p = 0,03; ***p = 0,005.

Таким образом, пациенты с СД 2-го типа при положительном отношении к болезни реже используют избегающие стратегии поведения при подготовке к КШ, а при отрицательном отношении к болезни чаще подвергаются депрессии и хуже контролируют свои эмоции. Пациенты без СД 2-го типа при положительном отношении к болезни более оптимистично смотрят на предстоящую операцию, а при отрицательном отношении к болезни – реже занимаются планированием, контролируют свое эмоциональное состояние и принимают ответственность за свои решения.

Обсуждение результатов исследования

В настоящее время понятие «совладающее поведение» используется для описания реакции человека на стрессовую ситуацию, когда происходит столкновение с труднопреодолимыми препятствиями на пути реализации мотивов и целей. Каждый человек имеет определенный спектр паттернов поведения, который использует для преодоления возникающей проблемы. Присущие человеку паттерны преодоления стрессовой ситуации получили название стратегий совладания. Копинг – это то, что делает человек, чтобы справиться со стрессовой ситуацией и достигнуть желаемой

цели [13, 14]. Копинг-стратегии относительно устойчивы и, как правило, слабо меняются в течение жизни, если только человек сам не захочет расширить репертуар поведенческих моделей самостоятельно или с помощью психотерапевта. До сих пор не существует единой точки зрения относительно того, какие стратегии являются эффективными, однако их пытаются объединить в функциональные и дисфункциональные копинговые стили. Функциональные стили представляют собой прямые попытки справиться с проблемой, с помощью других или без них, в то время как дисфункциональные стили связаны с использованием непродуктивных стратегий. К функциональным копинг-стилям в первую очередь относится планирование решения проблем, а к дисфункциональным – избегающие копинг-стратегии [15]. Изучение копинг-поведения особенно актуально для пациентов с верифицированным СД 2-го типа, который возникает в зрелом возрасте (после 40 лет) при уже сформировавшихся моделях поведения. Пациенты либо игнорируют свое заболевание, либо превращают его в средство управления окружающими, и лишь небольшая часть пытается активно изменить свою позицию. Использование тех или иных копинг-стратегий пациентами с СД 2-го типа позволяет им более эффективно управлять своим заболеванием и достигать целевых клинических и метаболических показателей. С высокой вероятностью можно говорить о связи между использованием функциональных копинг-стратегий и качеством жизни пациентов.

Исследование показало, что у пациентов с СД 2-го типа преобладают социально и эмоционально фокусированные стратегии преодоления стрессовой ситуации, выражающиеся в поиске помощи от окружающих и положительной переоценке ситуации. При возникновении труднопреодолимой ситуации пациенты с СД 2-го типа склонны спрашивать совета у родственников или знакомых, искать эмоциональную поддержку или конкретную помощь для разрешения возникшей проблемы. Кроме того, они склонны преодолевать стрессовую ситуацию через ее философское переосмысление, что позволяет проводить с ними более глубокую психотерапевтическую работу. Полученные нами данные в целом подтверждают ранее проведенные исследования по изучению копинг-поведения пациентов с СД. Так, на базе ФГБУ «Эндокринологический научный центр г. Москвы» было доказано, что пациенты с СД склонны использовать социально ориентированные копинг-стратегии, причем пациенты с СД 2-го типа чаще прибегают к поиску социальной поддержки, чем пациенты с СД 1-го типа [16].

При изучении взаимосвязи между отношением к болезни и выбором копинг-стратегий было выявлено, что пациенты с СД 2-го типа при возникновении у них тревожного состояния по поводу предстоящей операции склонны демонстрировать избегающее поведение. И наоборот, при эргопатическом (стеническом) типе отношения к болезни они реже избегают стрессовой ситуации. При наличии ипохондрических и астено-невротических реакций в отношении болезни у пациентов с СД 2-го типа закономерно чаще возникает депрессивное состояние. Кроме того, пациен-

ты с СД 2-го типа при сенситивном отношении к болезни редко используют копинг-стратегию «самоконтроль», что может привести к повышенному беспокойству за свое состояние и трудностям в сдерживании эмоций.

В группе пациентов без СД 2-го типа была обнаружена связь между эргопатическим типом отношения к болезни и «положительной переоценкой» проблемы. Пациенты с эргопатическим отношением к болезни, склонные к «уходу от болезни в работу», при возникновении у них заболевания стараются воспринимать его более оптимистично. Кроме того, у пациентов без СД 2-го типа выявлена связь между частотой использования конфронтационной копинг-стратегии и уровнем депрессии. Возникновение конфликтных ситуаций приводит к активному сопротивлению в виде импульсивного поведения и негативных эмоций, что способствует развитию депрессивного состояния. При астено-невротическом восприятии болезни, когда пациент в основном жалуется на свое заболевание, он реже прибегает к самоконтролю, принятию ответственности за собственное поведение и самостоятельному планированию решения своих проблем. Кроме того, пациенты без СД 2-го типа редко планируют решение возникающих проблем при анозогностическом типе отношения к болезни, когда они недостаточно информированы о заболевании или не хотят его признавать.

Заключение

Результаты проведенного нами исследования свидетельствуют, что пациенты с СД 2-го типа, готовящиеся к КШ, проявляют определенные особенности совладающего поведения. Они достоверно чаще используют копинг-стратегии, которые связаны с ориентацией на поиск поддержки со стороны окружающих и в целом могут быть охарактеризованы как социально-ориентированные. При этом при «положительном» отношении к болезни такие пациенты склонны использовать функциональные копинг-стратегии, а при отрицательном – дисфункциональные копинговые стили. Данные результаты могут учитываться как в прогностических целях, так и при разработке программ медико-психологической поддержки больных с сочетанной патологией описываемого характера в пред- и послеоперационный период.

Литература

1. Дедов И.И. Сахарный диабет в Российской Федерации: проблемы и пути решения // Сахарный диабет. 1998. № 1. С. 7–18.
2. Juutilainen A. Gender difference in the impact of type 2 diabetes on coronary heart disease risk // Diabet. Care. 2004. Vol. 27. P. 2898–2904.
3. Rywic S.L. et al. Heart failure in patients seeking medical help in outpatients clinics. Pt I: General characteristics // Eur. J. Heart Fail. 2000. Vol. 2, № 4. P. 413–421.
4. Ryden L., Standl E., Bartnic M. et al. Task Force on Diabetes and Cardiovascular Diseases of the European Society of Cardiology; European Association for the Study of Diabetes.

- Guidelines on diabetes, pre-diabetes, and cardiovascular diseases: executive summary // Eur. Heart J. 2007. Vol. 28 (1). P. 88–136.
5. Акчурин Р.С., Власова Э.Е., Меришин К.В. Сахарный диабет и хирургическое лечение ишемической болезни сердца // Вестник Российской академии медицинских наук. 2012. № 1. С. 14–19.
 6. Акчурин Р.С., Ширяев А.А. Актуальные проблемы коронарной хирургии. М. : ГЕОТАР-МЕД, 2004. 88 с.
 7. Boden W.E., Taggart D.P. Diabetes with coronary disease – a moving target amid evolving therapies? // New England Journal of Medicine. 2009. Vol. 360. P. 2570–2572.
 8. Лобанова Т.Е. Оценка результатов шунтирования коронарных артерий у больных ИБС в сочетании с сахарным диабетом 2-го типа : автореф. дис. ... канд. мед. наук. М., 2001.
 9. Меришин К.В. Эффективность операций коронарного шунтирования при ишемической болезни сердца у больных сахарным диабетом 2-го типа : автореф. дис. ... канд. мед. наук. М., 2008.
 10. Hueb W., Lopes N.H., Gersh B.J., Soares P., Machado L.A., Jatene F.B. et al. Five-year follow-up of the Medicine, Angioplasty, or Surgery Study (MASS II): A randomized controlled clinical trial of 3 therapeutic strategies for multivessel coronary artery disease // Circulation. 2007. № 115. P. 1082–1089.
 11. Целина М.Э. Основные синдромы в клинической картине нервно-психических расстройств при сахарном диабете // Медико-социальная экспертиза и реабилитация. 2001. № 3. С. 16–19.
 12. Морозова Е.В. Диагностические подходы к изучению личности больных сахарным диабетом // Вестник Всероссийского общества специалистов по медико-социальной экспертизе, реабилитации и реабилитационной индустрии. 2009. № 2. С. 49.
 13. Вассерман Л.И., Иовлев Б.В., Исаева Е.Р., Трифонова Е.А., Щелкова О.Ю., Новожилова М.Ю., Вукс А.Я. Методика для психологической диагностики способов совладания со стрессом и проблемными для личности ситуациями : пособие для врачей и медицинских психологов. СПб. : НИПНИ им. В.М. Бехтерева, 2009. 38 с.
 14. Lasarus R. Emotions and interpersonal relationships: toward a person-centered conceptualization of emotions and coping // Journal of Personality. 2006. Vol. 74, № 1. P. 9–43.
 15. Рассказова Е.И., Гордеева Т.О. Копинг-стратегии в психологии стресса: подходы, методы и перспективы // Психологические исследования : электронный научный журнал. 2011. № 3 (17).
 16. Мотовилин О.Г., Шишкова Ю.А., Суркова Е.В. Стратегии совладания (копинг-стратегии) у больных сахарным диабетом 1-го и 2-го типов на инсулинотерапии: связь с эмоциональным благополучием и уровнем гликемического контроля // Сахарный диабет. 2015. № 18 (4). P. 41–47.

Поступила в редакцию 12.05.2016 г.; повторно 13.07.2016 г.; принята 05.08.2016 г.

Сведения об авторах:

СОЛОДУХИН Антон Витальевич, младший научный сотрудник лаборатории нейрососудистой патологии ФГБНУ «Научно-исследовательский институт комплексных проблем сердечно-сосудистых заболеваний» (Кемерово, Россия)

E-mail: mein11@mail.ru

ТРУБНИКОВА Ольга Александровна, кандидат медицинских наук, заведующий лабораторией нейрососудистой патологии ФГБНУ «Научно-исследовательский институт комплексных проблем сердечно-сосудистых заболеваний» (Кемерово, Россия).

E-mail: olgalet17@mail.ru

МАЛЕВА Ольга Валерьевна, кандидат медицинских наук, научный сотрудник лаборатории нейрососудистой патологии Научно-исследовательского института комплексных проблем сердечно-сосудистых заболеваний (Кемерово, Россия).

E-mail: maleva.o@mail.ru

СЕРЫЙ Андрей Викторович, доктор психологических наук, профессор кафедры социальной психологии и психосоциальных технологий Кемеровского государственного университета (Кемерово, Россия).

E-mail: avgrey@yahoo.com

ЯНИЦКИЙ Михаил Сергеевич, доктор психологических наук, профессор, директор социально-психологического института, зав. кафедрой социальной психологии и психосоциальных технологий Кемеровского государственного университета (Кемерово, Россия).

E-mail: dekanspf@kemsu.ru

БАРБАРАШ Ольга Леонидовна, доктор медицинских наук, профессор, директор Научно-исследовательского института комплексных проблем сердечно-сосудистых заболеваний (Кемерово, Россия).

E-mail: olb61@mail.ru

FEATURES OF THE SUBJECTIVE RELATION TO AN ILLNESS AND COPING-BEHAVIOR OF THE PATIENTS WITH DIABETES MELLITUS TYPE 2 PREPARING FOR CORONARY BYPASS SURGERY

Siberian journal of psychology, 2016, 62, 127–138. DOI: 10.17223/17267080/62/10

Soloduhin Anton V. Federal State Budgetary Institution Research Institute for Complex Issues of Cardiovascular Diseases; Kemerovo State University (Kemerovo, Russian Federation). E-mail: mein11@mail.ru;

Trubnikova Olga A., Maleva Olga V. Federal State Budgetary Institution Research Institute for Complex Issues of Cardiovascular Diseases (Kemerovo Russian Federation). E-mail: olgalet17@mail.ru; maleva.o@mail.ru

Seryj Andrey V., Yanitskiy Mihail S. Kemerovo State University (Kemerovo, Russian Federation). E-mail: avgrey@yahoo.com; dekanspf@kemsu.ru

Barbarash Olga L. Federal State Budgetary Institution Research Institute for Complex Issues of Cardiovascular Diseases (Kemerovo Russian Federation). E-mail: olb61@mail.ru

Keywords: relation to an illness; coping-strategy; diabetes of the type 2; coronary heart disease; coronary bypass surgery

In this article the analysis of the relation to an illness and coping-behavior of patients with diabetes of the type 2 preparing for coronary bypass surgery is presented. Research included 53 patients ranging in age from 51 to 77 years who planned to have coronary bypass surgery. 16 patients among them had diabetes.

A clinical psychologist carried out the assessment of the psychological status of patients at a preliminary stage of preparation for the surgery, on the 2nd or 3rd day after a patient's admission to the hospital, in the first half of day. Psychological diagnostics was carried out using the following measures: "type of the relation to an illness" by Lichko, "strategies of coping-behaviour" by Lazarus, and scales of a depression by Beck. In the studied group significant interrelations between the subjective relation to an illness and a coping-strategy choice were found. Research showed that the patients with diabetes of the 2nd type presented socially and emotionally focused strategies to overcome a stressful situation which was expressed in seeking help from the others and in positive reevaluation of the situation. The patients with diabetes of the 2nd type having the positive relation to an illness less frequently used avoidance strategies while preparing for coronary bypass surgery, and with the negative

relation to an illness they were exposed to depression more often and they were less effective in controlling their emotions. The patients who didn't have diabetes of the 2nd type with the positive relation to an illness considered the forthcoming surgery more optimistically; the patients with the negative relation to an illness were engaged in scheduling less often, they controlled their emotional state and took responsibility for their decisions. When encountering a stressful situation the patient with diabetes of the 2nd type tended to ask their relatives or acquaintances for a piece of advice, they were seeking for emotional support or help in dealing with the problem. In addition, they tended to overcome the stressful situation through its philosophical reinterpretation that allows a deeper psychotherapeutic work with them. With the "positive" relation to an illness such patients tended to use functional coping-strategies, and with the "negative" relation to an illness they tended to use dysfunctional coping-strategies. These results can be taken into account in forecasting purposes, and in the development of programs of medical and psychological support to patients with combined pathology of the described character in the pre- and postoperative period.

