

Институт психологии Российской академии наук

---

Государственный академический университет

гуманитарных наук

Факультет психологии

# ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Выпуск 6

Под редакцией

*А. Л. Журавлева,*

*Е. А. Сергиенко*



Издательство

«Институт психологии РАН»

Москва – 2012

УДК 159.9  
ББК 88  
П 86

*Все права защищены. Любое использование материалов данной книги полностью или частично без разрешения правообладателя запрещается.*

Редакционная коллегия:

*Е. А. Сергиенко, Г. А. Виленская, Ю. В. Ковалева, Е. И. Лебедева,  
Е. А. Никитина, И. И. Ветрова, К. Б. Зуев*

**П 86 Психологические исследования:** Вып. 6 / Под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. – 187 с.

ISBN 978-5-9270-0241-2

УДК 159.9  
ББК 88

В шестом выпуске трудов молодых ученых по психологии представлены статьи дипломников и аспирантов ГАУГН и Института психологии РАН. Также в сборник вошли статьи, написанные участниками IV Международной конференции молодых ученых «Психология – наука будущего», прошедшей 17–18 ноября 2011 г. в Институте психологии РАН при участии факультета психологии Государственного академического университета гуманитарных наук. Написать статью предлагалось участникам конференции, чьи доклады были отмечены как лучшие. Статьи отражают уровень научных исследований не только начинающих ученых ИП РАН, но и молодых ученых из различных регионов России. Статьи интересны для обсуждения новых тенденций, идей в психологической науке. В сборник вошли 14 статей по разным теоретическим и экспериментальным вопросам психологии. Данная книга представляет интерес для психологов, преподавателей психологии, молодых ученых и всех тех, для кого становление научного творчества нового поколения – важная задача.

© Федеральное государственное бюджетное учреждение науки  
Институт психологии РАН, 2012

ISBN 978-5-9270-0241-2

## СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	5
<i>И. Р. Абитов</i>	
СТРУКТУРА СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ У СТУДЕНТОВ КОММУНИКАТИВНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ	13
<i>В. А. Демарева</i>	
ПОРОГИ ЗВУКОЛОКАЛИЗАЦИОННОЙ ФУНКЦИИ КАК МАРКЕРЫ ОПТИМАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ДЛЯ РЕШЕНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ	26
<i>М. Ю. Дербенева</i>	
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ И СТРАТЕГИИ СОВЛАДАНИЯ НА РАННИХ ЭТАПАХ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ	38
<i>И. И. Знаменская</i>	
МОРАЛЬНЫЕ ДИЛЕММЫ ТИПА «СВОЙ–ЧУЖОЙ»: ОБОСНОВАНИЕ ВЫБОРА МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ	48
<i>М. С. Львицын</i>	
АТРИБУЦИЯ ПОЛА В УСЛОВИЯХ ГЕНДЕРНОЙ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ	62
<i>Т. Г. Манакова</i>	
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОСМЫСЛЕНИЯ ЖИЗНЕННОГО ПУТИ ЛИЧНОСТИ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ПОЛА, ПОКОЛЕНИЯ И ТИПА ПОСЕЛЕНИЯ	75
<i>Н. О. Морозова</i>	
ОСОБЕННОСТИ ЗНАЧИМЫХ ОТНОШЕНИЙ, ДЕТЕРМИНИРУЮЩИХ ЖЕНСКУЮ НАСИЛЬСТВЕННУЮ ПРЕСТУПНОСТЬ	92

<i>А. Н. Неврюев</i> ОСОБЕННОСТИ ГРУППОВЫХ ОТНОШЕНИЙ ПОДРОСТКОВ ИЗ СПЕЦШКОЛ ДЛЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ПРАВОНАРУШИТЕЛЕЙ	99
<i>А. Ю. Рачугина</i> УСПЕШНОСТЬ КОММУНИКАЦИИ И МОДЕЛЬ ПСИХИЧЕСКОГО У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	109
<i>О. Н. Сиваш</i> ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ ВОЕННЫХ ЛЕТЧИКОВ РАЗНЫХ КАТЕГОРИЙ	119
<i>Я. И. Сиповская</i> ПРИЗНАКИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ: ОСОБЕННОСТИ ПОНЯТИЙНОГО И ИНТЕНЦИОНАЛЬНОГО ОПЫТА	133
<i>Ю. Д. Туганцева</i> СУБЪЕКТИВНЫЙ ВОЗРАСТ И ВРЕМЕННАЯ ПЕРСПЕКТИВА ЛИЧНОСТИ	147
<i>М. А. Хайт</i> СЛОЖНОСТЬ СОЦИАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ: ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ С ЭГО-ИДЕНТИЧНОСТЬЮ	161
<i>Н. В. Чистякова</i> ФЕНОТИПИЧЕСКАЯ ПЛАСТИЧНОСТЬ: КОНТИНУАЛЬНО-ГЕНЕТИЧЕСКИЙ ПРИНЦИП РАЗВИТИЯ КОНТРОЛЯ ПОВЕДЕНИЯ В ПЕРИОД БЕРЕМЕННОСТИ	172
НАШИ АВТОРЫ	181
ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ В СБОРНИК	184

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Настоящий шестой сборник статей молодых ученых состоит из работ, отмеченных как лучшие на IV Всероссийской конференции молодых ученых «Психология – наука будущего», прошедшей в ноябре 2011 г. в Институте психологии РАН. Также статьи данного сборника традиционно представлены работами выпускников и студентов факультета психологии ГАУГН, победивших в конкурсе дипломных и курсовых работ за 2011 г., работами аспирантов, соискателей и молодых ученых ГАУГН и Института психологии РАН.

Большинство статей посвящено различным проблемам личности. Так, в двух статьях – *И. Р. Абитова* (Казань) и *М. Ю. Дербеневой* (Санкт-Петербург) – проведен экспериментальный анализ защитного поведения студентов.

В работе *И. Р. Абитова* показано, что существуют значимые отличия между студентами и курсантами переподготовки с разной специализацией в системе защитного поведения: курсанты, проходящие переподготовку по специальности «медицинская психология», характеризуются согласованностью компонентов и преобладанием активных копинг-стратегий, тогда как студенты – будущие фармацевты и социальные работники отличаются низкой согласованностью компонентов и доминированием механизмов психологической защиты и пассивных копинг-стратегий. В исследовании *М. Ю. Дербеневой* в центре анализа была выраженность кризисных переживаний, которая обуславливала и уровень профессионализации, и личностные характеристики преодоления трудностей. В группе студентов, с более выраженными кризисными переживаниями, отмечается низкая удовлетворенность потребностей и общая удовлетворенность жизнью, у них чаще встречается

статус диффузной профессиональной идентичности, характерно проявление страха, тревоги, безразличия и отсутствия уверенности в отношении профессионального будущего, а также более высокие показатели эмоциональной неустойчивости. В этой группе значимо чаще используются стратегии конфронтации, дистанцирования, бегства, самоконтроля и принятия ответственности, по сравнению со студентами с низкой выраженностью кризисных переживаний.

Проблема эмоционального выгорания военных летчиков раскрывается в исследовании *О. Н. Сиваш* (Москва). В результате комплексного изучения показано, что в большей степени эмоциональное выгорание взаимосвязано с профессиональной реализованностью, удовлетворенностью работой, т. е. психологическими факторами субъекта труда. Самые высокие показатели эмоционального выгорания отмечались у летчиков, отстраненных по состоянию здоровья от полетов, что подтверждает значимость профессиональной реализации в оценке субъективного благополучия.

Статьи *М. С. Львицына* (Москва) и *Т. Г. Манаковой* (Москва) посвящены изучению половых и гендерных характеристик.

В исследовании *М. С. Львицына* на основе данных, полученных при восприятии и описании базовых эмоций, была построена модель, объясняющая причинно-следственные связи между эмоционально-личностным опытом и атрибуцией пола. Модель атрибуций женщинами базисных эмоций предсказывает зависимость от таких конструкторов и черт личности, как понимание эмоций, Я-концепция, общая эмоциональная установка, личностная экспансия, импульсивность и интеллектуальный потенциал. Модель же атрибуций мужчин указывает на зависимость от степени выраженности маскулинности и напряженности такого механизма психологической защиты как отрицание.

В большой работе *Т. Г. Манаковой* изучались половые, межпоколенные, социогеографические (город–село) факторы осмысленности жизненного пути. Половые различия в большей степени были обнаружены между мужчинами и женщинами младшего поколения, в наименьшей – среднего поколения. Для женщин в целом, в отличие от мужчин, характерна ориентация на эмоциональные переживания в осмыслении событий собственного жизненного пути, для девушек же особую значимость имеют события, связанные с негативными переживаниями и совладанием с ними. Значимость событий сопряжена с актуальными возрастными задачами: у девушек – создание семьи, у мужчин среднего поколения – профессио-

нальная самореализация, у женщин старшего поколения – создание позитивной атмосферы в семье. Система межпоколенных связей наибольшее значение имеет у среднего поколения. Половые различия в значимости истории семьи, рода выражались в избирательности или воссоздании многочисленной родословной. Женщины среднего поколения стремятся к репрезентации многочисленной родословной, делают это за счет включения бывших мужей и их родственников. Мужчины среднего поколения выбирают тех из родственников, кто имел значение в жизни респондента. Специфичны и описания родственников: у мужчин этого поколения, в отличие от других групп респондентов, возникает тема линии рода и малой родины. У женщин среднего поколения чаще, чем у женщин других поколений, отношения с матерью описываются как сложные и конфликтные. Восприятие общественно-исторических событий также имели своеобразие: женщины среднего и старшего поколения больше, чем мужчины, ориентируются на значение событий истории народа для них и их близких. Для женщин старшего поколения, в сравнении с мужчинами этого поколения, большую значимость имеют события, связанные с социально-экономическими изменениями. Существенные различия осмысленности жизненного пути сопряжено и с типом проживания. У жителей города, в сравнении с жителями села, насыщенность описания значимых событий выше. Среди способов осмысления событий собственной жизни у жителей города, в отличие от жителей села, чаще это – переживание и осознание, тогда как у жителей села – фиксация событий. У жителей города, в сравнении с жителями села, среди важных событий жизненного пути чаще встречаются такие, которые обладают прежде всего индивидуальной, а не социальной значимостью. Жители села давали более насыщенные описания членов родословной, чем жители города. У жителей села, в сравнении с жителями города, чаще встречается описание родословной в пределах трех поколений, тогда как у жителей города – в пределах четырех. Жители села переживают свой жизненный путь в тесном контакте с родом, тогда как жители города – достаточно автономно. Настоящая работа отличается не только объемом проведенных исследований, но также пересечением нескольких линий психологических сравнений, дающих представления о множественности факторов осмысленности жизненного пути.

В двух статьях представлены исследования личностных характеристик девиантных личностей. В работе *Н. А. Морозовой* (Вологда) изучались женщины, совершившие насильственные преступления

и осужденные за них. Было показано, что у них нарушены значимые связи с близкими людьми, отмечается семейное неблагополучие, низкий культурный, общеобразовательный и профессиональный уровень. Стабильность и прочность связей со значимым окружением рассматривается как определяющий фактор, приводящий к преступлению.

*А. Н. Неврюев* (Москва) сравнивал групповые отношения у подростков – учащихся спецшкол для несовершеннолетних правонарушителей с отношениями подростков – учащихся в обычных общеобразовательных школах. Было показано, что делинквентный подросток может проявлять общительность и желание быть принятым учебной группой, однако это желание может быть не подкреплено реальными действиями, так как сама по себе учебная группа не является для него референтной.

В работе *М. А. Хайт* (Москва) представлено теоретическое обоснование изучения социальной идентичности, которое имманентно связано с развитием эго-идентичности. Автор опирается на концепцию С. Роккаса и М. Брюера, которые выделили 4 типа мультиидентичностей: пересечение, преобладание, дробление и слияние, образующие сложную социальную идентичность. Автор рассматривает возможность совмещения данной концепции с представлениями о кризисах эго-идентичности Э. Эриксона. Автор выдвигает гипотезу: чем успешнее проходит кризис в становлении эго-идентичности, тем сложнее будет социальная идентичность человека. В статье описываются методическая операционализация гипотезы исследования.

Обсуждению теоретических проблем исследований посвящены также статьи *А. Ю. Рачугиной* (Москва) и *Н. В. Чистяковой* (Москва).

*А. Ю. Рачугина* изучает возможность успешной коммуникации детей (возможность передавать и понимать сообщение) как производную уровня модели психического. *Коммуникация* – явление более узкое, чем общение, так как она определяется как процесс обмена информацией. Основой процесса коммуникации является эффективное восприятие ментальных состояний других людей. С позиций когнитивной психологии, коммуникация – это процесс передачи некоего содержания адресату, воспринимающему это содержание в рамках своей когнитивной структуры. Таким образом, развитие когнитивных функций ребенка служит ключом для понимания окружающих и делает возможным процесс социального взаимодействия. Большой интерес представляют данные о согласованности в общении детей, о возможности учитывать позицию

Другого. В исследовании изучается понимание партнером ситуации, возможность передачи информации о ней. Значим также выбор партнера по коммуникации, при этом демонстрируется диапазон приписываемых ему ментальных состояний. Помимо сюжетов, содержащих физические и ментальные события, показательным является понимание юмора, построенного на сопоставительном анализе собственной модели ситуации и модели ситуации Другого. Подобное углубленное исследование основ социальных взаимодействий, опирающееся на концептуализацию психического мира ребенка, позволит провести анализ ментальных механизмов коммуникаций в детском возрасте.

В статье *Н. В. Чистяковой*, посвященной обоснованию континуально-генетического принципа актуализации контроля поведения в период беременности, фокус теоретического обсуждения направлен на понятие фенотипической пластичности. Изучение молекулярно-генетических предикторов контроля поведения в данной работе реализуется при исследовании выраженности родового стресса у женщин. Основная гипотеза работы состоит в предположении, что контроль поведения как индивидуальный ресурс различно реализуется при родовом стрессе, что связано с фенотипическими характеристиками женщины. Генотип-средовое взаимодействие генерирует и направляет фенотипическую пластичность. Благодаря своей уникальной способности генерировать ответ фенотипа на воздействие среды, фенотипическая пластичность играет важную роль в достижении адаптации. «Онтогенетическая ниша» как одна из форм фенотипической пластичности определяет способность субъекта к адаптации посредством модификации индивидуальных ресурсов и тем самым составляет основу контроля поведения. Контроль поведения в период беременности, опосредованный генотип-средовым взаимодействием, обеспечивает регуляцию готовности к родам как поведенческого фенотипа и как проявление фенотипической пластичности. Это характеризует устойчивость (резистентность) женщины к процессу родов.

Развитие морального выбора изучалось в работе *И. И. Знаменской* (Москва). Детям 6–11 лет предлагались моральные дилеммы, построенные на конфликте «свой–чужой». Оказалось, что дети старшего возраста (9–11 лет) при решении дилеммы в большей степени опираются на универсальные общечеловеческие ценности, тогда как у детей младшей группы (6–8 лет) преобладают представления о своих как тождественных представителях вида (люди – свои, жи-

вотные и инопланетяне – чужие). Автор интерпретирует эти данные в рамках системно-эволюционной теории: младшие ориентируются на эволюционно более древние представления (свой – представитель биологического вида), тогда как более старшие – на эволюционно новые представления, социальные универсалии.

Одна из работ относится к психофизиологическим исследованиям. *В. А. Демарева* (Нижегород) в своем исследовании ставила задачу найти маркеры лингвистической компетентности и индивидуальных оптимальных функциональных состояний, необходимых для решения заданий по английскому языку учащимися специализированной лингвистической школы. Уровень компетентности в английском языке определялся по итоговой контрольной работе (оценивались 14 параметров). Функциональная межполушарная асимметрия школьников регистрировалась методом компьютерной латерометрии, обеспечивающим количественную оценку эффективности и выраженности межполушарной асимметрии по звуколокализационной функции. Автор обнаружила корреляции между четырьмя параметрами латерометрии и разными параметрами языковой компетентности. Она показала, что уровень освоения английского языка достоверно выше у школьников третьих классов, обладающих левополушарной доминантностью по показателям звуколокализационной функции.

Статья *Я. И. Сиповской* (Москва) содержит разработку конструкта интеллектуальной компетентности в концептуальном решении М. А. Холодной. Изучались понятийные и интенциональные компоненты интеллектуальной компетентности у школьников 14–15 лет, учащихся специализированной английской школы. Были выявлены высокий уровень сформированности концептуальных способностей как показателей понятийного опыта и дифференцированные чувственно-сенсорные впечатления как проявления интенционального опыта. Недостаточная представленность в интеллектуальной деятельности чувственно-сенсорного компонента или его чрезмерная выраженность отрицательно соотносятся с интеллектуальной компетентностью. Учащиеся, у которых способности к установлению смысловых связей при порождении нового контекста выше, используют разные способы кодирования информации. Это свидетельствует о том, что интеллектуальная компетентность характеризуется возможностью оперирования алфавитом способов кодирования информации. Автор заключает, что понятийный и интенциональный опыт связаны между собой и являются двумя аспектами интеллектуальной компетентности.

В работе Ю.Д. Туганцевой (Москва) представлены результаты поискового исследования, направленного на анализ относительно нового конструкта «субъективный возраст человека», под которым понимается самовосприятие собственного возраста и который подразделяется на физический, эмоциональный, интеллектуальный и социальный. Глобальной целью изучения данного конструкта является анализ возможностей психической организации человека и его поведения с учетом субъективного возраста и в сравнении с хронологическим. Таким образом, субъективный возраст можно рассматривать как дополнительный или даже более перспективный в изучении возрастных особенностей человеческой деятельности и жизнедеятельности, способностей к адаптации и регуляции собственного поведения. На данном этапе работы в исследовании Ю.Д. Туганцевой ставился вопрос о соотношении субъективного возраста и временной перспективы личности как важнейшей составляющей психического мира человека. Проведены исследования оценки субъективного возраста, временной перспективы и различий в представлениях о возрасте себя и Другого по фотографиям в трех возрастных группах: 20–30 лет, 40–50 лет, 60–70 лет. Обнаружены значительные изменения в представлениях о возрасте при переходе от молодого к зрелому и пожилому: увеличивается разница между субъективным возрастом и хронологическим в сторону его уменьшения (люди субъективно представляют себя более молодыми). Вместе с данной тенденцией изменяется и временная перспектива от гедонистического настоящего к фаталистическому настоящему, включению прошлого в перспективу будущего с возрастом. Сравнительный анализ субъективных представлений о возрасте по фотографиям показал, что существует ориентация скорее на внутренние представления о хронологическом возрасте себя и Другого, чем на стереотипные представления, декларируемые в социуме: молодость любой ценой. Оценки возраста по фотографиям гораздо ближе к реальному, хронологическому возрасту.

В целом краткое изложение статей молодых ученых, позволяет отметить возросшую их содержательность и высокий научный потенциал авторов.

Напоминаем, что авторами статей являются молодые ученые. Научные руководители, как полноценные соавторы данных работ, представлены в конце сборника.

Мы надеемся, что данная серия книг «Труды молодых ученых ИП РАН. Психологические исследования» будет и дальше попол-

няться новыми интересными работами, будет расширяться состав и география ее участников.

Декан факультета психологии ГАУГН,  
директор Института психологии РАН,  
чл.-кор. РАН, профессор  
*А.Л. Журавлев*

Зам. декана по науке  
факультета психологии ГАУГН,  
зав. лабораторией психологии развития  
Института психологии РАН,  
д. п. н., профессор  
*Е.А. Сергиенко*

## **СТРУКТУРА СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ У СТУДЕНТОВ КОММУНИКАТИВНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

*И. Р. Абитов*

*В статье предложена структурная модель совладающего поведения и показаны отличия в структуре совладающего поведения студентов, обучающихся по специальностям «фармация», «социальная работа» и «психология», а также курсантов, проходящих переподготовку по специальности «медицинская психология». Совладающее поведение курсантов, проходящих переподготовку по специальности «медицинская психология», отличается согласованностью компонентов и преобладанием активных копинг-стратегий. Совладающее поведение студентов заочного отделения, обучающихся по специальностям «фармация» и «социальная работа», отличается низкой согласованностью компонентов и преобладанием механизмов психологической защиты и пассивных копинг-стратегий.*

**О**дной из важнейших проблем психологии профессионального образования является проблема профессиональной адаптации будущих выпускников сузов и вузов. В стенах учебных заведений студенты получают знания и навыки, необходимые для будущей профессиональной деятельности, но в учебном процессе не уделяется внимание стрессовым ситуациям, которые могут возникнуть в процессе будущего трудоустройства и профессиональной деятельности, и способам их преодоления. Особенно данная проблема актуальна для подготовки специалистов коммуникативного профиля, которые должны будут выдержать в процессе трудоустройства серьезную конкуренцию и научиться преодолевать стрессовые ситуации, воз-

никающие в процессе общения с клиентами (пациентами). В данных условиях высокое значение приобретают психические механизмы, позволяющие совладать со стрессовыми ситуациями, спрогнозировать их возможные последствия и снизить эмоциональное напряжение, возникающее при их воздействии, – механизмы копинга, антиципации и психологической защиты. Данные механизмы мы рассматриваем в функциональном единстве и объединяем термином «совладающее поведение». Под совладающим поведением мы понимаем когнитивные и поведенческие усилия, направленные на адаптацию к стрессовой ситуации, прогнозирование потенциальной стрессовой ситуации и способов ее преодоления и на снятие психического напряжения, возникающего в результате воздействия стресса (Набиуллина, Тухтарова, 2003).

Исходя из положений биопсихосоциального подхода к исследованию человека (Фролова, 2008), мы предполагаем иерархическую организацию совладающего поведения. Его реализация протекает на 3 уровнях:

1. Психофизиологический (пространственная и временная составляющие антиципационной состоятельности, механизм психологической защиты отрицание).
2. Психологический:
  - неосознаваемый или частично осознаваемый подуровень (механизмы психологической защиты – вытеснение, регрессия, замещение, проекция, копинг-стратегии бегство-избегание, дистанцирование, конфронтативный копинг);
  - осознаваемый или частично неосознаваемый подуровень (механизмы психологической защиты – интеллектуализация, компенсация, реактивные образования, копинг-стратегии принятие ответственности, самоконтроль, положительная переоценка, планирование решения проблемы).
3. Социально-психологический (поиск социальной поддержки, личностно-ситуативная составляющая антиципационной состоятельности).

От преобладания уровней реализации совладающего поведения будет зависеть успешность адаптации. Наиболее успешной адаптация будет при преобладании осознаваемого или частично неосознаваемого подуровня психологического уровня и социально-психологического уровня реализации совладающего поведения.

Опираясь на предложенную структурную модель, мы провели исследование совладающего поведения студентов вузов г. Казани. Мы исходили из предположения о том, что совладающее поведение студентов, обучающихся по специальностям «фармация» и «социальная работа», должно быть менее адаптивным; совладающее поведение студентов, обучающихся по специальности «психология», будет, скорее всего, более дефицитарно; а совладающее поведение курсантов, обучающихся по специальности «медицинская психология», с больше вероятностью должно носить адаптивный характер и отличаться согласованностью механизмов.

Объектом исследования явилось совладающее поведение студентов коммуникативных специальностей.

Предмет исследования – особенности механизмов психологической защиты, копинга и антиципации и их соотношение в структуре совладающего поведения студентов коммуникативных специальностей.

### **Задачи исследования**

1. Выявить особенности механизмов психологической защиты, копинга и антиципации у студентов коммуникативных специальностей.
2. Выявить взаимосвязи механизмов психологической защиты, копинга и антиципации у студентов коммуникативных специальностей.

При проведении исследования использовались следующие методики: 1) методика «Индекс жизненного стиля» Р. Плутчика (адаптация Л. И. Вассермана, О. Ф. Ерышева и Е. Б. Клубовой) (Набиуллина, Тухтарова, 2003); 2) методика «Опросник способов совладания» (Р. Лазарус, адаптация Т. Л. Крюковой) (Крюкова, 2010); 3) тест антиципационной состоятельности (В. Д. Менделевич) (Абитов, 2007).

В исследовании участвовали студенты 5–6 курсов заочной формы обучения, обучающиеся по специальности «психология» в ЧОУ ВПО «Академия социального образования» (г. Казань) (51 респондент), студенты 3 курса заочной формы обучения, обучающиеся по специальности «фармация» в Казанском государственном медицинском университете (23 респондента), студенты 3 курса заочного отделения, обучающиеся по специальности «социальная работа» в Казанском государственном медицинском университете (20 респондентов), и курсанты 2 года обучения, проходящие переподготовку по специальности «медицинская психология» в Казанском государственном

медицинском университете (51 респондент). Всего в исследовании приняло участие 145 респондентов. Все респонденты женского пола, возраст испытуемых 20–45 лет.

Все полученные нами данные были проверены на нормальность распределения с помощью критерия Колмогорова–Смирнова. Выяснено, что распределение данных можно отнести к нормальному и, следовательно, использовать параметрические критерии для выявления взаимосвязей и различий.

В группе курсантов медицинских психологов наблюдаются низкие относительно тестовых норм значения механизма психологической защиты замещение и копинг-стратегии принятие ответственности (таблицы 1 и 2). Испытуемые данной группы редко прибегают к переадресации агрессии на более приемлемый объект и редко испытывают вину за совершенные действия, не склонны искать причины возникающих трудностей в своих недостатках и ошибках, не склонны накапливать раздражение и гнев по отношению к окружающим.

В группах студентов, обучающихся по специальностям «психология», «фармация» и «социальная работа» наблюдаются высокие относительно тестовых норм значения механизма психологической защиты проекция (таблица 1). Полученные данные говорят о склонности испытуемых из этих групп в стрессовых ситуациях прибегать к неосознаваемому переносу своих неприемлемых чувств, мыслей и мотивов на других людей. Проекция относится к примитивным защитным механизмам и связана с недоверчивостью, подозрительностью, склонностью обвинять в своих ошибках окружающих и обстоятельства. Использование данной защиты снижает адаптивные возможности, приводит к формированию социальных, этнических, половых предрассудков.

Во всех обследуемых группах обнаруживаются низкие относительно тестовых норм значения личностно-ситуативной, пространственной и временной составляющих антиципационной состоятельности, что говорит о слабом развитии способностей к прогнозированию конфликтов в межличностных отношениях и способов их разрешения, точной координации своих движений и планировании действий во времени. Слабое развитие прогностических способностей снижает адаптационные возможности и связано с риском дезадаптации в случае неэффективной работы копинг-стратегий и защитных механизмов (таблица 3).

В группе студентов фармацевтического факультета обнаруживаются высокие относительно тестовых норм значения пассивной

**Таблица 1**

Средние значения показателей механизмов  
психологической защиты в исследуемых группах

Механизмы психологической защиты	Фармацевты	Психологи	Социальные работники	Медицинские психологи
отрицание	6	7	7	6
вытеснение	5	4	4	3
регрессия	7	6	7	5
компенсация	5	5	5	3
проекция	10	9	9	5
замещение	6	5	5	2
интеллектуализация	5	6	6	5
реактивные образования	4	5	4	3

**Таблица 2**

Средние значения показателей копинг-стратегий  
в исследуемых группах

Копинг-стратегии	Фармацевты	Психологи	Социальные работники	Медицинские психологи
конфронтативный копинг	11	9	11	7
дистанцирование	10	9	11	8
самоконтроль	14	14	14	13
поиск социальной поддержки	12	13	12	12
принятие ответственности	8	8	9	5
бегство-избегание	14	12	13	10
планирование решения проблемы	13	12	12	13
положительная переоценка	14	14	15	14

**Таблица 3**

Средние значения антиципационной состоятельности  
в исследуемых группах

Составляющие антиципационной состоятельности	Фармацевты	Психологи	Социальные работники	Медицинские психологи
лично-ситуативная составляющая	163	160	157	163
пространственная составляющая	45	46	50	45
временная составляющая	40	40	39	40
общая антиципационная состоятельность	268	246	246	248

копинг-стратегии бегство-избегание (таблица 2). Полученные данные говорят о склонности респондентов данной группы в стрессовых ситуациях использовать мысленное стремление и поведенческие усилия, направленные на избегание проблем. Частое использование данной копинг-стратегии снижает адаптационные возможности и ведет к обострению конфликтов и накоплению негативных последствий воздействия стресса.

В группе студентов, обучающихся по специальности «фармация», наблюдаются более высокие, чем в группе студентов-психологов, значения механизма психологической защиты замещение ( $p < 0,01$ ) (таблица 1) и копинг-стратегий конфронтативный копинг ( $p < 0,01$ ) и бегство-избегание ( $p < 0,001$ ) (таблица 2). Также в данной группе испытуемых отмечаются более высокие, чем в группе курсантов медицинских психологов, значения механизмов психологической защиты вытеснение ( $p < 0,001$ ), регрессия ( $p < 0,001$ ), компенсация ( $p < 0,01$ ), проекция ( $p < 0,001$ ), замещение ( $p < 0,001$ ), реактивные образования ( $p < 0,01$ ) (таблица 3) и копинг-стратегий конфронтативный копинг ( $p < 0,001$ ), принятие ответственности ( $p < 0,001$ ) и бегство-избегание ( $p < 0,001$ ) (таблица 2).

В группе студентов, обучающихся по специальности «психология», обнаружены более высокие, чем в группе курсантов медицинских психологов, значения механизмов психологической защиты: вытеснение ( $p < 0,01$ ), регрессия ( $p < 0,001$ ), компенсация ( $p < 0,001$ ), проекция ( $p < 0,001$ ), замещение ( $p < 0,001$ ), интеллектуализация ( $p < 0,001$ ), реактивные образования ( $p < 0,01$ ) (таблица 1) и копинг-стратегий конфронтативный копинг ( $p < 0,001$ ), принятие ответственности ( $p < 0,001$ ) и бегство-избегание ( $p < 0,001$ ) (таблица 2).

В группе студентов, обучающихся по специальности «социальная работа», наблюдаются более высокие, чем в группе курсантов медицинских психологов, значения механизмов психологической защиты вытеснение ( $p < 0,001$ ), регрессия ( $p < 0,001$ ), компенсация ( $p < 0,001$ ), проекция ( $p < 0,001$ ), замещение ( $p < 0,001$ ), интеллектуализация ( $p < 0,01$ ) и копинг-стратегий конфронтативный копинг ( $p < 0,001$ ), дистанцирование ( $p < 0,001$ ), принятие ответственности ( $p < 0,001$ ) и бегство-избегание ( $p < 0,001$ ).

Полученные результаты говорят о том, что испытуемые, обучающиеся по специальности «медицинская психология», при совладании со стрессом реже используют пассивные копинг-стратегии и механизмы психологической защиты, чаще прибегают к активным стратегиям совладания и прогнозированию возможных стрессовых

ситуаций. Механизмы совладающего поведения действуют согласованно, совладающее поведение носит адаптивный характер.

Для установления взаимосвязей между исследуемыми показателями применялся корреляционный анализ с использованием коэффициента линейной корреляции Пирсона. Для проверки распределения полученных данных был использован критерий Колмогорова–Смирнова. Проверка показала, что распределение данных является нормальным.

При проведении корреляционного анализа по результатам группы курсантов медицинских психологов обнаруживаются прямые связи между механизмом психологической защиты отрицание и копинг-стратегией дистанцирование ( $p < 0,01$ ), механизмом психологической защиты отрицание и копинг-стратегией положительная переоценка ( $p < 0,01$ ). Чем чаще испытуемые данной группы прибегают к отрицанию тревожащих событий, тем более они склонны снижать значимость стрессовой ситуации и находить в ней положительные стороны, рассматривать ее, как стимул для личностного роста. Наблюдаются прямые связи между копинг-стратегией бегство-избегание и механизмами психологической защиты регрессия ( $p < 0,01$ ), компенсация ( $p < 0,01$ ), проекция ( $p < 0,01$ ) и замещение ( $p < 0,05$ ). Чем чаще испытуемые данной группы прибегают к уклонению от встречи со стрессором, тем чаще они возвращаются в стрессовой ситуации к более ранним формам поведения (капризы, плач), компенсируют недостатки в одной сфере жизни за счет активности в другой, переносят свои негативные качества на окружающих и переадресуют эмоции на более доступный для их выражения объект. В данном случае механизмы психологической защиты взаимосвязаны с пассивными копинг-стратегиями, направленными не на изменение ситуации, а на изменение ее репрезентации.

Прямые связи обнаруживаются между механизмом психологической защиты компенсация и копинг-стратегией конфронтативный копинг ( $p < 0,01$ ), механизмом психологической защиты компенсация и копинг-стратегией самоконтроль ( $p < 0,01$ ), механизмом психологической защиты компенсация и копинг-стратегией принятие ответственности ( $p < 0,05$ ). Чем чаще респонденты данной группы компенсируют недостатки в одной области активностью в другой, тем более они склонны вступать в конфронтацию с окружающими для отстаивания своих интересов и предпринимать конкретные действия, подавлять и сдерживать эмоции усилием воли и признавать свою роль в возникновении и решении проблемы. Обнаруживается прямая связь между механизмом психологической защиты

интеллектуализация и копинг-стратегией самоконтроль ( $p < 0,05$ ). Чем чаще испытуемые используют замену реального чувства его «словесным» эквивалентом и находят для своих действий приемлемые оправдания, тем чаще они используют подавление и сдерживание эмоций усилием воли для преодоления стресса. В данном случае зрелые механизмы психологической защиты взаимосвязаны с копинг-стратегиями, подразумевающими активную регуляцию своего состояния и действия, направленные на изменение ситуации.

Механизм психологической защиты отрицание прямо коррелирует с временной составляющей антиципационной состоятельности ( $p < 0,05$ ). Чем чаще испытуемые игнорируют тревожащую информацию, тем лучше прогнозируют свои действия во времени. Эта связь, вероятно, опосредована механизмом отвлечения внимания от лишних воздействий внешней среды и сосредоточения на планировании. Механизм психологической защиты интеллектуализация имеет прямую связь с общей антиципационной состоятельностью ( $p < 0,05$ ). Чем чаще респонденты находят своим поступкам приемлемое объяснение и заменяют реальные эмоции их «словесным» эквивалентом, тем лучше они прогнозируют стрессовые ситуации и способы их разрешения. Данная связь, по нашему мнению, опосредована высокой степенью развития рациональности и абстрактного мышления. Копинг-стратегия самоконтроль имеет прямую корреляционную связь с личностно-ситуативной составляющей антиципационной состоятельности ( $p < 0,05$ ). Использование волевой регуляции поведения и эмоций связано со способностью точно прогнозировать возможные межличностные конфликты и способы их разрешения. Копинг-стратегия положительная переоценка прямо коррелирует с пространственной составляющей антиципационной состоятельности ( $p < 0,05$ ). Использование положительного переосмысления стрессовой ситуации и поиск ее положительных сторон связан с развитой способностью точно координировать свои движения. В данной группе испытуемых механизмы психологической защиты, копинга и прогнозирования тесно взаимосвязаны, характеризуются высокой степенью согласованности и компенсируют недоработки друг друга. Совладающее поведение носит адаптивный характер и опирается на копинг-стратегии планирование решения проблемы, самоконтроль и положительная переоценка, и механизмы психологической защиты: отрицание, компенсация и интеллектуализация.

При проведении корреляционного анализа по результатам группы студентов-психологов обнаруживаются обратные связи меха-

низма психологической защиты вытеснение с копинг-стратегиями самоконтроль ( $p < 0,01$ ), а также с временной составляющей ( $p < 0,01$ ) и общей антиципационной состоятельностью ( $p < 0,01$ ). Чем чаще испытуемые данной группы используют забывание, активное выключение из сознания тревожащей информации, тем реже они используют волевые усилия для контроля над своими эмоциями и поведением, тем слабее у них развиты способности к прогнозированию своих действий во времени и прогнозированию возможных стрессовых ситуаций и способов их преодоления. Прямые связи наблюдаются между механизмом психологической защиты вытеснение и копинг-стратегиями принятие ответственности ( $p < 0,05$ ) и бегство-избегание ( $p < 0,001$ ). Чем чаще респонденты прибегают к вытеснению из сознания тревожащей информации, тем чаще они уклоняются от встречи со стрессором и признают свою роль в возникновении трудностей, критикуют себя. Обнаруживаются обратные связи механизма психологической защиты регрессия с копинг-стратегией самоконтроль ( $p < 0,01$ ), пространственной ( $p < 0,05$ ), временной ( $p < 0,01$ ) составляющими и общим показателем антиципационной состоятельности ( $p < 0,01$ ). Чем более испытуемые склонны в стрессовых ситуациях возвращаться к более ранним способам поведения, тем реже они используют волевой контроль над своим поведением и эмоциями и тем слабее у них развиты способности планировать свои действия во времени, точно координировать свои движения, предвидеть стрессовые ситуации в будущем и продумывать способы реагирования на них. Прямые связи механизм психологической защиты регрессия имеет с копинг-стратегией конфронтативный копинг ( $p < 0,01$ ) и бегство-избегание ( $p < 0,001$ ). Чем чаще респонденты данной группы обращаются к более ранним способам реагирования на стресс, тем чаще они уклоняются от столкновения со стрессовой ситуацией и вступают в конфронтацию с окружением илиотреагируют негативные эмоции. Обратные связи наблюдаются между механизмом психологической защиты замещение и копинг-стратегией самоконтроль ( $p < 0,01$ ), а также временной ( $p < 0,01$ ), пространственной ( $p < 0,05$ ) составляющими и общим показателем антиципационной состоятельности ( $p < 0,01$ ). Чем чаще представители данной группы переадресуют свои эмоции на более приемлемый объект, тем реже они регулируют свои эмоции и поведение усилием воли, тем слабее у них развиты способности, точно координировать свои движения, планировать свои действия во времени, прогнозировать стрессовые ситуации в будущем и способы их преодоления. Прямые связи наблюдаются

между механизмом психологической защиты замещение и копинг-стратегиями конфронтативный копинг ( $p < 0,01$ ) и бегство-избегание ( $p < 0,001$ ). Чем более испытуемые склонны заменять объект проявления своих эмоций на более приемлемый, тем чаще они вступают в конфронтацию с окружением и уклоняются от встречи со стрессором. Прямые связи обнаруживаются между механизмом психологической защиты компенсация и копинг-стратегиями дистанцирование ( $p < 0,05$ ) и бегство-избегание ( $p < 0,001$ ). Чем чаще респонденты компенсируют недостатки в одной сфере за счет активности в другой, тем чаще они прибегают к снижению значимости стрессовой ситуации и степени вовлеченности в нее, тем чаще они уклоняются от прямого столкновения со стрессором. Наблюдаются обратные связи между пассивной копинг-стратегией бегство-избегание и пространственной ( $p < 0,01$ ), временной составляющими ( $p < 0,01$ ) и показателем общей антиципационной состоятельности ( $p < 0,01$ ). Чем чаще респонденты уклоняются от встречи со стрессором, тем слабее у них развиты способности к точной координации своих движений, планированию своих действий во времени и прогнозированию стрессовых ситуаций в будущем, и способов их преодоления. Обратная связь наблюдается между механизмом психологической защиты проекция и пространственной составляющей антиципационной состоятельности ( $p < 0,001$ ). Чем чаще респонденты в стрессовой ситуации переносят свои нежелательные качества, мысли и чувства на окружающих, тем слабее у них развита способность, точно координировать свои движения. Обнаруживаются прямые связи копинг-стратегии самоконтроль с пространственной составляющей ( $p < 0,01$ ) и показателем общей антиципационной состоятельности ( $p < 0,01$ ), а также между копинг-стратегией планирование решения проблемы и пространственной составляющей антиципационной состоятельности ( $p < 0,01$ ). Чем более склонны испытуемые, регулировать свои эмоции и поведение с помощью воли, тем сильнее у них развиты способности точно координировать свои движения и прогнозировать стрессовые ситуации в будущем и способы их преодоления. Чем более склонны испытуемые целенаправленно анализировать ситуацию и планировать свои действия по ее преодолению, тем сильнее у них развита способность точно координировать свои движения. Таким образом, в данной группе испытуемых использование копинг-стратегий: самоконтроль, планирование решения проблемы и поиск социальной поддержки, а также способность к точной координации действий, планированию действий во времени, предвидению конфликтных

ситуаций и способов их разрешения – вступает в противоречие с использованием защитных механизмов: вытеснение, регрессия, замещение, проекция и копинг-стратегий конфронтативный копинг и бегство-избегание. Наблюдается высокая интегрированность механизмов совладающего поведения. Совладающее поведение носит дефицитарный характер: при развитии одних механизмов другие оказываются недостаточно развитыми.

При проведении корреляционного анализа по результатам группы студентов-фармацевтов обнаруживаются прямые связи механизма психологической защиты интелтуализация и копинг-стратегии самоконтроль ( $p < 0,05$ ). Склонность заменять эмоции на их «словесные» эквиваленты и находить рациональные оправдания своим неприемлемым желаниям и поступкам связана с использованием волевой регуляции эмоций и поведения для преодоления стресса. Склонность компенсировать недостатки в одной сфере жизни активностью в другой связана со способностью рационально планировать свои действия во времени. Копинг-стратегия планирование решения проблемы имеет прямые связи с временной ( $p < 0,05$ ), личностно-ситуативной составляющими антиципационной состоятельности ( $p < 0,001$ ), а также с общим показателем антиципационной состоятельности ( $p < 0,001$ ). Проблемно-фокусированная копинг-стратегия планирование решения проблемы связана со способностью планировать свои действия во времени, предвосхищать возможные конфликтные ситуации и способы их разрешения. Механизм психологической защиты компенсация имеет прямую связь с временной составляющей антиципационной состоятельности ( $p < 0,05$ ). Чем чаще испытуемые прибегают к компенсации недостатков в одной сфере жизни за счет активности в другой, тем лучше у них развита способность, планировать свои действия во времени. Наблюдаются обратные связи между механизмом психологической защиты проекция и личностно-ситуативной составляющей антиципационной состоятельности ( $p < 0,001$ ) между защитным механизмом регрессия и пространственной составляющей антиципационной состоятельности ( $p < 0,05$ ). Развитие способностей точно координировать свои действия и предвидеть конфликтные ситуации в будущем и способы их разрешения снижает напряженность примитивных защитных механизмов, таких как регрессия и проекция. Структура совладающего поведения в данной группе испытуемых отличается меньшей согласованностью, совладающее поведение носит дезадаптивный характер. В совладающем поведении испытуемые данной группы опираются на механизмы психологической защиты

и копинг-стратегии конфронтативный копинг, бегство-избегание и принятие ответственности.

При проведении корреляционного анализа по результатам группы студентов, обучающихся по специальности «социальная работа» обнаружено, что механизм психологической защиты проекция связан прямой связью с копинг-стратегией поиск социальной поддержки ( $p < 0,05$ ) и обратными связями с пространственной составляющей ( $p < 0,001$ ) и общей антиципационной состоятельностью ( $p < 0,001$ ). Чем чаще испытуемые данной группы прибегают к переносу своих нежелательных качеств на окружающих, тем чаще они ищут помощи, поддержки со стороны других людей и тем слабее у них развиты способности точно координировать свои движения и прогнозировать стрессовые ситуации в будущем и способы их преодоления. Механизм психологической защиты регрессия имеет обратные связи с личностно-ситуативной составляющей ( $p < 0,05$ ) и общей антиципационной состоятельностью ( $p < 0,01$ ). Склонность возвращаться к более ранним формам реагирования на стрессовую ситуацию связана со слабым развитием способностей прогнозировать конфликтные и стрессовые ситуации и способы их преодоления. Механизмы психологической защиты, копинг-стратегии и составляющие антиципационной состоятельности в данной группе испытуемых действуют не согласовано друг с другом, совладающее поведение носит дезадаптивный характер и осуществляется с опорой на механизмы психологической защиты (проекция, регрессия, замещение, вытеснение, компенсация, интеллектуализация) и копинг-стратегии бегство-избегание, дистанцирование, конфронтативный копинг, принятие ответственности.

На основе полученных результатов можно сделать следующие выводы:

1. Совладающее поведение курсантов, проходящих переподготовку по специальности «медицинская психология», отличается высокой адаптивностью и согласованностью механизмов. В данной группе испытуемых совладающее поведение реализуется с опорой на активные копинг-стратегии и зрелые защитные механизмы (психологический уровень, подуровень осознаваемых и частично неосознаваемых механизмов).
2. Совладающее поведение студентов заочного отделения, обучающихся по специальности «психология», отличается более низкой адаптивностью и носит дефицитарный характер. Совладающее поведение в данной группе испытуемых реализуется с опорой на примитивные механизмы психологической защиты и пассив-

ные копинг-стратегии (психологический уровень, подуровень неосознаваемых и частично осознаваемых механизмов). Использование активных копинг-стратегий и прогнозирования снижает в данной группе частоту использования примитивных защитных механизмов и пассивных копинг-стратегий.

3. Совладающее поведение студентов заочного отделения, обучающихся по специальностям «фармация» и «социальная работа», отличается дезадаптивностью, низкой согласованностью механизмов и дезинтегрированностью структуры. Испытуемые данной группы чаще всего используют примитивные защитные механизмы и пассивные копинг-стратегии (психологический уровень, подуровень неосознаваемых и частично осознаваемых механизмов).

На наш взгляд, дезадаптивность совладающего поведения в группах студентов, обучающихся по специальностям «фармация» и «социальная работа», связана с отсутствием личностно-ориентированных тренингов и учебных курсов, направленных на обучение студентов данных специальностей навыкам эффективного совладания со стрессом, прогнозирования и саморегуляции.

В группе студентов, обучающихся по специальности «психология», наблюдается более высокий уровень адаптивности совладающего поведения, так как на данной специальности существуют учебные курсы, направленные на формирование навыков эффективного совладания со стрессом, однако на них выделяется не достаточно времени и основное внимание уделяется навыкам саморегуляции и самоконтроля.

Наиболее высокий уровень адаптивности совладающего поведения обнаруживается по результатам группы курсантов, проходящих переподготовку по специальности «медицинская психология». На наш взгляд, это связано с тем, что в процессе подготовки специалистов данного профиля большое внимание уделяется личностно-ориентированным тренингам и формированию навыков совладания со стрессом, прогнозирования и саморегуляции.

На основе полученных результатов мы можем рекомендовать создать и ввести в программы подготовки специалистов в области фармации, социальной работы и психологии личностно-ориентированный тренинг совладающего поведения, основное внимание в котором будет уделено выявлению индивидуальных ресурсов преодоления стресса, формированию навыков планирования решения проблем, прогнозирования, сотрудничества и саморегуляции.

## Литература

- Абитов И. Р. Антиципационная состоятельность в структуре совладающего поведения (в норме и при психосоматических и невротических расстройствах): Дис. ... канд. психол. наук. Казань, 2007.
- Крюкова Т. Л. Методы изучения совладающего поведения: три копинг-шкалы. 2-е изд., испр. и доп. Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2010.
- Набиуллина Р. Р., Тухтарова И. В. Механизмы психологической защиты и совладания (определение, структура, функции, виды, психотерапевтическая коррекция): Учеб. пособие. Казань, 2003.
- Фролова Ю. Г. Биопсихосоциальная модель как концептуальная основа психологии здоровья // Философия и социальные науки. 2008. № 4. С. 60–65.

### **Пороги звуколокализационной функции как маркеры оптимального состояния для решения лингвистических задач\***

*В. А. Демарева*

*Работа посвящена поиску психофизиологических маркеров лингвистической компетентности и индивидуальных оптимальных функциональных состояний для решения заданий на английском языке учащимися специализированной лингвистической школы. Для определения уровня компетенции в английском языке каждому участнику исследования предлагалось выполнить итоговую контрольную работу по английскому языку, оцениваемую по 14 параметрам. Функциональная межполушарная асимметрия школьников регистрировалась методом компьютерной латерометрии, обеспечивающим количественную оценку эффективности и направления межполушарной асимметрии по звуколокализационной функции. В ходе исследования выявлена прямая корреляция между четырьмя параметрами латерометрии и разными параметрами языковой компетенции. Уровень освоения английского языка достоверно выше у школьников третьих классов, обладающих левополушарной доминантностью по показателям звуколокализационной функции.*

**И**зучение иностранного языка дает человеку возможность личного и профессионального развития, возможность само-

---

\* Благодарю Полеву Софью Александровну за помощь.

совершенствоваться, путешествовать, открывать и узнавать новое. Известно, что любая новая информация во всех сферах современной жизни публикуется на английском языке или с переводом на английский язык. Сегодня фактически более двухсот пятидесяти миллионов человек изучают английский язык.

При необходимости освоения языка человек сталкивается с множеством проблем. В частности, с тем, что освоение языка происходит в неоптимальных для человека состояниях. Оптимальным мы называем состояние, когда освоение языка происходит с минимальной затратой ресурсов и отличается эффективностью и устойчивостью. Таким образом, на данный момент актуальны поиски маркеров оптимальных функциональных состояний мозга для приобретения компетенций в английском языке.

Известно, что в разное время при обучении иностранным языкам во главу угла ставилось то обучение языку в его лингвистических аспектах (грамматико-переводный, лексико-переводный, или аналитический, метод), то обучение речи, то практическое владение иностранным языком (натуральные, прямые и интенсивные методы обучения) (Сухобская, 1959; Соссур, 1977; Лурия, 2009). Существуют различные психологические и лингвистические тесты для прогнозирования будущей успешности в обучении иностранным языкам. Эти тесты позволяют оценить уровень речевого развития, что подразумевает владение лексикой родного языка, быстроту улавливания лексико-грамматических особенностей в незнакомом языке, способность к самостоятельному установлению языковой закономерности, объем памяти на иноязычные слова, способность к слуховому восприятию и т. д. (Мельник, 1970; Лозанов, 1973; Ушакова, 1979; Кондухов, 1979; Кондрашов, 2009). Некоторые из них (Pimsleur, 1967) образуют «батареи тестов» языковых способностей.

