

Институт психологии Российской академии наук
Государственный университет гуманитарных наук
Факультет психологии

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Выпуск 4

Под редакцией
А.Л.Журавлева, Е.А.Сергиенко



Издательство
«Институт психологии РАН»
Москва — 2009

УДК 159
ББК 88
П 88

СОДЕРЖАНИЕ

Редколлегия:

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

Психологические исследования: Вып. 4 / Под ред. А.Л.Журавлева,
П 88 Е.А.Сергиенко.— М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009.—
с. (Труды молодых ученых ИП РАН)

УДК 159.9
ББК 88

В четвертом выпуске трудов молодых ученых по психологии представлены статьи дипломников и аспирантов ГУГН и Института психологии РАН. В сборник вошли также статьи, написанные участниками II Международной конференции молодых ученых «Психология – наука будущего», прошедшей 30–31 октября 2008 г. в Московском педагогическом государственном университете при поддержке Института психологии РАН и Государственного университета гуманитарных наук, чьи доклады были отмечены как лучшие. Статьи отражают не только уровень научных исследований начинающих ученых ИП РАН, но и молодых ученых из различных регионов России и ближнего зарубежья. Статьи интересны для обсуждения новых тенденций, идей в психологической науке. В сборник вошла 21 статья по разным теоретическим и экспериментальным вопросам психологии. Данная книга представляет интерес для психологов, преподавателей психологии, молодых ученых и всех, для кого становление научного творчества нового поколения – важная задача.

Предисловие	7
Л. А. Бичакиан Понимание положительных и отрицательных эмоций детьми дошкольного возраста	11
С.Л. Блинникова Диалектическое осмысление реальности как единый многоаспектный феномен	29
И.Ю. Владимиров Амодальный характер представлений о партнере и контексте ситуативного общения в структуре целостной ментальной модели	39
А.Е. Воробьева Роль саморегуляции в нравственном самоопределении молодежи	52
А.В. Герасимова Влияние имплицитного процедурного знания на структуру декларативного знания	66
А.М. Двойнин Ценностно-смысловая регуляция поведения учащихся православных учебных заведений	76
К.Б. Зуев Психологические исследования неполных семей	88
Е.А. Иванова Изучение влияния локуса субъективного контроля на совладающее поведение людей с нарушением зрения	99

Н.И. Колесникова	
Понимание как когнитивная функция становления субъекта: анализ и постановка проблемы	111
И.А. Лялина	
Определение эмоций по глазам	118
С.А. Матвеева	
Индивидуально-психологические особенности подростков, страдающих сахарным диабетом	131
В. И. Николаева	
Категория личностного выбора в психологии экзистенциализма	140
Е.В. Пыжьянова	
Изучение личностных коррелятов дивергентного мышления как показателя креативности	150
А.Ю. Рачугина	
Коммуникативные возможности детей на разных уровнях развития модели психического	162
Т. С. Сазонова	
Сенсорная модальность образной сферы как фактор эффективности применения методов психологической саморегуляции в спортивной деятельности	174
М. С. Старостина	
Роль средовых параметров в формировании различий в интеллектуальных характеристиках	187
М.Д. Суханова	
Взаимосвязь Я-концепции и субъективной структуры собственности у детей дошкольного возраста, воспитывающихся в семье и в учреждениях интернатного типа ..	199
Т.Н. Тихомирова	
Средовая программа исследований детерминации способностей	208

О.В. Шевцова	
Образы иностранных руководителей в представлении русских	219
А.С. Шилкина	
Семья в период ожидания первого и второго ребенка: перспективы изучения с позиций системного и субъектного подходов	230
А.В. Яныхбаш	
Подходы к исследованию рискованного поведения: эволюционно-психологический анализ	237
Наши авторы	252

ПРЕДИСЛОВИЕ

Дорогой читатель, перед Вами четвертый выпуск научных трудов молодых ученых в области психологии. Основную часть этого сборника составили статьи выпускников факультета психологии ГУГН, победившие в конкурсе дипломных работ за 2008 г., а также работы аспирантов и соискателей ГУГН и Института психологии РАН (10 статей). Отличие четвертого выпуска от предыдущих состоит в том, что в него включены статьи, написанные по материалам докладов, признанных лучшими на 2-й Международной конференции молодых ученых «Психология — наука будущего» (10 статей). Эта конференция проводилась Институтом психологии РАН и Московским государственным педагогическим университетом в ноябре 2008 г. Статьи молодых ученых — победителей конкурса докладов на конференции представляют работы, выполненные на психологических факультетах различных московских вузов (МГУ им. М.В. Ломоносова, ГУ-ВШЭ, МГПУ, РГГУ), университетов российских регионов (Кострома, Казань, Ярославль) и Белоруссии. В настоящий сборник включены также требования к статьям молодых авторов. Мы надеемся, что публикация этих требований позволит сократить сроки подготовки статей к опубликованию.

В данном выпуске представлены различные направления психологических исследований. Кроме экспериментальных статей, которых большинство, можно выделить работы, посвященные содержательному теоретическому анализу (Т.Н. Тихомирова, В.И. Николаева, С.Л. Блиникова, К.Б. Зуев, А.В. Янышбаш). Обращение молодых ученых к теоретическим проблемам современной психологии — чрезвычайно примечательный факт, поскольку именно молодые ученые будут строить психологию как науку будущего.

Так, в работе В.И. Николаевой проводится теоретический анализ понятия «личностный выбор», рассматриваемого в рамках экзистенциаль-

ного подхода в психологии. Личность конструируется выборами, при этом важны не только и не столько выборы в особо трудных ситуациях жизненных решений, сколько повседневные выборы. В этом смысле понятие «выбор» универсально в анализе человеческой жизни и значимо для понимания бытия-в-мире. Данные идеи соотносятся с разработками категории субъекта, интенсивно развиваемой в современной психологии.

В статье Т.Н. Тихомировой делается попытка обобщить полученные в рамках средового направления результаты исследований отечественных и зарубежных психологов в виде нескольких моделей, описывающих влияние среды на способности. На основе теоретического анализа разных современных подходов, а также собственных экспериментальных исследований автор показывает, что средовые влияния на способности могут быть описаны моделью множественных путей. Эта модель предполагает, что интеллект и креативность зависят от сложного взаимодействия управляющих и исполнительных когнитивных процессов, которые формируются под воздействием разных компонентов социальной среды.

С.Л. Блинникова вводит понятие «диалектическое осмысление» и дает его обоснование. В его содержании она пытается объединить такие разрозненные феномены как толерантность к неопределенности и противоречию, иррациональность рассуждений, диалектическое и парадоксальное мышление. Основанием их объединения служит иной по сравнению с формально-логическим и рациональным способ субъективного осмысления опыта. Перечисленные феномены составляют компоненты или стороны диалектического осмысления. Автор обосновывает их место в единой структуре диалектического осмысления и анализирует их взаимосвязи. Поиск интегративных, обобщенных конструктов в психологии отражает также современную тенденцию к холистическому, целостному подходу в психологии.

В теоретико-обзорной работе К.Б. Зуева на основе анализа зарубежных исследований полных и неполных семей ставится вопрос о необходимости в изучении роли средовых факторов, психического развития детей обращаться именно к учету психологических характеристик семьи (полной или неполной), а не считать неполную семью автоматически депривационным фактором психического развития.

А.В. Янышбаш анализирует склонность к риску как адаптационный феномен в рамках эволюционной психологии. Он показывает, что, несмотря на парадоксальность отнесения рискованного поведения к адаптивным формам, с точки зрения эволюционного процесса, риск дает

целый ряд преимуществ в адаптации, а его маркеры выполняют знаково-символические функции для партнеров и сообщества, в целом обеспечивая их сохранение.

Экспериментальные работы молодых ученых можно сгруппировать по темам, которым они посвящены. Различные аспекты саморегуляции представлены в пяти статьях (А.Е. Воробьевой, А.М. Двойнина, Е.А. Ивановой, Т.С. Сазоновой, А.С. Шилкиной), посвященных роли регуляции в нравственном самоопределении, ценностно-смысловой регуляции поведения, связи локуса контроля и совладающего поведения, роли образной сферы в эффективности саморегуляции, субъектной и системной организации контроля поведения в семье. При этом разные аспекты саморегуляции изучались на разнообразных выборках: спортсменов, учащихся православных учебных заведений, студентов разных вузов, членов семей.

Когнитивный подход к психологии реализуется в семи исследованиях: Л.А. Бичакиан, И.Ю. Владимирова, А.В. Герасимовой, Н.И. Колесниковой, И.А. Лялиной, Е.В. Пыжьяновой, А.Ю. Рачугиной, М.С. Старостиной, которые направлены на изучение разных факторов интеллектуальных и креативных способностей, ментальных представлений в ситуации общения, взаимосвязи имплицитного и процедурного знания. Новое направление в психологии — модель психического — представлено в исследованиях понимания положительных и отрицательных эмоций, понимания в коммуникативном взаимодействии в связи с уровнем развития модели психического, понимания эмоциональных состояний Другого при восприятии глаз («чтение по глазам»), развития понимания на разных этапах взрослого периода.

Проблема социального развития исследована в работе М.Д. Сухановой, раскрывающей представления дошкольников о собственности, что связано с Я-концепцией и условиями развития (в семье или интернатах). Социальная проблематика реализована также в работе О.В. Шевцовой, посвященной изучению образов иностранных руководителей в представлениях русских.

В исследовании С.А. Матвеевой раскрыт клинико-психологический аспект. Работа посвящена изучению психологического портрета подростков, страдающих сахарным диабетом.

Подробное изложение содержания теоретических статей настоящего сборника объясняется желанием подчеркнуть тенденцию, свойственную работам молодых ученых, к теоретическому осмыслению проблемных вопросов в современной психологии.

Надеемся, что данная серия изданий «Труды молодых ученых ИП РАН. Психологические исследования» привлечет внимание не только молодых ученых из разных вузов и регионов нашей страны и зарубежья, но и психологов старшего поколения, научных руководителей и наставников будущих специалистов. В статьях молодых ученых содержатся неожиданные и оригинальные подходы к традиционным вопросам психологии. Нужно создавать активное поисковое научное сообщество, в котором сотрудничество психологов разных поколений станет востребованным и плодотворным.

Декан факультета психологии ГУГН,
директор Института психологии РАН,
член-корреспондент РАН, профессор А.Л. Журавлев

Зам. декана по науке факультета психологии ГУГН,
зав. лабораторией Института психологии РАН,
доктор психол. наук, профессор Е.А. Сергиенко

Понимание положительных и отрицательных эмоций детьми дошкольного возраста

Л. А. Бичакиан

Представлены результаты исследования понимания положительных и отрицательных эмоций детьми 3–6 лет. В отличие от предыдущих работ (Прусакова, Сергиенко, 2006; Лебедева, 2007) был расширен репертуар предъявляемых положительных эмоций (радость, интерес, смущение, гнев, страх, печаль). Испытуемыми являлись 80 детей возраста 3–6 лет: 20 человек возраста 3 года, 20 человек возраста 4 года, 20 человек возраста 5 лет и 20 человек возраста 6 лет. В результате исследования было выявлено, что в течение дошкольного периода происходит существенный рост способности понимания собственных и чужих эмоциональных состояний, что способность к пониманию эмоций, являясь компонентом целостной системы «модель психического», развивается по логике ее общего усложнения. Выявлена тенденция к более четкой дифференциации спектра отрицательных эмоций по сравнению с положительными.

В рамках подхода «модель психического» важную роль отводят тому, что изначально дети знают о различных чувствах, переживаниях, эмоциях, поскольку за счет этих знаний они строят свое социальное взаимодействие с окружающими.

В дошкольном периоде дети явно проявляют понимание психических состояний окружающих. Они могут сказать, что любит человек, что он хочет, даже если это расходится с их желаниями и предпочтениями.

К 4 и 5 годам дети развиваются дальше в понимании относительно более сложных внутренних состояний, таких как мысли и убеждения, обнаруживая особо основательные знания об этом процессе в определенных эмоциональных ситуациях. Вследствие чего многие исследователи приходят к заключению, что понимание эмоциональных состояний может служить важным проводником в развитии более сложных ментальных представлений.

В процессе развития у ребенка увеличиваются знания как о своих, так и о чужих эмоциональных переживаниях. В дошкольный период дети становятся более способны к идентификации эмоциональных выражений и более точны в проявлении лицевой экспрессии. В дошкольном возрасте дети могут превосходно описать ситуации, которые вы-

зовут ту или иную реакцию у человека, а также предсказать поведение человека в сложившихся обстоятельствах (Прусакова, Сергиенко, 2002).

В дошкольный период у детей очень активно развивается понимание эмоциональных состояний окружающих людей, причем от простой констатации факта наличия эмоции дети переходят к возможности предположить, что вызвало то или иное состояние и что нужно сделать, для того чтобы избежать нежелательной для ребенка реакции.

Исследования Е.И. Лебедевой (Лебедева, 2006) и О.А. Прусаковой (Прусакова, Сергиенко, 2002) демонстрируют наличие выраженной возрастной динамики в понимании эмоций детьми. В три года дети только начинают распознавать эмоции по лицевой экспрессии и ситуативному контексту, при этом радость распознается лучше, чем отрицательные эмоции. Четырехлетние дети лучше, чем трехлетние, распознают отрицательные эмоции по лицевой экспрессии и ситуации и начинают понимать не только ситуативные причины эмоций, но и ментальные. В пять–шесть лет дети хорошо распознают все базовые эмоции по лицевой экспрессии и ситуации, понимают ментальные причины эмоции, такие как желания и мнения. Оставался открытым вопрос: либо дети плохо дифференцируют положительные и отрицательные эмоции, либо при расширении репертуара предъявляемых эмоций сохраняется опережающее развитие распознавания положительных эмоций по сравнению с отрицательными. Ответу на данный вопрос было посвящено проведенное исследование.

Исследование охватило весь дошкольный период развития ребенка (от 3 до 6 лет). Такой подход дает возможность выделить различные уровни в развитии детских представлений о собственном психическом и психическом других людей на примере понимания эмоций.

Теоретическая гипотеза — понимание положительных и отрицательных эмоций является компонентом целостной структуры модели психического; его развитие в дошкольном возрасте идет от недифференцированных к дифференцированным.

Предмет исследования — возрастная динамика понимания эмоций.

Объект исследования — дети 3, 4, 5, 6 лет.

Цель исследования — изучить возрастные различия в понимании эмоций детьми дошкольного возраста и описать процесс развития данного феномена.

Исследовательская гипотеза — становление модели психического в дошкольном возрасте связано с дифференцированным распознаванием эмоций у детей.

Методика

Участники исследования

В исследовании приняли участие 80 детей четырех возрастных групп: 3 года — 20 детей, 4 года — 20 детей, 5 лет — 20 детей и 6 лет — 20 детей. Во время исследования работа с детьми велась в индивидуальном порядке и занимала около 1 часа на каждого ребенка с необходимыми перерывами для отдыха.

В исследовании было использовано несколько методических приемов для получения наиболее полной картины развития процесса понимания эмоций. Методики были подобраны таким образом, чтобы по возможности оценить данный феномен с разных сторон. Всего в исследовании применялось 8 методик:

1. «Нарисуй человека» (для оценки интеллектуального развития детей 3–4 лет)
2. «Цветные прогрессивные матрицы» (для оценки интеллектуального развития детей 5–6 лет)
3. «Определи эмоции по фотографии»
4. «Определи эмоции по мимике человека»
5. «Нарисуй свои эмоции»
6. «Определи эмоции по действиям человека»
7. «Определи эмоции человека по ситуации»
8. «Нарисуй чужие эмоции»

Перед началом исследования с каждым ребенком проводилась беседа, экспериментатор обсуждал с ребенком эмоции, рассказывал, что это такое, какие они бывают, приводил примеры.

Для оценки интеллектуального развития детей были использованы методики «Нарисуй человека» (Goodinough-Harris Drawing Test, 1992) и «Цветные прогрессивные матрицы» (Равен, 1998). Выбор данных методик обусловлен их удобством и сравнительной непродолжительностью тестирования, что было важно при учете длительности основной процедуры исследования.

Методика «Определи эмоции человека по фотографии» использовалась для оценки того, насколько легче будет ребенку определять эмоции в реальном их изображении на лице по сравнению с рисованной картинкой. Ребенку предъявлялись фотографии девушки, изображающей на 6 фотографиях 6 различных эмоций. При предъявлении ребенку фотографии экспериментатор спрашивал ребенка: «Посмотри внимательно на картинку и скажи, что чувствует девушка на этой фотографии, какое у нее настроение?»

Методика «Определи эмоции по мимике человека». Чтобы оценить степень понимания ребенком того или иного эмоционального состояния по мимике человека, ему предъявлялся набор черно-белых картинок, нарисованных художником. На каждой отдельной карточке нарисован человек, с различной лицевой экспрессией, соответствующей одному из 6 состояний: радости, печали, страху, злости, удивлению, смущению. Экспериментатор последовательно выкладывал на стол по одной карточке и просил ребенка: «Расскажи, что чувствует человек на этой картинке, какое у него настроение».

Методика «Нарисуй свои эмоции». Экспериментатор давал ребенку бумагу и цветные карандаши и последовательно предлагал ему нарисовать самого себя, когда он радуется, грустит, когда ему страшно, когда он злится, когда смущается и когда ему что-либо интересно. Давалась следующая инструкция: «Нарисуй себя, когда ты радуешься (когда ты грустишь, когда тебе страшно, когда ты злишься, когда ты смущаешься, когда тебе интересно), чтобы всем было понятно, какое у тебя здесь настроение». Когда ребенок сообщал, что он закончил рисунок, экспериментатор просил пояснить рисунок и рассказать, почему ребенок испытывает ту или иную эмоцию.

Методика «Определи эмоции по действиям человека» была направлена на оценку способности ребенка к пониманию эмоций по вербальному описанию действий, которые соответствуют разным эмоциям. Методика состоит из 4 комплексов выразительных движений, соответствующих 6 эмоциям: радости, интересу, смущению, печали, страху, гневу. Задача детей — определить, к какой эмоции относится каждый блок действий. Экспериментатор давал ребенку следующую инструкцию: «Только что ты узнавал настроение человека по его лицу. Сейчас ты человека не увидишь, но я буду говорить тебе, что он делает, а ты попробуешь отгадать его настроение, что он чувствует». После этого экспериментатор зачитывал последовательно описание выразительных движений, характерных для каждой эмоции (например, для страха: «Убегает, прячется, кричит, дрожит»).

С помощью методики «Определи эмоции человека по ситуации» оценивалось понимание детьми классов ситуаций, характерных для переживания соответствующих эмоций, для чего были составлены специальные рассказы. Героем всех рассказов является мальчик Ваня, который попадает в ситуации, типичные для каждой из шести эмоций: радости, смущения, интереса, печали, страха, гнева (например, для радости: «Как-то раз Ванечка проснулся рано утром. Это было новогоднее утро.

В окошко светило солнце и снежные узоры блестели на стекле. Ванечка сразу отправился в комнату, где стояла большая и нарядная елка. Под елкой лежало множество подарков. Ванечка стал разворачивать их и находил в них красивые игрушки, о которых давно мечтал»). Экспериментатор читал рассказы вслух и после прочтения каждого рассказа спрашивал ребенка: «Как ты думаешь, что почувствовал Ваня, какое у него стало настроение?»

Методика «Нарисуй чужие эмоции». После того как ребенок прослушал рассказ и ответил, в каком, по его мнению, эмоциональном состоянии находится герой рассказа Ваня, экспериментатор протягивал ему бумагу и цветные карандаши и давал следующую инструкцию: «Нарисуй, пожалуйста, Ваню так, чтобы было понятно, какое у него настроение». Когда ребенок сообщал об окончании работы, его просили пояснить свой рисунок.

Статистическая обработка данных. Обработка результатов исследования проводилась методами непараметрической статистики. Были сформированы две последовательные группы сравнения: 3–4 года и 5–6 лет. Достоверность различий между возрастными группами определялась по критерию Фишера (ϕ^*). Различия считались значимыми при $p \leq 0,05$.

Результаты и их обсуждение

1) Уровень интеллектуального развития детей

Все дети, участвовавшие в исследовании, продемонстрировали уровень интеллектуального развития, характеризуемый как «средний» и «выше среднего», что отвечало задачам исследования.

Соотношение детей с уровнем интеллекта «средний», «ниже среднего» и «выше среднего» представлены в таблице 1.

Таблица 1

Соотношение детей по интеллектуальному уровню развития (в %)

Уровень интеллекта	Количество детей с данным уровнем
Ниже среднего	0
Средний	60 (48/80)
Выше среднего	40 (32/80)

2) Динамика развития понимания эмоций по лицевой экспрессии

Начиная с трехлетнего возраста, дети делят эмоции лишь на положительные и отрицательные, к шести годам дети достаточно свободно дифференцируют все эмоции.

Результаты исследования демонстрируют наличие выраженной возрастной динамики в распознавании различных эмоций по лицевой экспрессии. В три-четыре года для детей характерно деление эмоций лишь на положительные и отрицательные. Они достаточно легко определяют по лицевой экспрессии радость, все негативные эмоции рассматриваются как ее простая противоположность, в основном для определения той или иной отрицательной эмоции дети используют общее обозначение «плохой». На картинку с эмоцией смущения чаще всего давалось объяснение, что мальчик просто смотрит на травку. Огромное влияние на ответы детей оказывают события их жизни (дождь на улице, приход весны, неизвестное ранее животное, прослушивание новой сказки). Четырехлетние дети распознают печаль лучше, чем страх. В пять-шесть лет дети свободно определяют печаль, страх, гнев, но со смущением и интересом возникают сложности, однако процент правильных ответов достаточно высок (таблица 2).

Таблица 2

Возрастная динамика понимания эмоций по лицевой экспрессии (число правильных ответов, в %)

Возраст	Общее количество детей	Радость	Интерес	Смущение	Грусть	Страх	Злость
3 года	20	90 18/20	10 2/20	0 0/20	85 17/20	20 4/20	45 9/20
4 года	20	95 19/20	35 7/20	30 6/20	100 20/20	60 12/20	70 14/20
5 лет	20	95 19/20	35 7/20	20 4/20	80 16/20	35 7/20	80 16/20
6 лет	20	100 20/20	55 11/20	25 5/20	95 19/20	45 9/20	100 20/20

В таблице 3 отражены различия между группами испытуемых при определении эмоций по лицевой экспрессии. Полужирным шрифтом выделены значимые различия между группами.

Таблица 3

Различия между возрастными группами при определении эмоций по лицевой экспрессии (критерий ϕ^* , достоверность $p < 0.05$)

Возраст	Радость	Интерес	Смущение	Грусть	Страх	Злость
3–4 года	0,609	1,969	3,666	2,515	2,671	1,618
4–5 лет	0	0	0,734	2,932	1,600	0,734
5–6 лет	1,426	1,280	0,379	1,506	0,647	2,932

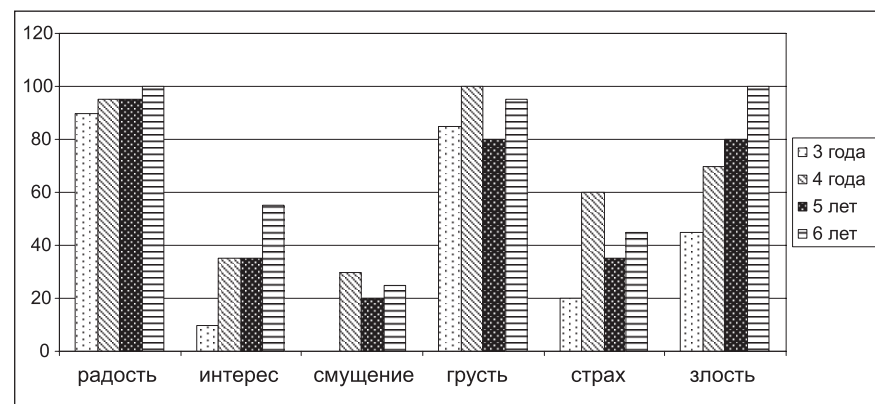


Рис. 1. Возрастная динамика понимания эмоций по лицевой экспрессии (в %)

Возрастная динамика в понимании основных эмоций по мимике наглядно отражена на рисунке 1.