References

1. Dedov, I.I. (1998) Sakharnyy diabet v Rossiyskoy Federatsii: problemy i puti resheniya [Diabetes in the Russian Federation: problems and solutions]. *Sakharnyy diabet*. 1. pp. 7-18.
2. Juutilainen, A. (2004) Gender difference in the impact of type 2 diabetes on coronary heart disease risk. *Diabet. Care*. 27. pp. 2898-2904. DOI: 10.2337/diacare.27.12.2898
3. Rywic, S.L. et al. (2000) Heart failure in patients seeking medical help in outpatients clinics. Pt I: General characteristics. *Eur. J. Heart Fail.* 2(4). pp. 413-421.
4. Ryden, L., Standl, E., Bartnic, M. et al. (2007) Task Force on Diabetes and Cardiovascular Diseases of the European Society of Cardiology; European Association for the Study of Diabetes. Guidelines on diabetes, pre-diabetes, and cardiovascular diseases: executive summary. *Eur. Heart J.* 28(1). pp. 88-136.
5. Akchurin, R.S., Vlasova, E.E. & Mershin, K.V. (2012) Diabetus Mellitus and surgical treatment of coronary heart disease. *Vestnik Rossiyskoy akademii meditsinskikh nauk - Annals of the Russian academy of medical sciences*. 1(67). pp. 14-19. (In Russian).
6. Akchurin, R.S. & Shiryaev, A.A. (2004) *Aktual'nye problemy koronarnoy khirurgii* [Topical problems of coronary surgery]. Moscow: GEOTAR-MED.
7. Boden, W.E. & Taggart, D.P. (2009) Diabetes with coronary disease – a moving target amid evolving therapies? *New England Journal of Medicine*. 360. pp. 2570-2572. DOI: 10.1056/NEJMe0904090
8. Lobanova, T.E. (2001) *Otsenka rezul'tatov shuntirovaniya koronarnykh arteriy u bol'nykh IBS v sochetanii s sakharnym diabetom 2-go tipa* [Evaluation of the results of coronary artery bypass grafting in patients with coronary heart disease combined with type 2 diabetes]. Abstract of Medicine Cand. Diss. Moscow.
9. Mershin, K.V. (2008) *Effektivnost' operatsiy koronarnogo shuntirovaniya pri ishemiicheskoy bolezni serdtsa u bol'nykh sakharnym diabetom 2-go tipa* [The effectiveness of coronary artery bypass surgery for coronary artery disease in patients with type 2 diabetes]. Abstract of Medicine Cand. Diss. Moscow.
10. Hueb, W., Lopes, N.H., Gersh, B.J., Soares, P., Machado, L.A., Jatene, F.B. et al. (2007) Five-year follow-up of the Medicine, Angioplasty, or Surgery Study (MASS II): A randomized con-trolled clinical trial of 3 therapeutic strategies for multivessel coronary artery disease. *Circulation*. 115. pp. 1082-1089.
11. Tselina, M.E. (2001) Osnovnye sindromy v klinicheskoy kartine nervno-psikhicheskikh rasstroystv pri sakharnom diabete [The main syndromes in clinical neuro-psychiatric disorders in diabetes]. *Mediko-sotsial'naya ekspertiza i reabilitatsiya - Medico-social expert evaluation and rehabilitation*. 3. pp. 16-19.

12. Morozova, E.V. (2009) Diagnosticheskie podkhody k izucheniyu lichnosti bol'nykh sakharnym diabetom [Diagnostic approaches to the study of personality diabetics]. *Vestnik Vserossiyskogo obshchestva spetsialistov po mediko-sotsial'noy ekspertize, reabilitatsii i reabilitatsionnoy industrii*. 2. pp. 49.
13. Vasserman, L.I., Iovlev, B.V., Isaeva, E.R., Trifonova, E.A., Shchelkova, O.Yu., Novozhilova, M.Yu. & Vuks, A.Ya. (2009) *Metodika dlya psikhologicheskoy diagnostiki sposobov sovladaniya so stressom i problemnymi dlya lichnosti situatsiyami: posobie dlya vrachey i meditsinskikh psikhologov* [Methods for psychological diagnosis of methods for coping with stress and problem situations: a manual for physicians and medical psychologists]. St. Petersburg: NIPNI.
14. Lasarus, R. (2006) Emotions and interpersonal relationships: toward a person-centered conceptualization of emotions and coping. *Journal of Personality*. 74(1). pp. 9-43. DOI: 10.1111/j.1467-6494.2005.00368.x
15. Rasskazova, E.I. & Gordeeva, T.O. (2011) Coping strategies in the psychology of stress: approaches, methods, perspectives. *Psikhologicheskie issledovaniya*. 3(17).
16. Motovilina, O.G., Shishkova, Yu.A. & Surkova, E.V. (2015) Strategii sovladaniya (koping-strategii) u bol'nykh sakharnym diabetom 1-go i 2-go tipov na insulinoterapii: svyaz' s emotsional'nym blagopoluchiem i urovnem glikemicheskogo kontrolya [Strategies for coping (coping strategies) in patients with diabetes mellitus of the 1st and 2nd types on insulin: Link to the emotional well-being and level of glycemic control]. *Sakharnyy diabet*. 18(4). pp. 41-47.

Received 12.05.2016;

Revised 13.07.2016;

Accepted 05.08.2016

УДК 159.9.072.2

DOI: 10.17223/17267080/62/11

Д.В. Берёзкин

*Детский психоневрологический санаторий «Комарово» (Санкт-Петербург, Россия),
Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена
(Санкт-Петербург, Россия)*

Особенности взаимосвязей функциональных характеристик ЦНС и познавательных процессов у детей с неврозоподобными расстройствами резидуально-органического генеза

Рассматривается специфика связи функциональных показателей ЦНС с познавательными процессами у детей, характеризующихся различными неврозоподобными расстройствами резидуально-органического генеза. Изучаются показатели времени реакции, внимания, памяти и мышления. Полученные данные подвергаются корреляционному анализу, в котором учитывается возраст детей. На основании полученных результатов делаются выводы об особенностях познавательных процессов и возможностях их компенсации у указанных детей.

Ключевые слова: *неврозоподобные расстройства резидуально-органического генеза; время реакции; функциональные показатели ЦНС; память; внимание; мышление; познавательные процессы; корреляционный анализ.*

Введение

Органические непсихотические расстройства в детском возрасте имеют достаточно широкое распространение. В литературе отмечается, что они обнаруживаются приблизительно у 20% детей, обращающихся за психиатрической помощью. Из них астено-невротические нарушения встречаются в 30–65% случаев, а психопатоподобные – в 10–25% [1]. Для детей с резидуально-органическими поражениями ЦНС характерно формирование психоорганического синдрома, который проявляется в сложностях формирования школьных навыков [2], возникающих на фоне снижения памяти и внимания, нарушения структуры и ухудшения динамики мышления [3]. Это может приводить к социальной дезадаптации [3], а также к формированию нарушений психического развития [4].

В современных популяционных исследованиях выявлено увеличение психоневрологических отклонений в группе условно здоровых детей. Такие отклонения фиксируются в 30–56% случаев. Это является существенным отличием современных школьников от их предшественников [5].

Сами по себе данные отклонения реализуются в виде снижения функциональных возможностей нервной системы, которые и приводят к сложностям в обучении и снижению способностей к адаптации [5].

Психоневрологические нарушения у детей младшего школьного возраста, как правило, являются последствиями родовых травм, перинатальных поражений головного мозга, черепно-мозговых травм, нейроинфекций. На их фоне, помимо нарушений психического развития и когнитивного дефицита, часто возникают неврозоподобные расстройства.

Экзогено-органические поражения головного мозга приводят к ряду физиологических и психофизиологических нарушений ЦНС. Так, у детей отмечаются снижение темпа созревания коры головного мозга [6] и регуляторной фронто-таламической системы [7, 8], высокая истощаемость функциональных резервов, неэффективность протекания информационных процессов [8], дефицитарность структур правого полушария [7], повышение инертности нервных процессов, на фоне которой проявляется большая стереотипность в поведении и решении задач [9]. Психомоторика при этом характеризуется грубостью праксиса, познавательные процессы – снижением памяти, внимания, динамики мышления [10].

В настоящее время остаются недостаточно исследованными особенности взаимосвязей функциональных характеристик ЦНС и познавательных процессов у детей с неврозоподобными расстройствами резидуально-органического генеза. При изучении таких особенностей представляется целесообразным оценивать функциональные показатели ЦНС с помощью методик по определению скорости и точности сенсомоторных реакций. Эти методики широко используются как объективный и достаточно надежный способ исследования функционального состояния ЦНС и у здоровых людей, и у пациентов в клинических исследованиях [11–13]. Указанные характеристики являются показателями сенсомоторной интеграции, под которой подразумевается объединение в функциональную систему мозговых структур разного уровня, зависящее от типа сенсомоторных реакций [13, 14]. Так, простые реакции обеспечиваются пирамидостриальным уровнем организации, включающим пирамидный (кортикальный) и экстрапирамидный (субкортикальный) контроль, в то время как сложные реакции опосредуются исключительно кортикальным уровнем [11, 13, 14].

В предлагаемой работе особенности взаимосвязей функциональных характеристик ЦНС и познавательных процессов исследуются с целью расширения представлений о них и уточнения направлений коррекционной работы с детьми, имеющими неврозоподобные расстройства резидуально-органического генеза.

Материалы и методики исследования

Всего обследовано 78 детей. В группу вошли 72% мальчиков (56 человек) и 28% девочек (22 человека); возраст мальчиков 8–12 лет, девочек –

8–11 лет; 35% выборки (27 человек) составили дети 8 лет, 26% (20 человек) – дети 9 лет, 19% (15 человек) – 10 лет, 11% (9 пациентов) – 11 лет, 9% (7 пациентов) – 12 лет. Большинство детей (61%, 48 человек) проходили обучение по программам массовой школы, 36% (28 пациентов) обучались по программам 7-го вида для детей с задержками развития, 3% (2 ребенка) – в школах 5-го вида для детей с речевыми сложностями.

Критерием ограничения выборки детей экспериментальной группы было наличие у них умственной отсталости, вывод о которой делался по медицинской документации. Все дети проходили лечение и реабилитацию в Детском психоневрологическом санатории «Комарово» (Санкт-Петербург) с 2012 по 2016 г. Лечение включало биологические (фармакологические и физиотерапевтические) и психосоциальные (логопедические, психологические, педагогические) методы коррекции.

В выборке представлены пациенты со следующими диагнозами по МКБ 10, верифицированными врачом-психиатром: органическое эмоционально-лабильное [астеническое] расстройство [F 06.06] – 36% (28 человек); энурез неорганический [F 98.0] – 15% (12 детей); энкопрез [F 98.1] – 3% (2 ребенка); стереотипные двигательные расстройства [F 98.4] – 12% (9 детей); другие уточненные эмоциональные расстройства и расстройства поведения с началом, обычно приходящимся на детский возраст [F 98.8], и эмоциональное расстройство и расстройство поведения с началом, обычно приходящимся на детский и подростковый возраст, неуточненное [F 98.9], вместе 35% (27 детей).

У всех детей отмечались последствия резидуально-органического поражения головного мозга. У подавляющего большинства (75%) психические и поведенческие нарушения проявлялись на фоне особенностей перинатального периода или родов, у двоих – нейроинфекций, у одного – черепно-мозговой травмы, произошедшей в период раннего детства.

В процессе исследования пациенты были разделены на три группы (I, II и III) по диагнозам, по принципу выраженности неврозоподобных проявлений. В группу I вошли дети с церебростеническими проявлениями и эмоциональными нарушениями в виде лабильности, слабодушия, но без поведенческих нарушений, т.е. ее составили пациенты с эмоционально-лабильными [астеническими] расстройствами [F 06.06] (28 детей). В группу II вошли дети (23 ребенка), в клинической картине которых отмечались энурез, энкопрез, стереотипные двигательные расстройства [F 98.0; F 98.1; F 98.3]. Иными словами, группу II составили дети с недостаточной сформированностью церебрального контроля над выделительными функциями и произвольными действиями. У детей этой группы наряду с поведенческими нарушениями отмечались также эмоциональные нарушения в виде повышенной возбудимости, конфликтности, негативизма. В группу III (27 детей) вошли пациенты с нарушениями поведения (дети грызут ногти, выдергивают волосы и т.д.) и нарушениями эмоций (эксплозивность, вспыльчивость, негативизм) [F 98.8; F 98.9].

Для оценки показателей функционального состояния ЦНС использовали компьютерное приложение, оценивающее различные характеристики времени реакции, а также измерения различных показателей двух вариантов реакции простого и сложного и времени реакции на движущийся объект. За основу программы взята методика, направленная на исследование характеристик нервной системы, разработанная Ю.А. Цагарелли (2008) [15].

Для измерения простого варианта реакции выбора (ПР) в правой и левой областях монитора с временным интервалом 2,5 с появлялись зеленые прямоугольники, размеры которых составляли 33 мм в длину и 4 мм в ширину. На сигнал, появляющийся в левой части экрана, ребенок должен был нажимать клавишу «F» пальцем левой руки, на стимул в его правой части – клавишу «J» пальцем правой руки. Методика включала в себя 20 предъявлений стимулов. Последовательность предъявлений стимулов справа и слева была случайной. Первые 4 стимула были пробными и не учитывались. Оценивалось среднее время реакции.

При исследовании времени сложной реакции в ситуации выбора (СР) пациентам нужно было реагировать на часть стимулов, как и в предыдущей пробе, на другую часть – иначе. Давался дополнительный сигнал (красный прямоугольник), по которому происходила перемена условий выполнения задания, предполагающая смену рук, т.е. при появлении дополнительного стимула ребенок должен был реагировать на правый сигнал пальцем левой руки, а на левый сигнал – пальцем правой руки, после повторного дополнительного стимула (красного прямоугольника) – возвращаться к изначальной инструкции. Всего ребенку предъявлялось 20 стимулов, из которых 4 были пробными. Они появлялись на экране в случайном порядке. В общей сумме для перестройки реакции подавалось 12 сигналов, без нее – 8. Оценивали средние результаты по всем реакциям, отдельно – при выполнении пробы с инструкцией о перестройке реакции и без нее, фиксировали также количество ошибочных ответов.

Время реакции на движущийся объект (РДО) измеряли с помощью этой же программы. Пациентам предлагалась полоса в середине экрана длиной 57 мм (201 пиксель), по которой слева направо и справа налево передвигался зеленый круг со скоростью 90 пикселей в секунду; задача ребенка – нажать на клавишу «пробел», когда круг окажется на середине полосы, отмеченной вертикальной чертой. В данном случае оценивали время опережения или запаздывания и доминирование одной из двух реакций.

В исследовании особенностей внимания (устойчивости концентрации и объема) использовали методики Тулуз–Пьерона [16] и таблицы Шульте [17, 18]. Для оценки объема и устойчивости внимания применяли таблицы Шульте: ребенку предоставляли пять разных таблиц и рассчитывали среднее время их выполнения [17, 18]. В исследовании устойчивости концентрации внимания использовался тест Тулуз–Пьерона, при проведении которого оценивали продуктивность (количество символов в минуту)

и точность выполнения (процент ошибочных ответов), здесь также приводились средние результаты [16].