Так или иначе все эти методики имеют следующие недостатки: низкая надежность, необходимость в эксперте, опора только на среднестатистические знания, полное отсутствие знаний о маркерах конкретного человека.

Поскольку при дихотическом прослушивании с нарастающей междушумной задержкой задействованы очень тонкие нейронные механизмы, мы предполагаем, что существует связь между параметрами звуколокализационной функции и языковой компетенцией.

**Цель** данного исследования – поиск специфичных параметров звуколокализационной функции, определяющих оптимальное функциональное состояние для решения задач на английском языке учащимися специализированной лингвистической школы.

Для достижения цели были поставлены следующие **задачи**:

- 1) проанализировать литературу по проблеме локализации лингвистических функций;
- 2) разработать технологию исследования, обеспечивающую оценку языковой компетенции и измерение параметров звуколокализационной функции;
- 3) исследовать структуру языковой компетенции у учащихся третьих классов специализированной лингвистической школы;
- 4) определить параметры звуколокализационной функции, значимо связанные с показателями языковой компетенции;
- 5) определить маркеры языковой компетенции в пространстве параметров восприятия звуковых стимулов.

**Предмет** данного исследования – маркеры оптимального состояния для выполнения задач на английском языке.

## **Методика**

### *Участники исследования*

В исследовании приняли участие 7 учеников 3 класса гимназии с углубленным изучением английского языка. Из них – 2 девочки и 5 мальчиков. Возраст: 9–10 лет. Дети изучают английский язык со второго класса, имеют 4 урока иностранного языка в неделю.

### *Процедура исследования*

Испытуемые проходили обследование методом компьютерной латерометрии. Процедура тестирования выглядела следующим образом. В ходе тренировочной серии испытуемого знакомили со звуковыми образами. В начале основной серии испытуемому давалась установка нажимая на кнопку джойстика фиксировать 3 момента: 1 момент – когда звук начинал смещаться из центра к одному из ушей, 2 момент – когда звук достигал положения крайней латерализации, субъективно звук ощущался около одного из ушей, 3 момент – когда возникал адекватный образ – два независимых звука в каждом ухе. Обычно проводилось 3 пробы при движении звука вправо и 3 пробы при движении звука влево. После этого испытуемых разделили на левополушарных и правополушарных по показателям  $\Delta t_{\min}$ ,  $\Delta t_{\max}$ ,  $\Delta t_{\text{rash}}$ .

Затем для объективной оценки актуального уровня языковой компетенции испытуемые проходили стандартный тест – итоговую контрольную работу по базовому учебнику для школ с углубленным

изучением английского языка (И. Н. Верещагина, Т. А. Притыкина. Учебник для 3 класса Student's Book English), включающую как тестовые задания, так и написание сочинения и технику чтения.

## **Методики и аппаратура**

### *Компьютерная латерометрия*

Дихотическая стимуляция – это первый способ формирования виртуальной акустической среды. Возможность широко варьировать интерауральную разность как по времени, так и по интенсивности делает этот метод мощным инструментом для исследования механизмов пространственного слуха. Он активно используется в парадигме рассинхронизации (Sanders et al., 2008), которая в настоящее время является базовым экспериментальным подходом в когнитивных исследованиях механизмов пространственного слуха. Парадигма рассинхронизации предопределяет определенную структуру стимуляции и регистрации когнитивных феноменов. Стимуляция состоит в предъявлении двух идентичных звуковых сигналов от пространственно разделенных источников звука (Wallach, Newman, Rosenzweig, 1949). Если два звука предъявляются одновременно или с интерауральной задержкой около 1 мс, то происходит суммация и два сигнала преобразуются в один пространственный образ (Blauert, 1997; Litovsky et al., 1999).

В этих условиях при одновременном предъявлении сигналов воспринимается единый пространственный образ, расположенный в центре межстимульной дуги, при увеличении интерауральной (межушной) задержки пространственный образ смещается в сторону опережающего источника звука. Если рассинхронизация между двумя источниками звукового сигнала увеличивается от ~1 мс до ~5 мс (в зависимости от характеристик звука и индивидуальных особенностей), слушатель продолжает сообщать об одном слитном звуке, но этот звук располагается непосредственно вблизи опережающего источника звука на максимальном расстоянии от запаздывающего источника звука.

Эти три перцептивных феномена: слитный звук, доминирующая локализация и разделение – объединены в одно понятие – эффект предшествования (precedence effect) (Blauert, 1997; Litovsky et al., 1999; Tollin, Yin, 2003). Если рассинхронизация больше порога пространственного разделения, то можно наблюдать качественное изменение в структуре пространственных образов: сначала, «в тени» громкого звука на стороне опережающего сигнала, проявится тихий звук со стороны запаздывающего сигнала – эхо, а при дальнейшей

рассинхронизации и опережающий, и задержанный звуковые сигналы превращаются в отдельные эквивалентные образы с локализацией, соответствующей положению источника звука. Порог «эха» – это такая рассинхронизация между источниками звука, при которой два звуковых сигнала (опережающий и запаздывающий) преобразуются в два сенсорных события. Нужно заметить, что существуют и другие определения: так, например, «индивидуальный порог эха – это самая короткая задержка между опережающим и запаздывающим стимулами, при которой слушатель различает локализацию двух источников звука» (Blauert, 1997). Даже когда рассинхронизация достаточно велика, чтобы слушатель был в состоянии различать задержанный звук, феномен доминирующей локализации и частичного подавления сохраняется.

Компьютерная технология латерометрии позволяет формировать разнообразные амплитудно-временные структуры звуковых шумовых прямоугольных импульсов и обеспечивает широкий спектр стратегий предъявления сигнала и регистрации реакции (Полевая, 2009). Стимул может предъявляться как моноаурально, так и бинаурально, когда эквивалентные короткие звуковые щелчки с регулируемой задержкой во времени подаются в каждое ухо отдельно через стереофонические наушники.

Характеристические параметры управляющего электрического сигнала:

1. Продолжительность электрического импульса – от 23 мкс до 100 мс.
2. Межстимульный интервал – от 1 мс до 10 с.
3. Шаг нарастания междушумной задержки – от 23 мкс до 10 мс.
4. Начальная междушумная задержка – от 23 мкс до 10 мс.
5. Амплитуда – от 0 до 32000 условных единиц.
6. Шаг по амплитуде – 1 условная единица.
7. Количество стимулов – до 500 шт.

Характеристика звукового сигнала: шумовой щелчок в диапазоне частот от 1500 Гц до 4500 Гц с шириной полосы пропускания  $\pm 30\%$  относительно средней частоты, соответствующих частотному формату человеческого голоса.

Во время исследования методом компьютерной латерометрии регистрировались следующие показатели:

1.  $\Delta t_{\min L}$  (мкс) – величина междушумной задержки при начале смещения иллюзорного звукового образа из центра при опережении на левое ухо;

2.  $\Delta t \min R$  (мкс) – величина междушной задержки при начале смещения иллюзорного звукового образа из центра при опережении на правое ухо;
3.  $\Delta t \max L$  (мкс) – величина междушной задержки при крайней латерализации звука при опережении на левое ухо;
4.  $\Delta t \max R$  (мкс) – величина междушной задержки при крайней латерализации звука при опережении на правое ухо;
5.  $\Delta t \text{rash} L$  (мкс) – порог «эха» при опережении на левое ухо;
6.  $\Delta t \text{rash} R$  (мкс) – порог «эха» при опережении на правое ухо.

Далее высчитывались показатели функциональной межполушарной асимметрии:

1.  $K_{\min} = (\Delta t \min R - \Delta t \min L) / (\Delta t \min R + \Delta t \min L)$ .
2.  $K_{\max} = (\Delta t \max R - \Delta t \max L) / (\Delta t \max R + \Delta t \max L)$ .
3.  $K_{\text{rash}} = (\Delta t \text{rash} L - \Delta t \text{rash} R) / (\Delta t \text{rash} L + \Delta t \text{rash} R)$ .

Известно, что разные пороги звуколокализационной функции характеризуют работу определенных мозговых структур (таблица 1).

**Таблица 1**  
РЕФЕРЕНТНЫЕ МОДУЛИ ДЛЯ ПОРОГОВ ЛАТЕРАЛИЗАЦИИ  
ПРОСТРАНСТВЕННОГО ЗВУКОВОГО ОБРАЗА (по: Полевая, 2009)

Пороги латерализации пространственного звукового образа	Характеристики когнитивных и нейронных репрезентаций			Отделы слуховой системы
	Интер-ауральные задержки (мкс)	Количество и локализация звуковых образов	Компоненты слухового вызванного потенциала	
$\Delta t \min$	100–500	один центр междушной дуги	волна V коротколатентного комплекса	Стволовые отделы
$\Delta t \max$	600–1000	один максимальная латерализация со стороны опережающего сигнала	N1 длиннолатентного комплекса	Слуховая кора
$\Delta t \text{rash}$	1000–7000	два максимальная латерализация справа и слева	N1, P2 и поздний ответ длиннолатентного комплекса	Лобная, теменная, затылочная кора

## Оценка языковой компетенции

Контрольная работа по английскому языку оценивалась по 14 параметрам:

1. Тестовые задания:
  - a. Вставить слова в текст (максимум 5 баллов);
  - b. Вставить Do/to be (максимум 5 баллов);
  - c. Добавить конец предложения (максимум 5 баллов);
  - d. Услышать ошибки в произносимом тексте (максимум 10 баллов);
  - e. Сумма по тестовым заданиям (максимум 25 баллов);
2. Параметры оценивания сочинения на тему It's me:
  - a. Орфография (максимум 5 баллов);
  - b. Грамматика (максимум 5 баллов);
  - c. Сложность структур (максимум 5 баллов);
  - d. Межтемность (максимум 5 баллов);
  - e. Лексика (максимум 5 баллов);
  - f. Логика (максимум 5 баллов);
  - g. Сумма баллов за сочинение (максимум 30 баллов);
3. Другие параметры:
  - a. Количество предложений, написанных в сочинении;
  - b. Оценка за технику чтения (максимум 5 баллов).

Статистическая обработка велась с помощью пакета Statistica 6.5, MS Office Excel.

## Результаты

Был проведен корреляционный анализ связей языковых задач между собой.

На рисунке 1 представлена корреляционная диаграмма, отражающая значимые корреляции лингвистических задач между собой. Линиями представлены значимые корреляционные связи (коэффициент корреляции Спирмена,  $r \geq 0,76$ ,  $p < 0,05$ ).

Многие параметры связаны между собой, это позволяет предположить, что, зная один параметр, можно с помощью уравнения аппроксимации определить другие. Для наглядности приводится линия тренда; уравнение аппроксимации позволяет подсчитать балл по параметру «Межтемность», зная балл по грамматике (рисунок 2).

В ходе корреляционного анализа была обнаружена тесная связь параметров языковой компетенции с некоторыми показателями

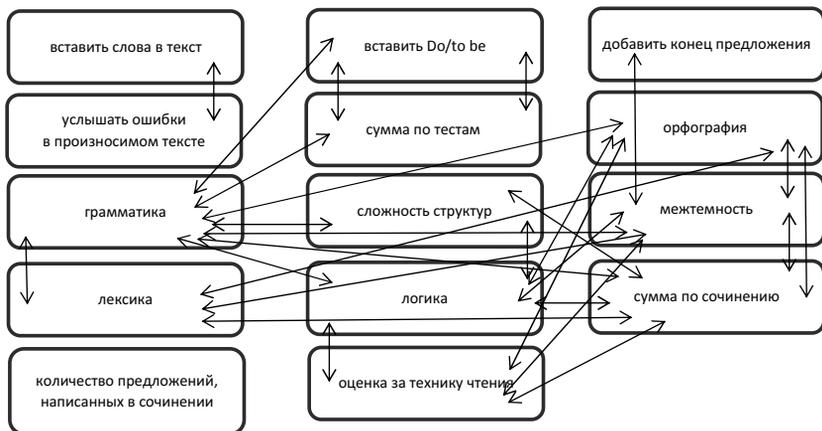


Рис. 1. Корреляционная диаграмма по лингвистическим задачам

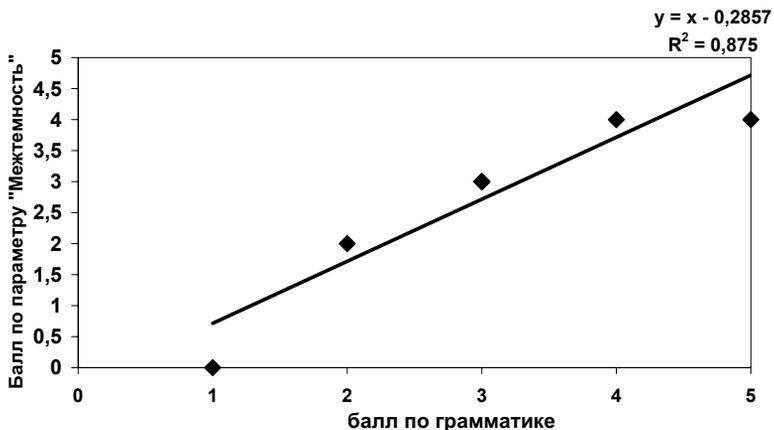


Рис. 2. Зависимость балла по «Межтемность» от балла по грамматике

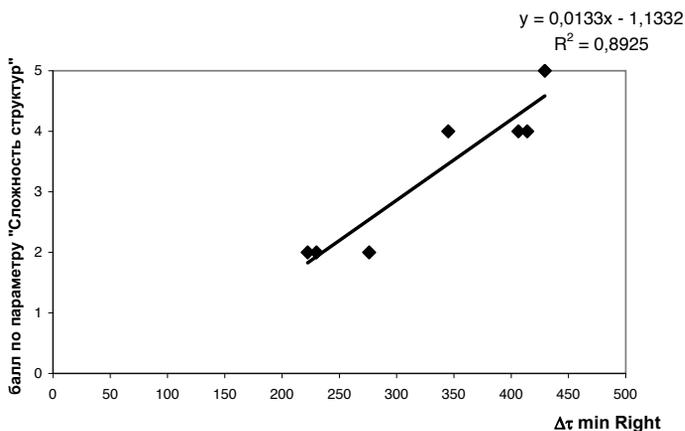
звуколокализационной функции. Обзор экспериментальных данных приведен в таблице 2.

Исходя из данных таблицы 2, можно предположить, что, зная параметры звуколокализационной функции, можно предсказать баллы по языковой компетенции. Линия тренда (рисунок 3) наглядно отражает эту возможность.

**Таблица 2**

Связь языковой компетенции и параметров звуколокализационной функции (коэффициент корреляции Спирмена,  $r \geq 0,76$ ,  $p < 0,05$ )

	$\Delta t$ min L	$\Delta t$ max L	$\Delta t$ rash L	$\Delta t$ min R	$\Delta t$ max R	$\Delta t$ rash R
вставить слова в текст						
вставить Do/to be		0,92				
добавить конец предложения						
услышать ошибки в тексте						
сумма по тестам						
орфография	0,81					
грамматика	0,85	0,76		0,77		
сложность структур	0,76			0,94		-0,77
межтемность						
лексика	0,83					
логика				0,81		
сумма по сочинению	0,83			0,80		
кол-во предложений						
оценка за технику чтения						



**Рис. 3.** Связь балла по «Сложность структур» и параметра  $\Delta t$  min\_Right

Таким образом, зная порог  $\Delta t$  min R, можно с вероятностью в 89% предсказать балл по «Сложность структур».

После прохождения процедуры компьютерной латерометрии испытуемых разделили на левополушарных и правополушарных, используя коэффициент межполушарной асимметрии ( $A_s$ ). После этого сравнивалась языковая компетенция левополушарных и правополушарных по  $\Delta t_{\min}$ ,  $\Delta t_{\max}$ ,  $\Delta t_{\text{rash}}$ . Например, по показателю  $\Delta t_{\max}$  было двое с доминированием левого полушария и пятеро – с доминированием правого полушария. Выяснилось, что если доминирует левое полушарие по  $\Delta t_{\max}$ , то испытуемые получают высокий общий балл (сумма баллов за тестовые задания и сочинение); если же доминирует правое полушарие, то четверо решают лингвистические задачи на среднем уровне, а один – на уровне ниже среднего. Эти результаты демонстрируются на рисунке 4.

Различие между баллами, полученными школьниками с разной межполушарной доминантностью оценивалось методом анализа средних долей.

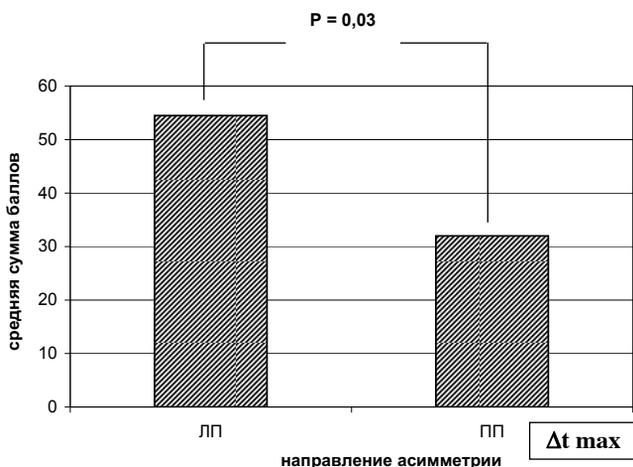


Рис. 4. Связь межполушарной асимметрии с языковой компетенции

### Обсуждение результатов

Анализируя данные проведенного исследования, мы пришли к выводу, что пороги звуколокализационной функции при дихотической стимуляции с нарастающей междушной задержкой могут являться маркерами оптимального функционального состояния для решения задач на английском языке.

Поскольку выявилась сильная корреляция между многими лингвистическими параметрами, это позволяет предположить,

что контрольная работа включала в себя избыточность параметров, и можно уменьшить их количество, оставив лишь не связанные между собой, без потери информативности.

Тесная связь некоторых параметров звуколокализационной функции и лингвистических параметров говорит о возможности соотнесения разных аспектов языковой компетенции с различными мозговыми структурами, а выявленное влияние исходной функциональной межполушарной асимметрии на контрольные баллы говорит о доминировании левого полушария как о маркере оптимального состояния для решения лингвистических задач. Эти данные согласуются с полученными Т. В. Черниговской. Она привела данные, свидетельствующие о том, что при угнетении правого полушария английская речь находится в более благоприятных условиях, чем родная русская речь (Черниговская, 2011).

Было проведено немало исследований по определению связи доминирования правого и левого полушария со способностями и психологическими особенностями у людей. Известно, что при доминировании правого полушария преобладает аналитическое мышление, наблюдаются способности к музыке и изобразительному искусству, при решении задач на первый план выступает стратегия синтеза информации (Реброва, 2006; Ротенберг, 2009), преобладает образное мышление, чаще проявляются отрицательные эмоции; в восприятии речи большее внимание обращается на ее эмоциональную окраску, метафоричность, контекст (Зденек, 1997). При доминировании левого полушария преобладает вербально-логическое мышление с последовательным, поэтапным решением конкретной проблемы, не наблюдается яркое проявление эмоций, в то же время положительные эмоции несколько доминируют над отрицательными (Зденек, 1997), это полушарие контролирует речь, отвечает за способности к речи и письму (Реброва, 2006), логическую память (Ротенберг, 2009); в восприятии речи собеседника больше внимания обращают на ее смысловое содержание, чем на контекст или эмоциональную окраску (Зденек, 1997).

Таким образом, наши данные согласуются с общепризнанным мнением о том, что левое полушарие в большей степени отвечает за речевые способности. Следовательно, вывод, что при доминировании левого полушария дети лучше решают лингвистические задачи, может иметь место.

Необходимо упомянуть о том, что данные получены на небольшой и специфичной по составу выборке, что может отразиться на правомочности наших обобщений. В дальнейшем необходимо

проведение исследований на большей выборке, включающей различные возрастные группы. К сожалению, используя данные методы невозможно исследовать детей, младше 5–6 лет в силу необходимого самостоятельного общения испытуемого с компьютером. Для оценки предрасположенности к изучению иностранного языка или языковых способностей инструментальными методами потребуются использование иных технологий.

## **Выводы**

1. Набор лингвистических параметров является избыточным. Для получения равноценной информации о языковой компетенции достаточно меньшего количества параметров.
2. Выявлены показатели звуколокализационной функции, согласованные с уровнем решения лингвистических задач: минимум вправо, минимум влево, максимум влево, расщепление вправо.
3. Доминирование левого полушария по минимуму и максимуму – возможный маркер оптимального состояния для решения лингвистических задач.
4. Планируется создание инструмента поиска оптимальных функциональных состояний мозга отдельного человека для освоения английского языка.

## **Литература**

- Зденек М.* Развитие правого полушария. Пер. с англ. Мн.: ООО «Попурри», 1997.
- Кондрашов Н. А.* История лингвистических учений. М.: URSS, 2009.
- Кондухов В. И.* Введение в языкознание. М.: Русь, 1979.
- Лозанов Г. К.* Суггестопедия при обучении иностранным языкам // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. 1973. Вып. 1. С. 9–17.
- Лурия А. Р.* Основные проблемы нейролингвистики. 3-е изд. М.: URSS, 2009.
- Мельник С. И.* Методика работы над лексикой иностранного языка в интенсивном курсе устной речи: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1970.
- Морозенко В. В., Фоломкина С. К.* Тестирование по иностранным языкам в США. М.: Высшая школа, 1970.
- Полевая С. А.* Интеграция эндогенных факторов в систему обработки экстероцептивных сигналов: Автореф. дис. ... докт. биол. наук. 2009. URL: <http://vak.ed.gov.ru/common/img/uploaded/files/vak/announcements/biolog/2009/14-09/PolevayaSA.pdf> (дата обращения: 25.11.2011).
- Реброва Н. П.* Взаимосвязь биологических и психологических характеристик личности: гендерный аспект // Гендерная психология. Практикум / Под ред. И. С. Клециной. СПб.: Питер, 2006.

- Ротенберг В.* Межполушарная асимметрия, ее функция и онтогенез // Руководство по функциональной межполушарной асимметрии. М.: Научный мир, 2009.
- Соссюр Ф де.* Труды по языкознанию. М.: Прогресс, 1977.
- Сухобская Г. С.* Об автоматизации умственных действий // Вопросы психологии. 1959. №3. С. 74–86.
- Ушакова Т. Н.* Функциональные структуры второй сигнальной системы. Психофизиологические механизмы речи. М.: Наука, 1979.
- Черниговская Т. В.* Курс дистанционного обучения психолингвистике. Лаборатория интеллектуальных систем Института высокопроизводительных технологий и баз данных при поддержке Российского гуманитарного научного фонда (грант 97-04-12035в). URL: [http://www.csa.ru/Distance-Learning/course3/ch20/ch20\\_3\\_1.html](http://www.csa.ru/Distance-Learning/course3/ch20/ch20_3_1.html) (дата обращения 15.11.2011).
- Blauert J.* Spatial hearing: The psychophysics of human sound localization. Cambridge, MA: MIT Press, 1997.
- Litovsky R. Y., Colburn H. S., Yost W. A., Guzman S. J.* The precedence effect // J. Acoust. Soc. Am. 1999. V. 106. №4. Pt. 1. P. 1633–1654.
- Pimsleur P.* A memory shedule. 1967. URL: <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED012150> (дата обращения: 01.09.2011).
- Sanders L. D., Amy S. J., Keen R. E., Freyman R. L.* One sound or two? Object-related negativity indexes echo perception // Perception & Psychophysics. 2008. V. 70. №8. P. 1558–1570.
- Tollin D. J., Yin T. C.* Psychophysical investigation of an auditory spatial illusion in cats: the precedence effect // J. Neurophysiol. 2003. V. 90. №4. P. 2149–2162.
- Wallach H., Newman E. B., Rosenzweig M. R.* The precedence effect in sound localization // Amer. J. Psychology. 1949. V. 62. P. 315–336.

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ И СТРАТЕГИИ СОВЛАДАНИЯ НА РАННИХ ЭТАПАХ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ\***

*М. Ю. Дербенева*

*Статья посвящена изучению особенностей профессионального развития студентов ссуза на разных этапах обучения в связи со стратегиями совладания и личностными особенностями. Рассматриваются*

\* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ, проект №10-06-00490а «Комплексное изучение психологических факторов возникновения кризисов профессионального развития в периоды юности и ранней взрослости».

*группы с высокой и низкой выраженностью кризисных переживаний, выявлена специфика стратегий совладания в данных группах. Выявлено, что группа с более выраженными кризисными переживаниями характеризуется более низкой удовлетворенностью потребностей и общей удовлетворенностью жизнью, у таких студентов чаще встречается статус диффузной профессиональной идентичности, характерно проявление страха, тревоги, безразличия и отсутствия уверенности в отношении профессионального будущего, у них более высокие показатели эмоциональной неустойчивости. В этой группе значимо чаще используются стратегии конфронтации, дистанцирования, бегства, самоконтроля и принятия ответственности, по сравнению со студентами с низкой выраженностью кризисных переживаний. Данные стратегии совладания дают лишь краткосрочный функциональный эффект при переживании кризисов профессионального развития, тогда как к наиболее конструктивным стратегиям можно отнести планирование, поиск социальной поддержки и положительную переоценку.*

**П**рофессиональное развитие – это сложный процесс овладения профессией, представляющий собой цикличность чередования стабильных и критических периодов взаимодействия профессии и личности (Зеер, Сыманюк, 1997). Прохождение через кризис является условием перехода на следующую стадию профессионального развития. Е. П. Ермолаева определяет профессиональные кризисы как кризисы идентичности личности, которая сталкивается с необходимостью переидентификации и нового личностного выбора (Ермолаева, 1998). Таким образом, нормативный профессиональный кризис возникает при переходе с одной стадии профессионального развития на другую. Э. Э. Сыманюк описывает содержание кризисов на разных этапах овладения профессией, выделяя кризис первого года обучения и кризис на этапе завершения обучения (Зеер, Сыманюк, 1997). Профессиональное развитие в период юности на ранних этапах профессионализации включает ряд задач профессионального самоопределения, определения своего места в профессии, выбора будущей профессиональной специализации, получения первичного опыта работы. Эти задачи можно рассматривать как сложные жизненные ситуации, требующие напряжения ресурсов личности. В качестве такого ресурса многие исследователи рассматривают стратегии совладания (Крюкова, 2005). Изучение стратегий совладания в связи с различными аспектами профессионального развития взрослых описано в психологической литературе (Петраш, 2004;

Дементьева, 2010; Манукян, 2011), однако вместе с этим проблема стратегий совладания в контексте нормативных кризисов профессионального развития на этапе ранней профессионализации остается практически неизученной.

Понятие стратегий совладания (копинг) объединяет когнитивные, эмоциональные и поведенческие стратегии, которые использует человек, чтобы справиться со сложной жизненной ситуацией. Р. Лазарус описывает осознанные стратегии совладания со стрессом и другими порождающими тревогу событиями. Копинг-стратегии по своей сути могут быть как продуктивными, функциональными, так и непродуктивными, дисфункциональными (Lazarus, 1966; Frydenberg, Lewis, 2000).

В качестве рабочей гипотезы исследования мы принимаем положение о взаимосвязи интенсивности переживаний нормативных профессиональных кризисов и комплекса индивидуально-личностных особенностей, обеспечивающих совладающее поведение в сложных жизненных ситуациях. Целью настоящей работы стало исследование особенностей профессионального развития студентов ссуза в связи с их личностными особенностями и копинг-стратегиями. В связи с этим поставлены задачи изучения особенностей отношения к профессиональному будущему, статуса профессиональной идентичности и переживания кризисов профессионального становления в зависимости от года обучения и пола студентов, а также изучение взаимосвязи характеристик профессионального развития и копинг-стратегий личности.

Выборку составили 263 студента ссузов разных специальностей в возрасте 15–21 год, из них 153 девушки и 90 юношей. В выборке оказались представлены следующие специальности: менеджмент, прикладная информатика, финансы, социальная педагогика, иностранный язык, педагогика дополнительного образования, педагогика дошкольного образования, телекоммуникации, аудиовизуальная техника и радиосвязь. Таким образом, выборку составили студенты разных колледжей, разных специальностей и разных курсов обучения (первого и третьего года обучения, средний возраст студентов первого года обучения – 17,63 лет, третьего года обучения – 19,1 год).

Методический инструментарий исследования: для изучения показателей профессионального развития личности применялась методика «Отношение к профессиональному будущему» М. Р. Гинзбурга (Гинзбург, 1995) и методика «Изучения профессиональной идентичности» Л. Б. Шнейдер (Шнейдер, 2001); для исследования показателей кризисности развития использовалась «Анкета кризисных

переживаний» В. Р. Манукян (Манукян, 2011) и «Шкалы удовлетворенности жизнью» О. С. Копиной (Копина, Суслова, Заикин, 1995); для исследования стратегий совлания и личностных особенностей применялась методика «Изучения стратегий совладания личности» Р. Лазаруса (Крюкова, Куфтяк, 2007) и личностный опросник «Большая пятерка» Р. Маккрае и П. Коста (Хромов, 2000).

При анализе данных в качестве показателей профессионального развития использовались характеристика вектора эмоционального отношения к профессиональному будущему, а также выраженность статусов профессиональной идентичности. В качестве показателей проявления кризисности развития анализировалась выраженность кризисных переживаний, определялась общая удовлетворенность жизнью и удовлетворенность потребностей. Для описания индивидуально-психологических показателей анализировались личностные особенности и выраженность различных стратегий совладания личности.

При математической обработке данных применялись описательные статистики, сравнение средних значений, корреляционный и кластерный анализ; использовался статистический пакет SPSS 17.0.

Особенности профессионального развития студентов в целом по выборке характеризуются следующим образом: отношение к профессиональному будущему оценивается как положительное и выражается в заинтересованности ( $M = 11,49$ ), оптимизме ( $M = 10,27$ ) и уверенности ( $M = 10,11$ ). При сравнении средних значений было выявлено, что у девушек несколько больше выражены страх и тревожность ( $p < 0,05$ ), т. е. при выраженности позитивного отношения к профессиональному будущему девушки чаще испытывают страх и тревогу, что может объясняться в целом их большей эмоциональностью.

Изучение профессиональной идентичности студентов показало, что в целом по выборке выраженность статусов оказалось равномерной. Так, средние значения по выраженности статуса предрешенной идентичности оказались равны 0,12; выраженность диффузной идентичности – 0,24; выраженность моратория профессиональной идентичности – 0,23, выраженность статуса достигнутой идентичности – 0,21; выраженность статуса псевдоидентичности – 0,21. При этом выраженность статуса диффузной идентичности чаще встречается у юношей ( $t = 2,305$ ,  $p = 0,014$ ). Данный статус характеризуется низкой значимостью и нерешенностью вопросов профессионального самоопределения. Т. е. формирование профессиональной идентичности в юношеском возрасте имеет половую специфику:

девушки несколько опережают юношей, при этом чаще испытывая негативные переживания по отношению к профессиональному будущему. Эти данные отражают среднестатистические показатели, при этом индивидуальная вариативность выраженности статуса профессиональной идентичности достаточно велика, что свидетельствует о неравномерности становления профессиональной идентичности.

Важно было выявить, как изменяются показатели профессионального развития на разных этапах обучения. Для выявления особенностей профессионального развития на разных этапах профессионализации изучались студенты первых и третьих курсов (начало и завершение обучения). Сравнение различных показателей отношения к профессиональному будущему выявило, что безразличие в отношении профессионального будущего оказывается более выраженным у первокурсников ( $p = 0,02$ ). У них чаще выявляются признаки кризиса нереализованности и кризиса бесперспективности ( $p < 0,01$ ), а также более выражен кризис вхождения во взрослость ( $p < 0,05$ ). У первокурсников чаще встречаются такие частные характеристики кризисных переживаний, как обесценивание, неопределенность будущего и ощущение упущенных возможностей, трудности начала обучения, тоска по школе, отрыв от друзей детства, страх взрослой жизни после окончания обучения ( $p < 0,05$ ). Таким образом, мы видим более выраженные проявления кризиса профессионального развития у студентов первого года обучения.

Индивидуально-психологические особенности могут по-разному сказываться на интенсивности кризисных переживаний, выступая и как ресурсы совладания и как факторы, усугубляющие течение и переживание кризиса.

Анализ данных показал, что у студентов первого курса, имеющих более интенсивные кризисные переживания, оказываются более выражены некоторые личностные особенности, такие как более низкий самоконтроль и более низкая эмоциональная устойчивость ( $p < 0,05$ ) по сравнению со студентами на этапе завершения обучения. Данный факт можно рассматривать в качестве эмоционально-поведенческого фактора переживания кризиса начала обучения.

Обратимся далее к изучению стратегий совладания. Исследование стратегий совладания в целом по выборке показало, что наиболее выраженными стратегиями являются планирование ( $M = 65,98$ ), принятие ответственности ( $M = 62,86$ ), самоконтроль ( $M = 59,93$ ), поиск социальной поддержки ( $M = 59,63$ ), положительная переоценка ( $M = 55,71$ ). При этом выявлена некоторая специфика структуры

стратегий совладания в зависимости от специальности (всего проанализировано 10 различных специальностей). В группах разных специальностей несколько отличается порядок ведущих стратегий совладания в зависимости от профессиональной направленности студентов. Мы предполагаем, что это может быть связано с индивидуально-личностными особенностями студентов этих групп.

Получены данные о половой специфике стратегий совладания. Так, девушки значимо чаще прибегают к стратегиям дистанцирования, бегства, поиска социальной поддержки, принятия ответственности и положительной переоценки ( $p < 0,001$ ), т. е. прибегают к использованию как неконструктивных, так и условно-конструктивных копинг-стратегий, что может отражаться на интенсивности кризисных проявлений и способствовать более выраженному переживанию нормативного профессионального кризиса.

Выявлены особенности стратегий совладания в зависимости от года обучения. Так, студенты первого года обучения наиболее часто используют стратегии принятия ответственности, планирования, самоконтроля, поиска социальной поддержки и положительной переоценки, тогда как на третьем году обучения ведущие стратегии расположены в несколько другом порядке – планирование, положительная переоценка, принятие ответственности, поиск социальной поддержки самоконтроль. При этом стратегии принятия ответственности, самоконтроля и бегства более выражены на первом курсе (при  $p < 0,05$ ). Эти стратегии можно отнести к функциональным, однако лишь условно-конструктивным, приносящим краткосрочный положительный эффект, но могущих усугубить ситуацию в перспективе. Таким образом, студенты-первокурсники характеризуются большей интенсивностью кризисных переживаний, меньшей эмоциональной стабильностью, а также преобладанием копинг-стратегий с краткосрочным функциональным эффектом, что в целом свидетельствует о большей выраженности нормативного кризиса начала обучения, по сравнению с кризисом завершающего этапа обучения в ссузе.

Корреляционный анализ выраженности статусов профессиональной идентичности и стратегий совладания выявил наличие положительных связей между преждевременной профессиональной идентичностью и стратегиями дистанцирования и бегства (т. е. ухода от самостоятельного решения проблемы). Стратегия положительной переоценки положительно коррелирует с выраженностью статуса достигнутой профессиональной идентичности и отрицательно с диффузной идентичностью. Таким образом, эмоционально-ориентиро-

ванная стратегия положительной переоценки соответствует более высокому уровню достижения профессиональной идентичности личности. Однако эти тенденции более характерны для первокурсников, тогда как для студентов третьего эти взаимосвязи не наблюдаются.

Также выявлено большое количество взаимосвязей стратегий совладания и отношения к профессиональному будущему. Так, положительное отношение к профессиональному будущему в большей мере связано с конструктивными стратегиями совладания, такими как планирование и положительная переоценка, а негативное эмоциональное отношение к профессиональному будущему в большей мере определяется условно конструктивными и неконструктивными стратегиями (поиск социальной поддержки, самоконтроль, конфронтация, принятие ответственности, бегство и дистанцирование).

С целью выявления психологических факторов, влияющих на проявление кризисов профессионального развития студентов, был проведен кластерный анализ, в результате которого получены две группы. Первая характеризуется благоприятной ситуацией профессионального развития ( $N = 130$ ), тогда как вторую отличает выраженность различных кризисных переживаний ( $N = 133$ ). У студентов второй группы значимо чаще проявляются такие общие признаки кризисных переживаний, как переживание кризиса нереализованности, опустошенности и бесперспективности, переживание кризиса профессиональной идентичности и вхождения во взрослость (при  $p < 0,001$ ). В этой группе значимо выше и частные проявления кризиса (по анкете В. Р. Манукян): обесценивание, отсутствие целей, усталость, неопределенность будущего, трудности ориентации во времени, трудности направления развития, переживание упущенных возможностей, нехватка смысла жизни, переживание ситуации конфликта, переживания образа Я, трудности распределения времени, трудности начала обучения, чувство одиночества, тоска по школе, трудности общения с однокурсниками, отрыв от семьи, отрыв от друзей детства, несовпадение ожиданий о профессии, отсутствие желания работать, страх взрослой жизни после обучения, разочарование в профессии, переживание некомпетентности, трудности адаптации в коллективе, трудности принятия профессиональных норм.

Показатель общей удовлетворенности жизнью и удовлетворенности потребностей в группе с низкой выраженностью кризисных переживаний оказывается значимо выше ( $p < 0,001$ ).

Рассмотрим особенности профессионального развития, личностные особенности и стратегии совладания в выделенных группах.

Начнем с показателей профессионального развития. У студентов, испытывающих кризисные переживания, чаще встречается статус диффузной идентичности ( $p < 0,05$ ). Для них характерно более выраженное проявление страха, тревожности, безразличия ( $p < 0,01$ ) и отсутствие уверенности в отношении профессионального будущего ( $p < 0,05$ ).

Тогда как в группе студентов, не испытывающих кризисных переживаний, чаще встречается статус псевдопозитивной профессиональной идентичности ( $p < 0,05$ ), для них характерна уверенность по отношению к профессиональному будущему ( $p < 0,05$ ) и отсутствие страха, тревожности и безразличия ( $p < 0,01$ ). Что свидетельствует о том, что отождествление себя с определенной профессиональной группой, даже при некритичном ее принятии, положительно сказывается на общем эмоциональном состоянии студентов. В то время как нерешенность вопросов профессионального самоопределения усиливает кризисные переживания.

Что касается показателей личностных характеристик и стратегий совладания, то группа студентов с выраженными кризисными переживаниями характеризуется значимо более высоким уровнем эмоциональной неустойчивости ( $p < 0,001$ ). Что может указывать на некоторые личностные предикторы возникновения кризисов профессионального развития.

Изучение стратегий совладания в группах с разным уровнем выраженности кризисных переживаний выявило отличие структуры ведущих стратегий (таблица 1). Так, в группе с наличием кризисных переживаний чаще всего используется стратегия принятия ответственности, второе место занимает планирование, третье – самоконтроль, четвертое – положительная переоценка. Сравнение средних значений при помощи *t*-критерия Стьюдента выявило, что студенты, испытывающие кризисные переживания, чаще используют стратегии конфронтации, дистанцирования, самоконтроля, принятия ответственности и бегства ( $p < 0,001$ ). Т. е. в этой группе значимо чаще используются в том числе и менее конструктивные стратегии совладания.

В группе с отсутствием кризисных переживаний наиболее выражено планирование, на втором месте – положительная переоценка, третье место занимает поиск социальной поддержки, четвертое – принятие ответственности.

Таким образом, можно предположить, что использование конструктивных стратегий соответствует более низкой выраженности кризисных переживаний и что выраженность профессионального

**Таблица 1**

СТРАТЕГИИ СОВЛАДАНИЯ У СТУДЕНТОВ  
С РАЗНОЙ ВЫРАЖЕННОСТЬЮ КРИЗИСНЫХ ПЕРЕЖИВАНИЙ

Группа с высокой выраженностью кризисных переживаний		Стратегии совладания	Группа с низкой выраженностью кризисных переживаний		t-критерий Стьюдента	p-уровень значимости
Ранг	Средние значения		Ранг	Средние значения		
8	54,67	Конфронтация	7	49,36	2,656	0,008
6	57,17	Дистанцирование	6	51,33	2,827	0,005
3	62,48	Самоконтроль	5	57,05	3,096	0,002
5	59,97	Поиск социальной поддержки	3	59,83		
1	68,73	Принятие ответственности	4	57,71	4,655	0,000
7	55,08	Бегство	8	46,23	4,386	0,000
2	64,55	Планирование	1	68,41		
4	60,05	Положительная переоценка	2	60,56		

кризиса более интенсивна при использовании условно-конструктивного копинга.

С целью более детального изучения связи стратегий совладания и кризисных переживаний был проведен корреляционный анализ, который показал наличие симптомокомплексов взаимосвязей. Удалось выделить две группы стратегий совладания в ситуации переживания кризиса, связанного с профессиональным развитием: неконструктивные и конструктивные.

Так, к условно неконструктивным стратегиям, дающим краткосрочный функциональный эффект, мы отнесли такие стратегии, как конфронтация, дистанцирование, бегство, самоконтроль, принятие ответственности. Эти стратегии имеют большое количество положительных взаимосвязей с кризисными переживаниями.

Выявлена группа конструктивных стратегий совладания, к которым относятся планирование, поиск социальной поддержки, положительная переоценка. Так, стратегия поиска социальной поддержки положительно связана только с выраженностью кризиса опустошенности ( $p < 0,05$ ), т. е. переживание опустошенности настоящего положительно связано с обращением к социальному окружению в качестве ресурса совладания. Стратегия положи-

тельной переоценки имеет отрицательную связь с переживанием несоответствия ожиданий о профессии с реальностью ( $p < 0,05$ ), т. е. выраженность кризиса профессиональных ожиданий меньше при положительном пересмотре ситуации. Стратегия планирования отрицательно связана с переживанием страха взрослой жизни после обучения ( $p < 0,01$ ) и нехваткой смысла жизни ( $p < 0,05$ ). Таким образом, планирование и проектирование профессионального будущего, постановка целей снижают выраженность страха и отсутствия смысла жизни.

Полученные результаты о соотношении стратегий совладания и отношения к профессиональному будущему, а также их разном влиянии на переживание кризисных проявлений существенно дополняют представления о копинг-стратегиях в связи с профессиональным развитием в период юности. Выделены некоторые личностные предикторы выраженности кризисных переживаний, в частности уровень эмоциональной нестабильности личности. Сопоставление особенностей групп с разным уровнем выраженности кризисных переживаний позволило выделить группы конструктивных и неконструктивных копинг-стратегий. К наиболее эффективной стратегии совладания в контексте профессионального развития можно отнести стратегию планирования, использование данной стратегии снижает выраженность негативных переживаний по отношению к профессиональному будущему по окончании профессионального обучения. Показано, что у девушек интенсивнее проявляются кризисные переживания и они чаще задействуют неконструктивные копинг-стратегии дистанцирования и бегства. Кризис начала обучения проявляется более выраженно, по сравнению с кризисом завершения обучения, что может быть обусловлено не только спецификой самой ситуации профессионального развития (смена социальной среды, адаптация к новому статусу и т. д.), но и возрастными особенностями, в частности большей эмоциональной нестабильностью подростков и преобладанием у них условно-конструктивных стратегий совладания.

Эти сведения могут быть использованы при разработке и реализации программ сопровождения и профилактики кризисов на этапе обучения в среднем специальном учебном заведении.

### **Литература**

Гинзбург М. Р. Психологическое содержание жизненного поля личности старшего подростка // Мир психологии и психология в мире. 1995. № 3. С. 21–27.

- Ермолаева Е. П.* Профессиональная идентичность как комплексная характеристика соответствия субъекта и деятельности // Психологическое обозрение. 1998. № 2. С. 35–45.
- Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э.* Кризисы профессионального становления личности // Психологический журнал. 1997. Т. 18. № 6. С. 35–44.
- Копина О. С., Сулова Е. А., Заикин Е. В.* Экспресс-диагностика уровня психоэмоционального напряжения и его источников // Вопросы психологии. 1995. № 3. С. 119–132.
- Крюкова Т. Л.* Возрастные и кросскультурные различия в стратегиях совладающего поведения // Психологический журнал. 2005. № 2. С. 5–15.
- Крюкова Т. Л., Куфтяк Е. В.* Опросник способов совладания (адаптация методики WCQ) // Журнал практического психолога. 2007. № 3. С. 93–112.
- Петраш М. Д.* Кризисы профессиональной жизни в контексте развития взрослых: Дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2004.
- Дементьева Л. В.* Субъективная оценка профессиональных стрессоров и совладающее поведение в период взрослости: Дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2010.
- Манукян В. Р.* Психологическое содержание и факторы возникновения кризиса профессионального развития у студентов вуза // Психологическая наука и образование. 2011. № 4. С. 109–118.
- Хромов А. Б.* Пятифакторный опросник личности: Учебно-метод. пособие. Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2000.
- Шнейдер Л. Б.* Профессиональная идентичность: Монография. М.: МОСУ, 2001.
- Frydenberg E., Lewis R.* Teaching Coping to adolescents: when and to whom? // American Educational Research Journal. Fall 2000. V. 37. № 3. P. 727–745.
- Lazarus R. S.* Psychological stress and coping process. N. Y.: McGraw-Hill, 1966.

## **МОРАЛЬНЫЕ ДИЛЕММЫ ТИПА «СВОЙ–ЧУЖОЙ»: ОБОСНОВАНИЕ ВЫБОРА МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ\***

*И. И. Знаменская*

*В работе представлены результаты первого этапа исследования онтогенеза морального поведения. Рассматриваются особенности обоснования выбора при решении моральных дилемм. Детям (6–11 лет, n = 42) предъявлялись моральные дилеммы, построенные*

\* Статья подготовлена при финансовой поддержке РФНФ (грант № 11-06-00917а) и Совета по грантам Президента РФ для поддержки ведущих научных школ России 2012 г. (№ НШ-3010.2012.6).

на конфликте «свой–чужой». Выявлено, что дети старшего возраста (9–11 лет) при ответе чаще всего опираются на универсальные общечеловеческие ценности, в то время как младшие дети чаще актуализируют тему видовой принадлежности (человек – «свой»; животные, инопланетяне – «чужие»). Дети младшего возраста пользуются эволюционно более древним принципом при выборе (поддержка особи своего биологического вида), старшего – более поздним (поддержка «жертвы»).

**П**роблема онтогенеза морального поведения рассматривается исследователями разных направлений в психологии. Позиции исследователей неоднородны. Одни (Пиаже, 2006; Power et al., 1989) придерживаются мнения о том, что моральное поведение – результат научения, оно приобретает ребенком в процессе развития и далее усложняется и совершенствуется до конца жизни (когнитивистское направление). Другие (Хаузер, 2008), напротив, считают, что существует *моральный инстинкт* – врожденная неосознанная «грамматика», присущая каждому человеку (интуитивистское направление). Оба направления опираются на многовековую философскую традицию; их проponentы приводят данные эмпирических исследований, свидетельствующих в их пользу.

Жан Пиаже, представитель *когнитивистского направления*, в своих работах рассматривал развитие моральных суждений детей, т. е. делал акцент на вербальном отчете при совершении морального выбора (Пиаже, 2006). Его последователь Лоренс Колберг выделил три уровня морального развития, исходя из обоснования выбора в моральных дилеммах (Kohlberg, 1969). На наш взгляд, существенным недостатком данной теории является то, что Колберг указывает возрастные рамки для разных стадий, и, по его мнению, большинство людей остается на втором уровне (конвенциональном, не доходя до морального). Однако существуют данные, показывающие, что развитие способности к моральным суждениям происходит неравномерно внутри одной стадии, вплоть до смены порядка стадий *под воздействием социокультурного контекста* (Николаева, 1992).

Нам представляется целесообразным разводить два понятия – «суждение» и «действие». Связь морального поведения и моральных суждений неоднозначна (Kochanska et al., 1996; Fu et al., 2008). На основе моральных суждений мы не можем предполагать, как поведет себя тот или иной индивид. Однако уровень развития суждений показывает нам, как он *представляет себе потенциально возмож-*

ные способы поведения, которые могут быть декларированы. Если, например, ребенок не задумывается о том, что у других людей могут быть намерения, отличные от его (это вопрос о сформированности модели психического, см. Сергиенко и др., 2009), то вряд ли можно предполагать, что он будет их учитывать в своих действиях.

*Интуитивисты* делают акцент на моральном выборе, рассматривая суждения как вторичное явление. Пол Блум с учениками (Hamlin et al., 2007) проводил исследования на младенцах, которые еще не умеют говорить. Было показано, что уже в полгода дети дифференцируют «хорошее» и «плохое» поведение, предпочитая «хорошую» куклу (ту, что помогала герою сказки-сценки), а не «плохую» (ту, что мешала герою). Марк Хаузер рассматривает мораль как инстинкт, заложенный в каждом человеке (Хаузер, 2008). Он настаивает на том, что моральные суждения – процесс автоматический, а не подконтрольный разуму и что только после выбора возникает рациональное обоснование, а не наоборот. Хаузер вводит понятие *универсальной моральной грамматики* (сродни языковой грамматике Ноэма Хомски). Моральные суждения генерируются автоматическими когнитивными процессами, главная роль здесь принадлежит не принятию решения, а подведению *post hoc* основания для объяснения (Cushman et al., 2006). Хаузер выделяет три основных имплицитных принципа, которыми руководствуются люди при принятии того или иного решения в ходе морального выбора (Arutyunova et al., 2010). На основе этих принципов школой Хаузера были разработаны моральные дилеммы. Обширный эмпирический материал подтвердил идею об универсальности этих принципов (Хаузер, 2008; Arutyunova et al., 2010).