3) Возрастные особенности идентификации эмоций по действиям

Как и в задании на понимание эмоций по лицевой экспрессии, трехлетние и четырехлетние дети в основном хорошо справились с определением радости, грусти и злости. Лишь четверть детей смогли правильно определить страх. Что касается дифференциации остальных эмоций, можно отметить, что дети не в состоянии различить их.

В этом исследовании было показано, что успешность опознания эмоционального состояния зависит не только от возраста детей, накопленного ими опыта и модальности самой эмоции, но и от особенностей ее внешнего проявления. В случае распознавания эмоций по описанию поведенческих действий человека радость, грусть и злость успешно опре-

Таблица 4
Возрастная динамика понимания эмоций по действиям
(число правильных ответов, в %)

Возраст	Общее количество детей	Радость	Интерес	Смущение	Грусть	Страх	Злость
3 года	20	100 20/20	0 0/20	0 0/20	85 17/20	35 7/20	35 7/20
4 года	20	100 20/20	30 6/20	20 4/20	100 20/20	50 10/20	75 15/20
5 лет	20	100 20/20	50 10/20	25 5/20	100 20/20	70 14/20	70 14/20
6 лет	20	100 20/20	55 11/20	45 9/20	100 20/20	95 19/20	100 20/20

Таблица 5
Различия между возрастными группами при определении эмоций
по вербальному описанию действий
(критерий ϕ^* , достоверность $p < 0,05$)

Возраст	Радость	Интерес	Смущение	Грусть	Страх	Злость
3-4 года	0	3,665	2,932	2,515	0,964	2,619
4-5 лет	0	1,301	0,379	0	1,301	0,354
5-6 лет	0	0,317	1,339	0	2,240	3,666

делялись всеми детьми уже в четырехлетнем возрасте и были доступны для понимания многим детям трех лет. Формирование правильного понимания эмоции страха, смущения и интереса по описанию действий происходит к пяти годам (таблица 4).

В таблице 5 отражены различия между группами испытуемых при определении эмоций по вербальному описанию действий. Полужирным шрифтом выделены значимые различия между группами.

Возрастная динамика в понимании основных эмоций по описанию действий наглядно отражена на рисунке 2.

4) Понимание эмоций по описанию ситуаций у детей разного возраста

В данной ситуации возрастает количество трехлетних и четырехлетних детей, определяющих страх и смущение. Ни один из испытуемых не смог выделить такую эмоцию, как смущение. Уже в пять–шесть лет ис-

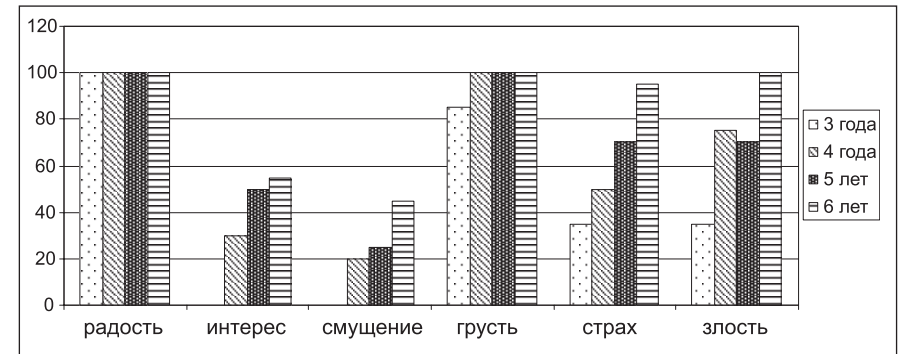


Рис. 2. Возрастная динамика понимания эмоций по описанию действий (в %)

пытуемые хорошо понимают ситуации, характерные для переживания всех эмоций. В шестилетнем возрасте у детей уже не вызывает затруднения и определение интереса и смущения по предложенной типичной ситуации. Следует отметить, что некоторые испытуемые возраста пяти–шести лет на предъявление простейших эмоций типа радости и грусти предлагают более развернутые варианты (например, грусть – обида, ему стыдно). Практически все испытуемые справились с этим заданием, хотя смущение по-прежнему остается самой трудной для понимания эмоцией.

Сохраняется та же тенденция, что и в понимании эмоций по мимике: успешнее всего дети определяют радость, затем печаль, злость и позже страх, интерес и смущение. Однако все изменения начинают происходить раньше на одну возрастную ступень: уже в три–четыре года дети хорошо дифференцируют ситуации, характерные для переживания радости, печали и злости, в пять–шесть лет начинают понимать ситуации, типичные для смущения и интереса (таблица 6).

В таблице 7 отражены различия между группами испытуемых при определении эмоций по описанию ситуаций. Полужирным шрифтом выделены значимые различия между группами.

Возрастная динамика в понимании основных эмоций по описанию ситуаций наглядно отражена на рисунке 3.

Следует отметить, что снижение распознавания некоторых эмоций у детей 5–6 лет связано с предложением эмоций не входящих в список исследуемых (страх дети заменяют на ориентирование и недоумение, грусть на обиду).

Таблица 6

Возрастная динамика понимания основных эмоций по ситуациям (число правильных ответов, в %)

Возраст	Общее количество детей	Радость	Интерес	Смущение	Грусть	Страх	Злость
3 года	20	100 20/20	0 0/20	0 0/20	95 19/20	50 10/20	45 9/20
4 года	20	100 20/20	5 1/20	5 1/20	100 20/20	60 12/20	75 15/20
5 лет	20	85 17/20	35 7/20	30 6/20	85 17/20	60 12/20	55 11/20
6 лет	20	100 20/20	45 9/20	40 8/20	95 19/20	80 16/20	85 17/20

Таблица 7

Различия между возрастными группами при определении эмоций по описанию ситуаций (критерий ϕ^* , достоверность $p < 0,05$)

Возраст	Радость	Интерес	Смущение	Грусть	Страх	Злость
3-4 года	0	1,426	1,426	1,426	0,637	1,973
4-5 лет	2,515	2,577	2,240	2,515	0	1,339
5-6 лет	2,515	0,647	0,665	1,089	1,398	2,135

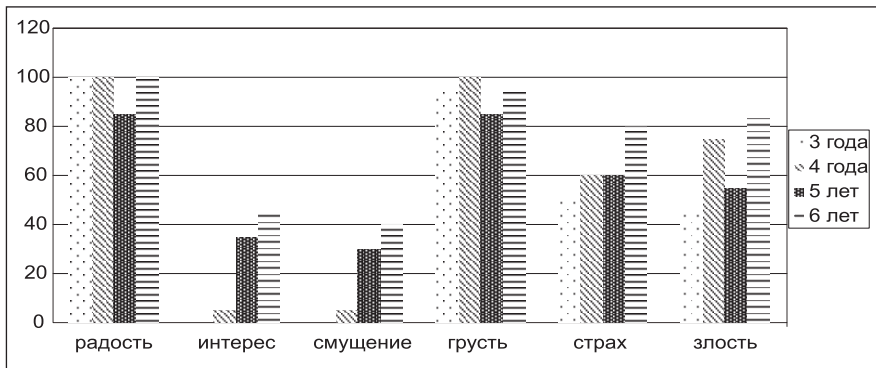


Рис. 3. Возрастная динамика понимания эмоций по описанию ситуаций (в %)

5) *Понимание эмоций по фотографиям*

Поскольку методика была введена позднее и ее проходили только половина испытуемых, то мы провели сравнение более мелких групп, каждого возраста отдельно.

Следует отметить, что при работе с фотографиями детям гораздо проще определять эмоцию по сравнению с рисованным изображением лицевой экспрессии.

Несмотря на то, что дети 3 лет продолжали разделять эмоции лишь на «хороший-плохой», уже в 4 года заметен большой скачок в дифференциации эмоций. Важно заметить, что при рассмотрении фотографий дети всех возрастов более ярко реагировали на изображения, пытались изобразить самостоятельно то, что они видят.

Тенденцию в понимании эмоций по фотографиям отражена в таблице 8.

В таблице 9 отражены различия между группами испытуемых при определении эмоций по фотографиям. Полужирным шрифтом выделены значимые различия между группами.

Таблица 8

Возрастная динамика понимания основных эмоций по фотографиям (число правильных ответов, в %)

Возраст	Общее количество детей	Радость	Интерес	Смущение	Грусть	Страх	Злость
3 года	10	100 10/10	0 0/10	0 0/10	90 9/10	20 2/10	50 5/10
4 года	10	100 10/10	60 6/10	40 4/10	100 10/10	60 6/10	70 7/10
5 лет	10	100 10/10	80 8/10	40 4/10	100 10/10	80 8/10	90 9/10
6 лет	10	100 10/10	70 7/10	60 6/10	100 10/10	100 10/10	100 10/10

Таблица 9

Различия между возрастными группами при определении эмоций по фотографиям (критерий ϕ^* , достоверность $p < 0,05$)

Возраст	Радость	Интерес	Смущение	Грусть	Страх	Злость
3-4 года	0	3,963	3,062	1,439	1,889	0,920
4-5 лет	0	0,989	0	0	0,989	1,153
5-6 лет	0	0,519	0,900	0	2,073	1,439

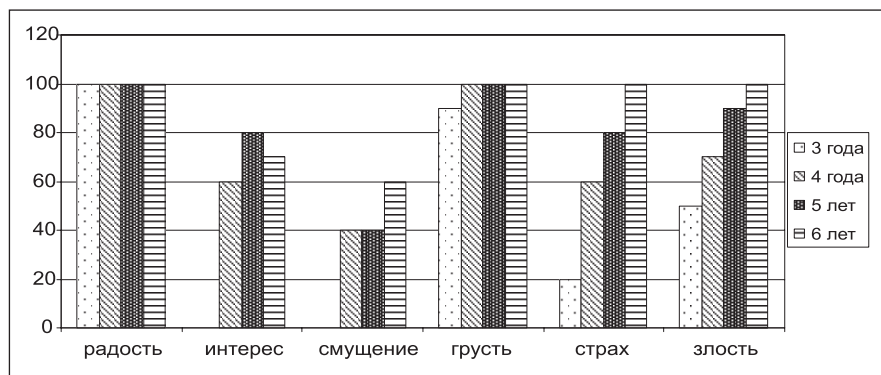


Рис. 4. Возрастная динамика понимания эмоций по фотографии (в %)

Возрастная динамика в понимании основных эмоций по фотографии наглядно отражена на рисунке 4.

6) Репрезентация собственных эмоций и эмоциональных переживаний другого человека в рисовании

К сожалению, дети возраста 3 и 4 лет не смогли изобразить ни своих, ни чужих эмоций. Даже самое простое изображение человека вызвало огромные затруднения.

Пятилетние дети уже начинают не только изображать лицевую экспрессию, адекватную переживаемой эмоции, но и прибегают к подробному описанию соответствующей ситуации, что отражает понимание причины эмоции. В рисунках они не изображают ситуации, которые могут вызвать конкретную эмоцию, многие дети проговаривают, какую эмоцию они рисуют и какие черты присущи этой эмоции. Дети используют в основном портретную форму изображения своих и чужих эмоций. Их рисунки достаточно четкие, чтобы была возможность отличить различные эмоции. Следует отметить, что при рисовании чужих эмоций ребенок ориентировался на свой способ выражения данной эмоции, однако при изображении себя некоторые дети отказывались рисовать ту или иную эмоцию, мотивируя это тем что они ничего не боятся (не стесняются, не грустят, не злятся).

В шесть лет дети рисуют портрет с ярко выраженными специфически изображенными эмоциями. Они понимают, что эмоция — внутреннее состояние человека, его внутренний опыт, который может быть выражен внешне через мимику, и этого будет достаточно для адекватного понимания эмоционального переживания.



Рис. 5. Изображение радости (рисунок девочки 5 лет)



Рис. 6. Изображение смущения (рисунок мальчика 6 лет)

В рисунках эмоций других людей дети 5 и 6 лет в большинстве случаев сравнивают свои способы выражений эмоции и присваивают их другим. При изображении портрета другого человека дети часто произносят в слух: «А как выгляжу я, когда мне страшно (интересно, весело, смущаюсь, грустно, злюсь)?» Они используют разноцветные карандаши для более яркого изображения эмоции. Эмоции в рисунках четко выражены. На них запечатлены специфические черты, присущие конкретной эмоции. Если ребенок изображает радость, то человек обязательно улыбается, если удивлен, то у него подняты брови (рисунок 5).

Если ребенок рисует смущение, он изображает опущенные глаза, красные щеки и сложенные определенным образом губы (рисунок 6).

Дети прибегают к портретной форме изображения эмоции. Чаще всего дети утрируют страх, рисуя человека с поднятыми волосами и чрезмерно открытыми глазами. В изображениях злости явно выделены нахмуренные брови или сморщенный лоб, оскаленные зубы (рисунок 7).

В изображении грусти дети часто рисуют слезы (рисунок 8).

Важно заметить, что, описывая ситуации, в которых сам ребенок или другой человек оказывается, испытываемый изображает различные внутренние переживания, сопровождающие эмоцию.

Явно заметны отличия между результатами исследований Е.И. Лебедевой и О.А. Прусаковой. Различия видны как в работе по методикам «Определи эмоцию человека по мимике», «Определи эмоцию человека по ситуации», «Определи эмоцию человека по действиям», так и в изображении своих и чужих эмоций. Различия по первым трем методикам, возможно, можно объяснить различием численности выборок, различием

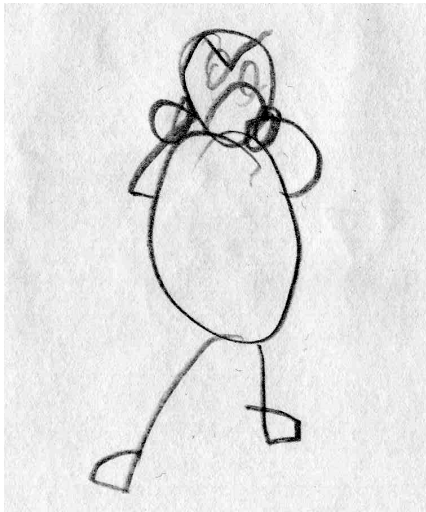


Рис. 7. Изображение злости (рисунок девочки 6 лет)

ем стимульного материала, предлагаемого испытуемым, а различия в рисунке изображении могут быть объяснены тем, что в возрасте 3–4 лет в учреждении, где проводилось исследование, дети занимаются исключительно лепкой и аппликацией, рисовать их учат позже, на различных развивающих занятиях просят давать конкретные четкие ответы, поэтому дети выполняют четко инструкцию и рисуют именно эмоцию, а не ситуацию, которая может вызвать ее. Если ребенок хочет, то он рассказывает подробно о событиях, ставших причиной какой-либо эмоции, причем ситуации, описываемые ребенком, отличаются от тех, что были даны в методике «Определи эмоцию по ситуации», например эмоцию «злость» ребенок описывает так: «Если я не слушаюсь или капризничаю, то мама выглядит так вот. И чтобы она снова улыбалась, я должен извиниться и сделать то, о чем она меня просила». Следует отметить, что видны различия между распознаванием злости у детей 3–4 лет в данном исследовании и исследованиях Е.И. Лебедевой и О.А. Прусаковой. Возможно, это можно объяснить большим стремлением к послушанию, в группах все дети стараются максимально слушаются воспитателя и избегать наказаний, поэтому для них важно распознавать, когда воспитатель недоволен ими.

Введение методики «определи эмоцию по фотографии» позволило сделать вывод, что предъявление эмоциональной реакции в виде фото-

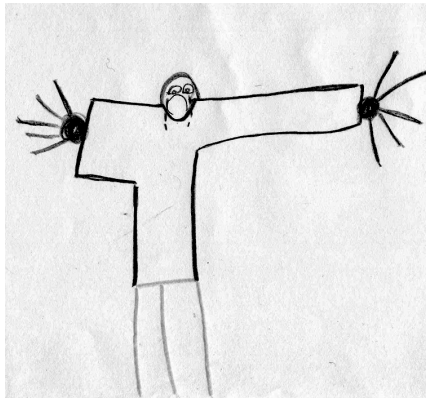


Рис. 8. Изображение грусти (рисунок девочки 5 лет)

графии облегчает распознавание всех эмоций (радость, интерес, смущение, злость, грусть, страх), а также показывает, что дети более ярко реагируют на предъявление «живой» эмоции по сравнению с рисованной. Они гораздо чаще повторяют увиденное и делают предположения о причинах увиденного.

Заключение

Основной тенденцией в развитии понимания эмоций, как показало исследование, является движение от общего деления эмоциональных состояний на положительные и отрицательные к последующей более тонкой дифференциации отрицательных и положительных эмоций, причем смущение и интерес остаются затруднительными для определения вплоть до шестилетнего возраста. По данным многих авторов, дети в младенческом возрасте в первую очередь демонстрируют широкий спектр отрицательных эмоций, таких как гнев, страх, печаль, отвращение (Изард, 1999). Проявление отрицательных эмоций помогает ребенку удовлетворить потребности, которые он не может еще пока удовлетворить самостоятельно. При идентификации чужих эмоций главной задачей является первоначальное простое разграничение эмоций на положительные и отрицательные, так как распознавание положительных эмоций позволяет ребенку определить, действует ли он правильно, как того требует от него общество, находить людей, готовых к социальному контакту, а распознавание отрицательных эмоций способствует избеганию конфликтов и наказаний.

Сравнение возможностей детей к распознаванию эмоций по лицевой экспрессии, описанию действий и ситуаций показало, что дети младшего дошкольного возраста более компетентны в случае идентификации эмоций по ситуациям. Эти данные полностью совпадают с полученными ранее результатами (Прусакова, Сергиенко, 2006). Такие данные также соответствуют общей эволюционной функции эмоций, которая заключается в том, чтобы указать на значение события для запуска соответствующего поведения индивида (Plutchik, 1980).

Очень важно для детей понять и научиться отделять свои эмоции от эмоций окружающих людей. В возрасте 3–4 лет дети описывают эмоции окружающих на основании своих эмоций (описывая картинку, на которой изображен улыбающийся мальчик, ребенок говорит: «Мальчик радуется, потому что на улице весна и поют птички. Скоро будет совсем

тепло и мы с мамой и папой поедem в деревню к бабушке»). К 5–6 годам явно виден прогресс в понимании чужих эмоций, когда ребенок четко выделяет причины возникновения эмоциональных переживаний окружающих (описывая злость, ребенок говорит: «Когда мы с братом играем и начинаем баловаться, то можем что-нибудь уронить или сломать, тогда папа злится и ругается на нас, он хмурит брови и лоб и иногда кричит»). В приведенном примере явно выражено понимание того, что если у ребенка хорошее настроение, то совсем не обязательно, что и у всех вокруг оно тоже будет хорошим.

Обращаясь к изображению эмоций другого человека, дошкольники прибегают к символической форме. Причем в большинстве случаев они рисуют, ориентируясь на свои способы выражения эмоций, а в рассказах приводят в пример ситуации из жизни, характерные для переживания той или иной эмоции, описывают чувства, ощущения и переживания людей, характерные для той или иной эмоции.

Для правильного понимания и, как следствие, адекватного изображения чужих эмоций необходимо, чтобы у ребенка сформировалась модель психического другого человека. На более высоком уровне развития модели психического ребенок может осознать, что каждый человек обладает собственным, отличающимся от других опытом, который является причиной переживаемой эмоции, но способ выражения эмоций будет одинаков. Самым главным способом выражения эмоций является лицевая экспрессия. Благодаря ей ребенок может судить о том, что чувствует и что переживает человек, прогнозировать его дальнейшее поведение.

Как показывают результаты исследования, необходимого для социального общения уровня развития модели психического дети достигают лишь к 5–6-летнему возрасту, когда начинают свободно отражать в рисунках как собственные эмоции, так и эмоции другого человека путем изображения адекватной лицевой экспрессии. Пяти- и шестилетние дети в рисунках изображают портрет человека и сопровождают свой рисунок рассказом с описанием событий, вызвавших эмоцию у него или другого человека.

Данные исследования наглядно демонстрируют, что рисунки детей отражают их уровень знаний как о собственных психических процессах, так и о представлениях других людей. Неспособность нарисовать другого человека дает нам основание предполагать, что ребенок не осознает, что лицевая экспрессия является универсальным способом выражения эмоций, а значит, не до конца осознает психическое окружающих его людей.

На основе исследования можно сделать вывод, что представление о своих эмоциях и эмоциях других людей у детей развивается на протяжении всего дошкольного возраста.

Вполне возможно, что с усложнением социальных контактов ребенка происходит и развитие, понимание эмоций, что влияет на возможности общения с окружающими.

Так, младшие дошкольники (3–4 лет) еще не разделяют собственное психическое и психическое других людей. Они, прежде всего, разделяют эмоции на положительные и отрицательные, что влечет за собой трудности при интерпретации поведения других людей.

К пяти-шести годам дети начинают достаточно уверенно различать эмоции человека, как положительные, так и отрицательные. Причем дети вполне ясно осознают, что основным показателем эмоции человека является его лицевая экспрессия.

Уровневый подход к анализу развития понимания собственного психического и психического других людей позволяет детально проследить процесс становления модели психического у детей.

Выводы

1. Понимание эмоций, как положительных, так и отрицательных, в дошкольном возрасте проходит процесс развития от недифференцированных к более дифференцированным.
2. Старшие дошкольники (5–6 лет) легко идентифицируют эмоции вне зависимости от способа их предъявления. Дети младшего дошкольного возраста (3–4 года) более успешны в понимании эмоций по лицевой экспрессии и ситуациям, причем разделяют их в основном на радость и грусть, а остальные эмоции делят на «хорошие и плохие».
3. При расширении репертуара предъявляемых эмоций выявлена тенденция к более четкой дифференциации спектра отрицательных эмоций по сравнению с положительными.
4. Наиболее легкая дифференциация у всех возрастов происходит при предъявлении фотографии и при описании действий, свойственных тому или иному эмоциональному переживанию.

Литература

- Баттерворт Дж., Харрис М. Принципы психологии развития. М.: Когито-Центр, 2000.
- Бехтерев В.М. Проблемы развития и воспитания человека / Под ред. А.В. Брушлинского и В.А. Кольцовой. М.: Изд. «Институт практической психологии», Воронеж: НПО МОДЕК, 1997.
- Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. М.: Изд-во Института практической психологии, Воронеж: НПО МОДЕК, 1996.
- Брушлинский А.В. Психология субъекта и его деятельности // Современная психология. Справочное руководство / Под ред. В.Н. Дружинина. М.: Инфра-М, 1999.
- Былкина Н.Д. Люсин Д.В. Развитие представлений детей об эмоциях в онтогенезе // Вопр. психол. 2000. № 5. С. 38–48.
- Герасимова А.С. Особенности понимания обмана детьми 5–11 лет и становление «модели психического»: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2004.
- Запорожец А.В., Неверович Я.З. и др. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста. М., 1986.
- Изард К. Психология эмоций. СПб.: Изд-во Питер, 1999.
- Лабунская В.А. Невербальное поведение. Ростов н/Д, 1986.
- Лафренье П. Эмоциональное развитие детей и подростков. СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2004.
- Лебедева Е.И. Понимание ментального и физического мира детьми с типичным развитием и расстройствами аутистического спектра: Дис. ... канд. психол. наук М., 2006.
- Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.
- Маховер К. Проективный рисунок человека. М.: Смысл, 2000.
- Прусакова О.А., Сергиенко Е.А. Репрезентация эмоций детьми от трех до шести лет // Научный поиск. Сборник научных работ студентов, аспирантов и молодых преподавателей. Вып. 3. Ярославль, 2002.
- Сергиенко Е.А. Когнитивное развитие. // Когнитивная психология. Учебник для вузов / Под ред. В.Н. Дружинина, Д.В. Ушакова. Гл. 13. М.: PerSe, 2002 (а).
- Сергиенко Е.А. Когнитивное развитие // Психология XXI века / Под ред. В.Н. Дружинина. М.: PerSe, 2003.
- Сергиенко Е.А. Развитие модели психического как ментальный механизм становления субъекта // Субъект, личность, психология человеческого бытия / Под ред. В.В. Знакова, З.И. Рябикиной. М.: Изд-во ИП РАН, 2005. С.113–146.
- Goodinough-Harris. Drowing Test, 1992.