Для изучения кратковременной слухоречевой памяти использовалась методика «10 слов» [17–19]. Пациентам предоставлялось 4 попытки, чтобы запомнить слова; после каждой они должны были воспроизводить все слова, которые сохранились в их памяти. Через час они воспроизводили их без предварительного повторения.

При исследовании мышления применяли методики толкования метафор, а также исключения лишних слов. В данном случае использовался стимульный материал из стандартной нейропсихологической батареи методик Е.Ю. Балашовой и М.С. Ковязиной [17]. При толковании метафор оценивалось количество правильных ответов (пациентам предлагалось 3 метафоры). В исключениях лишних слов каждый ответ оценивался по пятибалльной шкале, что позволяло оценить как количество правильных ответов, так и их качество: способность дать объяснение, подобрать родовое понятие.

Для обработки полученных результатов использовались методы математической статистики: вычислялся коэффициент линейной корреляции Пирсона (r).

Результаты исследования

У пациентов группы I отмечались корреляции между возрастом и рядом психофизиологических и психических показателей, более старшие дети характеризовались меньшими временами реакции. Приведем коэффициенты корреляции возраста и времен реакции: $r = -0,38$ для среднего времени СР, $r = -0,35$ для времени СР с перестройкой и $r = -0,30$ для времени РДО. Помимо этого, более старшие дети лучше справлялись с рядом методик, направленных на изучение познавательных процессов. У них фиксировались снижение значений времени на выполнение таблиц Шульте ($r = -0,40$), повышение продуктивности ($r = 0,37$) и точности ($r = -0,30$) при выполнении методики Тулуз–Пьерона, увеличение объема воспроизводимых слов при непосредственном кратковременном ($r = 0,59$) и отсроченном запоминании ($r = 0,33$), увеличение числа объясненных метафор ($r = 0,37$) и выделенных слов ($r = 0,38$).

При изучении связей между психофизиологическими характеристиками было установлено следующее. Если время ПР возрастает, то увеличиваются среднее время СР ($r = 0,39$) и время СР ($r = 0,30$) без перестройки. Также наблюдаются устойчивые связи времени усредненной СР, с одной стороны, с временем СР без перестройки ($r = 0,86$) и временем СР с перестройкой ($r = 0,84$), с другой стороны. Времена СР без перестройки и с перестройкой также оказались взаимосвязаны ($r = 0,51$).

С помощью корреляционного анализа не удалось установить связи между временем РДО, а также количеством ошибок в СР с другими психофизиологическими характеристиками.

При установлении связей между временем реакции и вниманием было выявлено, что при снижении времени СР (для СР с перестройкой $r = -0,35$, для СР без перестройки $r = -0,46$, средней СР $r = -0,47$) и времени РДО ($r = -0,48$) наблюдается повышение темпа выполнения методики Тулуз–Пьерона. Снижение затрачиваемого времени на выполнение методики таблицы Шульте сопровождалось меньшим количеством ошибок в СР ($r = 0,35$) и большей точностью в РДО ($r = 0,47$).

Были установлены связи между объемом непосредственной кратковременной памяти и временем СР (для средней СР $r = -0,36$, для СР с перестройкой $r = -0,33$, для СР без перестройки $r = -0,34$); между объемом непосредственной кратковременной памяти и укорочением времени выполнения таблиц Шульте ($r = 0,40$), а также увеличением темпа выполнения методики Тулуз–Пьерона ($r = 0,40$). Также была установлена связь между показателями долговременной и кратковременной памяти ($r = 0,36$).

Что касается объяснения метафор, то дети с более высокими показателями РДО справлялись с ним лучше ($r = -0,50$). Дети с более быстрыми и точными СР больше выделяли лишних слов (для времени СР с перестройкой $r = -0,32$, для количества ошибок в СР $r = -0,33$). Данные методики коррелировали между собой с коэффициентом $r = 0,31$, они коррелировали также с характеристиками памяти и внимания. В частности, дети, легче справлявшиеся с объяснением метафор, отличались более высоким темпом ($r = 0,55$) и точностью ($r = -0,31$) выполнения методики Тулуз–Пьерона, они меньше времени затрачивали на таблицы Шульте ($r = -0,49$), больше воспроизводили слов при отсроченном запоминании ($r = 0,36$). Пациенты, более правильно выделявшие лишние слова, характеризовались более быстрым выполнением таблиц Шульте ($r = 0,30$) и большим количеством воспроизведенных слов при отсроченном запоминании ($r = 0,38$).

У детей группы II отмечалась несколько иная картина корреляционных связей. Было выявлено, что с возрастом коррелировала лишь одна характеристика: продуктивность в методике Тулуз–Пьерона ($r = 0,38$). Высокий уровень корреляционных связей наблюдался между временем ПР и различными показателями СР (для среднего времени СР $r = 0,84$, для времени СР с перестройкой $r = 0,86$, для времени СР без перестройки $r = 0,70$). Время РДО коррелировало со средним временем СР ($r = 0,35$) и количеством ошибок в СР ($r = 0,39$).

У детей группы II показатели внимания имели меньшее количество связей с характеристиками реакции. Так, темп выполнения методики Тулуз–Пьерона коррелировал лишь с временем ПР ($r = -0,37$), а также средним временем СР ($r = -0,33$), временем СР с перестройкой ($r = -0,53$) и временем СР без перестройки ($r = -0,41$). Между другими показателями внимания (точность выполнения методики Тулуз–Пьерона и время выполнения таблиц Шульте) корреляционных связей установлено не было. У детей группы II, как и у пациентов группы I, повышение темпа выполне-

ния методики Тулуз–Пьерона сопровождалось увеличением количества ошибок ($r = 0,40$).

Дети группы II с более короткими временами реакций, как и пациенты группы I, лучше справлялись с методиками, оценивающими особенности мышления. Так, были установлены корреляции между средним временем СР ($r = -0,32$), временем СР с перестройкой ($r = -0,51$) и толкованием метафор, а также между временем СР с перестройкой ($r = 0,31$), временем РДО ($r = 0,42$) и исключением лишних слов. Также была установлена корреляционная связь между количеством объясненных метафор и количеством баллов, полученных за исключение слов ($r = 0,34$).

У пациентов группы III наблюдалась иная структура корреляционных связей. В частности, имели место иные корреляции с возрастом. Таких корреляций было больше, чем у детей группы II, и меньше, чем у детей группы I. Более старшим детям были свойственны меньшая длительность времени ПР ($r = -0,34$), времени СР с перестройкой ($r = -0,32$), они быстрее выполняли методику таблицы Шульте ($r = 0,59$), у них отмечалась большая продуктивность в методике Тулуз–Пьерона ($r = 0,31$).

Как и у пациентов двух предыдущих групп, у детей группы III установлены корреляционные связи между различными показателями реакции. Причем эти корреляции более выражены, чем у детей группы I, и менее – чем у детей группы II. Так, у них наблюдались связи между временем ПР и временем СР (для среднего времени СР $r = 0,66$, для времени СР с перестройкой $r = 0,60$, для времени СР без перестройки $r = 0,51$), а также между временем ПР и временем РДО ($r = 0,51$). Время РДО коррелировало со средним временем СР ($r = 0,72$), временем СР с перестройкой ($r = 0,68$) и без перестройки ($r = 0,67$). Показатели времени СР были связаны между собой. Так, имела место связь среднего времени СР с временем СР без перестройки ($r = 0,87$) и временем СР с перестройкой ($r = 0,89$); наблюдалась связь времени СР с перестройкой и времени СР без перестройки ($r = 0,69$).

Корреляции зафиксированы между психофизиологическими характеристиками и показателями внимания. Были установлены связи между временем выполнения таблиц Шульте, временем ПР ($r = 0,37$) и временем СР с перестройкой ($r = 0,57$); между темпом выполнения методики Тулуз–Пьерона, временем СР с перестройкой ($r = -0,33$) и без перестройки ($r = -0,40$); между точностью выполнения пробы Тулуз–Пьерона, временем ПР ($r = 0,54$) и количеством ошибок в СР ($r = 0,31$). Дети с более высокой характеристикой продуктивности выполнения методик Тулуз–Пьерона затрачивали меньше времени на таблицы Шульте ($r = -0,33$).

Зафиксированы связи между показателями непосредственной кратковременной памяти с показателями как времени реакции, так и внимания. Установлены корреляции количества воспроизведенных слов при непосредственном кратковременном запоминании с продуктивностью в методике Тулуз–Пьерона ($r = 0,56$), количеством ошибочных ответов в СР ($r = -0,41$), средним временем СР ($r = -0,49$), временем СР с перестройкой ($r = -0,33$) и без перестройки ($r = -0,55$). Количество воспроизведенных слов при отсро-

ченном воспроизведении было взаимосвязано с временем СР без перестройки ($r = 0,31$) и количеством ошибочных ответов ($r = 0,31$), а также с темпом выполнения методики Тулуз–Пьерона ($r = 0,57$). Следует отметить, что показатели кратковременной и отсроченной памяти также коррелировали друг с другом ($r = 0,57$).

Пациенты группы III с более высокими показателями СР, как и дети групп I и II, лучше справлялись с методиками, направленными на исследование мышления. Количество объясненных метафор коррелировало со временем СР с перестройкой ($r = -0,32$) и временем СР без перестройки ($r = -0,34$). У детей группы III большее количество баллов за исключение лишних слов отвечало меньшему времени СР без перестройки ($r = 0,31$). Также была выявлена связь между количеством объясненных метафор и баллами, полученными за исключение лишних слов ($r = 0,55$).

Обсуждение результатов

Таким образом, с помощью корреляционного анализа удастся установить взаимосвязи между возрастом, функциональными показателями ЦНС и характеристиками познавательных процессов, а также выявить как общие, характерные для пациентов всех групп связи, так и частные, свойственные детям отдельных групп. Анализ связей различных показателей времени реакции друг с другом и с психологическими показателями памяти, внимания и мышления дает возможность проследить функциональную интеграцию разноуровневых процессов. Если решение когнитивной задачи, включающей в себя экстренную перестройку реакции, связано с общей активацией, обеспечиваемой пирамидо-стриальным уровнем организации, включающим пирамидный (кортикальный) и экстрапирамидный (субкортикальный) контроль, то успешность выполнения психологических методик сопровождается в первую очередь более высоким функциональным состоянием коры головного мозга.

Ряд авторов отмечали, что сенсомоторные реакции опосредуются пространственно-временными представлениями [12, 13]. В настоящем исследовании наибольшая необходимость оценки расстояния, скорости передвижения объекта, а также времени, подходящего для реакции, обнаруживалась в пробе РДО. В связи с этим можно предположить, что слабая включенность, как у детей группы II, или невключенность, как у детей группы I, в корреляционные связи с другими показателями реакции отражает несформированность пространственно-временных представлений.

Также получено, что показатели СР связаны с успешностью выполнения методик, направленных на исследование мышления. Иными словами, показатели СР отражают в том числе и интеллектуальные функции, эффективность которых непосредственно связана с функциональным состоянием коры головного мозга.

Помимо установления связей психических функций с показателями функционального состояния ЦНС, проведенный корреляционный анализ

позволяет сформулировать некоторые выводы об особенностях формирования процессов внимания и памяти у детей с неврозоподобными расстройствами резидуально-органического генеза. Можно предположить, что у таких детей имеет место недостаточная сформированность процессов внимания, их некоторая дезинтеграция, поскольку между показателями объема внимания и устойчивости его концентрации не было установлено корреляционных связей. Единственная корреляция между временем выполнения таблиц Шульте и темпом выполнения методики Тулуз–Пьерона была выявлена лишь у детей группы III.

У пациентов всех групп отмечались корреляционные связи между показателями внимания и памяти. В связи с этим можно говорить о том, что корректирование памяти возможно за счет формирования процессов внимания. Предположение о недостаточной сформированности внимания у детей с неврозоподобными расстройствами резидуально-органического генеза было высказано выше.

Как видно из результатов исследования, разные группы пациентов отличаются различным количеством связей между показателями, отражающими функциональное состояние ЦНС и особенности психических процессов. Более всего в этом случае выделяются дети группы II, так как у них не наблюдается корреляций характеристик реакций с точностью по методике Тулуз–Пьерона, временем выполнения таблиц Шульте, а также с количеством воспроизведенных слов при отсроченном запоминании. Это можно связать с неполным раскрытием потенциала развития познавательных процессов. Причем развитие познавательных функций у них не компенсируется за счет возраста, тогда как у более старших детей групп I и III повышаются показатели как функционального состояния ЦНС, так и познавательных процессов.

По результатам исследования можно сформулировать следующие рекомендации для психокоррекционной работы с детьми, имеющими неврозоподобные нарушения резидуально-органического генеза. Пациенты всех групп нуждаются в дальнейшем развитии направленного внимания путем интеграции отдельных его характеристик, таких как объем, концентрация, устойчивость. На фоне этого можно ожидать улучшения памяти. Дети групп I и II нуждаются в развитии пространственно-временных представлений. При этом следует отметить, что у пациентов группы I с возрастом наблюдается тенденция к улучшению возможностей познавательной деятельности.

Для пациентов группы II психокоррекционная работа должна носить характер коррекции не просто отдельных психических процессов, а развития в целом. Необходимость этого возникает в связи с тем, что у них компенсации психических функций и повышения функционального состояния ЦНС с возрастом не наблюдается. На этом фоне можно предположить, что существует риск формирования более выраженной задержки психического развития, предотвращение которого возможно за счет психологических интервенций. Ресурсной составляющей в работе с детьми этой группы должна явиться высокая интеграция функциональных структур разного

уровня, позволяющих опереться на сохранные звенья при коррекции поврежденных высших психических функций.

У детей группы III пространственно-временные представления сформированы в большей мере, чем у пациентов групп I и II. Кроме того, у них с возрастом повышаются показатели функционального состояния ЦНС и внимания. Наибольшие сложности связаны с процессами памяти, а также усвоением вербального опыта. Именно на эти особенности следует обращать внимание при психокоррекционной работе с детьми группы III.

Выводы

1. У детей с неврозоподобными расстройствами резидуально-органического генеза решение локальной когнитивной задачи, требующей экстренной перестройки реакции, связано с общей активацией ЦНС, обеспечиваемой пирамидо-стриальным уровнем организации, включающим пирамидный (кортикальный) и экстрапирамидный (субкортикальный) контроль.