Наше исследование базируется на *системно-эволюционном подходе* (см.: Швырков, 1988; Александров, 2008). Субъективный опыт формируется в онтогенезе путем системогенеза, т. е. образование новой системы есть формирование нового элемента субъективного опыта. Таким образом, репертуар поведения индивида постоянно расширяется, включает новые акты. Субъективный опыт индивида представляет собой структуру, образованную системами разного «возраста». Упрощая, можно сказать, что моральный выбор относится к древним системам, а его обоснование – к новым. Моральные правила, с одной стороны, могут быть неосознаваемыми («интуитивные»), а с другой – декларлируемыми, понимаемыми при взаимодействии с социальной средой («рациональные»). При этом у разных индивидов во внешне одинаковом поведении – моральном выборе – могут актуализироваться разные наборы систем; внешне одинаковый ответ

двух респондентов может иметь разные основания, в зависимости от особенностей социальных представлений индивида, формирующихся у него в процессе индивидуального развития (Александров, Александрова, 2009). Поэтому важным представляется учет в исследовании как выбора, так и его обоснования, причем в возрастной динамике.

В доступной нам литературе авторы чаще всего акцентировали внимание либо на вербальном отчете, либо на выборе, не рассматривая в полной мере оба аспекта. Также не было обнаружено исследований, в которых решение моральных дилемм рассматривалось бы с системно-эволюционных позиций\*.

Одной из проблем, на которых можно проследить возрастную динамику индивидуальной морали и рассмотреть интуитивные (выбор) и рациональные (обоснование) компоненты, является проблема «своих» и «чужих». Если «свой» выступает в качестве агрессора, перед респондентов встает моральная дилемма. Он должен учитывать, с одной стороны, базовый принцип «свой всегда прав» (Fehr et al., 2008), а с другой – универсальные моральные ценности, в том числе защиту жертвы от агрессора (Kohlberg, 1969).

В исследовании И. М. Созиновой (Созинова, 2011) с использованием сформулированных нами дилемм (см. раздел «Методика») было показано, что дети 5–7 лет значимо чаще встают на сторону человека-агрессора против другого («чужого») живого существа – инопланетянина-жертвы, в то время как дети 9–11 лет уже защищают жертву против агрессора-«своего». При этом дети обеих возрастных групп осознавали негативные последствия действий человека, что отразил показатель «индекс защиты», в котором по пятибалльной шкале предлагалось оценить поступок агрессора (от «очень плохо» до «очень хорошо»). В дилеммах с жертвами – дикими и домашними животными в данных возрастных группах различий выявлено не было. Автор объясняет это их ранней представленностью в индивидуальном опыте детей.

В связи с вышеизложенным была сформулирована **теоретическая гипотеза**: выбор (возможно, внешне одинаковый) при решении моральных дилемм у детей разного возраста будет обосновываться по-разному в соответствии с усвоением в индивидуальном опыте принципов, идей, концепций, правил и норм.

---

\* Исследование проводилось совместно с И. М. Созиновой (Созинова, 2011), которая рассматривала выбор при решении моральных дилемм. Таким образом, оба аспекта – и выбор, и его обоснование – были затронуты в равной мере.

## Исследовательские гипотезы

1. Существуют значимые различия между двумя возрастными группами младших школьников (6–8 и 9–11 лет) по частоте актуализации тем «Ценность жизни» и «Человек».
2. Существуют значимые различия между двумя возрастными группами младших школьников (6–8 и 9–11 лет) по количественным параметрам речи (ремы, предложение альтернатив, полнота ответа), а также по типу решения.

**Целью** исследования было выявление особенностей рационального объяснения (обоснования выбора) при решении моральных дилемм детьми младшего школьного возраста.

**Объектом** исследования выступили содержательные (тематические) и количественные характеристики речи детей младшего школьного возраста.

**Предмет** исследования – возрастные особенности формирования в индивидуальном опыте принципов, правил и норм.

## Методика

*Участники исследования:* 42 ребенка (17 девочек, 25 мальчиков) в возрасте от 80 до 134 мес. (медиана – 109). Все дети – учащиеся 1–4 классов средних школ № 687 и № 498 г. Москвы. Из них было выделено две группы: учащиеся 1–2 класса и учащиеся 3–4 класса (таблица 1).

**Таблица 1**  
Участники исследования

Группа	Возраст (мес.)			N	Пол	
	Min	Max	Me		Жен	Муж
1–2 класс	80	107	93	21	9	12
3–4 класс	111	134	124	21	8	13

Участники исследования именно младшего школьного возраста были выбраны с учетом данных литературы о том, что стадия эгоцентрического мышления завершается к 7-и годам (Пиаже, 2008); к семи годам начинается различие моральных и конвенциональных правил (Smetana et al., 1993); усвоение правил и норм завершается к 10-ти годам (Пиаже, 2008).

*Разработка методики.* Моральные дилеммы как инструмент исследования моральных суждений используются довольно часто

как в отечественной, так и в зарубежной психологии (Знаков, 2004, Fu et al., 2008; Cushman et al., 2006; Темнова, 1991; и др.). Моральная дилемма представляет собой проблемную ситуацию, выход из которой предполагает два взаимоисключающих решения, причем оба эти решения не являются безупречными с моральной точки зрения. Моральные дилеммы заставляют не только делать выбор, но и обосновывать его. Этот инструмент позволяет выявить интенции респондента, ход его мысли, получить важную информацию о способе его мышления.

В доступной нам литературе мы не нашли подходящего инструмента для нашего исследования: представленные в разных источниках дилеммы не подходили либо по возрастному аспекту (для детей), либо по принципам, лежащим в основе дилеммы. Поэтому в соответствии с целью исследования была разработана оригинальная методика: моральные дилеммы, основанные на конфликтах типа «свой–чужой». При этом в качестве «своего» выступал человек, «чужого» – 1) дикое животное, 2) домашнее животное, 3) инопланетяне. Дилеммы были построены таким образом, что «свой» выступал обидчиком «чужого» (Созинова, 2011). Конфликт заключается в том, что, с одной стороны, ребенок должен поддерживать особь своего вида – человека, а с другой – должен стать на сторону обиженного. Первый тип поведения базируется на эволюционно более древнем принципе: защита того, кто ближе тебе генетически; второй тип основывается на культурных принципах, представлениях о справедливости (защищать жертву, а не агрессора)\*.

Первоначальная формулировка дилемм была предложена И. М. Созиновой и далее модифицировалась при участии К. Р. Арутюновой, Ю. И. Александрова и автора статьи. После проведения пилотажного исследования ( $N = 6$ , возраст 5–6 лет) были внесены поправки в первоначальную формулировку. В данной работе представлены результаты по трем дилеммам, построенным на конфликте «свой выступает обидчиком чужого» (текст дилемм см. в Приложении). В исследовании были использованы еще две контрольные дилеммы: человек выступает обидчиком другого человека; животное выступает обидчиком человека.

*Процедура исследования.* Исследование проводилось индивидуально с каждым ребенком в отдельном кабинете. Интервьюер представлялся, спрашивал имя, фамилию и возраст ребенка. Далее

\* Формат статьи не позволяет подробнее остановиться на вопросе альтруизма, в том числе межвидового. Следует отметить, что вопрос о корнях альтруизма дискусионен.

ребенку предлагалось послушать истории и высказать свое мнение о них. Моральные дилеммы предъявлялись в форме структурированного интервью: текст дилеммы, вопросы по тексту. После первой истории шел ряд контрольных вопросов на понимание. Если ребенок справлялся с ними, исследование проводилось дальше. Если ребенок затруднялся ответить, исследователь повторял текст либо вопросы, разъяснял ситуацию. Если ребенок колебался при ответе, исследователь настаивал на том, чтобы он сделал окончательный выбор. По окончании беседы интервьюер благодарил ребенка за оказанную помощь. На вопросы детей о том, для чего это нужно, он отвечал: «Мне дали задание – узнать твое мнение по поводу этих историй». Цель исследования не раскрывалась.

Использование диктофона позволило точно регистрировать речевую активность респондентов. *Экологическая валидность* обеспечивалась тем, что регистрировалась спонтанная свободная речь ребенка – то, как он общается с миром в повседневной жизни. Только после окончания беседы речь обрабатывалась путем расшифровки аудиозаписи.

*Оборудование.* Сбор данных осуществлялся с помощью диктофонов Ritmix RR-690 и Sony ICD-UX300. Все первичные данные были перекодированы из аудио в текст и далее разделены на 4 группы: старшие/младшие, мальчики/девочки. Подсчет формальных коэффициентов, а также обработка социодемографических данных производились с помощью программ MS Excel 2003, 2010 и Statistica 6.0, 8.0.

При беседе использовались распечатки стандартного текста моральных дилемм и дополнительных вопросов.

*Переменные.* В соответствии с целями исследования и данными литературы было выделено несколько переменных.

Нами были выделены возможные *темы/категории*, частоту актуализации которых можно оценить методом контент-анализа (Манаев, 2003; Почепцов, 2001; Алмаев, Малкова, 2007). Принадлежность к теме оценивалась автором работы с учетом контекста. Тематической единицей считалась каждая новая связка «субъект–предикат» с оригинальным содержанием. Простое повторение слов интервьюера или собственных фраз не считалось тематической единицей. Учитывался не только ответ на дилемму, но и сам процесс рассуждения, а также ответы на дополнительные вопросы интервьюера. Приведем две основные темы, выделенные в исследовании.

Тема «Человек» («свой–чужой») – сюда вошли высказывания, связанные с представлением о том, что человек принципиально от-

личается от других видов животных и инопланетян. И как следствие, надо защищать «своих» (Далай-Лама, Эрман, 2011) и «свой всегда прав» (Fehr et al., 2008; Tomasello, Warneken, 2008). Пример:

- *На чью сторону ты станешь в этом сражении?*
- *Я буду за Пашу, он же старается для детей.*
- *А как же инопланетяне?*
- *Они умрут.*
- *Тебе их не жалко?*
- *Нет.*

Тема «Ценность жизни». Данная тема относится к общечеловеческим ценностям и соответствует 6-й стадии 3-го уровня (морального) по Колбергу (Kohlberg, 1969). Это более поздний принцип по сравнению с первым, ведь исторически человек защищал сначала только соплеменников и лишь затем – любого человека. Далее этические принципы распространились и на другие виды. Остальные, «чужие», уже не рассматриваются как объекты, они тоже субъекты (Чернявский, 2009). Пример:

- *На чью сторону ты станешь в этом сражении?*
- *Я бы стала на сторону инопланетян, потому что если забрать у них всю еду, они могут погибнуть.*

*Полнота ответа.* Для более точной оценки речевой продукции необходимо учитывать содержательную сторону ответа, а не только количественную. Например, ребенок может говорить много, но не по делу – это случай вербализма (Венгер, 2001). Другой ребенок может говорить мало, но решать проблему в корне. Для оценки полноты ответа мы использовали следующие критерии (Сергиенко и др., 2009):

- а) Нет ответа – 1.
- б) Простая констатация – 2.
- в) Частичный ответ с опорой на одну сторону конфликта – 3.
- г) Полный ответ с опорой на обе стороны конфликта – 4.

*Анализ тематической прогрессии.* При анализе речевой продукции в интервью оценивалась степень участия респондента в развитии темы, а именно соотношение темы и ремы (Алмаев, Малкова, 2007). «К составу темы („тема“ – данное) относились слова, связанные с удержанием в речи прежде введенного содержания, к составу ремы („рема“ – новое) – слова, вводящие сообщаемое, т. е. приписывающие предмету или объекту суждения новые свойства и характеристики» (Смулевич и др., 2004, с. 133).

Предложение *альтернатив*, как и критерий тематической прогрессии, можно отнести к анализу активности респондента в разговоре. Под альтернативой понималось такое решение дилеммы, при котором конфликт снимается в принципе. В таких случаях интервьюер просил ребенка все же ответить на вопрос с учетом условий дилеммы (например, «поделить воду нельзя»), однако наличие таких предложений учитывалось при анализе речи. Число предложенных альтернатив может служить оценкой как мотивированности респондента, так и общих свойств мышления.

При ответе на дополнительный вопрос некоторые дети меняли свое решение. Вмешательство интервьюера было четко прописано (какие вопросы задавать и в какой ситуации), поэтому в данном случае это не было побочной переменной. Существуют данные о том, что на детей сложно повлиять и вряд ли «давление» со стороны экспериментатора заставит ребенка поменять свое решение (Пиаже, 2006). Мы выделили два *типа решений* (Темнова, 1991):

1. Ортодоксальный – ребенок придерживается одного пути решения вне зависимости от активности интервьюера («качаний» к разным полюсам конфликта). При этом ребенок настаивает на своей точке зрения, демонстрируя проработанность и понимание проблемы.
2. Колеблющийся – ребенок принимает то одну сторону конфликта, то другую.

При этом в каждом типе решения ребенок мог опираться как на логику (кому будет больше пользы и т. п.), так и на интуитивное мнение («я считаю, что так будет лучше»), т. е. отсутствие аргументов не означало для ребенка необходимости смены позиции (Neys, Gelder, 2009).

## Результаты и их обсуждение

*Контент-анализ.* Самая распространенная тема в обеих возрастных группах – ценность жизни. Т.е. дети в первую очередь руководствуются при моральном выборе универсальными общечеловеческими ценностями (6 стадия по Колбергу) и только потом – социальными правилами и видовой принадлежностью. Эти данные совпадают с данными литературы (Smetana, 1981).

Были обнаружены значимые различия по следующим пунктам:

- а) Актуализация темы «Ценность жизни» по дилемме «Инопланетяне» у старших детей наблюдается значимо чаще:  $\chi^2 = 5,85$  ( $p = 0,00156$ );

- б) Тема «Ценность жизни» больше всего актуализирована у старших детей в дилемме «Инопланетяне», а у младших – в дилемме «Собаки».
- в) Соотношение тем «Человек» и «Ценность жизни» значительно отличается в двух группах. Младшие дети чаще (на уровне тенденции) актуализируют тему «Человек»:  $\chi^2 = 3,03$  ( $p = 0,0819$ ).

Обнаруженные различия между группами по теме «Ценность жизни» в дилемме «Инопланетяне», с одной стороны, можно объяснить тем, что дети младшей группы находятся на стадии конкретных операций (по Пиаже) и им сложно рассуждать логически об абстрактных явлениях. При этом, судя по ответам, инопланетяне не воспринимались как живые существа, у которых есть такие же, как у людей, чувства, мысли (их «не жалко»). Дети часто объясняли свой выбор тем, что инопланетяне злые, а люди добрые, хотя такого смысла не содержалось в тексте дилеммы. Если им поясняли, что никто не злой, они продолжали настаивать на своем варианте ответа. С другой стороны, можно предположить, что дети младшей группы чаще старших объясняют свой выбор тем, что надо стать на сторону людей, поскольку они «родственные организмы» и т. п., т. е. видовой принадлежностью, принципами «свой–чужой» (тема «Человек»). Инопланетяне не мыслятся как подобные людям существа, напротив, они скорее нечто чужое, чужеродное. Это также согласуется с данными литературы (Fehr et al., 2008) и определяет правдоподобие исследовательской гипотезы 1: дети младшей группы пользуются эволюционно более древними принципами (актуализация темы «Человек») при обосновании выбора в моральной дилемме.

Младшие дети рассматривали конфликт инопланетян с землянами как конфликт двух рас (тема «Человек»). Возможно, это обусловлено влиянием изобразительной культуры (книги, комиксы, наклейки, журналы) и СМИ. Также часто возникали идеи познавательного характера: «Не надо убивать инопланетян, потому что они уникальные, их могут изучать ученые и получать интересные результаты». Если интервьюер говорил, что есть еще такие же на другой планете, ребенок «убивал» инопланетян на пользу человеку, не считая это аморальным/недопустимым, так как инопланетяне не воспринимались как субъекты. При этом в дилемме «Домашнее животное» младшие дети актуализировали тему «Ценность жизни», т. е. они понимали, что живое существо погибнет, и это плохо. Эти различия можно объяснить тем, что в индивидуальном опыте детей младшей группы домашние животные (собаки) уже представлены (они

мыслятся как близкие человеку), а инопланетяне воспринимаются как абстрактные объекты (и потому их не жалко). Таким образом, младшие дети распространяли моральный принцип защиты жертвы от агрессора только на реальные объекты. В то же время дети старшей группы распространяли этот принцип и на абстрактных живых существ (инопланетян) тоже.

*Анализ тематической прогрессии.* Старшие дети значимо чаще вводят новые элементы в развитие темы, т. е. ремы ( $\chi^2 = 9,09$ ,  $p = 0,0026$ ). Это можно объяснить их близостью к стадии формальных операций по Пиаже и, возможно, влиянием обучения. Дети старшей группы охотнее поддерживали разговор, предлагали множество вариантов решений, приводили аргументы в пользу своей позиции.

*Предложение альтернативных решений.* По количеству предлагаемых альтернатив дети старшей группы значимо превосходят детей младшей ( $\chi^2 = 7,63$ ,  $p = 0,0058$ ). Это также можно объяснить их большей близостью к стадии формальных операций по Пиаже. Оба пункта (альтернативы и ремы) определяют правдоподобие исследовательской гипотезы 2.

*Анализ полноты ответов.* Ответов двух первых типов выявлено не было, поскольку интервьюер добивался от детей окончательного ответа. Дети старшей группы значимо чаще, по сравнению с младшими, давали ответ типа «4» – с опорой на обе стороны конфликта ( $\chi^2 = 25,12$ ,  $p = 0,00001$ ). Такой результат можно объяснить тем, что дети старшей группы уже близки к стадии формальных операций по Пиаже, на которой ребенок может оперировать с абстрактными понятиями, объектами, явлениями, при этом выстраивая четкую логическую картину (Пиаже, 2008). Это также определяет правдоподобие исследовательской гипотезы 2.

*Типы решений.* По данной переменной не было обнаружено различий между группами. Однако при сопоставлении с переменной «полнота ответа» можно заметить следующее: ортодоксальный типа решения, присущий детям младшего возраста, чаще всего основан на одной стороне конфликта – ребенок последовательно отстаивает свою точку зрения о том, кого нужно защищать. Колеблющийся тип здесь представлен в основном детьми, которые меняли свое решение под давлением интервьюера, т. е. они не могли одновременно сопоставить обе стороны конфликта. Дети из старшей группы придерживались ортодоксального типа решения, при этом комментировали свой выбор с учетом обеих сторон конфликта, отвечая на контраргументы со стороны интервьюера и не меняя при этом

точку зрения. При колеблющемся типе решения дети старшей группы последовательно разбирали обе стороны конфликта и находили саму ситуацию выбора довольно сложной. Исследовательская гипотеза 2 по отношению к данному пункту отвергнута.

## **Заключение**

Согласно результатам данного этапа исследования (на дилеммах «свой–чужой»), правдоподобна гипотеза о том, что внешне одинаковый выбор, совершаемый детьми при решении моральных дилемм, обосновывается по-разному в соответствии со сформированностью в индивидуальном опыте принципов, концепций, правил и норм поведения. Дети постарше (9–11 лет), усвоив моральные принципы, распространяют их на более широкий круг объектов, в том числе абстрактных. Дети помладше (6–8 лет), распространяют моральные принципы и нормы на более узкий круг объектов, не включая в него те, что не представлены в реальном опыте.

При рассмотрении конфликта типа «свой–чужой» дети разного возраста пользуются разными объяснительными принципами, даже если делают одинаковый выбор. Ответы отличаются и по количественным параметрам, и по качественным. Это связано как с особенностями детского мышления (Пиаже, 2008), так и с усвоением моральных правил (Kochanska et al., 1996; Smetana et al., 1993; и др.) Онтогенез морального поведения, по-видимому, происходит по пути от эволюционно оправданных стратегий поддержки собственного биологического вида до усвоения конвенциональных и моральных правил человеческого сообщества, от эволюционно более ранних правил к более поздним.

По-видимому, даже «интуитивные», древние, довербальные моральные правила (Hamlin et al., 2007) развиваются в процессе онтогенеза. Привлекаются новые аргументы и объяснительные принципы, речь становится активнее. Таким образом, мы можем констатировать, во-первых, тот факт, что дети младшей группы основываются на принципах эволюционно более древних, чем дети старшей группы, а во-вторых, что обоснование выбора у них отличается по количественным параметрам.

## **Литература**

- Александров Ю. И. Эмоция и мораль // Методология и история психологии. 2008. Т. 3. Вып. 3. С. 186–208.
- Александров Ю. И., Александрова Н. Л. Субъективный опыт, культура и социальные представления. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009.

- Алмаев Н. А., Малкова Г. Ю. Формальные коэффициенты оценки речевой продукции в интервью: опыт разработки и применения // Вопросы психолингвистики. 2007. № 5. С. 46–52.
- Венгер А. Л. Психологическое консультирование и диагностика. В 2 ч. Ч. 2. М.: Генезис, 2001.
- Далай-Лама, Эжман П. Мудрость Востока и Запада. Психология равновесия. СПб.: Питер, 2011.
- Знаков В. В. Половые, гендерные и личностные различия в понимании моральной дилеммы // Психологический журнал. 2004. Т. 25. № 1. С. 41–51.
- Манаев О. Т. Контент-анализ как метод исследования // Социология: энциклопедия. М., 2003. URL: <http://psyfactor.org> (дата обращения 25.06.2012).
- Николаева О. П. Морально-правовые суждения и проблема развития морального сознания в разных культурах: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1992.
- Пиаже Ж. Моральное суждение у ребенка. М.: Академический проект, 2006.
- Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. М.: Римис, 2008.
- Почепцов Г. Теория коммуникации. М.: Ваклер, 2001.
- Сергиенко Е. А., Лебедева Е. И., Прусакова О. А. Модель психического в онтогенезе человека. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009.
- Смулевич А. Б., Коловская Е. В., Алмаев Н. А., Ильина Н. А., Тухватулина Л. Ш. Постстрессовый синдром и эндогенные заболевания // Руководство по реабилитации лиц, подвергшихся стрессовым нагрузкам. М.: Медицина, 2004.
- Созинова И. М. Решение моральной дилеммы «свой–чужой» детьми 5–11 лет // Психология – наука будущего: Материалы IV Международной конференции молодых ученых, 17–18 ноября 2011 г. / Под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. С. 444–447.
- Темнова Л. В. Специфика мыслительного процесса решения нравственных задач: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1991.
- Хаузер М. Мораль и разум: как природа создавала наше универсальное чувство добра и зла / Пер. с англ. Т. М. Марютиной / Науч. ред. Ю. И. Александров. М.: Дрофа, 2008.
- Чернявский А. Альберт Швейцер и Эмманюэль Левинас: этика как тема еврейско-христианского диалога // Континент. 2009. Т. 142. № 4. С. 326–339.
- Швырков В. Б. Системно-эволюционный подход к изучению мозга, поведения, психики и сознания // Психологический журнал. 1988. Т. 9. № 4. С. 132–148.
- Arutyunova K. R., Alexandrov Yu. I., Znakov V. V., Hauser M. D. Cross-cultural comparison of moral judgments: testing three principles of harm in russian

- and american populations // 4-я международная конференция по когнитивной науке: Тезисы докладов: В 2 т. Томск: Изд-во Томского гос. ун-та, 2010. Т. 1. С. 22–23.
- Cushman F., Young L., Hauser M.* The role of conscious reasoning and intuition in moral judgment // *Psychological science*. 2006. V. 17. № 12. P. 1082–1089.
- Fehr E., Bernhard H., Rockenbach B.* Egalitarianism in young children // *Nature*. 2008. V. 454 (28). P. 1079–1083.
- Fu G., Evans A. D., Wang L., Lee K.* Lying in the name of the collective good: a developmental study // *Developmental science*. 2008. V. 11 (4). P. 495–503.
- Hamlin J. K., Wynn K., Bloom P.* Social evaluation by preverbal infants. *Nature*. 2007. V. 450. P. 557–559.
- Kochanska G., Padavich D. L., Koenig A. L.* Children's narratives about hypothetical moral dilemmas and objective measures of their conscience: mutual relations and socialization antecedents // *Child development*. 1996. V. 67. P. 1420–1436.
- Kohlberg L.* Stage and Sequence: The Cognitive Developmental Approach to Socialization // *Handbook of Socialization Theory and Research* / Ed. Goslin D. A. Chicago: Rand McNally, 1969.
- Neys W. D., Gelder E. V.* Logic and belief across the lifespan: the rise and fall of belief inhibition during syllogistic reasoning // *Developmental science*. 2009. V. 12 (1). P. 123–130.
- Power F. K., Higgins A., Kohlberg L.* Lawrence Kohlberg's approach to moral education. N.Y., 1989.
- Smetana J. G.* Preschool children's conceptions of moral and social rules // *Child development*. 1981. V. 52. P. 1333–1336.
- Smetana J. G., Schlagman N., Adams P. W.* Preschool children's judgments about hypothetical and actual transgressions // *Child development*. 1993. V. 64. P. 202–214.
- Tomasello M., Warneken F.* Share and share alike // *Nature*. 2008. V. 454 (29). P. 1057–1058.

## Приложение

### Дилеммы:

#### 1. Человек причиняет вред инопланетянам.

Представь, что ученые нашли на далекой планете источник с особой водой, которой питаются инопланетяне. Паша решил полететь на эту планету и забрать всю воду, а потом давать детям в детских садах, чтобы они быстрее лечились от простуды. Но если он заберет всю воду, то инопланетянам совсем нечего будет пить. Зато дети на нашей планете будут быстрее выздоравливать. Договориться

у них не получилось. Из-за этого началась война между землянами и инопланетянами. На чью сторону ты стал бы в этом сражении? Почему?

Если земляне вывезут воду, как ты оценишь их поступок? Почему именно так?

## *2. Человек причиняет вред диким животным.*

В лесу на полянке живут белки. Ваня хочет построить на этой полянке дом для своей семьи, потому что сейчас у них есть только маленький и тесный домик и им неудобно в нем жить. Если он построит дом, то белкам негде будет жить и нечего есть, зато у Ваниной семьи появится большой и просторный дом. Кому бы ты отдал полянку: белкам или Ване? Почему?

Как ты оценишь поступок Вани, если он построит дом? Почему именно так?

## *3. Человек причиняет вред домашним животным.*

Собаки любят гулять и есть травку на лужайке. Федя хочет построить через нее дорогу, потому что ему неудобно ходить домой в обход. Если Федя построит дорогу, то собаки не смогут гулять и есть травку и из-за этого могут заболеть. Зато Феде и его друзьям будет удобно ходить домой. Кому бы ты помог: Феде и его друзьям – проложить тропинку или собакам – сохранить свою лужайку? Почему?

Как ты оценишь Федин поступок, если он все же сделает дорогу к своему дому?

## **АТРИБУЦИЯ ПОЛА В УСЛОВИЯХ ГЕНДЕРНОЙ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ**

*М. С. Львицын*

*В данной статье рассматриваются субъективные и объективные составляющие перцептивно-коммуникативного события. Целью исследования являлось определение причинно-следственных связей между составляющими блока эмоционально-личностного опыта и приписыванием пола базисной эмоции. Выборку составили 108 испытуемых (44 мужчины, 64 женщины) в возрасте от 18 до 30 лет (средний возраст – 23,5 года). Для достижения цели исследования нами были модифицированы инструкция и экспериментальная процедура по применению стимульного материала Бенсона. С помо-*

*щью моделирования структурными уравнениями была построена причинная модель, объясняющая связь между блоком эмоционально-личностного опыта и атрибуцией пола изображению прототипической базисной эмоции. Согласно этой модели атрибуция женского пола базисной эмоции зависит от следующих конструктов и черт личности: понимание эмоций, Я-концепция, общая эмоциональная установка, личностная экспансия, импульсивность и интеллектуальный потенциал. Атрибуция мужского пола зависит от степени выраженности маскулинности и напряженности механизма отрицания. Таким образом, перспективным направлением будущих исследований данной проблематики является анализ содержания переносимых на прототипическое изображение эмоции реакций и установок с использованием контент-анализа ответов испытуемых на вопросы к стимульному материалу Бенсона.*

**В** нашем предыдущем исследовании структуры пространства воспринимаемых выражений лица (Львицын, 2011) мы обнаружили, что стимульному материалу Бенсона, симметричному относительно гендера, респонденты приписывают разный пол: прототипичным изображениям радости, гнева и отвращения приписывался мужской пол; страха, удивления и печали – женский пол.

На сегодняшний день проблема адекватности межличностного восприятия недостаточно представлена в научной психологической литературе. По этой причине перед нами стояла задача выявить, какие именно личностные характеристики субъекта ответственны за восприятие прототипа эмоции как женского или мужского лица.

Гендерные установки и их влияние на восприятие окружающего мира в целом, и мужчин и женщин в частности, изучались многими исследователями. В. Е. Каган в своем исследовании гендерных установок у детей 3–7 лет обнаружил явное когнитивное предпочтение маскулинных ролей, что подтвердило гипотезу об эмоционально-когнитивном диссонансе как механизме формирования гендерной идентичности личности (Каган, 2000). И если учесть, что «процесс межличностного понимания обусловлен гендерными различиями, и понимание другого человека у мальчиков происходит через интеллектуальное сходство, у девочек – через эмоциональное сочувствие, переживание» (Жданова, 1996, цит. по: Андреева, 2007, с. 231), то мы можем предположить, что при эмоционально-гендерном восприятии себя проявляет не тип гендера, а именно проявления маскулинности/феминности, формирующиеся на фоне маскулиноориентированной культуры и сопряженные с расширением

когнитивных возможностей и эмоциональных установок субъекта относительно пола.

Но нельзя забывать, что не только гендер играет роль в процессе эмоционально-гендерного восприятия. Так как речь идет об эмоциях, нельзя исключать влияние эмоционального интеллекта. Эмоциональный интеллект (ЭИ), по определению Дж. Мейера, П. Сэловея и Д. Карузо, – это группа ментальных способностей, которые способствуют осознанию и пониманию собственных эмоций и эмоций окружающих. Из 4-х компонентов эмоционального интеллекта модели Мэйера–Саловэя–Карузо для достижения целей исследования мы выделили компонент «Понимание и анализ эмоций», влияющий, по нашему мнению, на атрибуцию пола базисной эмоции, так как он включает в себя способность к маркировке эмоций и их вербализации, к интерпретации значения смены эмоций, к пониманию причинно-следственных связей и комплекса чувств, к распознаванию неожиданных изменений эмоций (Сергиенко, Ветрова, 2009).

Помимо этого, понимание эмоций другого человека определяется многими факторами, в частности индивидуальными особенностями воспринимающего субъекта.

В. А. Барабанщиков в своей монографии «Восприятие выражений лица» описал процесс межличностной перцепции в терминах общепсихологических механизмов консонанса, диссонанса, резонанса, проекции, интроекции, атрибуции (Барабанщиков, 2009). Поддерживая идею В. А. Барабанщикова о том, что «чрезмерное увлечение идеями диспозиционного подхода значительно трансформировало представление о восприятии человека человеком» (Барабанщиков, 2009, с. 248), мы рассматривали субъективные и объективные составляющие перцептивно-коммуникативного события, в которые включили Я-концепцию, влияющую, одновременно с коммуникативным опытом, на представление о личностных особенностях партнера по общению. К тому же «формирующаяся при социализации ребенка Я-концепция неразрывно связана с социализацией базисных эмоций и их восприятием (эксперименты Костяковской, 1965; Spitz, Wolf, 1946; Izard et al., 1987; и др.)» (Изард, 2008, с. 170–171).

Согласно С. Л. Рубинштейну, «сами эмоции человека представляют собой единство эмоционального и интеллектуального, так же как познавательные процессы обычно образуют единство интеллектуального и эмоционального. И одни и другие являются, в конечном счете, зависимыми компонентами конкретной жизни и деятельности индивида, в которой в единстве и взаимопроникновении включены все стороны психики» (Рубинштейн, 2010, с. 52).

Очевидно, творческий навык обработки информации (в том числе и эмоциональной) необходим для успешного интеллекта (Крайг, Бокум, 2008). На основании этих данных мы предположили, что интеллектуальный и творческий потенциал, образующие конструкт личностной экспансии, могут быть включены в блок эмоционально-личностного опыта.

Но существует ли этот блок эмоционально-личностного опыта, который объединяет в себе определенные конструкты и характеристики?

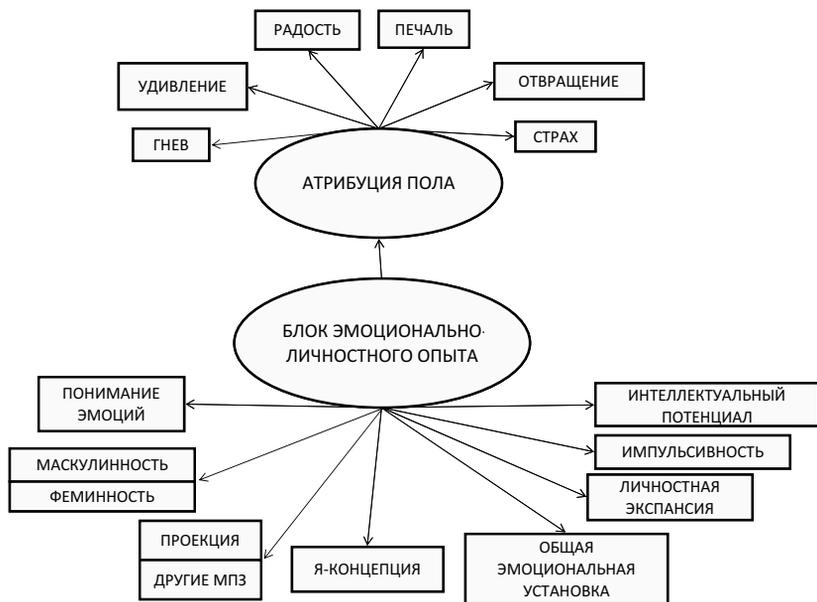
Г. М. Андреева, цитируя Рубинштейна, говорит о «способностях читающего», от которого, помимо ясности текста, зависит «качество» прочтения человеческого поведения (Андреева, 1981). Мы предположили, что «способности читающего» по Рубинштейну и есть тот самый блок эмоционально-личностного опыта, объединяющий в себе объективные и субъективные составляющие перцептивно-коммуникативного события.

Таким образом, мы можем предположить, что в блок эмоционально-личностного опыта, взаимосвязанного с атрибуцией пола базисной эмоции, входят следующие субъективные и объективные составляющие перцептивно-коммуникативного события: понимание эмоций, маскулинность, феминность, проекция (сопряженная с какими-либо другими видами психологической защиты), Я-концепция, общая эмоциональная установка, личностная экспансия (являющаяся объединением интеллектуального и творческого потенциалов), импульсивность и интеллектуальный потенциал (как отдельный от личностной экспансии конструкт).

Взаимодействие компонентов блока эмоционально-личностного опыта и его взаимодействие с атрибуцией пола базисной эмоции представлено на рисунке 1.

Поскольку целью эмпирического исследования являлось изучение каузальных связей между конструктами, составляющими блок эмоционально-личностного опыта, и атрибуцией пола прототипическому изображению базисной эмоции, мы предположили, что объективные и субъективные конструкты перцептивно-коммуникативного события (а именно: маскулинность, феминность, проекция Я-концепция, общая эмоциональная установка, личностная экспансия, импульсивность и интеллектуальный потенциал), объединенные в блок эмоционально-личностного опыта, каузально связаны с атрибуцией пола базисной эмоции.

Исходя из этого, можно выделить следующие задачи данного исследования:



**Рис. 1.** Взаимосвязь блока эмоционально-личностного опыта и атрибуции пола изображению базисной эмоции

- 1) построить модель причинной связи между блоком эмоционально-личностного опыта и атрибуцией пола изображению базисной эмоции;
- 2) проанализировать построенную модель;
- 3) сопоставить результаты моделирования структурными уравнениями с исследовательской гипотезой.

Таким образом, объектом исследования является наделение мужским или женским полом прототипического изображения базисной эмоции, а предметом – каузальные связи между объективными и субъективными компонентами перцептивно-коммуникативного события и атрибуцией мужского или женского пола базисной эмоции.

### Методика

Эмпирическую базу исследования составили 108 респондентов в возрасте от 18 до 30 лет: 44 юноши ( $M = 24,3$ ,  $SD = 3,44$ ) и 64 девушки ( $M = 23,03$ ,  $SD = 2,94$ ). Средний возраст респондентов по общей выборке:  $M = 23,53$  ( $SD = 3,22$ ).

### **Список использованных методик**

1. Методика «Маскулинность и фемининность» («МиФ»), разработанная Н. В. Дворянчиковым и А. В. Герасимовым (1997) на основе работ С. Бем (Bem, 1975).
2. Тест-опросник механизмов психологической защиты «Индекс Жизненного Стиля», «Life Style Index» (LSI) Р. Плутчик, Г. Келлерман, Х. Р. Конте в адаптации Е. С. Романовой Л. Р. Гребенникова (1996).
3. Методика MSCEIT (The Mayer–Salovey–Caruso Emotional Intelligence Test – MSCEIT v. 2.0) в адаптации Е. А. Сергиенко, И. И. Ветровой (2009).
4. Проективный рисуночный тест Э. Вартегга (Wartegg-Zeichentest, WZT) (Вартегг, 2011).
5. Стимульный материал П. Бенсона (Benson et al., 1999).

Оригинальный стимульный материал представляет собой шесть прототипичных фотоизображений базовых эмоций, разработанных Бенсоном с соавторами (Benson et al., 1999) в соответствии с кодировкой П. Экмана.

### **Модифицированная инструкция к стимульному материалу**

Респонденту по очереди предъявляются 6 карточек стимульного материала и предлагается ответить на следующие вопросы:

1. Каково имя человека, изображенного на картинке?
2. Что происходит с этим человеком в данный момент?
3. Что привело к этой ситуации?
4. О чем думает этот человек?
5. Что может произойти с этим человеком дальше?
6. Какую эмоцию испытывает этот человек?

Пол человека на изображении определяется по имени, которое дал респондент. В случае если имя может принадлежать и мужчине, и женщине, то пол оценивался по описанию происходящего с человеком (например, «увидел давнего знакомого», «узнала о неприятном происшествии» и т. п.).

Так как не все респонденты точно определяли базисную эмоцию (вопрос 6), мы соотносили их ответы с описанием психических состояний по А. О. Прохорову (см. Прохоров, 2009) – таблица 1.

### **Обработка и интерпретация полученных результатов**

В качестве независимых переменных выступили показатели теста МиФ (шкала маскулинности и феминности), LSI (шкалы Отрица-

**Таблица 1**

СООТНЕСЕНИЕ БАЗИСНЫХ ЭМОЦИЙ И ОТВЕТОВ РЕСПОНДЕНТОВ

Базисные эмоции	Психические состояния (по Прохорову)
Гнев	Напряженность, настороженность, нетерпение, агрессивность, злость, ревность, возмущение, ярость, недовольство, подозрительность, раздражение, враждебность
Удивление	Шок, недоумение, ступор
Радость	Счастье, приподнятое настроение, удовлетворение, энергичность
Печаль	Сочувствие, забота, опустошенность, горе, отчаяние, виноватость, горечь, разочарование, досада, бессилие, грусть, огорчение, тоска, беспомощность, безысходность, депрессия, скорбь, пессимизм, подавленность
Отвращение	Омерзение, неприязнь
Страх	Ужас, боязнь, испуг, паника

ние, Подавление, Регрессия, Компенсация, Проекция, Замещение, Интеллектуализация, Реактивное образование), MSCEIT (шкала Понимание и анализ эмоций) и теста Вартегга (сумма баллов для отдельных рисунков).

В качестве зависимых переменных был выбран пол, приписываемый каждой карточке стимульного материала Бенсона.

Статистическая гипотеза заключалась в следующем предположении: между независимыми переменными, входящими в блок эмоционально-личностного опыта, и каждым прототипическим изображением базисной эмоции существует каузальная взаимосвязь, которую можно выявить при помощи причинного моделирования.

Данные обрабатывались в пакете Statistica 6.0 методом моделирования структурными уравнениями модуля SEPATH. Моделирование структурными уравнениями было выбрано нами в качестве метода по причине того, что одной из задач данного метода является причинное моделирование или анализ путей, при проведении которого предполагается, что между переменными имеются причинные связи. Возможна проверка гипотез и подгонка параметров причинной модели, описываемой линейными уравнениями. Причинные модели могут включать явные или латентные (неявные) переменные или и те и другие (Халафян, 2007).

## Результаты моделирования структурными уравнениями

Моделирование структурными уравнениями показало, что на приписывание пола прототипам базовых эмоций оказывают влияние следующие факторы: понимание и анализ эмоций, маскулинность, отрицание, «Я-концепция», общая эмоциональная установка, личностная экспансия (как использование интеллектуального и творческого потенциала), импульсивность и интеллектуальный потенциал. Так как эмоциям гнева, радости и отвращения респонденты в большинстве своем приписывали мужской пол, построенная модель адекватно описывает влияние вышеперечисленных факторов на эмоции удивления, печали и страха.

Регрессионные уравнения конечной модели:

ПОНИМАНИЕ ЭМОЦИЙ = 0,293ЭМОЦ.-ЛИЧ. ОПЫТ + 0,914  
МАСКУЛИННОСТЬ = -0,302ЭМОЦ.-ЛИЧ. ОПЫТ + 0,909  
ОТРИЦАНИЕ = -0,317ЭМОЦ.-ЛИЧ. ОПЫТ + 0,899  
Я-КОНЦЕПЦИЯ = 0,869ЭМОЦ.-ЛИЧ. ОПЫТ + 0,244  
ОБЩАЯ ЭМОЦ УСТАНОВКА = 0,84ЭМОЦ.-ЛИЧ. ОПЫТ + 0,294  
ЛИЧН ЭКСПАНСИЯ = 0,729ЭМОЦ.-ЛИЧ. ОПЫТ + 0,468  
ИМПУЛЬСИВНОСТЬ = 0,626ЭМОЦ.-ЛИЧ. ОПЫТ + 0,609  
ИНТЕЛЛЕКТ ПОТЕНЦИАЛ = 0,65ЭМОЦ.-ЛИЧ. ОПЫТ + 0,578  
УДИВЛЕНИЕ = 1,812АТРИБУЦИЯ + 0,475  
ПЕЧАЛЬ = 2,006АТРИБУЦИЯ + 0,357  
СТРАХ = 2,078АТРИБУЦИЯ + 0,31

Из приведенных уравнений следует, что с комплексным усложнением эмоционально-личностного опыта возрастает уровень понимания эмоций, Я-концепции, общей эмоциональной установки, личностной экспансии, импульсивности, интеллектуального потенциала и уменьшается уровень маскулинности и отрицания.

Линейная регрессионная модель, выражающая зависимость между приписыванием пола базисной эмоции и эмоциональным опытом имеет вид:

АТРИБУЦИЯ = 0,118ЭМОЦ.-ЛИЧ. ОПЫТ + 0,146

Из приведенного уравнения следует вывод: чем выше уровень эмоционально-личностного опыта, тем выше атрибуция пола изображению эмоции. При этом, в то время как все показатели дают прямую взаимосвязь, показатели маскулинности и отрицания обратно связаны с атрибуцией пола изображению эмоции.

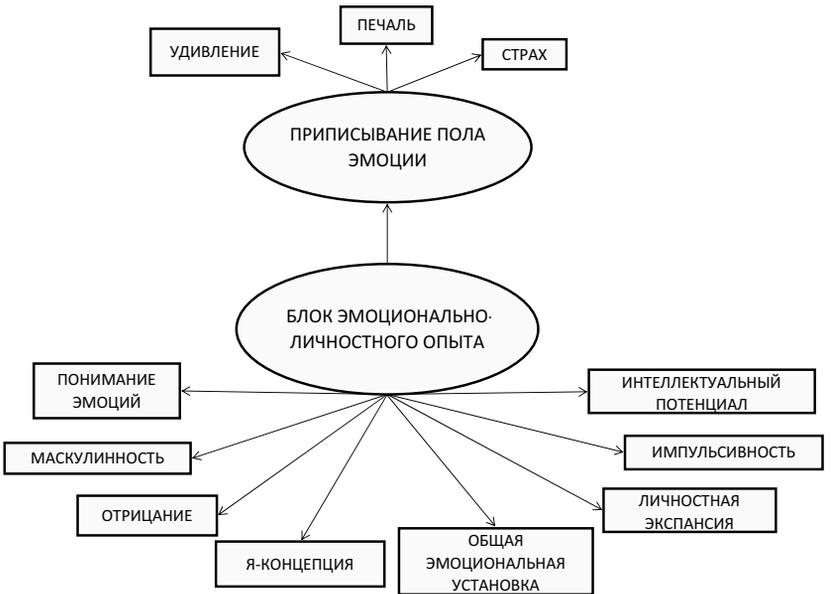
Иными словами, при высоких показателях понимания эмоций, сформированности Я-концепции, общей эмоциональной установки,

личностной экспансии, импульсивности, интеллектуального потенциала, и низком уровне маскулинности и отрицания, прототипичным изображениям базисных эмоций удивления, печали и страха приписывается женский пол. При низких показателях понимания эмоций, сформированности Я-концепции, общей эмоциональной установки, личностной экспансии, импульсивности, интеллектуального потенциала, и высоком уровне маскулинности и отрицания, прототипичным изображениям базисных эмоций удивления, печали и страха приписывается мужской пол.

**Интерпретация результатов исследования**

Результаты проведенного исследования подтвердили наличие каузальной зависимости между блоком эмоционально-личностного опыта и атрибуцией пола прототипическому изображению базисной эмоции. Конечная причинная модель представлена на рисунке 2.

Интерес вызывают следующие данные, обнаруженные в процессе исследования:



**Рис. 2.** Конечная причинная модель влияния блока эмоционально-личностного опыта на атрибуцию пола прототипическому изображению базисной эмоции

1. Построенная причинная модель адекватна лишь для прототипических изображений эмоций удивления, страха и печали, т. е. тех эмоций, которым мужской и женский пол приписывались относительно одинаковое количество раз.

В проведенном исследовании мы приняли как аксиому то, что человек сначала воспринимает эмоцию, а затем уже, в зависимости от нее, наделяет прототип полом. Но мы не можем быть уверены до конца, что является причиной, а что – следствием. Возможно, что из-за специфики стимульного материала Бенсона сначала воспринимается пол изображения, а затем сама эмоция. В таком случае рассогласование эмоция – пол не выглядит таким удивительным.

Таким образом, «положительное» восприятие женского пола накладывает свой «отпечаток» на восприятие базисных эмоций, и это объясняет большой разброс приписываемого пола.

2. В конечной модели в блок эмоционально-личностного опыта вошли шкалы, не сопряженные друг с другом. В частности, мы полагали, что свой вклад в модель внесут показатели и маскулинности и феминности, однако в модель вошли показатели только маскулинности.

Нами была обнаружена умеренная отрицательная корреляция между маскулинностью и Я-концепцией, слабая отрицательная корреляция между маскулинность и интеллектуальным потенциалом и слабая отрицательная корреляция между маскулинностью и ощущением человеком своей безопасностью. Между показателями теста MSCEIT и маскулинностью корреляции не обнаружено. Это затрудняет объяснение наличия в причинной модели только шкалы маскулинности.

3. Также мы полагали, что вместо одного лишь отрицания в модель войдет проекция, сопряженная с каким-либо другим механизмом психологической защиты.

С одной стороны, данные согласуются с концепцией Р. Уайта (White, 1948) о том, что отрицание является одним из первичных защитных процессов. Также Е. С. Романова и Л. Р. Гребенников (Романова, Гребенников, 1996) пишут о том, что отрицание – наиболее онтогенетически ранний и наиболее примитивный механизм защиты. Отрицание развивается с целью сдерживания эмоции принятия окружающих, если они демонстрируют эмоциональную индифферентность или отвержение. Это, в свою очередь, может привести к самонеприятию. Отрицание подразумевает инфантильную подмену

принятия окружающими вниманием с их стороны, причем любые негативные аспекты этого внимания блокируются на стадии восприятия, а позитивные допускаются в систему. В результате индивид получает возможность безболезненно выражать чувства принятия мира и себя самого, но для этого он должен постоянно привлекать к себе внимание окружающих доступными ему способами.

По данным нашей модели, люди с высокими показателями маскулинности, использующие защитный механизм отрицания, индифферентны к проявлениям эмоций печали, удивления и страха у женщин и более восприимчивы к проявлениям этих эмоций у мужчин. Таким образом, мы можем предположить, что проявления этих эмоций у женщин является негативными, в то время как проявления их же у мужчин являются позитивными для воспринимающего субъекта. Это можно попытаться объяснить с помощью эволюционного подхода: если маскулинность является комплексом характерологических особенностей, традиционно приписываемых мужчинам (таких как сила, жестокость и пр.), то проявление эмоций печали, удивления и страха мужчинами служит особым «сигналом» к тому, что человек находится в дискомфортном состоянии, и, как конкурент, он сейчас ослаблен.

Таким образом, на данном этапе исследования нам не удалось дать точное объяснение присутствию в модели только механизма отрицания и отрицательной каузальной связи с атрибуцией пола прототипическому изображению базисной эмоции.

Основным результатом данного исследования стало построение причинной модели, частично объясняющей рассогласование атрибуции мужского и женского пола прототипическому изображению базисной эмоции на стимульном материале Бенсона. Нам удалось обнаружить, что на атрибуцию базисной эмоции женского пола влияют высокие показатели понимания эмоций, сформированности Я-концепции, общей эмоциональной установки, личностной экспансии, импульсивности и интеллектуального потенциала, а на атрибуцию мужского пола влияют высокие показатели маскулинности и отрицания.