Диалектическое осмысление реальности как единый многоаспектный феномен

С.Л. Блинникова

В статье рассматривается проблема разрозненности подходов к изучению сходных по своей сути феноменов, таких как толерантность к неопределенности и противоречию, иррациональность рассуждений, диалектическое и парадоксальное мышление, сосуществование оппозиционных друг другу представлений. Основанием их объединения служит иной по сравнению с формально-логическим и рациональным способ субъективного осмысления опыта. Для обозначения способа понимания, лежащего в основе перечисленных феноменов, наиболее адекватным представляется термин «диалектическое осмысление». Предлагается рассматривать данные феномены в качестве различных аспектов или компонентов диалектического осмысления; обосновывается отнесение каждого феномена к данному способу понимания; намечается предполагаемое место каждого из них в единой структуре диалектического осмысления и их взаимосвязи.

В обыденной жизни человек часто сталкивается с опытом, связанным с противоположностями и противоречиями, а также с неопределенностью и изменчивостью (например, амбивалентное отношение, противоположные интерпретации ситуации, наличие оппозиционных друг другу психологических качеств у одного человека и т.д.). Вопрос о субъективном осмыслении такого опыта современным западным индивидом, принадлежащим к культуре, где превалирует приверженность аксиомам формальной логики и нормам рациональности, не тривиален.

В психологии накоплены описания феноменов сосуществования противоположных друг другу представлений о какой-либо области, которые проявляются как на индивидуальном (Foldy, 2006; Hermans, 1993; Schweiger et al., 1989; Vignoles et al., 2004), так и на социальном (Moloney et al., 2005; Wagner et al., 2000; Markova, 2000) уровнях. Например, показана возможность наличия у субъекта двух противоположных представлений о гендерных ролях (утверждения о преобладании у мужчин ориентации на задачу, а у женщин на отношения и отсутствии такой специфичности ориентации) (Foldy, 2006); оппозиционных репрезентаций себя (например, как покорной, обязанной подчиняться и равной мужчине женщины; как жертвы бунтовщика и тирана) (Gregg, 1995); присутствие двух оппозиционных по эмоциональному паттерну ценных для индивида

переживаний (Hermans, 1993); наличие убеждений об уникальности человека и связанности его с другими людьми в представлениях англиканских священников (Vignoles et al, 2004). В социальных репрезентациях это демонстрируется сочетанием традиционных взглядов со взглядами западной медицины на здоровье и болезнь в представлениях жителей северной Индии (Wagner et al., 2000) и китайской общины в Великобритании (Gervais et al., 1998; Jovchelovitch et al.; см.: Moloney et al., 2005), присутствием и положительных и отрицательных коннотаций донорства и трансплантации органов (Moloney et al, 2005).

Противоположные друг другу представления могут быть субъективно осмыслены, по крайней мере, двумя способами. Один из них — привычный для современного человека, впитывающего западную культуру, формально-логический рациональный способ. Он опирается на законы формальной логики (законы непротиворечия, тождества, исключенного третьего) и нормы рациональности (например, непротиворечивость и транзитивность отношений). Тем самым он предполагает избегание неопределенности и противоречий, четкое отвержение или принятие какой-либо интерпретации (обязательный выбор из двух противоположных интерпретаций), ориентацию на постижение статичных состояний вещей (отражающих определенные краткие моменты их динамики) (см. напр.: Nisbett et al, 2001; Peng, Nisbett, 1999; Chan, 2004; Hermans, 1993). Альтернативу такому осмыслению составляет диалектический способ, при котором подчеркивается принципиальная неопределенность и противоречивость объектов и явлений, их взаимосвязанность и динамичность. При этом противоречия не избегаются, а осмысливаются, отсутствует ориентация на выбор одной из оппозиционных друг другу альтернативных интерпретаций (см. напр.: Nisbett et al., 2001; Peng, Nisbett, 1999; Kahle et al., 2000; Chan, 2004; Foldy, 2006; Hermans, 1993).

Таким образом, описанные феномены сосуществования оппозиционных представлений являются *материалом*, позволяющим субъекту осуществлять диалектический способ осмысления. Они открывают ему такую возможность. С другой стороны, они могут быть и *результатом* диалектического понимания. Это зависит от взаимоотношений этих представлений: признает ли субъект их равноправие и правдоподобие.

Тем не менее феномены, касающиеся диалектического способа осмысления, не сводятся к сосуществованию противоположных друг другу представлений. Те или иные аспекты диалектического осмысления включают в себе толерантность к неопределенности (Frenkel-Bruswik, 1949; Budner, 1962; Vignano La Rosa, 1986; см.: Шалаев, 2004); толерант-

ность к противоречию (Chan, 2004); диалектическое (Веракса, 2006; Peng, Nisbett, 1999; Nisbett et al, 2001; Kahle et al, 2000) и парадоксальное (Lewis, Dehler, 2000; Lewis, 2000; Westenholz, 1993) мышление; когнитивный стиль конкретность-абстрактность концептуализации (Harvey, 1970; см.: Холодная, 2002). Таким образом, для обозначения феноменов диалектического осмысления используется весьма разнообразная терминология и еще не выработано единой системы понятий, характеризующих это явление в целом и различные его аспекты. Проблема, на наш взгляд, заключается в разрозненности исследований сходных по своей сути феноменов и отсутствии их рассмотрения в более широком контексте.

Для обозначения способа понимания, лежащего в основе перечисленных феноменов, наиболее адекватным представляется термин «диалектическое осмысление» (ДО), используемый, например, Е. Foldy (2006). Употребление слова «осмысление» (sensemaking) позволяет охватить различные аспекты этого феномена, обозначаемые понятиями мышления, стиля, толерантности.

Рассмотрим подробнее указанные феномены, их отношение к ДО и предполагаемое место в едином процессе ДО.

Как уже было сказано, материалом и результатом ДО могут служить *сосуществующие друг с другом оппозиционные представления (репрезентации)*. В исследованиях, посвященных им (Foldy, 2006; Hermans, 1993; Schweiger et al., 1989; Vignoles et al., 2004; Moloney et al., 2005; Wagner et al., 2000), не только констатируется факт существования у индивида оппозиционных друг другу представлений, но также подчеркивается возможность и практическая реализация переосмысления оппозиций и их согласования между собой. В социальных репрезентациях ДО «провоцируется» самим каркасом, на котором строятся репрезентации. Исходной структурой для формирования социальных репрезентаций являются оппозиционные категории, проблематизированные в истории и внесенные в фокус общественного внимания (Markova, 2000). Например, для репрезентации донорства и трансплантации органов основой является антиномичная категория жизнь — смерть (Moloney et al., 2005).

ДО начинается с признания наличия оппозиционных сторон и принятия положения дел, требующего осмысления, а не выбора одной альтернативы. С понимания наличия оппозиционных сторон и их отношений начинается субъективная работа с парадоксом (противоречивой ситуацией) (Lewis, 2000), идущая затем по пути, отличному от формально-логического. Для дальнейшего движения в русле ДО необходимо удержание обеих альтернатив в поле зрения без предпочтения одной из них.

Это обеспечивает *толерантность к неопределенности* (ТН). ТН работает как в когнитивном плане, продуцируя ориентированность познания на удержание обеих оппозиционных сторон, выраженную в отсутствии тенденции приходить к решениям по типу «черное-белое» (Frenkel-Bruswik, 1949) или допущении наличия позитивных и негативных характеристик в одном и том же объекте (Vigano La Rosa, 1986; см.: Шалаев, 2004), так и в эмоциональном, обеспечивая спокойное (в отличие от напряженного) отношение к ситуациям, содержащим оппозиции, противоречия и различные возможности (Hallman, 1976; см.: Шалаев, 2004; Budner, 1962).

ТН касается как просто различных сторон и интерпретаций ситуации, так и оппозиционных друг другу. Познание оппозиций и отношение к ним аккумулировано в понятии *толерантности к противоречию* (ТП), входящему в концепт ТН. ТП характеризует способ понимания, при котором принимаются обе оппозиционные интерпретации как истинные в одно и то же время и не ожидается редуцирования неясности за счёт получения дополнительной информации (Chan, 2004). Для обозначения явлений, существенно сходных с ТН и ТП, используется ряд других понятий. Толерантности к неопределенности (и к противоречию) соответствует толерантность к рассогласованности (Knutson et al., 1979; Richmond et al., 1979; см.: Martin et al., 1998), а интолерантности — потребность в чёткости (Viswanathan, 1997; см.: Chan, 2004) и потребность в структуре (Newberg et al., 1993; см.: Chan, 2004; DeRoma et al., 2003; Kivimäki et al., 1996; Elovainio et al., 2001).

Таким образом, ТН и в пределе ТП являются отправной начальной точкой, необходимым (но недостаточным) условием ДО.

Для современного западного индивида (для которого культурно инициированными являются способы мышления, подчиненные принципам формальной логики и рациональности) феномены *иррациональности рассуждений* являются материалом (как и существование оппозиционных друг другу представлений), на основе которого может осуществляться ДО. Признание присутствия иррациональных отношений в объектах и явлениях, отсутствие избегания этого, как и в случае с ТН, есть начальная точка или условие ДО.

Предполагается, что «современный западный индивид не является исключительно рациональным существом» (Субботский, 2002, с. 90), что рациональная и иррациональная сферы сознания, оппозиционные по заложенным в них принципам, сосуществуют. Так, европейцы, которые обычно рассуждают рационально, могут использовать нормы неперманентности материального объекта, магической (в противоположность физической)

причинности, предположения о проницаемости твердого тела и обратимости времени, противоположные рациональным (Субботский, 2002, 2007).

Еще одна форма иррациональности — нетранзитивность предпочтений, являющаяся нарушением аксиомы транзитивности, входящей в принцип рациональности и рассматриваемой (Козелецкий, 1979; Ивин, 1998) в качестве необходимого условия разумности выбора и действий. Нетранзитивность является противоречием или парадоксом. Нахождение А в таком же отношении к С, как А к В и В к С ожидаемо. Невыполнение этого и выполнение обратного удивительно и парадоксально. И этот парадокс требует специального осмысления. Существует много примеров отсутствия транзитивности в психологии (см.: Поддьяков, 2006). Диалектического осмысления касается субъективное понимание нетранзитивности отношений (Поддьяков, 2006), еще не изучавшееся специально (см.: Поддьяков, 2008). Однако продемонстрировано наличие индивидуальных различий в субъективном принятии нетранзитивности. На материале реакций экспертов на осознание нетранзитивности своих предпочтений (что обычно расценивается как ошибка) показано, что одни отстаивают свой ответ, считая принцип нетранзитивности неприменимым, например, в случае их задачи; другие подгоняют свои ответы так, чтобы они соответствовали принципу транзитивности; третьи не считают принцип транзитивности универсальным вообще (Абрамова и др., 2004).

Процессуальную сторону ДО целесообразно характеризовать с помощью понятия мышления. Мышление, как и другие психические составляющие, может характеризоваться и с точки зрения процесса осуществления функции, и с точки зрения ее результата (в данном случае сформированности, умения рассуждать определенным образом). Однако понятие мышления, особенно в отечественной психологии, обычно используется при изучении именно *процесса* рассуждения, того, *каким образом* человек думает.

Соответственно, с точки зрения процесса ДО представляет собой *диалектическое мышление* (ДМ) или *парадоксальное мышление* (ПМ). В ДМ и ПМ входят феномены осмысления опыта связанного с противоположностями — иного по сравнению с традиционным выбором одной из оппозиций.

Характеристики ДМ и ПМ, даваемые без акцента на процессе рассуждения, раскрывают их диалектичность.

Это мышление характеризуется ориентацией на отношение противоположности (Веракса, 2006). Такое мышление (по описаниям ПМ) соотносится с умением работать с парадоксом, комфортным самоощущением при взаимодействии с напряжениями, возникающими вследствие при-

сутствия оппозиций, комплексным пониманием сосуществования и взаимоотношений оппозиций, способностью пересматривать противоречия и переворачивать их таким образом, чтобы находить рациональное зерно в кажущемся абсурде (Lewis, Dehler, 2000; Lewis, 2000; Westenholz, 1993).

Выделяются принципы, на которые опирается диалектическое рассуждение (по аналогии с принципами формальной логики и рациональности). Это: 1) принцип противоречия (реальность не является четко определенной, она полна противоречий, которые сосуществуют во всем), 2) принцип изменения (всё в мире динамично и способно изменяться), 3) принцип отношения или целостности (ничто в мире не является изолированным и независимым, но всё связано) (Peng, Nisbett, 1999; Nisbett et al., 2001). Иногда предлагается свод правил: (1) рассмотрение вещей как взаимосвязанных друг с другом, (2) рассмотрение объектов как находящихся в состоянии длящегося движения и изменения, обновления и развития, (3) полагание развития как продвижения, проходящего серию количественных изменений на пути к резкому качественному скачку, (4) следование принципу единства и борьбы противоположностей, утверждающему, что все имеет две стороны, которые могут быть сбалансированы или нет, но вся система постоянно изменяется от сбалансированной позиции к несбалансированной и обратно (Kahle et al., 2000).

Собственно процесс рассматриваемого способа мышления (по данным, полученным при изучении ДМ) включает использование специфических средств (комплексные и циклические представления) и действий (диалектические объединение, опосредствование, сериация, превращение и обращение) (Веракса, 2006). Комплексные представления отражают объект в совокупности его свойств, что обеспечивает возможность передачи взаимоисключающих свойств. Сами по себе они относительно статичны, но в рамках этих образов субъект может переходить от анализа одних свойств объекта к другим. Циклические представления являются средствами репрезентации изменений объектов и ситуаций, будучи единой системой образов объектов и ситуаций. Отношения противоположности отражаются в начальных и конечных состояниях; кроме того, поскольку они обратимы, то могут передавать противоположные смыслы. Диалектические действия представляют собой стратегии, ориентированные на установление в анализируемой целостности (например, объекте) отношений противоположности (объединение); поиск целостностей, характеризующихся наличием определенных заранее противоположностей (опосредствование); упорядочивание фрагментов изменения объекта или явления (сериация); рассмотрение объекта как противоположного, предполагающее скачкообразную



Рис. 1. Структура диалектического осмысления.

трансформацию одной противоположности в другую (превращение); обратное упорядочивание фрагментов изменения (обращение).

Результатом ДО являются диалектически организованные представления (как в смысле отдельных представлений, так и в смысле всей системы). В качестве таковых могут выступать, например, комплексные и циклические представления.

При становлении ДО в онтогенезе, а также его развертывании в актуалгенезе отправной точкой является субъективное принятие неопределенности, оппозиционности и иррациональности, на этой основе стано-

вится возможной реализация ДМ (или ПМ), и в результате у человека формируются диалектически организованные представления об объектах и явлениях. Материалом для ДО служат противоречивые (включая изменчивые) и содержащие иррациональность представления.

Есть и обратные влияния. В процессе осуществления ДО уже сформированные ранее диалектически организованные представления могут послужить средствами ДМ (ПМ), а также усилить ТН (ТП) или субъективное принятие иррациональности. Кроме этого, развертывание ДМ (ПМ) может подтолкнуть принятие противоречий и иррациональности.

Описанные выше феномены (толерантность к неопределенности и противоречию, иррациональность рассуждений, диалектическое и парадоксальное мышление, сосуществование оппозиционных друг другу представлений) обычно изучаются независимо друг от друга. Тем не менее они сходны. Основным параметром, по которому они здесь объединены, является иной по сравнению с формально-логическим или рациональным способ осмысления опыта, связанного с наличием оппозиций и противоречий. Эти феномены можно рассматривать как различные аспекты или компоненты диалектического осмысления реальности.

Среди этих компонентов есть как относимые скорее к личностным особенностям (феномены толерантности), так и скорее к познавательным (мышление). Однако здесь жесткое разделение не целесообразно.

ДО является комплексной характеристикой, сочетающей познавательные и личностные аспекты. Это подразумевается, например, при сопоставлении ДМ с личностными особенностями (Spencer-Rodgers et al., 2004; Chan, 2004), указании перспектив использования ПМ для работы с личностными парадоксами (Lewis, Dehler, 2000), использовании в терапии формирования понимания необходимости присутствия и взаимозависимости обоих полюсов некоторых полярностей (Hurst, 1996; Johnson, 1992; Maurer, 2002), включении субъективного признания неопределенности и гибкости (при управлении связанными с нею ситуациями) в перечень компонентов мудрости, традиционно понимаемой не только в качестве когнитивной, но также и личностной характеристики (Baltes, Staudinger, 1993; Glück et al., 2005).

ДО представляется более целостным пониманием реальности (по сравнению с альтернативными), так как основано на удержании в поле зрения многих аспектов ситуации (особенно оппозиционных). Так, например, при избрании только одной интерпретации ситуации или характеристики объекта и исключении оппозиционной создается неполная картина, отражающая лишь часть реальности, если в действительности ситуация или объект сложнее. При субъективном осмыслении проблем, где невозможен выбор одной

из альтернатив, важно не только понимать непереносимость присутствия обоих оппозиционных полюсов, но также и положительные и отрицательные стороны каждого, и, кроме этого, еще и неизбежность движения между позитивными и негативными свойствами каждого полюса (Johnson, 1992, 2002).

Литература

- Абрамова Н.А., Коврига С.В. О рисках, связанных с ошибками экспертов и аналитиков // Труды 4-й Международной конференции «Когнитивный анализ и управление развитием ситуаций». М.: ИПУ РАН, 2004. Т. 2. С. 12–23.
- Веракса Н.Е. Диалектическое мышление. Уфа: Вагант, 2006.
- Ивин А.А. Логика. М.: Знание, 1998.
- Козелецкий Ю. Психологическая теория решений. М.: Прогресс, 1979.
- Поддьяков А.Н. Непереходность (нетранзитивность) отношений превосходства и принятие решений // Психология. Журн. ВШЭ. 2006. Т. 3. № 3. С. 88–111.
- Поддьяков А.Н. Развитие понимания транзитивности и нетранзитивности отношения превосходства // Третья международная конференция по когнитивной науке. Москва, 20–25 июня 2008. М.: Худ.-изд. центр, 2008. Т. 2. С. 414–416.
- Субботский Е.В. Развитие индивидуального сознания как предмет исследования экспериментальной психологии // Психологический журн. 2002. № 4. С. 90–102.
- Субботский Е.В. Строящееся сознание. М.: Смысл, 2007.
- Холодная М.А. Когнитивные стили: О природе индивидуального ума. М.: ПЕР СЭ, 2002.
- Шалаев Н.В. Адаптация методики исследования толерантности к неопределенности (кросс-культурное исследование). Дипл. раб. М., 2004.
- Baltes P.B., Staudinger U.M. The Search for a Psychology of Wisdom // Current Directions in Psychological Science. 1993. V. 2. № 3. P. 75–80.
- Budner S. Intolerance of ambiguity as a personality variable // Journ. of Personality. 1962. V. 30. № 1. P. 29–50.
- Chan D. Individual Differences in Tolerance for Contradiction // Human Performance. 2004. V. 17. № 3. P. 297–324.
- DeRoma V.M., Martin K.M., Kessler M.L. The Relationship Between Tolerance for Ambiguity and Need for Course Structure // Journ. of Instructional Psychology. 2003. V. 30. № 2. P. 104–109.
- Elovainio M., Kivimäki M. The Effects of Personal Need for Structure and Occupational Identity in the Role Stress Process // Journ. of Social Psychology. 2001. V.141. № 3. P. 365–378.
- Foldy E.G. Dueling schemata: dialectical sensemaking about gender // The Journ. of Applied Behavioral Science. 2006. V. 42. № 3 P. 350–372.
- Frenkel-Brunswick E. Intolerance of ambiguity as an emotional and perceptual personality variable // Journ. of Personality. 1949. V. 18. № 1. P. 108–142.
- Glück J., Bluck S., Baron J., McAdams D.P. The wisdom of experience: Autobiographical narratives across adulthood // International Journ. of Behavioral Development. 2005. V. 29 № 3. P. 197–208.

- Gregg G.S. Multiple identities and the integration of personality // *Journ. of Personality*. 1995. V. 63. № 3. P. 617–641.
- Hermans H. Moving opposites in the self // *Journ. of Analytical Psychology*. 1993. V. 38. № 4. P. 437–462.
- Hurst J.B. Assisting clients to maximize polarities // *Guidance and counseling*. 1996. V. 11. № 4.
- Johnson B. *Polarity management: Identifying and managing unsolvable problems*. Amherst, MA: HRD Press. 1992.
- Kahle L.R., Liu R.R., Rose G.M., Kim W-S. Dialectical thinking in consumer decision making // *Journ. of Consumer Psychology*. 2000. V. 9. № 1. P. 53–58.
- Kivimäki M., Elovainio M. Effects of Components of Personal Need for Structure on Occupational Strain // *Journ. of Social Psychology*. 1996. V. 136. № 6. P. 769–777.
- Lewis M.W. Exploring paradox: toward a more comprehensive guide // *Academy of Management Review*. 2000. V. 25 № 4. P. 760–776.
- Lewis M.W., Dehler G.E. Learning through Paradox: A Pedagogical Strategy for Exploring Contradictions and Complexity // *Journ. of Management Education*. 2000. V. 24. № 12. P. 708–725.
- Markova I. Amedee or how to get rid of it: social representations from a dialogical perspective // *Culture and Psychology*. 2000. V. 6 № 4. P. 419–460.
- Martin M.M., Anderson C.M., Thweatt K.S. Aggressive Communication Traits and Their Relationships with the Cognitive Flexibility Scale and the Communication Flexibility Scale // *Journ. of Social Behavior & Personality*. 1998. V. 13 № 3. P. 531–540.
- Maurer R. Managing polarities: an interview with Barry Johnson // *Gestalt review*. 2002. V. 6. № 3. P. 209–219.
- Moloney G., Hall R., Walker L. Social representations and themata: the construction and functioning of social knowledge about donation and transplantation // *British Journ. of Social Psychology*. 2005. V. 44. № 3. P. 415–441.
- Nisbett R.E., Peng K., Choi I., Norenzayan A. Culture and systems of thought: holistic vs. analytic cognition // *Psychological review*. 2001. V. 108. P. 291–310.
- Peng K., Nisbett R.E. Culture, dialecticism, and reasoning about contradiction // *American Psychologist*. 1999. V. 54. P. 741–754.
- Schweiger D., Sandberg W., Rechner P.L. Experiential effects of dialectical inquiry, devil's advocacy and consensus approaches to strategic decision making // *Academy of Management Journ.* 1989. V. 32 № 4. P. 745–772.
- Spencer-Rodgers J., Peng K., Wang L., Hou Y. Dialectical Self-Esteem and East-West Differences in Psychological Well-Being // *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2004. V. 30. P. 1416–1432.
- Vignoles V.L., Chrysoschoou X., Breakwell G.M. Combining individuality and relatedness: representations of the person among the Anglican clergy // *British Journ. of Social Psychology*. 2004. V. 43. P. 113–132.
- Wagner W., Duveen G., Verma J., Thamel M. 'I have some faith and at the same time I don't believe'—Cognitive Polyphasia and Cultural Change in India // *Journ. of Community & Applied Social Psychology*. 2000. V. 10. P. 301–314.
- Westenholz A. Paradoxical Thinking and Change in the Frames of Reference // *Organization Studies*. 1993. V. 14. № 1. P. 37–58.

Амодальный характер представлений о партнере и контексте ситуативного общения в структуре целостной ментальной модели

И.Ю. Владимиров

В работе рассматривается вопрос о природе взаимосвязи элементов внутри целостной модели отражаемого явления. На материале эмпирического исследования, выполненного в традиции психосемантического подхода, показывается значимая роль амодального обобщения в установлении взаимосвязи между элементами единой модели, что проявляется в выраженности и стабильности оценок по аффективно-оценочным и эгоцентрированным шкалам. В качестве предметной области исследования были выбраны представления о партнере по общению в контексте ролевого конфликтного взаимодействия.