2. Реализация познавательной деятельности в первую очередь связана с высоким функциональным состоянием коры головного мозга, обеспечивающим эффективное протекание таких процессов, как внимание, память, мышление

3. У обследованных детей имеет место некоторая дезинтеграция процессов внимания, а также недостаточная сформированность пространственно-временных представлений.

5. У детей с астенией [F 06.06] и с расстройствами поведения и эмоций [F 98.8; F 98.9] выявлено повышение функционального состояния ЦНС и характеристик познавательных процессов с возрастом.

6. У пациентов с недостаточной сформированностью церебрального контроля над выделительными функциями и произвольными действиями [F 98.0; F 98.1; F 98.3] установлено неполное раскрытие потенциала развития познавательных процессов.

7. Направления психокоррекционной работы с детьми, имеющими клинически различные неврозоподобные расстройства резидуально-органического генеза должны отличаться. Психокоррекционную работу с детьми с астенией [F 06.06] и расстройствами поведения и эмоций [F 98.8; F 98.9] следует направлять на развитие отдельных познавательных процессов, тогда как для пациентов с недостаточной сформированностью церебрального контроля над выделительными функциями и произвольными действиями [F 98.0; F 98.1; F 98.3] необходима коррекция развития в целом.

Литература

1. *Пронина Л.А.* Эпидемиология психических расстройств у детей // Трудные дети. М., 1999. URL: <http://www.otrok.ru/medbook/listmed/epid.htm> (дата обращения: 15.10.2013).

2. Мнухин С.С. О клинко-физиологической классификации состояний психического недоразвития у детей // Труды Ленинградского педиатрического медицинского института. Л., 1961. Т. 25. С. 67–77.
3. Ковалев В.В. Психиатрия детского возраста: (руководство для врачей). М. : Медицина, 1995. 608 с.
4. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. 2-е изд., испр. и доп. М., 1973. 176 с.
5. Эворт Л.С., Потупчик Т.В., Крысенко Л.В., Паничева Е.С. Характеристика астенического синдрома у детей первого года обучения в школе // Российский педиатрический журнал. 2014. № 2. С. 37–40.
6. Мачинская Р.И., Крупская Е.В. Созревание регуляторных структур мозга и организация внимания у детей младшего школьного возраста // Когнитивные исследования : сб. науч. трудов / под ред. В.Д. Соловьева, Т.В. Черниговской. М. : Институт психологии РАН, 2008. Вып. 2. С. 32–48.
7. Тамбиев А.Э., Медведев С.Д., Литвиненко О.В. Возрастная динамика развития основных свойств внимания в детском возрасте // Вопросы психологии. 2003. № 3. С. 118–122.
8. Грибанов А.В., Подоплекин Д.Н. Изменение уровня постоянных потенциалов головного мозга у детей при синдроме дефицита внимания с гиперактивностью // Вестник Поморского университета. Сер. Физиологические и психолого-педагогические науки. 2003. № 2. С. 41–47.
9. Иорданова Ю.А. Особенности поведенческого реагирования детей 7–10 лет с дефицитом внимания // Вестник Поморского университета. Сер. Естественные и точные науки. 2006. № 3. С. 68–72.
10. Цветкова Л.С., Цветков А.В. Нейропсихологические синдромы несформированности высших психических функций у младших школьников с отклонениями в развитии психики // Вестник Московского университета. Сер. 14, Психология. 2009. № 2. С. 62–61.
11. Александров Ю.А. Введение в системную психофизиологию // Психология XXI века. М., 2003. С. 39–85.
12. Александровский Ю.А. Пограничные психические расстройства : руководство для врачей. М. : ГЭОТАР-Медиа, 2007. 400 с.
13. Шутова С.В., Муравьева И.В. Сенсомоторные реакции как характеристика функционального состояния ЦНС // Вестник Томского государственного университета. 2013. Т. 18, № 5. С. 2831–2840.
14. Волдозеров С.М., Тарасов С.Г. Зрительно-двигательная активность человека в условиях слежения. Харьков : Гуманитарный центр, 2002. 242 с.
15. Цагарелли Ю.А. Системная психологическая диагностика на приборе «Активациометр» : учеб. пособие. Казань, 2008. 266 с.
16. Ясюкова Л.А. Оптимизация обучения и развития детей с ММД // Диагностика и компенсация минимальных мозговых дисфункций : метод. руководство. СПб. : ИМАТОН, 1997. 80 с.
17. Балашова Е.Ю., Ковязина М.С. Нейропсихологическая диагностика. Классические стимульные материалы. М. : Генезис, 2015.
18. Блейхер В.М., Круг И.В. Патопсихологическая диагностика. Киев : Здоров'я, 1986. 280 с.
19. Рубинштейн С.Я. Экспериментальные методики патопсихологии. М. : ЭКСМО-Пресс, 1999. 448 с.

Поступила в редакцию 03.08.2016 г.; принята 18.11.2016 г.

БЕРЕЗКИН Дмитрий Владимирович; педагог-психолог Санкт-Петербургского государственного бюджетного учреждения здравоохранения «Детский психоневрологиче-

ский санаторий «Комарово», аспирант кафедры клинической психологии и психологической помощи РГПУ им. Герцена (Санкт-Петербург, Россия).
E-mail: berezkin.dm@yandex.ru

INTERACTIONS OF THE CNS FUNCTIONAL CHARACTERISTICS AND COGNITIVE PROCESSES IN CHILDREN WITH NEUROTIC DISORDERS OF A RESIDUAL-ORGANIC ORIGIN

Siberian journal of psychology, 2016, 62, 139–152. DOI: 10.17223/17267080/62/11

BEREZKIN Dmitry V., Child sanatorium «Komarovo», The Herzen State Pedagogical University of Russia (St. Petersburg, Russian Federation). E-mail: berezkin.dm@yandex.ru

Keywords: borderline mental disorder, residual-organic genesis, reaction time, CNS functional characteristics, memory, cognition, cognitive processes, correlation analysis.

The article considers relation features between CNS functional characteristics, cognitive processes, and age of children with borderline mental disorder of residual-organic genesis. For this purpose, parameters of attention, memory, mentation, and reaction are studied. The parameters are subjected to correlation analysis. On the base of the results obtained, conclusions about the peculiarities of cognitive processes and possibilities of their compensation in these children are made. These findings relate to both the general aspects common to all children with neurotic disorders residual-organic origin, and to particular aspects related to patients with certain nosological specificity. In the article it is shown that correlation bonds reflect the integration of different level cognitive processes. For the cognitive task requiring urgent restructuring of the reaction, it is needed a common activation provided by the pyramid-striatal level of the organization, including the pyramidal (cortical) and extrapyramidal (subcortical) control, whereas for the implementation of cognitive processes the activation of the cerebral cortex is primarily essential. It is also shown that all children with borderline mental disorders are characterized by disintegration of attention processes. It is suggested that children with asthenic disorders [F 06.06] and children characterized by involuntary action and the lack of cerebral control formation of excretory functions [F 98.0; F 98.1; F 98.3] differ by insufficient formation of spatio-temporal representations. Children with asthenic disorders [F 06.06] and behavior disorders [F 98.8; F 98.9] are characterized by improving with age the CNS functional performance and characteristics of cognitive processes. It does not occur with children having underdeveloped cerebral control over excretion and movement functions [F 98.0; F 98.1; F 98.3], which may lead to mental retardation. It was found that in these children correlations between the CNS functional characteristics and the cognitive process parameters are virtually absent. This indicates a discrepancy between the level of CNS functional abilities and the level of the cognitive process development. Based on the results obtained the recommendations for psychological work with children with borderline mental disorders of residual-organic genesis are formed. So, working with children with asthenic disorders [F 06,06] and disorders of behavior [F 98.8; F 98.9] is recommended to direct to the development of certain cognitive functions. In the first case they are: memory, attention, spatial, and temporal representations; in the second case they are: memory, attention, and assimilation of verbal experience. The work with children with insufficient formation of cerebral control over the excretion and movement functions [F 98.0; F 98.1; F 98.3] should be directed at correction of their development in general.

References

1. Pronina, L.A. (1999) *Epidemiologiya psikhicheskikh rasstroistv u detey* [Epidemiology of psychical disorders in children]. [Online] Available from: <http://www.otrok.ru/medbook/listmed/epid.htm>. (Accessed: 15th October 2013).

2. Mnukhin, S.S. (1961) O kliniko-fiziologicheskoi klassifikatsyi sostoyaniya psikhicheskogo nedorazvitiya u detei [On clinical and psychiological classification of conditions of children's psychical underdevelopment]. *Trudy Leningr. pediatr. med. in-ta*. 25. pp. 67-77.
3. Kovalev, V.V. (1995) *Psikhiatriya detskogo vozrasta: (Rukovodstvo dlya vrachei)* [Psychiatry of children: (Doctor's manual)]. Moscow: Meditsyna.
4. Vlasova, T.A. & Pevzner, M.S. (1973) *O detyakh s otkloneniyami v razvitiu* [About children with development deviations]. Moscow: Prosveshchenie.
5. Evert, L.S., Potupchik, T.V., Krysenko, L.V. & Panicheva, E.S. (2014) Kharakteristika astenicheskogo sindroma u detei pervogo goda obucheniya v shkole [Astenic syndrome in children of the the first year of schooling]. *Rossiyskii pediatricheskii zhurnal*. 2. pp. 37-40.
6. Machinskaya, R.I. & Krupskaya, E.V. (2008) Sozrevanie regulatorynykh struktur mozga i organizatsyya vnimaniya u detei mladshogo shkol'nogo vozrasta [Maturation of the regulatory structures of the brain and attention organization in primary school children]. In: Solovieva, V.D. & Chernigovskaya, T.V. (ed.) *Kognitivnye issledovaniya* [Cognitive research]. Moscow: Institute of Psychology, RAS. pp. 32-48.
7. Tambiev, A.E., Medvedev, S.D. & Litvinenko, O.V. (2003) Vozrastnaya dinamika razvitiya osnovnykh svoystv vnimaniya v detskom vozraste [Age dynamics of development of basic characteristics of attention in childhood]. *Voprosy psikhologii*. 3. pp. 118-122.
8. Griбанov, A.V. & Podoplekin, D.N. (2003) Izmenenie urovnya postoyannykh potentsialov golovnoy mozga u detey pri sindrome deficit vnimaniya s giperaktivnost'yu [Changes in the level of permanent brain potentials in children with attention deficit]. *Vestnik Pomorskogo universiteta: Ser. Fiziologiya i psihologo-pedagogicheskie nauki*. 2. pp. 41-47.
9. Iordanova, Ju.A. (2006) Osobennosti povedencheskogo reagirovaniya detei 7–10 let s defitsytom vnimaniya [Specificity of behavioral reaction in children of 7–10 with deficit of attention]. *Vestnik Pomorskogo universiteta: Ser. Estestvennye i tochnye nauki*. 3. pp. 68-72.
10. Tsvetkova, L.S. & Tsvetkov, A.V. (2009) Neiropsikhologicheskiye sindromy nesformirovannosti vysshykh psikhicheskikh funktsiy u mladshikh shkol'nikov s otkloneniyami v razvitiu psikhiki [Neuropsychological syndromes of immature higher psychical function in primary school children with deviations of psychical development]. *Vestnik Moskovskogo universiteta: Ser. 14. Psikhologiya – The Moscow University Herald. Series 14. Psychology*. 2. pp. 62-61.
11. Aleksandrov, Ju.A. (2003) Vvedenie v sistemnyuyu psikhofiziologiyu [Introduction to systemic psychophysiology]. In: Chesnokov, V.B. (ed.) *Psikhologiya XXI veka* [Physiology of the 21st century]. Moscow: Per Se. pp. 39-85.
12. Aleksandrovskii, U.A. (2007) *Pogranichnyye psikhicheskie rasstroistva. Rukovodstvo dlya vrachey* [Borderline mental disorders. A Manual for Physicians]. Moscow: GEOTAR-media.
13. Shutova, S.V. & Muravieva, I.V. (2013) Sensorimotor reactions as characteristics of functional state of CNS. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya Estestvennye i Tekhnicheskie nauki*. 18(5). pp. 2831-2840. (In Russian).
14. Voldozerov, S.M. & Tarasov, S.G. (2002) *Zritel'no-dvigatel'naya aktivnost' cheloveka v usloviyah slezheniya*. [Visual-motor human activity in tracking conditions]. Kharkov: Gumanitarniy centr.
15. Tsagarelli, U.A. (2008) *Sistemnaya psikhologicheskaya diagnostika na pribore "Aktivatsyometr"* [Systemic psychological diagnosis with the "Activationmeter"]. Kazan: Poznanie.
16. Yasyukova, L.A. (1997) Optimizatsiya obucheniya i razvitiya detei s MMD [Optimization of teaching and development of children with minimal brain dysfunction]. In: *Diagnostika*

- i kompensatsya minimal'nyh mozgovyh disfunktsyi* [Diagnostics and compensation of minimal brain dysfunctions]. St. Petersburg: IMATON.
17. Balashova, E.Ju. & Kovyazina, M.S. (2015) *Neiropsikhologicheskaya diagnostika. Klassicheskie stimul'nye materialy* [Neuropsychological diagnostics. Classical stimulus materials]. Moscow: Genezis.
 18. Bleikher, V.M. & Kruk, I.V. (1986) *Patopsikhologicheskaya diagnostika* [Pahtopsychological diagnostics]. Kiev: Zdorov'ye.
 19. Rubinshtein, S.Ya. (1999) *Ekspperimental'nye metodiki patopsikhologii* [Pathopsychological experimental methods]. Moscow: EKSMO-Press.

Received 03.08.2016;

Accepted 18.11.2016

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9:331.101.3
DOI: 10.17223/17267080/62/12

Н.В. Лукьянченко

Сибирский государственный технологический университет, Красноярск, Россия

Взаимосвязь профессионально значимых качеств личности и рабочей мотивации руководителей с их психологическим благополучием

Работа выполнена при поддержке краевого государственного автономного учреждения «Красноярский краевой фонд поддержки научной и научно-технической деятельности» и Российского государственного научного фонда в рамках проекта № 16-16-24022/16 «Социально-психологические факторы продуктивности профессионального взаимодействия специалистов социономических профессий»

На основе анализа состояния проблемы психологического благополучия определяется необходимость исследования связи с психологическим благополучием особенностей проявления качеств личности, обеспечивающих продуктивность жизнедеятельности в актуальных социальных контекстах, в первую очередь в профессиональной сфере. Описаны результаты проведенного на предприятии нефтегазовой промышленности исследования, показавшего, что более высоким уровням психологического благополучия руководителей соответствует продуктивное отношение к рабочему заданию в сочетании с низкой направленностью на людей и высоким уровнем желаемой удовлетворенности от различных аспектов работы.