Исходя из вышеперечисленных данных, наше предположение о том, что объективные и субъективные составляющие перцептивно-коммуникативного события, объединенные в блок эмоционально-личностного опыта, каузально связаны с атрибуцией пола базисной эмоции подтвердилось лишь частично.

К сожалению, в данном исследовании нам не удалось провести контент-анализ историй, придуманных респондентами для каж-

дого прототипа эмоций. Контент-анализ помог бы более детально определить содержание эмоциональных установок, переносимых на фотоизображения.

Исходя из полученных данных, можно выделить задачи перспективных исследований:

- провести контент-анализ ответов респондентов на вопросы к каждому прототипическому изображению базисной эмоции для выявления характеристик каузальной атрибуции;
- выявить причины, по которым эмоциям гнева, радости и отвращения приписывается только мужской пол;
- дать характеристику конструктам, которые также могут быть включены в блок эмоционально-личностного опыта и повысят адекватность причинной модели.

## Заключение

Атрибуция гендерных установок партнеру по перцептивно-коммуникативному событию представляет собой сложный процесс, в котором задействованы субъективные и объективные составляющие.

На основании анализа литературы, посвященной данной проблематике, мы выявили личностные характеристики и черты личности, которые могут быть объединены в блок эмоционально-личностного опыта или определены как «способности читающего» по Рубинштейну.

Нами была модифицирована инструкция и экспериментальная процедура по применению стимульного материала Бенсона. Ситуация викарного общения представляла собой определение половой принадлежности человека, изображенного на карточке, и выражающего одну из базисных эмоций, посредством составления рассказа об этом человеке с помощью наводящих вопросов.

В ходе данного исследования нами была построена причинная модель, объясняющая зависимость между блоком эмоционально-личностного опыта и атрибуцией пола изображению прототипической базисной эмоции.

Анализ модели показал, что прямая взаимосвязь с атрибуцией **женского пола** наблюдается у следующих конструктов, входящих в блок эмоционально-личностного опыта: 1) понимание эмоций; 2) Я-концепция; 3) общая эмоциональная установка; 4) личностная экспансия; 5) интеллектуальный потенциал; 6) импульсивность.

Прямая взаимосвязь с атрибуцией **мужского пола** наблюдается со следующими конструктами: 1) маскулинность; 2) отрицание как показатель индифферентности к проявлению эмоций печали,

удивления и страха у женщин и восприимчивости к проявлению этих эмоций у мужчин.

Исходя из вышеперечисленных данных, наше предположение о том, что объективные и субъективные составляющие перцептивно-коммуникативного события, объединенные в блок эмоционально-личностного опыта, каузально связаны с атрибуцией пола базисной эмоции подтвердилось лишь частично

В настоящем исследовании, которое является начальным этапом в изучении атрибуции пола изображению прототипическому базисной эмоций, мы, построив причинную модель, сделали первый шаг в изучении индивидуально-личностных характеристик воспринимающего субъекта, являющихся детерминантами перцептивно-коммуникативного события.

Главной целью следующего этапа исследования является необходимость детального рассмотрения переноса эмоциональных установок воспринимающим субъектом с помощью контент-анализа ответов респондентов на вопросы к стимульному материалу Бенсона.

## Литература

- Андреева Г. М.* Место межличностного восприятия в системе перцептивных процессов и особенности его содержания // Межличностное восприятие в группе / Под ред. Г. М. Андреевой, А. И. Донцова. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. С. 26–36.
- Андреева И. Н.* Понимание эмоций: гендерные различия // Гендер и проблемы коммуникативного поведения: Сборник материалов III международной научной конференции, 1–2 ноября 2007 г. / Под ред. А. А. Гугнина и др. Полоцк: ПГУ, 2007. С. 230–233.
- Барабанчиков В. А.* Восприятие выражения лица. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009.
- Дворянчиков Н. В., Герасимов А. В.* Психологические особенности лиц с парафилиями // Аномальное сексуальное поведение / Под ред. А. А. Ткаченко. М.: РИО ГНЦСиСП им. В. П. Сербского, 1997. Гл. 4. С. 125–174.
- Изард К. Э.* Психология эмоций. СПб.: Питер, 2008.
- Каган В. Е.* Когнитивные и эмоциональные аспекты гендерных установок у детей 3–7 лет // Вопросы психологии. 2000. № 2. С. 65–69.
- Крайг Г., Бокум Д.* Психология развития. 9-е изд. СПб.: Питер, 2008.
- Львицын М. С.* Структура пространства воспринимаемых выражений лица // Материалы Всероссийской научной студенческой конференции «Путь в науку». Гуманитарные науки. 21 апреля 2011 г. Ярославль: Ред.-издат. отдел Ярославского гос. ун-та им. П. Г. Демидова, 2011.

- Прохоров А. О. Смысловая регуляция психических состояний. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009.
- Романова Е. С., Гребенников Л. Р. Механизмы психологической защиты: генезис, функционирование, диагностика. Мытищи: Талант, 1996.
- Вартегг Э. Уровневая диагностика / Пер. с нем. Е. Ю. Патяевой / Под ред. В. К. Калининко. Рисуночный тест Вартегга: Практическое руководство. Изд. 2-е, исправ. М.: Смысл, 2011.
- Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2010.
- Сергиенко Е. А., Ветрова И. И. Эмоциональный интеллект: русскоязычная адаптация теста Мэйера–Сэловея–Карузо (MSCEIT v. 2.0) // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2009. № 6 (8). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 5.04.2011).
- Халафян А. А. Statistika 6. Статистический анализ данных: Учебник. 3-е изд. М.: ООО «Бином-Пресс», 2007.
- Bem S. L. Sex-role adaptability: one consequence of psychological androgyny // Journal of Personality and Social Psychology. 1975. № 31. P. 634–643.
- Benson P. J., Campbell R., Harris T., Frank M. G., Tovée M. J. Enhancing images of facial expressions // Perception & Psychophysics. 1999. № 61 (2). P. 259–274.
- White R. W. The abnormal personality: A textbook. N. Y.: Ronald Press, 1948.

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОСМЫСЛЕНИЯ ЖИЗНЕННОГО ПУТИ ЛИЧНОСТИ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ПОЛА, ПОКОЛЕНИЯ И ТИПА ПОСЕЛЕНИЯ**

*Т. Г. Манакова*

*В статье освещается проблема осмысления жизненного пути личности, которая рассматривается в автобиографическом, семейно-родовом и общественно-историческом аспектах. Представлены результаты исследования психологических особенностей осмысления жизненного пути во временном контексте в зависимости от поколения, пола и типа поселения.*

**Ж**изненный путь человека разворачивается во временном и социальном контекстах. В социальном контексте человек существует как отдельная личность, член семьи и рода, представитель своего народа. Во временном контексте человек переживает себя в прошлом, настоящем и будущем. В осуществлении и осмыслении жизненного пути можно выделить автобиографический, семейно-родовой и общественно-исторический аспекты, что позволяет ис-

следовать осмысление жизненного пути личности во взаимосвязи пространственного и временного контекстов. Автобиографический аспект включает субъективное отражение опыта собственной жизни человека во временном континууме прошлого и настоящего, планирования своих жизненных перспектив в будущем. Автобиографический аспект осмысления жизненного пути личности включает субъективное отражение опыта собственной жизни человека во временном континууме. Семейно-родовой аспект – представление о членах семьи и рода, осмысление своего отношения к ним, осознание собственного места в истории семьи и рода, перспектив развития семьи и сохранения рода. Общественно-исторический аспект – представление и осмысление своего отношения к событиям прошлого и настоящего, осознание перспектив будущего своего народа в соотношении со своей жизнью.

Человек осуществляет свой жизненный путь в конкретных общественно-исторических условиях, которые в последние десятилетия претерпели значительные изменения. Внутрисемейные отношения и роль рода в жизни человека стали другими. Были пересмотрены оценки многих исторических событий. Динамика изменений была достаточно высокой, что обусловило разрыв между поколениями и усложнило взаимоотношения между ними. Таким образом, проблема жизненного пути личности и его осмысления приобретает новое звучание для психологии. На данный момент в отечественной психологии накоплено значительное количество исследований по указанной теме в философском ключе (Рубинштейн, 2003), в рамках изучения организации времени жизни (Абульханова-Славская, Березина, 2001), временной перспективы и трансспективы (Бороздина, Спиридонова, 1998; Зимбардо, 2008; Ковалев, 1995; Логинова, 2001; Нюттен, 2004; Толстых, 2010), событий и межсобытийных связей (Ахмеров, 2007; Головаха, Кроник, 1984), смысла и осмысленности жизни (Леонтьев, 2003; Чудновский, 2006), личной истории (Жорняк, 2001; Уайт, 2010).

На сегодняшний день актуальным и необходимым становится изучение того, как в условиях изменяющегося мира и неопределенности личность путем осмысления своего жизненного пути ощущает себя, выстраивает связи с родом и историей своего народа.

**Проблема исследования** – определить, каковы психологические особенности осмысления человеком своего жизненного пути во временном контексте в зависимости от поколения, пола и типа поселения как социокультурного условия, а также как путем

осмысления жизненного пути человек выстраивает связи со своим родом и народом.

**Цель исследования** – выявить психологические особенности осмысления человеком своего жизненного пути во временном контексте в зависимости от поколения, пола типа поселения.

**Объект исследования** – смысловая сфера личности. **Предмет исследования** – осмысление жизненного пути личности во временном контексте. Смысл и осмысление понимается нами в рамках концепции Д. А. Леонтьева (Леонтьев, 2003). В нашей работе осмысление – особая внутренняя деятельность человека по формированию отношения к себе, другим и миру через наделение смыслом.

**Общая гипотеза исследования:** соотношение индивидуального и социального значимого, стремления к избирательности и многообразию, ориентации на нормативность и вариативность, на личный опыт и внеличностное знание в осмыслении жизненного пути личности в автобиографическом, семейно-родовом и общественно-исторических аспектах временного контекста и осмысленность жизни имеют особенности в зависимости от поколения, пола и типа поселения.

### **Частные гипотезы**

1. Выраженность межпоколенческих особенностей в осмыслении жизненного пути во временном контексте будет определяться возрастнo-психологическими задачами представителей каждого из поколений. Межпоколенческие особенности будут проявляться в соотношении индивидуально и социально значимого, опоре на личный опыт и внеличностное знание.
2. Различия по полу в осмыслении жизненного пути во временном контексте будут проявляться в выраженности эмоционального компонента, ориентации на избирательность и многообразие, опоре на индивидуальное и социальное значение.
3. Различия в осмыслении жизненного пути в зависимости от типа поселения как социокультурного условия жизни заключаются в выраженности эмоционального отношения, ориентации на вариативность и нормативность, опоре на индивидуальное и коллективное (социальное) значение.

**Выборка исследования** составила 102 чел., из которых 72 чел. – основная выборка (г. Москва) и 30 чел. – дополнительная выборка для выявления особенностей осмысления жизненного пути личности в зависимости от типа поселения (с. Бычье Мезенского района Архангельской области). Группы респондентов из разных типов

поселения были уравнены по полу и возрасту. Каждая группа включала в себя представителей младшего, среднего и старшего поколений. Отправной точкой для формирования выборки было младшее поколение. Младшее поколение составили юноши и девушки от 17 до 21 года. Возраст представителей среднего поколения – 40–55 лет. Они, в большинстве случаев, были родителями представителей младшего поколения. Возраст представителей старшего поколения – 63–80 лет. Они часто были бабушками и дедушками представителей младшего поколения. Для обеспечения эквивалентности групп респондентов мы также учитывали наличие высшего образования, наличие работы, принадлежность к этнической группе и продолжительность проживания в поселении определенного типа.

Для решения поставленных задач использовались следующие **методы исследования:**

- модификация методики «Линия жизни» А. А. Кроника для выявления особенностей осмысления жизненного пути личности в автобиографическом аспекте (Ахмеров, Кроник, 2003);
- авторская методика «Описание членов родословной» для выявления особенностей осмысления жизненного пути личности в семейно-родовом аспекте;
- модификация методики «Оценивание столетий истории народа» Р. А. Ахмерова для выявления особенностей осмысления жизненного пути личности в общественно-историческом аспекте (Ахмеров, 2007);
- тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Д. А. Леонтьева для выявления особенностей осмысленности жизненного пути личности (Леонтьев, 1992).

В авторской методике «Описание членов родословной» респонденту предлагалось рассказать о своей родословной. Респонденту необходимо было указать свою фамилию, имя и отчество, родственную связь с тем, кого он описывал, затем дать характеристику этому человеку. Респондент сам выбирал, кому и какое описание давать.

Для обработки первичных данных были использованы методы качественного анализа данных («конденсация смысла»), контент-анализ, качественный и сравнительный анализ, U-критерий Манна–Уитни и критерий Л. Зака (Зак, 1976).

Опираясь на теоретические основания работы, фокусируясь на выдвинутых гипотезах, мы сформулировали перечень категорий, по которому проводили обработку данных. При участии трех экспертов (помимо исследователя) был приведен контент-анализ

текстов интервью с респондентами. При этом основные требования, предъявляемые к экспертной оценке – точность, надежность, объективность и валидность оценки, – были соблюдены.

Нами был проведен сравнительный качественный и количественный анализ текстов интервью с респондентами по следующим параметрам:

1. Насыщенность описания, которая определялась по количеству названных респондентом событий (жизненного пути и истории народа) и количеству упомянутых родственников описании родословной.
2. Глубина описания родословной подсчитывалась по количеству поколений родственников, упомянутых респондентом человек.
3. Эмоциональное отношение респондентов к событиям своего жизненного пути и истории народа, членам родословной. Эмоциональное отношение респондента определялось на основании его оценки по шкале от +5 до -5, где 0 обозначал нейтральное отношение.
4. Содержательная наполненность описания того или иного аспекта осмысления жизненного пути – характеристика, которая дает представление о том, какие феномены в рамках данного аспекта оцениваются респондентом как значимые, а также представление о том, как это происходит. Содержательная наполненность определялась по выраженности и частоте встречаемости тем и способов осмысления. Под темами мы понимаем несколько событий, значимых для респондента, которые объединены общим смыслом и/или переживанием. Способ осмысления определяет то, как (по какому принципу) события (факты, явления) наделяются респондентом собственными смыслами. «Маркерами» для разграничения способов осмысления является интонационная окраска описания события, содержание сопутствующего комментария респондентов к событию, изменение эмоционального их состояния.

Обобщая результаты проведенного нами исследования, можно констатировать, что осмысление жизненного пути личности в автобиографическом, семейно-родовом и общественно-историческом аспектах имеет свою специфику в зависимости от поколения, пола и типа поселения как социокультурного условия.

В результате обработки данных были выявлены различия в осмыслении жизненного пути в зависимости от поколения, которые представлены в таблице 1.

Таблица 1

МЕЖПОКОЛЕНЧЕСКИЕ РАЗЛИЧИЯ В ОСМЫСЛЕНИИ ЖИЗНЕННОГО ПУТИ ЛИЧНОСТИ

Поколения	Младшее поколение – среднее поколение		Младшее поколение – старшее поколение		Среднее поколение – старшее поколение	
	U	Mean Rank 1	U	Mean Rank 1	U	Mean Rank 1
Характеристики						
Автобиографический аспект						
<i>Способы осмысления событий жизненного пути</i>						
Хронологизация событий	<b>185,50</b>	20,23	28,77	106,00	16,92	<b>198,00</b>
Фиксация и планирование достижений	220,50	27,31	21,69	<b>190,50</b>	28,56	255,50
Осознание себя и жизни	<b>181,00</b>	28,96	20,04	226,50	27,06	232,50
Структурирование событий жизненного пути по принципу сильных переживаний	<b>197,50</b>	28,27	20,73	256,00	23,17	<b>204,00</b>
<i>Темы значимых событий жизненного пути</i>						
Детские воспоминания	<b>202,00</b>	20,92	28,08	276,00	24,00	208,00
Будущее	<b>166,50</b>	29,56	19,44	<b>141,00</b>	30,63	286,00
Семья	209,00	21,21	27,79	132,50	18,02	<b>207,50</b>
– события членов семьи	<b>176,00</b>	19,83	29,17	<b>160,00</b>	19,17	249,00
– события собственной семьи	<b>149,50</b>	18,73	30,27	<b>138,50</b>	18,27	252,00
Межличностные отношения	<b>134,50</b>	30,90	18,10	<b>78,50</b>	33,23	259,00
– отношения с противоположным полом	<b>157,50</b>	29,94	19,06	<b>90,50</b>	32,73	218,50
– отношения со сверстниками в группе	<b>196,50</b>	28,31	20,69	<b>192,50</b>	28,48	278,00
						27,83
						21,17
						24,42
						24,58
						21,15
						27,85
						26,13
						26,00
						23,29
						21,60
						24,92

Профессиональный путь	226,00	21,92	27,08	144,50	18,52	30,48	221,00	21,71	27,29
– профессиональное самоопределение	<b>125,00</b>	19,29	16,92	263,50	25,52	23,48	275,00	23,96	25,04
– изменение места и содержания работы	<b>178,00</b>	19,92	29,08	<b>61,50</b>	15,06	33,94	<b>192,00</b>	20,50	28,50
Внутренний мир	<b>161,00</b>	29,79	19,21	<b>186,50</b>	28,73	20,27	244,50	22,69	26,31
Общественные события	<b>195,50</b>	20,98	28,02	<b>27,50</b>	13,65	<b>35,35</b>	<b>70,00</b>	15,42	33,58
<i>Эмоциональное отношение к событиям жизненного пути</i>									
Негативная оценка	<b>260,00</b>	23,33	25,67	<b>153,50</b>	18,90	30,10	196,50	20,69	28,31
Семейно-родовой аспект									
Разветвленность	<b>198,50</b>	28,23	20,77	<b>182,00</b>	28,92	20,08	260,00	25,67	23,33
Глубина	<b>178,00</b>	29,08	19,92	<b>175,50</b>	29,19	19,81	281,50	24,23	24,77
<i>Темы в описании членов родословной</i>									
Время жизни	240,50	26,48	22,52	248,00	22,83	26,17	<b>207,00</b>	21,13	27,88
Личностные особенности	<b>205,00</b>	27,96	21,04	<b>203,50</b>	28,02	20,98	284,50	24,35	24,65
Непрофессиональная деятельность	<b>201,50</b>	28,10	20,90	<b>169,50</b>	29,44	19,56	262,00	25,58	23,42
<i>Эмоциональное отношение к членам родословной</i>									
Нейтральная оценка	267,00	25,38	23,63	<b>197,50</b>	28,27	20,73	233,50	26,77	22,23
Общественно-исторический аспект									
<i>Способы осмысления событий истории народа</i>									
Для широкой общности	<b>196,50</b>	28,31	20,69	<b>170,50</b>	29,40	19,60	249,50	26,10	22,90
Лично для респондента и его семьи	<b>141,00</b>	18,38	30,63	221,50	21,73	27,27	267,50	25,35	23,65

Примечание: Жирным шрифтом выделены значимые различия (критерий U Манна–Уитни).

Межпоколенческие особенности в осмыслении жизненного пути личности имеют различную выраженность в связи с различиями в общественно-историческом контексте формирования поколений и возрастно-психологических задач представителей младшего, среднего и старшего поколения. В автобиографическом аспекте от младшего поколения к старшему поколению изменяется соотношение социально и индивидуально значимого: среди значимых событий жизненного пути личности доля социально ориентированных событий увеличивается, тогда как доля индивидуально ориентированных событий уменьшается.

Для представителей старшего поколения особую значимость приобретает прошлый опыт, его упорядочивание и сохранение, для представителей младшего поколения – осознание себя и жизни, самоопределение и планирование будущей жизни, у представителей среднего поколения тенденции в осмыслении жизненного пути личности в автобиографическом аспекте выражены менее, чем у представителей двух других поколений.

В семейно-родовом аспекте, так же как и в автобиографическом аспекте осмысления, есть межпоколенческие различия в соотношении социально и индивидуально значимого: в описании членов родословной представители младшего поколения опираются на личностные характеристики родственников, тогда как представители старшего поколения – на временные рамки их жизни (таблица 1).

В общественно-историческом аспекте представители младшего поколения больше ориентируются на внеличностное знание, тогда как представители среднего и старшего поколения на личный опыт и родовую память (таблица 1). В осмыслении жизненного пути личности в общественно-историческом аспекте представители младшего поколения больше ориентируются на теоретическое знание, тогда как представители среднего поколения – на личный опыт и свидетельства участников и очевидцев.

Таким образом, гипотеза о том, что выраженность межпоколенческих особенностей в осмыслении жизненного пути будет определяться возрастно-психологическими задачами представителей каждого из поколений, межпоколенческие особенности будут проявляться в соотношении индивидуально и социально значимого, опоре на личный опыт и внеличностное знание, подтверждена.

Нами были проанализированы особенности осмысления жизненного пути в зависимости от пола, они представлены в таблице 2. Наибольшее количество различий выявлено между мужчинами

и женщинами младшего поколения, наименьшее – среднего поколения.

В автобиографическом аспекте гендерные различия проявляются в выраженности тем значимых событий жизненного пути у мужчин и женщин (профессиональный путь, семья, досуг), выраженности ориентации на эмоциональные переживания у женщин, в сравнении с мужчинами (таблица 2). В осмыслении жизненного пути личности в автобиографическом аспекте гендерные различия проявляются в специфике содержания значимых событий жизненного пути, выраженности ориентации на эмоциональные переживания (таблица 2). Для женщин в целом, в отличие от мужчин, характерна ориентация на эмоциональные переживания в осмыслении событий собственного жизненного пути, для девушек особую значимость имеет отреагирование и совладание с негативными переживаниями. Значимость событий жизненного пути определяется поло-ролевыми ожиданиями и актуальными возрастными задачами для мужчин и женщин: у девушек – создание семьи, у мужчин среднего поколения – профессиональная самореализация, у женщин старшего поколения – создание позитивной атмосферы в семье.

Гендерные особенности в осмысленности жизни и связанных с ней характеристик были выявлены только в старшем поколении. У мужчин старшего поколения показатели по шкалам методики «Смыслжизненные ориентации» «Цели в жизни», «Процесс жизни», «Результативность жизни» и «Локус контроля – Я» выше, чем у женщин этого же поколения. У мужчин старшего поколения, в отличие от женщин, есть достаточно ясные цели в будущем, они позитивно воспринимают свою жизнь в настоящем и ощущают достаточно сил, чтобы управлять ею.

В семейно-родовом аспекте у представителей среднего поколения гендерная принадлежность определяет тенденцию к избирательности или воссозданию многочисленной родословной. Женщины среднего поколения стремятся к репрезентации многочисленной родословной, делают это за счет включения бывших мужей и их родственников. Мужчины среднего поколения выбирают, о ком из родственников рассказать, с позиции личного отношения и значения в жизни респондента. Специфика в описании родственников и отношении к ним проявилась в среднем поколении. У мужчин этого поколения, в отличие от других групп респондентов, возникает тема линии рода и малой родины. У женщин этого поколения чаще, чем у женщин других поколений, отношения с матерью описываются как сложные и конфликтные. Девушки представляли

Таблица 2

ОСОБЕННОСТИ В ОСМЫСЛЕНИИ ЖИЗНЕННОГО ПУТИ ЛИЧНОСТИ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ПОЛА

Поколения	Младшее поколение			Среднее поколение			Старшее поколение		
	U	Mean Rank Ж	Mean Rank М	U	Mean Rank Ж	Mean Rank М	U	Mean Rank Ж	Mean Rank М
Автобиографический аспект									
<i>Способы осмысления событий жизненного пути</i>									
По принципу сильных переживаний	<b>31,00</b>	15,92	9,08	<b>27,50</b>	16,21	8,79	57,00	13,75	11,25
<i>Темы осмысления событий жизненного пути</i>									
Будущее	<b>16,50</b>	17,13	7,88	59,50	11,46	13,54	69,50	12,71	12,29
Семья	<b>20,00</b>	16,83	8,17	63,00	13,25	11,75	42,50	14,96	10,04
Изменение места и содержания работы	64,50	13,13	11,88	<b>35,50</b>	9,46	15,54	71,50	12,54	12,46
Непрофессиональная деятельность	70,50	12,63	12,38	61,50	13,38	11,63	<b>37,00</b>	15,42	9,58
<i>Эмоциональное отношение к событиям жизненного пути</i>									
Нейтральная оценка	66,00	13,00	12,00	69,50	12,29	12,71	<b>41,50</b>	9,96	15,04
Негативная оценка	<b>34,50</b>	15,63	9,38	59,50	11,46	13,54	50,00	14,33	10,67

Семейно-родовой аспект										
Разветвленность	35,50	15,54	9,46	67,00	12,92	12,08	62,50	13,29	11,71	
Насыщенность	38,50	15,29	9,71	64,00	13,17	11,83	49,00	14,42	10,58	
Семейная жизнь	37,00	15,42	9,58	60,00	13,50	11,50	41,50	14,50	10,50	
Межличностные отношения	36,00	15,50	9,50	60,00	13,50	11,50	48,00	15,04	9,96	
Личностные особенности	32,50	15,79	9,21	71,00	12,58	12,42	58,50	13,63	11,38	
Связь с историческим контекстом	35,50	15,54	9,46	65,00	13,08	11,92	69,00	12,25	12,75	
<i>Эмоциональное отношение к членам родословной</i>										
Позитивная оценка	34,00	15,67	9,33	63,00	13,25	11,75	57,00	13,75	11,25	
Негативная оценка	36,00	15,50	9,50	60,00	11,50	13,50	65,50	13,04	11,96	
Общественно-исторический аспект										
Для семьи и лично респондента	65,50	11,96	13,04	39,50	15,21	9,79	39,50	15,21	9,79	
<i>Эмоциональное отношение к событиям истории народа</i>										
Позитивная оценка	41,50	15,04	9,96	59,00	13,58	11,42	58,50	11,38	13,63	
Нейтральная оценка	36,50	9,54	15,46	54,00	11,00	14,00	63,00	13,25	11,75	
Негативная оценка	59,50	13,54	11,46	54,00	14,00	11,00	22,00	16,67	8,33	

Примечание: Жирным шрифтом выделены значимые различия (критерий U Манна-Уитни).

наиболее разветвленные и многочисленные родословные, что позволяет предположить их особую роль в сохранении семейно-родовой памяти.

В общественно-историческом аспекте гендерные особенности проявились у представителей среднего и старшего поколения в определении смысла событий истории народа и значимости социально-экономических изменений. Женщины среднего и старшего поколения больше, чем мужчины, ориентируется на значение событий истории народа для них и их близких. Для женщин старшего поколения, в сравнении с мужчинами этого поколения, большую значимость имеют события, связанные социально-экономическими изменениями.

Таким образом, гипотеза исследования о том, что различия по полу в осмыслении жизненного пути во временном контексте будут проявляться в выраженности эмоционального компонента, ориентации на избирательность и многообразие, опоре на индивидуальное и социальное значение, подтверждена.

Ключевые результаты изучения социокультурных особенностей осмысления жизненного пути представлены в таблице 3 и описаны ниже. Для выявления обработки данных был использован критерий Л. Закса, позволяющий выявить различия в частоте встречаемости конкретного признака (Закс, 1976).

Социокультурные особенности в осмыслении жизненного пути в автобиографическом аспекте состоят в насыщенности описания значимых событий истории народа, ориентации соотношении индивидуально и социально значимого, ориентации на переживание, осознание и фиксацию событий. У жителей города, в сравнении с жителями села, насыщенность описания значимых событий выше. Среди способов осмысления события собственной жизни у жителей города, в сравнении с жителями села, чаще встречаются способы, ориентированные на переживание и осознание, тогда как у жителей села – на фиксацию событий. У жителей города, в сравнении с жителями села, среди важных событий жизненного пути чаще встречаются события, обладающие индивидуальной, а не социальной значимостью. Наибольшее количество различий в содержании важных событий жизненного пути между жителями села и города было выявлено у представителей младшего поколения.

Социокультурные особенности в осмыслении жизненного пути личности в семейно-родовом аспекте выражаются в насыщенности, глубине, выраженности тем и способов описания родственников, эмоционального отношения к ним и наличии особых фигур в родо-

словной. Жители села давали более насыщенные описания членов родословной, чем жители города. У жителей села, в сравнении с жителями города, чаще встречается описание родословной в пределах трех поколений, тогда как у жителей города – в пределах четырех. Жители села переживают свой жизненный путь в тесном контакте с родом, тогда как жители города – достаточно автономно. Жители села в описании родословной больше ориентируются на факты, тогда как жители города – на личностное отношение. Среди тем в описании родословной у жителей села, в сравнении с жителями города, чаще встречаются темы временных и пространственных координат, у жителей города – тема межличностных отношений. У жителей города встречается противоречивое описание и амбивалентное отношение к родственникам, у жителей села – типичные фигуры. Это свидетельствует об ориентации жителей села на социально значимое и нормативность, жителей города – на индивидуально значимое и вариативность.

Социокультурные особенности в осмыслении жизненного пути личности в общественно-историческом аспекте проявляются насыщенности, тем и способов значимых событий истории народа. Описание значимых событий истории народа у жителей города более насыщенное, чем у жителей села. Жители села чаще, чем жители города, осмысливают историю народа при помощи определения значения того или иного исторического события для локальной общности (жителей села). Жители города, в сравнении с жителями села, чаще ориентируются на значение события истории народа для них лично и их семьи. Жители села переживают связь с локальной общностью (жителями села), городские жители более автономны. У сельских жителей среди значимых событий истории народа, в сравнении с горожанами, чаще встречались военные события и социально-экономические события. У жителей города, в сравнении с сельскими жителями, чаще встречались события, связанные с культурой, религией и наукой. У жителей села среди значимых событий истории народа чаще, в сравнении с жителями города, встречаются события, относящиеся к недавнему прошлому и настоящему времени, отсутствуют события будущего. У жителей города чаще, чем у сельских жителей, встречаются события отдаленного прошлого. У сельских жителей, в сравнении с городскими жителями, чаще встречается нейтральное отношение к значимым событиям истории народа. У городских жителей, в сравнении с сельскими жителями, чаще встречается негативное отношение к значимым событиям истории народа. Жители села, в сравнении с жителями города, в осмыслении

Таблица 3

ОСОБЕННОСТИ ОСМЫСЛЕНИЯ ЖИЗНЕННОГО ПУТИ ЛИЧНОСТИ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ТИПА ПОСЕЛЕНИЯ

Характеристики	Село, %	Город, %	Величина критерия Л. Закса	Уровень значимости
Автобиографический аспект				
<i>Насыщенность описания событий жизненного пути</i>				
Не более 10 событий	50,00	23,61	6,10	0,01
От 21 до 30 событий	3,33	12,50	2,62	0,05
Более 30 событий	3,33	20,83	4,19	0,01
<i>Способы осмысления событий жизненного пути</i>				
Хронологизация	75,79	52,49	5,32	0,01
Планирование и фиксация достижений	6,05	14,56	3,36	0,01
По принципу самых сильных переживаний	17,89	28,74	2,70	0,05
<i>Темы событий жизненного пути</i>				
Внутренний мир	2,61	8,80	3,56	0,01
Непрофессиональная деятельность	4,04	8,75	2,14	0,05
Семейно-родовой аспект				
<i>Насыщенность описания родословной</i>				
Не более 10 чел.	36,67	73,61	7,56	0,01
От 11 до 20 чел.	40,00	23,61	3,24	0,01
От 21 до 30 чел.	16,67	2,78	3,59	0,01
<i>Глубина описания родословной</i>				
3 поколения	66,67	34,72	6,67	0,01

4 и более поколений	13,33	33,33	5,74	0,01
<i>Способы осмысления родословной</i>				
Фактологический	94,61	87,48	2,94	0,01
Сходство, образец для подражания	0,14	1,46	2,17	0,05
Отношение, оценка	5,25	10,51	2,13	0,05
<i>Темы в описании родословной</i>				
География жизни	14,23	3,97	2,79	0,01
Время жизни	14,63	3,97	2,79	0,01
Личностные особенности	12,62	22,93	2,95	0,01
<i>Эмоциональное отношение к членам родословной</i>				
Позитивная оценка	53,88	72,05	3,54	0,01
Нейтральная оценка	45,47	23,49	4,32	0,01
<b>Общественно-исторический аспект</b>				
<i>Насыщенность описания значимых событий историей народа</i>				
5 и менее событий	73,33	12,50	13,64	0,01
от 6 до 10 событий	23,33	65,28	9,80	0,01
11 и более событий	3,33	22,22	10,24	0,01
<i>Способы осмысления</i>				
Для широкой соц.общности	71,68	83,15	2,44	0,05
Для локальной общности	22,12	1,21	4,92	0,01
Для семьи и респондента лично	6,19	13,88	2,98	0,01
<i>Эмоциональное отношение к событиям истории народа</i>				
Нейтральная оценка	45,47	17,85	5,45	0,01
Негативная оценка	0,65	26,71	31,89	0,01

истории народа больше опираются на свой опыт, свидетельства других людей, собственный опыт и значение для села. Жители города – на свой опыт, внеличностное знание, значение для себя и близких, широкой социальной общности.

Среди способов осмысления значимых событий истории народа у жителей города, в сравнении с жителями деревни, больше выраженность определения важности события истории народа с точки зрения значения для широкой социальной общности и лично для респондента и его семьи, тогда жители села, в сравнении жителями города, чаще определяли важность события с точки зрения значения для их села. У жителей города встречались такие специфические способы наделения смыслом событий истории народа через познавательный интерес к какой-либо теме и книжное знание. У жителей села среди значимых событий истории народа доля событий будущего и отдаленного прошлого меньше, чем у жителей города, что может свидетельствовать о переживании связи с локальной общностью (селом) и автономностью в отношении общественной жизни в масштабах страны.

Таким образом, гипотеза о том, что различия в осмыслении жизненного пути в зависимости от типа поселения как социокультурного условия заключаются в выраженности эмоционального отношения, ориентации на вариативность и нормативность, опоре на индивидуальное и социальное значение.

В проведенном исследовании стало возможным изучение особенностей осмысления жизненного пути личности в зависимости от пола, поколения и типа поселения. Предложенное понятие определение понятия осмысления как особой деятельности человека по формированию отношения к миру, другим и себе через наделение смыслом событий жизненного пути в социальном и временном контекстах дает возможности для целостного изучения указанной проблематики. Нами выявлены особенности осмысления жизненного пути личности в автобиографическом, семейно-родовом и общественно-историческом аспектах. В целом общая гипотеза исследования о том, что соотношение индивидуального и социального значимого, стремления к избирательности и многообразию, ориентации на нормативность и вариативность, на личный опыт и внеличностное знание в осмыслении жизненного пути личности в автобиографическом, семейно-родовом и общественно-исторических аспектах временного контекста и осмысленность жизни имеют особенности в зависимости от поколения, пола и типа поселения, подтверждена.

## Литература

- Абульханова К. А., Березина Т. Н. Время личности и время жизни. СПб.: Алетейя, 2001.
- Ахмеров А. А., Кроник А. А. Каузометрия: Методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути. М.: Смысл, 2003.
- Ахмеров Р. А. Субъективная картина истории народа // Национальный психологический журнал. 2007. № 1 (2). С. 90–95.
- Бороздина Л. В., Спиридонова И. А. Возрастные изменения возрастной трансспективы субъекта // Психологический журнал. 1998. Т. 19. № 2. С. 53–56.
- Головаха Е. И., Кроник А. А. Психологическое время личности. Киев: Наукова думка, 1984.
- Жорняк Е. С. Нарративная психотерапия: от дебатов к диалогу // Московский психотерапевтический журнал. 2001. № 3. С. 91–124.
- Закс Л. Статистическое оценивание / Пер. с нем. М.: Статистика, 1976.
- Зимбрардо Дж. Ф. Психология временной перспективы. СПб.: Факультет психологии СПбГУ, 2008.
- Ковалев В. И. Особенности личностной организации времени жизни // Гуманистические проблемы психологической теории / Под ред. К. А. Абульхановой-Славской. М.: Наука, 1995. С. 179–185.
- Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е изд., испр. М.: Смысл, 2003.
- Леонтьев Д. А. Тест смысловых ориентаций. М.: Смысл, 1992.
- Логинова Н. А. Психобиографический метод исследования и коррекции личности: Учеб. пособие. Алматы: Казак университеті, 2001.
- Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / Под ред. Д. А. Леонтьева. М.: Смысл, 2004.
- Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003.
- Толстых Н. Н. Развитие временной перспективы личности: культурно-исторический подход: Автореф. дис. ... докт. психол. наук. М., 2010.
- Уайт М. Карты нарративной практики: Введение в нарративную терапию. М.: Генезис, 2010.
- Чудновский В. Э. Становление личности и проблема смысла жизни. М.: Изд-во МПСИ, 2006.

## ОСОБЕННОСТИ ЗНАЧИМЫХ ОТНОШЕНИЙ, ДЕТЕРМИНИРУЮЩИХ ЖЕНСКУЮ НАСИЛЬСТВЕННУЮ ПРЕСТУПНОСТЬ

Н. О. Морозова

*В статье представлено исследование отношений со значимым окружением у женщин, осужденных за преступления насильственного характера. В качестве исходной точки используется предположение о том, что у женщин, осужденных за насильственные преступления, преобладает неудовлетворенность семейно-бытовой сферой, которая является фактором совершения преступлений. В ходе анализа и сопоставления результатов исследования были выявлены значимые различия в отношениях с близкими людьми у женщин, осужденных за насильственные и ненасильственные виды преступлений.*

**М**ножество тенденций, замеченных психологами в области межличностного взаимодействия, теоретических предположений, порождающих спектр концептуальных моделей межличностных отношений, свидетельствуют об актуальности осмысления психологии отношений со значимыми людьми. На сегодняшний день особую актуальность представляют исследования отношений женщин с близкими людьми. Особый интерес вызывают различия в межличностных отношениях у женщин, осужденных за насильственные и ненасильственные виды преступлений. Изучение этих различий позволяет четче и точнее раскрыть механизм совершения женщинами преступлений насильственного характера.

По данным статистики, наблюдается рост женской преступности в стране. Падает духовная культура, ломаются традиции и обычаи, согласно которым роль женщины сводится к продолжению рода, к роли хранительницы домашнего очага.

Особого внимания заслуживает корыстно-насильственная и насильственная преступность женщины, так как она является наиболее опасной для общества и специфичной для лиц женского пола. Среди преступниц:

- около 1% составляют лица, осужденные за нанесение тяжких телесных повреждений;
- около 1% – осужденные за убийства и покушения на убийства;
- свыше 3% – совершившие грабежи и разбойные нападения с целью завладения государственным, общественным и личным имуществом граждан.

Если взять всех преступников, то здесь доля женщин-убийц в разные годы колеблется от 10 до 12%. Среди нанесших тяжкие повреждения – 5–7%; среди совершавших грабежи и разбойные нападения с целью завладения государственным, общественным и личным имуществом – 16–18% (здесь также отмечается негативная динамика). Последние годы увеличилось число женщин, осужденных за соучастие в изнасиловании (Ботурин, 2010).

Каждая четвертая женщина, отбывающая наказание в местах лишения свободы, виновна в насильственном преступлении. Типичным для женщин преступлением является детоубийство. В отличие от других видов убийства, лишение жизни новорожденного имеет немалое распространение в сельской местности, где нет достаточного медицинского оснащения для ранней диагностики и прерывания нежелательной беременности. Как правило, такие деяния совершаются молодыми женщинами, еще плохо адаптированными, т. е. не имеющими семьи, достаточного материального обеспечения, своего жилья. Сказывается и малодоступность средств контрацепции в сельской местности из-за отсутствия медицинских пунктов и аптек, неграмотность девушек-подростков, отсутствие у них элементарного полового воспитания. В ряде случаев в преступлениях такого типа косвенно участвуют мужчины. Под их влиянием или с молчаливого согласия совершаются эти опасные преступления. Обычно эти мужчины являются сожителями или любовниками.

Для женщин очень важны оценки со стороны других людей и то, какое впечатление они производят. Вследствие этого многим свойственна такая черта, как демонстративность. Преступницы не составляют среди них исключения, но повышение демонстративности поведения у них одновременно сочетается со снижением контроля над ним. Потребность в самоутверждении, являясь одним из самых мощных стимулов человеческих поступков, становится у женщин-преступниц навязчивой, существенно влияет на весь образ жизни. Это не просто стремление нравиться мужчинам или выглядеть лучше других женщин, это потребность в подтверждении, как бы в фиксации своего существования, своего бытия, своего места в жизни (Антонян, Эминов, 2010).

Насильственные преступления женщин занимают, по сравнению с насильственными преступлениями мужчин, небольшой процент – всего 10–12%. Это объясняется различием социальных ролей мужчины и женщины. Существенно отличаются мотивы совершения данной категории преступлений женщинами. Ими является, прежде

всего, ревность, чувство мести, зависти, стремление избавиться от потерпевшего. Многие преступления совершаются женщинами на почве ярко выраженного провоцирующего противоправного поведения самих потерпевших. В последние годы наблюдается рост таких преступлений женщин, как убийства из хулиганских или корыстных побуждений, в ходе разбойных нападений. Интересен тот факт, что повышается процент насильственных преступлений, совершенных с особой жестокостью. Это объясняется, на наш взгляд, переменой социальной роли женщины, разрушением института семьи и вследствие этого психологической неуверенностью женщины, отсутствием необходимых навыков воспитания детей, зависимостью ее от различного рода неблагоприятно складывающихся обстоятельств.

Проблема психологии отношений со значимым окружением возникает в плане реализации жизненной и личностной идеологии, смыслов и целей жизни человека. Отношения между людьми в системе психологического знания понимаются, во-первых, как некая система взаимодействия, контактов, связей, во-вторых, как оценка субъектом самих этих взаимодействий и контактов, а также участвующих в них партнеров (Гозман, 2007). Эти два аспекта – объективный и оценочный – представляют две стороны реальности семейной жизни. Для семьи частота контактов, их содержание определяются тем, как члены семьи относятся друг к другу, т. е. эмоциональный компонент межличностных отношений субъективно и объективно определяет состояние и развитие взаимодействия.

В исследованиях А. А. Кроник и Е. А. Кроник изучалось влияние значимых отношений на черты характера. А. А. Кроник говорит о том, что значимость – это свойство людей, вещей, идей, всего существующего в мире сделать нас добрее или злее, правдивее или лживее, прекраснее или безобразнее, т. е. приближать к истинному жизненному предназначению или отдалять от него (Кроник, Кроник, 2009). Он выяснил, что сходство и контраст характеров не являются решающими факторами сближения. Образование значимости происходит при наличии целевой (для того чтобы) и причинной (потому что) характерообразующих связях. В самом общем плане это своеобразный язык, с помощью которого каждый из нас старается понять свои отношения с друзьями и близкими. Характерообразующими связями он называет связи, в которых проявление или формирование определенного свойства характера одного человека зависит от проявления какого-либо свойства характера другого человека.

Довольно часто наблюдается бездуховность, цинизм, жестокость в отношениях между супругами, детьми, родителями. В последнее время средствами массовой коммуникации постоянно пропагандируемая сексуальная революция и независимость пагубным образом влияет на молодые, неокрепшие семьи, приводит к всеобщей распущенности и переоценке жизненно важных ценностных ориентаций, неправильному воспитанию девушек-подростков.

Нами было проведено исследование на базе ФКУ СИЗО-2 г. Вологда. В качестве экспериментального материала исследования были взяты две выборки в сравнении: женщины, осужденные за насильственные виды преступлений, и женщины, осужденные за преступления ненасильственного типа.

Общее количество испытуемых составило 97 чел. Из них: 46 осужденных за насильственные виды преступлений, 51 – за ненасильственные.

**Объектом** исследования явилась система отношений со значимым окружением у женщин-осужденных.

**Предметом** исследования выступила значимая для осужденных женщин группа людей.

**Цель** работы – выявить психологические особенности отношений со значимым окружением у осужденных женщин за насильственные виды преступлений.

**Гипотезой** исследования явилось предположение о том, что у женщин, осужденных за насильственные преступления, преобладает неудовлетворенность отношениями со значимым окружением, которая детерминирует совершение преступления.

Достижение поставленной цели предполагало решение ряда **задач**:

1. Рассмотреть основные подходы к определению значимых отношений.
2. Установить зависимость между отношениями со значимым окружением и преступным поведением.
3. Выявить психологические особенности значимых отношений у женщин, осужденных за насильственные виды преступлений.

Были использованы следующие методы исследования: наблюдение, беседа, модификация методики цветowych метафор И. Л. Соломина (Соломин, 2008), модификация методики «Рисунок семьи».

При использовании методики цветowych метафор мы исключили из стимульного материала карточки понятий из категории потребностей в безопасности и категории занятий и видов деятельности,

так как для нашего исследования информация о данных категориях не актуальна.

При использовании методики «Рисунок семьи» мы заменили инструкцию «Нарисуйте, пожалуйста, свою семью», которая является стандартной, на инструкцию «Нарисуйте, пожалуйста, своих близких», так как предположили, что близкое окружение у взрослых людей может включать других лиц, которые членами семьи не являются.

По данным нашего исследования, для преступниц вообще довольно характерны стойкость, аффективные, психотравмирующие переживания и высокая импульсивность. Это приводит к дезорганизованности и необдуманности поведения, игнорированию или недостаточному учету всех необходимых обстоятельств, неадекватному восприятию и оценке возникающих жизненных ситуаций, плохому прогнозированию последствий своих поступков. В связи с совершением противоправных действий в своей массе женщины испытывают чувство вины, беспокойство за свое будущее, причем это беспокойство стремительно усиливается в период отбывания наказания в местах лишения свободы.

На наш взгляд, существует четыре наиболее распространенные причины совершения женщинами насильственных преступлений.

Первой причиной являются экономическая нестабильность, неуверенность в завтрашнем дне; низкая квалификация труда женщин и низкая заработная плата заставляют женщин искать более легкие способы приобретения средств для своего существования, а именно: совершать кражи, насильственно-корыстные преступления. По этим же причинам женщины совершают детоубийства.

Вторая причина совершения женщинами преступлений является последствием первой – это возрастающая напряженность в обществе, всеобщая беспомощность, неумение самостоятельно искать выход из сложных ситуаций, приспособливаться к новым, более трудным условиям жизни.

Третьей причиной роста женской преступности является рост таких антиобщественных явлений, как наркомания, алкоголизм, бродяжничество и проституция.

В нашей стране наркомания и алкоголизм приобретают угрожающие размеры. Для постоянного употребления наркотических веществ требуются немалые денежные средства, а зависимость от наркотиков снимается только чрезвычайно сложным и дорогостоящим лечением, поэтому женщины, зависимые от наркотических веществ и злоупотребляющие спиртными напитками, идут на преступления.

Кроме того, у них отсутствуют различные социальные установки, жизненные ценности. Часто средством получения денежных средств выступают занятия проституцией, бродяжничеством и попрошайничеством, но, так как это ненадежный, непостоянный заработок, совершение преступлений неизбежно.

Четвертой и наиболее важной, по нашему мнению, причиной роста женской насильственной преступности является неудовлетворенность значимыми отношениями.

По данным нашего исследования, у осужденных за насильственные виды преступлений на рисунках отсутствуют сами испытуемые. Это сигнализирует о наличии конфликта между близкими людьми. Некоторые «невключенные» члены семьи символизируют источник дискомфорта, переживаний, мучений.

Стресс у данной группы испытуемых может вызываться в ситуациях отношений с родителями, мужем (или женщиной). Наряженные отношения наблюдаются с друзьями, в том числе с близкой подругой.

Эмоциональная привязанность в семьях женщин, совершивших преступления насильственного характера, минимизирована. Часто на рисунках взаимная удаленность между близкими людьми, присутствует разделенность какими-либо перегородками. Следовательно, контакт с этими людьми нарушен, эти люди отдалены друг от друга.

Некоторые женщины не изображают собственного ребенка (хотя он есть). Это означает отсутствие его в эмоциональном мире женщины.

Если изображены родители, то их размер значительно меньше. Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что эти отношения на втором плане. Часто муж (мужчина) изображен выше женщины, что может означать его наибольшую власть в семье.

К прошлому данная группа осужденных относит конфликты, ссоры, неудачи, угрозу, неприятность, страх. В настоящем они видят печаль, раздражение, злость. Объяснением этому служат:

- 1) длительные психотравмирующие ситуации;
- 2) употребление и злоупотребление алкоголем;
- 3) личные неприязненные отношения.

На наш взгляд, важным аспектом является то, что, осужденные, из числа испытуемых, страдавшие от домашнего насилия, не стали никуда обращаться. Причиной этому был страх того, что об этом узнают соседи, друзья, родственники и другие.

По данным нашего исследования, в мотивации преступной деятельности у женщин при совершении насильственных преступлений большое значение приобретают такие мотивы, которые тесно связаны со значимыми отношениями, что значительно реже прослеживается у женщин при совершении ненасильственных видов преступлений. Поэтому жертвами таких преступлений чаще всего становятся мужья, дети, сожители, любовники, родители, люди из их ближайшего окружения. Совершение преступлений в данном случае выступает как способ разрешения затянувшегося семейного конфликта, усугубляющегося в последние годы пьянством и применением наркотических средств.

Мы обратили внимание, что преступная деятельность женщины обуславливается воздействием на нее близких ей мужчин. В бизнесе женщины очень зависят от них. Распад семьи, особенно после осуждения женщины к лишению свободы, – это личная трагедия, которая часто ведет к деградации и десоциализации женщины. Психические стереотипы, социальные связи женщин разрушаются быстрее и глубже, чем у мужчин. Потеря жизненных стимулов, неверие в лучшее будущее, справедливость, добро приводят к продолжению преступной деятельности.