Одним из свойств повседневного практического опыта является экономичность его организации, проявляющаяся в возможности быстрой категоризации объекта, способности работать в условиях дефицита времени и информации и т.п. Отмечается такой факт, что человек осуществляет отнесение объекта к классу, приписывание не упоминавшихся в условиях характеристик и т.п., как правило, неосознанно, не прилагая к этому видимых умственных усилий (Сергиенко, 2006). При этом приписываемые характеристики могут противоречить существующему у субъекта рациональному осознанному знанию (Нгуен-Ксуан, 2008; Фестингер, 1999). Соотносимые знания могут принадлежать к далеким друг от друга по содержанию сферам: форма объекта и его динамические характеристики (Артемьева, 1980), форма и цвет (Лупенко, 2008), сведения о внешности и личностных качествах партнера по общению (Бодалев, 1982).

Для объяснения данных феноменов в наибольшей степени, на наш взгляд, подходит конструкт «амодальное обобщение». Е.А. Сергиенко, анализируя ряд работ, посвященных генезису системы восприятие-действие, описывает две подсистемы данного психического образования: перцептивного контроля действия и опознания (Сергиенко, 2004). Первая из них имеет основной функцией координацию взаимодействия субъекта со средой в режиме реального времени и отличается эгоцентрической системой координат, типом кодирования информации; амодальное кодирование —

меньшей степенью осознанности, более ранним достижением зрелости. Как раннее образование данная подсистема должна быть наиболее тесно связана с древней системой познавательных процессов отражения-упреждения — эмоциональной сферой. Данное предположение подтверждается рядом работ в русле субъективной психосемантики и прежде всего работой Е.Ю. Артемьевой (Артемьева, 1980). Таким образом, в амодальном обобщении, являющемся единицей организации опыта, ответственного за организацию взаимодействия с миром в реальном времени, знания упорядочены по выше указанным принципам: эгоцентрированность, амодальность, аффективная окрашенность, слабая осознанность. Механизмы амодального обобщения не являются тождественными «перцептивным умозаключениям» (т.е. сопоставлению объектов по отдельным характеристикам) (Брунер, 1977).

Особенностью практического и повседневного мышления (опыта) является необходимость реализации его решения (применения) конкретным субъектом в конкретных условиях (Корнилов, 2000). В связи с этим одним из наиболее важных в плане функционирования повседневного опыта представляется вопрос о взаимосвязи знаний об объекте и контексте взаимодействия. Данная проблема обсуждалась в контексте противопоставления и поиска связи между процедурным и декларативным знанием, синтагматическими и парадигматическими структурами опыта, обобщениями, отражающими коммуникацию событий и коммуникацию отношений, схемами и сценариями и др. (Варенов, 1997; Лурия, 1979; Рижар, 1998; Ребеко, 2004; Хофман, 1986; и др.). Можно предположить, что механизмы амодального обобщения, обеспечивающие взаимодействие субъекта с миром в условиях реальной ситуации, также лежат в основе соотношения знаний об объекте и контексте взаимодействия.

Феноменологически проявление таких механизмов может проявляться как эффект «диапазона соответствия». Суть его состоит в том, что отдельные элементы знаний не существуют независимо друг от друга, но связаны по принципу вероятности совместного появления. Иными словами, зная о том, что некоторый объект обладает определенными свойствами, субъект с некоторой вероятностью предполагает у него выраженность других свойств, на наличие которых прямо не указывается. Данный эффект определяется наличием целостных представлений о ситуации (ментальных моделей) (Нгуен-Ксуан, 2008).

Целью, которую мы ставим перед собой в данной работе, является показать наличие механизмов амодального обобщения в структуре целостной ментальной модели ситуации, соотносящей знания об объекте и контексте взаимодействия.

Основной гипотезой будет являться предположение о том, что существенную роль в соотношении информации об объекте и ситуации (контексте) взаимодействия играют механизмы амодального обобщения, что будет проявляться в выраженности аффективного компонента в структуре целостной модели ситуации и «эгоцентрированности» такой модели.

Удобным для операционализации данной гипотезы является использование психосемантического подхода. **Эмпирические гипотезы** в таком случае будут формулироваться следующим образом:

- Оценка объекта как одного из элементов целостной модели должна зависеть от контекста (ситуации), в который он включен (другой элемент модели). И наоборот, оценка ситуации предполагает учет включенного в нее объекта.
- Важную роль в оценке объекта в зависимости от контекста и в оценке ситуации в зависимости от особенностей задействованного в ней объекта будут играть шкалы аффективной оценки и шкалы, учитывающие позицию субъекта. О значимости данных шкал может свидетельствовать выраженность их как семантико-перцептивных универсалий (Артемьева, 1980).

В качестве **предмета исследования** выбраны представления о партнерстве по общению, в контексте ролевого конфликтного взаимодействия, где интересующий нас эффект должен быть представлен максимально ярко:

- Ситуации общения, с точки зрения их представления субъектом, обладают высокой степенью неопределенности, т.е. важным условием для проявления изучаемого эффекта.
- Как правило, данный тип ситуаций является значимым и хорошо представленным в опыте, что позволяет ожидать минимизации фабульных (формальных) и специально сконструированных ответов.

Описание исследования. Исследование включало в себя предварительный и основной этапы. На предварительном этапе испытуемым предлагались для свободного описания заранее отобранный материал: фотографии людей и список профессий (милиционер, продавец, проводник поезда, руководитель, работник ЖЭК, регистратор в поликлинике) и список ситуаций взаимодействия:

1. Проверка документов милицией при их отсутствии.
2. Обмен бракованного товара при наличии гарантии.
3. Спор с проводником в поезде дальнего следования по поводу неправильно оформленных проездных документов.
4. Конфликт с руководителем по поводу пересмотра суммы заработанных денег.

5. Обращение с просьбой в ЖЭК о предоставлении дотации на оплату коммунальных услуг.
6. Получение талона к врачу при отсутствии страхового полиса.

Инструкция: опишите или охарактеризуйте несколькими словами представленного вам человека (специалиста данной профессии, ситуацию). По итогам на основании наиболее частотных характеристик были составлены два частных семантических дифференциала (СД) (для оценки партнеров по взаимодействию и ситуаций). Шкалы были заданы парами антонимичных прилагательных и имели пятибалльную градацию. Списки шкал представлены в таблицах 1 и 2.

Основная часть. Испытуемым (34 человека, каждый оценивал и решал по 6 ситуаций) для оценки с помощью шкал частного семантического дифференциала предлагались ситуации взаимодействия и партнеры по взаимодействию. Информация о партнере задавалась через предъявление фотографии и сообщение о профессии, в роли представителя которой он выступал во взаимодействии. Информация о ситуации задавалась в виде краткого описания. Различным группам испытуемых, сформированным по случайному принципу, давалось разное сочетание партнеров и ситуаций. Таким образом, нами были получены оценки по СД для объектов (партнеров), включенных в различные ситуации и для ситуаций в которые были включены различные по своим свойствам объекты (партнеры). Помимо данных по основным методам, учитывались также спонтанные комментарии испытуемых и особенности предлагаемых ими способов разрешения ситуации. Решение предлагаемой задачи испытуемыми осуществлялось в обязательном порядке.

Для **обработки результатов** были использованы процедуры кластерного анализа (правило объединения: взвешенный центроидный метод, мера близости: $1 - r$ Пирсона) и описательной статистики (подсчет средних значений и стандартного отклонения) для описания набора семантико-перцептивных универсалий. Подтверждением первой эмпирической гипотезы о влиянии контекста на оценку объекта и обратного эффекта будут являться особенности группировки объектов в кластерном дереве. Если гипотеза не верна оцениваемые элементы будут сгруппированы только на основании общности элемента оценки. Например, оценки одной и той же ситуации без зависимости от того, какой именно партнер участвует в данной ситуации. Подтверждением второй гипотезы будет наличие семантико-перцептивных универсалий по «аффективным» и «эгоцентрированным шкалам». Критерием выделения полюса шкалы как универсалий будут следующие: среднее значение по шкале выходит за границы коридора стандартного отклонения по выборке и оценки по

шкале у выборки согласованы (показатель стандартного отклонения ниже стандартного отклонения по выборке). В дополнение к статистическим процедурам учитывались данные качественного анализа (характеристики ситуаций и объектов, объединившихся в одну плеяду) и анализ отдельных случаев (как правило, комментариев и особенностей решения).

Результаты. На основании анализа кластерных деревьев выделились 4 плеяды для оцениваемых объектов и 3 для ситуаций (рисунки 1 и 2). Для понимания особенностей оценки объектов, относящихся к той или иной плеяде, и интерпретации содержательного сходства компонентов плеяд для каждой были построены списки семантико-перцептивных универсалий по частным СД. Обобщенно представим полученные результаты:

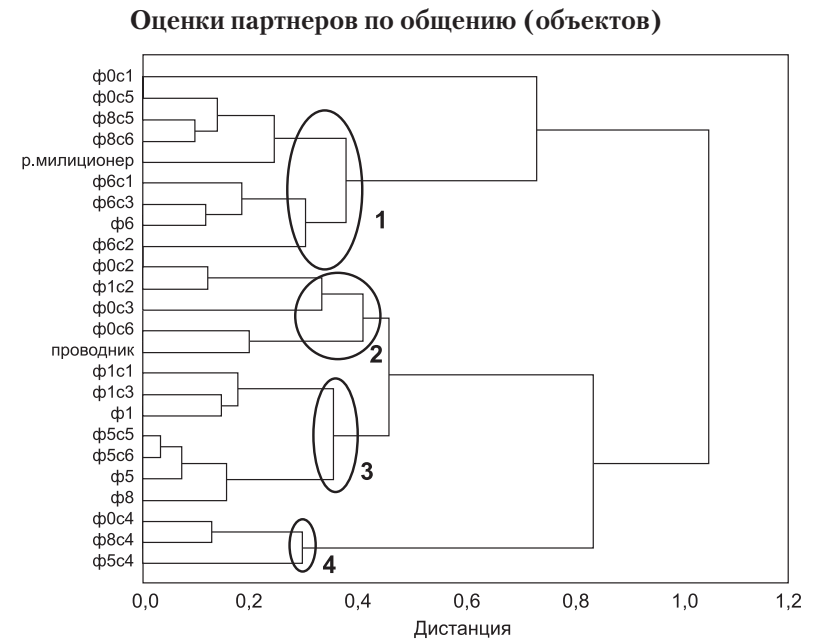


Рис. 1. Влияние оценки ситуации на оценку партнера.
Примечание. Цифрой, следующей за буквой «ф», обозначается фотографии оцениваемого партнера по общению. Если стоит «ф0», фотография не предъявлялась. Цифрой следующей за буквой «с» обозначается номер ситуации, с которой предъявлялась фотография. Также приведены оценки фотографий вне контекста ситуации (указан только номер фотографии) и оценки некоторых профессий (проводник, рядовой милиционер).

Таблица 1

Семантико-перцептивные универсалии оценок партнеров по взаимодействию

	Руководитель	Служащий	Человек, который может понять	Работник сферы услуг
Глупый-умный	умный	глупый		
Смелый-трусливый	смелый			
Злой-добрый		злой	добрый	
Честный-лживый			честный	
Решительный-нерешительный	решительный			решительный
Страшный-нестрашный			нестрашный	нестрашный
Сложный-простой	сложный		простой	простой
Сильный-слабый	сильный			
Серый-яркий	яркий	серый		
Логичный-нелогичный	логичный			

Далее представлено описание кластерных плеяд:

1. Первая плеяда на основании анализа объектов, вошедших в нее, и списка семантико-перцептивных универсалий частного СД получила наименование «**служащий**» или «**мелкий чиновник**». Пики профиля по СД приходится на следующие полюса шкал: серый, глупый, злой. Следует отметить яркую негативно окрашенную аффективную оценку этой группы объектов, проявляющуюся как в оценке по СД, так и в сопутствующих комментариях, в которых встречались такие эпитеты как «мелкие царьки», «держиморды» и т.п.

2. «**Работник сферы услуг**». Профиль СД отличается сглаженностью, в качестве пиков (универсалий) могут быть выделены полюса: решительный, нестрашный и простой. Малое количество выраженных признаков может быть связано с двумя причинами: неважность особенностей партнера для разрешения ситуаций, в которых он включен (в качестве ситуаций в основном присутствовали ситуации мелкого формально-бюрократического взаимодействия), и «неопасность» партнера, неспособность его причинить какой-либо существенный вред георю ситуации.

3. «**Человек, который может понять**». Пики профиля СД: добрый, честный, нестрашный, простой. Партнер оценивается как активный участник ситуации. Делается акцент на оценку личностных качеств, стоящих за поведением. Аффективная составляющая оценки положительно окрашена. В основном плеяду составили объекты, заданные определенными фотографиями, которые в комментариях испытуемых оценивались как «хорошие», «симпатичные» люди.

4. «**Руководитель**». Семантико-перцептивные универсалии: умный, смелый, решительный, сложный, сильный, яркий, логичный. Данные позволяют говорить об оценке данной группы с позиций определения представителя ее как высокоактивного субъекта ситуации. Стоит отметить, что, как и в предыдущей группе, в комментариях прослеживается большая вовлеченность субъекта в ситуацию, указание, что в этом случае можно «иметь дело» с этим человеком, «достигнуть результата». В отличие от предыдущей группы больший акцент делается не на личностные, а на деловые качества.

Сводные данные по списку семантико-перцептивных универсалий представлены в таблице 1.

Оценки ситуаций взаимодействия. Результаты кластерного анализа представлены на рисунке 2.

Далее представлено описание кластерных плеяд:

1. «**Неформальные ситуации**». Список семантико-перцептивных универсалий по СД: неприятная, тревожащая, некрасивая, активизирующая, разрешимая. Основным способом решения, согласно анализу дополнительных данных, по предлагаемым для ситуаций решениям, является переход на неформальный уровень общения, предположение о возможности «договориться», «уладить дело полюбовно». Следует обратить внимание на то, что название дано не по шкале «формализованность-неформальность», которая не выделилась как универсалия, а по критерию решения: решение по правилам, ролевым позициям — неформальное решение, выход на личностный уровень общения.

2. «**Неприятные ситуации**». Ситуации, не зависящие от субъекта. Пики профиля по СД: трудная, неприятная, долгая тревожащая, некрасивая, активизирующая, разрешимая. Как мы видим, по пикам профилей оценки первых двух групп ситуаций в целом сходны. Данные свидетельствуют об оценке ситуаций как сложных, представляющих возможность неблагоприятного исхода, но разрешимых, хотя и требующих приложения усилий. Различия состоят в особенностях предлагаемых решений. Во втором случае субъект в меньшей степени полагается на себя и в большей на «стечение обстоятельств».

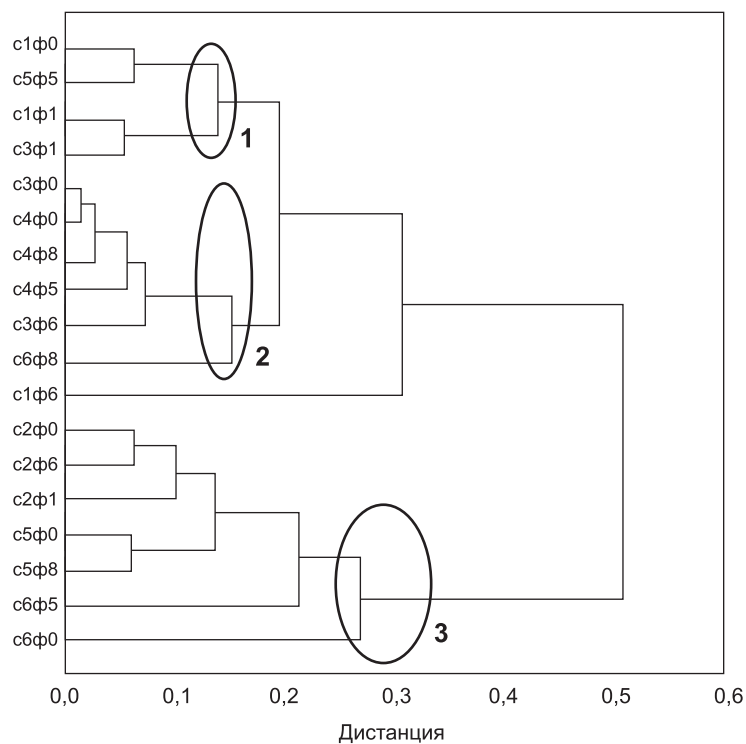


Рис. 2. Влияние оценки партнера на оценку ситуации
Примечание. Цифрой следующей за буквой «с» обозначается номер оцениваемой ситуации. Цифрой следующей за буквой «ф» обозначается номер фотографии, с которой предъявлялась ситуация. Если стоит «ф0», фотография не предъявлялась.

3. «**Бытовые ситуации**». Пики профиля по СД: безопасная, обыденная, разрешимая. В целом профиль более сглажен, что может свидетельствовать как в случае с плеядой «работник сферы услуг» о предсказуемости, типичности протекания ситуации и ее малой значимости и неопасности. Сопоставляя эти факты с данными анализа протоколов по пунктам прогноза и собственные действия в подобной ситуации, можно отметить, что испытуемый больше, чем в случае предыдущих ситуаций, уверен в исходе ситуации и более склонен предлагать стереотипные, слабо детализированные варианты в качестве своих действий.

Таблица 2
 Семантико-перцептивные универсалии оценок ситуаций взаимодействия

	бытовые	неприятные	неформальные
Трудная-легкая		трудная	
Приятная-неприятная		неприятная	неприятная
Долгая-быстрая		долгая	
Спокойная-нервирующая		нервирующая	нервирующая
Красивая-некрасивая		некрасивая	некрасивая
Активизирующая-расслабляющая		активизирующая	активизирующая
Опасная-безопасная	безопасная		
Обыденная-новая	обыденная		
Разрешимая-неразрешимая	разрешимая	разрешимая	разрешимая
Формализованная-неформальная			

Сводные данные по списку семантико-перцептивных универсалий представлены в таблице 2.

Анализ и интерпретация результатов. Результаты кластерного анализа позволяют предположить, что информация о контексте учитывается субъектом при оценке партнера по взаимодействию. Верно и обратное: информация о партнере учитывается при оценке ситуации. Это может свидетельствовать о наличии целостной модели отражаемого явления, включающей разную содержательную информацию. Эти данные подтверждают первую эмпирическую гипотезу и демонстрируют эффект «диапазона соответствия». Кроме того, о наличии такого феномена могут свидетельствовать и отдельные случаи выполнения задания испытуемыми. В частности, некоторые испытуемые при свободном описании фотографий (предварительная серия) приписывали изображенным на них людям определенные профессии. Другие в основной серии отказывались решать задачи и оценивать партнера и ситуацию на основании того, что «такое сочетание невозможно», «этот человек не может участвовать в такой ситуации». Эффект взаимосвязи разных по сфере знаний об одном объекте описывается многими исследователями. Можно условно выделить два основных варианта объяснения механизмов данного феномена:

«Рационалистический» вариант. Вывод о наличии неизвестных качеств объекта на основании сведений об известных делается на осно-

вании «умозаключения», т.е. предполагает рациональную категоризацию. С известными оговорками к такому подходу можно отнести большинство моделей долговременной памяти (сетевые, теоретико-множественные и др.), концепции Дж. Келли, У. Найсера, Дж. Брунера, Э. Рош и др. (Брунер, 1977; Клацки, 1978; Купер, 2000; Найсер, 1981; Солсо 1996 и др.)

Вариант типизации. В основе выводов о наличии неизвестных качеств у объекта на основании актуальной информации лежит механизм сопоставления ориентированный на нахождение общности аффективной оценки и общности «назначения» (характеристики-объекта-для-себя). Роль аффективной сферы в когнитивной сфере также рассматривается в большом количестве работ. Отметим лишь некоторые: гипотеза первовидения Е.Ю. Артемьевой, исследования роли эмоций в мыслительном процессе О.К. Тихомирова, работы по эмоциональному интеллекту и мн. др. (Артемьева, 1980; Люсин, Ушаков, 2004; Тихомиров, 1984). Эгоцентрированность житейского знания и знания детей также показывается целым рядом авторов (Выготский, 1982; Пиаже, 1969; Сергиенко, 2006, Улыбина, 2001 и мн. др.).

В качестве второй эмпирической гипотезы рассматривалась именно возможность сопоставления характеристик объекта по упомянутым двум координатам: аффективная оценка и эгоцентрированные характеристики. Свидетельствовать о верности данной гипотезы может наличие устойчивых, типичных описаний (наличие семантико-перцептивных универсалий в оценках объектов). Данный факт нами зафиксирован. Уже сам состав шкал частных СД (сконструированных по результатам предварительной серии) позволяет говорить о важности аффективной оценки (например, шкалы приятная, опасная, красивая для ситуаций; серый, злой для объектов и др.) и эгоцентрированной координаты (например, шкалы активизирующая, опасная, трудная для ситуаций и страшный, сложный для оценки партнера и др.)

Анализируя критерии обособления плеяд на основании анализа семантико-перцептивных универсалий, содержательного анализа объединившихся в плеяды объектов, особенностей решения и спонтанных комментариев, можно выделить следующие основные для оценки партнера:

1. Опасность — безопасность данного партнера в рамках предлагаемой ситуации.
2. Положительная — отрицательная оценка партнера.
3. Собственная активность — пассивность при взаимодействии.
4. Взаимодействие «по правилам» — неформальное взаимодействие.

Аналогичная картина наблюдается для критериев оценки ситуаций. В качестве основных можно выделить:

1. Оценка собственной компетентности и возможности разрешить ситуацию.
2. Оценка опасности — безопасности ситуации.
3. Оценка значимости для субъекта успешности решения ситуации.
4. Оценка стандартности — неформальности ситуации.
5. Положительная — отрицательная оценка ситуации.

На основании анализа специфики оценок объектов и ситуаций можно сделать ряд предположений о механизмах, лежащих в основе эффекта «диапазона соответствия», которые могут быть проверены в дальнейших исследованиях.

1. Одной из основных координат организации обыденного опыта является координата опасности — безопасности ситуации взаимодействия. Данное предположение согласуется с гипотезой «первовидения» (Артемьева, 1980). С этой гипотезой хорошо увязывается факт высокой роли положительной — отрицательной аффективной оценки.

2. Существенную роль в упорядочивании обыденного опыта играет координата представлений субъекта о себе. В нашем исследовании ярко проявились такие составляющие этой координаты как представление о собственной компетентности (активность — пассивность, есть средства — нет средств) и мотивационный компонент (важно — неважно решить ситуацию) (по данным анализа комментариев и решений).

Резюмируя проанализированный материал, можно говорить о связанности описания явления по аффективно-оценочным и эгоцентрированным шкалам с феноменом «диапазона соответствия». Преобладание механизмов типизации над механизмами рационального сопоставления нуждается в дополнительном доказательстве, но косвенно в пользу этого предположения свидетельствует ряд аргументов:

1. Данные механизмы более экономичны и плохо осознаваемы, что совпадает с основными характеристиками феномена.
2. Существуют эмпирические данные, которые могут интерпретироваться как подтверждение такой гипотезы: изменение эмоционального состояния ведет к изменению функциональных описаний объекта (Ребеко, 2004).
3. Аффективная оценка события микрогенетически предшествует развернутому осознанному описанию объекта в модальных и функциональных характеристиках (Артемьева, 1980).
4. Эгоцентрическое видение ситуации является более ранним образованием по сравнению с предметноцентрическим (Пиаже, 1969).

Возвращаясь к сопоставительному анализу особенностей оценок объектов (партнеров) и ситуаций, следует отметить два момента. Во-первых, сходные основания деления плеяд в обоих случаях. Во-вторых, достаточно точную попарную сопоставимость плеяд ситуаций и объектов. Так, плеяда «бытовые ситуации» по сочетанию ситуаций и объектов, а также особенностей их оценки близка плеяде объектов (партнеров) «работник сферы услуг». Аналогичная картина наблюдается для пар «неформальные ситуации» — «человек, который может понять»; «опасные ситуации» — «мелкий чиновник». Плеяда «руководитель» может входить в каждую из двух последних пар (рисунки 1 и 2).

Эти данные также наглядно подтверждают наличие эффекта «диапазона соответствия» в организации обыденного опыта, связанного с разрешением ситуаций формализованного ролевого общения: знания о партнере предполагают определенные знания о сценарии и наоборот. Анализ оснований такого деления говорит о том, что важную роль в данном эффекте играет сопоставление объектов по аффективно-оценочным параметрам и по «характеристикам-объекта-для-субъекта».