Ключевые слова: психологическое благополучие личности; самореализация; профессионально значимые качества; рабочая мотивация; руководитель.

Введение

Жизнедеятельность человека в значительной степени определяется регуляторами небиологической природы. Изгнанный из рая инстинктивной непосредственности, он оказался движим противоречивым стремлением найти спасительный «рецепт абсолюта жизни». Испокон веков людей волновали вопросы качества жизни, напрямую связанные с проблемой самоопределения в безграничном мире. В романе Э. Хемингуэя «Фиеста (И восходит солнце)» это звучит так: «Мне все равно, что такое мир. Все, что я хочу знать, – это как в нем жить. Пожалуй, если додуматься, как в нем жить, тем самым поймешь, каков он».

Вопрос о сущности благополучия человека представлен в религиозных постулатах, произведениях известных литераторов (Н. Островский: «Самое дорогое у человека – жизнь... и прожить ее надо так...»), рассуждениях философов, а со второй половины XX в. он стал одним из центральных для психологической науки и практики.

Актуализация интереса к вопросу психологического содержания человеческого благополучия связана со становлением гуманистического [1] и позитивного [2] подходов в психологии. Казалось, что с их развитием психология преодолет дефицитарность клинического взгляда на психику, пассивность духовных практик, противопоставление индивидуального и социального в человеке. Гениальное фроммовское «иметь или быть» развернуло проблематику благополучия в перспективе полноценной бытийности [3]. А. Маслоу [4] и К. Роджерс [5] сделали ценными идеи максимально возможного проявления потенциала человека, условием которого является психологическое благополучие, позволяющее, по мнению авторов, реализовать изначально присущее его природе стремление к самореализации и росту. Вдохновляюще прозвучали слова А. Маслоу: «Ныне над горизонтом вырисовывается новая концепция человеческой болезни и человеческого здоровья – психология, которая представляется мне настолько волнующей и исполненной столь замечательных возможностей, что я не могу противостоять искушению представить ее прежде, чем она будет подвергнута проверке или подтверждена, то есть прежде чем она обретет статус достоверного научного знания» [6. С. 10]. Безусловная привлекательность обозначенной перспективы способствовала тому, чтобы идея о полноценности функционирования человека стала в некотором роде самоценной.

Определилась важность понимания (исследования) не только того, как устроены психологические проблемы человека и как от них избавляться, но и закономерностей оптимальной, благополучной жизнедеятельности [7, 8]. Психологи занялись разработками, направленными на конкретизацию содержания, структуры полноценного функционирования человека [9–16] и факторов, на него влияющих. Факторы рассматриваются как личностные [17, 18]), так и социальные [19–22]. Исследователи пытаются найти ответ на вопрос о том, каким должны быть воспитание, обучение, управление, чтобы человек был психологически благополучен [23, 24]. Одной из наиболее проработанных является структура психологического благополучия, предложенная К. Рифф [15, 26]. Она приобрела широкую популярность в среде психологов в силу того, что удачно объединила в своих компонентах позиции множества авторов, операционализована и представлена в соответствующей диагностической методике [27].

Анализируя имеющийся на настоящий момент массив исследований, можно отметить ассиметричную тенденцию. Возможно, в силу исходной самоценности идеи психологического благополучия внимание психологов сконцентрировалось на проблематике его содержания, условий и факторов формирования. Психологическое благополучие стало пониматься как идеальная модель состояния личности человека, априори преодолевающей

противоречия взаимодействия индивида и общества. В определенном смысле понятие психологического благополучия приобрело характер околонаучного мема, легко принимаемого и не подвергающегося оценке и анализу. Не случайно А.Н. Поддяков выступает с критикой абсолютизации и статуса предельного обобщения понятий позитивной психологии, порождающих упрощенную картину мира и человеческой жизнедеятельности. Автор показывает, что прямой перенос их содержания на неидеальные ситуации жизни может иметь сомнительные с социальной и моральной точки зрения эффекты [28]. Однако на эмпирическом уровне вопрос о том, какие особенности жизнедеятельности и отношений, реализуемые человеком в актуальных контекстах современного общества, связаны с психологическим благополучием, получил очень мало внимания исследователей.

Будучи поставленным, этот вопрос, как оказалось, может получить неожиданные ответы. Так, Я.И. Павлоцкая, проведя исследование соотношения психологического благополучия и социально-психологических характеристик личности у студентов, выявила, что психологически благополучные молодые люди социально пассивны, у них нет стремления оказывать влияние на социальную действительность, быть активными с точки зрения социальных изменений, инициировать социальные контакты, проявлять активную гражданскую позицию. Психологически благополучные личности как бы закрыты от всего остального социума, осознанно или неосознанно разграничивая сферы «имеет ко мне отношение» – «не имеет ко мне отношения». Их характеризуют уверенность в себе, в собственном потенциале и социальная адаптивность (изменение собственного поведения) в зависимости от актуального социального запроса. Одновременное стремление к личностному росту, саморазвитию и вместе с тем социальная пассивность, выражающаяся в отказе фактически влиять на социальную действительность, могут провоцировать внутренний конфликт. Поэтому самореализация психологически благополучной личности смещается в сторону близкого круга общения, а общественные процессы определяются как отдельные, отдаленные и непонятные, с фоновой негативной эмоциональной окраской [29]. Данные исследования проблематизируют парадигмальную установку о том, что психологическое благополучие уравнивает противостояние индивидуального и социального в личности и обеспечивает условия свободной продуктивной самореализации. Если учесть, что исследование проводилось на студенческой выборке, выделенные противоречия могут быть приписаны проявлению возрастных особенностей или специфике социального положения студенчества.

Возможно, в пространстве профессиональной деятельности психологическое благополучие более полно выступает в роли фасилитатора продуктивности личности? Ведь профессиональная сфера – та область жизнедеятельности, которая в максимальной степени стимулирует связи человека с социумом. И в этом аспекте слова А. Маслоу создают ощущение прекрасной перспективы. Он пишет, что при стремлении к самоактуализирующемуся тру-

ду «разрешается дихотомия между самостным и несамостным, а также между внутренним и внешним, поскольку происходит интросекция причин, побуждающих человека заниматься самоактуализирующим трудом..., что приводит к снятию различий между миром и самостью. Благодаря взаимопроникновению внутреннего и внешнего они обращаются в нечто цельное и единое, что оказывается верным и для субъектно-объектной дихотомии» [6. С. 39].

Поскольку психологическое благополучие понимается как условие продуктивной самореализации, его стали рассматривать в качестве универсальной личностной детерминанты профессиональной успешности. Оно может использоваться, например, как один из индикаторов, позволяющих косвенно оценивать и предсказывать эффективность деятельности работников государственных служб [30], или показатель личностной готовности к профессиональной деятельности психолога [31]. В практике психологических тренингов и консультаций, направленных на повышение профессиональной компетентности, также в большей или меньшей степени реализуется направленность на оптимизацию психологического благополучия личности профессионала. Диагностика психологического благополучия может включаться в процедуры профотбора и планирования кадровой политики. При этом вопрос о том, как в реальности характеристики психологического благополучия связаны с обеспечивающими эффективностью работы качествами личности, практически не возникает. Это можно объяснить как абсолютизацией положительной роли психологического благополучия, так и организационными сложностями проведения исследований на действующих предприятиях.

Возможность поиска ответа представилась нам в связи с запросом руководства предприятия нефтегазовой промышленности о «выявлении самоактуализационного потенциала профессионально значимых качеств руководителей среднего звена». В свете обозначенных выше особенностей состояния проблемы психологического благополучия интересен контекст данного запроса. Организационная структура предприятия жестко иерархизирована, многоступенчата и при этом ориентирована на быстрые решения, обусловленные экстремальными условиями производства. Основные проблемы в области «человеческого фактора» – ставшие систематическими и доходящие до жалоб в вышестоящие инстанции конфликты подчиненных с руководителями, проволочки, обусловленные в том числе слабым взаимопониманием в коммуникациях как по горизонтали, так и по вертикали, и хроническая кадровая текучесть.

В представлении руководства предприятия интенсивность этих проблем могла быть снижена посредством кадровой политики, позволяющей более высокие (предполагающие большую свободу – ответственность, когнитивную и коммуникативную гибкость) должности занимать работникам с более высоким уровнем психологического благополучия. Это представление базировалось на схеме: психологическое благополучие ведет к самоактуализации, самоактуализация предполагает максимальную реализацию обеспечивающих эффективность деятельности качеств личности и, как следствие,

наилучшее решение управленческих задач и проблем. Несмотря на отсутствие исследовательских подтверждений, такая концептуализация кадровой политики создавала иллюзию психологической грамотности. Ситуация запроса ярко демонстрировала вышеописанные дефициты исследований психологического благополучия и их практических приложений. Вместе с тем этот запрос создавал организационные условия для проведения исследования на действующем предприятии, а его проблемность позволила поставить вопрос о связи профессионально значимых качеств и рабочей мотивации с психологическим благополучием руководителей в качестве предмета исследования.

Методическое обеспечение и эмпирическая база исследования

Цель исследования: выявить, какие профессионально значимые качества и особенности рабочей мотивации и каким образом связаны с психологическим благополучием руководителя.

В качестве респондентов выступили 42 руководителя среднего звена нефтегазовой компании (31 мужчина и 11 женщин).

В методический комплекс исследования вошли:

– методика исследования психологического благополучия личности (Т.Д. Шевеленкова, П.П. Фесенко), адаптированный вариант опросника «Шкалы психологического благополучия» К. Рифф (Riffs Psychological Well-Being Scale);

– методика «Диагностика рабочей мотивации» (Job Diagnostic Survey);

– методика OPQ (профессионально значимые качества).

Методика исследования психологического благополучия личности включает следующие шкалы:

1) «Позитивные отношения с другими» (наличие близких, приятных, доверительных отношений с окружающими; желание проявлять заботу о других людях; способность к эмпатии, любви и близости; умение находить компромиссы во взаимоотношениях);

2) «Автономия» (независимость; способность противостоять социальному давлению в своих мыслях и поступках; возможность регулировать собственное поведение и оценивать себя исходя из собственных стандартов);

3) «Управление окружающей средой» (чувство уверенности и компетентности в управлении повседневными делами; способность эффективно использовать различные жизненные обстоятельства; умение самому выбирать и создавать условия, удовлетворяющие личностным потребностям и ценностям);

4) «Личностный рост» (чувство непрерывного саморазвития; отслеживание собственного личностного роста и ощущение самосовершенствования с течением времени; реализация своего потенциала);

5) «Цель в жизни» (наличие целей в жизни и чувства осмысленности жизни; ощущение, что настоящее и прошлое осмысленно; присутствие убеждений, придающих жизни цель);

6) «Самопринятие» (поддержание позитивного отношения к себе; признание и принятие всего собственного личностного многообразия, включающего свои как хорошие, так и плохие качества; позитивная оценка своего прошлого);

7) «Баланс аффекта» (описывает общую эмоциональную оценку себя и собственной жизни, причем низкие и нормативные баллы свидетельствуют о преобладании позитивной самооценки, принятии себя со всеми своими достоинствами и недостатками; уверенность в себе и собственных силах; высокое мнение о собственных возможностях, чувство компетентности в управлении повседневными делами; общая удовлетворенность собственной жизнью);

8) «Осмысленность жизни» (наличие жизненных целей, присутствие чувства осмысленности жизни; восприятие своего настоящего, прошлого как имеющего смысл; наличие убеждений, придающих жизни смысл; уверенность в том, что будущее имеет перспективы; оценка себя как человека целеустремленного);

9) «Человек как открытая система» (способность воспринимать и интегрировать новый опыт; реалистичное восприятие всех позитивных и негативных аспектов человеческого бытия; непосредственность и естественность переживаний);

10) «Автономия–зависимость» (способность соблюдать гармоничный баланс между собственными и общественными интересами, причем низким значениям соответствует способность противостоять социальному давлению; умение отстаивать собственное мнение и самостоятельно принимать решения в личностно значимых ситуациях; чувство ответственности за собственную жизнь; предпочтение собственных внутренних стандартов).

Опросник OPQ – профессиональный личностный опросник Occupational Personality Questionnaires (P. Saville, R. Holdsworth) – предназначен для оценки типичного или предпочитаемого стиля поведения человека в профессиональной деятельности. Опросник OPQ включает шкалы, группирующиеся в три блока: Управление людьми, Управление задачами (стиль мышления), Управление собственным поведением (эмоции и чувства).

Поскольку интерпретация результатов опросника предполагает учет требований конкретной профессиональной сферы, необходимо ориентировать ее на профессионально значимые качества собственно руководителя. Согласно определению В.Д. Шадрикова, под профессионально важными (значимыми) понимаются индивидуальные качества субъекта, влияющие на эффективность деятельности и успешность ее усвоения [32]. Что касается профессионально значимых качеств личности руководителя, то в силу большого числа трудов, посвященных этой теме, правомерно обратиться к готовому аналитическому обзору. Одним из наиболее фундаментальных на настоящий момент является аналитический труд Б. Басса. Дополнив содержание известного справочника Р. Стогдилла новыми данными и проведя тщательный анализ более сотни исследований, касающихся руководства, автор обзора сгруппировал выделенные исследователями факторы

эффективного руководства в шесть блоков: компетенция, ответственность, участие и включенность, статус, ситуационные факторы. К личностным в этом списке можно отнести первые три блока: компетенция (способность руководителя решать проблемы, принимать решения, общий интеллект, гибкость ума, легкость речи, оригинальность мышления, рассудительность); ответственность (надежность, инициативность, настойчивость, агрессивность, уверенность в себе и желание отличиться); участие и включенность (социабельность руководителя, способность адаптироваться к различным ситуациям, стремление к кооперации с другими людьми) [33]. Выделенные Б. Бассом блоки характеристик прямо соотносимы с блоками опросника ОРQ и дают хорошие основания для их интерпретации с точки зрения профессионально значимых качеств личности руководителя.

Опросник «Диагностика рабочей мотивации» (Job Diagnostic Survey), разработанный R. Hackman, R. Oldham и адаптированный И.Н. Бондаренко, предназначен определить, как сотрудник воспринимает ядерные характеристики своей работы с мотивационной точки зрения, какую дает когнитивную и эмоциональную оценку результатов работы; оцениваются также уровень интринсивной (внутренней) мотивации и субъективно желаемые уровни удовлетворенности

Результаты и их обсуждение

Для обработки полученных данных использовался коэффициент Спирмена: выявлялись корреляционные связи характеристик психологического благополучия с показателями профессионально значимых качеств и рабочей мотивации руководителей. Значимые корреляционные коэффициенты представлены в табл. 1, 2.