Психологическое исследование осужденных женщин также показало, что у них отсутствуют качества, которые могли бы существенно осложнить профилактику преступлений с их стороны, процесс их исправления и перевоспитания. В целом можно сказать, что основной массе преступниц, по сравнению с преступниками, меньше присущи асоциальные установки, у них отсутствуют устойчивые преступные убеждения, социально-психологическая адаптация хотя и нарушена, однако серьезных дефектов нет. Этого, конечно, нельзя сказать о преступницах-рецидивистках, давно утративших социально полезные контакты и представляющих собой дезадаптированных личностей.

Таким образом, семейное неблагополучие проявляется, прежде всего, в связи с такими обстоятельствами, как деформация значимых связей и отношений, низкий культурный, общеобразовательный и профессиональный уровень. Нарушение в семейно-бытовой сфере, ослабление контроля, утеря регулирующих функций, семейный дискомфорт негативно влияют на женщину, являются факторами неудовлетворенности значимыми отношениями и ведут к изменению ее сознания. Впоследствии это может привести к совершению преступлений насильственного характера. Крепость и стабильность значимых отношений являются обстоятельствами,

влияющими на позитивный характер поведения и образа мыслей женщины.

### Литература

- Антонян Ю. М., Эминов В. Е. Личность преступника: криминологическое исследование. М.: Норма–Инфра-М, 2010.
- Ботурин В. Г. Корыстно-насильственные преступления в современном мире // Молодые исследователи регионам: Материалы Всероссийской научной конференции. В 2 т. Вологда: ВоГТУ, 2010. Т. 2. С. 217–222.
- Гозман Л. Я. Психология эмоциональных отношений. М.: Академия, 2007.
- Кроник А. А., Кроник Е. А. В главных ролях: Вы, Мы, Он, Ты, Я: Психология значимых отношений. М.: Мысль, 2009.
- Соломин И. Л. Методика психосемантической экспресс-диагностики мотивации // Школьные технологии. 2008. № 1. С. 159–168.

## ОСОБЕННОСТИ ГРУППОВЫХ ОТНОШЕНИЙ ПОДРОСТКОВ ИЗ СПЕЦШКОЛ ДЛЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ПРАВОНАРУШИТЕЛЕЙ

*А. Н. Неврюев*

*В статье представлены результаты исследования, посвященного изучению особенностей групповых отношений подростков из спецшкол для несовершеннолетних правонарушителей. Автором было проведено эмпирическое исследование, в котором сравнивались такие подростки с подростками из обычной школы.*

**А**нализ исследований показывает, что делинквентный подросток может проявлять общительность и желание быть принятым учебной группой, однако это желание может быть не подкреплено реальными действиями, так как сама по себе учебная группа не является для него референтной.

Результаты исследования показывают, что для подростков из обычных школ учебная группа выполняет полезную функцию обратной связи, которая имеет прямое отношение к мотивам достижения успеха; для подростков из спецшкол учебная группа лишена такой функции.

Психолого-педагогический процесс работы с несовершеннолетними правонарушителями в условиях спецшкол неизбежно опирается на понятие «учебная группа» как на основную единицу

организационной структуры данной общности подростков. При этом специфичность контингента требует глубоких знаний особенностей отношений в этих группах и особых методов работы с ними. Особенно актуальным является изучение различий отношений в группах в условиях спецшколы и обычной школы, так как формирование отношения с группой у несовершеннолетних правонарушителей основано на иных социальных стандартах и ценностях, по сравнению со школьниками, посещающими обычные школы.

А. Е. Личко подчеркивает важность для подростков складывающейся системы отношений со сверстниками. Общение со сверстниками выделяется в качестве ведущей деятельности этого периода. Потребность подростков в общении, в аффилиации, в межличностном взаимодействии становится основным фактором в их психологическом развитии (Личко, 1983).

Исследования А. А. Реана и Д. Ю. Карандашева показали, что среди делинквентных подростков 84% являются экстерналами, но при этом среди подростков с выраженной просоциальной ориентацией большинство являются интерналами. Авторы интерпретировали этот факт как доказательство незрелости их характера, поверхностности, склонности взваливать на других решение своих проблем (Бордовская, Реан, 2000). Однако тот факт, что делинквентные подростки общительны, отрицать нельзя. Многие авторы отмечают антиобщественную ориентацию личности как основной признак подростков с делинквентным поведением (Долгова, 1981; Кудрявцев, 1976; и др.). В то же время исследование Н. А. Белевич с соавторами выявило, что делинквентные подростки, в сравнении с обычными, выше оценивают свои эмоциональные и коммуникативные качества, притязания по коммуникативным качествам у них выше, волевой контроль эмоциональных реакций значительно ниже, умение распознавать эмоции других людей также значительно ниже. Согласно исследованию этих авторов, делинквентные подростки не отличаются от нормативных по ожиданию положительного отношения других (Белевич и др., 2011). В связи с этим необходимо констатировать явные противоречия в социально-психологических характеристиках делинквентных подростков. Таким образом, с одной стороны, в их социально-психологических характеристиках преобладают их общительность, высокая самооценка коммуникативных и эмоциональных качеств, с другой стороны – неумение эти качества разумно реализовывать. Это выявляется в результатах исследований с помощью тестов-опросников.

Особенности социальных отношений в учебной группе делинквентных подростков тесно связаны с их стратегиями решения проблем. Так, А. А. Антонов отмечает, что при фрустрации потребности в аффилиации и безопасности основная мотивообразующая стратегия делинквентных подростков связывается с физической силой (Антонов, 2010). При этом, по данным С. А. Иванова, мотивации таких характеристик, как успех, одобрение, аффилиация, признание, риск, могут быть связаны с делинквентным поведением и агрессией. Противоположные характеристики – такие виды мотивации, как избегание неудач, психологической защиты и тревожности, – также могут иметь связь с аддиктивным поведением и аутоагрессией, которые часто свойственны таким подросткам (Иванов, 2006). Многие из перечисленных характеристик, даже положительных, могут специфическим образом связываться с негативными явлениями у делинквентных подростков.

Е. В. Заика выявил, что делинквентным подросткам, в противовес социально желательным группам (школьные классы, кружки и т. д.), свойственен конформизм в принятии групповых норм и склонность к формированию отношений в группах, которые предрасположены к делинквентному поведению (Заика и др., 1990). При этом школьный класс не является для них референтной группой (Кондратьев, 2005).

Анализ исследований показывает, что в целом в учебной группе делинквентный подросток может проявлять общительность и желание быть принятым группой, однако это стремление может быть не подкреплено реальными действиями, так как сама по себе учебная группа не является для него референтной. Несмотря на это, закрытый характер спецшкол для несовершеннолетних правонарушителей вынуждает подростков большую часть времени проводить в учебной группе, что может помочь им адаптироваться к условиям группы без антисоциальной мотивации.

Таким образом, актуальным является исследование связи социометрического статуса с мотивами аффилиации и боязни быть отвергнутым. Социометрический статус мы рассматриваем как показатель популярности подростка в группе, а мотивы аффилиации и боязни быть отвергнутым – как компоненты, лежащие в основе объективных достижений подростка в группе. Крайне важным представляется исследование связи социометрического статуса и мотивов достижения успеха и избегания неудач, вероятно влияющих на его популярность среди других подростков.

Для диагностики статусного положения в группе использовалась социометрическая процедура с ограничением количества выборов до трех. С целью избежать негативных последствий для межличностных отношений в группе, мы отказались от использования отрицательных и отвергающих инструкций. Также в данном исследовании нас интересовал лишь сам факт существенной принадлежности выбора к аттракционной стороне жизнедеятельности вне зависимости от того, деловая или эмоциональная мотивация лежит в их основе. Поэтому был применен смешанный критерий и соответствующий ему вопрос: «С кем из членов Вашей группы в случае ее переформирования Вы бы хотели оказаться в новом сообществе?» Мы использовали следующее разделение испытуемых в зависимости от числа выборов: 1 группа – 6 и более выборов (звезды); 2 группа – 3–5 выборов (принятые и предпочитаемые); 3 группа – 1–2 выбора (непринятые); 4 группа – 0 выборов (пренебрегаемые, изолированные).

Диагностика мотива достижения и избегания неудач проводилась с помощью опросника А. Мехрабиана в адаптации М. Ш. Магомед-Эминова. Мотивы аффилиации и боязнь отвержения диагностировались с помощью методики А. Мехрабиана в адаптации М. Ш. Магомед-Эминова (Фетискин и др., 2002).

Для обработки полученных данных были использованы ранговый критерий Манна–Уитни, критерий  $\chi^2$ . Для выявления взаимосвязи использовался ранговый коэффициент корреляции Спирмена.

Выборку исследования составили 60 подростков в возрасте 14–15 лет, из них 30 подростков из обычной школы и 30 из спецшколы для несовершеннолетних правонарушителей. В выборке подростков из обычной школы – девушек 40%, юношей 60%, в выборке подростков из спецшколы – девушек 46,7%, юношей 53,3%. Распределение по полу между выборками равномерное ( $\chi^2 = 0,1$ ;  $p = 0,79$ ).

Согласно полученным данным, юноши и девушки не различаются по средним значениям исследуемых показателей, поэтому при сравнении выборок подростков из общеобразовательной школы и подростков из спецшколы фактор пола не учитывается. Выборки подростков из общеобразовательной школы и подростков из спецшколы различаются значительно, но не по всем показателям.

Согласно представленным в таблице 1 результатам сравнительных характеристик выборок подростков, средний социометрический статус в группе не имеет значимых отличий, в среднем любой из подростков, независимо от выборки, получил 2–3 выбора.

**Таблица 1**

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ВЫБОРОК ПОДРОСТКОВ ИЗ ОБЫЧНОЙ ШКОЛЫ И ИЗ СПЕЦШКОЛЫ ДЛЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ПРАВОНАРУШИТЕЛЕЙ

	Спец-школа (N = 30)	Обычная школа (N = 30)	U	P
Социометрия	2	3	86,5	0,344
Мотивация достижения успеха	61	90	74,5	<0,001
Мотивация избегания неудач	24,5	48	49,5	0,003
Аффилиация	14	16	97,5	0,441
Чувствительность к отвержению	12	22	106	<0,001

Незначительны также и различия по четырем группам разделения испытуемых по указанным критериям.

Социометрических звезд (по результатам распределения социометрических групп из таблицы 2) мало в обеих выборках: в спецшколе всего 3 подростка (10%), среди школьников из обычных школ – 6 человек (20%). Несмотря на двукратное превышение числа социометрических звезд в обычной выборке, статистически доказать достоверность различия невозможно из-за малочисленности данной группы в выборке.

В остальных группах получившиеся результаты различаются мало, а «принятых» подростков (с 3–5 выборами) вообще поровну (33,3%). Таким образом, мы можем утверждать, что распределение социометрической популярности в группе подростков из обычной школы и подростков из спецшколы для несовершеннолетних правонарушителей не различается. Обе группы подростков склонны выбирать приблизительно одинаковое количество человек в каждую из социометрических групп. Это не означает, что характеристики подростков, входящих в разные социометрические группы, одина-

**Таблица 2**

РАСПРЕДЕЛЕНИЕ СОЦИОМЕТРИЧЕСКИХ ГРУПП  
В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ТИПА УЧРЕЖДЕНИЯ

Группа	Звезды	Изолированные	Непринятые	Принятые
Спецшкола	10% (N = 3)	13,3% (N = 4)	43,3% (N = 13)	33,3% (N = 10)
Обычная школа	20% (N = 6)	10% (N = 3)	36,7% (N = 11)	33,3% (N = 10)

ковы у подростков из обычной школы и подростков из спецшколы. Исследование показывает, что основной характеристикой подростков из обычной школы, которых хорошо принимает группа, является высокая мотивация достижения успеха ( $U = 11,5$ ;  $p = 0,002$ ), в то время как в спецшколе для несовершеннолетних правонарушителей хорошо принимаемые группой подростки не отличаются от непринимаемых. Из этого следует, что мотивация достижений не является ведущим фактором в определении социометрической популярности подростка, который обучается в спецшколе для несовершеннолетних правонарушителей. Данный факт следует расценивать как негативный, так как подростки с высоким социометрическим статусом часто являются примером для остальных членов группы, а в данном случае такие подростки не подают положительного примера в спецшколе для несовершеннолетних правонарушителей. Судя по всему, социометрический статус в спецшколе зависит от других факторов, не связанных с мотивацией достижений.

Мотив аффилиации не имеет существенных различий в группах, а значит, стремление создать и поддерживать положительные эмоциональные отношения с другими у подростков из спецшколы является таким же, как у обычных подростков. Подростков с низкими баллами – 28%, со средними – 38%, с высокими – 34%. Данный факт является признаком того, что несовершеннолетние правонарушители не меньше, чем подростки из обычной школы, желают выстраивать нормальные отношения с группой, заводить новых друзей, стремятся к общению со сверстниками.

Чувствительность к отвержению гораздо выше у подростков из обычной школы, их среднее значение на 10 баллов выше ( $U = 106$ ;  $p < 0,001$ ). Анализ распределения по уровням данного показателя свидетельствует, что в спецшколе для несовершеннолетних правонарушителей 56,7% подростков имеют низкий уровень чувствительности к отвержению группой, а среди подростков из обычной школы этот показатель составляет всего 10%; высоких показателей в спецшколе нет вообще, а в обычной группе высокая чувствительность к отвержению составляет большинство – 60%.

Ранее мы выявили, что стремление к хорошим отношениям в группе у подростков из обычной школы и подростков из спецшколы одинаково. Однако распределение уровней боязни быть отвергнутым, которое представлено в таблице 3 дает нам право утверждать, что боязнь быть отвергнутым группой проявляют преимущественно подростки из обычной школы. Вероятно, они в большей степени боятся потерять завоеванное доверие и хорошие

**Таблица 3**

**РАСПРЕДЕЛЕНИЕ УРОВНЕЙ БОЯЗНИ БЫТЬ ОТВЕРГНУТЫМ  
В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ТИПА УЧРЕЖДЕНИЯ**

	<b>1 уровень – низкий</b>	<b>2 уровень – средний</b>	<b>3 уровень – высокий</b>
Спецшкола	56,7% (N = 17)	43,3% (N = 13)	0% (N = 0)
Обычная школа	10% (N = 3)	30% (N = 9)	60% (N = 18)

отношения. Для подростков из спецшколы, для несовершеннолетних правонарушителей потеря хороших отношений с группой не является значимым событием.

Отметим, что мотивы аффилиации и боязни быть отвергнутым играют важнейшую роль в педагогической работе с подростками. Согласно полученным данным, мотив аффилиации может быть с одинаковой успешностью использован как в колонии, так и среди обычных подростков. Однако методы работы с этим мотивом должны в корне отличаться. Если для подростка из обычной школы отвержение группой является своеобразным наказанием, то для подростка из спецшколы для несовершеннолетних правонарушителей это не так. В связи с этим попытки использовать этот мотив в стиле «поощрение–наказание» в спецшколе может быть обречены на провал: наказание в виде плохого мнения группы не подействует.

Далее перейдем к анализу мотивации достижения успеха и избегания неудач. Мотивация достижения успеха значительно (на 29 баллов) выше среди учащихся обычных школ ( $U = 174,5$ ;  $p < 0,001$ ). Если рассматривать уровни данного показателя, то выясняется, что в спецшколе всего 3 подростка имеют высокие баллы, остальные испытуемые распределились поровну между низкими и средними баллами. Среди учащихся общеобразовательных школ ситуация обратная: меньшинство (13,3%) имеют низкий уровень, а средний и высокий распределились поровну по 43,3%.

Мотивация избегания неудач так же значительно (на 23 балла – согласно распределению уровней мотивации достижения успеха в таблице 4) выше среди подростков, которые обучаются в обычной школе ( $U = 249,5$ ;  $p = 0,003$ ). При этом в спецшколе преобладают подростки со средним (53,5%) и низким (46,7%) мотивом избегания неудач, высокий уровень в данной выборке отсутствует. Среди обычных подростков 50% имеют высокий уровень, 26,7% – низкий и 23,3% – средний.

**Таблица 4**

РАСПРЕДЕЛЕНИЕ УРОВНЕЙ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ УСПЕХА  
В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ТИПОВ УЧРЕЖДЕНИЯ

	<b>1 уровень – низкий</b>	<b>2 уровень – средний</b>	<b>3 уровень – высокий</b>
Спецшкола	46,7% (N = 14)	43,3% (N = 13)	10% (N = 3)
Обычная школа	13,3% (N = 4)	43,3% (N = 13)	43,3% (N = 13)

**Таблица 5**

РАСПРЕДЕЛЕНИЕ УРОВНЕЙ МОТИВАЦИИ ИЗБЕГАНИЯ НЕУДАЧ  
В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ТИПОВ УЧРЕЖДЕНИЯ

	<b>1 уровень – низкий</b>	<b>2 уровень – средний</b>	<b>3 уровень – высокий</b>
Спецшкола	46,7% (n = 14)	53,3% (n = 16)	0% (n = 0)
Обычная школа	26,7% (n = 8)	23,3% (n = 7)	50% (n = 15)

Судя по результатам данных распределения уровней мотивации избегания неудач (см. таблицу 5) более высокие показатели в выборке обычных подростков свидетельствуют об их большей мотивированности в целом. Они склонны к достижению высоких результатов в стремлении к ним и избегании неприятностей, в то время как подростки из спецшколы менее склонны к достижениям вообще.

Сравнительный анализ корреляционных матриц показал, что среди подростков из обычной школы с повышением мотивации избегания неудач боязнь быть отвергнутым группой возрастает ( $r = 0,37$ ;  $p = 0,044$ ), среди подростков из спецшколы корреляция обратная ( $r = -0,28$ ;  $p = 0,05$ ). Это характеризует стратегию избегания неудач как связанную с риском оказаться на периферии в социальной структуре класса для подростков, которые обучаются в обычной школе. Данный факт можно рассматривать и как естественный для подростков, и как следствие слишком жесткой привязанности личных достижений (пусть и путем избегания неудач) к мнению группы. Подростки из спецшколы для несовершеннолетних правонарушителей, стремясь избегать неудачи, вероятно, будут рассчитывать если не на одобрение группы, то хотя бы на меньшее неприятие. Также связь социометрического статуса с мотивацией достижения успеха статистически значима только в выборке подростков из обычной школы ( $r = 0,33$ ;  $p \leq 0,05$ ), а в выборке подростков из спецшколы эта связь является незначимой. Это свидетельствует о стремлении

подростков уважать тех сверстников, которые нацелены на достижение успеха, чего не скажешь о подростках из спецшколы.

В остальном матрицы корреляций необходимо признать идентичными.

Анализ корреляционной матрицы показателей исследования (представлена в таблице 6) показал: чем выше социометрический статус подростка, тем выше у него мотив аффилиации ( $r = 0,28$ ;  $p \leq 0,05$ ). Данная связь является логичной и лишь подчеркивает связь результатов субъективного, личностного опросника аффилиации с объективным показателем социометрического статуса. Также было выяснено, что чем выше чувствительность к отвержению, тем выше мотивация достижения успеха ( $r = 0,37$ ;  $p \leq 0,01$ ). Данная связь раскрывает важный механизм, благодаря которому, чувствуя высокую вероятность быть отвергнутым группой, подросток стремится к достижению успеха, причем это не зависит от того, в какой школе учится данный подросток.

Проведенное исследование позволяет утверждать, что юноши и девушки подросткового возраста не различаются по особенностям социометрического статуса, аффилиации и боязни быть отвергнутыми, мотива достижения и избегания неудач, причем независимо от того, учатся ли эти подростки в обычной школе или в спецшколе

**Таблица 6**  
Корреляционная матрица показателей исследования  
для всей выборки

	Социометрия	Мотивация достижения успеха	Мотивация избегания неудач	Стремление к принятию	Чувствительность к отвержению
Социометрия	1	0,23	-0,05	0,28*	-0,01
Мотивация достижения успеха	0,23	1	0,11	0,06	0,37**
Мотивация избегания неудач	-0,05	0,11	1	0,06	0,37**
Стремление к принятию	0,28*	0,06	0,06	1	0,1
Чувствительность к отвержению	-0,01	0,37**	0,37**	0,1	1

Примечание: \* –  $p < 0,05$ ; \*\* –  $p < 0,01$ .

для несовершеннолетних правонарушителей. Средний социометрический статус у подростков из спецшколы не отличается от подростков, учащихся в обычной школе, они в среднем получают 2–3 выбора. Для подростков из обычной школы ценность группы выше, за счет чего они больше боятся быть отвергнутыми, хотя мотив аффилиации у них такой же, как у подростков из спецшколы для несовершеннолетних правонарушителей. Для подростков из спецшколы низкая ценность группы проявляется также и в том, что их мотивация избегания неудач отрицательно связана с боязнью быть отвергнутым, но у обычных подростков стремление избежать неудачи наоборот – связано с повышением боязни быть отвергнутым группой. Общая мотивированность к достижениям как за счет непосредственного стремления к ним, так и путем избегания неудач выше у подростков из обычной школы. Кроме того, социометрический статус подростков из обычной школы напрямую связан с их мотивацией достижений. В целом мы можем утверждать, что если для подростков из обычной школы группа выполняет полезную функцию обратной связи, помогающей достижению успеха, то для подростков из спецшколы для несовершеннолетних правонарушителей группа такой функции не выполняет.

### Литература

- Антонов А. А.* Делинквентное поведение как фактор, детерминирующий мотивацию несовершеннолетних на совершение административных правонарушений, и его роль при их профилактике // Российский следователь. 2010. № 3. С. 18–20.
- Белевич Н. А., Соловьева Т. А., Парфенов Ю. А., Белов В. Г.* Психолого-акмеологическое прогнозирование уровня социализации подростков с делинквентным поведением // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. 2011. Т. 75. № 5. С. 22–28.
- Бодровская Н. В., Реан А. А.* Педагогика. СПб.: Питер, 2000.
- Долгова А. И.* Социально-психологические аспекты преступности несовершеннолетних. М.: Юридическая литература, 1981.
- Заика Е. В., Крейдун Н. П., Ячина А. С.* Психологическая характеристика личности подростков с отклоняющимся поведением // Вопросы психологии. 1990. № 4. С. 83–90.
- Иванов С. А.* Психологические факторы и коррекция отклоняющегося поведения подростков: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2006.
- Кондратьев М. Ю.* Социальная психология закрытых образовательных учреждений. СПб.: Питер, 2005.
- Кудрявцев В. Н.* Причины правонарушений. М.: Наука, 1976.

Личко А. Н. Психопатии и акцентуации характера у подростков. Л.: Медицина, 1983.

Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Института психотерапии, 2002.

## **УСПЕШНОСТЬ КОММУНИКАЦИИ И МОДЕЛЬ ПСИХИЧЕСКОГО У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

А. Ю. Рачугина

*Статья посвящена дальнейшей разработке изучения коммуникативной успешности детей дошкольного возраста в ситуации общения. Основой такой успешности рассматривались уровни развития модели психического. Теоретический анализ литературы позволил выделить способы оценки возможностей детей воспринимать себя и Другого и передавать информацию. Обсуждаются основные результаты уже полученные в исследовании, а также новые подходы и задачи к изучению успешности коммуникации с возможностями понимания феноменов ментального мира.*

Основной подход к пониманию термина «общение» – это рассмотрение его не как действия, а как взаимодействия: оно осуществляется между участниками, из которых каждый является носителем активности и предполагает ее в своих партнерах (Обуховский, 1972; Леонтьев, 1979; Альбуханова-Славская, 1981). При этом важно, что каждый участник активен, т. е. выступает как субъект. Активность может выражаться в том, что человек при общении инициативно воздействует на своего партнера, а также в том, что партнер воспринимает его воздействия и отвечает на них. Акцент на *взаимодействие* в отрыве от других черт общения демонстрирует интеракционистскую позицию, основоположником которой стал чикагский ученый Дж. Мид. Он указывал на лежащую в основе взаимодействия людей ориентацию участников коммуникации на мнение *Других* (Mead, 1934). *Коммуникация* – явление более узкое, чем общение, так как определяет его как процесс обмена информацией. Основой процесса коммуникации является эффективность восприятия ментальных состояний других людей. С когнитивной точки зрения коммуникация – это процесс передачи некоего содержания адресату, воспринимающему это содержание в рамках своей когнитивной

структуры. Таким образом, развитие когнитивных функций ребенка служит ключом для понимания окружающих и делает возможным процесс социального взаимодействия.

Проблема развития общения сверстников в дошкольном возрасте – интенсивно развивающаяся область психологии. Усиление интереса к этой проблеме произошло в зарубежной психологии в конце 60–начале 70-х годов, когда были экспериментально установлены устойчивые связи между особенностями опыта общения со сверстниками в детстве и некоторыми важными личностными и когнитивными характеристиками во взрослом и подростковом возрасте (Ross et al., 1972). Общение дошкольников со сверстниками имеет ряд существенных особенностей, качественно отличающих его от общения со взрослыми. Если взрослый остается для ребенка до конца дошкольного возраста главным источником оценки, новой информации и образцом действия, то по отношению к сверстнику уже с 3–4-летнего возраста ребенок решает значительно более широкий спектр коммуникативных задач: здесь и управление действиями партнера, и контроль за их выполнением, и оценка конкретных поведенческих актов, и совместная игра, и навязывание собственных образцов, и постоянное сравнение с собой. Такое разнообразие коммуникативных задач требует освоения широкого спектра соответствующих действий (Смирнова, 2000).

Большой интерес представляют данные о согласованности в общении детей, о возможности учитывать позицию Другого. Некоторые авторы отмечают, что такая способность есть уже у 2–3-летних детей. Например, в исследовании М. Вилкокс и Дж. Вебстера (Wilcox, Webster, 1980) даже двухлетние дети отвечали на просьбы сверстника сделать сообщение более понятным и информативным, хотя их ответы были недостаточно эффективными для решения коммуникативной задачи. Работа Э. Мазур (Masur, 1979) показала, что 4-летние мальчики, рассказывая историю другому ребенку, учитывают уровень речевого развития слушателя – плохо говорящим детям адресовалось больше вербальной продукции, чем детям, свободно владеющим речью. О высокой согласованности и учете возможностей слушателя в общении дошкольников свидетельствуют и другие авторы. Как показывают работы Е. Робинсон (Robinson, Robinson, 1978), неудачу в коммуникации дети объясняют непонятливостью сверстника: давая неполные сообщения (дети должны были выбрать нужную картинку по инструкции сверстника) и не получая правильного выбора со стороны партнера, дети обвиняли другого ребенка в том, что он не слушал, не понял и т. д., не сомневаясь в адекватности

собственного сообщения. Старшие дети (7–9 лет) все чаще относят неудачу сверстника за счет неправильности собственного сообщения.

Знания о ментальных состояниях дают нам возможность понимания и предсказания поведения других людей. В жизни мы постоянно строим модели, которые позволяли бы нам объяснить желания и намерения людей, которые стоят за тем или иным поведением. Способность построения таких моделей обозначается как «модель психического», которая постепенно развивается у детей к концу дошкольного возраста и дает возможность вступать в социальные взаимодействия с другими людьми (Сергиенко и др., 2009). В нашей работе мы попытались установить связь между уровнем развития модели психического и успешностью детей в коммуникации.

Термин Theory of Mind был положен в основу психологического подхода к пониманию психических состояний других людей. Его возникновение датируется 1978 г., когда в издании «Behavioral and Brain Sciences» Д. Примак и Г. Вудрафф (Premack, Woodruff, 1978) привели результаты исследования у шимпанзе «модели психического», определяя ее как приписывание ментальных феноменов себе и другим, непосредственно наблюдаемых и способных предсказать поведение других людей. Некоторыми авторами подчеркивалась неудачность исходно выбранного термина «theory of mind», но стоит заметить, что использование понятия «модель психического» подчеркивает изучение не отдельных представлений, а системы репрезентаций о психических феноменах, которая интенсивно совершенствуется в детском возрасте (Сергиенко, 2005; Сергиенко и др., 2009).

Существуют разногласия по вопросу о возрасте возникновения понимания психического, но последние данные свидетельствуют о разработке уровневого подхода к вопросу, который позволяет снять эти противоречия. В 4-летнем возрасте возможности понимания сильно связаны с контекстом ситуации, данный этап описан как уровень агента. К 6 годам складывается возможность сопоставить разные аспекты ситуации, что определяется как уровень наивного субъекта. На уровне агента в развитии модели психического только начинается дифференциация собственных ментальных моделей от ментальных моделей других людей, тогда как уровень наивного субъекта характеризуется качественным скачком в развитии представлений о ментальном мире других людей, что позволяет говорить о непрерывности процесса развития в понимании ментальности (Сергиенко, 2008).

В раннем детстве основными механизмами развития способности к пониманию психического других людей является понима-

ние отличий собственных знаний от знаний другого и понимание различий между ментальным и физическим (Baron-Cohen, 1989, 2000). Таким образом, к трем годам формируется понимание того, что Другой может иметь другие знания и намерения. В этом возрасте дети также могут предсказать, какие эмоции повлечет за собой ситуация, но еще не понимают, что причинами эмоций могут быть не только физические события и ситуации, но ментальные состояния, также как желания и намерения (Howlin et al., 1999). В дальнейшем усложнение модели психического приводит к возможности оценить более сложные ментальные состояния, что позволяет не только прогнозировать и объяснять поведения других людей, но и манипулировать их поведением.

Однако проблема развития понимания ментального мира в детстве не сводится к проблеме становления модели психического. Последние исследования показали, что для развития модели психического необходимы базовые когнитивные представления о мире, в частности представления о постоянстве объекта и понимание принципа сохранения. Эти факты говорят о том, что модели физического и ментального мира имеют общее основание (Лебедева, Сергиенко, 2004). Последние исследования свидетельствуют об общей закономерности в развитии понимания ментального и физического мира в дошкольном возрасте, что позволяет формировать единую многоуровневую систему внутреннего ментального опыта для понимания социума и физического окружения (Лебедева, 2006).

В рамках данных представлений была сформулирована *теоретическая гипотеза* нашего исследования: коммуникативная успешность тесно связана с развитием модели психического в дошкольном возрасте. Успешность передачи и понимания сообщений о ситуациях, содержащих ментальную и физическую причинность, опирается на внутренние модели, соответствующие уровню когнитивного развития.

Для решения поставленной нами исследовательской задачи было проведено исследование в рамках дипломной работы. Для этого были подобраны и разработаны методы исследования понимания психического и способности передавать информацию у детей двух возрастных групп – 4-х и 6-и лет. Для определения уровня становления модели психического был использован тест на понимание неверного мнения Sally & Ann (Baron-Cohen et al., 1985), а также разработаны методические задачи, позволяющие оценить понимание законов ментального и физического мира («Понимание ментальной причинности», «Понимание основных законов физического

мира»). Задачи представляли собой ряд последовательных картинок, описывающих определенную ментальную или физическую ситуацию, и инструкцию к ним. Задачей испытуемого было, исходя из своего уровня понимания законов ментального и физического мира, предугадать и объяснить исход описанной на картинках ситуации.

Для оценки коммуникативных навыков детей, а именно способности передать и сделать доступной информацию для партнера по коммуникации, также были разработаны оригинальные задачи («*Описание события, имеющего ментальную причинность, в ситуации коммуникации*», «*Описание физической причинности в ситуации коммуникации*», «*Описание события, имеющего ментальную причинность в пересказе неодушевленному партнеру*» и «*Описание физической причинности в пересказе неодушевленному предмету*»). Экспериментальным полем изучения коммуникативной успешности стала ситуация пересказа историй. При этом основным параметром стало то, какую по содержанию (о ментальном или физическом мире) информацию испытуемый пересказывает и кому (одушевленному или неодушевленному партнеру). Для этого мы просили наших испытуемых пересказать услышанную ими историю игрушечному медведю, а потом сделать это для своего друга, другого воспитанника детского сада. Истории для пересказа были использованы те же, что и для оценки понимания законов физического и ментального мира. Процесс коммуникации испытуемых раскрывал понимание ментального мира своего партнера. Ключевым моментом в пересказе должно было стать понимание агентом позиции слушателя и учетом этого в своем рассказе (в таком случае информация должна быть передана полностью). В противном случае рассказ терял ключевые моменты сюжета и становился недоступным для понимания. При этом оценке с помощью поясняющих вопросов подлежала как полнота переданной информации агентом, так и полнота понимания слушателем.

Выбор неодушевленного партнера по коммуникации обоснован одной из гипотез исследования о различиях в результативности процесса пересказа. Мы предполагали, что особое значение для ребенка различных предметов для игры (игрушек), способно изменить характер и содержание коммуникации. Игрушечные предметы, имитирующие существ, наделенных ментальностью (людей, зверей, сказочных персонажей), являются для ребенка объектом фантазирования, вследствие чего могут наделяться воображаемыми ментальными проявлениями.

Помимо оценки ряда параметров, перед нами стояла задача проанализировать связи целостного коммуникативного акта с рядом когнитивных характеристик, выбранных для нашего исследования. Идея оценить разрозненные показатели двух членов коммуникации в единую структуру как некий коэффициент понимания была заимствована из работы Ж. Пиаже «Речь и мышление ребенка», где автор оценивает соотношение описанного агентом и понимаемого реципиентом. С помощью следующего уравнения успешность взаимодействия оценивалась попарно в каждом моделируемом в исследовании контакте:

$$Y = a/b,$$

где показатель  $a$  – успешность реципиента в коммуникации (уровень понимания информации); показатель  $b$  – успешность агента в задании (точность передаваемой информации); показатель  $y$  – целостная успешность коммуникативного акта.

Таким образом, появилась возможность установить уровень связи между переменными, оценивающими успешность целостной коммуникации, и переменными, оценивающими уровень развития модели психического.

Исходя из теоретических основ работы, были сформированы две возрастные группы испытуемых – 4-х и 6-и лет. Выборка данного исследования составила 76 детей (38 испытуемых в каждой возрастной группе). Работа велась в индивидуальном порядке. Каждый ребенок выступал как в роли агента, так и в роли реципиента.

Основные выводы проведенного исследования следующие:

1. Была установлена сопряженность между методиками, оценивающими становление модели психического. Таким образом, понимание психического мира другого человека сопряжено с наличием базовых представлений о ментальном и физическом мире. Это подтверждает наше положение об уровне модели психического как единстве ментальных и физических представлений.
2. Анализ возрастной динамики продемонстрировал, что в начале выбранного в нашем исследовании возрастного периода только начинается дифференциация собственных ментальных моделей от ментальных моделей других людей, тогда как старшая возрастная группа характеризуется качественным скачком в развитии представлений о ментальном мире других людей (что соответствует стадиям агента и наивного субъекта). Выяв-

ленная динамика относится также к задачам на коммуникацию, что также свидетельствует о системно-динамическом характере становления социальной успешности.

3. Были получены данные, свидетельствующие об увеличении процента успешных коммуникаций при описании реальному партнеру задачи с содержанием ментальных феноменов. Это может быть следствием большей социальной значимости такой коммуникации, по сравнению с неодушевленным партнером или пониманием присутствия ментальности у реального партнера. Однако результаты 4-летних испытуемых в описании задачи, содержащей информацию о физическом мире, улучшаются при описании неодушевленному партнеру.
4. Была установлена сопряженность между переменными, оценивающими уровень развития модели психического, и переменными, оценивающими успешность коммуникации. Сопряженность этих результатов свидетельствует о том, что чем лучше у ребенка развиты представления о ментальном мире другого человека и основных законах физического мира, тем более он успешен в использовании понимаемой информации в коммуникации. Испытуемые с высокими показателями понимания ментальности давали более логичные и понятные пересказы с учетом позиции слушателя. Исследование показало, что успешность агента в задаче пересказа ситуации на физическую причинность зависит не только от его понимания законов физического мира, но и от понимания ментального мира, т. е. от необходимости взять во внимание точку зрения собеседника.
5. Была установлена связь между пониманием ментальных и физических ситуаций и возможностями испытуемых как реципиентов. Также обнаружена корреляция между результатами агентов и реципиентов. Это говорит о том, что успешность реципиента связана не только с собственным уровнем понимания, но и с успешностью в данной коммуникации агента.

Перспективой дальнейшего исследования стало детальное изучение основ коммуникации и поиск методов, позволяющих оценить роль понимания психического в этом процессе. Анализ данных, полученных при пересказах разным типам партнеров, позволил выявить различия. Это подтвердило гипотезу исследования о роли восприятия партнера и понимания его субъективных характеристик, т. е. понимание партнера как носителя психического в коммуникации. Пересказ между детьми носил более разверну-

тый характер, по сравнению с пересказом игрушке, в последнем случае не раз наблюдались явления анимизма. Следующим шагом в этом направлении стало изучение коммуникации не только с игрушечным медведем, которому дети нередко приписывали ментальные состояния, но и с предметом, лишенным видимых признаков живого. Для этого мы выбрали игрушечный мяч и кубик. Таким образом, каждый испытуемый будет пересказывать историю трижды: кубику, игрушечному мишке и другому ребенку. Помимо этого, для анализа восприятия описанных выше объектов была разработана и опробована в ходе пилотажного исследования методическая задача «Выбор партнера». В этой задаче экспериментатор раскрывает испытуемому некий «секрет» – информацию, которая заинтересует ребенка и вызовет желание не рассказывать о ней окружающим. Далее следует вопрос: «Выбери, кому мы сможем доверить наш секрет, и он точно его не передаст?» Таким образом, испытуемый сам выбирает партнера по коммуникации, демонстрируя при этом диапазон приписываемых ему ментальных состояний.

Опыт предшествующего исследования показал, что наиболее трудным для анализа коммуникативного поведения ребенка оказывается речевой параметр. Дело в том, что анализ речи с целью выяснения ее коммуникативности существенно отличается от изучения средств русского (или другого) языка, которые используются ребенком в процессе общения (лексико-грамматические, синтаксические особенности). Поэтому рассмотрению подвергаются прежде всего не языковые единицы, а коммуникативные, которыми являются целые высказывания, а затем уже проводится лингвистический анализ используемых средств. Надо отметить, что бедность словарного запаса не значительно влияет на качество коммуникативного поведения человека. В этой связи был произведен поиск способов оценки понимания информации иным способом, помимо уточняющих вопросов на понимание, которые мы использовали. Так, наше внимание привлекла реакция смеха и проблема понимания юмора в дошкольном возрасте. Анализ литературы по данной теме и подбор тестового материала в ходе пилотажного исследования позволил остановиться на детских анекдотах – короткой истории, сопровождающейся иллюстрацией. Смысл истории заключался в игре слов, создающей рассогласование смыслов и вызывающей тем самым естественную реакцию смеха в случае понимания этого рассогласования. Для примера приведем текст одного из анекдотов:

- Мама, крапива кусается?
- Да.
- А как она лает?

Таким образом, эмоциональная реакция (улыбка, смех) укажет на понимание рассогласования ожидаемого и реального в истории. Помимо этого, уточняющие вопросы на понимание позволят нам дополнительно оценить адекватность реакции ребенка. Соответствующая реакция реципиента информации укажет на успешность коммуникативного акта.

Также, по сравнению с предшествующим исследованием, был расширен ряд методик, позволяющих оценить понимание основ физического и ментально мира. Для этого были отобраны методики «Понимание намерений» и «Понимание отличия причин движения физических и социальных объектов», апробированные в работе Е. И. Лебедевой (Лебедева, 2006).

Обобщая перечень выбранных для планируемого исследования методик, было выделено два блока. Первый блок представляет собой совокупность методов, дающих представление о понимании различий между живым и неживым как адресата коммуникаций, знаний о психических и физических свойствах объектов, ментальных состояниях. Второй блок позволит оценить способности испытуемых в ситуации коммуникации, возможности передачи информации эффективно, опираясь на внутренние модели. Особый интерес, согласно эмпирической гипотезе исследования, будут представлять результаты сопоставления уровня становления модели психического и информационной эффективности дошкольников.

Таким образом, результаты проведенного исследования согласуются с положением о модели психического как многоуровневой системе ментального опыта и связи этой системы с успешностью ребенка в сфере социальных взаимодействий. Разработанные методические задачи позволят более разносторонне оценить возможности понимания феноменов ментального мира и успешность в коммуникации детей дошкольного возраста.

### Литература

- Абульханова-Славская К. А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности // Психология формирования и развития личности / Отв. ред. Л. И. Анцыферова. М.: Наука, 1981. С. 19–45.
- Лебедева Е. И. Понимание ментального и физического мира детьми с типичным развитием и расстройствами аутистического спектра: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2006.

- Лебедева Е. И., Сергиенко Е. А.* Развитие «модели психического» в норме и при аутизме // Исследования по когнитивной психологии / Под ред. Е. А. Сергиенко М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. С. 294–331.
- Леонтьев А. А.* Восприятие текста как психолингвистический процесс // Психолингвистическая и лингвистическая природа текста и особенности его восприятия / Под ред. Ю. А. Жлуктенко и А. А. Леонтьева. Киев: КГУ, 1979.
- Обуховский К.* Психология влечений человека. Пер. с польск. М.: Прогресс, 1972.
- Сергиенко Е. А.* Революция в когнитивной психологии развития // Российский психологический журнал. 2005. Т. 2. № 2. С. 44–60.
- Сергиенко Е. А.* Возвращение к Пиаже // Психологический журнал. 2008. Т. 28. № 1. С. 34–46.
- Сергиенко Е. А., Лебедева Е. И., Прусакова О. А.* Модель психического в онтогенезе человека. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009.
- Смирнова Е. О.* Особенности общения с дошкольниками: Учеб. пособие. М.: ИЦ «Академия», 2000.
- Baron-Cohen S.* The autistic child's theory of mind: the case of specific developmental delay // Journal of Child Psychology and Psychiatry. 1989. № 30. P. 285–298.
- Baron-Cohen S.* Theory of mind and autism: a fifteen year review // Understanding other minds. Perspectives from Developmental Cognitive Neuroscience. 2<sup>nd</sup> ed. / Eds S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, D. J. Cohen. Oxford: Oxford University Press, 2000. P. 3–20.
- Baron-Cohen S., Leslie A. M., Frith U.* Does the autistic child have a “theory of mind”? // Cognition. 1985. № 21. P. 37–46.
- Howlin P., Baron-Cohen S., Hadwin J.* Teaching children with autism to mind-read: A practical guide. N. Y.: John Wiley & Sons, 1999.
- Masur E. F.* Preschool boy's speech modifications: the effect of listener's linguistic levels and conversational responsiveness // Child Devel. 1979. V. 49. № 3. P. 924–936.
- Mead G. H.* Mind, self and society. Chicago: University of Chicago Press, 1934.
- Premack D., Woodruff G.* Does the chimpanzee have a theory of mind? // Behav. Brain Sc. 1978. № 4. P. 515–526.
- Robinson E. G., Robinson E. W.* Development of understanding about communication: Message inadequacy and its role in causing communication failure // Gen. Psychol. Monogr. 1978. V. 98. № 1.
- Ross M., Sells S., Golden M.* Social adjustment and personality development in children. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1972.
- Wilcox M., Webster J.* Early discourse behavior: An analysis of children's response to listener feedback // Child Devel. 1980. V. 51. P. 1120–1125.

## ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ ВОЕННЫХ ЛЕТЧИКОВ РАЗНЫХ КАТЕГОРИЙ\*

О. Н. Сиваш

*В результате исследования эмоционального «выгорания» военных летчиков разных категорий выявлены достоверно значимые взаимосвязи с профессионально-возрастными характеристиками, состоянием здоровья, уровнем удовлетворенности работой и некоторыми личностными особенностями, учет которых возможен при определении профессиональной пригодности в рамках клинико-психологической экспертизы.*

На протяжении всей истории развития авиации внимание специалистов было привлечено к изучению роли психологического фактора в обеспечении профессиональной эффективности и надежности летчиков, влияния индивидуально-психологических особенностей на успешность летной подготовки, сохранение профессионального здоровья и летного долголетия, на развитие и проявление нарушений психического статуса при функциональных расстройствах и заболеваниях (Иоселиани, 1975; Бодров, Лукьянова, 1981; Пономаренко и др., 1993; и др.).

Летная деятельность осуществляется в условиях высокого нервно-психического напряжения, дефицита информации и времени, развития нештатных ситуаций, воздействия экстремальных факторов полета, что требует от летчика высокого уровня профессиональной подготовленности, крепкого физического и психического здоровья, функциональной надежности и эмоциональной устойчивости, высокого интеллекта и положительных личностных качеств, хорошего развития летных способностей (Пономаренко, Завалова, 1992; Пономаренко, 2001; Бодров и др., 2004; и др.). Влияние летных факторов приводит к нарушению ряда функциональных систем организма, и отражается на работоспособности летчиков, на их психических состояниях и функциях (Завалова, Пономаренко, 1983; Деркач, Зазыкин, 1998; Бодров, 2001; и др.).

Непосредственное отношение к психическим состояниям имеет эмоциональное «выгорание» личности, развивающееся в связи с эмоциональными перегрузками в профессиональной деятельности и жизни.

Понимание синдрома эмоционального «выгорания» в зарубежных и отечественных источниках неоднозначно (Форманюк, 1994;

\* Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, грант № 11-06-00234а.

Бойко, 1996; Орёл, 2001; Аминов, Шпитальный, 2002; Водопьянова, Старченкова, 2002; Никифоров, 2002; и др.). Слово «burnout» – «выгорание» – использовали для обозначения переживания человеком состояния физического, эмоционального и психического истощения, вызванного длительной включенностью в эмоционально напряженные и значимые ситуации.

Синдром выгорания берет свое начало в хроническом последовательном напряжении или эмоциональном переутомлении, переживаемом человеком в лично значимых ситуациях общения с другими людьми и свойственном работникам социальных служб, и рассматривается как стресс-реакция на продолжительные стрессы межличностных отношений (Бойко, 1996). Исследования последних лет указывают на распространение выгорания среди специалистов «несоциальной сферы» – у представителей профессий инженерного труда, рекламы и телесервиса, а так же у военнослужащих различных родов войск (Маркова, 1996).

Термин «эмоциональное выгорание» употребляется наряду с синдромом «психическое выгорание», «профессиональное выгорание», но это разные понятия. Эмоциональное и профессиональное выгорание – составляющие психического выгорания, которое включает три группы факторов риска синдрома выгорания: личностные, ситуативные и профессиональные требования, вносящие различный вклад в динамику его развития.

Широко рассмотрено понятие профессионального выгорания. По данным многочисленных исследований, это состояние физического, эмоционального и психического истощения, вызванного длительностью профессиональной напряженности (Форманюк, 1994; Водопьянова, Старченкова, 2002; Рогинская, 2002). Так, в работах отечественных исследователей (Бойко, 1996; Орёл, 2001; и др.) возникает вопрос об определении места данного феномена в структуре других понятий, сопровождающих специфику профессионального развития личности. Основываясь на выводах этих авторов, можно предположить, что существует линейная связь в динамике развития синдрома хронической усталости, хронического профессионального стресса, которые приводят к состоянию профессионального выгорания. Постепенное развитие синдрома и отсутствие навыков выхода из данного состояния приводит к различным видам профессиональной деформации и, как следствие, к профессиональной дезадаптации специалиста, к снижению уровня профессиональной пригодности. Существуют сложные взаимоотношения между степенью выгорания, возрастом, стажем и степенью удовлетворенности профессиональ-

ным ростом (Никифоров, 2006). Влияние возраста на выгорание неоднозначно – имеется предрасположенность к выгоранию лиц не только старшего, но и молодого возраста. Профессиональный рост уменьшает степень выгорания. В этих случаях появляется отрицательная связь между стажем и выгоранием. В случае же неудовлетворенности карьерным ростом профессиональный стаж, напротив, способствует выгоранию.

Кроме того, способствующие выгоранию организационные факторы, такие как высокая рабочая нагрузка, недостаточное вознаграждение за работу, высокая степень неопределенности в оценке выполняемой работы, двусмысленные, неоднозначные требования к работе, однообразная, монотонная и бесперспективная деятельность, отсутствие выходных, отпусков и интересов вне работы и др., усугубляют несоответствие между личностью и предъявляемыми к ней требованиями.

Итак, выгорание связано не только с организационными факторами и профессиональными требованиями, но и с личностными свойствами и психическими состояниями человека. К сожалению, результаты исследования разных авторов не всегда согласуются друг с другом, так как получены с помощью различного инструментария измерения синдрома выгорания, а также применительно к разным видам профессий.

Анализ исследований проблемы психических состояний в профессиональной деятельности свидетельствует о том, что некоторые из них являются довольно стабильными характеристиками субъекта труда (тревожность, фобии, депрессия, агрессивность и т. д.), другие же носят транзиторный, проходящий характер (например, психическое выгорание, удовлетворенность работой), но могут оказать существенное влияние на уровень профессиональной пригодности.

В этой связи представляется возможным изучение «эмоционального выгорания» летчиков разных категорий и определения его взаимосвязи с рядом профессионально-возрастных характеристик, а также личностных свойств, с целью учета этих особенностей при определении профессиональной пригодности летного состава.

Исследование проведено на базе 7 Центрального клинического авиационного госпиталя МО РФ. Обследовано 100 летчиков истребительной, вертолетной, военно-транспортной авиации в возрасте от 24 до 56 лет различной летной квалификации (по общему налету, классности), направленных в госпиталь на плановое обследование, проводимое ежегодно, и лечение по поводу ухудшения в состоянии здоровья.