Обобщая полученные и проанализированные результаты, можно сделать следующие **выводы**:

1. Для организации знаний об объекте и контексте взаимодействия в ситуациях ролевого общения характерно проявление эффекта «диапазона соответствия» (информация о контексте связана с изменением представлений о партнере по взаимодействию).

2. Эффект «диапазона соответствия» связан с сопоставлением характеристик объектов по параметрам аффективной оценки и эгоцентрированных характеристик объекта.

3. Выше указанные выводы позволяют подтвердить основную гипотезу о том, что существенную роль в соотношении информации об объекте и контексте взаимодействия в структуре целостной модели ситуации играют механизмы амодального обобщения.

Литература

- Артемьева Е.Ю. Психология субъективной семантики. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980.
- Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. Л.: Изд-во ЛГУ, 1982.
- Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации. М.: Прогресс, 1977.

Варенов А.В. Ситуационная модель: коммуникация событий или коммуникация отношений. // Практическое мышление: специфика обобщения, природа вербализации и реализуемости знаний. Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 1997. С. 71–79.

Виготский Л.С. Мышление и речь // Собр. соч. В 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1982. С. 5–361.

Клацки Р. Память человека структуры и процессы. М.: Мир, 1978.

Корнилов Ю.К. Психология практического мышления. Ярославль: ДИА -Пресс, 2000.

Купер К. Индивидуальные различия. М.: Аспект Пресс, 2000.

Лупенко Е.А. Исследование психологической природы интермодальной общности ощущений // Психол. журн. 2008. № 1. С. 66–78.

Лурия А.Р. Язык и сознание. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979.

Найсер У. Познание и реальность. Смысл и принципы когнитивной психологии. М.: Прогресс, 1981.

Нуеи-Ксуан А. Обыденные представления об электричестве // Психология мышления / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Ф. Спиридонова, М.В. Фаликман, В.В. Петухова. М.: АСТ: Астрель, 2008. С. 607–612.

Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М.: Просвещение, 1969.

Ребеко Т.А. Перцептивно-функциональная репрезентация неизвестных объектов // Исследования по когнитивной психологии / Под ред. Е.А. Сергиенко. М.: Изд-во ИП РАН, 2004. С. 17–48.

Ришар Ж.Ф. Ментальная активность: понимание, рассуждение, нахождение решения. М.: Изд-во ИП РАН, 1998.

Сергиенко Е.А. Восприятие и действие: взгляд на проблему с позиций онтогенетических исследований // Психология, журнал Высшей школы экономики. 2004. Т.1. №2. С. 16–38.

Сергиенко Е.А. Раннее когнитивное развитие: Новый взгляд. М.: Изд-во ИП РАН, 2006.

Солсо Р.Л. Когнитивная психология. М.: Тривола, 1996.

Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Люси-на, Д.В. Ушакова. М.: Изд-во ИП РАН, 2004.

Тихомиров О.К. Психология мышления. Учебное пособие. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984.

Улыбина Е.В. Психология обыденного сознания. М.: Смысл, 2001.

Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса. СПб.: Ювента, 1999.

Хофман Й. Активная память: Экспериментальные исследования и теории человеческой памяти. М.: Прогресс, 1986.

Роль саморегуляции в нравственном самоопределении молодежи

А.Е. Воробьева

Работа посвящена изучению нравственного самоопределения молодых мужчин и женщин с различным общим уровнем саморегуляции. По результатам проведенного исследования можно отметить, что мужчины с высоким общим уровнем саморегуляции имеют более высокий нравственный уровень. У женщин было обнаружено несоответствие между отношением к нравственности и к нарушению нравственных норм (при среднем уровне саморегуляции демонстрируется более высокий уровень принятия нравственных норм, но более позитивное отношение к формулировкам, нарушающим нормы, а при высоком уровне саморегуляции — наоборот).

Постановка проблемы

Исследовательский интерес к проблеме самоопределения вызван следующими теоретическими и практическими причинами: 1) переломный период в стране сопровождается изменением и неустойчивостью системы ценностей и норм в индивидуальном и групповом сознании; 2) одним из малоизученных на данный момент видов социального самоопределения (наряду с гражданским, политическим, правовым, культурным, экономическим и др.) является нравственное самоопределение (Журавлев, Купрейченко, 2007).

В основу представляемого исследования положена одна из современных моделей самоопределения личности и группы, предложенная А.Л. Журавлевым и А.Б. Купрейченко. Под самоопределением понимается поиск субъектом своего способа жизнедеятельности в мире на основе воспринимаемых, принимаемых или формируемых им во временной перспективе базовых отношений к миру, человеческому сообществу и себе, включающих собственную систему жизненных смыслов, принципов, ценностей, идеалов, возможностей, способностей и ожиданий. Элементы самоопределения иерархически организованы и образуют два уровня: 1) устойчивый «ценностно-нравственный стержень» субъекта (представления о принципах устройства мира и организации человеческого сообщества, смыслы жизни, наиболее значимые ценности и ориентации

личности, ценностные идеалы и табу, основные жизненные способности, принципы, притязания); 2) пластичная «оболочка», подчиненная первому уровню (представления об окружающем социально-психологическом пространстве, ценности, цели и мотивы различных этапов жизни, знания об актуальных способностях и возможностях на каждом жизненном этапе, психологическая готовность личности к определенным действиям, связанным с достижением желаемой позиции в системе социальных отношений на каждом этапе жизни). Его содержание динамично, так как отражает ценностные и мотивационные особенности текущего этапа жизнедеятельности субъекта, и пластично, так как изменяется в соответствии с внешними условиями (Журавлев, Купрейченко, 2007).

Процесс самоопределения может быть успешен только в том случае, если сложилась развитая функциональная структура процесса саморегуляции (Моросанова, Аронова, 2007). К саморегуляции как психологическому явлению в общем виде относятся процессы инициации и выдвижения субъектом целей активности, а также управление достижением этих целей (Моросанова, 2007). В.И. Моросанова рассматривает становление осознанной саморегуляции как стадию зрелой субъектности, позволяющей человеку быть субъектом своего жизненного пути и саморазвития и использовать в качестве регуляторов нравственные нормы, ценности и др. содержания самосознания (Моросанова, Аронова, 2007).

Н.Д. Зотов отмечал, что моральный аспект присутствует во всех формах поведенческой активности, но при этом везде моральный аспект представлен активностью, направленной прежде всего на определение самого субъекта поведения в отношении к требованиям морали (Зотов, 1983). Таким образом, нравственное самоопределение имеет всепроникающий характер. В нашем исследовании в соответствии с концепцией А.Б. Купрейченко под нравственным самоопределением будет пониматься процесс ориентации личности в системе нравственных идеалов и ценностей, среди людей и социальных групп, являющихся их носителями, а также как осознанный процесс поиска, выбора и создания собственных нравственных эталонов и идеалов, а затем на их основе — принципов, ценностей, норм, правил и т.п. Согласно упомянутому автору, в структуре нравственного самоопределения выделяются четыре сегмента: 1) самоопределение в отношении морали и нравственности как части общественного сознания и социального института (самоопределение в системе мировоззрений, моральных ценностей различных эпох и культур); 2) самоопределение в отношении объектов и явлений окружающего мира (нравственная оценка феноменов и явлений той сферы жизнедеятельности,

тельности, где роль других факторов более весома по сравнению с нравственными, формирование стратегий поведения в случае столкновения нравственных и др. мотивов личности); 3) нравственное самоопределение в отношениях с другими людьми, группами и обществом в целом (формирование отношения к отдельному человеку и различным социальным группам, являющимся носителями определенных этических ценностей, наделение нравственными смыслами различных видов отношений между людьми, формирование стратегий поведения при взаимодействии с ними); 4) самоопределение в отношении самого себя как субъекта нравственности (нравственное Я-идеальное, способы и критерии его достижения) (Купрейченко, 2008, с. 14).

Л.И. Божович отмечала, что проблемы самоопределения начинаются в старшем школьном возрасте и продолжают занимать личность на протяжении всего юношеского возраста (Божович, 2008). Однако, по нашему мнению, самоопределение не заканчивается и по прошествии юношеского возраста, оно продолжается в течение всей последующей жизни человека.

Таким образом, исходя из рассмотренного материала, мы считаем необходимым изучить нравственное самоопределение в связи со способностью молодого человека к осознанной саморегуляции, так как саморегуляция признается важным фактором самоопределения (особенно в этом возрасте), а нравственное самоопределение является на данный момент малоизученным феноменом.

Программа исследования

Цель. Изучение нравственного самоопределения различных демографических групп молодежи.

Предмет. Нравственное самоопределение в зависимости от уровня саморегуляции у различных демографических групп молодежи.

Объект. Молодежь в возрасте 18–35 лет. Выборка содержит респондентов различного семейного статуса и характера занятости. Общий объем выборки — 119 чел. Из них мужчин — 50 чел. (42%), женщин — 69 чел. (58%).

Задача. Анализ личностных и групповых особенностей нравственного самоопределения.

Основная гипотеза исследования. Особенности нравственного самоопределения опосредуются уровнем саморегуляции различным образом в зависимости от пола.

Частные гипотезы

1) Респонденты с высоким уровнем саморегуляции будут проявлять более позитивное отношение к нравственности и негативное отношение к нарушению нравственных норм.

2) У мужчин позитивное представление о нравственности, принятие более нравственных стратегий и ориентаций, негативное отношение к нарушению нравственных норм будет связано с высоким уровнем саморегуляции. У женщин развитость саморегуляции не будет иметь такого значения для их нравственного самоопределения.

В данном исследовании применялись следующие **методики:**

1) «Нравственное самоопределение личности» А.Е. Воробьевой и А.Б. Купрейченко (Журавлев, Купрейченко, 2007). Измеряемые показатели: 1) происхождение нравственности как явления; 2) значимость морали, нравственности для общества; 3) абсолютность/относительность нравственности; 4) воздаяние за добро или зло; 5) нравственность личности — проявление ее силы или слабости; 6) природа нравственности личности; 7) обязательность/необязательность соблюдения нравственных норм (на когнитивном, эмоциональном, конативном уровне); 8) активность/пассивность нравственного поведения (на когнитивном, эмоциональном, конативном уровне); 9) взаимность/невзаимность нравственного поведения (на когнитивном, эмоциональном, конативном уровне); 10) эгоцентрическая ориентация; 11) группоцентрическая ориентация; 12) гуманистическая ориентация; 13) мирозидательная ориентация. Показатели 1–6 входят в блок «Представления о нравственности, морали», показатели 7–9 входят в блок «Нравственные стратегии», показатели 10–13 входят в блок «Нравственные ориентации личности».

2) авторская методика оценки психологических показателей эффективности газетных заголовков. Измеряемые показатели (по биполярным шкалам): 1) когнитивный компонент (например: «Современный — Несовременный»); 2) эмоциональный компонент (например: «Огорчающий — Радующий»); 3) поведенческий компонент (например: «Возникает желание прочесть статью — Не возникает желание прочесть статью»); 4) идентификация (например: «Тема близка — Не близка»); 5) Этичность/неэтичность (например: «Такая формулировка противоречит нравственным нормам — Такая формулировка не противоречит нравственным нормам»). Исследования (Бормотов, 2008; Журавлев, Купрейченко, 2007) показали, что для выявления не вполне осознаваемых и/или скрываемых личностью аспектов нравственного самоопределения может использоваться как проективный прием оценка личностью

неэтичных объектов и явлений окружающего мира. Наиболее перспективным является совместное использование этого приема и методики «Нравственное самоопределение личности».

3) Стиль саморегуляции поведения — 98 (Моросанова, Коноз, 2000).

Стимульный материал. В качестве неэтичных объектов/явлений окружающего мира были использованы заголовки статей из газет «Аргументы и факты» и «Московский комсомолец» («желтая» пресса) следующих видов (по 3 каждого вида): вызывающе-сексуальные (например: «Взрослая кушетка ищет друга»), агрессивные (например: «Напасть на власть»), циничные (например: «Махнемся останками?»). Отбор стимульного материала осуществлялся экспертами (7 чел.), занимающимися исследованием нравственно-психологических феноменов. Экспертам был предложен список из 39 заголовков с краткими аннотациями статей. Их задача состояла в том, чтобы классифицировать эти заголовки по 4 группам: 1) вызывающе-сексуальный; 2) агрессивный; 3) циничный; 4) не относится ни к одной из 3 категорий. В итоге для использования в исследовательских целях в каждой из 3 категорий были отобраны те заголовки, которые получили наибольшее число голосов экспертов.

Как правило, для оценки уровня нравственности личности используются сюжеты (текстовые или визуальные), содержащие в себе ситуации моральных дилемм (столкновения разных норм) или нарушения норм. Эти сюжеты должны быть релевантны индивидуальному опыту и современному состоянию общества, иначе они воспринимаются участниками исследования как примитивные и архаичные. Поэтому в современных исследованиях (Подольский, 2006; Подольский, 2007) используются новые авторские сюжеты моральных дилемм, релевантные социальной ситуации участников исследования. Перед нами стояла задача использовать в исследовании неэтичные объекты/явления окружающего мира, но с учетом большого объема применяемого методического инструментария, поэтому стимульный материал должен был быть емким. Современные печатные СМИ характеризуются нарушениями не только языковых, но и этических норм, однако, хотя и бессознательно, продолжают считаться показателем нормы (Фатина, 2005). Для «желтой» прессы характерным является эпатазирующее изложение табуированной тематики (особенно большой интерес к интимным отношениям, смерти, насилию, преступлениям, скандалам и сплетням о личной жизни известных персон) (Полякова, 2007). СМИ отражают актуальное состояние общества. Заголовок в прессе несет сжатую информацию о содержании текстового материала.

Результаты

Нравственное самоопределение молодых респондентов с различным общим уровнем саморегуляции. В выборке исследования выявлено 16 чел. (13,5%) с низким уровнем саморегуляции, 55 чел. (46,2%) со средним уровнем саморегуляции, 48 чел. (40,3%) с высоким уровнем саморегуляции.

Респонденты с низким уровнем саморегуляции оценивают агрессивные заголовки как более современные, чем респонденты со средним уровнем саморегуляции. Они оценивают такие заголовки как пошлые в отличие от респондентов с более высокими уровнями саморегуляции. Только эта группа респондентов оценивает агрессивные заголовки как противоречащие нравственным нормам. На уровне тенденции было обнаружено, что респонденты со средним уровнем саморегуляции оценивают вызывающе-сексуальные заголовки как более современные, чем респонденты с низким уровнем саморегуляции. Такие заголовки они называют притягивающими в отличие от респондентов с другой выраженностью саморегуляции. На уровне тенденции было выявлено, что агрессивные заголовки оцениваются данной группой респондентов как наиболее реалистичные. Циничные заголовки могут понравиться друзьям данной группы респондентов в отличие от друзей респондентов с высоким уровнем саморегуляции. На уровне тенденции было выявлено, что в целом неэтичные заголовки кажутся данной группе респондентов более современными, чем респондентам с низким уровнем саморегуляции. Только респондентам со средним уровнем саморегуляции неэтичные заголовки кажутся в некоторой степени притягивающими. Респонденты с высоким уровнем саморегуляции оценивают вызывающе-сексуальные заголовки как неоригинальные. Такие заголовки раздражают их в большей мере, а статью с таким заголовком им не хочется дать почитать кому-либо (на уровне тенденции) в отличие от респондентов со средним уровнем саморегуляции. Также им не хочется прочесть статью, озаглавленную таким заголовком, в отличие от респондентов со средним уровнем саморегуляции. Им не хочется обсуждать статью с таким заголовком в большей мере, чем респондентам с низким уровнем саморегуляции. Также на уровне тенденции было выявлено, что родителям респондентов с высоким уровнем саморегуляции в большей мере не понравятся вызывающе-сексуальные заголовки, чем родителям респондентов с низким уровнем саморегуляции. Данная группа респондентов оценивает агрессивные заголовки как порядочные. В целом

неэтичные заголовки не понравятся родителям данной группы респондентов в большей мере, чем родителям респондентов с низким уровнем саморегуляции (таблица 1).

Респонденты с низким уровнем саморегуляции придерживаются стратегии обязательности соблюдения нравственных норм в своем поведении в отличие от респондентов с более высокими уровнями саморегуляции. На уровне тенденции было обнаружено, что респонденты с высоким уровнем саморегуляции более склонны к стратегии взаимности в нравственном поведении на когнитивном уровне (таблица 1).

Демографические различия в нравственном самоопределении молодых респондентов с различным общим уровнем саморегуляции. В женской выборке исследования выявлено 10 чел. (14,5%) с низким уровнем саморегуляции, 38 чел. (55,1%) со средним уровнем саморегуляции, 21 чел. (30,4%) с высоким уровнем саморегуляции. В силу малочисленности женщин с низким общим уровнем саморегуляции не может быть проведено их сравнение с группами женщин с другой выраженностью саморегуляции. Далее будут представлены результаты сопоставления женщин со средним и высоким общим уровнем саморегуляции (таблица 2).

На уровне тенденции видно, что женщины со средним уровнем саморегуляции в небольшой мере имеют желание прочесть статью, озаглавленную вызывающе-сексуальным заголовком. Агрессивные заголовки вызывают у этих женщин незначительное сочувствие и желание прочесть статью, в отличие от женщин с высоким уровнем саморегуляции. На уровне тенденции было обнаружено, что женщин с высоким уровнем саморегуляции вызывающе-сексуальные заголовки раздражают и не побуждают обсуждать прочитанное с кем-либо в большей мере, чем женщин со средним уровнем саморегуляции. Также на уровне тенденции выявлено, что тема агрессивных заголовков не близка таким женщинам в большей мере, чем женщинам со средним уровнем саморегуляции. В целом неэтичные заголовки не вызывают сочувствия у женщин с высоким уровнем саморегуляции в большей мере, чем у женщин со средним уровнем саморегуляции (различия значимы на уровне тенденции). Также эти женщины не желают читать статьи, озаглавленные неэтичными заголовками в отличие от женщин с более низким уровнем саморегуляции (различия на уровне тенденции). В оценках циничных заголовков между женщинами со средним и высоким уровнем саморегуляции различий не обнаружено.

На уровне тенденции было выявлено, что женщины со средним уровнем саморегуляции на эмоциональном и когнитивном уровне в большей

Таблица 1
Нравственное самоопределение у представителей разных уровней саморегуляции

Шкала	Уровни саморегуляции			Уровни саморегуляции, между которыми есть различия
	Низкий (1)	Средний (2)	Высокий (3)	
Когнитивный компонент обязательность/необязательность соблюдения нравственных норм	3,29	2,76	2,9	1-2; 1-3*
Когнитивный компонент взаимность/взаимность	2,96	2,93	3,18	2-3*
Вызывающе-сексуальные заголовки				
Оригинальный — Неоригинальный	3,02	3,00	3,5	2-3
Современный — Несовременный	2,93	2,51	2,62	1-2*
Притягивающий — Отталкивающий	3,38	2,87	3,32	1-2*, 2-3
Раздражающий — Успокаивающий	2,57	2,8	2,48	2-3
Возникает желание прочесть статью — Не возникает желание прочесть статью	3,14	2,93	3,5	2-3
Вызывает желание обсудить — Не вызывает желание обсудить	3,02	3,38	3,65	1-3
Хочется дать почитать другому — Не хочется дать почитать другому	3,33	3,39	3,57	2-3*
Заголовок понравится моим родителям — Не понравится моим родителям	3,38	3,65	3,89	1-3*
Агрессивные заголовки				
Реалистичный — Нереальный	2,74	2,17	2,59	1-2*, 2-3*
Современный — Несовременный	2,81	2,29	2,44	1-2
Пошлый — Порядочный	2,79	3,18	3,46	1-2, 1-3, 2-3*
Такая формулировка противоречит нравственным нормам — Не противоречит нравственным нормам	2,81	3,2	3,42	1-3
Циничные заголовки				
Заголовок понравится моим друзьям — Не понравится моим друзьям	3,02	2,88	3,39	2-3
Неэтичные заголовки в целом				
Современный — Несовременный	2,75	2,41	2,51	1-2*
Притягивающий — Отталкивающий	3,32	2,97	3,3	1-2, 2-3*
Такой заголовок понравится моим родителям — Не понравится моим родителям	3,04	3,06	3,6	1-3

* различия значимы на уровне тенденции ($p \leq 0,1$).

Таблица 2

Шкала	Общий уровень саморегуляции		Z	P
	средний	высокий		
Эмоциональный компонент активность/пассивность нравственного поведения	3,95	3,62	1,72	0,09
Конативный компонент активность/пассивность нравственного поведения	3,47	3,00	1,84	0,07
Мирозидательная ориентация	4,29	3,9	2,22	0,03
Вызывающе-сексуальные заголовки				
Раздражающий — Успокаивающий	2,72	2,38	1,76	0,08
Возникает желание прочесть статью — Не возникает желание прочесть статью	2,87	3,58	-1,83	0,07
Вызывает желание обсудить с другими — Не вызывает желание обсудить с другими	3,26	3,69	-1,7	0,09
Агрессивные заголовки				
Вызывает сочувствие — Не вызывает сочувствие	2,91	3,45	-2,11	0,03
Вызывает желание прочесть статью — Не вызывает желание прочесть статью	2,76	3,56	-2,25	0,02
Тема близка — Не близка	3,41	3,92	-1,68	0,09
Неэтичные заголовки в целом				
Вызывает сочувствие — Не вызывает сочувствие	3,06	3,42	-1,75	0,08
Возникает желание прочесть статью — Не возникает желание прочесть статью	2,82	3,37	-1,72	0,09

Таблица 3

Нравственное самоопределение у мужчин разных типов саморегуляции

Шкала	Общий уровень саморегуляции		Z	P
	средний	высокий		
Значимость морали, нравственности для общества	3,35	3,71	-2,51	0,01
Нравственность личности — проявление ее силы или слабости	3,31	3,73	-1,69	0,09
Эмоциональный компонент активность/пассивность нравственного поведения	3,16	3,75	-1,96	0,05
Конативный компонент активность/пассивность нравственного поведения	2,96	3,49	-1,94	0,05
Мирозидательная ориентация	3,65	4,08	-1,71	0,09
Вызывающе-сексуальные заголовки				
Оригинальный — Неоригинальный	2,81	3,57	-2,16	0,03
Привлекает внимание — Не привлекает внимание	2,48	3,09	-1,85	0,06
Раздражающий — Успокаивающий	2,98	2,55	1,72	0,08
Агрессивные заголовки				
Вызывает страх — Не вызывает страх	3,86	3,35	1,71	0,09
Циничные заголовки				
Реалистичный — Нереальный	2,88	3,41	-1,66	0,1
Заголовок понравится моим друзьям — Не понравится моим друзьям	2,91	3,65	-2,08	0,04

мере склонны к стратегии активности в нравственном поведении, чем женщины с высоким уровнем саморегуляции. Также им ближе мирозидательная ориентация.

В мужской выборке исследования выявлено 6 чел. (12%) с низким уровнем саморегуляции, 17 чел. (34%) со средним уровнем саморегуляции, 27 чел. (54%) с высоким уровнем саморегуляции. В силу малочисленности мужчин с низким общим уровнем саморегуляции не может быть проведено их сравнение с группами мужчин с другой выраженностью саморегуляции. Далее будут представлены результаты сопоставления мужчин со средним и высоким общим уровнем саморегуляции (таблица 3).

На уровне тенденции было обнаружено, что агрессивные заголовки в большей мере оцениваются как не вызывающие страха мужчинами со средним уровнем саморегуляции по сравнению с мужчинами с высоким

уровнем саморегуляции. Также на уровне тенденции видно, что циничные заголовки в некоторой мере реалистичны для данной группы мужчин в отличие от мужчин с высоким уровнем саморегуляции. Вызывающе-сексуальные заголовки оцениваются мужчинами с высоким уровнем саморегуляции как неоригинальные и не привлекающие внимание в отличие от мужчин со средним уровнем саморегуляции. Также на уровне тенденции обнаружено, что такие заголовки раздражают их в большей мере, чем мужчин со средним уровнем саморегуляции. Циничные заголовки не понравятся друзьям мужчин с высоким уровнем саморегуляции, чего нельзя сказать о друзьях мужчин со средним уровнем саморегуляции. В оценках неэтичных заголовков в целом между мужчинами со средним и высоким уровнем саморегуляции различий не обнаружено.