Как видим, с характеристиками психологического благополучия связаны многие особенности отношения к людям, когнитивной и эмоциональной сферы, которые считают профессионально значимыми для руководителя.

Показатели психологического благополучия, характеризующие субъектность респондента по отношению к собственной жизни, связаны со стремлением оказывать влияние на сотрудников. Небольшое количество корреляционных коэффициентов свидетельствует о связи с психологическим благополучием независимости в отношениях, живости и уверенности.

При этом такие характеристики, как заботливость, принадлежность к группе и демократизм, оказались в обратной связи с показателями психологического благополучия. Особенно многочисленны обратные связи у характеристики «скромность».

Из когнитивных особенностей наибольшее количество связей (все отрицательные) обнаружил показатель «традиционализм мышления». Психологическое благополучие является своего рода профилактикой для его проявления. Небольшое количество обратных связей обнаружили также методичность мышления, интерес к искусству и к поведению.

Таблица 1

**Взаимосвязь показателей психологического благополучия
и профессионально значимых качеств руководителя**

	Показатель	Психологическое благополучие									
		Позитивные отношения с другими	Автономия	Управление окружающей средой	Личностный рост	Цель в жизни	Самопринятие	Баланс аффекта (негатив)	Осмысленность жизни	Целовек как открытая система	Автономия—зависимость
Отношения с людьми	Оказание влияния		0,42	0,41	0,39	0,48	0,36		0,42		
	Контроль		0,32	0,31	0,37		0,32	-0,33	0,32		
	Независимость				0,38					0,45	
	Живость			0,35							
	Принадлежность к группе		-0,33								
	Уверенность в себе			0,37							
	Скромность			-0,42	-0,35	-0,54		0,37	-0,38	-0,31	
	Демократизм				-0,33						
Стиль мышления	Заботливость					-0,33	-0,35	0,41			
	Интерес к практике										
	Интерес к информации										
	Интерес к искусству					-0,32					
	Интерес к поведению				-0,38	-0,40					
	Традиционализм			-0,48	-0,52	-0,75	-0,46	0,60	-0,47		0,37
	Ориентация на изменения										
	Концептуализм										
	Инновационность		0,38								-0,34
	Планирование	0,34		0,36							
Чувства и эмоции	Методичность				-0,38						
	Пунктуальность										
	Устойчивость										
	Тревожность		-0,34	-0,36			-0,31	0,50			0,30
	Невозмутимость									-0,38	
	Эмоциональный контроль				-0,32					-0,46	
	Оптимизм										
	Критичность										
	Энергия			0,34	0,46	0,55	0,45		0,36	0,35	
	Соревновательность			0,33	0,45	0,48	0,44		0,33		
Чувства и эмоции	Мотивированность на достижения			0,34		0,41					
	Решительность			0,34							
	Согласованность										

Примечание. Уровни значимости корреляционных связей: от 0,31 – 95%, от 0,40 – 99%.

**Взаимосвязь показателей психологического благополучия
и рабочей мотивации руководителя**

	Показатель	Психологическое благополучие									
		Позитивные отношения	Автономия	Управление окружающей средой	Личностный рост	Цель в жизни	Самопринятие	Баланс аффекта (негатив)	Осмысленность жизни	Человек как открытая система	Автономия–зависимость
Ядерные характеристики	Разнообразие рабочих навыков			0,37					0,34	0,34	
	Завершенность рабочего задания	0,39					0,31				
	Значимость рабочего задания										
	Автономия										
	Обратная связь от работы			0,48	0,41	0,39	0,36	-0,46	0,37		
	Обратная связь от других										
	Взаимодействие			0,37	0,34	0,37			0,33		
Когнитивная оценка	Осознаваемый смысл работы	0,33			0,32						
	Осознаваемая ответственность за результат										
	Знание реальных результатов										
	Общая удовлетворенность										
Интринсивная рабочая мотивация											
Потребность в проф. росте											
Эмоциональная оценка	Удовлетворенность отсутствием опасности увольнения										
	Удовлетворенность оплатой										
	Социальная удовлетворенность										
	Удовлетворенность работой										
	Удовлетворенность потребности в проф. росте										

	Показатель	Психологическое благополучие									
		Позитивные отношения	Автономия	Управление окружающей средой	Личностный рост	Цель в жизни	Самопринятие	Баланс аффекта (негатив)	Осмысленность жизни	Человек как открытая система	Автономия–зависимость
Хотел бы	Уважение руководства	0,31	0,38	0,49							
	Мотивирующая работа	0,32								0,45	
	Возможность независимо мыслить	0,48								0,47	
	Защищенность от потери работы				0,37				0,39	0,50	
	Благожелательный коллектив							0,33	0,43		
	Возможность узнать новое		0,32								
	Зарплата, льготы	0,41	0,45							0,52	
	Возможность творчества	0,36									
	Карьерный рост										
	Профессиональный рост	0,43									
Общая удовлетворенность		0,38							0,37		

Примечание. Уровни значимости корреляционных связей: от 0,31 – 95%, от 0,40 – 99%.

Положительно связаны с психологическим здоровьем инновационность мышления и планирование. Следует отметить, что этих связей не так много, они не столь сильны, как отрицательные корреляционные коэффициенты показателя «традиционализм».

Отрицательные связи наиболее представлены у показателя тревожности и эмоционального контроля, и одна связь у показателя невозмутимости.

Из характеристик эмоциональной сферы наиболее многочисленные положительные связи с показателями психологического здоровья имеют энергия и соревновательность, несколько меньше – мотивация на достижение и решительность.

Обратные зависимости – у психологического благополучия с тревожностью и эмоциональным контролем, а также невозмутимостью.

Как видим, с характеристикой психологического благополучия связаны многие аспекты продуктивного отношения к рабочему заданию: стремление получать обратную связь от работы, использовать разнообразные навыки, отвечать за завершенность рабочего задания, активно взаимо-

действовать при его выполнении. При этом собственно значимость рабочего задания оказалась в обратной зависимости с автономией как характеристикой психологического благополучия.

Осознаваемый смысл работы также положительным образом связан с характеристиками психологического благополучия. Все показатели удовлетворенности работой, как когнитивные, так и эмоциональные, не обнаружили связи с психологическим благополучием. Не связана с ним и выраженность интринсивной (внутренней) рабочей мотивации.

По контрасту с этим идеальные, желательные уровни удовлетворенности обнаружили множественные положительные связи с характеристиками психологического благополучия. Особенно выражена эта тенденция в отношении желаемого уровня уважения руководства, зарплаты и льгот, защищенности от потери работы. Психологическое благополучие также положительно связано с желаемыми уровнями удовлетворенности мотивирующей работой, благожелательным коллективом, возможностью независимо мыслить, узнавать новое, проявлять творчество и профессионально расти. С желаемым уровнем удовлетворенности карьерным ростом психологическое благополучие не связано.

Выводы

1. Одно из центральных понятий современной психологии – психологическое благополучие личности, понимаемое как условие продуктивной самореализации человека. При этом практически не подвергался эмпирической проверке вопрос, какие характеристики личности, обеспечивающие продуктивность жизнедеятельности человека в различных социальных контекстах, в том числе в трудовой деятельности, связаны с психологическим благополучием.

2. В проведенном исследовании выявлялось, каким образом с психологическим благополучием связаны профессионально значимые качества и рабочая мотивация руководителей среднего звена предприятия нефтегазовой промышленности. Согласно его результатам более высоким уровням психологического благополучия соответствуют продуктивное отношение к работе (стремление реализовывать влияние и контроль, независимость, живость в отношениях, энергия, соревновательность, мотивированность на достижение, низкая тревога, инновационность и нетрационализм мышления, целостное восприятие рабочего задания и ответственности за него, стремление реализовывать разнообразные рабочие навыки и получать обратную связь от работы, осознание смысла работы и готовность взаимодействовать для ее эффективного выполнения) и низкая направленность на людей (нескромность, слабое чувство принадлежности к группе, низкие заботливость и демократизм в отношении сотрудников, слабый эмоциональный контроль и др.). Удовлетворенность различными аспектами работы с психологическим благополучием не связана, в отличие от идеальных, желательных уровней удовлетворенности, которые с его повышением также растут.

Иными словами, совокупная картина связанных с психологическим благополучием профессионально значимых характеристик руководителя неоднозначна в контексте проблемы профессиональной продуктивности. Допустив некоторую вольность трактовки полученных данных, можно говорить об определенном организационном эгоцентризме психологически благополучных руководителей. Интересно, что изначальная посылка для позволившего провести исследование запроса руководства предприятия оказалась в противоречии с полученными результатами. Проблемы предприятия, связанные с вертикальными коммуникациями и кадровой текучестью, не только не могли быть снижены в своей интенсивности за счет фактора психологического благополучия руководителей, скорее наоборот, в данных организационных условиях психологически благополучные руководители могли эти проблемы «закреплять».

Соотнеся результаты данного исследования и исследования Я.И. Павлоцкой, на наш взгляд, можно выделить общие тенденции: более высоким уровням психологического благополучия соответствуют и более высокий уровень желаемого качества социальных условий самореализации, а также стремление к определенной коммуникативной «экономии», сжатию пространства своей коммуникативной системы, избеганию рисков отношений с «открытым», негарантированным результатом. Целесообразно вести поиск средств преодоления этих тенденций, ограничивающих полноценную реализацию высокого потенциала продуктивности психологически благополучной личности.

В более широком смысле результаты исследования могут трактоваться как своего рода сигнал о необходимости расширения ракурса рассмотрения проблемы психологического благополучия. Будучи предметом исследования, локализующимся в пространстве психологии личности, оно также должно найти свое место в социально-психологических и междисциплинарных изысканиях. Особенно это важно в свете актуальной для российского общества проблемы социальной и профессиональной продуктивности.

Литература

1. *Фромм Э.* Человек для себя. М. : Коллегиум, 1992. 253 с.
2. *Селигман М.* Путь к процветанию. Новое понимание счастья и благополучия. М. : Манн, Иванов и Фербер, 2013. 440 с.
3. *Фромм Э.* Иметь или быть. М. : АСТ Москва, 2008. 320 с.
4. *Маслоу А.* Мотивация и личность. 3-е изд. СПб. : Питер, 2008. 352 с.
5. *Роджерс К.Р.* Взгляд на психотерапию. Становление человека. М. : Прогресс, Универс, 1994. 480 с.
6. *Маслоу о менеджменте* / пер. с англ. СПб. : Питер, 2003. 416 с.
7. *Бурмистрова Е.В.* Проектирование профессиональной позиции психологии в образовании : дис. ... канд. психол. наук. М., 1999. 165 с.
8. *Шевеленкова Т.Д., Фесенко П.П.* Психологическое благополучие личности (обзор концепций и методика исследования) // Психологическая диагностика. 2005. № 3. С. 95–129.

9. *Созонтов А.Е.* Гедонистический и эвдемонистический подходы к проблеме психологического благополучия // Вопросы психологии. 2006. № 4. С. 105–114.
10. *Фесенко П.П.* Что такое психологическое благополучие? Краткий обзор основных концепций // Научные труды аспирантов и докторантов. М. : Изд-во Моск. гуманитар. ун-та, 2005. Вып. 46. С. 35–48.
11. *Bradburn N.* The Structure of Psychological Well-Being. Chicago : Aldine Pub. Co., 1969. 320 p.
12. *Bryant F.B., Veroff J.* The Structure of Psychological Well-Being: A Sociohistorical Analysis // Journal of Personality and Social Psychology. 1982. Vol. 43. P. 653–673.
13. *Lu L., Gilmour R.* Individual-oriented and socially oriented cultural conceptions of subjective well-being: Conceptual analysis and scale development // Asian Journal of Social Psychology. 2006. № 9. P. 36–49.
14. *Maslow A.H.* Motivation and Personality. 2nd ed. N.Y. : Harper & Row, 1970. 369 p.
15. *Ryff C.D., Keyes C.L.M.* The structure of psychological well-being revisited // Journal of Personality and Social Psychology. 1995. Vol. 69. P. 719–727.
16. *Waterman A.S.* Two conceptions of happiness: contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment // Journal of Personality and Social Psychol. 1993. Vol. 64. P. 678–691.
17. *Садовская Е.В., Абдраязкова А.М., Ениколопов С.Н.* Личностные факторы в оценке качества жизни и психологического благополучия // Ежегодник российского психологического общества. СПб., 2003.
18. *Фесенко П.П.* Осмысленность жизни и психологическое благополучие личности : дис. ... канд. психол. наук. М., 2005. 206 с.
19. *Бучацкая М.В.* Психологическое благополучие работающих женщин : дис. ...канд. психол. наук. М., 2006. 250 с.
20. *Ширяева О.С.* Психологическое благополучие личности в экстремальных условиях жизнедеятельности : дис. ... канд. психол. наук. Хабаровск, 2008. 254 с.
21. *Дубовик Ю.Б.* Исследование психологического благополучия в пожилом и старческом возрасте // Психологические исследования. 2011. № 1(15). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 12.05.2016).
22. *Погорелова Н., Диева Т.* Объективные и субъективные факторы психологического благополучия (Польша, Венгрия, Грузия, Украина) // Социология: теория, методы, маркетинг. 2007 № 1. С. 151–166.
23. *Воронина А.В.* Оценка психологического благополучия школьников в системе профилактической и коррекционной работы психологической службы : дис. ... канд. психол. наук. Томск, 2002. 220 с.
24. *Психологическое благополучие личности в современном образовательном пространстве* : сб. статей / сост.: Ю.В. Братчикова. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2013. 146 с.
25. *Ryan R.M., Deci E.L.* On happiness and human potentials: a Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being // Annual Review of Psychology. 2001. Vol. 52. P. 141–166.
26. *Ryff C.D.* Psychological well-being in adult life // Current Directions in Psychological Science. 1995. Vol. 4. P. 99–104.
27. *Жуковская, Л.В., Трошихина Е.Г.* Шкала психологического благополучия К. Рифф // Психологический журнал. 2011. Т. 32, № 2. С. 82–93.
28. *Поддьяков А.Н.* Психология счастья и процветания и проблема зла // Нравственность современного российского общества: психологический анализ / отв. ред. А.Л. Журавлев, А.В. Юревич. М. : Институт психологии РАН, 2012. С. 109–136.
29. *Павлоцкая Я.И.* Соотношение психологического благополучия и социально-психологических характеристик личности : дис. ... канд. психол. наук. Волгоград, 2015. 183 с.