«Эмоциональное выгорание» исследовалось методикой В. В. Бойко «Диагностика уровня эмоционального выгорания» в модификации Е. П. Ильина, сокращенный вариант. Статистическая обработка полученных данных проводилась с помощью программ Statistica 6.0 и Microsoft Excel и включала показатели вариационной статистики (среднее значение и стандартное отклонение), корреляционный анализ Спирмена, сравнительный анализ по критерию Манна–Уитни.

## Результаты и их обсуждение

Оценка «эмоционального выгорания» свидетельствует о первых признаках развивающегося «выгорания» у обследованного летного контингента – его уровень находится на верхних границах нормы (сумма баллов по всем симптомам, равная 45 и менее, свидетельствует об отсутствии «выгорания», от 50 до 75 – о начинающемся «выгорании», 80 баллов и выше – об имеющемся «выгорании», по В. В. Бойко).

Сравнение полученных результатов летчиков с тестовыми нормами свидетельствует, что по отдельным шкалам наблюдается отсутствие симптомов эмоционального выгорания (9 и менее баллов – несложившийся симптом, 10–15 баллов – складывающийся симптом, 16 и более баллов – сложившийся симптом, по В. В. Бойко). Исключение составляет симптом «редукции профессиональных обязанностей» (10,6 баллов), т. е. пренебрежение обязанностями, невыполнение необходимых действий. Высокий его уровень может приводить к росту аварийности, снижению эффективности летной деятельности, перекладыванию ответственности на коллег. Редукция профессиональных обязанностей может считаться наиболее значимым симптомом в деятельности летчика, создающим угрозу жизни не только для него, но и для всего экипажа.

Для рассмотрения особенностей «эмоционального выгорания» разных категорий летчиков проведен корреляционный анализ ( $r$  Спирмена), данные интеркорреляций между показателями профессионального статуса и признаками эмоционального «выгорания» представлены в таблице 1.

Как видно из таблицы 1, существуют интеркорреляционные взаимосвязи между признаками «эмоционального выгорания» летчиков и особенностями их профессионального статуса. Наиболее значимыми социально-демографическими характеристиками выступают стаж, классность и показатель квалификации (обобщенный показатель классности летчика и общего налета в течение летной деятельности). Наименее значимым предиктором развития негативных состояний является возраст, общий налет и вид авиации.

**Таблица 1**

**Взаимосвязь «эмоционального выгорания» и профессионально-возрастных характеристик летчиков (R Спирмена)**

Признаки и уровень эмоционального «выгорания»	Профессиональные и возрастные характеристики летчиков				
	возраст	стаж	классность	общий налет	показатель квалификации
неудовлетворенность собой			0,26**	0,27**	0,26**
эмоциональная отстраненность		-0,27**			
личностная отстраненность	0,40**	0,28**	0,35**		0,29**

Примечание: \*\* –  $p < 0,01$ .

Выявлена положительная связь возраста, стажа, классности летной деятельности с эмоциональным выгоранием в виде его признака «личностной отстраненности». С повышением классности и квалификации признаки эмоционального выгорания – «неудовлетворенность собой» и «личностная отстраненность» – становятся также более выраженными. Симптом выгорания «эмоциональная отстраненность», который характеризуется исключением эмоций, реагированием на события без чувств и эмоций, имеет отрицательную связь со стажем летной деятельности, т. е. его особенности проявляются среди менее опытных летчиков.

Таким образом, «эмоциональное выгорание» и его признаки дифференцируются в зависимости от классности, стажа, общего налета, квалификации, а также возраста летчика.

Взаимосвязи «эмоционального выгорания» с типом авиации (истребительной, вертолетной, военно-транспортной) не выявлено, но наблюдается тенденция к повышению общего уровня «эмоционального выгорания» у летчиков транспортной авиации (42,69 баллов) в сравнении с летчиками истребительной и вертолетной авиации (38,61 и 36,60 баллов соответственно), а также складывающегося симптома «редукция профессиональных обязанностей» (13,08 баллов), который предполагает упрощение профессиональной деятельности и проявляется в попытках облегчить или сократить обязанности, которые требуют эмоциональных затрат. Специализация летного состава определяется характером различий в условиях и специфике их профессиональной деятельности. Для выявления

взаимосвязей и различий между «эмоциональным выгоранием» и специализацией летчиков требуется более значительная выборка.

Для определения индивидуально-психологических различий у летчиков, которые косвенно определяют уровень профессиональной пригодности, было проведено исследование «выгорания» летчиков от их профессиональной квалификации (обобщенный показатель классности летчика и общего налета в течение летной деятельности). Результаты исследования представлены в таблице 2.

Как видно из таблицы, летчики с высокой квалификацией, по сравнению с летчиками с низкой квалификацией, имеют достоверные различия – «эмоциональное выгорание» выражается в виде симптомов «неудовлетворенность собой» – степень неудовлетворенности, нереализованности основных потребностей, недовольство своим вкладом в работу и «личностная отстраненность» – отсутствие чувства причастности к своей профессии, деформация образа «Я-профессионал».

Полученные результаты можно объяснить как влиянием профессиональных факторов, так и возрастными особенностями. Уровень эмоционального выгорания у летчиков с профессиональным стажем свыше 22 лет в полтора раза превышает этот показатель относительно группы менее опытных летчиков (44,8 и 29,7 баллов). Нереализованность потребностей, недовольство своим вкладом в работу (синдром «неудовлетворенность собой» – 9,4 балла), от-

**Таблица 2**

Сравнительный анализ «эмоционального выгорания» летчиков с разным уровнем профессиональной квалификации (U Манна–Уитни)

Признаки и уровень эмоционального «выгорания»	Показатель квалификации		U
	низкий (n = 29)	высокий (n = 48)	
неудовлетворенность собой	6,7 ± 7,5	9,3 ± 5,7	169,0**
чувство безысходности	5,5 ± 6,1	5,7 ± 4,4	344,0
редукция профессиональных обязанностей	10,4 ± 7,8	9,6 ± 9,1	319,0
эмоциональная отстраненность	8,8 ± 5,1	8,4 ± 6,9	313,0
личностная отстраненность	4,4 ± 5,8	8,5 ± 6,2	176,0**
уровень «эмоционального выгорания»	36,2 ± 23,2	42,1 ± 22,9	323,5

Примечание: \*\* –  $p < 0,01$ .

сутствие чувства причастности к своей профессии («личностная отстраненность» – 9,2 балла), чувство безысходности, ненужности своей работы, бессилия что-либо изменить («чувство безысходности» – 6,4 балла) приводят к снижению силы мотива и меньшей эмоциональной реакции на различные рабочие ситуации, повышают чувство усталости от работы.

У неопытных летчиков отмечается очень высокий уровень «эмоциональной отстраненности», что свидетельствует о потере интереса к работе, меньшей направленности на летную деятельность по сравнению с более опытными специалистами. Возможно, данный факт является следствием ограниченности в полетах, невозможностью реализоваться как профессионал в избранной деятельности.

Таким образом, с возрастом и приобретением квалификации у летчиков возникает критическое отношение к себе, к своим профессиональным качествам и обязанностям, отсутствие чувства причастности к своей профессии и деформация образа «Я-профессионал» на фоне общего снижения интереса к профессии, но наблюдается повышение заинтересованности к проблемам коллектива и значимость собственных профессиональных успехов. Можно предположить, что эти взаимосвязи обусловлены спецификой летной подготовки, характером летного обучения и тренировки, содержанием профессиональных задач и условий деятельности, особенностями развития и профессионального становления личности летчика, а также социальными и материальными условиями военной службы, участием в боевых действиях, систематичностью полетов, профессиональным продвижением по службе и другими объективными и субъективными факторами.

Неблагоприятно складывающиеся обстоятельства (предпосылки к летным происшествиям, возникновения сложной жизненной ситуации, развития заболевания), могут снизить уровень профессиональной пригодности.

Субъективная оценка летчиками особенностей своей деятельности, личного статуса является одной из характеристик степени летной пригодности; она зависит от профессиональных и демографических данных летного состава, а некоторые показатели этой оценки определяют уровень удовлетворенности работой, который взаимосвязан со степенью профессиональной пригодности, являясь ее внутренним субъективным критерием.

Между удовлетворенностью работой и «эмоциональным выгоранием» существуют сложные взаимоотношения. Рассматривая первое как психическое состояние личности, вызванное опреде-

ленным соотношением между уровнем ее притязания и реальными возможностями их осуществления (Свенцицкий, 1999), а второе как состояние физического, эмоционального и психического истощения, вызванного длительной включенностью в эмоционально напряженные и значимые ситуации, можно видеть, что оба этих феномена проявляются в направленности летчика на выполнение своей профессиональной деятельности. По мнению ряда авторов, взаимоотношения между «эмоциональным выгоранием», профессионально-возрастными характеристиками и степенью удовлетворенности работой носят сложный и неоднозначный характер (Водопьянова, Старченкова, 2005).

Исследования «эмоционального выгорания» летчиков с разным уровнем удовлетворенности работой свидетельствует о некоторых различиях у них по ряду симптомов (таблица 3).

Как видно из таблицы 3, при диагностике уровня «эмоционального выгорания» у летчиков с более высокой удовлетворенностью работой отмечается и более выраженное (по сравнению с летчиками, менее удовлетворенными работой) «выгорание» (соответственно, 48,3 и 31,6 баллов), а также таких его признаков, как «эмоциональная» и «личностная отстраненность», чувство безысходности («за-

**Таблица 3**

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ «ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ»  
ЛЕТЧИКОВ С НИЗКИМ И ВЫСОКИМ УРОВНЕМ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ РАБОТОЙ  
(U Манна–Уитни)

Признаки и уровень «эмоционального выгорания» (в баллах)	Уровень удовлетворенности работой		
	низкий (n = 31)	высокий (n = 40)	U
неудовлетворенность собой	8,0±8,0	8,4±5,7	277,0
чувство безысходности	3,9±5,7	8,1±7,2	173,5*
редукция профессиональных обязанностей	8,6±8,6	10,9±9,1	243,0
эмоциональная отстраненность	7,3±5,2	10,4±5,8	189,0*
личностная отстраненность	5,1±7,2	7,8±6,4	192,0*
уровень «эмоционального выгорания»	31,6±20,5	48,3±26,6	174,0*

Примечание: \* – p<0,05.

гнанность в клетку»), ненужности своей работы, бессилия что-либо изменить.

Результаты исследования говорят о некотором расхождении: с одной стороны, летчики дают высокую субъективную оценку удовлетворенности работой, а с другой – отмечают усталость от работы, потерю интереса к ней, ненужность своей работы, чувство безразличия к собственным профессиональным успехам.

Данная тенденция может быть вызвана целым рядом причин: во-первых, неудовлетворительным состоянием техники и организации полетов во многих регионах; во-вторых, высоким уровнем стресса, спровоцированного самой ситуацией прохождения врачебно-летной комиссии; в-третьих, негативным субъективным отношением к условиям деятельности и жизни, а также воздействием других индивидуальных, семейных, профессиональных факторов; в-четвертых, актуальным состоянием здоровья и самочувствия летчика.

Как показывает практика врачебно-летной экспертизы (ВЛЭ), профессиональные и возрастные характеристики летчиков отражают особенности зарождения, развития и проявления различных форм нозологии. В таблице 4 представлены данные сравнительного анализа групп «здоровых» и «больных» летчиков.

**Таблица 4**

Сравнительный анализ личностных особенностей летчиков с разным уровнем состояния здоровья (У Манна–Уитни)

Признаки и уровень «эмоционального выгорания» (в баллах)	Заключение ВЛЭ			
	здоровые (n = 12)	лица с нарушениями здоровья		
		всего (n = 88)	годные к продолжению летной работы (n = 82)	негодные к продолжению летной работы (n = 6)
неудовлетворенность собой	8,6 ± 7,0	8,6 ± 7,2	7,9 ± 6,5	14,8 ± 11,7
Чувство безысходности	6,5 ± 9,5	5,6 ± 5,7	5,2 ± 5,6	9,0 ± 6,9
редукция профессиональных обязанностей	4,6 ± 5,9	11,4 ± 8,8	10,4 ± 8,4	22,0 ± 5,6
эмоциональная отстраненность	7,2 ± 3,5	9,0 ± 6,3	8,9 ± 6,4	10,8 ± 6,7
личностная отстраненность	4,7 ± 5,8	7,2 ± 6,7	7,0 ± 6,8	8,8 ± 6,1
уровень «эмоционального выгорания»	31,6 ± 18,9	41,3 ± 25,3	39,1 ± 24,5	63,4 ± 30,6

Как видно из таблицы 4, общий уровень «эмоционального выгорания» у летчиков с нарушением здоровья несколько выше, чем у здоровых (41,3 балла и 31,6 баллов), что связано со значительным ростом показателей «редукция профессиональных обязанностей», «деперсонализация», «личностная отстраненность» и «эмоциональная отстраненность».

Кроме того, неудовлетворительное состояние здоровья, а также негативная оценка ситуации жизни и деятельности, приводят к дисквалификации летного состава – заключению ВЛК о негодности к продолжению полетов (6 чел.). Данную группу в большинстве своем составляют летчики старшего возраста с низким показателем квалификации, которые имеют особенности, отличные от здоровых и летчиков с нарушениями здоровья, но признанных годными к продолжению полетов. Уровень «эмоционального выгорания» и все его составляющие у летчиков данной группы в 1,5–2 раза превышают уровень выгорания у здоровых летчиков и проявляются в психической усталости, неудовлетворенности, равнодушии к выполняемой работе. Особенно значительный вклад в уровень выгорания вносят показатели «редукция профессиональных обязанностей» (22,0 балла), который отражает снижение чувства компетентности, показателей качества деятельности при потере интереса к работе, риск появления небрежности, халатности и «неудовлетворенность собой» (14,8 баллов), что характеризует неудовлетворенность, нереализованность основных потребностей, недовольство своим вкладом в работу.

Лица с отклонениями в состоянии здоровья (88 чел.) (нарушения сердечно-сосудистой системы, тугоухость и ожирение различной степени, остеохондроз, язва желудка и 12-перстной кишки и др.) в процессе исследования имели как общие для всех нозологических форм особенности «эмоционального выгорания», так и специфические для каждой из форм. В процессе трудовой деятельности некоторые нарушения у данной категории летчиков носят компенсаторный или защитный характер.

В результате проведенного исследования для некоторых форм заболеваний выявлены существенные отклонения, по сравнению со здоровыми летчиками, ряда личностных свойств и показателей психического состояния.

Как видно из таблицы 5, при **заболеваниях сердечно-сосудистой системы** отмечается высокий уровень «эмоционального выгорания» (в 3–4 раза выше, чем у здоровых) по всему ряду шкал: «неудовлетворенность собой», «загнанность в клетку» («чувство

Таблица 5

«ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ» ЛЕТЧИКОВ  
С РАЗНЫМИ НОЗОЛОГИЧЕСКИМИ ФОРМАМИ ЗАБОЛЕВАНИЙ

Признаки и уровень «эмоционального выгорания» (в баллах)	Здоровые/ без диагноза (n = 12)	Нарушения сердечно-сосудистой системы (n = 19)	Ожирение (n = 6)	Язва желудка и 12-перстной кишки (n = 20)
неудовлетворенность собой	8,6 ± 7,1	13,4 ± 9,6	5,60 ± 5,86	10,5 ± 10,4
чувство безысходности	5,8 ± 6,3	11,0 ± 6,9	8,60 ± 7,27	8,2 ± 7,3
редукция профессиональных обязанностей	10,4 ± 8,8	16,2 ± 7,1	13,60 ± 8,91	11,9 ± 9,6
эмоциональная отстраненность	8,7 ± 6,0	10,8 ± 8,1	9,40 ± 4,72	10,2 ± 5,3
личностная отстраненность	6,8 ± 6,6	11,1 ± 7,2	4,60 ± 4,22	8,3 ± 8,3
уровень «эмоционального выгорания»	39,9 ± 24,6	62,5 ± 30,1	41,80 ± 15,40	48,1 ± 30,3

безысходности»), «редукция профессиональных обязанностей», «личностная отстраненность» (нарушение восприятия себя как профессионала, представителя данной профессии).

При **язве желудка и 12-перстной кишки** отмечается высокий уровень редукции профессиональных обязанностей (11,9 баллов) и суммарной оценки эмоционального выгорания (48,1 против 39,9 балла у здоровых), что свидетельствует о значительном проявлении этого процесса.

У больных с диагнозом **«ожирение»** обнаружены отличия от здоровых летчиков в начинающемся эмоциональном выгорании (41,80 баллов), которое развивается под влиянием синдрома «редукция профессиональных обязанностей» (13,6 баллов) и «загнанность в клетку» (8,6 баллов) и компенсируются низкими показателями синдрома «неудовлетворенность собой» (5,6 баллов) и «личностная отстраненность (деперсонализация)» (4,6 баллов).

По мнению экспертов Всемирной организации здравоохранения, здоровье – это отсутствие психических или физических дефектов, а также сохранение полного физического, душевного и социального благополучия. Чувство субъективного благополучия весьма значимо для здоровья в целом, и «эмоциональное выгорание» летчика может быть тем признаком неблагополучия, который сигнализирует

о психической усталости человека, приводит к снижению силы мотива и меньшей эмоциональной реакции на различные рабочие ситуации. У летчиков наблюдается явление «излетанности» и оно определяется как потеря направленности пилота на выполнение своей профессиональной деятельности. Летчик теряет интерес к своему делу, у него появляется боязнь полетов, неуверенность в своих силах, потеря ответственности за исход полета. В конечном итоге возникает желание поменять профессию, списаться на нелетную работу (Пономаренко, Завалова, 1992). Симптомы выгорания и «излетанности» одинаково проявляются в потере человеком удовлетворения от своей настоящей профессиональной деятельности, в снижении мотивации в профессиональной сфере, в эмоциональном, психическом и физическом истощении. «Излетанность» рассматривается как проявление выгорания в летной профессии.

Таким образом, выгорание может рассматриваться как признак субъективного неблагополучия летчика, которое приводит к ухудшению психического и физического самочувствия и развитию различных форм заболеваний.

По результатам эмпирических исследований, среди группы факторов риска синдрома выгорания выделяют личностный фактор, в который, наряду с такими особенностями личности, как пол и возраст, входят и такие свойства, как интроверсия, самоуважение, эмпатия и др. (Водопьянова, 1998).

При исследовании личностных особенностей летного состава были использованы следующие методики: тест Айзенка – «ЕРІ» (Личностный опросник ЕРІ, 1985); методика диагностики акцентуированных черт личности Леонгарда-Шмишека (Леонгард, 1981); методика определения личностной тревожности Дж. Тейлора – модификация Норакидзе, адаптация Т.А. Немчина (Личностная шкала..., 1975).

Данные интеркорреляций между «эмоциональным выгоранием» и личностными особенностями представлены в таблице 6.

Как видно из таблицы, существуют множественные интеркорреляционные взаимосвязи между состоянием «эмоционального выгорания» летчиков и их личностными особенностями. Наиболее значимым предиктором развития «эмоционального выгорания» является личностная тревожность (по Немчину), нейротизм (по Айзенку) и такие акцентуированные черты, как «педантичность» и «тревожность», а также «возбудимость», «гипертимность» и «циклотимность» (по Леонгарду-Шмишеку). Такая акцентуация, как «демонстративность», находится в отрицательных отношениях с уровнем эмоционального «выгорания» и его симптомом «неудовле-

**Таблица 6**

**Взаимосвязь «эмоционального выгорания»  
и профессионально-возрастных характеристик летчиков (R Спирмена)**

Признаки и уровень «эмоционального выгорания» (в баллах)	Признаки и уровень «эмоционального выгорания»					
	неудовлетворен- ность собой	чувство безыс- ходности	редукция про- фессиональных обязанностей	эмоциональная отстраненность	личностная отстраненность	уровень эмо- ционального выгорания
<i>Методика определения личностной тревожности</i>						
Личностная тревожность	0,42**	0,41**	0,52**	0,28*	0,54**	0,58**
<i>Методика «Личностный опросник Айзенка»</i>						
Нейротизм	0,41**		0,33*		0,54**	0,49**
<i>Методика Леонгарда–Шмишека</i>						
Демонстративность	-0,39**					-0,33*
Педантичность		0,40**		0,32*	0,40**	0,45**
Возбудимость			0,53**		0,35*	0,48**
Гипертимность		0,28*	0,50**			0,43**
Дистимность				0,40**		
Тревожность		0,31*		0,31*	0,29*	0,30*
Циклотимность			0,42**		0,38**	0,42*

Примечание: \* –  $p < 0,05$ ; \*\* –  $p < 0,01$ .

творенность собой». «Застревание», «экзальтированность», «эмотивность» являются незначимыми в развитии «выгорания».

Взаимосвязь уровня выгорания с акцентуациями характера выявлена в работах Водопьяновой с соавт. (1997), Водопьяновой (2000). Авторы предполагают, что повышение вероятности развития выгорания происходит в связи с тем, что акцентуации характера усиливаются под влиянием профессиональных стрессов и способствуют социальной дезадаптации. Так, при сравнении менеджеров со специалистами (инструкторами) службы занятости и военных летчиков выявлены различия по взаимосвязям показателей выгорания и акцентуаций характера. Они связаны, очевидно, с различными функциональными обязанностями определенных специалистов.

Таким образом, в профессиональной деятельности летчика «эмоциональное выгорание» играет значимую роль наряду с такими характеристиками, как профессиональная квалификация, удовлетворенность работой, актуальное состояние здоровья, некоторые

личностные особенности, и говорит о направленности летчика на выполнение своей профессиональной деятельности. Учет уровня «эмоционального выгорания» и его синдромов может быть использован при определении профессиональной пригодности в рамках клинико-психологической экспертизы летного состава.

### Литература

- Аминов Н. А., Шпитальный Д. В. Синдром «эмоционального сгорания» как вид профессиональной дезадаптации // Профессиональный потенциал. 2002. № 1. С. 37–43.
- Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности: Учеб. пособие для вузов. М.: Пер Сэ, 2001.
- Бодров В. А., Бессонова Ю. В., Кирьянова Е. Н., Лекалов А. А., Пономаренко К. В., Сиваш О. Н., Сметанин А. В. Проблема клинико-психологической экспертизы летного состава и ее экспериментальное изучение» // Профессиональная пригодность: субъектно-деятельностный подход / Под ред. В. А. Бодрова. М: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. С. 137–176.
- Бодров В. А., Лукьянова Н. Ф. Личностные особенности пилотов и профессиональная эффективность // Психологический журнал, 1981. № 2. С. 51–65.
- Бойко В. В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении. М., 1996.
- Водопьянова Н. Е., Серебрякова А. Б., Старченкова Е. С. Синдром психического выгорания в управленческой деятельности // Вестник СПбГУ, 1997. Сер. 6. Вып. 2 (№ 13). С. 120–132.
- Водопьянова Н. Е. Активная жизненная позиция личности и профессиональная адаптация в условиях социально-экономического кризиса // Психологические проблемы самореализации личности. Вып. 2 / Под ред. А. А. Реана, Л. А. Коростылевой. СПб., 1998. С. 144–154.
- Водопьянова Н. Е. Синдром «психического выгорания» в коммуникативных профессиях // Психология здоровья / Под ред. Г. С. Никифорова. СПб.: Речь, 2000.
- Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Психическое «выгорание» у менеджеров и его преодоление // Психология менеджмента / Под ред. Г. С. Никифорова. СПб.: Питер, 2002.
- Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. М.–СПб.: Питер, 2005.
- Деркач А. А., Зазыкин В. Г. Профессионализм деятельности в особых и экстремальных условиях (психолого-акмеологические основы). М.: МААА, 1998.
- Завалова Н. Д., Пономаренко В. А. Психические состояния человека в особых условиях деятельности // Психологический журнал. 1983. № 6. С. 92–105.

- Иоселиани К. К.* Клинико-психологические исследования в практике врачебно-летней экспертизы: Автореф. дис. ... док. мед. наук. М.: ИМБП, 1975.
- Леонгард К.* Акцентуированные личности. Пер. с нем. Киев: Вища школа, 1981.
- Личностная шкала проявлений тревоги (Дж. Тейлор, адаптация Т. А. Немчина) // Диагностика эмоционально-нравственного развития /* Ред. и сост. И. Б. Дерманова. СПб.: Речь, 2002. С. 126–128.
- Личностный опросник EPI (методика Г. Айзенка) // Альманах психологических тестов /* Под ред. Р. Р. Римского. М.: АСТ, 1995. С. 217–224.
- Маркова А. К.* Психология профессионализма. М.: Знание, 1996.
- Никифоров Г. С.* Психология здоровья: Учеб. пособие. СПб.: Речь, 2002.
- Никифоров Г. С.* Психология профессионального здоровья: Учеб. пособие. СПб.: Речь, 2006.
- Орёл В. Е.* Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы // Психологический журнал, 2001. Т. 22. № 1. С. 90–101.
- Пономаренко В. А.* Размышления о здоровье (круг чтения). М.: ИД «Магистр-Пресс», 2001.
- Пономаренко В. А., Завалова Н. Д.* Авиационная психология. М.: ГосНИИ-ИАиКМ, 1992.
- Пономаренко В. А., Лапа В. В., Лемещенко Н. А.* Человеческий фактор и безопасность посадки. М.: Воениздат, 1993.
- Рогинская Т. И.* Синдром выгорания в социальных профессиях // Психологический журнал, 2002. Т. 23. № 3. С. 85–95.
- Свенцицкий А. Л.* Психология управления организациями. СПб.: Изд-во СПбГУ, 1999.
- Форманюк Т. В.* Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя // Вопросы психологии. 1994. № 6. С. 54–67.

**ПРИЗНАКИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ:  
ОСОБЕННОСТИ ПОНЯТИЙНОГО  
И ИНТЕНЦИОНАЛЬНОГО ОПЫТА**

*Я. И. Сиповская*

*В работе определяется конструкт «интеллектуальная компетентность». Исследование (N = 41) выявило, что признаками интеллектуальной компетентности является высокий уровень сформированности концептуальных способностей и дифференцированная*

*мера участия чувственно-сенсорных впечатлений как проявлений понятийного и интенционального опыта соответственно. Недостаточная представленность в интеллектуальной деятельности чувственно-сенсорного компонента и его чрезмерная выраженность отрицательно соотносятся с интеллектуальной компетентностью. Также было выявлено, что интеллектуальная компетентность характеризуется возможностью оперирования алфавитом способов кодирования информации.*

**Н**есмотря на то, что компетентность считается одним из важнейших ресурсов развития современного общества и особенной ценностью, представления о структуре компетентности недостаточны. Так, есть множество определений компетентности, в каждом из которых подчеркивается какой-нибудь аспект этого конструкта: например, компетентность, согласно представлениям Р. Стернберга, – это не только обладание знанием, но и возможность его гибкого применения, предполагающего аналитические, творческие и практические навыки (Стернберг и др., 2002). В. И. Аршинов указывает на то, что в компетентности, как в компоненте неявного знания, присутствует знание о действии, т. е. такое знание, которое реализуется в действии человека как мыслящего и ощущающего существа (Аршинов, 1999). Это знание-навык. Л. Б. Султанова подчеркивает роль неявного знания в конструкте компетентности, указывая на то, что компетентность в профессиональной деятельности является аспектом неявного знания, накапливающимся субъектом профессионального познания при овладении каким-либо видом деятельности, т. е. компетентность проявляется исключительно в какой-либо определенной предметной области (Султанова, 2004).

В связи с многообразием различных определений компетентности существуют и различные теории, рассматривающие этот конструкт, которые, по существу, разделяются на две группы. Первую группу теорий составляют теории компетентности, в которых особое внимание уделяется знанию, его роли и организации, времени, затрачиваемом на воспроизводство информации. Вторую группу теорий составляют теории компетентности, в которых ведущую роль в формировании интеллектуальной компетентности играют умственные процессы: планирование, решение проблем и процессы рассуждения, получения информации (Стернберг и др., 2002). Также рассматриваются ситуации «эксперт – новичок» (Холодная, 2002). К таким теориям относится, например, модель персональной компетентности С. Гринспена и Дж. Дрискола (Greenspan, Driscoll,

1997), согласно которой выделяется четыре области компетентности человека: физическая, регулирующая функционирование органов, способность двигаться; эмоциональная, «определяющая» эмоциональность, коммуникабельность; повседневная, регулирующая практический и социальный интеллект; академическая, «отвечающая», например, за языкознание. Эта модель подчеркивает, что компетентность характеризуется разносторонностью знания, а не сужением знаний на каком-либо одном аспекте, что предполагает их артикулированность, а также возможность использовать разные способы кодирования информации. Кроме того, так как компетентность проявляется в различных областях деятельности человека, можно говорить и об интеллектуальной компетентности как об одном из видов компетентности. Но и сама интеллектуальная компетентность неоднородна: ее можно дополнительно подразделить на более частные виды интеллектуальной компетентности, которые человек приобретает к какой-либо определенной предметной области, например, можно выделить школьную компетентность как интеллектуальную компетентность, формирующуюся у человека в процессе школьного образования.

В представленной работе интеллектуальная компетентность рассматривается как «...особый тип организации знаний, обеспечивающий возможность принятия эффективных решений в определенной предметной области...» (Холодная, 2002, с. 206).

Изучению интеллектуальной компетентности был посвящен целый ряд исследований, в ходе которых были выделены отдельные компоненты этого конструкта (Равен, 1977; Холодная, 2002; и др.), а именно: 1) предметные знания как данные о предметной области и способах преобразования этих данных при решении поставленных задач (Равен, 1977); 2) концептуальные способности в качестве способностей к раскрытию различных сторон содержания понятий (Холодная, 2002; и др.); 3) интеллектуальная саморегуляция (Холодная, 2002); 4) неявное (интенциональное) знание, являющееся глубинным слоем индивидуальных знаний, на котором, в свою очередь, возвышается знание явное, имплицитное (Султанова, 2004; и др.); 5) специфическая мотивация (Равен, 1977). Эти конструкты исследовались изолированно друг от друга, а не в своей совокупности в составе интеллектуальной компетентности, что не дает возможности раскрыть структуру интеллектуальной компетентности, показать, какова взаимосвязь составляющих ее компонентов и насколько важна мера их участия в эффективной интеллектуальной деятельности. Именно с целью содержательного

определения конструкта «интеллектуальная компетентность» было проведено данное исследование, в ходе которого более подробно изучались такие компоненты интеллектуальной компетентности, как: 1) предметные знания; 2) концептуальные способности, рассматриваемые в качестве особенностей понятийного мышления, а также 3) роль интенционального опыта. Это, безусловно, не исключает роли других выделенных конструктов, однако такой выбор обусловлен представлением о том, что для формирования интеллектуальной компетентности необходимым условием является наличие предметных знаний, которые были бы обобщены до уровня концептов – ментальных образований внутри индивидуального понятийного опыта, тогда как способность к понятийному отражению, к оперированию абстрагированными понятиями – это высшая стадия интеллектуального развития, как полагал Л. С. Выготский (Выготский, 1996). Концепты являются интегральными когнитивными структурами, которые характеризуются алфавитом способов кодирования информации, а также иерархическим характером организации семантических признаков и включенностью чувственно-сенсорного компонента (Холодная, 2002). Наличие предполагаемого участия чувственно-сенсорных впечатлений в конструкте интеллектуальной компетентности обуславливается тем, что она является одним из компонентов неявного знания (Султанова, 2004), а существенное свойство интенционального знания – возможность проявляться исключительно в какой-либо предметной области, в практической деятельности, что подчеркивает необходимость учета предметных знаний (Аршинов, 1999). Таким образом, есть основания предполагать наличие некоторого комплекса связанных друг с другом конструктов, характеризующих интеллектуальную компетентность.

**Предмет** данного исследования – интеллектуальная компетентность индивида. Объект исследования – индивиды, формирующие интеллектуальную компетентность в процессе школьного обучения.

**Теоретическая гипотеза** исследования: важнейшими организационными составляющими интеллектуальной компетентности являются понятийный и интенциональный опыт. Степень участия в интеллектуальной деятельности этих составляющих, а также использование разных способов кодирования информации связаны со своеобразием индивидуальной интеллектуальной компетентности.

Для проведения эмпирического исследования были сформулированы **исследовательские гипотезы**: 1) учащиеся, у которых спо-

способности к установлению смысловых связей при порождении нового контекста выше (показатели интеллектуальной компетентности), отличаются более высоким уровнем концептуальных способностей; 2) учащиеся, у которых способности к установлению смысловых связей при порождении нового контекста выше, характеризуются дифференцированной мерой участия чувственно-сенсорного компонента интеллектуальной деятельности; 3) учащиеся, у которых способности к установлению смысловых связей при порождении нового контекста выше, используют разные способы кодирования информации.

Были выделены следующие задачи исследования: 1) определение способности к установлению смысловых связей при порождении нового контекста; 2) выявление уровня развития способности к понятийному обобщению; 3) определение комплекса непосредственно-чувственных и эмоционально-оценочных впечатлений; 4) измерение степени участия в интеллектуальной деятельности чувственно-сенсорного компонента; 5) определение связи концептуальных способностей, рассматриваемых в качестве особенностей понятийного мышления, и интенционального опыта как участия в интеллектуальной деятельности чувственно-сенсорного компонента с интеллектуальной компетентностью; 6) выявление особенностей структурирования данных о предметной области и возможности конструирования нового контекста.

## **Методика**

### ***Участники исследования***

В исследовании принимали участие ученики двух девярых классов средней общеобразовательной школы с углубленным изучением английского языка № 1201: 23 девочки и 18 мальчиков в возрасте от 14 до 15 лет (всего 41 ученик). Школьники подросткового возраста были выбраны на том основании, что этот период является критическим, т. е. таким переломным периодом жизни человека, который характеризуется резкими качественными сдвигами, знаменующими конец одного этапа психического развития и начало следующего. В этом возрасте происходит формирование структуры понятийного мышления, которое обеспечивает качественное повышение интеллектуальных ресурсов подростка. Так, Л. М. Веккер (Веккер, 1976) предполагает, что образование понятий выступает в качестве предпосылки высших форм интеллектуальной деятельности, характеризующейся максимальными разрешающими возможностями.

Выбор школы – школа с углубленным изучением английского языка – не имел принципиального значения, так как предполагается единый механизм развития психических процессов в онтогенезе, а методики не предъявляли специфических требований именно для специализированных школ. К самому исследованию ученики привлекались добровольно на замену одного из уроков – не желающие принимать участия в исследовании могли, не мешая окружающим, выполнять домашнее задание или слушать в наушниках музыку. Также школьникам было объявлено, что по завершении всего исследования и обработки полученных данных будет проведена добровольная индивидуальная консультация, на которой каждый участник исследования сможет узнать о своих «сильных и слабых сторонах ума», о своих интеллектуальных особенностях.

### *Процедура исследования*

Представленное исследование проводилось в течение одного академического часа (45 мин) и состояло из пяти частей, последняя из которых – сочинение на свободную тему – была предложена школьникам в качестве домашнего задания. Методиками были: 1) понятийный синтез (по 3 мин на каждую из трех триад слов); 2) понятийное обобщение (по 25 сек на каждую из десяти триад слов); 3) визуальная семантика слов и 4) семантический дифференциал. Время выполнения последних двух методик не ограничивалось (до конца школьного урока). В конце исследования школьникам сообщались условия написания и сдачи последнего задания – сочинения.

### *Методики*

#### 1. Методика «Понятийный синтез».

Материал методики «Понятийный синтез» (Холодная, 2002), направленный на выявление способности конструировать семантический контекст на основе трех не связанных по смыслу слов, предлагая при этом максимально возможное количество их сочетаний в виде осмысленных предложений, представлен тремя бланками формата А4, на каждом из которых напечатано по одной триаде слов. Испытуемым устно зачитывалась инструкция, в соответствии с которой ученикам предлагалось последовательно прочесть каждую из триад слов и установить разные варианты смысловых связей между этими тремя словами, записать каждый вариант в виде одного-двух предложений так, чтобы одновременно были использованы все три слова. Всего предъявлялись 3 триады слов, время работы с каждой из триад – 3 мин. С помощью методики «Понятий-

ный синтез» оценивалась способность к установлению смысловых связей при порождении нового контекста (ПС), а также сложность этих смысловых связей. В результате применения этой методики каждым участником исследования были получены баллы. Оценка производилась в интервале от 0 до 3 баллов для каждой из трех триад: 0 (отсутствие написанных предложений, нет установленных смысловых связей или использование не всех 3-х слов); 1 (простое перечисление слов); 2 (создание связанного контекста в рамках описания конкретной ситуации) и 3 балла (предложение с вовлечением информации из различных сфер деятельности, со сравнениями, аналогиями; все три слова объединяются на основе обобщающей категории, развернутых причинно-следственных соотношений). Баллы по каждой из триад суммируются, и выставляется общий тестовый балл по методике «Понятийный синтез».

## 2. Методика «Понятийное обобщение».

Материал методики «Понятийное обобщение» (Холодная, 2008) состоит из 10-и триад слов, каждую из которых экспериментатор последовательно зачитывает испытуемому. Ученики должны подумать, что между прочитанными словами общего и записать этот признак одним или двумя словами. На размышления и на запись ответа испытуемому отводится 25 с на каждую триаду слов. Ответ следовало записывать на данном каждому их учеников бланке – разлинованный белый лист формата А4 (по 2 графы на каждую из триад). Результатом применения методики «Понятийное обобщение» были баллы, полученные каждым участником исследования. С помощью этой методики оценивается способность к понятийному обобщению (ПО). Оценка производилась в интервале от 0 до 2 баллов для каждой из 10-и триад по критериям: запись обобщающего признака и его качество; 0 баллов (отсутствие обобщения или обобщение, основанное на пространственной или временной близости объектов); 1 балл (использование латентных признаков); 2 балла (семантическое обобщение). Баллы по каждой из триад суммируются, и выставляется общий тестовый балл по методике «Понятийное обобщение».

## 3. Модифицированная методика «Визуальная семантика слов» (Артемьева, 1980) с добавлением такого пункта задания, как написание признаков, которые бы относились к каждому из предъявляемых изображений.

Исходя из предположения, что хорошо сформированная и эффективно работающая понятийная структура характеризуется вклю-

ченностью чувственно-сенсорного компонента, т. е. тем, что каждый реальный объект окружающего мира вызывает устойчивый комплекс непосредственно-чувственных и эмпириально-оценочных впечатлений, был проведен модифицированный вариант методики «Визуальная семантика слов». Данные, полученные посредством использования данного метода (Артемьева, 1980), свидетельствуют о том, что существует механизм, закономерно «упаковывающий» опыт взаимодействия человека с миром в некоторые специальные структуры, которые Е. Ю. Артемьева (назвала «семантико-перцептивными универсалиями» (СПУ) (Артемьева, 1980, с. 14). Эта методика предполагает 2 задания, которые состоят в том, что испытуемому на белом листе формата А4 в верхней части предъявляется графическое изображение. Ученикам следует ответить на два вопроса по отношению к каждому изображению. Первый вопрос: «Что это такое? На что похоже?» (Ответ записывается.) Второй вопрос: «Какие свойства, по Вашему ощущению, присущи этому объекту? Какой он?» (Записывается перечень этих свойств.) Всего 5 изображений. С помощью этой методики оцениваются 2 переменные: способность к образованию СПУ и способность к переживанию непосредственно-чувственных впечатлений (НЧВ). На основании полученных СПУ при проведении методики «Визуальная семантика слов» были дополнительно выделены субгруппы: способность к образованию СПУ предметного типа (обозначение целостного предмета или же его части, например: солнце, снежинка) (СПУ П); способность к образованию СПУ абстрактного типа (черная дыра, знак мира) (СПУ А); способность к образованию СПУ геометрического типа (круг, окружность, четырехугольник) (СПУ Г). При классификации полученных по проведению исследования НЧВ, были выделены субгруппы: способность к переживанию НЧВ сенсорного типа (например, холодный, колючий) (НЧВ С); способность к переживанию НЧВ эмоционально-личностного типа (добрый, веселый, печальный) (НЧВ Э-Л); способность к переживанию НЧВ динамического типа (метающий, развивающий скорость света) (НЧВ Д); способность к переживанию НЧВ логического типа (обветшалый, красивый, противный) (НЧВ Л). Баллы для каждой из выделенных субгрупп суммируются с баллами соответствующей субгруппы по остальным 4-м изображениям.

#### 4. Методика «Семантический дифференциал» в модификации М. А. Холодной (1983).

В содержании понятия объект переживается человеком через некоторое множество дифференцированных по интенсивности чувствен-

но-сенсорных впечатлений, что говорит о присутствии элементов интенционального знания в структуре понятий (Холодная, 2002). Для измерения участия в интеллектуальной деятельности чувственно-сенсорного компонента был использован модифицированный вариант методики «Семантический дифференциал» (СД-1). Бланк включал 20 биполярных шкал в виде прилагательных, обеспечивающих фиксацию сенсорных и эмоционально-оценочных впечатлений испытуемого в связи с анализом графических изображений в центральной верхней части бланка (спокойный–тревожный, маленький–большой, красочный–бесцветный и т. д.). По каждому из 5-и изображений заполнялся протокол: испытуемый должен был поставить метку в одной из 7-и граф, по каждой из 20-и шкал, оценивая, в какой степени, по его ощущениям, выражен один из двух полюсов шкалы применительно к определенному изображению (выборы в графах «слабо», «средне», «сильно»); либо зафиксировать отсутствие каких-либо впечатлений (выбор в графе «нет»). Время выполнения задания не ограничивается, однако испытуемых просили стараться работать быстрее, ориентируясь на первые впечатления. С помощью этой методики оценивается степень участия чувственно-сенсорных впечатлений в интеллектуальной деятельности: преобладание чрезмерной выраженности чувственно-сенсорных впечатлений в интеллектуальной деятельности (Ч); преобладание дифференцированной меры участия чувственно-сенсорных впечатлений в интеллектуальной деятельности (Д); отсутствие чувственно-сенсорных впечатлений в интеллектуальной деятельности (О). Оценка производилась по каждому из 5-и графических изображений путем подсчета количества выборов в графе «нет» (мера отсутствия чувственно-сенсорных впечатлений, безэмоциональность при интеллектуальной деятельности), ответов в графе «слабо и средне» (мера дифференцированного участия чувственно-сенсорных впечатлений) и ответов в графе «сильно» (мера чрезмерной включенности чувственно-сенсорный впечатлений, «полет в фантазиях»). Баллы по каждой из граф суммировались с баллами соответствующей графы по остальным 4-м изображениям.

##### 5. Сочинение на свободную тему.

Сочинение на свободную тему раскрывает особенности структурирования данных о предметной области, а также позволяет выявить особенности преобразования этих данных при порождении нового контекста. Качественные характеристики сочинения рассматривались как проявление интеллектуальной компетентности школьника, так как написание сочинения – результат школьной

успешности, т. е. реальной учебной деятельности. Для написания сочинения ученикам предоставлялись 2 белых листа формата А4, на которых предлагалось написать сочинение на одну из трех предложенных тем или же на любую другую, произвольно выбранную тему. В качестве тем были предложены: «Великая Отечественная война»; «Соотношение Божественного промысла и эволюционной теории Ч. Дарвина»; «Миры в романе Л. Н. Толстого». Предложенные темы сочинений давались в предельно общей формулировке, что бы не создавать строгих установок у учащихся, дать возможность раскрыть свои личные предпочтения и ценности. Если же ученикам не нравилась ни одна из трех предложенных тем, то им предоставлялась возможность самостоятельно сформулировать тему и по ней написать сочинение. Ни о каких стандартах размера сочинения учащимся не говорилось, сообщалось лишь то, что им надо написать столько текста, сколько они сами сочтут нужным для раскрытия темы. Результатом применения методики «Сочинение» были баллы, полученные каждым участником исследования. С помощью этой методики оцениваются 3 переменные: способность к установлению смысловых связей при порождении нового контекста, использование каузальных связей и высказывание личного отношения к проблеме (проявление чувственно-сенсорного компонента интеллектуальной деятельности) при изложении материала по выбранной теме (*Сочинение*). Сочинение оценивалось от 0 до 4 баллов: 0 (отсутствие написанного сочинения); 1 (формально написанное сочинение, где не фигурируют причинно-следственные связи и не высказана своя точка зрения); 2 (сочинение с установлением каузальных связей); 3 (высказывание отношения к проблеме при наличии причинно-следственных связей) и 4 балла (написание двух сочинений).

Для обработки результатов применялись корреляционный (коэффициент корреляции Спирмена) и факторный анализ (анализ главных компонент с вращением) (программа Statistica 8).

### **Результаты и их обсуждение**

Невзирая на небольшое количество участников исследования – 41 ученик, распределение отличается от нормального только для *НЧВ Э-Л*, *НЧВ Д* и *НЧВ Л*, что подтверждается при описательном анализе полученных данных (таблица 1) при  $p = 0,001$ .

Исследование показателей понятийного и интенционального опыта выявило, что показатель компетентности, принятый в данном исследовании в виде оценки качества написанного сочинения

Таблица 1

ОПИСАТЕЛЬНАЯ СТАТИСТИКА ПЕРЕМЕННЫХ ПС; ПО; СПУ П; СПУ А;  
СПУ Г; НЧВ С; НЧВ Э-Л; НЧВ Д; НЧВ Л; Ч; Д; О; Сочинение

	M(x)	Minimum	Maximum	$\sigma$	A	$\sigma(A)$	E	$\sigma(E)$
ПО	9,268	2,000	19,000	3,58486	0,42356	0,369500	0,22929	0,724483
ПС	7,073	0,000	17,000	5,30750	0,23233	0,369500	-1,20248	0,724483
СПУ П	15,39	3,000	28,000	6,32012	-0,24330	0,369500	-0,51579	0,724483
СПУ А	3,366	0,000	10,000	2,51750	0,90720	0,369500	0,50483	0,724483
СПУ Г	1,610	0,000	5,000	1,64131	0,66925	0,369500	-0,74779	0,724483
НЧВ С	8,146	0,000	19,000	5,90153	0,04453	0,369500	-1,11768	0,724483
НЧВ Э-Л	1,756	0,000	11,000	2,53752	<b>1,89976</b>	<b>0,369500</b>	<b>3,51246</b>	<b>0,724483</b>
НЧВ Д	1,854	0,000	13,000	3,27537	<b>2,05728</b>	<b>0,369500</b>	<b>3,61040</b>	<b>0,724483</b>
НЧВ Л	1,610	0,000	7,000	1,92195	<b>1,34536</b>	<b>0,369500</b>	1,02175	0,724483
Ч	28,244	6,000	70,000	16,0496	0,72213	0,369500	-0,01299	0,724483
Д	44,878	7,000	88,000	17,2673	0,33724	0,369500	0,08345	0,724483
О	25,268	0,000	74,000	17,7497	0,87359	0,369500	0,24734	0,724483
Сочинение	1,585	0,000	4,000	1,18270	-0,07116	0,369500	-1,15079	0,724483

(как способности использовать более сложные интерпретационные схемы при написании сочинения), значимо связан с такой характеристикой понятийного опыта, как *ПС* ( $R_s = 0,43$ ;  $p = 0,01$ ;  $df = 41$ ), тогда как связь компетентности с *ПО* незначима. Таким образом, можно сделать предварительный вывод о том, что концептуальные способности, представленные в исследовании *ПС*, и категориальные способности, представленные *ПО*, являются различными конструктами в структуре интеллектуальной деятельности. Однако, так как была выявлена существенная корреляционная связь между показателями интеллектуальной компетентности и характеристиками понятийного опыта, можно сделать вывод о значимости этого компонента в структуре компетентности.

При рассмотрении включенности интенционального знания в компонент интеллектуальной компетентности была выявлена значимая связь показателей этого вида компетентности и количества НЧВ сенсорного ( $R_s = 0,34$ ;  $p = 0,01$ ;  $df = 41$ ) и логического типа ( $R_s = 0,36$ ;  $p = 0,01$ ;  $df = 41$ ), которые школьники давали на различные графические изображения, – свидетельства в пользу того, что высокие показатели интенционального опыта являются важными индикаторами интеллектуальной компетентности. Также была обнаружена прямая связь показателей интеллектуальной компетентности с количеством выборов в графе «средне–слабо» семантического дифференциала (*Д*) ( $R_s = 0,37$ ;  $p = 0,01$ ;  $df = 41$ ), что подтверждает выводы о значимости интенционального опыта в конструкте компетентности, а также указывает на то, что именно дифференцированность участия чувственно-сенсорных впечатлений в интеллектуальной деятельности характеризует интеллект компетентного человека. Рассматривая меру включенности чувственно-сенсорных впечатлений в интеллектуальную деятельность (выборы в различных графах семантического дифференциала), было установлено, что количество выборов в графе «нет», характеризующее меру отсутствия чувственно-сенсорных впечатлений, негативно соотносится с такими показателями интеллектуальной компетентности, как количеством СПУ предметного типа ( $R_s = 0,41$ ;  $p = 0,01$ ;  $df = 41$ ), общим количеством СПУ универсалий ( $R_s = 0,41$ ;  $p = 0,01$ ;  $df = 41$ ) и НЧВ сенсорного и логического типа ( $R_s = 0,33$  и  $R_s = 0,37$ ;  $p = 0,01$ ;  $df = 41$  соответственно), а также общим количеством НЧВ ( $R_s = 0,39$ ;  $p = 0,01$ ;  $df = 41$ ), тогда как количество выборов в графе «сильно» семантического дифференциала, репрезентирующей чрезмерную включенность в деятельность чувственно-сенсорных впечатлений, имеет отрицательную корреляционную связь с НЧВ

геометрического типа ( $R_s = 0,35$ ;  $p = 0,01$ ;  $df = 41$ ). Таким образом, можно заключить, что продуктивно функционирующая понятийная структура характеризуется включенностью чувственно-сенсорного компонента как одного из проявлений неявного знания, и объекты переживаются интеллектуально компетентным человеком через некоторое множество чувственно-сенсорных впечатлений, которые должны быть дифференцированы по интенсивности.