Мужчины со средним уровнем саморегуляции в некоторой степени пассивны в нравственном поведении в отличие от мужчин с высоким уровнем саморегуляции. Мужчины с высоким уровнем саморегуляции в большей мере убеждены в значимости морали для общества, чем мужчины со средним уровнем саморегуляции. На уровне тенденции видно, что для мужчин с высоким уровнем саморегуляции также более характерно представление о том, что нравственность личности является свидетельством ее внутренней силы. Для них более характерно принятие на эмоциональном уровне стратегии активности в нравственном поведении, а также большая приверженность мирозидательной ориентации на уровне тенденции.

Обсуждение результатов

В целом в выборке примерно в равной мере присутствуют представители среднего и высокого уровня саморегуляции. Однако среди женщин преобладающим оказался средний уровень саморегуляции, а среди мужчин — высокий уровень саморегуляции.

Респонденты с низким уровнем саморегуляции считают агрессивные заголовки неэтичными и придерживаются обязательности соблюдения нравственных норм. У респондентов с низким общим уровнем саморегуляции потребность в осознанном планировании и программировании своего поведения не сформирована, они более зависимы от ситуации и мнения окружающих людей (Моросанова, Коноз, 2000). Соответственно можно предположить, что ответы данной категории респондентов, свидетельствующие об их готовности соблюдать нравственные нормы, могут

быть обусловлены нравственно благоприятным средовым влиянием. Респонденты со средним уровнем саморегуляции выражают позитивное отношение к вызывающе-сексуальным заголовкам на когнитивном и эмоциональном уровне. Их референтной группе должны нравиться циничные газетные заголовки. Данная группа респондентов склонна к необязательности в соблюдении норм, но в то же время не согласна со стратегией взаимности в нравственном поведении. У респондентов со средним общим уровнем саморегуляции возможность компенсации неблагоприятных для достижения поставленной цели личностных особенностей средняя. Они менее зависимы от ситуации и мнения окружающих. Так как эту группу респондентов отличает уверенность в том, что их значимое окружение одобрит циничные газетные заголовки, можно предположить, что за счет влияния такой среды их нравственное самоопределение оказалось менее нормативным, чем у респондентов с низким уровнем саморегуляции. Респонденты с высоким уровнем саморегуляции выражают негативное отношение к вызывающе-сексуальным заголовкам на когнитивном, эмоциональном и поведенческом уровне. Циничные заголовки не понравятся их референтной группе. Неэтичные заголовки в целом оцениваются ими негативно по параметру этичность/неэтичность. Данная группа респондентов придерживается взаимности в нравственном поведении. Респонденты с высоким общим уровнем саморегуляции самостоятельны, гибко и адекватно реагируют на изменение условий, выдвижение и достижение цели у них в большой степени осознанно. Они способны компенсировать влияние личностных особенностей, препятствующих достижению цели (Моросанова, Коноз, 2000). Следовательно, их нормативные оценки неэтичных объектов/явлений окружающего мира не могут объясняться влиянием среды, а являются следствием присущих им убеждений.

Проведя аналогичное сравнение на мужчинах и женщинах по отдельности, мы выяснили, что отношение женщин со средним уровнем саморегуляции к вызывающе-сексуальным, агрессивным и неэтичным заголовкам в целом позитивно на поведенческом уровне. Вызывающе-сексуальные заголовки оцениваются женщинами с высоким уровнем саморегуляции негативно на эмоциональном и поведенческом уровне. Агрессивные заголовки оцениваются негативно на когнитивном уровне. Также женщины со средним уровнем саморегуляции более склонны к стратегии активности в нравственном поведении и в большей мере ощущают ответственность за окружающий мир по сравнению с женщинами с высоким уровнем саморегуляции. Вспомним, что респонденты со средним уровнем саморегуляции обладают средней способностью к

компенсации нежелательных личностных характеристик и в некоторой мере подвержены влиянию среды. Следовательно, нормы, исходящие от общества, не вполне интериоризированы, возможно, декларация приверженности им носит утрированный характер, и они не дают возможности компенсации не вполне нормативных побуждений личности. У женщин с высоким уровнем саморегуляции нормы интериоризированы, поэтому их стратегии и ориентации проявляются более естественно (не так ярко).

Мужчины со средним уровнем саморегуляции дают позитивные оценки вызывающе-сексуальных заголовков на когнитивном уровне, но негативные — на эмоциональном уровне. Агрессивные заголовки воспринимаются ими более несерьезно, чем мужчинами с высоким уровнем саморегуляции. Циничные заголовки приемлемы для их референтной группы. Они неактивны в нравственном поведении и в меньшей мере убеждены в значимости и силе нравственности. Мужчины с высоким уровнем саморегуляции дают более негативные оценки разным видам неэтичных заголовков на когнитивном и эмоциональном уровне. Такие заголовки не понравятся их референтной группе. Они активны в своем нравственном поведении, придают нравственности большее значение и в большей мере ощущают ответственность за окружающий мир. Здесь опять можно предположить влияние внешнего окружения (которому должны понравиться циничные газетные заголовки) на респондентов со средним уровнем саморегуляции. У мужчин с высоким уровнем саморегуляции нормы интериоризированы, а суждения самостоятельны.

Выводы

В целом по выборке неэтичные заголовки с усилением саморегуляции личности оцениваются все более негативно. С ростом уровня саморегуляции наблюдается колебание в приверженности убеждению обязательно соблюдать нравственные нормы (на среднем уровне саморегуляции наблюдается провал в сторону необязательности соблюдения) и убеждению о необходимости взаимности в нравственном поведении. Получается, что респонденты с низким уровнем саморегуляции в своих убеждениях относительно нравственного поведения более нормативны и бескорыстны, чем респонденты с более высокими уровнями саморегуляции.

Можно отметить четкую тенденцию к более высокому нравственному уровню мужчин с высоким уровнем саморегуляции. У женщин такой же однозначной взаимосвязи обнаружено не было.

По нашему мнению, указанные особенности могут быть связаны с различной степенью подверженности влиянию нравственно благоприятной/неблагоприятной среды у респондентов с разным уровнем саморегуляции.

Литература

- Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008.
- Боротов А.А.* Измерение субъективного отношения к честности и нечестности как способ психодиагностики честности // Психология — наука будущего: Материалы II международной конференции молодых ученых / Под ред. А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко, А.С. Обухова. М: Изд-во ИП РАН, 2008. С. 66–69.
- Журавлев А.Л., Курпейченко А.Б.* Экономическое самоопределение: Теория и эмпирические исследования. М.: Изд-во ИП РАН, 2007.
- Зотов Н.Д.* Нравственное самоопределение личности. М.: Знание, 1983.
- Курпейченко А.Б.* Концептуальные основы изучения нравственного самоопределения личности // Профессиональное и личностное самоопределение молодежи в период социально-экономической стабилизации России: Материалы второй Всерос. науч.-практ. конф. / Отв. ред. А.В. Капцов. Самара: Самар. гуманит. акад., 2008. С. 10–15.
- Моросанова В.И.* От субъекта и личности к индивидуальной саморегуляции поведения // Субъект и личность в психологии саморегуляции / Под ред. В.И. Моросановой. М.: Ставрополь: Издательство ПИ РАО; СевКавГТУ, 2007. С. 120–137.
- Моросанова В.И., Аронова Е.А.* Самосознание и саморегуляция поведения. М.: Изд-во ИП РАН, 2007.
- Моросанова В.И., Коноз Е.М.* Стилевая саморегуляция поведения человека // Вопросы психологии. 2000. № 2. С. 118–127.
- Подольский Д.А.* Особенности альтруистической позиции в подростковом возрасте: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2006.
- Подольский О.А.* Моральная компетентность современных подростков: психологическое содержание и методы оценки: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2007.
- Полякова Е.В.* Газетный заголовок в качественной и некачественной прессе. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2007.
- Фатина А.В.* Функционирование заголовочных комплексов в современной российской газете: стилистико-синтаксический аспект: Дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2005.

Влияние имплицитного процедурного знания на структуру декларативного знания

А.В. Герасимова

Разработана компьютерная методика, позволяющая оценивать влияние процедурного знания на репрезентацию декларативного. Методика представляет скрипт поведения неизвестного животного. В изображении животного и описании его жизнедеятельности используются перцептивные признаки, семантически связанные с различными действиями (летать, ползать, доставать хоботом, рыть). В предварительном исследовании выделены прилагательные, сопряженные с различными действиями данного животного. Эти прилагательные рассматриваются как репрезентация декларативного знания. Испытуемые оценивают изображение животного с помощью метода семантического дифференциала до и после проведения эксперимента-скрипта. Слоты скрипта составлены таким образом, что «нарушается» наиболее вероятное действие «летать» и запечатлевается непрогнозируемое действие «ползать». Показано влияние непрогнозируемого и прогнозируемого процедурного знания на изменение декларативного знания.

Начиная с работ Н.Дж. Кохена и Л.Р. Сквайера в когнитивной психологии принято выделять два типа знаний: декларативное (знать что?) и процедурное (знать как) (Richard, Kekenbosch, 1995, p. 217).

Большинство исследователей рассматривают структуру декларативного знания по аналогии с таксономией понятий. Соответственно, в декларативном знании выделяются разные уровни абстракции (конкретный, базовый, абстрактный). Структура декларативного знания исследовалась преимущественно на материале объектов. По словам Ж.-Фр. Ришара, декларативная составляющая знания выражает изменение состояния мира и описывает результат такого изменения. Процедурное знание описывает процесс, который «одновременно является и развертыванием, и способом реализации результата» (Ришар, 1998, с. 26).

Некоторые авторы предполагают, что в репрезентации действий также можно выделить иерархические уровни, аналогичные уровням декларативного знания. Структура процедурного знания определяется целью действия и конкретными условиями реализации поставленной цели. Согласно Е.Ю. Артемьевой, «то, как мы манипулируем с объектом, зависит от того, что мы о нем знаем» (Артемьева, 1999, с. 214). Процедурное знание «дублирует» в пространственно-временном формате тот опыт,

который хранится в пропозициональном формате в декларативном знании. Й. Хоффманн (Hoffmann, 1993) предлагает модель интенционального поведенческого акта, который разворачивается между состоянием цели (конечное состояние) и начальным состоянием (Ребеко, 2003). Автор выделяет два вида антиципаций: «антиципация тех свойств, которые надо достигнуть в состоянии цели в результате реализации поведения, и антиципация свойств начального состояния, которые должны быть получены для того, чтобы поведение привело к ожидаемым последствиям» (Hoffmann, 1993, p. 246). Й. Хоффманном развивается идея «иерархической структуры антиципаций при планировании, реализации и контроле последствий поведенческих актов» (Hoffmann, 1993, p. 246).

Абстрактное декларативное знание относительно «неизвестных» объектов необходимо сопряжено с «процедурными» компонентами, посредством которых репрезентируются возможные способы взаимодействия с этими объектами. П. Шайнс и Л. Роде, изучая процесс формирования «визуальных» категорий, показали, что таксономическая структура категорий включает функциональные признаки (Schyns, Rodet, 1997). Иными словами, декларативное знание имплицитно включает некоторые процедуры, не всегда осознаваемые, которые допустимы в отношении объектов, организованных согласно категориальной структуре. «Наряду с описанием феноменологических различий этих двух типов знания, исследовательский акцент в настоящее время смещается на выяснение форм их взаимоотношения» (Ребеко, 2003, с. 17).

Цель нашего исследования состоит в разработке метода, позволяющего оценить воздействие процедурного знания на структуру декларативного знания.

Объектом нашего исследования является скрипт. Скрипт «представляет собой что-то вроде плана действия, в котором отдельные исполнительские действия могут заменять друг друга при условии реализации поставленной цели» (Ребеко, 2002, с.136). «Скрипт — это когнитивная структура, которая сводится к совокупности знаний, связанных с последовательностью событий, которые часто наступают в определенном порядке; короче, скрипт — это стандартная последовательность событий» (Richard, Kekenbosch, 1995, p. 217). Согласно Ж.-Фр. Ришару и Х. Кекенбош, «скрипты выполняют ту же функцию, что и схемы: организуют события в уровни и блоки, которые обеспечивают быстрый доступ к знаниям, участвуют в понимании событий и других людей, а также управляют собственными действиями» (Richard, Kekenbosch, 1995, p. 217). Скрипт объединяет как разные форматы репрезентации (образный,

пропозициональный), так и разные типы знаний (декларативное, процедурное). Иногда говорят, что скрипт — это схема, построенная в соответствии с принципом темпоральной организации действий относительно цели.

Скрипт и его формирование является распространенной экспериментальной парадигмой, используемой при изучении формирования естественных категорий. В скрипте, как и в схеме, принято выделять разные уровни (абстрактный, базовый, конкретный). Базовым называется уровень наиболее типичный для скрипта, конкретный уровень скрипта соответствует конкретному уровню категории.

Предметом нашего исследования является динамика структуры декларативного знания, изменяющаяся после актуализации различных слотов скрипта (базовых и периферических).

При планировании данного исследования мы исходили из следующей теоретической гипотезы: запечатление процедурного знания влияет на структуру декларативного знания.

Эмпирическая гипотеза: нарушение прогнозируемости процедурного знания (т.е. нарушение реализации скрипта на базовом уровне) или запечатление прогнозируемого маловероятного действия приводит к изменению структуры декларативного знания.

Методическая реализация поставленной цели сводится к выполнению двух задач:

1. Разработка процедуры оценки декларативного знания;
2. Выявление структуры процедурного знания и организация способов его «нарушения» и/или «запечатления».

Первый этап был направлен на разработку скрипта, описывающего поведение неизвестного животного. Выбор неизвестного животного обусловлен требованиями унификации декларативного знания у всех испытуемых. Помимо вербальной характеристики животного, декларативное знание включает его графическое изображение.

При составлении изображения животного использовались перцептивные признаки, которые связаны с конкретными действиями, т.е. неизвестное животное обладает перцептивными признаками, имплицитно различающими разные процедуры.

Для выделения базовых и периферических признаков была проведена предварительная серия исследований. Независимым испытуемым (104 респондента) предъявлялось изображение животного; испытуемых просили описать возможные действия данного животного. Для этого была составлена анкета, которая содержала вопросы относительно жи-



Рис. 1. Рисунок неизвестного животного, используемый в эксперименте

недеятельности животного (где живет, чем питается) и действий животного (как передвигается).

Семантический анализ ответов позволил выделить следующие действия (перечислены в порядке убывания рангов): 1. летает. 2. лазает, карабкается, ползает. 3. достает что-либо хоботом; 4. прыгает; 5. роет; 6. плавает. Получены следующие вероятности по критерию Краскала-Уоллеса. Действие «летать» достоверно предпочитается в качестве основного для изображенного животного.

Суммарные ранги изображены на рисунке 2.

Полученные результаты позволяют предположить, что действие

«летать» является базовым в структуре процедурного знания для данного животного.

Для реконструкции декларативного знания относительно неизвестного животного была проведена вторая серия экспериментов, в которой

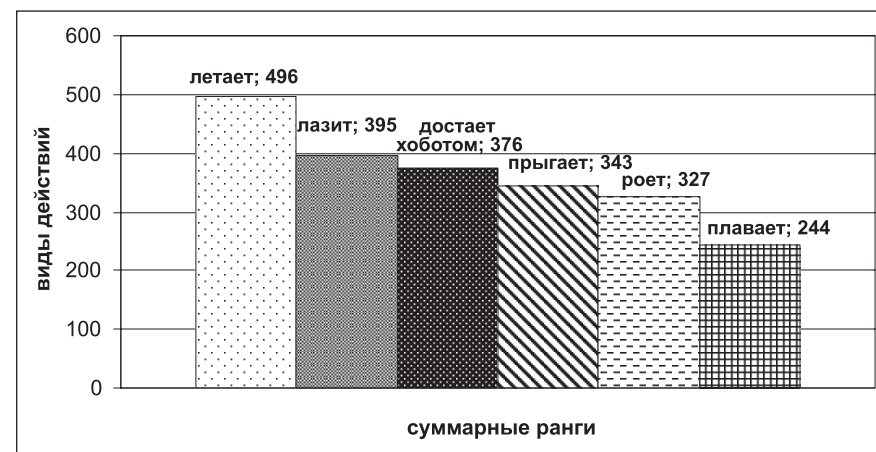


Рис. 2. Результаты ранжирования действий неизвестного животного по частоте

независимым испытуемым предлагалось описать изображение животного, ответив на вопрос: «Какое оно, если оно летает? Лазает? Достает что-либо хоботом? Прыгает? Роет? Плавает?» В результате был получен список из 188 прилагательных, из которых были выделены наиболее частотные, сопряженные с каждым из 6 действий. Специфических прилагательных для действия «плавать» выявлено не было, поэтому это действие не использовалось при разработке основной методики.

Ниже приведены прилагательные, соответствующие каждому действию.

Действия (процедурное знание)	Признаки (декларативное знание)
Летает	Быстрое, легкое, стремительное, порывистое, вольное
Ползает	Ловкое, цепкое, хваткое, гибкое, шустрое
Прыгает	Пружинистое, резвое, подвижное, игривое, веселое
Достает хоботом	Аккуратное, умелое, спокойное, умное, милое
Роет	Острое, вьедливое, юркое, яростное, любопытное

Специфических прилагательных для действия «плавать» выявлено не было; поэтому данное действие в дальнейшем не использовалось.

Список прилагательных, используемых в основном эксперименте, состоял из 36 пунктов: 25 признаков были выявлены как соответствующие пяти возможным действиям животного (летать, ползать, прыгать, доставать хоботом, рыть). В дополнение к этим прилагательным использовалось 11 частотных прилагательных, которые не имели явной связи с тем или иным действием (агрессивное, сильное, плохое, большое, активное, опасное, хорошее, добродушное, угрюмое, жестокое, злое). Первыми в предлагаемом списке семантического дифференциала предлагались те прилагательные, которые связаны с процедурой «летать» для усиления эффекта семантического запечатления данного действия.

На втором этапе исследования была разработана компьютерная методика. Как было показано ранее, наиболее вероятным действием, приписываемым животному, является действие «летать». Именно данное действие было акцентировано в вербальном описании портрета животного: использовались признаки, семантически связанные со способностью «летать» (имеет кожистые крылья, живет высоко в горах). При составлении описания мы опирались на результаты исследований по семантическому запечатлению. При этом предлагаемое описание допускало возможность иных, помимо летания, действий данного животного.

Методика

Разработана компьютеризированная методика (реализованная в Интернете www.nabereguneba.ru/test), состоящая из 4 слотов. Каждый слот представляет собой рисунок препятствия, которое необходимо преодолеть животному (перебраться на другой берег реки, выбраться из ямы, добраться до дупла, преодолеть кирпичную стену), цель (отмечена графически кружком) и вербальное перечисление возможных действий.

В рисунках всех ситуаций имеются перцептивные признаки, семантически связанные с каждым из 4 действий (дерево в виде моста, яма, дупло, стена). В процессе разработки методики 7 независимых экспертов оценивали рисунки с точки зрения возможности «разрешения» каждой ситуации посредством одного из 4 действий (перелететь, переползти, прорыть, достать хоботом) без предъявления рисунка животного. Были отобраны рисунки, в которых каждая ситуация может быть «разрешена» посредством любых действий (летать, ползать, рыть, работать хоботом).

В задании каждого слота используется исключительно ландшафт, т.е. нет изображения животного, так как его поза могла бы служить «подсказкой» возможного действия и оказывать неконтролируемое влияние на выбор способа передвижения.

В трех слотах ответ, включающий действие «ползать», был запрограммирован как верный; все прочие варианты ответов оценивались как неверные. В слоте, изображающем дупло, в качестве верного считался ответ, включающий работу хоботом, т.е. прогнозируемое действие.

Испытуемому после выбора ответа на экране дисплея выдается сообщение: «Нет! Неверно указан ответ». Только после ответа «ползать» в трех слотах и «дотянуться хоботом» в одном слоте испытуемый имеет возможность перейти к следующему слоту скрипта. Данный фрагмент методики позволяет «подконтрольно» нарушать прогнозируемые процедуры в трех слотах и не нарушать процедуру в одном слоте.

Процедура исследования

В исследовании приняли участие студенты различных вузов, а также респонденты различных профессий с разным уровнем образования (среднее, среднее специальное, высшее, более одного высшего) от 17 до 54 лет, средний возраст — 26,2 лет. Всего 115 человек. Из них 91 женско-

го пола и 24 мужского. Испытуемым предлагалась следующая инструкция одновременно с предъявлением рисунка животного:

«Представьте, что высоко в горах были найдены останки некоего животного. По костям ученым удалось восстановить облик этого животного: животное средних размеров, имеет кожистые крылья, хобот, мощные лапы, рог, острые клыки, небольшой хвост; тело покрыто шерстью.

Место обитания — пещеры высоко в горах. О повадках известно мало.

Но вы, любознательный и смелый ученый, обнаружили ныне здравствующий экземпляр! И в своем путешествии вы первый имеете возможность наблюдать данное животное. С этой целью вы следуете за ним по ранее известному маршруту.

Успех вашего наблюдения зависит от того, насколько верно вы сможете предугадать действия животного в определенных ситуациях».

Затем испытуемые должны выполнить процедуру семантического дифференциала, т.е. оценить изображенное животное по 36 признакам (по 7-балльной однополярной шкале).

После выполнения процедуры семантического дифференциала испытуемым последовательно предлагались изображения ситуаций.

Ниже приведены изображения ситуаций (рисунки 3–6).

После прохождения всех слотов скрипта испытуемые повторно выполняли процедуру семантического дифференциала.

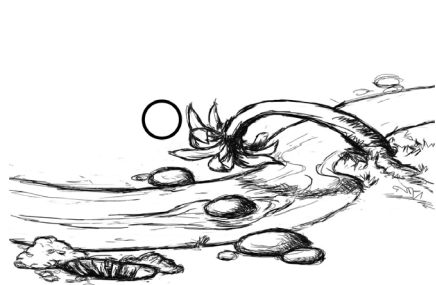


Рис. 3. Слот 1. Перебраться на другой берег

Животному необходимо перебраться на другой берег (обозначено кругом). Каким способом оно делает это?

- Перелетит
- Переползет по дереву
- Перепрыгнет по камням
- Подроет ход

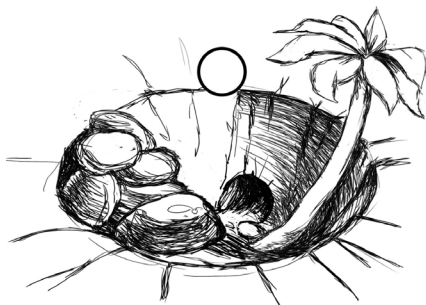


Рис. 4. Слот 2. Выбраться из ямы
Животное находится в яме. Кругом обозначено, куда оно выберется. Как животное делает это?

- Вылетит
- Выроет ход наверх
- Выползет
- Выпрыгнет по камням



Рис. 5. Слот 3. Добраться до дупла
Животное находится перед деревом и камнями. Ему нужно подобраться к дуплу. Как оно будет это делать?

- Прыжками по камням
- Дотянется хоботом
- Заползет
- Подлетит

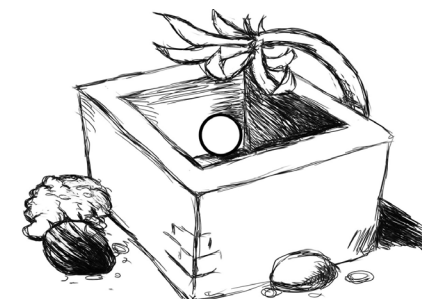


Рис. 6. Слот 4. Преодолеть стену
Животному необходимо оказаться внутри кирпичной стены (обозначено кругом внутри). Как оно делает это?

- Заползет
- Залетит
- Выроет ход внутрь
- Запрыгнет

Результаты

Ниже приведены результаты семантического дифференциала до и после прохождения слотов скрипта (рисунок 7):

1. Достоверно снизилась оценка животного по прилагательным «быстрое, стремительное, порывистое, вольное»;
2. Возросла оценка по прилагательным «ловкое, гибкое, аккуратное, умелое, спокойное».