30. Бояркин М.Ю., Долгополова О.А., Зиновьева Д.М. Психологическое и профессиональное благополучие государственных служащих. Волгоград : ФГОУ ВПО ВАГС, 2007. 216 с.
31. Козьмина Л.Б. Динамика психологического благополучия личности студентов-психологов : дис. ... канд. психол. наук. Иркутск, 2014. 173 с.
32. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. М. : Логос, 1996. 320 с.
33. Bass B. Bass and Stogdill's handbook of leadership: Theory, research and management applications. 3rd ed. New York, 1990. 1182 p.

*Поступила в редакцию 07.05.2016 г.; повторно 21.09.2016 г.;
принята 19.10.2016 г.*

ЛУКЬЯНЧЕНКО Наталья Владимировна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии труда и инженерной психологии Сибирского государственного технологического университета (Красноярск, Россия).

THE RELATIONS OF PROFESSIONALLY SIGNIFICANT QUALITIES OF A PERSON AND MOTIVATION TO WORK OF DIRECTORS AND THEIR PSYCHOLOGICAL WELL-BEING

Siberian journal of psychology, 2016, 62, 153–168. DOI: 10.17223/17267080/62/12

Lukyanchenko Natalya V. Siberian State Technological University (Krasnoyarsk, Russian Federation). E-mail: Luk.nv@mail.ru

Keywords: psychological well-being of the personality; self-realization; professionally significant qualities; motivation to work; director.

One of the central concepts of modern psychology is the psychological well-being of a person, which is interpreted as a condition of productive self-actualization. Theoretical and empirical studies examine the problem of the content of psychological well-being, its structure, and factors influencing it. Such question as: what human life characteristics are associated with psychological well-being in real social contexts including the main field of self-actualization, that is professional life, is scarcely studied.

We conducted a research project at a company of oil and gas industry.

The respondents: 42 mid-level directors.

The methods of research:

1) The measure of psychological well-being of an individual (Shevelenkova T.D., Fesenko P.P.); the adapted version of the C. Riffs's questionnaire "Psychological Weil-Being Scale";

2) The Job Diagnostic Survey;

3) The Occupational Personality Questionnaire (professionally significant qualities).

The study reveals connections of psychological well-being and professionally significant qualities of a director. For the data processing the Spearman's rank correlation coefficient was used. The results: higher levels of psychological well-being are attributed to productive attitude to work (the desire to show influence and control, independence, liveliness in a relationship, energy, competitiveness, motivation to achieve, low anxiety, innovation and creative thinking, holistic perception of tasks and responsibility for them, the desire to implement various skills and to receive feedback, the awareness of the meaning of work, and commitment to perform). Along with this there has been a poor social activeness (immodesty, weak sense of belonging to a group, careless and democratic attitude towards employees, lack of interest to one's behavior, and poor emotional control). Ideal and desired levels of satisfaction with various aspects of work and working relationships are significantly higher among the directors

with higher levels of psychological well-being. Real satisfaction with various aspects of work is not related to psychological well-being.

References

1. Fromm, E. (1992) *Chelovek dlya sebya* [Man for Himself]. Translated from English by L. Chernysheva. Moscow: Kollegium.
2. Seligman, M. (2013) *Put' k prosvetaniyu. Novoe ponimanie schast'ya i blagopoluchiya* [A path to prosperity. A new understanding of happiness and prosperity]. Translated from English by S. Filin, E. Mezhevich. Moscow: Mann, Ivanov i Ferber.
3. Fromm, E. (2008) *Imet' ili byt'* [To have or to be]. Translated from English. Moscow: AST Moskva.
4. Maslow, A. (2008) *Motivatsiya i lichnost'* [Motivation and Personality]. 3rd ed. St. Petersburg: Piter.
5. Rogers, K.R. (1994) *Vzglyad na psikhoterapiyu. Stanovlenie cheloveka* [A look at psychotherapy. Human Formation]. Moscow: Progress, Univers.
6. Maslow, A. (2003) *Maslou o menedzhmente* [On Management]. Translated from English. St. Petersburg: Piter.
7. Burmistrova, E.V. (1999) *Proektirovanie professional'noy pozitsii psikhologii v obrazovanii* [Designing professional position of psychology in education]. Psychology Cand. Diss. Moscow.
8. Shevelenkova, T.D. & Fesenko, P.P. (2005) Psikhologicheskoe blagopoluchie lichnosti (obzor kontseptsii i metodika issledovaniya) [Psychological well-being of the individual (a review of concepts and methods of the study)]. *Psikhologicheskaya diagnostika*. 3. pp. 95-129.
24. Ryff, C.D. (1995) Psychological well-being in adult life. *Current Directions in Psychological Science*. 4. pp. 99-104. DOI: 10.1111/1467-8721.ep10772395
9. Sozontov, A.E. (2006) Gедонистический и евдемонистический подходы к проблеме психологического благополучия [Hedonistic and eudaimonic approaches to psychological well-being]. *Voprosy psikhologii*. 4. pp. 105-114.
10. Fesenko, P.P. (2005) Chto takoe psikhologicheskoe blagopoluchie? Kratkiy obzor osnovnykh kontseptsii [What is the psychological well-being? A brief overview of the basic concepts]. *Nauchnye trudy aspirantov i doktorantov*. 46. pp. 35-48.
11. Bradburn, N. (1969) *The Structure of Psychological Well-Being*. Chicago: Aldine Pub. Co.
12. Bryant, F.B. & Veroff, J. (1982) The Structure of Psychological Well-Being: A Sociohistorical Analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*. 43. pp. 653-673. DOI: 10.1037/0022-3514.43.4.653
13. Lu, L. & Gilmour, R. (2006) Individual-oriented and socially oriented cultural conceptions of subjective well-being: Conceptual analysis and scale development. *Asian Journal of Social Psychology*. 9. pp. 36-49. DOI: 10.1111/j.1467-839X.2006.00183.x
14. Maslow, A.H. (1970) *Motivation and Personality*. 2nd ed. New York: Harper & Row.
15. Ryff, C.D. & Keyes, C.L.M. (1995) The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*. 69. pp. 719-727. DOI: 10.1037/0022-3514.69.4.719
16. Waterman, A.S. (1993) Two conceptions of happiness: contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychol.* 64. pp. 678-691. DOI: 10.1037/0022-3514.64.4.678.
17. Sadalskaya, E.V., Abdrazyakova, A.M. & Enikolopov, S.N. (2003) Lichnostnye faktory v otsenke kachestva zhizni i psikhologicheskogo blagopoluchiya [Personal factors in evaluating the quality of life and psychological well-being]. In: *Ezhгодnik rossiyskogo psikhologicheskogo obshchestva*. St. Petersburg: Russian Psychological Society.

18. Fesenko, P.P. (2005) *Osmyslennost' zhizni i psikhologicheskoe blagopoluchie lichnosti* [The meaningfulness of life and psychological well-being of the person]. Psychology Cand. Diss. Moscow.
19. Buchatskaya, M.V. (2006) *Psikhologicheskoe blagopoluchie rabotayushchikh zhenshchin* [Psychological well-being of working women]. Psychology Cand. Diss. Moscow.
20. Shiryaeva, O.S. (2008) *Psikhologicheskoe blagopoluchie lichnosti v ekstremal'nykh usloviyakh zhiznedeyatel'nosti* [Psychological well-being of the person in extreme living environment]. Psychology Cand. Diss. Khabarovsk.
21. Dubovik, Yu.B. (2011) *Issledovanie psikhologicheskogo blagopoluchiya v pozhilom i starche-skom vozraste* [Psychological well-being of the elderly people]. *Psikhologicheskie issledovaniya*. 1(15). [Online] Available from: <http://psystudy.ru>. (Accessed: 12th May 2016).
22. Pogorelova, N. & Dieva, T. (2007) *Ob"ektivnye i sub"ektivnye faktory psikhologicheskogo blagopoluchiya (Pol'sha, Vengriya, Gruzziya, Ukraina)* [Objective and subjective factors of psychological well-being (Poland, Hungary, Georgia, Ukraine)]. *Sotsiologiya: teoriya, metody, marketing*. 1. pp. 151-166.
23. Voronina, A.V. (2002) *Otsenka psikhologicheskogo blagopoluchiya shkol'nikov v sisteme profilakticheskoy i korrektsionnoy raboty psikhologicheskoy sluzhby* [Assessment of psychological well-being of students in the system of prophylactic and correctional work of psychological service]. Psychology Cand. Diss. Tomsk.
24. Bratchikova, Yu.V. (ed.) *Psikhologicheskoe blagopoluchie lichnosti v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve* [Psychological well-being of the individual in modern educational environment]. Ekaterinburg: Urals State Pedagogical University.
25. Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2001) On happiness and human potentials: a Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being. *Annual Review of Psychology*. 52. pp. 141-166. DOI: 10.1146/annurev.psych.52.1.141
26. Ryff, C.D. & Keyes, C.L.M. (1995) The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*. 69. pp. 719-727.
27. Zhukovskaya, L.V. & Troshikhina, E.G. (2011) *Shkala psikhologicheskogo blagopoluchiya K. Riff* [C. Ryff's scale of psychological well-being]. *Psikhologicheskiy zhurnal*. 32(2). pp. 82-93.
28. Poddyakov, A.N. (2012) *Psikhologiya schast'ya i protsvetaniya i problema zla* [The psychology of happiness and prosperity and the problem of evil]. In: Zhuravlev, A.L. & Yur'evich, A.V. (2012) *Nravstvennost' sovremennogo rossiyskogo obshchestva: psikhologicheskiy analiz* [Morality in modern Russian: A psychological analysis]. Moscow: Institute of Psychology, RAS. pp. 109-136.
29. Pavlotskaya, Ya.I. (2015) *Sootnoshenie psikhologicheskogo blagopoluchiya i sotsial'no-psikhologicheskikh kharakteristik lichnosti* [The ratio of psychological well-being and socio-psychological characteristics of personality]. Psychology Cand. Diss. Volgograd.
30. Boyarkin, M.Yu., Dolgoplova, O.A. & Zinovieva, D.M. (2007) *Psikhologicheskoe i professional'noe blagopoluchie gosudarstvennykh sluzhashchikh* [Psychological and professional welfare of civil servants]. Volgograd: VAGS.
31. Kozmina, L.B. (2014) *Dinamika psikhologicheskogo blagopoluchiya lichnosti studentov-psikhologov* [Dynamics of psychological well-being of the psychology students]. Psychology Cand. Diss. Irkutsk.
32. Shadrikov, V.D. (1996) *Psikhologiya deyatel'nosti i sposobnosti cheloveka* [Psychology of human activities and abilities]. Moscow: Logos.
33. Bass, B. (1990) *Bass and Stogdill's Handbook of Leadership: Theory, research and management applications*. 3rd ed. New York: Free Press.

Received 07.05.2016;

Revised 21.09.2016;

Accepted 19.10.2016

ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ

УДК 159.9.019

DOI: 10.17223/17267080/62/13

Г.В. Залевский¹, В.А. Мазиллов²

¹Балтийский федеральный университет им. И. Канта (Калининград, Россия)

²Ярославский государственный педагогический университет (Ярославль, Россия)

Вклад в становление психологии как науки. К 95-летию М.С. Роговина

Статья посвящена юбилею доктора психологических наук, профессора Михаила Семеновича Роговина. Отмечается современное значение его идей и вклада в психологию. Ученики и последователи стремятся обратить внимание на то, что ряд идей и положений М.С. Роговина актуальны и в наши дни. М.С. Роговин был последовательным методологом, принявшим на себя ответственность и смелость за создание и осмысление научной психологии в исторической перспективе.

Ключевые слова: М.С. Роговин; психология; история психологии; метод; эксперимент; советская психология.

Выдающийся отечественный психолог Михаил Семенович Роговин родился 27 октября 1921 г. в Москве в семье известного переводчика и философа С.М. Роговина. Семен Миронович Роговин переводил на русский язык Марка Аврелия, философов-стоиков, Давида Юма. Сам писал философские труды. Михаил Семенович перед войной поступил на механико-математический факультет МГУ, но учиться в университете ему не пришлось. Он был призван в армию, прошел Великую Отечественную войну, участвовал в войне с Японией. М.С. Роговин был командиром танка, получил ранение, после выписки из госпиталя служил инструктором, военным переводчиком. После войны М.С. Роговин окончил Военный институт иностранных языков, поступил в аспирантуру по психологии в МГИИЯ к известному отечественному психологу В.А. Артемову. В 1956 г. защитил кандидатскую диссертацию «Проблема понимания». В конце 1950-х – начале 1960-х гг. работал в Фундаментальной библиотеке общественных наук АН СССР, на кафедре психологии МГПИ им. В.И. Ленина. В 1970–1980-х гг. был профессором на факультете психологии Ярославского государственного университета. В последние годы жизни Михаил Семенович заведовал кафедрой психологии в Московском государственном лингвистическом университете. Его перу (в том числе в соавторстве) принадлежит более 350 работ. Приведем несколько наиболее значимых: «Введение в психологию» (1969), «Философские проблемы теории памяти» (1966),

«Проблемы теории памяти» (1977), «Психологическое исследование» (1979), «Структурно-уровневые теории в психологии» (1977), «Теоретические основы психологического и патопсихологического исследования» (1988, в соавторстве), «Исследование отрицания в практической и познавательной деятельности» (1985, в соавторстве), «Основы исследования в акциональных науках» (1993, в соавторстве) и др. Книга «Основы лингвистической психологии» осталась незавершенной. В сентябре 1993 г. Михаила Семеновича Роговина не стало [1–3].

Он был из того поколения, которому мы очень многим обязаны. Представителей этого поколения в нашем окружении было немного: они прошли войну, с которой очень многие их ровесники не вернулись, учились после войны, приобрели статус и известность. Говоря пафосно, они жили и работали и за себя, и «за того парня», который не вернулся с войны, но очень хотел жить. Наверное, отсюда любовь к жизни и жажда жизни, которые были для них характерны. М.С. Роговин учился в аспирантуре у Владимира Алексеевича Артемова (1897–1982), известного отечественного психолога, принадлежал к поколению шестидесятников и очень хорошо осознавал свою миссию: он был призван перестроить, изменить психологическую науку, которая делала лишь первые шаги (по большому счету и по историческим меркам). Он и его ровесники заслуживают нашей памяти в первую очередь как большие ученые, поставившие перед собой гигантские задачи. И выполнившие их.

Уже приходилось писать о том, что история психологии довольно своеобразно представляет картину развития этой науки [4, 5]. Похоже, что это свойственно не только истории науки (но в этом случае особенно обидно, так как психология все-таки «по роду службы» должна была бы такими вещами интересоваться). Иосиф Бродский неоднократно упоминал, что общество назначает «первого поэта» эпохи, и считается, что о поэзии этой эпохи надо судить по творчеству последнего. Великий поэт подчеркивал, что представление о поэзии эпохи может дать творчество разных поэтов-современников. Похожим образом обстоит дело и в психологии. Только кажется, что советская психология была единой. Иногда говорят даже о том, что она представляла собой единого коллективного субъекта... Науку развивают в первую очередь индивидуальности...