Данные факторного анализа относительно структуры понятийного опыта, меры включенности чувственно-сенсорного компонента и СПУ можно охарактеризовать тремя выявленными факторами.

1 фактор – «Гибкость» – объединяет переменные, характеризующие возможности оперирования алфавитом способов кодирования информацией: количество предметных (0,89) и абстрактных (0,76) СПУ.

2 фактор – «Энергичность» – включает показатели, которые отражают меру затрачиваемого энергетического потенциала, требующегося для выполнения работы: количество ЧСВ геометрического типа (0,62), НЧВ сенсорно типа (0,7) и отрицательные показатели количества ответов в графе «сильно» семантического дифференциала ( $-0,89$ ).

3 фактор – «Компетентность» – репрезентирует показатели, характеризующие интеллектуальную компетентность: хорошо написанное сочинение (0,77), количество выборов в графе «средне-слабо» (0,68), ПС (0,67) и отрицательный показатель количества ответов в графе «нет» семантического дифференциала ( $-0,72$ ).

Результаты факторного анализа выводят на первый план одну из ключевых для понимания природы интеллектуальной компетентности характеристик, а именно гибкость оперирования информацией различного качества (1-й фактор). Не менее важна и мера включенности чувственно-сенсорного компонента в интеллектуальную деятельность (2-й фактор), а именно степень участия этого компонента: как чрезмерная его выраженность, так и недостаточная представленность отрицательно соотносятся с продуктивностью интеллектуальной деятельности. Выделение 3-го фактора лаконически обобщает предыдущие факторы, указывая на значимость понятийного и интенционального опыта в конструкторе интеллектуальной компетентности.

Таким образом, в соответствии с полученными в проведенном исследовании данными, представляется целесообразным сделать ряд общих выводов: устойчиво выделяющаяся связь контекстуальных способностей (понятийного синтеза), количества логических и сен-

сорных определений, дифференцированной мерой участия чувственно-сенсорных впечатлений и успешным написанием сочинения – интеллектуальной компетентностью – указывает на значимость роли участия понятийного и интенционального опыта в организации интеллектуальной деятельности компетентного человека; сформированность и продуктивная деятельность понятийного мышления характеризуется гибкостью оперирования информацией различного качества, алфавитом способов кодирования данных, что выявляется в устойчивой связи показателей количества логических и сенсорных определений, предметных и абстрактных названий; отсутствие чувственно-сенсорных впечатлений (количество выборов в графе «нет» семантического дифференциала) значимо снижает отражательные возможности понятийной структуры (отрицательная связь со всеми характеристиками); чрезмерная выраженность чувственно-сенсорного компонента интеллектуальной деятельности негативно сказывается на продуктивности работы понятийной структуры, однако положительно связана с эмоционально-личностными оценками; концептуальные способности (представленные понятийным синтезом) и категориальные (представленные понятийным обобщением) являются различными конструктами в рамках структуры интеллектуальной компетентности.

## **Выводы**

Полученные в проведенном исследовании результаты показывают достаточно высокую степень правдоподобия гипотез о том, что: 1) учащиеся, у которых способности к установлению смысловых связей при порождении нового контекста выше (показатели интеллектуальной компетентности), отличаются более высоким уровнем концептуальных способностей; 2) учащиеся, у которых способности к установлению смысловых связей при порождении нового контекста выше, характеризуются дифференцированной мерой участия чувственно-сенсорного компонента интеллектуальной деятельности; 3) учащиеся, у которых способности к установлению смысловых связей при порождении нового контекста выше, используют разные способы кодирования информации.

Поскольку выявлена положительная связь интеллектуальной компетентности с концептуальными способностями и чувственно-сенсорным компонентом деятельности, то можно сделать следующий вывод: понятийный и интенциональный опыт связаны между собой и являются двумя аспектами интеллектуальной компетентности.

## Литература

- Артемяева Е. Ю. Психология субъективной семантики. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980.
- Аршинов В. И. Синергетика как феномен постнеклассической науки. М.: ИФРАН, 1999.
- Веккер Л. М. Психологические процессы. Л., 1976.
- Выготский Л. С. Мышление и речь. М.: Лабиринт, 1996.
- Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. М.: Когито-Центр, 2002.
- Стернберг Р. Дж., Форсайт Дж. Б., Хедланд Дж. и др. Практический интеллект / Под ред. Р. Стернберга / Пер. с англ. К. Шукиной, Ю. Буткевич. СПб.: Питер, 2002.
- Султанова Л. Б. Проблема неявного знания в науке. Уфа: Изд-во УГНТУ, 2004.
- Холодная М. А. Интегральные структуры понятийного мышления. Томск: Изд-во ТГУ, 1983.
- Холодная М. А. Психология интеллекта. СПб.: Питер, 2002.
- Greenspan S., Driscoll J. The role of intelligence in a broad model of personal competence // Contemporary intellectual assessment: Theories, tests and issues / Eds D. P. Flanagan, J. Genshaft, P. Harrison. N. Y.: Guilford, 1997. P. 131–150.

## СУБЪЕКТИВНЫЙ ВОЗРАСТ И ВРЕМЕННАЯ ПЕРСПЕКТИВА ЛИЧНОСТИ\*

Ю. Д. Туганцева

*Работа была направлена на изучение субъективного возраста человека в разные периоды жизни и временной перспективы, а также анализ оснований в оценке возраста себя и Других. Проведены исследования оценки субъективного возраста, временной перспективы и различий представлений о возрасте себя и Другого по фотографиям в трех возрастных группах: 20–30 лет, 40–50 лет, 60–70 лет. Результаты исследования показали значительные изменения в представлениях о возрасте при переходе от молодого к зрелому и пожилому. Происходит значительное увеличение разницы между субъективным возрастом и хронологическим в сторону его уменьшения. Вместе с данной тенденцией изменяется и временная перспектива от гедонистического настоящего к фаталистическому настоящему, включение прошлого в перспективу будущего с возрастом. Сравнительный анализ*

\* Работа выполнена при поддержке РФНФ, грант № 11-06-00916а.

*субъективных представлений о возрасте по фотографиям показал, что существует ориентация скорее на внутренние представления о хронологическом возрасте себя и Другого, чем на стереотипные представления.*

**П**роблеме восприятия своего возраста человеком посвящен целый ряд современных исследований. Несмотря на широкую представленность в работах зарубежных авторов, субъективный возраст является довольно новым и не изученным конструктом в отечественной психологии. *Целью* данной работы является исследование взаимосвязи субъективного, хронологического возрастов и временной перспективы личности. Объект исследования – субъективный возраст человека, предмет – его взаимосвязь с хронологическим возрастом и временной перспективой личности.

*Задачи* работы: рассмотрение конструкта субъективного возраста, теорий восприятия времени обычного и психологического, конструкта временной перспективы личности и ее временной динамики в работах современных исследователей; изучение взаимосвязи субъективного и хронологического возрастов с временной перспективой личности в разных возрастных группах; изучение субъективного возраста путем сравнения самооценок субъективного возраста с оценками возраста других людей для определения влияния стереотипов на восприятие возраста индивидом также в разных возрастных группах.

Эмпирическое изучение субъективного возраста началось в 1950-х годах исследователями, интересующимися пониманием отношения взрослых к старению. В работах Р. Кастенбаума, В. Дербина, П. Сабатани, С. Атта и др. (цит. по: Montepare, 2009) предполагается, что субъективный возраст – комплексный конструкт, отражающий различные «возрасты самого себя», или как индивидуумы воспринимают себя через то, как они чувствуют, выглядят, действуют или желают быть. Первоначальная работа фокусировалась исключительно на старших взрослых и предполагала, что их более молодая идентичность просто отражает оппозицию бесславию пожилого возраста. В более поздних исследованиях было высказано предположение, что субъективный возраст индивидуумов проявляется как систематический и особый конструкт, имеющий значение в течение всей жизни. Данные показывают, что, несмотря на то, что более молодые индивидуумы часто воспринимают себя немного старше, по сравнению с реальным возрастом, вместе с тем взрослые в возрасте воспринимают себя моложе своего реального возраста

с разницей между реальным и субъективным возрастом, которая становится более выраженной с увеличением хронологического возраста. В то же время существуют различия в субъективном возрасте среди одной возрастной группы и кратковременные изменения субъективного возраста. В своей статье Б. Барак (Barak, 2009) показал значительное кросскультурное сходство в показателях субъективного возраста у пожилых людей по всему миру, обычно называвших субъективный возраст меньший, чем их текущий возраст. Дж. М. Монтепар (Montepare, 2009) в своей статье рассматривает субъективный возраст как возрастной конструкт, тесно связанный с внутренними процессами развития и старения. Субъективный возраст выступает как возможность объяснить пути, в которых личность характеризует себя и опыт своей жизни. Эти пути объединены в структуру, которая отражает изменения в субъективном возрасте индивидумов как результат оценки возраста относительно особых связующих точек в возрастных показателях. Дж. М. Монтепар считает, что субъективный возраст может играть большую роль для возрастной характеристики личности, чем хронологический возраст (Montepare, 2009).

В причинно-целевой концепции Е. И. Головаха и А. А. Кроника (Головаха, Кроник, 2008) основным понятием выступает психологический возраст как мера психологического прошлого личности. Психологическим временем, они называют, время, переживаемое человеком. Реализованность психологического времени осознается человеком в форме особого переживания своего «внутреннего» возраста, который Е. И. Головаха и А. А. Кроник называют психологическим возрастом личности. Степень реализованности психологического времени становится интегральным субъективным фактором формирования самооценки возраста. Здесь имеют место и представления личности о наиболее вероятной для нее продолжительности жизни, и о числе прожитых и предстоящих лет, и событийное содержание личного прошлого, настоящего и будущего. При таком подходе психологический возраст может быть изменен личностью посредством пересмотра будущей перспективы и переосмысления роли прошлых событий. Один из механизмов, помогающих объяснить внутреннее смещение хронологического возраста, – это временная децентрация. Е. И. Головаха и А. А. Кроник считают, что психологический возраст личности зависит не только от соотношения прошлого, настоящего и будущего, не только от ожидаемой продолжительности жизни, но и от локализации личного временного центра на оси хронологического времени. И если при прочих равных условиях временной

центр смещен в прошлое, то тем самым уменьшается удельный вес психологического прошлого, а следовательно, и психологический возраст личности. Человек, уходя в воспоминания прежних лет, актуализируя реализованные связи и события, одновременно молодеет в ощущении своего возраста. К иным эффектам приводят устойчивые децентрации в будущее. В этом случае удельный вес психологического прошлого увеличивается и, как ни парадоксально, «живя в будущем», человек должен чувствовать себя старше, чем «живя в настоящем».

Подобным образом рассматривает отношение к прошлому, настоящему и будущему Ф. Зимбардо, выделяя понятие временной перспективы личности. Это понятие близко тому, что Е. И. Головаха и А. А. Кроник называют субъективной структурой межсобытийных связей, т. е. представленности в сознании человека реализованных, актуальных и потенциальных связей между событиями. Эти связи и отражают взаимосвязь психологического прошлого, настоящего и будущего индивида и его определенную временную ориентацию, что и рассматривает в своем исследовании Ф. Зимбардо.

Понятие «временной перспективы» стало широко применяться после публикации Л. Фрэнка в 1939 г. при описании «жизненного пространства» человека, включающего прошлое, настоящее и будущее (цит. по: Сырцова, 2008). Исследователи указывают, что временная ориентация индивида может оказывать сильное влияние на его мысли и поведение. Считается, что временная перспектива имеет когнитивный, эмоциональный и социальный компоненты и на ее формирование влияет множество факторов, под действием которых временная перспектива может также меняться в течение жизни. А. Сырцова и соавт. понимают «перспективу» как «точку зрения», «вид» или «обзор», т. е. временная перспектива – это взгляд на свою жизнь с точки зрения того или иного времени: прошлого, настоящего или будущего, а также видение их взаимосвязей (Сырцова, 2008).

А. Сырцова, О. В. Митина рассматривают теорию Ф. Зимбардо и коллег, которые утверждают, что «временная перспектива – это основной аспект в построении психологического времени, которое возникает из когнитивных процессов разделяющих жизненный опыт человека на временные рамки прошлого, настоящего и будущего» (Сырцова, Митина, 2008, с. 42). Ф. Зимбардо с коллегами выделяют два аспекта отношения к прошлому: негативное прошлое (прошлое видится неприятным) и положительное прошлое (прошлый опыт и времена видятся приятными, с ноткой ностальгии), при этом сильная выраженность одного из аспектов не означает более сла-

бую представленность в сознании другого аспекта. Авторы также выделяют два аспекта отношения к настоящему: гедонистическое – полное удовольствия, когда ценится наслаждение настоящим моментом, без сожаления о дальнейших последствиях поведения и совершенных поступков и фаталистическое, когда люди верят в судьбу и подчиняются ей, полагая изменения невозможными. В отношении будущего выделяется только один аспект – ориентация на будущее, которая характеризуется наличием целей и планов на будущее и поведением, направленным на осуществление этих планов и целей. Также Ф. Зимбардо с соавторами «выделяют сбалансированную временную перспективу (ориентацию) – психологический конструкт, связанный с гибким переключением между размышлениями о прошлом, настоящем или будущем, в зависимости от ситуативных требований, оценки ресурсов, личностных и социальных оценок. Поведение людей, имеющих высокие показатели по этому конструкту, определяется компромиссом или балансировкой между содержаниями репрезентаций прошлого опыта (переживаний), желаниями настоящего и адекватными представлениями о будущих последствиях» (Сырцова, Митина, 2008, с. 42).

А. Сырцова и О. В. Митина с коллегами (Сырцова и др., 2008) провели русскоязычную адаптацию методики временной перспективы личности Ф. Зимбардо, разработанной совместно с А. Гонзалесом (Zimbardo Time Perspective Inventory: ZTPI). Эмпирическим путем они показали, что с возрастом у респондентов увеличивается ориентации на Негативное прошлое, Будущее и Фаталистическое настоящее. Тогда как интенсивность переживаний, связанных с Гедонистическим настоящим, с возрастом снижается. Значимых возрастных изменений в отношении к позитивному прошлому не выявлено. Таким образом, были получены следующие возрастные различия во временной перспективе респондентов. Для подросткового и юношеского возрастов характерна ориентация на гедонистическое настоящее, т. е. ориентация на получение удовольствия «здесь и-теперь», импульсивность, отсутствие заботы о последствиях своих действий и поступков. К концу периода ранней взрослости ведущая роль гедонистического настоящего сменяется высоким уровнем представленности в сознании мыслей о своем будущем, о предстоящем выборе профессии и т. д. Приобретаются навыки организации своего времени и постановки целей, а также возрастает значимость достижения поставленных целей. В период среднего возраста наблюдается высокая представленность ориентации на будущее и позитивное прошлое, умеренно высокая выраженность

гедонистического настоящего, продолжая снижаться. В период от 40 до 60 лет ориентация на будущее сильно возрастает. В этот период появляется активное желание простроить свою жизнь заново, и все силы направляются в это русло. После 50 лет повышается фаталистическая оценка своего настоящего. Для пожилых людей (в возрасте от 70 лет и старше) характерна высокая ориентация на позитивное прошлое, что способствует развитию чувства личностной целостности и непрерывности во времени, а также является основой для более богатой ориентации на будущее. Будущее для пожилых представлено в контексте своих достижений в профессиональной сфере, мыслями о детях и внуках, в которых пожилые видят продолжение себя, а также теми делами, которые необходимо успеть сделать или завершить (Сырцова, 2008).

Можно заключить, что у каждого человека в течение жизни изменяется отношение к своему прошлому, настоящему и будущему, и их представленность в сознании также различно в разных возрастах – другими словами, можно говорить о динамичной временной перспективе на протяжении жизненного пути личности. Вместе с этим индивиду свойственна возрастная идентификация, т. е. субъективный возраст, который в сознании также соотносится с возрастом хронологическим. Оба конструкта, временная перспектива личности и субъективный возраст, связаны с восприятием человеком времени вообще и психологического времени в частности. Исследование связей субъективного возраста с временной перспективой личности позволило бы построить более полную картину восприятия времени человеком и определения субъективного положения самого индивида во временной перспективе своей жизни и истории человечества в целом.

Были сформулированы следующие **гипотезы** исследования.

1. Существует взаимосвязь субъективного и хронологического возрастов с временной перспективой личности: чем больше разница между субъективным и хронологическим возрастными в стороны занижения или завышения, тем шире временная перспектива личности.
2. При самооценке субъективного возраста существует либо ориентация на современные стереотипы возраста либо на собственные представления. Таким образом, если субъективный возраст индивида ближе к хронологическому, то, скорее всего, он полагается на внутренние субъективные оценки при возрастной идентификации, а если субъективный возраст ближе к оценке

возраста этого человека другими людьми, то он в большей степени руководствуется возрастными стереотипами в собственной возрастной идентификации.

В исследовании были использованы следующие методики: методика на определение субъективного возраста – модифицированный вариант опросника «Age-of-Me» (Barak, 2009), определяющий представления человека о том, на сколько лет он выглядит (биологический возраст), чувствует себя (эмоциональный возраст), действует (социальный возраст) и какому возрасту соответствуют его интересы (интеллектуальный возраст); адаптированный опросник Ф. Зимбардо по временной перспективе (Сырцова и др., 2008); 30 фотографий людей обоего пола от 20 до 70 лет, возраст которых предлагалось оценить.

*Общая характеристика выборки:* в общей сложности в исследовании приняли участие 80 чел. в возрасте от 20 до 70 лет, из них 36 мужчин и 44 женщины. Все участники были разделены на три возрастные группы:

- 1) от 20 до 30 лет (30 чел.,  $M = 23,4$ ;  $Min = 20$ ;  $Max = 30$ );
- 2) от 40 до 50 лет (30 чел.,  $M = 44,1$ ;  $Min = 40$ ;  $Max = 49$ )
- 3) от 60 до 70 лет (20 чел.,  $M = 63,6$ ;  $Min = 60$ ;  $Max = 70$ ).

В первой части исследования, направленной на выявление связи хронологического возраста и оценок субъективного возраста по самоотчету и по фотографии, приняли участие 30 чел. (15 мужчин и 15 женщин) – по 10 чел. из каждой возрастной группы. Всем им предлагалось заполнить бланк опросника субъективного возраста, также все участники были сфотографированы с их согласия. Во второй части было 50 участников, из них 20 чел. (10 мужчин и 10 женщин) в возрасте от 20 до 30 лет, 20 чел. (9 мужчин и 11 женщин) в возрасте от 40 до 50 лет, 10 чел. (2 мужчин и 8 женщин) в возрасте от 60 до 70 лет. Все они заполняли опросник субъективного возраста и опросник временной перспективы личности, также им предлагалось оценить возраст 30 людей, участвовавших в первом исследовании, по фотографии. Таким образом, были получены оценки 50-и человек по каждой из 30-и фотографий, по которым был получен средний возраст по фотографии для каждого участника первого исследования. В исследовании применялись методы теоретического анализа, обобщения и интерпретации научных данных, методы статистической обработки и анализа данных (описательная статистика, корреляционный анализ) с помощью программы Statistica 8.0.

## Результаты

В ходе исследования получены следующие оценки субъективного возраста и его составляющих, данные по хронологическим возрастам и разница между средними значениями хронологического и субъективных возрастов у людей в разных возрастных группах на выборке в 50 чел. Результаты представлены в таблице 1, где также отражен уровень значимости различий хронологического и среднего субъективного возраста и его составляющих.

В возрастной группе 20–30 лет не наблюдается значимых различий в самооценке возраста и его составляющих, кроме биологического, относительно их реального возраста. Молодые люди оценивают возраст, на который себя чувствуют, возраст, на который действуют, и возраст, которому соответствуют их интересы, соответственно своему реальному возрасту. При этом они считают, что выглядят моложе своего хронологического возраста. Люди в возрасте 40–50 лет в среднем считают, что выглядят (41,15) ближе к хронологическому возрасту, тогда как чувствуют себя значительно моложе (32,65). Оценки действий и интересов людей этой возрастной группы в среднем значении соответствуют более молодому, чем их хронологический возраст, что близко к их общей самооценке возраста. Можно сказать, что активность и самочувствие людей в возрасте 40–50 лет ближе к более молодому возрасту, чем их хронологический возраст, тогда как внешне они себя оценивают ближе к реальному возрасту. Для людей в возрасте 60–70 лет характерно оценивать себя значительно младше хронологического возраста по всем составляющим. Максимально молодому возрасту соответствуют интересы (48,70) и действия (48,00) людей этой возрастной группы, далее идет самоощущение (50,50) и оценка внешнего вида (53,30). Однако все оценки людей в возрасте 60–70 лет значительно ниже их хронологического возраста. В целом наблюдается следующая тенденция: чем старше индивид, тем больше разница между оценкой и реальным возрастом. Различий в оценке субъективного возраста у мужчин и женщин не наблюдается.

В ходе исследования факторов временной перспективы были получены следующие результаты: во всех возрастных группах наблюдается ориентация на будущее, присутствие большего числа позитивных, чем негативных воспоминаний о своем прошлом. С возрастом уменьшается ориентация на гедонистическое настоящее, и увеличивается значение фаталистического настоящего. Такие значения соответствуют данным, полученным А. Сырцовой (Сырцова, 2008).

Для сопоставления субъективного возраста людей различных возрастных групп с их временной перспективой был проведен кор-

**Таблица 1**

РАСПРЕДЕЛЕНИЕ СРЕДНИХ ЗНАЧЕНИЙ СОСТАВЛЯЮЩИХ СУБЪЕКТИВНОГО ВОЗРАСТА И РАЗНИЦЫ МЕЖДУ НИМИ И ХРОНОЛОГИЧЕСКИМ ВОЗРАСТОМ, А ТАКЖЕ УРОВНЯ ЗНАЧИМОСТИ ЭТИХ РАЗЛИЧИЙ В РАЗНЫХ ВОЗРАСТНЫХ ГРУППАХ

Возрастные группы в годах	Хронологический возраст	Средний субъективный возраст	Эмоциональный возраст (чувствует)	Биологический возраст (выглядит)	Социальный возраст (действует)	Интеллектуальный возраст (интересы)
	Среднее значение	Разница	Разница	Разница	Разница	Разница
20–30 лет (20 чел.)		23,18	24,00	22,10	23,35	23,25
		0,82	0,00	1,90	0,65	0,75
		0,14	0,14	0,01	0,16	0,16
40–50 лет (20 чел.)		36,91	32,65	41,15	38,80	35,05
		7,28	11,65	3,05	5,40	9,15
		0,00	0,00	0,01	0,00	0,00
60–70 лет (10 чел.)		50,12	50,50	53,30	48,00	48,70
		13,67	13,30	10,50	15,80	15,10
		0,00	0,00	0,00	0,00	0,00

реляционный анализ. Для этого был использован коэффициент корреляции Спирмена ( $R_s$ ), как мера линейной связи между величинами он подходит для малых выборок. Расчет проводился отдельно для каждой возрастной группы, и были взяты разницы между субъективным и хронологическим возрастами как показатель занижения или завышения самооценки возраста, и факторы временной перспективы личности. Получены следующие статистически значимые показатели (для  $p < 0,05$ ):

- для возрастной группы 20–30 лет отрицательная взаимосвязь хронологического возраста и фактора Негативное прошлое ( $R_s = -0,47$ ) и отрицательная взаимосвязь факторов Будущее и Гедонистическое настоящее ( $R_s = -0,61$ );
- для возрастной группы 40–50 лет положительная связь хронологического возраста ( $R_s = 0,46$ ), положительная связь разницы хронологического и субъективного возрастов ( $R_s = 0,49$ ), а также связь разницы хронологического возраста и возраста, которому соответствуют интересы человека ( $R_s = 0,53$ ), с фактором Гедонистическое настоящее; отрицательная связь разницы хронологического и субъективного возрастов ( $R_s = -0,59$ ), а также связь разницы хронологического возраста и возраста, которому соответствуют действия человека ( $R_s = -0,62$ ) с фактором Фаталистическое настоящее; положительная связь факторов Будущее и Позитивное прошлое ( $R_s = 0,70$ );
- для возрастной группы 60–70 лет отрицательная связь разницы хронологического возраста и возраста, на который человек считает, что выглядит ( $R_s = -0,83$ ), с фактором Негативное прошлое; положительная связь разницы хронологического и возраста, на который человек себя чувствует ( $R_s = 0,65$ ), с фактором Будущее.

Данные результаты означают, что у молодых людей в возрасте 20–30 лет преобладает ориентация на получение сиюминутного наслаждения, склонность к совершению необдуманных поступков и действий, без прогнозирования возможных последствий. Таким образом, вполне объяснимо, что молодым людям свойственно увлекаться настоящим, не задумываясь о будущем, и чем в большей степени выражена направленность на удовольствия настоящего, тем меньше человек задумывается о будущем. Закономерность о том, что, чем младше человек, тем больше у него выражена направленность на негативное прошлое, можно объяснить тем, что способность

рефлектировать свой прошлый опыт формируется с возрастом постепенно. В возрастной группе 40–50 лет наблюдается следующая тенденция: чем больше разница между хронологическим и субъективными возрастами, тем больше ориентация на гедонистическое настоящее и тем меньше на фаталистическое настоящее, при этом чем старше человек, тем больше выражена направленность на гедонистическое настоящее. Результаты показывают, что первое связано с интересами человека, а второе с его действиями. В этом возрасте люди склонны занижать самооценку возраста, таким образом, чем младше чувствует себя человек и на чем младший возраст определяет свои интересы, тем больше он ориентирован на наслаждение настоящим, получение позитивных впечатлений и удовольствий и тем меньше он считает, что настоящее и будущее predetermined. В таком случае, чем младше человек определяет возраст, которому соответствуют его действия, тем больше он убежден, что может повлиять на будущее собственными силами, и способен контролировать настоящее, подкрепляя это убеждение поиском радостных событий и удовольствий в настоящем. Также для данной возрастной группы характерно то, что позитивный прошлый опыт усиливает ориентацию на будущее. В этом возрасте многие и мужчины, и женщины переоценивают свою жизнь, что уже сделано, что еще предстоит сделать, какие планы хочется реализовать. Таким образом, позитивный прошлый опыт, ощущение значимости достигнутых результатов повышает уверенность в собственных силах, в способности в будущем также успешно реализовывать себя, и увеличивает ориентацию в будущее в целом.

Люди в возрасте 60–70 лет склонны занижать самооценку возраста, но это связано с разными факторами. Так, чем человек моложе выглядит, по его мнению, тем в меньшей степени это определяется его негативным прошлым опытом, и чем моложе он себя чувствует, тем более человек ориентирован на будущее. Получается, что чем меньше у человека неприятных воспоминаний о прошлом, тем моложе он выглядит, по крайней мере, по ощущениям самого человека. Ориентация на будущее, наличие планов и целей, а также желание их осуществить, тем более выражена, чем младше человек себя чувствует, чем больше сил и возможностей он в себе ощущает, возможно, чем более здоровым он себя чувствует.

Сравнительный анализ субъективных представлений о возрасте по фотографиям отражен в таблице 2.

В возрастной группе 20–30 лет значимых различий между хронологическим и субъективным возрастами не обнаружено, а хро-

Таблица 2

Разницы средних значений хронологического, субъективного и полученных по фотографии возрастов, а также уровня значимости этих различий в разных возрастных группах (в каждой группе 10 чел.)

Возрастные группы в годах	Разница между хронологическим и субъективным возрастом	Разница между хронологическим и биологическим (выглядит) возрастами	Разница между хронологическим возрастом и возрастом, полученным по фотографии	Разница между субъективным возрастом и возрастом, полученным по фотографии	Разница между биологическим (выглядит) возрастом и возрастом, полученным по фотографии
20-30 лет	0,52	2,50	0,58	0,06	-1,92
p	0,79	0,04	0,68	0,85	0,21
40-50 лет	5,87	7,00	3,16	-2,71	-3,84
p	0,00	0,00	0,28	0,22	0,22
60-70 лет	9,62	6,40	3,01	-6,61	-3,39
p	0,00	0,02	0,12	0,04	0,18

нологический и биологический возраста различаются. В возрасте 40–50 лет и 60–70 лет хронологический, средний субъективный и биологический также значимо различаются. Различий между хронологическим возрастом и оценки возраста по фотографии, так же как и значимых различий между биологическим возрастом (возраст, на который человек выглядит) и оценки возраста по фотографии, не обнаружено, что позволяет говорить об ориентации скорее на внутренние представления о хронологическом возрасте себя и Другого, чем на стереотипные представления.

## **Выводы**

1. Результаты исследования показали значительные изменения в представлениях о возрасте при переходе от молодого к зрелому и пожилому.
2. В возрастной группе 20–30 лет не наблюдается различий в самооценке возраста и его составляющих, кроме биологического, относительно их реального возраста.
3. В возрастных группах 40–50 и 60–70 лет обнаружены различия между хронологическим и субъективным возрастами, а также его составляющими: эмоциональным, биологическим, социальным и интеллектуальным возрастами. В целом наблюдается следующая тенденция: чем старше индивид, тем больше разница между оценкой и реальным возрастом. С течением лет уменьшается ориентация на гедонистическое настоящее и увеличивается значение фаталистического настоящего.
4. При сопоставлении субъективного возраста людей различных возрастных групп с их временной перспективой обнаружено, что чем в большей степени выражена направленность на гедонистическое настоящее у молодых людей в возрасте 20–30 лет, тем в меньшей степени они ориентированы в будущее, и чем младше человек, тем больше у него выражена направленность на негативное прошлое.
5. В возрастной группы 40–50 лет данные указывает на то, что чем больше разница между хронологическим и субъективными возрастами, тем больше ориентация на гедонистическое настоящее, что связано с интересами человека, и тем меньше на фаталистическое настоящее, что определяется его действиями, при этом чем старше человек, тем больше выражена направленность на гедонистическое настоящее. Для данной возрастной группы характерно то, что позитивный прошлый опыт усиливает ориентацию в будущее. Возможно, именно 40–50 лет являются

- «переломными» в самовосприятии возраста, однако это предположение требует дальнейшего исследования.
6. Для возрастной группы 60–70 лет когнитивная оценка возраста показывает, что чем человек моложе выглядит, по его мнению, тем в меньшей степени это определяется его негативным прошлым опытом, и чем моложе он себя чувствует, тем более человек ориентирован на будущее.
  7. Сравнительный анализ субъективных представлений о возрасте по фотографиям показал, что существует ориентация скорее на внутренние представления о хронологическом возрасте себя и Другого, чем на стереотипные представления.

В дальнейшем планируется провести исследование на большей выборке и рассмотреть совместно с уже имеющимися данными влияние на субъективный возраст и временную перспективу личности таких факторов, как образование, род занятий, состояние здоровья, семейное положение, рождение детей и внуков, употребление алкоголя и курение. Также нужно подробнее изучить половые и возрастные различия в самооценке возраста, направленности временной перспективы и их взаимовлияний. Данная область исследований перспективна и актуальна на сегодняшний день. Конструкты субъективного возраста и временной перспективы личности являются глубинными факторами, во многом определяющими контроль поведения и мироощущения каждого индивида. Их связь помогает построить более полную картину восприятия времени человеком и определения субъективного положения самого индивида во временной перспективе своей жизни и истории человечества в целом.

### Литература

- Головаха Е. И., Кроник А. А. Психологическое время личности. 2-е изд., испр. и доп. М.: Смысл, 2008.
- Сырцова А. Возрастная динамика временной перспективы личности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2008.
- Сырцова А., Митина О. В. Возрастная динамика временных ориентаций личности // Вопросы психологии. 2008. № 2. С. 41–54.
- Сырцова А., Соколова Е. Т., Митина О. В. Адаптация опросника по временной перспективе Ф. Зимбардо на русскоязычной выборке // Психологический журнал. 2008. № 3. С. 101–109.
- Barak B. Age identity: A cross-cultural global approach // International Journal of Behavioral Development. 2009. V. 33. № 1. P. 2–11.
- Montepare J. M. Subjective age: Toward a guiding lifespan framework // International Journal of Behavioral Development. 2009. V. 33. № 1. P. 42–46.

## СЛОЖНОСТЬ СОЦИАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ: ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ С ЭГО-ИДЕНТИЧНОСТЬЮ

М. А. Хайт

*Проблема сложной социальной идентичности является крайне актуальной на сегодняшний день. Сложность подразумевает одновременную дифференциацию и интеграцию тех идентичностей человека, которые он выделяет как значимые для себя. В статье приведен план исследования, направленного на изучение взаимосвязи между сложной социальной идентичностью и сформированностью эго-идентичности. За основу взята концепция сложности социальной идентичности С. Роккас и М. Брюер. Мы предполагаем, что склонность к упрощению или усложнению социальной идентичности связана со сформированностью эго-идентичности, т. е. с успешным прохождением первых кризисов психосоциального развития по Э. Эриксону. Чем меньше у человека успешно пройденных кризисов, тем более мир и социум воспринимается как враждебный, вызывает тревогу, неуверенность и желание избегать незнакомых ситуаций и рисков.*

В современности вопрос о сложности социальной идентичности требует вдумчивого и серьезного изучения. Исследования, посвященные ей, так или иначе связаны с понятием «культурной мозаики» (Chao, Moon, 2005). Это понятие отражает разнообразие культур, которые существуют в мире. Человек обычно находится на стыке разных культур, принадлежит сразу к нескольким из них, может, к примеру, являться одновременно преподавателем, футбольным болельщиком, католиком и москвичом, иными словами – имеет множественную социальную идентичность. Исследования этой проблематики начали развиваться с начала XXI века. Первоосновой для них послужила теория социальной идентичности Тэшфела и Тернера, где идентичность понимается как «элемент Я-концепции, выводимый из знания о принадлежности к какой-либо социальной группе (группам) в сочетании с эмоциональным отношением к этому членству и его ценностью для индивида» (Ferguson, 1990). В свою очередь, эта теория отталкивается от введенного Эриком Эриксоном понятия идентичности, имеющей психологический аспект (эго-идентичность – ощущение тождественности с собственным Я, целостности и непрерывности собственной личности вне зависимости от происходящих изменений) и социальный аспект (ощущение включенности Я в какую-либо общность, разделение общих ценностей и способа восприятия мира) (Эриксон, 1996). Разделение

этих двух аспектов является крайне важным для теоретического понимания сущности идентичности, но на практике оказывается совершенно неприменимым из-за непрерывного взаимовлияния эго-идентичности и социальной идентичности друг на друга, а также их трансформации в течение жизни.

Как пишет Фергюсон, в течение долгого времени все исследования идентичности были построены по евро-американской модели, т. е. исходили из особенностей белого американца мужского пола – типичного представителя западной культуры. Разнообразие культур (особенно этническое) подразумевалось, но различия, оказывающие существенное влияние на идентичность и образ Я, не принимались в расчет при проведении исследований (Ferguson, 1990). К тому же исследователи, зная о множественной природе идентичности и о разнообразии социальных групп, к которым в течение жизни относит себя человек, тем не менее выбирали для изучения какой-то один аспект идентичности (например, только этническую или только профессиональную), умалчивая о том, как сочетаются и влияют друг на друга разные социальные идентичности человека. Широких социально-психологических исследований данного взаимовлияния не проводилось, хотя существование его отмечалось: например, О. А. Гулевич в книге, посвященной психологии межгрупповых отношений, утверждает: «Содержание и важность каждой из них (*социальных идентичностей*. – М. Х.) зависит от важности и содержания других» (Гулевич, 2008). Таким образом, исследования данной проблематики на протяжении длительного периода оказывались крайне ограниченными, поскольку не рассматривали идентичность человека как целостный психологический комплекс.

В 2002 г. С. Роккас и М. Брюер была предложена концепция сложности социальной идентичности (Roccas, Brewer, 2002), являющаяся, на наш взгляд, перспективной базой для исследований вопросов взаимовлияния идентичностей личности и рассматривающая социальную идентичность с именно целостной точки зрения.

Мы предполагаем наличие связи сложности социальной идентичности в концепции С. Роккас и М. Брюер с эриксоновским пониманием эго-идентичности. Для этого следует рассмотреть вышеназванную концепцию более подробно и теоретически обосновать наше предположение о связи психосоциальных кризисов, выделенных Э. Эриксоном, с уровнем сложности социальной идентичности.

Понятие сложной идентичности появилось в рамках когнитивной парадигмы социальной психологии (Микляева, Румянцева,

2009). Поэтому мы будем рассматривать и когнитивные процессы, которые происходят при реализации того или иного типа сочетания идентичностей. Роккас и Брюер выделили 4 типа так называемых мультиидентичностей: пересечение, преобладание, дробление и слияние (Roccas, Brewer, 2002). Первый тип – «пересечение» – подразумевает то, что человек считает себя принадлежащим к одной конкретной группе людей, у которых на самом деле сочетаются две или более идентичности. Пример пересеченной идентичности – отечественный психолог, который не идентифицирует себя ни со всеми психологами, ни со всеми гражданами родной страны. Он причисляет себя к отдельной группе «отечественных психологов» и имеет одну ведущую социальную идентичность, составленную из двух. Когнитивной составляющей такой идентичности являются совместимые элементы двух когниций, соединенные между собой и отделенные от несовместимых (последние просто не замечаются человеком). Это позволяет сочетать ценности двух групп, которые иногда являются противоположными, но предполагает восприятие только тех элементов, которые вписываются в выбранную схему. Второй тип называется «преобладание». В этом случае у человека с несколькими важными для него идентичностями есть одна «ведущая». Когнитивная составляющая этого типа представляет из себя аналог механизма укрепления: увеличивается приверженность одной когниции, следовательно, уменьшается сила всех остальных. Третий тип идентичности – «дробление». В этом случае различные идентичности человека проявляются в разных ситуациях, при общении с разными людьми. Единое целое социальных идентичностей человека как бы дробится, проявляясь то одной, то другой стороной. Такое тем более возможно, чем большее количество значимых идентичностей наличествует у человека. При этом типе сочетания идентичностей происходит некоторое дробление когнитивной структуры в сочетании с когнитивной изоляцией (в зависимости от ситуации то одна, то другая часть информации перестает активно восприниматься человеком, он как бы игнорирует свою идентичность и все ценности, связанные с ней). Четвертый тип сочетания идентичностей называется «слиянием». В этом случае идентичности равно важны для человека. Эта схема является более интегрированной. Когнитивная структура в данном случае предполагает введение общего принципа, делающего несовместимые объекты совместимыми. Это сложный когнитивный процесс, в ходе которого человек формирует новую структуру, обобщая две когниции, предшествующие этому объединению. Причем этот процесс может являться достаточно

сложным из-за противоречий, наличествующих в первоначальных ценностных структурах воспринимаемых групп.

Тетлок определяет когнитивную сложность как «дифференциацию и интеграцию потенциально конфликтующих убеждений» (Roccas, Brewer, 2002). Под дифференциацией подразумевается признание различий и несоответствий, а под интеграцией – то, насколько их получается согласовать. Сложность требует осознания, поэтому не все виды мультиидентичностей являются действительно сложными. По мнению М. Брюер, действительная сложность встречается крайне редко (Brewer, Pierce, 2005). Поэтому важно понять, что может влиять на усложнение идентичности человека. До сих пор исследования, посвященные сложности идентичности, так или иначе рассматривали три группы факторов, влияющих на нее (Austin, 2010; Friedman, 1995; Schmid et al., 2009). Факторы эти можно условно обозначить как сложность социального опыта (разнообразная среда и виды установок по отношению к ней), устойчивые индивидуальные различия в мотивации к восприятию сложной информации (например, терпимость к неоднозначности) и ситуативные факторы (присутствие какой-либо доминантной группы, когнитивная нагрузка, стресс, ингрупповая угроза) (Roccas, Brewer, 2002). Исследования сложности социальной идентичности в основном построены на концепции С. Роккас и М. Брюер. Однако они довольно разрозненны и не формируют целостного представления о сложной социальной идентичности, несмотря на то что в самом этом понятии заложена идея целостности.

Наше исследование предполагает добавить к уже имеющимся данным информацию о взаимосвязи сложной социальной идентичности и эго-идентичности, поскольку этот вопрос пока не изучался подробно. Новизна исследования заключается в рассмотрении связи между феноменами, которые традиционно принято разделять, несмотря на их тесную взаимную обусловленность. Возможное выявление причин усложнения социальной идентичности и более глубокое понимание этого социально-психологического феномена определяет актуальность изучения проблемы.

Эго-идентичность, или идентичность с собственным Я, – понятие, без которого невозможно рассуждать не только о социальной идентичности человека, но и о каких-либо других характеристиках, так или иначе связанных с личностью. Термин «эго-идентичность» ввел Э. Эриксон, подразумевая под ним целостность и непрерывность личности человека, которая существует при всех изменениях, происходящих с ним в течение жизни (Эриксон, 1996). По опре-

делению Хьелла и Зиглера, эго-идентичность является «совокупностью представлений о себе, дающих возможность чувствовать свою уникальность и аутентичность» (Хьелл, Зиглер, 1997). Исходя из этих определений, мы можем отметить первое сходство эго-идентичности и сложной социальной идентичности: обе они подразумевают одновременную дифференциацию и интеграцию восприятия себя и своих социальных ролей, причем не в статике, а в динамике, т. е. при постоянной трансформации и развитии. Как комплекс социальных идентичностей постоянно дополняется и меняет расстановку акцентов (какая-то идентичность в определенный период жизни становится более значимой, а какая-то уходит на второй план), так и эго-идентичность человека претерпевает постоянные изменения в процессе личностного роста. Однако основным критерием идентичности, позволяющим говорить о развитой личности, является ее устойчивость. Мы хотим подчеркнуть, что сформированная эго-идентичность (т. е. представление о себе как о целостном субъекте, внутренняя уверенность в том, что такое собственное Я) является основой для формирования сложной социальной идентичности. Человек, не уверенный в образе своего Я (последний должен скорее ощущаться, чем существовать на уровне знаний), вряд ли сможет подвергнуть себя «испытанию» сложной идентичностью. Одновременная принадлежность к разным группам, ценности которых одинаково важны, но при этом не сочетаются друг с другом, может являться травмирующим фактором для человека, не имеющего устойчивых представлений о собственном Я.

Одним из ярчайших периодов кризиса идентичности (и эго, и социальной) является подростковый возраст. В этот период все виды идентичности осознаются, какие-то в большей, какие-то в меньшей степени, и подросток формирует для себя картину мира со своим местом в нем. Мы предполагаем, что эго-идентичность и социальная идентичность в этот момент наиболее тесно связываются, провоцируя взаимное развитие. Но не менее важны периоды, предшествующие этому кризису. Мы считаем необходимым акцентировать внимание именно на первых четырех дихотомических установках психосоциального развития, каждая из которых предшествует становлению идентичности личности и определяет ее развитие: «доверие/недоверие» (формируется в младенчестве), «автономия/стыд, сомнение» (формируется до 3-х лет), «инициатива/вина» (формируется в дошкольном возрасте) и «компетентность/неуспешность» (формируется в младшем школьном возрасте) (Ильин, 2009). Не пройденный кризис на каждой из возрастных стадий негативно

влияет на формирование эго-идентичности, поскольку становится причиной отсутствия в структуре личности одного или нескольких базовых компонентов, важных для целостного самовосприятия.

Первая дихотомия, согласно Э. Эриксону, отражает противопоставление базового доверия и базового недоверия. Это чувство относится ко всему окружающему миру (а следовательно, и к его частным составляющим – событиям и людям) и формируется в течение первого года жизни. Самым важным в этот период человеком, по сути отвечающим за формирование доверия к миру, является мать (или тот, кто ее заменяет). Если мать заботится о ребенке, удовлетворяет его потребности и в пище, и во внимании, то ребенок привыкает к тому, что мир вокруг него стабилен, надежен и довольно последователен. У него формируется ощущение, что мир заслуживает доверия, и младенец воспринимает его без опаски. В случае если мать не занимается ребенком, если ребенок по каким-либо причинам подвергается стрессам, уже в младенчестве ощущая на себе противоречивость и непостоянство мира, то базовое доверие у него, естественно, не сформируется. Мир будет казаться ему пугающим, ненадежным, а значит, и его жизненный путь впоследствии не сможет восприниматься как четкий вектор. При отсутствии постоянства и предсказуемости (на уровне ощущений, заложенных в младенчестве, а вовсе не на уровне когний) человек с трудом может воспринимать перспективы своего развития. Он будет стремиться к поиску наиболее постоянной, незыблемой позиции в мире, пытаться остаться на одном месте и принять наиболее защищенное положение. Это говорит об отсутствии одной из основных характеристик эго-идентичности, а именно восприятию себя в динамике и перспективе. Отсутствие базового доверия будет отражаться и на степени сложности социальной идентичности. Сложность предполагает осознание противоречия, а человек, не имеющий базисной установки на доверие, стремится противоречий избегать, поскольку они порождают стресс. Можно сказать, что такому человеку не на что опереться в мире, поэтому он создает себе искусственные «костыли» – например, в виде пересеченной или преобладающей идентичности по Роккас и Брюер. Т. е. он либо представляет себя членом вымышленной мозаичной группы, сочетающей только те ценности, которые кажутся похожими, и автоматически представляет членами аутгруппы всех, кто не соответствует этим ценностям и несет угрозу для иллюзорного постоянства; либо выбирает какую-то одну идентичность, доминирующую над остальными и хотя бы частично обеспечивающую его миру предсказуемость.

В обратном случае столь четкую зависимость проследить гораздо труднее, хотя базовое доверие к миру допускает, что человек способен понимать противоречия и при этом без страха интегрировать их в свою систему ценностей.

Вторая дихотомия – автономия против стыда и сомнения. Эта базовая черта приобретает человеком в период раннего детства, т. е. до трех лет. В три года у ребенка происходит так называемый кризис самости, но весь период до этого – активное усовершенствование речи и ходьбы, приобретение новых навыков самообслуживания и информации о мире – способствует тому, что в три года ребенок произносит «Я сам». Он теперь стремится оказаться самостоятельной единицей, а его личность определяется его возможностями. Ребенок, которому позволяют делать самому то, что он может, при этом не потакая его желанию выполнить заведомо непосильные задачи, развивает настоящую самостоятельность – или автономию. Выполнение возможного и обучение чему-то новому дает ребенку ощутить контроль над своим телом и действиями. У ребенка в этот период появляется и самоконтроль, сила воли. Он начинает ощущать разницу между «можно» и «нельзя», «хорошо» и «плохо». Если и этот, и предыдущий кризис прошли у ребенка успешно, он не пугается этих различий, принимая их и поступая согласно правилам. Неудачное прохождение второй стадии психосоциального развития по Э. Эриксону закладывает в ребенка чувство сомнения и стыда. Это может происходить по причинам гиперопеки, завышенных требований и обобщающих оценочных характеристик родителей (пример: «Ты плохой»). В условиях гиперопеки ребенок не учится ничему новому, занимает потребительскую позицию. При этом взрослые не всегда оказываются рядом, чтобы выполнить за него какое-то действие. Если на это накладывается перечень завышенных родительских требований, то ребенку постоянно приходится сталкиваться с ситуациями, в которых он, ничего не умея, но стараясь соответствовать ожиданиям, терпит постоянные неудачи. Это формирует у ребенка ощущение собственного бессилия, он начинает сомневаться в своих способностях и возможностях и испытывать стыд за то, что чего-то не может. Если второй кризис психосоциального развития пройден успешно, человек обретает установку на достижение своих целей. В нем зарождается уверенность, что он сможет чего-то достичь, сможет развиваться. В период до трех лет закладываются и основы самооценки, которые здесь тесно связаны с эго-идентичностью. По сути, успешное прохождение данного кризиса влияет на принятие человеком себя, своих успехов и неудач,

своих возможностей и ограничений, своей ответственности. Все это входит в целостное и динамическое восприятие своей личности, т. е. является частью эго-идентичности. Также принятие своих возможностей может вести к расширению этих возможностей – например, за счет усложнения социальной идентичности. Если кризис остается непройденным, человек приобретает негативную жизненную установку, дающую постоянное ощущение собственного бессилия, вынуждающую испытывать постоянный стыд и сомнение в правильности своих решений, тем самым ограничивая целостное принятие себя. Если при этом не пройден и первый кризис, т. е., если человек в целом не испытывает базисного доверия ни к миру, ни к себе, все его усилия будут направлены на защиту, а не на развитие. Естественно, что это также может способствовать упрощению комплекса социальных идентичностей по принципу, описанному выше.