Обсуждение результатов

Прилагательные «быстрое, стремительное, порывистое, вольное» соответствуют репрезентации животного как летающего. Снижение ранговых оценок по этим прилагательным свидетельствует о том, что в репрезентации декларативного знания животное «теряет» способность «летать».

Прилагательные «ловкое и гибкое» соответствуют репрезентации животного как ползающего. Возрастание ранговых оценок по этим прилагательным свидетельствует о том, что в репрезентации декларативного знания животное «приобрело» способность «ползать».

Ценностно-смысловая регуляция поведения учащихся православных учебных заведений

А.М. Двойнин

В тексте статьи излагаются результаты эмпирического исследования ценностно-смысловой регуляции поведения учащихся православных учебных заведений. Теоретической основой исследования выступила концепция онтогенетического развития самосознания В.С. Мухиной. Согласно данной концепции, ценностно-смысловые ориентации, посредством которых осуществляется соответствующий тип регуляции поведения, содержательно наполняют структуру самосознания. Метод депривации структурных звеньев самосознания позволил установить, что в ситуациях фрустрации у учащихся православных учебных заведений наряду с религиозной актуализируется общечеловеческая (мирская) ценностно-смысловая ориентация. Данные ориентации противоречиво взаимодействуют при регуляции поведения. Их актуализация зависит от социального окружения и внутренней позиции, фиксированной на ценностно-смысловом содержании конкретных звеньев самосознания.

Ценностно-смысловая регуляция поведения личности осуществляется посредством таких психических образований как ценности, личностные смыслы и ценностно-смысловые ориентации. В соответствии с концепцией В.С. Мухиной (1999) данные образования содержательно наполняют структуру самосознания, которая представляет собой пять звеньев: 1 — имя собственное; 2 — притязания на признание; 3 — половая идентификация; 4 — психологическое время; 5 — социальное пространство личности (права и обязанности).

Нами совместно с В.С. Мухиной и А.А. Васильченко было проведено исследование ценностно-смысловой регуляции поведения учащихся православных учебных заведений в ситуациях депривации их самосознания. В исследовании принимали участие старшекурсники (50 чел.) Московской духовной академии и семинарии (Троице-Сергиева Лавра, г. Сергиев Посад), а также старшекурсники (30 чел.) Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета (г. Москва). Возраст испытуемых — от 19 до 33 лет, все мужского пола.

Методика исследования

Использовался проективный метод депривации структурных звеньев самосознания (Мухина, Хвостов, 1996; Мухина, 2002), специально адаптированный под данных испытуемых. Метод представляет собой набор 34 тематических рисунков, на которых изображены ситуации общения испытуемого со священником, родителями, верующими сверстниками и мирскими сверстниками. В данных ситуациях каждый из четырех названных персонажей адресует испытуемому фрустрирующее высказывание, направленное на депривацию конкретного звена самосознания. От испытуемого требуется эмоционально-словесная реакция на депривирующее высказывание. Таким образом, изучалось не реальное поведение, а его проективные модели. Приведем некоторые примеры депривирующих высказываний: «Какое у тебя некрасивое имя!»; «Из тебя в будущем ничего хорошего не выйдет»; «И кто только тебя родил на свет!» и т.п.

Реакции испытуемых относились к одному из пяти возможных типов (Мухина, Хвостов, 1996; Мухина, 2002):

1. Толерантный — адекватный лояльный тип поведения. При естественной эмоциональной реакции слова персонажей на рисунке воспринимались испытуемым как переживание за его судьбу, и в ответ следовало позитивное обращение к ним и обещание измениться. При прагматической ориентации происходило интеллектуальное решение ситуации: испытуемый предлагал по-новому взглянуть на обстоятельства, произвести их переоценку, нередко ставился вопрос о причине подобного высказывания, например: «Почему вы так считаете?»

2. Толерантный — неадекватный лояльный тип поведения. При данном типе поведения испытуемого в ситуации фрустрации обычно следовало извинение, согласие с персонажами рисунка либо буквальный ответ на вопрос, либо оправдание.

3. Адекватный нелояльный — агрессивный тип поведения. Этот тип поведения выражался либо в прямом оскорблении персонажей рисунка, либо в переводе фрустрирующего высказывания на обращающихся к испытуемому, например: «Сам такой!», «На себя посмотри!»

4. Адекватный нелояльный — игнорирующий тип поведения. Данный тип поведения проявлялся в игнорировании фрустрирующей ситуации. Характерными в таком случае являлись ответы типа «Ну и что?» или поиск причин исключительно во внешних обстоятельствах.

5. Пассивный тип поведения. При этом типе поведения типичными были ответы «Я промолчу», «Отвернусь», «Не знаю, как поступить».

Интерпретация результатов предполагала количественный и качественный анализ полученных данных. Количественный анализ означал подсчет суммарной доли каждого типа поведения от общего количества реакций испытуемого. Для определения достоверности различий в реакциях испытуемых применялись статистические критерии: хи-квадрат (χ^2) и критерий Л. Закса (Z). Качественный анализ предполагал экспликацию ценностно-смыслового содержания высказываний испытуемого.

В целом метод депривации структурных звеньев самосознания позволяет определить: 1 — специфику типов поведения испытуемого в зависимости от депривирующего персонажа; 2 — ценностно-смысловые ориентации испытуемого.

Ситуации фрустрации рассматривались как ситуации *ценностно-смысловой дезориентации* испытуемого, в которых «обнажается» его реальная ценностно-смысловая система координат, регулирующая соответствующим образом поведение.

Предварительно в процессе свободного наблюдения были изучены особенности образа жизни и процесса обучения учащихся, некоторые нормативные характеристики их поведения.

Московская духовная академия и семинария находятся на территории Троице-Сергиевой Лавры. Образ жизни, который ведут учащиеся семинарии — будущие клирики, связан с функционированием не только церковного учебного заведения, но и Лавры в целом. Поэтому обучение встроено в повседневную церковную жизнь: посещение храма, соблюдение церковных праздников, постов и т.д. Кроме ежедневных занятий в семинарии, учащиеся активно участвуют в организации богослужений, несут различного рода послушания (церковные обязанности) в хозяйственном обеспечении жизни Лавры и т.п. По окончании семинарии предполагается рукоположение учащихся в сан священника. Отсюда основная задача церковного образования — не только преподнесение богословских знаний, но и обеспечение условий для духовного роста учащихся. Реализуется принцип раздельного обучения: женщины (обучающиеся в певческом классе и классе иконописи) учатся отдельно.

По организации обучения семинария сходна с учреждениями интернатного типа, где учеба совмещена с проживанием и питанием учащихся. Семинаристы носят единую форму одежды — черный китель и брюки. Перед началом учебного занятия и приемом пищи в столовой — коллективная молитва.

Московская духовная академия и семинария относятся к образовательным учреждениям «закрытого» типа. Поэтому влияние внешних со-

циальных факторов невелико. Социальные контакты учащихся за пределами Лавры минимизированы.

На основании вышеизложенного можно констатировать наличие некоторых предпосылок для капсулирования самосознания учащихся.

Организация обучения в Православном Свято-Тихоновском гуманитарном университете сходна с обучением в светских вузах. Существуют факультеты религиозного образования (богословский, миссионерский, церковного пения, церковных художеств) и светского (педагогический, филологический, экономики и права и др.). Поступление в вуз доступно желающим православного вероисповедания. Принцип обучения — смешанный (юноши и девушки обучаются совместно). Преподавателями являются как священнослужители, так и светские лица. Занятия проводятся с элементами дискуссии и полемики, поощряется самостоятельность мышления.

Специфические культовые действия (молитва перед началом занятия, коллективные посещения храма и пр.) не обязательны, а осуществляются по желанию учащихся и преподавателей. Специальная форма одежды отсутствует.

В целом институт является учреждением «открытого» типа. Это допускает влияние на учащихся разнообразных социальных факторов, норм и ценностей светской жизни.

Результаты исследования

1 — старшекурсники семинарии и православного вуза

Распределения типов реакций в ситуациях фрустрации у старшекурсников семинарии и православного вуза представлены в таблицах 1 и 2. Достоверные различия в конкретных типах реакций между двумя группами по критерию Л. Закса выделены жирным шрифтом. Для всех приводимых в тексте показателей хи-квадрата, степень свободы составляет $\nu = 4$.

При дифференцированном рассмотрении распределений типов реакций по депривирующим персонажам выявляются следующие тенденции.

Среди реакций на *священника* в обеих группах преобладают *толерантные* (*адекватный лояльный* и *неадекватный лояльный*) типы поведения.

Адекватный лояльный тип поведения, стремящийся к преодолению фрустрации, является высшей позитивной формой социального реагирования, тогда как неадекватный лояльный тип реакции основывается на согласии с депривирующим высказыванием, на его принятии.

Таблица 1

Типы реакций в ситуациях фрустрации у старшекурсников семинарии (в %)

№ серии	Депривирующие персонажи	Тип реакции*				
		1	2	3	4	5
1	Священник	43,50	45,17	1,0	2,50	7,83
2	Родители	46,0	21,0	5,0	6,33	21,67
3	Мирские сверстники	27,84	17,17	20,33	12,33	22,33
4	Верующие сверстники	35,0	16,17	16,17	10,50	22,16
Всего по сериям		38,08	24,87	10,63	7,92	18,50

* Тип реакции: 1 – толерантный – адекватный лояльный; 2 – толерантный – неадекватный лояльный; 3 – адекватный нелояльный – агрессивный; 4 – адекватный нелояльный – игнорирующий; 5 – пассивный.

Таблица 2

Типы реакций в ситуациях фрустрации у старшекурсников православного вуза (в %)

№ серии	Депривирующие персонажи	Тип реакции*				
		1	2	3	4	5
1	Священник	38,89	40,83	5,56	4,17	10,56
2	Родители	35,0	20,84	13,33	16,11	14,72
3	Мирские сверстники	18,89	15,28	35,83	15,56	14,44
4	Верующие сверстники	28,89	16,39	29,72	11,11	13,89
Всего по сериям		30,38	23,3	21,22	11,72	13,38

* Тип реакции: 1 – толерантный – адекватный лояльный; 2 – толерантный – неадекватный лояльный; 3 – адекватный нелояльный – агрессивный; 4 – адекватный нелояльный – игнорирующий; 5 – пассивный.

Наименее выражены *агрессивные* и *игнорирующие* реакции. Эти данные свидетельствуют об адаптированности учащихся к наличным социальным условиям. Из-за ограничения хи-квадрата ($f \geq 5$) степень различий в распределениях между старшекурсниками семинарии и православного вуза оценить не удалось. Однако критерий Л. Закса показал, что обе группы испытуемых реагируют на священника одинаково ($\rho \geq 0,05$).

На *родителей* учащиеся обоих учебных заведений реагируют преимущественно *толерантно*. При этом выросла суммарная доля *агрессив-*

ных и *игнорирующих* реакций. Учащиеся семинарии более *толерантны* (*адекватно лояльны*), нежели учащиеся православного вуза ($Z = 2,365$, $\rho \leq 0,05$) и в меньшей степени проявляют *агрессию* ($Z = 3,235$, $\rho \leq 0,01$) и *игнорируют* ($Z = 3,457$, $\rho \leq 0,01$). Различия в распределениях между группами достоверны на уровне значимости 0,01%, $\chi^2 = 27,727$.

На депривирующее высказывание со стороны *мирских сверстников* семинаристы обнаруживают наибольшую склонность к *толерантным* (*адекватным лояльным*) реакциям. Также у них выражены *агрессивные* и *пассивные* реакции. Учащиеся православного вуза реагируют *агрессивно*. Данный тип поведения у них лидирует среди всех типов. Остальные реакции распределены примерно одинаково. При этом критерий Л. Закса показал, что учащиеся семинарии более *адекватно лояльны* ($Z = 2,206$, $\rho \leq 0,05$) и *пассивны* ($Z = 3,741$, $\rho \leq 0,01$), однако менее *агрессивны* ($Z = 2,117$, $\rho \leq 0,05$). Различия в распределениях между группами составили $\chi^2 = 18,256$, $\rho \leq 0,001$.

На *верующих сверстников* у учащихся семинарии наиболее часто встречаются *адекватные лояльные* реакции. В группе учащихся православного вуза наблюдается два доминирующих типа поведения, имеющих примерно одинаковую частоту встречаемости – *толерантный* (*адекватный лояльный*) и *агрессивный*. Распределения между группами различаются ($\chi^2 = 14,881$, $\rho \leq 0,01$). Учащиеся вуза дают больше *агрессивных* реакций, чем семинаристы ($Z = 3,515$, $\rho \leq 0,01$), однако меньше *пассивных* ($Z = 2,20$, $\rho \leq 0,05$).

Обобщенные результаты *всего по сериям* обнаруживают у учащихся семинарии доминирование *адекватного лояльного* типа реагирования. На втором месте по степени выраженности находится *неадекватный лояльный* тип, на последнем – *игнорирующий*. Несмотря на то, что такая же картина наблюдается в группе учащихся православного вуза, по характеру распределения данные выборки значительно различаются между собой ($\chi^2 = 57,576$, $\rho \leq 0,001$). Также зафиксированы различия во всех конкретных типах реакций (за исключением *неадекватных лояльных*) на уровне статистической значимости 1%. Семинаристы более *адекватно лояльны* ($Z = 3,405$) и *пассивны* ($Z = 2,907$), чем учащиеся православного вуза, однако менее *агрессивны* ($Z = 6,307$) и реже *игнорируют* ($Z = 2,783$).

Внутри каждой из групп учащихся православных учебных заведений наблюдается единая закономерность в различиях реакций по персонажам.

Реакции на священника отличаются от реакций на родителей и всех сверстников. В группе учащихся православного вуза это различие выявил хи-квадрат на уровне $\rho \leq 0,01$ ($\chi^2 = 32,899$ с родителями; $\chi^2 = 86,301$ с мирскими сверстниками; $\chi^2 = 57,698$ с верующими сверстниками).

В группах учащихся семинарии данное различие зафиксировал критерий Л. Закса, так как хи-квадрат оказался неприменим.

Реакции на родителей отличаются от реакций на мирских и верующих сверстников (у семинаристов $\chi^2 = 48,398$ и $\chi^2 = 27,481$; у учащихся православного вуза $\chi^2 = 27,290$ и $\chi^2 = 13,715$). Различия достоверны на уровнях значимости 1% и 0,1%.

Реакции на мирских и верующих сверстников не отличаются друг от друга $p \geq 0,05$ (у семинаристов $\chi^2 = 4,573$; у учащихся православного вуза $\chi^2 = 6,224$).

Обсуждение результатов

Обобщая полученные результаты по отдельным сериям (депривирующим персонажам), необходимо сказать следующее. Доминирование *толерантных* типов реагирования на *священника*, а также отсутствие различий в конкретных типах реакций между группами объясняется особенностями нормативной ситуации, которой являлась ситуация фрустрации.

В соответствии с христианским мировосприятием и сложившейся церковной нормой, если духовное лицо адресует православному учащемуся негативное высказывание или замечание, то учащийся должен воспринимать высказывание как наставление, заботу священника о его духовном состоянии. Отсюда согласие с персонажем, извинения, толерантный — *неадекватный лояльный* тип поведения, что с христианской точки зрения может свидетельствовать скорее не о слабости и конформности, а о наличии внутренней позиции, сознательном смирении и послушании.

Подобные ценностно-смысловые ориентации отражены во многих местах Священного Писания, в частности в Послании Иакова (2:13): «Мудр ли и разумен кто из вас? Докажи это на самом деле добрым поведением с мудрою кротостью» и 1-м Послании Петра (5:5): «Также и младшие, повинуйтесь пастырям; все же, подчиняясь друг другу, облекитесь смиренномудрием, потому что Бог гордым противится, а смиренным дает благодать». Епископ Петр писал: «Смирение есть самоуничтожение перед Богом и людьми — при искреннем сознании как совершенной во всем зависимости от Бога, так и нравственного нашего повреждения, слабостей недостатков, греховности и виновности» (Епископ Петр, 2004, с. 214). О ценности смирения и послушания писали и другие Отцы Церкви (Преп. Иоанн, игумен Синайской горы, 2004; Ефрем Сирий, 1998; Преп. Макарий Великий, 2004).

Сами учащиеся в беседе так и объясняли свои толерантные реакции: «Священник же — учитель, он должен меня вести, поэтому я прислушиваюсь», «Священник может сказать, чтобы ты не возвышался», «Все-таки священник — образ Христа, ему виднее...» и т.п.

Однако наиболее отчетливо внутренняя позиция проявляется в случаях *толерантного — адекватного лояльного* реагирования, когда испытуемые пытаются войти в диалог со священником, выяснить причины его негативных суждений. Как показывают пояснения испытуемых, мотивы, стоящие за данными реакциями могут быть разные: от несогласия и желания в процессе разговора переубедить священника до попытки выяснить более детально собственную неправоту с тем, чтобы иметь в дальнейшем возможность исправиться.

Сохранение тенденций к *толерантным* реакциям в ситуациях, в которых депривирующим персонажем выступали *родители*, объясняется, по видимому, особенностями ценностно-смысловых ориентаций учащихся. «Почитай отца твоего и мать твою, чтобы продлились дни твои на земле, которую Господь, Бог твой, дает тебе» (Исход 20:12) — одна из ветхозаветных заповедей, данных Моисею Богом, которая затем повторяется во многих местах Нового Завета — Евангелиях от Матфея 15:4 и от Марка 7:10; в Посланиях Апостола Павла к Ефесянам 6:1-3 и к Колоссянам 3:20. Возрастающее суммарное количество *агрессивных, игнорирующих и пассивных* реакций по отношению к родителям можно объяснить тем, что, как выяснялось по ходу исследования, некоторые испытуемые были из неполных семей или имели неверующих родителей. В таких условиях проявление агрессии — не редкость. Игнорирующая и пассивная реакции выступали как способы предотвращения возможных конфликтов в ситуациях фрустрации.

В отличие от *толерантных* реакций, преимущественно проявляемых учащимися по отношению к старшим — священнику и родителям, в отношении к *сверстникам*, как мирским, так и верующим, высокую степень выраженности, наряду с первыми двумя типами поведения, получают *агрессивные и пассивные* реакции. Внутри каждой из групп агрессивные реакции на верующих и мирских сверстников не различаются (у семинаристов $Z = 1,719$; у учащихся православного вуза $Z = 1,632$, все $p \geq 0,05$). Зато в достоверно большей мере ($p \leq 0,01$) агрессия проявляется по отношению к мирским и верующим сверстникам, чем к родителям (у семинаристов $Z = 6,526$ и $Z = 5,176$; у учащихся вуза $Z = 6,217$ и $Z = 4,730$). Это может свидетельствовать о том, что в ситуациях общения со старшими (священником, родителями) испытуемые руководствуются в своем поведении в большей степени религиозной ценностно-смысловой ориентации.

ей, тогда как в регуляцию поведения в ситуациях со сверстниками вступают общечеловеческие (в христианстве рассматриваемые как мирские) ценностно-смысловые ориентации и шаблоны поведения.

Таким образом, самосознание верующего могут наполнять две относительно самостоятельные системы ценностно-смысловых координат, «пересекающиеся» друг с другом, подобно кругам Эйлера, — мирская и религиозная.

Исторически сложившиеся общечеловеческие шаблоны поведения, в соответствии с которыми дозволенные реакции на взрослых отличаются от реакций на сверстников, усваиваются человеком в качестве ценностно-смысловых ориентаций и содержательно наполняют его самосознание в процессе онтогенетического развития. Христианские представления, образующие специфическую религиозную ценностно-смысловую ориентацию, «накладываются» на общечеловеческие ориентации в части особого почитания духовных лиц и родителей, образуя двойственность ценностно-смыслового содержания самосознания. Общечеловеческая (мирская) и религиозная ценностно-смысловые ориентации в самосознании личности дифференцированно участвуют в регуляции поведения. Их актуализация зависит от социального окружения, общение с которым моделирует определенные жизненные отношения.

Данный вывод подтверждается качественным анализом высказываний испытуемых. Приведем ряд типичных примеров.

Так, испытуемый К. (19 лет, русский) в реакциях на священника демонстрирует *толерантный — неадекватный лояльный* тип поведения:

Священник: Ты ведешь себя неправильно!

К.:— Согласен с Вами, постараюсь исправиться.

Священник:— Прежде ты жил неправильно и сейчас то же самое!

К.: Ошибка была в том, что я не слушал старших... Сейчас понимаю, что не прав и постараюсь изменить свою жизнь.

Священник:— И кто только твои родители!

К.: Виноват, что не смог себя показать достойным человеком.

Проективные ситуации общения со священником, в которые в данном случае попадает испытуемый, характеризуются определенным типом жизненных отношений. В них испытуемый выступает как человек, стремящийся к духовному развитию — становлению образом Божиим. Священник в данных отношениях предстает как духовный наставник, способствующий этому развитию и заботящийся о нем. Естественно, что

данная ситуация и персонаж способствуют актуализации религиозной ценностно-смысловой ориентации испытуемого при регуляции поведения. В соответствии с этой ориентацией депривированное высказывание священника воспринимается как замечание, продиктованное заботой о духовно-нравственном состоянии испытуемого.

Однако в реакциях на мирских сверстников у К. преобладает *агрессия*:

Мирские сверстники: Эй ты, ну и имечко тебе дали!

К.: Меня ваши мнения не волнуют!

Мирские сверстники: Дурак ты и тряпка!

К.:— Да пошел ты!!

Мирские сверстники: Разве ты настоящий парень?

К.: На себя посмотри!

Мирские сверстники: И кто только тебя родил на свет!

К.: Да иди ты!!

Это происходит в результате того, что в ситуациях общения с мирскими сверстниками у К. сохранились мирские жизненные отношения, в соответствии с которыми оскорбление требует ответного оскорбления. Таким образом, данная ситуация привела к проявлению в поведении мирской ценностно-смысловой ориентации.

В ситуациях общения с верующими сверстниками у К. также наблюдается мирской характер жизненных отношений, ибо реакции на депривированные высказывания данных проективных персонажей также *агрессивны*:

Верующие сверстники: Эй ты, ну и имечко тебе дали!

К.: Имя выражает личность человека, и ты не имеешь права меня оскорблять!

Верующие сверстники: Дурак ты и тряпка!

К.: Ты сам дурак, что так делаешь!

Верующие сверстники: И кто только тебя родил на свет!

К.: Что тебе не нравится?!

Схожие с К. реакции проявляются и у испытуемого С. (18 лет, русский). Реакции на священника и родителей *толерантны*:

Священник: Прежде ты жил неправильно и сейчас то же самое!

С.: Буду стараться исправляться, трудиться над собой.

Священник: В будущем из тебя может ничего хорошего не выйти!

С.: Буду значит трудиться над собой, чтоб что-то вышло из меня.

Родители: В кого ты у нас такой нескладный!
С.: Всякое бывает с человеком! В следующий раз буду осторожнее.
Родители: В будущем из тебя может ничего хорошего не выйти!
С.: Исправлюсь...

Реакции на мирских и верующих сверстников одинаково *агрессивны*:

Мирские сверстники: Эй ты, ну и имечко тебе дали!
С.: Посмотрите на свои!
Мирские сверстники: – Дурак ты и тряпка!
С.: Посмотрел бы я на тебя в такой ситуации!
Верующие сверстники: Эй ты, ну и имечко тебе дали!
С.: У вас не лучше!
Верующие сверстники: Дурак ты и тряпка!
С.: На себя посмотри, чуело!
Верующие сверстники: К нам не подходи — мы «таких» не принимаем!
С.: Вообще-то я не к вам шел!
Верующие сверстники: Ты такой нескладный! Ты портишь все, за что берешься!
С.: А у тебя, прям, все получается!
Верующие сверстники: И кто только тебя родил на свет!
С.: Хорошие родители, возможно, получше твоих!

Данные примеры иллюстрируют общую тенденцию к проявлению двойственности ценностно-смысловых ориентаций учащихся православных учебных заведений. Однако некоторые учащиеся демонстрируют единую религиозную ценностно-смысловую ориентацию, что говорит об устойчивости религиозного мировоззрения и проявляется в *толерантных* реакциях по отношению ко всем персонажам.