В рамках этого текста мы намерены показать, что обладавшие негромкими, но авторитетными именами психологи, такие как Михаил Семенович, были выдающимися учеными. Научная скромность и воспитанность не позволяли им оглашать публично свою самооценку: в жизни они никак этого не проявляли, честно делая свое дело. Удивительно, но окружающие – коллеги и ученики – не замечали того, что рядом великий человек. Масштаб личности определяется масштабом задач, которые человек ставит перед собой.

Этих замечательных людей характеризует то, что они приняли на себя ответственность за психологию и делали все, чтобы превратить ее в наиболее соответствующую их идеалу настоящей науки. Они привыкли на

войне отдавать все для победы. И перенесли это на мирную, созидательную жизнь. Надо понимать, что они как выдающиеся люди науки имели свою сверхзадачу. И нам – поколению благодарных учеников – стоит попытаться понять этих людей. Иногда проходят десятилетия, прежде чем приходит понимание... Оказывается слишком поздно. И горько, что человек при жизни не услышал от окружающих оценки его деяний, соответствующих его внутренней самооценке. Значит, не был в полной мере понят...

Оригинальность его вклада в психологическую науку была обусловлена, во-первых, тем, что он был в психологии одним из тех, кого называют, в хорошем смысле слова, «котом, который ходит сам по себе». Во-вторых, тем, что, хотя он и дружил с психологами, среди его друзей были В.П. Зинченко, В.М. Коган, В.М. Лубовский, В.В. Давыдов, но больше он дружил с философами Э.Г. Юдиным, А.Г. Спиркиным, В.А. Лекторским и психиатрами А.В. Снежневским, В.Я. Гиндикиным, а также, в-третьих, энциклопедичностью знаний не только в области психологии; владея тремя иностранными языками, он прекрасно ориентировался в мировой психологической науке и ее междисциплинарных отношениях, о чем свидетельствуют его публикации прежде всего в журналах «Вопросы философии» и «Журнал невропатологии и психиатрии им. С.С. Корсакова». Эта энциклопедичность и глубина М.С. Роговина проявилась и в кандидатской, и в докторской диссертациях, которые он успешно защитил в 1956 и 1968 гг. и которые являются объектом анализа данной статьи, главным образом высказанные в них методологические идеи. Дерзость замысла, особенно докторской диссертации, «зашкаливала», ибо один человек (притом далеко не главный в иерархии) всерьез обсуждал и претендовал на определение и разработку структуры целой науки – общей психологии. Это чистая методология психологии. М.С. Роговин был в первую очередь методологом психологии. Он был из породы тех, к кому могут быть отнесены слова Л.С. Выготского, сказанные некогда о Коффке: он был прежде всего и до конца последовательным методологом.

Как известно, декларативно научная психология Вильгельма Вундта начала свое существование в качестве самостоятельной науки при множестве нерешенных вопросов и конструктивных недоделок. Единство содержания науки психологии и учебного предмета психологии может быть достигнуто, считал М.С. Роговин, на основе критического анализа содержания психологических понятий в их исторической обусловленности и выделения самых общих психологических закономерностей; наиболее продуктивным путем установления этих закономерностей является сопоставление данных общей и патологической психологии. Сюда также относятся, считал он, взаимоотношение различных содержаний, включаемых в понятие «психология», метод интерпретации, специфические особенности понятий психологии, место психологии в системе наук, природа наблюдения, теория психологического и, в частности, патопсихологического эксперимента, отношение репрезентативности, природа понимания, система взглядов П. Жане, экзистенциализм в психологии [1]. Остановимся чуть подробнее

на некоторых, можно сказать, судьбоносных для психологии мыслях М.С. Роговина, которые он изложил и защитил в своей докторской диссертации в 1968 г. На защите посчастливилось быть одному из авторов данной статьи (Г.В. Залевскому). Поскольку каждый, кто заинтересуется названными сюжетами, может найти и диссертацию, и «отраженное» ее содержание в книгах «Введение в психологию» [6] и «Теоретические основания психологического и психопатологического исследования» [7], пересказывать диссертацию нет необходимости. Ограничимся указанием на некоторые моменты и сделаем ряд комментариев. Удивительно, но факт: прошедшие со времени написания полвека в большинстве случаев картину не изменили. Так, М.С. Роговин справедливо отмечает, что учебный предмет «психология» характеризуется традиционным функционализмом. Действительно, психические процессы рассматриваются как изолированные друг от друга. Впрочем, это еще «полбеда»: психические процессы рассматриваются обособленно от качеств личности. Справедлив вывод автора: лишенное внутреннего единства построение учебного материала чрезвычайно отрицательно сказывается на его усвоении учащимися [1]. Более того, оно снижает интерес обучаемых к психологии, создает ложное представление о содержании и структуре этой науки [8]. Поэтому радикальное изменение преподавания психологии является актуальной задачей. Совершенно ясно, что речь здесь идет прежде всего об архитектонике науки психологии, а не о методике ее преподавания. Нельзя пройти мимо характеристики процессов, происходящих в психологии, как их понимал Михаил Семенович: «Совершенно несомненно, что в наши дни психология переживает период бурного развития как экстенсивного, так и интенсивного. Налицо все большее преобладание тонкого лабораторного эксперимента, использование математически выверенных методов обработки этих экспериментов. Такая тенденция, несомненно, прогрессивна в своей основе, ибо нет и не может быть иного пути превращения в действительно научную дисциплину того пестрого конгломерата отдельных фактов, наблюдений и умозрительных теорий, который представляла традиционная психология» [8. С. 2]. Любой непредвзятый специалист понимает: оценка хоть и суровая, но справедливая о только начавшемся движении психологии по пути от конгломерата к действительной науке. На этом пути предпринимается попытка преодоления основной опасности, которая заключается в том, что «разрываются внутренние связи между отдельными областями психологии, утрачивается единство предмета и его понимания» [8. С. 2]. Поэтому решение, например, «задачи единства содержания науки психологии и учебного предмета психологии может быть достигнуто на основе критического анализа содержания психологических понятий в их исторической обусловленности и выделения самых общих психологических закономерностей... наиболее продуктивным путем этих закономерностей является сопоставление данных общей и патологической психологии» [8. С. 3].

М.С. Роговин четко показывает, что Вундт реализовал программу, по которой психология стала самостоятельной наукой. Эта программа во многом была декларативной. Реально наукой психология не стала.

В своей докторской диссертации М.С. Роговин ставит задачу максимально способствовать переходу от «пестрого конгломерата отдельных фактов, наблюдений и умозрительных теорий, который представляла традиционная психология», к состоянию современной науки. Многие обсуждаемые в диссертации проблемы приведут к решению ряда вопросов, накопившихся в науке десятилетиями.

В частности, выявление специфики метода интерпретации позволяет развеять мифы об интроспективном характере философской психологии.

Значительно опережающим время является исследование характера понятий, используемых в психологии, взаимодействия между ними на разных этапах развития науки. Впервые в диссертации обсуждается и решается проблема репрезентативности.

И, разумеется, новой была постановка проблемы объяснения. Возвращение к проблеме объяснения в психологии произошло лишь в 2006 г., когда была опубликована статья А.В. Юревича, положившая начало известной дискуссии по проблеме объяснения и понимания как методов психологии.

Почти на полвека опередили время изыскания М.С. Роговина. Вывод, который делает М.С. Роговин в результате своего исследования, знаменателен: «Прослеживание исторически изменчивого содержания основных психологических и патопсихологических понятий позволяет в известной мере преодолеть традиционное представление о психологии как совокупности изолированных и застывших “сущностей”, функций и перейти к пониманию ее как сложной многоуровневой системы знаний, динамика которых определена целым рядом “внешних” и “внутренних” факторов (обусловленность логической структуры психологии ее историческим развитием как сменой донаучного, философского и научного этапов ее развития и соотношением их как характеристикой любого хронологически фиксируемого периода, в том числе и современного ее состояния; дифференциация и интеграция областей психологического исследования; взаимосвязь и взаимовлияния психологии и смежных наук, эволюция метода и связанная с этим дифференциация содержания понятий; интеграция понятий в объяснительные схемы)» [7. С. 25]. Ясно, что и сегодня, помимо общего становления мировой психологии как самостоятельной науки, стоит еще не сформулированная, но явно подразумеваемая задача «выпрямления» пути отечественной психологической науки.

Можно смело сказать, что Михаил Семенович Роговин был последним титаном: он «протер руку в направлении реформирования психологии». Аза Алибековна Тахо-Годи поясняет, что *titaino* – простираю, а титаны – протершие руки [9. С. 56].

Завершая статью, хочется произнести слова признательности нашему учителю Михаилу Семеновичу Роговину. Он был научным руководите-

лем у Залевского Генриха Владиславовича по кандидатской диссертации и научным консультантом по докторской, а Владимир Александрович Мазиллов был студентом факультета психологии ЯрГУ, профессором которого в те годы состоял Михаил Семенович. Светлая память нашему дорогому учителю!

Литература

1. Мазиллов В.А. Последний титан: методологические работы М.С. Роговина (60-е годы XX столетия) // Медицинская психология в России. 2016. № 1 (36). URL: http://www.medpsy.ru/mprj/archiv_global/2016_1_36/nomer01.php (дата обращения: 10.10.2016).
2. Залевский Г.В. Роговин Михаил Семенович // Сибирский психологический журнал. 2001. № 14–15. С. 6–7.
3. Залевский Г.В. О научном наследии М.С. Роговина // Методология и история психологии. 2006. Т. 1, № 2. С. 99–102.
4. Мазиллов В.А. М.С. Роговин: философ психологии // Сибирский психологический журнал. 2006. № 24. С. 32–36.
5. Мазиллов В.А. Михаил Семенович Роговин – методолог психологии // Методология и история психологии. 2006. Т. 1, № 2. С. 103–112.
6. Роговин М.С. Введение в психологию. М., 1969.
7. Роговин М.С., Залевский Г.В. Теоретические основания психологического и психопатологического исследования. Томск, 1988. 288 с.
8. Роговин М.С. Элементы общей и патологической психологии в построении психологической теории : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1968. 28 с.
9. Тахо-Годи А.А. Греческая мифология. М. : Искусство, 1989. 304 с.

Поступила в редакцию 03.08.2016 г.; принята 18.11.2016 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

МАЗИЛОВ Владимир Александрович – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей и социальной психологии Ярославского государственного педагогического университета (Ярославль, Россия). E-mail: v.mazilov@yspu.org

CONTRIBUTION TO THE ESTABLISHMENT OF PSYCHOLOGY AS A SCIENCE. TO THE MEMORY OF ROGOVIN M.S.

Siberian journal of psychology, 2016, 62, 169–175. DOI: 10.17223/17267080/62/13

Zalevsky Genrikh V. Immanuel Kant Baltic Federal University (Kaliningrad, Russian Federation). E-mail: usya9@sibmail.com

Mazilov Vladimir A. Yaroslavl State Pedagogical University (Yaroslavl, Russian Federation). E-mail: v.mazilov@yspu.org

Keywords: Rogovin M.S.; psychology; history of psychology; method; experiment; Soviet psychology.

This article, dedicating to M.S. Rogovin who would be having his 95th birthday this year, shows contemporary significance of his ideas and contributions to psychology. His disciples

and followers are seeking to draw attention to the fact that a number of his ideas and points are still relevant today, in particular the following:

- historically volatile content of the basic psychological and pathopsychological concepts and terms shows that psychology is not a set of isolated and frozen “phenomena”, but a complex multi-level system of knowledge. The dynamics of the “phenomena” is defined by the “external” and the “internal” factors.

- To solve the problem of achieving a unity of content between psychology as a science and psychology as an academic subject it is required to compare the data of general and pathological psychology.

- The teaching of psychology requires changes not in teaching methods but in the architectonics of psychology itself as a science. The composition of the educational materials, deprived of the internal unity, has a negative impact on the learning process; it decreases the interest of students to study; and it creates false impression about the content and the structure of the science.

It is noted also that M.S. Rogovin was a consistent methodologist who took responsibility for creating and understanding scientific psychology in historical perspective.

References

1. Mazilov, V.A. (2016) *Posledniy titan: metodologicheskie raboty M.S. Rogovina (60-e gody XX stoletiya)* [The Last Titan: Methodological works by M.S. Rogovin (the 1960s)]. *Meditsinskaya psikhologiya v Rossii*. 1(36). [Online] Available from: http://www.medpsy.ru/mpj/archiv_global/2016_1_36/nomer01.php. (Accessed: 10th October 2016).
2. Zalevskiy, G.V. (2001) Rogovin Mikhail Semenovich [Mikhail Rogovin]. *Sibirskiy psikhologicheskiy zhurnal – Siberian Journal of Psychology*. 14–15. pp. 6-7.
3. Zalevskiy, G.V. (2006) O nauchnom nasledii M.S. Rogovina [On the scientific heritage of M.S. Rogovin]. *Metodologiya i istoriya psikhologii – Methodology and History of Psychology*. 1(2). pp. 99-102.
4. Mazilov, V.A. (2006) M.S. Rogovin: filosof psikhologii [M.S. Rogovin: A philosopher of psychology]. *Sibirskiy psikhologicheskiy zhurnal – Siberian Journal of Psychology*. 24. pp. 32-36.
5. Mazilov, V.A. (2006) Mikhail Semenovich Rogovin – metodolog psikhologii [M.S. Rogovin – A methodologist of psychology]. *Metodologiya i istoriya psikhologii – Methodology and History of Psychology*. 1(2). pp. 103-112.
6. Rogovin, M.S. (1969) *Vvedenie v psikhologiyu* [Introduction to Psychology]. Moscow: Vysshaya shkola.
7. Rogovin, M.S. & Zalevskiy, G.V. (1988) *Teoreticheskie osnovaniya psikhologicheskogo i psikhopatologicheskogo issledovaniya* [The theoretical foundation of psychological and psychopathological research]. Tomsk: Tomsk State University.
8. Rogovin, M.S. (1968) *Elementy obshchey i patologicheskoy psikhologii v postroenii psikhologicheskoy teorii* [Elements of general and abnormal psychology in psychological theory]. Abstract of Pedagogy Doc. diss. Moscow.
9. Takho-Godi, A.A. (1989) *Grecheskaya mifologiya* [Greek mythology]. Moscow: Iskusstvo.

Received 03.08.2016;

Accepted 18.11.2016