Третья дихотомия представляет собой противопоставление инициативности и вины. Эта стадия проходит в дошкольном возрасте или, как называл его Э. Эриксон, в возрасте игры (от 3 до 6 лет). В этот период ребенок творит. Он продолжает знакомиться с миром взрослых, используя для этого формат игры. Путем наблюдения и подражания он осваивает шаблоны поведения, которые еще не срабатывают у него автоматически. Он постепенно начинает использовать в игре правила и систему запретов-разрешений, провоцирующих ограничения самого себя. Ребенок в этот период учится ставить перед собой задачи и адекватно решать их, методом проб и ошибок взаимодействовать в социуме. Если у него это получается успешно, формируется инициативность – активность в познании чего-то нового, творчество, стремление достичь цели и умение подбирать для этого средства. Если же он в целом терпит поражение, а особенно если это поражение отмечается его родителями (как и на предыдущей стадии, в виде оценочных характеристик, завышенных требований или невнимания к незначительным успехам), ребенок испытывает уже не стыд, а чувство вины за себя, свои поступки, свою социальную неуспешность. Очень часто эта вина ни на чем не основана, кроме прошлого опыта ребенка. Как правило, непройденные кризисы наслаиваются друг на друга, и поэтому вина гораздо вероятнее проявится у ребенка, не имеющего базового доверия к миру и сомневающегося в своих возможностях. В этом случае дополнительно к защите от стрессов, избеганию принятия решений и поиску стабильности жизненной задачей человека может стать избегание принадлежности к «низшим» или непризнанному меньшинству. Это может как упростить, так и усложнить социальную

идентичность. В первом случае такое избегание способно породить одну доминирующую идентичность или спровоцировать дробление идентичностей в зависимости от ситуации общения. Во втором случае может произойти и интеграция ценностей разных групп при глубинном понимании их различий и усилении ингруппового фаворитизма, сочетающегося с желанием защитить свою идентичность. Мы можем предположить это, так как в реальности абсолютных представителей «полюсов» не существует и какая-то инициативность все равно сформируется, пусть даже она будет сопровождаться чувством вины. Попытка не допустить дискредитации какой-либо своей идентичности (т. е. в итоге усиления чувства вины) может спровоцировать переосмысление и усложнение социальной идентичности. Однако это можно предположить в случае, если непройденной по каким-либо оказалась только третья стадия психосоциального развития, а первые две были пережиты успешно.

Четвертая дихотомия, дающая основу для формирования эго-идентичности, отражает противопоставление компетентности (чувства созидания) и неуспешности (чувства неполноценности). Активируется она в младшем школьном возрасте (от 6 до 11–12 лет). Ребенок, учащийся в школе, чувствует себя равным и независимым в классе, среди сверстников, но дома он все еще инфантильный малыш, претендующий на заботу и внимание родителей. Эта двойственность положения вкупе с систематическим обучением и постижением нового (теперь уже и на уровне абстракций) может спровоцировать либо компетентность – самостоятельность, успешность в общении со сверстниками, обладание знаниями и умениями, либо неполноценность – сомнение в своих способностях, в своем статусе, проявляющийся среди сверстников «домашний» инфантилизм, признание окружающих во всем лучшими в отличие от себя самого и т. п. В этот период эго-идентичность может по-новому повлиять на набор социальных идентичностей человека. В возрасте 10–12 лет социальные группы и их различия начинают осознаваться ребенком. Он выделяет и те группы, к которым принадлежит уже сейчас (этническая, гендерная, возрастная), и те, принадлежность к которым когда-либо может стать значимой (профессиональная, экономическая, гражданская). В младшем школьном возрасте ребенок еще не знает, какие из социальных идентичностей окажутся для него важными в будущем и будут ли они в чем-то противоречить друг другу. Но представления о них входят в рамки его компетенций – и это первый пункт непосредственного пересечения эго-идентичности и социальной идентичности. Логично было бы предположить,

что чем меньше информации о различных социальных группах есть у человека, тем проще будет его социальная идентичность. В данном случае отсутствие компетентности является даже большей проблемой для образования сложности, чем наличие чувства неполноценности. Последнее может спровоцировать стремление к упрощению, но первое перекрывает саму возможность усложнения.

Таким образом, мы видим, насколько эго-идентичность может быть связана со степенью сложности социальной идентичности еще в период ее становления. Мы предполагаем исследовать этот вопрос эмпирически, для чего предлагаем план исследования.

**Теоретическая гипотеза:** чем успешнее проходит кризис в становлении эго-идентичности, тем сложнее будет социальная идентичность человека.

**Цель исследования:** выявление взаимосвязи сложной социальной идентичности и эго-идентичности.

**Исследовательская гипотеза:** уровень сложности социальной идентичности коррелирует со шкалами дифференциала психосоциального развития В. А. Ильина («доверие/недоверие», «автономия/стыд, сомнение», «инициатива/вина», «компетентность/неуспешность»).

**Объект исследования:** идентичность.

**Предмет исследования:** особенности взаимосвязи комплекса социальных идентичностей и эго-идентичности.

По результатам исследований С. Роккас и М. Брюер, социальная идентичность тем проще, чем более похожими для человека являются группы, к которым он принадлежит (Roccas, Brewer, 2002). Если человек находится в моратории, т. е. его эго-идентичность еще не сформировалась, осознание принадлежности к непохожим группам окажется для него стрессовой ситуацией, а в подобных обстоятельствах сложность социальной идентичности понижается. Логично и обратное: если эго-идентичность человека сформирована, склонность его к усложнению социальной идентичности будет больше. Он окажется способен интегрировать и одновременно дифференцировать ценности разных социальных групп, что, в свою очередь, способствует усложнению и развитию личности. Без сформированной эго-идентичности это будет невозможным.

Исследование планируется в два этапа. Сначала проводится методика «Кто я?» М. Куна (Румянцева, 2006), с помощью которой мы выявляем испытуемых с предположительно сложной социальной идентичностью. Мы просим респондентов также отметить, принадлежность к каким социальным группам для них наиболее важна

(не более 4 пунктов). На этом же этапе испытуемым предлагается дифференциал психосоциального развития В. А. Ильина – опросник, позволяющий выявить сформированность эго-идентичности (Ильин, 2009).

Второй этап исследования проводится с теми испытуемыми, для которых оказались важны хотя бы две идентичности. Для каждого из них составляется опросник, включающий вопросы о сопоставлении этих идентичностей попарно (например, профессиональной и религиозной). Требуется оценить «похожесть» ценностей и представителей этих двух групп. Согласно нашей концепции, чем более различными видятся респонденту важные для него группы членства, тем сложнее его социальная идентичность.

Работы по социальной идентичности есть и в зарубежной, и в отечественной психологии. Однако, как мы выяснили ранее, проблема сложности социальной идентичности пока активно не разрабатывается в России. Мы надеемся, что эта, без сомнения, актуальная проблематика в скором времени найдет свое отражение и в трудах отечественных психологов.

### Литература

- Гулевич О. А. Психология межгрупповых отношений М.: НОУ ВПО Московский психолого-социальный институт, 2008.
- Ильин В. А. Психосоциальная теория как полидисциплинарный подход к анализу социальных процессов в современном обществе: Дис. ... докт. психол. наук. М., 2009.
- Микляева А. В., Румянцева П. В. Структура социальной идентичности личности: возрастная динамика // Вестник ТПГУ. 2009. № 5. С. 129–133.
- Румянцева Т. В. Психологическое консультирование: диагностика отношений в паре. СПб., 2006. С. 82–103.
- Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности (Основные положения, исследования и применение). СПб.: Питер Пресс, 1997.
- Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. Пер. с англ. / Общ. ред. и предисл. А. В. Толстых. М.: Изд. группа «Прогресс», 1996.
- Austin A. The Effects of Social Identity Complexity and Ingroup Salience on Group-Based Guilt and Intended Reparations // A Senior Honors Thesis, The Ohio State University, March 2010.
- Brewer M. B., Pierce K. P. Social Identity Complexity and Outgroup Tolerance // Personality and Social Psychology Bulletin. March 2005. V. 31. № 3. P. 428–437.
- Chao G. T., Moon H. The Cultural Mosaic: A Metatheory for Understanding the Complexity of Culture // Journal of Applied Psychology. 2005. V. 90. № 6. P. 1128–1140.

- Ferguson A.* Intersections of Identity: Navigating the Complexities // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1990. P. 1–15.
- Friedman S. L.* Social identity and integrative complexity: The effects of silent group membership on reasoning about social issues // *Theses and Dissertations (Comprehensive)*. 1995. Paper 566.
- Roccas S., Brewer M. B.* Social Identity Complexity // *Personality & Social Psychology Review*. 2002. V. 6. № 2. P. 88–106.
- Schmid K., Hewstone M., Tausch N., Cairns E., Hughes J.* Antecedents and Consequences of Social Identity Complexity: Intergroup Contact, Distinctiveness Threat and Outgroup Attitudes // *Personality and Social Psychology Bulletin*. August 2009. V. 35. № 8. P. 1085–1098.

### **ФЕНОТИПИЧЕСКАЯ ПЛАСТИЧНОСТЬ: КОНТИНУАЛЬНО-ГЕНЕТИЧЕСКИЙ ПРИНЦИП РАЗВИТИЯ КОНТРОЛЯ ПОВЕДЕНИЯ В ПЕРИОД БЕРЕМЕННОСТИ\***

*Н. В. Чистякова*

*Генотип-средовое взаимодействие генерирует и направляет фенотипическую пластичность (ФП). Благодаря своей уникальной способности генерировать ответ фенотипа на воздействие среды, ФП играет важную роль в достижении адаптации. «Онтогенетическая ниша» как одна из форм ФП определяет способность субъекта к адаптации посредством модификации индивидуальных ресурсов и тем самым составляет основу контроля поведения. Контроль поведения в период беременности, опосредованный генотип-средовым взаимодействием, обеспечивает регуляцию готовности к родам как поведенческого фенотипа и как проявление ФП характеризует устойчивость (резистентность) субъекта к процессу родов. Опираясь на континуально-генетический принцип развития, фенотипический комплекс поведенческих признаков, характеризующих готовность к родам, коррелирует с генетическими и средовыми факторами, определяя относительный порог риска развития низкого контроля поведения в поведенческом континууме в процессе адаптации к процессу родов.*

**Ф**енотипическая пластичность (здесь и далее, ФП) носит субъективный характер и зависит от условий окружающей среды в процессе индивидуального развития. Хотя довольно долгое время

---

\* Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ, грант № 11-06-00015а.

в науке господствовала точка зрения, что ФП жестко детерминирована на генетическом уровне (Via, Lande, 1985), в последние годы все больше подчеркивается необходимость учета сложных взаимодействий между генотипом, развитием и средой. Тем не менее, многие ученые продолжают рассматривать ФП только с позиции потенциального ответа генотипа на воздействие среды. Например, М. Пиглиучи (Pigliucci, 2001) определяет ФП как способность генотипа к воспроизводству различных, альтернативных форм фенотипа под воздействием среды. С. М. Шейнер (Scheiner, 1993) рассматривает ФП как модификацию степени выраженности фенотипа при конкретном генотипе в зависимости от условий среды. Приведенные примеры служат иллюстрацией того, что и сейчас в научном мире продолжаются дискуссии о характере связи между генотипом, фенотипом и средой. Хотя и признается тот факт, что эффекты генотипа могут изменяться под влиянием средовых факторов, тем не менее, согласно данному подходу, они уступают генотипу в силе своего влияния на индивидуальное развитие (Hall, 2003).

В настоящее время почти все специалисты признают важность как генетических, так и средовых факторов для целостного понимания процесса регуляции фенотипа в ходе онтогенеза. Однако многие из так называемых «интеракционистов» продолжают отводить ведущую роль генотипу (Crawford, Krebs, 1998; Rosenberg, 1997; Smith-Gill, 1983). Следует отметить, что передача данных на уровне генома не может служить достаточным основанием оценки роли генотипа в становлении фенотипа, хотя, безусловно, она необходима (Moore, 2002; Morange, 2001). Генетические и средовые факторы представляют собой динамические системы, компоненты в которых, кооперируясь, способствуют становлению фенотипа. Не имеет смысла обсуждать роль генотипа в процессе развития вне рассмотрения того, как гены активируются и выражаются на молекулярном, клеточном, организменном уровнях в конкретных условиях среды (Соен, 1999; Wahlsten, Gottlieb, 1997; Wolf, 1995). Генетические и средовые факторы неотделимы с точки зрения индивидуального развития (Johnston, Edwards, 2002). Следовательно, только генотип-средовое взаимодействие генерирует и направляет ФП.

Фенотипическая изменчивость не влияет на последовательность генотипа, т. е. на структуру ДНК (Futuyma, 2009), однако возможна генетическая регуляция ответа фенотипа на воздействие среды (Nijhout, 2003). Сила генетической связи между признаком фенотипа и степенью его пластичности определяет потенциал его развития (Schlichting, 2004). На молекулярном уровне разнообразные

альтернативные формы фенотипа, представляющие собой производные ФП, развиваются посредством индивидуальных различий в экспрессии генов\*. Хотя различия в экспрессии генов могут быть косвенным следствием дифференциации фенотипа, ФП способствует закреплению адаптивных изменений в экспрессии генов, т. е. она является чувствительной к воздействиям (внутренней и внешней) среды (Aubin-North, Renn, 2009; Snell-Rood, 2010; Hodgins-Davis, Townsend, 2009). Следовательно, в основе экспрессии генов лежит генотип-средовое взаимодействие (Windig, 2004).

Благодаря своей уникальной способности генерировать ответ фенотипа на воздействие среды, ФП играет важную роль в достижении адаптации и представляет собой один из ключевых адаптационных механизмов. При этом она может влиять на отбор взаимосвязанных фенотипических признаков (Cornwallis, Birkhead, 2008; Bourdeau, 2009). Последнее интересно при изучении процесса становления сложных комплексов фенотипа, в качестве которых выступают психологические признаки. Крайней формой выражения ФП служит явление полифенизма (Nijhout, 2003), когда субъекты с идентичными генотипами в разных средовых условиях являются носителями альтернативных форм фенотипа. Следовательно, ФП играет важную роль в диверсификации (разнообразии) фенотипа. Потеря пластичности, заключающаяся в утрате субъективной сензитивности на уровне фенотипа к воздействию среды, происходит путем генетической ассимиляции† (Masel, 2004; Lande, 2009). За счет же увеличения фенотипической дисперсии‡, ФП может увеличить устойчивость (резистентность) субъекта к условиям среды (Ghalambor, 2007), способствуя развитию адаптационного, функционального потенциала, т. е. системы индивидуальных ресурсов.

С понятием ФП тесно связаны поведенческие фенотипы, которые формируются в процессе деятельности индивида в зависимости

\* Экспрессия генов – это процесс, в ходе которого наследственная информация от гена (последовательности нуклеотидов ДНК) преобразуется в функциональный продукт – РНК или белок.

† Генетическая ассимиляция – процесс закрепления модификационного признака (возникшего в ответ на действие внешних факторов) в генотипе под действием отбора и, как правило, в результате соответствующей мутации, впоследствии проявление данного признака может происходить и в отсутствие впервые инициировавших его внешних факторов. Концепция генетической ассимиляции была разработана К. Уоддингтоном в 1942–1953 гг.

‡ Фенотипическая дисперсия – количественная оценка размаха фенотипической вариативности какого-либо признака.

от условий среды. Они представляют собой результат сложного взаимодействия между различными уровнями интеграции как внутри, так и за пределами развивающегося организма (Gottlieb, 1991; Lickliter, 2000; Oyama, 1985), которые характеризуют так называемую «онтогенетическую нишу» на каждой стадии развития (West, King, 1987). «Онтогенетическая ниша» как одна из форм проявления ФП определяет способность субъекта к адаптации посредством модификации индивидуальных ресурсов (Price, 2003; Sol, 2005).

«Онтогенетическая ниша» характеризует субъективный ресурсный потенциал в конкретных условиях среды с целью достижения адаптации, доступный как пре-, так и постнатально. Эти так называемые экстрагенетические факторы характеризуют процесс развития субъекта, при котором индивидуальные ресурсы на каждой стадии онтогенеза носят уникальный характер и реконструируются под влиянием среды (Avital, Jablonka, 2000; Oyama, 1985; Weber, Depew, 2001). Эти специфические ресурсы составляют онтогенетическую нишу субъекта и служат основой индивидуального развития (Haraway, Maples, 1998; Kaufman, 1975; Miller, 1997; West, King, White, 2003). Следовательно, ФП обеспечивает развитие адаптационного, функционального потенциала субъекта: она катализирует его в ответ на изменение условий среды, производя новые варианты фенотипа (Pfennig, McGee, 2010; Yeh, Price, 2004; Ghalambor, 2007).

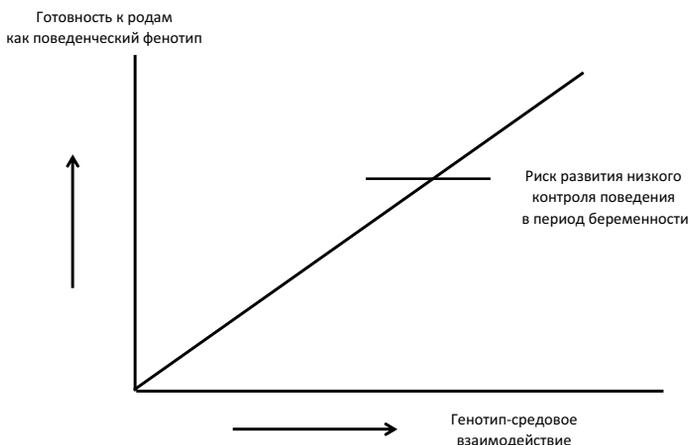
Модификация индивидуальных ресурсов в онтогенетической нише субъекта под воздействием конкретных условий среды способствует регуляции фенотипа в процессе генотип-средового взаимодействия, обеспечивая становление поведенческих фенотипов. Поведенческие фенотипы характеризуют систему взаимоотношений между субъектом и средой. Они могут закрепляться и реконструироваться под воздействием конкретных условий среды. В связи с этим эффекты генотипа могут выступать как вторичные или даже третичные последствия таких поведенческих сдвигов (Gottlieb, 1992, 2002). Поведенческие фенотипы носят сложный, комплексный характер: они не являются следствием действия классических законов наследования Менделя (по рецессивному или доминантному типу). В основе их происхождения лежит генетический полиморфизм\*.

\* Полиморфизм – способность некоторых организмов существовать в состояниях с различной внутренней структурой или в разных внешних формах. Внешний (а также внутренний, например, биохимический) полиморфизм может быть обусловлен внутривидовыми генетическими различиями. С другой стороны, возможен полиморфизм, при котором организмы с практически идентичным геномом в зависимости от внешних условий приобретают различные фенотипические формы.

В качестве иллюстрации генотип-средового взаимодействия в процессе регуляции фенотипа приведем субъективный контроль поведения как сложный фенотипический комплекс, выступающий в период беременности в качестве фактора готовности к родам. Контроль поведения характеризует системы регуляции функций, обеспечивающих адаптацию субъекта к условиям среды, и опирается на индивидуальные ресурсы (Сергиенко и др., 2010). ФП представляет собой своеобразный драйвер генотип-средового взаимодействия. В связи с этим эффекты генотипа в процессе индивидуального развития являются буфером компенсаторно-приспособительных механизмов, характеризующих субъективную пластичность фенотипа (Moczek, 2008; Sutter, Kawecki, 2009; Sangster, 2004). Контроль поведения субъекта отвечает за запуск и активацию регуляторных и компенсаторно-приспособительных процессов с целью достижения адаптации. Следовательно, контроль поведения правомерно рассматривать как проявление ФП в процессе регуляции фенотипа на уровне генотип-средового взаимодействия.

В связи с тем, что период беременности как естественная модель трудной жизненной ситуации способствует актуализации индивидуальных ресурсов (Ковалева, Сергиенко, 2007) и определяется трансформацией адаптационных механизмов саморегуляции индивида посредством реорганизации существующих функциональных систем (Дикая, 2002), для характеристики данной стадии развития целесообразно использовать термин «онтогенетическая ниша». Ресурсная мобилизация онтогенетической ниши беременных женщин под воздействием условий индивидуальной среды составляет основу субъективного контроля поведения на данной стадии развития.

Контроль поведения в период беременности как основа саморегуляции, опосредованный генотип-средовым взаимодействием, обеспечивает регуляцию готовности к родам как поведенческого фенотипа. ФП определяет индивидуальную сензитивность к воздействиям среды, следовательно, контроль поведения как форма ее проявления характеризует устойчивость (резистентность) субъекта к процессу родов. Ниже представлена гипотетическая модель относительного порога риска развития низкого контроля поведения в период беременности как наглядная иллюстрация влияния генотип-средового взаимодействия на процесс становления фенотипа (рисунок 1). Согласно этой модели, риск развития низкого контроля поведения в период беременности, способствующий дезадаптации к процессу родов, определяется генотип-средовым взаимодействием и тем самым непрерывно распределяется среди беременных женщин.



**Рис. 1.** Относительный порог риска развития низкого контроля поведения в период беременности

Опираясь на континуально-генетический принцип развития (Брушлинский, 2006; Александров, Сергиенко, 2003), фенотипический комплекс поведенческих признаков, характеризующих готовность к родам, коррелирует с генетическими и средовыми факторами, определяя относительный порог риска развития низкого контроля поведения в поведенческом континууме в процессе адаптации к процессу родов. Последнее согласуется с представлением Г. А. Виленской (2002, 2004) и Е. А. Сергиенко (2009) о генетико-средовой детерминации регуляции поведения и учете постоянной коактивации генетических и средовых факторов в процессе развития.

### Литература

- Александров Ю. И., Сергиенко Е. А. Психологическое и физиологическое: континуальность и/ или дискретность? // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 6. С. 98–109.
- Арефьев В. А., Лисовенко Л. А. Англо-русский толковый словарь генетических терминов/ Науч. ред. Л. И. Патрушев. М.: ВНИРО, 1995.
- Брушлинский А. В. Избранные психологические труды. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006.
- Виленская Г. А., Сергиенко Е. А. Стабильность и изменчивость темперамента детей первых трех лет жизни как показатели эмоциональной регуляции // Исследования по когнитивной психологии / Под ред. Е. А. Сергиенко. М Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. С. 377–403.

- Виленская Г. А., Сергиенко Е. А., Рязанова Т. Б., Дозорцева А. В. Близнецы от рождения до трех лет. М.: Когито-Центр, 2002.
- Дикая Л. Г. Психология функциональных состояний (в экстремальных условиях профессиональной деятельности). М.: Наука, 2002.
- Ковалева Ю. В., Сергиенко Е. А. Контроль поведения при различном течении беременности // Психологический журнал. 2007. Т. 22. № 1. С. 70–82.
- Сергиенко Е. А. Контроль поведения: индивидуальные ресурсы субъектной регуляции // Психологические исследования: Научный электронный журнал. 2009. № 5 (7). URL: <http://psystudy.ru> (Дата обращения 25.06.2012).
- Сергиенко Е. А., Виленская Г. А., Ковалева Ю. В. Контроль поведения как субъектная регуляция. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. С. 45.
- Aubin-Horth N., Renn S. C. P. Genomic reaction norms: using integrative biology to understand molecular mechanisms of phenotypic plasticity. *Mol. Ecol.* 2009. V. 18. P. 3763–3780.
- Avital E., Jablonka E. *Animal traditions: Behavioral inheritance in evolution.* Cambridge, UK: Cambridge University Press. 2000.
- Bourdeau P. E. Prioritized phenotypic responses to combined predators in a marine snail. *Ecology.* 2009. V. 90. P. 1659–1669.
- Coen E. *The art of genes: How organisms make themselves.* Oxford, UK: Oxford University Press. 1999.
- Cornwallis C. K., Birkhead T. R. Plasticity in reproductive phenotypes reveals status-specific correlations between behavioral, morphological, and physiological sexual traits. *Evolution.* 2008. V. 62. P. 1149–1161.
- Crawford C., Krebs D. L. *Handbook of evolutionary psychology: Ideas, issues, and applications.* Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1998.
- Futuyma D. J. *Evolution* (2<sup>nd</sup> ed.). Sunderland, Massachusetts: Sinauer Associates, 2009.
- Ghalambor C. K. Adaptive versus non-adaptive phenotypic plasticity and the potential for contemporary adaptation in new environments. *Funct. Ecol.* 2007. V. 21. P. 394–407.
- Gottlieb G. Developmental-behavioral initiation of evolutionary change. *Psychological Review.* 2002. V. 109. P. 211–218.
- Gottlieb G. Experiential canalization of behavioral development: Theory. *Developmental Psychology.* 1991. V. 27. P. 4–13.
- Gottlieb G. *Individual development and evolution: The genesis of novel behavior.* N. Y.: Oxford University Press, 1992.
- Hall B. K. Unlocking the black box between genotype and phenotype: Cell condensations as morphogenetic (modular) units. *Biology and Philosophy.* 2003. V. 18. P. 219–247.

- Haraway M.M., Maples E.G. Species-typical behavior // Comparative psychology: A handbook / G. Greenberg & M.M. Haraway (Eds). N.Y.: Garland Publishing, 1998. P. 191–197.
- Hodgins-Davis A., Townsend J.P. Evolving gene expression: from G to E to GxE. *Trends Ecol. Evol.* 2009. V. 24. P. 649–658.
- Johnston T.D., Edwards L. Genes, interactions, and development. *Psychological Review*. 2002. V. 109. P. 26–34.
- Kaufman I.C. Learning what comes naturally: The role of life experience in the establishment of species-typical behavior. *Ethos*. 1975. V. 3. P. 129–142.
- Lande R. Adaptation to an extraordinary environment by evolution of phenotypic plasticity and genetic assimilation. *J. Evol. Biol.* 2009. V. 22. P. 1435–1446.
- Lickliter R. An ecological approach to behavioral development: Insights from comparative psychology. *Ecological Psychology*. 2000. V. 12. P. 319–334.
- Masel J. Genetic assimilation can occur in the absence of selection for the assimilating phenotype, suggesting a role for the canalization heuristic. *J. Evol. Biol.* 2004. V. 17. P. 1106–1110.
- Miller D.B. The effects of nonobvious forms of experience on the development of instinctive behavior // *Evolving explanations of development* / C. Dent-Reed & P. Zukow-Goldring (Eds). Washington, DC: American Psychological Association, 1997. P. 457–507.
- Moczek A.P. On the origins of novelty in development and evolution. *Bioessays*. 2008. V. 30. P. 432–447.
- Moore D.S. *The dependent gene: The fallacy of nature vs nurture*. N.Y.: W.H. Freeman, 2002.
- Morange M. *The misunderstood gene*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2001.
- Nijhout H.F. Development and evolution of adaptive polyphenisms. *Evol. Dev.* 2003. V. 5. P. 9–18.
- Oyama S. *The ontogeny of information*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1985.
- Pfennig D.W., McGee M. Resource polyphenism increases species richness: a test of the hypothesis. *Philos. Trans. R. Soc. London. B. Biol. Sci.* 2010. V. 365. P. 77–591.
- Pigliucci M. *Phenotypic plasticity: Beyond nature and nurture*. Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press, 2001.
- Price T.D. The role of phenotypic plasticity in driving genetic evolution. *Proc. R. Soc. London. B. Biol. Sci.* 2003. V. 270. P. 1433–1440.
- Rosenberg A. Reductionism redux: Computing the embryo. *Biology and Philosophy*. 1997. V. 12. P. 445–470.
- Sangster T.A. Under cover: causes, effects and implications of Hsp90-mediated genetic capacitance. *Bioessays et al.* 2004. V. 26. P. 348–362.

- Scheiner S. M.* Genetics and evolution of phenotypic plasticity. *Annual Review of Ecology & Systematics*. 1993. V. 24. P. 35–68.
- Schlitching C. D.* The role of phenotypic plasticity in diversification // Phenotypic Plasticity: Functional and Conceptual Approaches / Ed. by T.J. DeWitt and S. M. Scheiner. Oxford University Press. 2004. P. 191–200.
- Smith-Gill S. J.* Developmental plasticity: developmental conversion versus phenotypic modulation. *American Zoologist*. 1983. V. 23. P. 47–55.
- Snell-Rood E. C.* Toward a population genetic framework of developmental evolution: costs, limits, and consequences of phenotypic plasticity. *Bioessays*. 2010. V. 32. P. 71–81.
- Sol D.* Big brains, enhanced cognition, and response of birds to novel environments. *Proc. National Acad. Sci. U. S. A.* 2005. V. 102. P. 5460–5465.
- Sutter M., Kawecki T. J.* Influence of learning on range expansion and adaptation to novel habitats. *J. Evol. Biol.* 2009. V. 22. P. 2201–2214.
- Via S., Lande R.* Genotype-environment interaction and the evolution of phenotypic plasticity. *Evolution*. 1985. V. 39. P. 505–522.
- Wahlsten D., Gottlieb G.* The invalid separation of the effects of nature and nurture: Lessons from animal experimentation // Intelligence, heredity, and environment / R. J. Sternberg & E. Grigorenko (Eds). N. Y.: Cambridge University Press, 1997. P. 163–192.
- Weber B. H., Depew D. J.* Developmental systems, Darwinian evolution, and the unity of science // Cycles of contingency: Developmental systems and evolution / S. Oyama, P. E. Griffiths, R. D. Gray (Eds). Cambridge, MA: MIT Press. 2001. P. 239–253.
- West M. J., King A. P.* Settling nature and nurture into an ontogenetic niche. *Developmental Psychobiology*. 1987. V. 20. P. 549–562.
- Windig J. J.* Genetics and mechanics of plasticity // Phenotypic Plasticity / DeWitt T. J. and Scheiner S. M. (Eds). Oxford University Press. 2004. P. 31–49.
- Wolf U.* The genetic contribution to the phenotype. *Human Genetics*. 1995. V. 95. P. 127–148.
- Yeh P. J., Price T. D.* Adaptive phenotypic plasticity and the successful colonization of a novel environment. *Am. Nat.* 2004. V. 164. P. 531–542.

## НАШИ АВТОРЫ

**Абитов Ильдар Равильевич** – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник Учреждения РАО «Институт педагогики и психологии профессионального образования» (г. Казань)  
*e-mail: ildar-abitov@yandex.ru*

Научный руководитель: доктор медицинских наук, профессор  
**В. Д. Менделевич**

**Демарева Валерия Алексеевна** – магистрант Нижегородского Государственного Университета им. Н. И. Лобачевского (г. Нижний Новгород)  
*e-mail: Kaleria.naz@gmail.com*

Научный руководитель: зав. кафедрой психофизиологии отделения психологии ННГУ им. Н. И. Лобачевского, доктор биологических наук, профессор **С. А. Полевая**

**Дербенева Мария Юрьевна** – психолог психологического центра ректората по направлениям история, психология и философия Санкт-Петербургского государственного университета (г. Санкт-Петербург)  
*e-mail: m\_derbeneva@mail.ru*

Научный руководитель: зав. кафедрой психологии развития и дифференциальной психологии СПбГУ, доктор психологических наук, профессор **Л. А. Головей**

**Знаменская Ирина Игорьевна** – студентка Государственного академического университета гуманитарных наук (г. Москва)  
*e-mail: tirinok@yandex.ru*

Научный руководитель: зав. лабораторией психофизиологии им. В. Б. Швыркова Института психологии РАН, зав. кафедрой

психофизиологии факультета психологии ГАУГН, доктор психологических наук, профессор **Ю. И. Александров**

**Львицын Михаил Сергеевич** – выпускник Государственного академического университета гуманитарных наук (г. Москва)  
*e-mail: Lvitsyn\_m@mail.ru*

Научный руководитель: старший научный сотрудник лаборатории психологии способностей и ментальных ресурсов им. В. Н. Дружинина Института психологии РАН, заведующая кафедрой аналитической психологии ГАУГН, кандидат психологических наук **Т. А. Ребеко**

**Манаква Татьяна Геннадьевна** – аспирантка кафедры психологии образования Института педагогики и психологии образования Московского педагогического государственного университета (г. Москва)  
*e-mail: Tatiana.manakova@gmail.com*

Научный руководитель: зав. кафедрой психологии образования факультета педагогики и психологии МПГУ, кандидат психологических наук, профессор **А. С. Обухов**

**Морозова Наталия Олеговна** – студентка Вологодского института права и экономики ФСИН России (г. Вологда)  
*e-mail: tusya-morozova@yandex.ru*

Научный руководитель: доцент кафедры общей психологии ВИПЭ ФСИН России, кандидат психологических наук **О. Н. Ракитская**

**Неврюев Андрей Николаевич** – дипломник Московского городского психолого-педагогического университета (г. Москва)  
*e-mail: a.n.nevruev@mail.ru*

Научный руководитель: зав. кафедрой теоретических основ социальной психологии, кандидат психологических наук, доцент **О. Б. Крушелецкая**

**Рачугина Анна Юрьевна** – аспирантка факультета психологии Государственного академического университета гуманитарных наук (г. Москва)  
*e-mail: send\_to\_anka@mail.ru*

Научный руководитель: зав. лабораторий психологии развития Института психологии РАН, зам. декана по научной работе ГАУГН, зав. кафедрой общей психологии ГАУГН, доктор психологических наук, профессор **Е. А. Сергиенко**

**Сиваш Ольга Николаевна** – кандидат психологических наук, главный специалист Управления по обеспечению мероприятий гражданской защиты города Москвы (г. Москва)  
*e-mail: emercom12@rambler.ru*

Научный руководитель: главный научный сотрудник лаборатории инженерной психологии и эргономики Института психологии РАН, заслуженный деятель науки и техники РФ, лауреат премии Совета министров СССР и премии имени С.Л. Рубинштейна, доктор медицинских наук, профессор **В. А. Бодров**

**Сиповская Яна Ивановна** – студентка факультета психологии Государственного академического университета гуманитарных наук (г. Москва)  
*e-mail: syai@mail.ru*

Научный руководитель: зав. лабораторий психологии способностей и ментальных ресурсов им. В. Н. Дружинина Института психологии РАН, доктор психологических наук, профессор **М. А. Холодная**

**Туганцева Юлия Дмитриевна** – студентка факультета психологии Государственного академического университета гуманитарных наук (г. Москва)  
*e-mail: tugantseva@yandex.ru*

Научный руководитель: зав. лабораторий психологии развития Института психологии РАН, зам. декана по научной работе ГАУГН, зав. кафедрой общей психологии ГАУГН, доктор психологических наук, профессор **Е. А. Сергиенко**

**Хайт Мария Александровна** – дипломник Московского городского психолого-педагогического университета (г. Москва)  
*e-mail: mary1415@mail.ru*

Научный руководитель: зав. кафедрой этнопсихологии и психологических проблем поликультурного образования факультета социальной психологии МГППУ, кандидат психологических наук, профессор **О. Е. Хухлаев**

**Чистякова Наталья Викторовна** – аспирантка Института психологии РАН (г. Москва)  
*e-mail: dik\_dog@list.ru*

Научный руководитель: зав. лабораторий психологии развития Института психологии РАН, зам. декана по научной работе ГАУГН, зав. кафедрой общей психологии ГАУГН, доктор психологических наук, профессор **Е. А. Сергиенко**

## **ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ ДЛЯ СБОРНИКА РАБОТ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ**

Статьи для сборника «Труды молодых ученых по психологии» подаются **до 15 декабря**.

Статьи лауреатов конференции «Психология – наука будущего» подаются на основании сертификата на публикацию, вручаемого по результатам конференции.

**Статьи должны быть оформлены по следующим правилам:**

1. Статья представляется в электронном виде (высылается на e-mail или передается лично файл со статьей в формате Word с расширением *doc*). В электронном варианте статья называется кириллицей по фамилии автора.
2. Поля на странице 2,5 – левое; 1,5 – правое; верх – 2,5, низ – 2,0.
3. Шрифт – Times New Roman, размер кегля (шрифта) – 12, интервал – 1,5, отступ – 1,25 см.
4. Объем статьи не должен превышать 12 страниц, включая библиографию.
5. Список литературы представляется в конце статьи. Без нумерации. **Обязательно указывать издательство (книги, монографии, сборники) и страницы (статьи из журнала)**. Пример оформления списка литературы можно посмотреть в ранее изданных сборниках «Труды молодых ученых».
6. Ссылки в статье делаются в круглых скобках, с указанием фамилии автора, если два автора – то через запятую, если три и более – то по фамилии первого автора и др. Например, (Сидоров, 2004; Федоров, Иванов, 1996; Петров и др., 2005). **Все ссылки в тексте должны соответствовать библиографическому списку.**
7. Заглавие статьи набирается полужирным шрифтом (строчными буквами с первой заглавной), инициалы и фамилия автора/авторов – под названием статьи в центре – курсивом.
8. Перед статьей дается краткая аннотация (не более 10–15 строк). Курсив. От фамилии автора отделяется 1 строкой, от текста статьи – 2-мя.
9. Оформление рисунков. Все рисунки должны быть представлены в тексте и **отдельными файлами**, в черно-белом варианте. Растровые файлы – в форматах *tif* или *jpeg* (размер не менее 7 см в ширину при 250 dpi). Векторные файлы – в форматах *pdf* или

eps. Графики или гистограммы – в формате Excel либо векторном формате. Гистограммы оформляются узорной заливкой. Графики, созданные в других программах (например, Statistica) присылаются в оригинальных файлах (например, *stw*). Таблицы оформляются стандартными таблицами Word.

10. Подписи таблиц делаются над таблицами с форматированием по центру. Название таблицы должно отражать содержание таблицы.

*Пример:*

**Таблица 1**

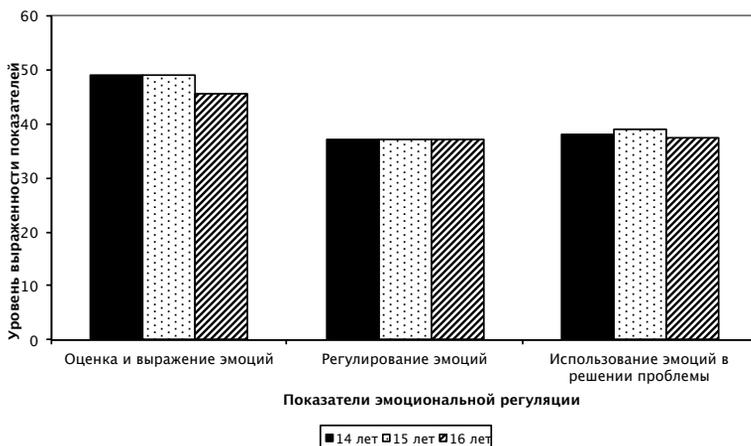
Показатели синхронной надежности шкал ОПТУ-21

Шкала ОПТУ-21	Коэффициент $\alpha$ Кронбаха
Признаки ПТС	0,88
Устойчивость	0,72
Антиципация	0,62
Общий индекс	0,88

*Пример ссылки на таблицу в тексте:* «В таблице 1 представлены результаты...»

11. Подписи рисунков делаются под рисунками с форматированием по левому краю и также должны быть содержательными.

*Пример:*



**Рис. 8.** Возрастные различия по шкалам эмоционального компонента контроля поведения у подростков группы поперечных срезов в возрасте 14, 15 и 16 лет

*Пример ссылки на рисунок: «По показателям эмоциональной составляющей контроля поведения (рисунок 8) в группе поперечных срезов выявлено...»*

12. Вместе с файлом статьи высылается файл с информацией об авторе.

<b>Сведения об авторе</b>	
ФИО	
Статус (студент, дипломник, аспирант, научный сотрудник и т.д.)	
Организация (полное название и в скобках – аббревиатура)	
ФИО научного руководителя	
Статус научного руководителя	
Ученая степень и ученое звание научного руководителя	
<b>Контактная информация автора</b>	
E-mail	
Телефон	

В электронном виде файл с данными об авторе называется по фамилии автора с добавлением через нижний прочерк слова info.

Контактная информация должна быть актуальной – во время работы рецензентов нужно будет оперативно отвечать на замечания, предложения и вносить необходимые правки в статью.

13. Лауреаты конференции высылают статьи на e-mail: [stranavetra@gmail.com](mailto:stranavetra@gmail.com). По этому же адресу можно задать все интересующие вопросы.
14. Статьи, оформленные с нарушением данных правил, к печати приниматься не будут.

## **КНИГИ ИЗДАТЕЛЬСТВА «ИНСТИТУТ ПСИХОЛОГИИ РАН»**

- Современная личность:** Психологические исследования / Отв. ред. М. И. Воловикова, Н. Е. Харламенкова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. 392 с. (Психология социальных явлений)
- Гостев А. А., Борисова Н. В.** Психологические идеи в творческом наследии И. А. Ильина: На путях создания психологии духовно-нравственной сферы человеческого бытия. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. 288 с.
- Когнитивные исследования:** Сборник научных трудов: Вып. 5 / Под ред. А. А. Кибрика, Т. В. Черниговской, А. В. Дубасовой. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. 295 с.
- Щащенко В. А.** Психология экономического благополучия. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. 426 с.
- Психологические проблемы современного российского общества /** Отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. 575 с. (Психология социальных явлений)
- Журавлев А. Л., Купрейченко А. Б.** Социально-психологическое пространство личности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. 496 с.
- Падун М. А., Котельникова А. В.** Психическая травма и картина мира: Теория, эмпирия, практика. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. 206 с. (Перспективы психологии)
- Актуальные проблемы психологии труда, инженерной психологии и эргономики.** Вып. 3 / Под ред. В. А. Бодрова, А. Л. Журавлева. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. 400 с. (Труды Института психологии РАН)
- Психологическое воздействие:** Механизмы, стратегии, возможности противодействия / Под ред. А. Л. Журавлева, Н. Д. Павловой. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. 368 с. (Труды Института психологии РАН)

- Проблемы психологической безопасности** / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Н. В. Тарабрина. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. 440 с. (Психология социальных явлений)
- Философско-психологическое наследие С. Л. Рубинштейна** / Под ред. К. А. Абульхановой, С. В. Тихомировой. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. 432 с. (Методология, теория и история психологии)
- Материалы итоговой научной конференции Института психологии РАН (24–25 февраля 2011 г.)** / Под ред. А. Л. Журавлева, Т. И. Артемьевой. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. 216 с.
- Творчество: от биологических оснований к социальным и культурным феноменам** / Под ред. Д. В. Ушакова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. 736 с. (Научные школы ИП РАН)
- Стресс, выгорание, совладание в современном контексте** / Под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. 512 с. (Психология социальных явлений)
- Журавлев А. Л.** Актуальные проблемы социально ориентированных отраслей психологии. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. 560 с.
- Ушаков Д. В.** Психология интеллекта и одаренности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. 464 с. (Экспериментальные исследования)
- Дискурс в современном мире. Психологические исследования** / Под ред. Н. Д. Павловой, И. А. Зачесовой. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. 368 с. (Труды Института психологии РАН)
- Психологические исследования духовно-нравственных проблем** / Отв. ред. А. Л. Журавлев, А. В. Юревич. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. 480 с. (Психология социальных явлений)
- Гулевич О. А.** Социальная психология справедливости. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. 284 с.
- Психология – наука будущего: Материалы IV международной конференции молодых ученых «Психология – наука будущего» 17–18 ноября 2011 г. Москва** / Под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. 540 с. (Интеграция академической и университетской психологии)
- Занковский А. Н.** Психология лидерства: от поведенческой модели к культурно-ценностной парадигме. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. 296 с.
- Современная экспериментальная психология: В 2 т.** / Под ред. В. А. Барабанщикова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. 555 с., 493 с. (Интеграция академической и университетской психологии)
- Познание в деятельности и общении: От теории и практики к эксперименту** / Под ред. В. А. Барабанщикова, В. Н. Носуленко, Е. С. Самойлен-

- ко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. 527 с. (Интеграция академической и университетской психологии)
- Гуцыкова С. В.** Метод экспертных оценок: теория и практика. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. 144 с. (Методы психологии)
- Баканов А. С., Обознов А. А.** Эргономика пользовательского интерфейса: от проектирования к моделированию человеко-компьютерного взаимодействия. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. 176 с.
- Ермолаева Е. П.** Оценка реализации профессионала в системе «человек–профессия–общество». М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. 176 с. (Методы психологии)
- Ларионова Л. И.** Культурно-психологические факторы развития интеллектуальной одаренности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. 320 с.
- Волкова Е. В.** Психология специальных способностей: дифференциально-интеграционный подход. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. 320 с.
- Проблемы нравственной и этической психологии в современной России** / Отв. ред. М. И. Воловикова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. 320 с. (Труды Института психологии РАН)
- Рябов В. Б.** Гуманитарная технология организационного проектирования и развития. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. 224 с. (Фундаментальная психология – практике)
- Морозов В. П.** Невербальная коммуникация: Экспериментально-психологические исследования. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. 528 с. (Достижения в психологии)
- Нестик Т. А.** Отношение к времени в малых группах и организациях. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. 296 с. (Перспективы психологии)
- Галкина Т. В.** Самооценка как процесс решения задач: системный подход. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. 399 с.
- Актуальные проблемы психологии труда, инженерной психологии и эргономики.** Вып. 2 / Под ред. В. А. Бодрова, А. Л. Журавлева. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. 624 с. (Труды Института психологии РАН)
- Ушакова Т. Н.** Рождение слова: Проблемы психологии речи и психолингвистики. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. 524 с. (Достижения в психологии)
- Юревич А. В., Чапенко И. П.** Наука в современном российском обществе. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. 352 с.
- Юревич А. В.** Методология и социология психологии. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. 272 с. (Методология, теория и история психологии)

- Акопов Г. В.** Психология сознания: Вопросы методологии, теории и прикладных исследований. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. 272 с.
- Математическая психология:** Школа В. Ю. Крылова / Под ред. А. Л. Журавлева, Т. Н. Савченко, Г. М. Головиной. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. 512 с. (Научные школы Института психологии РАН)
- Когнитивные исследования:** Сборник научных трудов. Вып. 4 / Под ред. Ю. И. Александрова, В. Д. Соловьева. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. 304 с. (Когнитивные исследования)
- Быховец Ю. В., Тарабрина Н. В.** Психологическая оценка переживания террористической угрозы: Руководство. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. 85 с. (Методы психологии)
- Психологические исследования:** Вып. 5 / Под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. 264 с. (Труды молодых ученых ИП РАН)
- Самойленко Е. С.** Проблемы сравнения в психологическом исследовании. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. 416 с.
- Психология интеллекта и творчества:** Традиции и инновации: Материалы научной конференции, посвященной памяти Я. А. Пономарева и В. Н. Дружинина, ИП РАН, 7–8 октября 2010 г. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. 368 с. (Интеграция академической и университетской психологии)
- Психологические исследования интеллекта и творчества:** Материалы научной конференции, посвященной памяти Я. А. Пономарева и В. Н. Дружинина, ИП РАН, 7–8 октября 2010 г. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. 288 с. (Материалы конференций)
- Методы исследования психологических структур и их динамики.** Вып. 5 / Под ред. Т. Н. Савченко, Г. М. Головиной. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. 192 с. (Труды Института психологии РАН)
- Карнышев А. Н. Винокуров М. А.** Этнокультурные традиции и инновации в экономической психологии. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. 480 с. (Психология социальных явлений)
- Экспериментальная психология в России** / Под ред. В. А. Барабанщикова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. 888 с. (Интеграция академической и университетской психологии)
- История отечественной и мировой психологической мысли:** ценить прошлое, любить настоящее, верить в будущее: Материалы международной конференции по истории психологии «V Московские встречи», 30 июня–3 июля 2009 г. / Отв. ред. А. Л. Журавлев, В. А. Кольцова, Ю. Н. Олейник. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. 782 с.

- Материалы итоговой научной конференции Института психологии РАН** (11–12 февраля 2010 г.). М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. 291 с. (Материалы конференций)
- Социальная психология труда: Теория и практика. Том 1** / Отв. ред. Л. Г. Дикая, А. Л. Журавлев. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. 488 с. (Труды Института психологии РАН)
- Социальная психология труда: Теория и практика. Том 2** / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Л. Г. Дикая. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. 442 с. (Труды Института психологии РАН)
- Сергиенко Е. А., Ветрова И. И.** Тест Дж. Мэйера, П. Сэловея, Д. Карузо «Эмоциональный интеллект» (MSCEIT v. 2.0): Руководство. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. 176 с. (Методы психологии)
- Интеллект, творчество и формирование личности в современном обществе: Сборник тезисов Всероссийской школы молодых ученых «Педагогические, психологические и культурологические принципы и методы воспитания молодых исследователей в условиях высокотехнологичной экономики»** (29 сентября–3 октября 2010 г., Москва) / Науч. ред. А. Л. Журавлев, Т. Н. Ушакова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. 184 с. (Материалы конференций)
- Формирование социально-личностных компетентностей в современном образовании. Методические рекомендации** / Науч. ред. Д. В. Ушаков. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. 116 с. (Методы психологии)
- Тихомирова Т. Н.** Интеллект и креативность в условиях социальной среды. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. 230 с.
- Тарабрина Н. В., Ворона О. А., Курчакова М. С., Падун М. А., Шаталова Н. Е.** Онкопсихология: Посттравматический стресс у больных раком молочной железы. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. 175 с. (Фундаментальная психология – практике)
- Сергиенко Е. А., Виленская Г. А., Ковалева Ю. В.** Контроль поведения как субъектная регуляция. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. 352 с. (Экспериментальные исследования)
- Журавлев А. Л., Нестик Т. А.** Психология управления совместной деятельностью: Новые направления исследований. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. 248 с.
- Маховская О. И.** Коммуникативный опыт личности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. 253 с.
- Психология нравственности** / Отв. ред. А. Л. Журавлев, А. В. Юревич. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. 508 с. (Психология социальных явлений)

**Научное издание**  
**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ**  
**Выпуск 6**

Оригинал-макет и верстка – *С. С. Фёдоров*  
Корректор – *Л. В. Бармина*

Лицензия ЛР № 03726 от 12.01.01  
Издательство «Институт психологии РАН»  
129366, Москва, ул. Ярославская, 13  
Тел.: (495) 682-51-29  
E-mail: [rio@psychol.ras.ru](mailto:rio@psychol.ras.ru)  
[www.ipras.ru](http://www.ipras.ru)

Сдано в набор 21.06.12. Подписано в печать 12.07.12  
Формат 60×90/16. Бумага офсетная. Печать офсетная  
Гарнитура ГТС СНАРТЕВ. Усл. печ. л. 11,5. Уч.-изд. л. 9,9  
Тираж 300 экз. Заказ

Отпечатано с готовых диапозитивов в ФГНУ «Росинформагротех»  
141261, Россия, Московская область,  
Пушкинский район, пос. Правдинский, ул. Лесная, 60