Сравнение полученных нами результатов с материалами аналогичных исследований самосознания светской молодежи Е.В. Афонасенко (2004), А.А. Ивановой (2001) и О.В. Калиниченко (2004) позволяет констатировать следующие тенденции.

Учащиеся православных учебных заведений значительно *толерантнее* реагируют на депривацию самосознания всеми персонажами, чем светская молодежь. Общая для всех молодых людей тенденция к повышению частоты *агрессивных* реакций на сверстников у верующих выражена в меньшей степени. *Пассивные* реакции чаще наблюдаются у православных учащихся, а *игнорирующие* — у светских.

Выводы

В целом при депривации ценностно-смыслового содержания структурных звеньев самосознания среди учащихся православных учебных заведений доминирует *толерантные* реакции. Такая тенденция в реагировании объясняется устойчивостью христианской ценностно-смысловой ориентации, в которой толерантность рядоположена проявлению смирения и послушания. При этом будущие клирики проявляют более выраженную *лояльность*, чем верующие, живущие в миру. В ситуации фрустрации у учащихся православных учебных заведений наряду с религиозной актуализируется общечеловеческая (мирская) ценностно-смысловая ориентация. Данные ориентации противоречиво взаимодействуют при регуляции поведения. Их актуализация зависит от социального окружения и внутренней позиции, фиксированной на ценностно-смысловом содержании конкретных звеньев самосознания.

Литература

- Афонасенко Е.В. Особенности этнического самосознания современной учащейся молодежи Китая и России: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2004.
Библия: Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета.
Епископ Петр. Указание пути к спасению. Опыт аскетике. М.: Сретенский монастырь, 2004.
Ефрем Сирий. Духовные наставления. М.: Сретенский монастырь, Новая книга, Ковчег, 1998.
Иванова А.А. Этническое самосознание молодежи в условиях исторического межэтнического взаимодействия (на материале исследования коренных этносов Северного Кавказа): Дис. ... д-ра психол. наук. М., 2001.
Калиниченко О.В. Особенности этнического и морального самосознания корейцев в условиях межэтнического взаимодействия с русскими (на основе исследования учащейся молодежи): Дис. ... канд. психол. наук. М., 2004.
Мухина В.С., Хвостов К.А. Психодиагностика развивающейся личности: проективный метод депривации структурных звеньев самосознания. Ч. 1. Архангельск: М'арт, 1996.
Мухина В.С. Феноменология развития и бытия личности. М.: МПСИ; Воронеж: НПО МОДЭК, 1999.
Мухина В.С. Проективный метод депривации структурных звеньев самосознания в контексте межэтнических отношений // Развитие личности. 2002а. № 2. С. 117–135.
Мухина В.С. Личность в условиях этнического возрождения и столкновения цивилизаций: XXI век // Развитие личности. 2002б. № 1. С. 16–39.
Преп. Иоанн, игумен Синайской горы. Лествица. М.: Московское подворье Свято-Троицкой Сергиевой Лавры, 2004.
Преп. Макарий Великий. Духовные беседы, послания и слова. М.: Сретенский монастырь, 2004.

Психологические исследования неполных семей

К.Б. Зувев

В статье рассматриваются типичные подходы к исследованию неполных семей в США, Европе и России. Показано, что, несмотря на разные теоретические и методологические предпосылки, авторы приходят к сходным выводам: решающее значение психологических, а не формальных признаков, незначительность отличий между детьми из полных и неполных семей. Основными отличиями, по мнению как американских, так и европейских авторов, являются: наличие более низкой самооценки, сложности с построением собственной семьи в будущем, возможно, неадекватные полоролевые стереотипы. В заключение статьи представлен анализ отечественных работ, обосновывается необходимость построения нового дизайна исследований.

Исследованиям различных психологических и социальных особенностей неполной семьи посвящены многочисленные работы зарубежных авторов. В целом можно выделить два крайних методологических подхода: предельно статистический, распространенный преимущественно в США и некоторых странах Европы и подход, отрицающий работу со статистикой вообще, развиваемый, в первую очередь, в работах европейских психоаналитиков.

Остановимся на данных подходах более подробно.

Исследования неполных семей в американских исследованиях (номотетический подход)

Статьи американских авторов имеют, как правило, социальную направленность. Они основываются на статистическом материале, часто полученном соответствующими официальными структурами, и имеют своей конечной целью конкретные рекомендации органам опеки и другим государственным службам вплоть до внесения изменений в законы. Статьи носят либо сильно обобщающий характер, либо, наоборот, фокусируются на частной проблеме.

Именно на узкой проблематике сфокусирована статья Р. Томпсон (Thompson, 1994). Статья посвящена проблеме организации общения

детей и отца после развода родителей. Психологическая необходимость общения с отцом для ребенка любого возраста и пола считается автором доказанной. В течение двух-трех десятилетий и общественное мнение, и сами матери смотрели на разведенных отцов лишь как на источник материальной поддержки ребенка. Автор приводит расхожий карикатурный портрет отца, неспособного взять на себя ответственность и ничего не дающего своим детям. К сожалению, этот весьма упрощенный портрет часто правдив, пишет автор, но ведь в поведении отцов после развода можно увидеть и протест против отведенной им жалкой роли. «Приходящие» отцы часто чувствовали себя так мало нужными и лишенными возможности реально влиять на жизнь ребенка, что сокращали или вообще прекращали визиты, причем часто это влекло за собой и уменьшение или прекращение и материальной поддержки.

Автор надеется на то, что эта ситуация окажется преходящей и в XXI в. понятие «отцовство» будет восстановлено в правах. Здесь необходимо изменение и общественного мнения, и законодательства, и практики работы органов опеки. Равная ответственность и равные права родителей после развода в Америке уже приняты законодательно (существует такая форма опеки). Однако, как пишет автор, органы опеки и попечительства продолжают на практике выяснять, кто из родителей «главный», вместо того чтобы заняться созданием условий, обеспечивающих реальное партнерство. Матери тоже не всегда осознают, чем чревата для их ребенка потеря дружеских отношений с отцом. В условиях, когда развод становится обычным явлением, закон, общество, родители, дети должны с самого начала быть настроены на осознание новой нормы — послеразводного пространства, где оба родителя выступают дружественными и полноправными партнерами в организации жизни своих детей.

Необходимо отметить: по всей видимости, американское общественное мнение за прошедшие с момента опубликования статьи годы переменялось. По крайней мере, роль отца перестала рассматриваться только с точки зрения материальной поддержки, да и психологические исследования фокусируются не только на взаимодействии отца с ребенком. (Lamb&Tamis-Lemonda, 2004; Lamb, 2004)

Статья С. Бравер с соавт. (Braver, Ellman, Fabricius, 2003) является еще одним примером рассмотрения конкретной проблемы. Причем обращает на себя внимание очередной виток сужения рассматриваемого вопроса. Статья посвящена ситуации, когда после развода родителям приходится менять место жительства. Проведено исследование, показавшее отрицательное влияние переезда на основные показатели благопо-

лучия подростков (студентов колледжа). Авторы считают необходимым при решении таких вопросов учитывать собственные интересы ребенка, которые не всегда совпадают с интересами родителя.

В качестве обобщения результатов американских исследователей рассмотрим статью одного из ведущих американских исследователей развода и послеразводной ситуации, в которой была предпринята попытка мета-анализа.

В статье П. Амато (Amato, 1999) рассматривается в широком смысле жизненная адаптация детей к разводу родителей. Отмечается, что дети, пережившие развод, по сравнению с детьми из полных семей, обнаруживают больше поведенческих проблем, больше симптомов психологического неблагополучия, более низкую успеваемость, больше социальных трудностей и более уплощенное понятие о себе. Аналогично взрослые, пережившие развод родителей в детстве, по сравнению со взрослыми, выросшими в полных семьях, дают более низкие показатели по целому ряду критериев психологического, межличностного и социально-экономического благополучия.

Однако, как отмечает автор, если рассматривать в целом групповые различия между «детьми развода» и детьми из полных семей, то они невелики, при том что существуют очень существенные различия в реакции на развод внутри самой группы. Возможность для ребенка приспособиться к разводу зависит от нескольких факторов, включая количество и качество контактов с живущим отдельно родителем, психологическую приспособленность воспитывающего родителя и его способность хорошо выполнять родительские обязанности, уровень конфликта между родителями до и после развода, степень экономических трудностей, которым подвергается ребенок, и количество стрессовых ситуаций во время развода и после него. Следовательно, именно эти факторы и нужно учитывать при оценке предполагаемых результатов различных терапевтических и официальных вмешательств, призванных улучшить самочувствие детей развода.

Автор статьи вместе со своими коллегами проделал огромный труд по сведению в единое целое данных других авторов, часто разнящихся между собой и даже противоречащих друг другу. Этот мета-анализ проводился в течение ряда лет, и здесь автор уже ссылается на него и использует результаты. Построены сводные распределения показателей благополучия ребенка в зависимости от перечисленных выше факторов. Исследовалось также влияние дополнительных факторов, для чего распределения строились отдельно в зависимости от пола ребенка, возраста

в момент развода, этнической принадлежности и даже от даты проведения исследования (в более ранних работах картина выглядит драматичней). Важным результатом здесь является влияние пола: мальчики переносят развод хуже. Приведя все эти данные, автор переходит к вопросу о том, какие вмешательства могли бы помочь детям развода. Прежде всего, автор обсуждает существующее семейное законодательство, которое к концу XX в. дало возможность беспрепятственно разводиться по желанию одного из супругов (впервые такой закон был принят в Калифорнии в 1970 г., затем постепенно это распространилось на все штаты). Автор ставит вопрос, помогло ли бы детям ужесточение этого законодательства, если бы оно было возможно, и дает на него отрицательный ответ. С точки зрения благополучия ребенка, расставшиеся, хотя и не разведенные формально родители, а также семьи с острыми конфликтами ничуть не лучше, а часто и хуже, чем официальный развод. Затем обсуждается такая превентивная мера, как государственная поддержка полных семей с целью предотвращения разводов. Эту меру автор рассматривает как очень несправедливую по отношению к матерям-одиночкам. Вообще любые меры правительства в этом направлении автор считает малоэффективными, так как рост числа разводов связывает с глубокими социально-экономическими переменами — возросшей независимостью женщин в профессиональном и материальном плане. Автор обсуждает такие меры, как юридическое равенство прав и ответственности за ребенка обоих разведенных родителей, а также возможность превращения этого юридического равенства в реальное. Он рассматривает меры государственной материальной поддержки детей развода, а также изменения в трудовом законодательстве, предоставляющие льготы одиноким матерям. Что же касается обязательной терапевтической помощи детям развода, то автор против этой меры, так как считает, что в большинстве случаев такая помощь нужна детям развода не больше, чем детям из полных семей. В заключение статьи автор призывает продолжать исследования и бороться за улучшения законодательства, с тем чтобы ликвидировать тот уже и так небольшой разрыв, который существует на сегодняшний день между детьми из полных и неполных семей.

Подводя итог, можно сказать, что исследования американских авторов, как мы видим, носят в первую очередь практический характер. Им свойственно использование большого количества материала, отказ от анализа каждого конкретного случая.

Исследования неполных семей в европейской психодинамической традиции

Второй подход, на котором бы хотелось остановиться в данной статье, также возник из запросов практики, более того из запросов судебной бракоразводной практики. Г. Фигдор (Фигдор, 1995, 2006) является представителем школы венского психоанализа и начисто отрицает использование статистики. При этом он работает в качестве консультанта в судах и приходит к выводам очень схожим с выводами американских авторов. Все выводы делаются на основе анализа конкретных случаев, описание которых занимает значительную часть работ данного автора. В первую очередь Фигдор пишет о переживаниях ребенка непосредственно в ходе развода. Он выделяет ряд очень важных понятий, например, «психологический момент развода», «конфликт лояльности», «коалиция отрицания» и четыре реакции, которые должны проявляться у каждого ребенка в момент развода родителей: печаль, гнев, чувство вины и страх. В работах психоаналитика приводятся подробные разборы изменений в треугольнике «мать-отец-ребенок» на разных стадиях развития. Рассматривается регресс как возможная форма реакции на развод и возможные формы поведения родителей по ходу бракоразводного процесса. Не описывая все идеи и примеры, приводимые Г. Фигдором, остановимся только на одном примере анализа послеразводной ситуации, важном замечании автора о влиянии семейной жизни до развода на развитие ребенка и долгосрочных реакциях на развод.

В рамках психодинамической традиции описаны возможные варианты психического развития ребенка. В первые годы жизни происходит раннее триангулирование и процесс индивидуализации. В этих процессах отец играет ключевую роль. В начале своей жизни младенец не идентифицирует отца и мать. Только к году он должен научиться понимать, что это разные люди. Это первая «функция» отца. Вторая функция относится к более позднему периоду (2–3 года) и заключается в развитии у ребенка тройственных отношений. Ребенок уже не просто различает отца и мать. Он различает разный подход этих людей к нему. Отец играет с ним в одни игрушки, мать в другие, родители по-разному разговаривают с ребенком и т.д. Возникает тройственная система отношений, и ребенок может «передвигаться» внутри этой системы. В моменты напряженных (агрессивных) отношений с матерью он может использовать отца в качестве разрядки и на время вообще «забыть» о существовании «злой» матери.

И, наконец, родители дают ребенку пример положительных отношений между собой. На примере родителей ребенок учится видеть, что симбиотическая связь и привязанность не одно и то же. Родители расстаются, но все равно любят друг друга. Ребенок понимает, что потеря симбиоза не приведет к потере матери.

Мы описали процесс «предэдипова» развития с точки зрения психоаналитиков. Теперь коснемся того, как нарушается этот процесс в случае развода.

Неполное триангулирование. В этом случае из триады отношений «Мать — Отец — Ребенок» выпадает связка «Отец — Мать». Ребенок не имеет положительного опыта отношений между родителями. Это приводит к двум негативным последствиям: во-первых, ребенок не имеет позитивного опыта самоисключения, когда родители заняты друг другом. Во-вторых, у ребенка не возникает модели не симбиотического отношения к матери. Ребенок имеет опыт общения с каждым родителем в отдельности. Отец сохраняет свою функцию «буфера», но ребенок вынужден общаться либо с отцом, либо с матерью. Г. Фигдор говорит об отсутствии объекта. Все это приводит ребенка к тяжелым конфликтам лояльности.

Агрессивное триангулирование. В этом случае между родителями также нет положительных отношений, более того, присутствуют агрессивные отношения. В случае развития агрессивной триангуляции, ребенок во время конфликтов родителей идентифицирует себя с отцом, давая таким образом выход своей агрессии. Кроме того, мать в его представлении разделяется на абсолютное добро и абсолютное зло. После развода такие дети начинают вести себя по отношению к матери так, как вел себя до развода отец, т.е. агрессивно. Другой вариант использования агрессивной триангуляции — это идентификация с агрессивным отцом для освобождения от симбиотической связи с матерью и от страха быть поглощенным матерью.

Компенсационное триангулирование. В этом случае происходит смещение равновесия между первичным материнским и вторичным отцовским объектоотношением. Отец как бы замещает собой мать. В качестве примера Г. Фигдор приводит следующую историю. После рождения ребенка мать вместо того, чтобы все время быть с ребенком, помогала своей матери в работе. В результате ребенок был предоставлен отцу. Когда ребенку исполнился год, мать «вернулась». Отец был отстранен от ребенка. У ребенка к тому моменту уже сложились теплые отношения с отцом. Отец выполнял психологические функции матери. После того как к ребенку вернулась мать и ушел отец, у него наступила потеря объекта.

Важным вопросом перспективы переживания развода является влияние развития ребенка до развода на его послеразводное развитие. К несомненно сильным мыслям Фигдора относится заявление, что ребенок уже при рождении является «разведенным». Эта мысль на первый взгляд кажется парадоксальной, но данные, приведенные в книге, свидетельствуют о том, что у детей, чьи родители развелись, когда им было 6 лет и менее, первые месяцы жизни были весьма конфликтны. Вот какие доводы приводит Фигдор на основе реконструкции семейных отношений (весьма приблизительной, как он сам отмечает). Если ребенок первый, то его рождение приводит к радикальному изменению образа жизни. Например, нередко ситуации, когда молодые родители, не успев, как следует, насладиться независимостью от собственных родителей, попадают в новую зависимость — от ребенка. В таких случаях очень часто возникают конфликты. Возможны и другие ситуации. Например, мать отстраняет мужа от воспитания, и, если он соглашается с такой позицией, то это приводит к тому, что ребенок лишается возможности общаться с отцом. Отец, в свою очередь, удаляется от семьи, и в конце концов эта ситуация с большой вероятностью приведет к разводу. Если же отец, напротив, сопротивляется, то начинается «борьба за ребенка», которая также вряд ли закончится чем-либо хорошим.

Если ребенок не первый, то вышеуказанные проблемы маловероятны. Семья уже смогла принять одного или нескольких новых членов и сможет принять еще. Но и в этой ситуации тесты указывают на симптоматику у детей задолго до фактического развода. Разгадка кроется в том, что очень часто ребенок является средством сохранения брака, который уже близок к распаду. Родители хотят взвалить на ребенка ту задачу, с которой не справляются сами — сохранить их семейное счастье. Понятно, что ребенок не может справиться с этой задачей и рождается уже «разведенным».

Выделены и долгосрочные реакции на развод. Первая из них связана с чувством собственной полноценности. Дети после развода чувствуют себя брошенными, им не удалось сохранить семью и т.д. У детей возникает чувство, что они недостойны любви и могут снова потерпеть неудачу. Это чувство, естественно, носит подсознательный характер. В результате они впоследствии либо избегают конкуренции, либо постоянно доказывают свое превосходство. Как следствие возникают проблемы в общении с ровесниками у детей и подростков, профессиональные и социальные трудности в более старшем возрасте. Второе отсроченное последствие развода — построение партнерских отношений. Большинство детей разведенных родителей «очень стремятся к счастливому партнерству и испытывают огромное желание не повторить ошибок родителей

и даже исправить ошибки тех на собственных детях» (Фигдор, 1995, с. 333) Но так бывает редко по следующим причинам:

Дети развода с трудом покидают семью. Их отношение к семье носит амбивалентный характер. С одной стороны, возникает естественное желание покинуть семью, а с другой — чувство ответственности за родителя, который остается совсем один. Если семью не удастся покинуть, из нее приходится вырваться, что приводит к чувству вины.

У детей разведенных родителей отсутствует положительный пример построения отношений.

Вышеуказанная проблема с чувством собственной полноценности. Детям разведенных родителей тяжело поверить, что их кто-то сможет полюбить.

Итак, можно заметить, что, несмотря на абсолютно разные методологические и исследовательские предпосылки, различные авторы приходят к одним и тем же выводам, среди них ключевыми являются:

Решающее значение имеют психологические, а не формальные признаки. С самого начала Г. Фигдор (Фигдор, 1995) отмечает, что важен именно «психологический момент развода». Об том же пишут и американские авторы.

Обнаружены незначительные отличия между детьми из полных и неполных семей. Мета-анализ, проведенный П. Амато (Amato, 1999), показал, что различия имеются, но в целом обобщенные графики распределения психологических показателей у детей из полных и неполных семей практически совпадают.

Отвечая на вопрос: в чем именно заключается долгосрочное влияние развода родителей на психологическое развитие детей, сторонники как номотетического, так и идеографического подхода склонны указывать на наличие более низкой самооценки («более уплощенных представлений о себе», в терминологии Амато, и «проблемы с чувством собственной полноценности» в терминах Г. Фигдора); сложности с построением собственной семьи в будущем; возможные неадекватные полоролевые стереотипы.

Отечественные исследования неполных семей

С сожалением приходится констатировать, что исследования неполных семей в России носят единичный характер. Работы носят чисто прикладной характер (Нартова-Бочавер и др., 2001). Иногда фактор типа семьи учитывается как второстепенный или сопутствующий в исследованиях,

посвященных другим вопросам (Корнилова, Смирнов, Григоренко, 2001). Исследования, которые прицельно исследуют неполную семью, чаще всего изначально постулируют, что неполная семья — это плохо, и пытаются выявить «проблемы» детей из неполных семей (Казарян, 2007, Букерня, 2008, Колдунова, 2007 и др.). Складывается парадоксальная ситуация: с одной стороны, российские социальные психологи и социологи указывают на наличие в нашей стране мировой тенденции трансформации (а возможно, и полного исчезновения) института семьи (Гурко, 1995, 2000; Голод, 2008, Митрикас, 2004), а с другой стороны, исследователи продолжают смотреть на неполную семью как на отклонение от нормы. Разрешение этого противоречия видится в том, что, несмотря на объективные тенденции, семья не перестает являться значимой ценностью для россиян, в том числе для молодежи (Петров, 2008; Лебедева, 2000). Более того, ценность семьи относительно стабильна во времени (Журавлева, 2006)

К факторам, которые также оказывают влияние на исследовательскую позицию можно отнести:

Преобладание педагогики над психологией. Значительная часть исследований проводится в педагогических вузах, а изначальная задача педагогики — соотнесение с эталоном и развитие методов соответствия эталону. Так вот, неполная семья, по мнению педагогов, не является эталоном.

Государственная политика. Сохранение семьи как института представляется государству крайне важной задачей: реализуются многочисленные социальные программы с подключением рекламы, объявление «Года Семьи» в России.

Интересно, что в случае, когда неполная семья не является предметом изучения, качество работы может быть значительно выше. Можно привести статью О.Г.Калиной, А.Б. Холмогоровой «Влияние образа отца на эмоциональное благополучие и полоролевую идентичность подростков» (Калина, Холмогорова, 2007). В статье приводится обзор работ, связанных с изучением влияния взаимодействия отца с ребенком на психологическое благополучие последнего. Но указывается не только влияние реального взаимодействия, но и образа, создаваемого ребенком. Для диагностики представлений была разработана оригинальная полупроективная методика. Впервые доказано, что эмоциональное благополучие и полоролевая идентичность подростка связаны с двумя факторами: наличие отца в семье и образа, который формируется у подростка. В частности, для старших подростков-юношей отсутствие в семье отца существенно отражается на их маскулинности, если при этом образ отца у юношей позитивен.

Данная статья приведена как пример принципиально другого подхода к исследованию неполных семей по сравнению с тем, который распространен в России. Основным типом дизайна исследования в независимости от изначальных теоретических позиций автора было сравнение групп подростков из полных и неполных семей по тем или иным психологическим показателям. Именно по такому принципу были построены и исследования автора данной статьи (Зуев, 2006), в то время, как зарубежные исследователи, реализуя разные подходы, указывают на явную недостаточность только формального критерия. Таким образом, хотелось бы выдвинуть теоретическую гипотезу дальнейших исследований и наметить возможные пути для проверки этой гипотезы. Итак, **индивидуально-личностные особенности подростков в большей мере связаны с их представлениями о семейном функционировании, чем с формальным типом семьи.** Сказанное не означает, что в исследованиях немедленно необходимо отказываться от формального критерия. Мы хотим лишь подчеркнуть, что психологические критерии разделения семей должны занять прочное место в исследовательской практике.

Исследования можно вести по целому ряду направлений. Нам представляется перспективным исследование осознанных и неосознанных представлений о тактиках семейного воспитания и соотнесение их с психологическими характеристиками подростков с учетом пола, возраста и типа семьи испытуемых.

Литература

- Букерня О.С. Приемственность стиля детско-родительских отношений в неполной семье // Сборник докладов III межвузовской конференции молодых ученых по результатам исследований в области психологии, педагогики, социокультурной психологии / Ред.-сост. А.С. Обухов. М.: Издательский отдел Центра развития исследовательской деятельности учащихся REDU, 2008. С. 143–145.
- Голод С.И. Социально-демографический анализ состояния и эволюции семьи // СОЦИС. 2008. №1. С. 40–49.
- Гурко Т.А. Вариативность представлений в сфере родительства // СОЦИС. 2000. № 11. С. 90–97.
- Гурко Т.А. Трансформация института современной семьи // СОЦИС. 1995. № 10. С. 96–99.
- Журавлева Н.А. Динамика ценностных ориентаций молодежи в условиях социально-экономических изменений // Психологический журнал. 2006. Т. 27. № 1. С. 35–44.

- Зуев К.Б.* Представления о гендерных ролях подростков из полных и неполных семей // Психологические исследования. Вып. 1 (серия «Труды молодых ученых ИП РАН») / Под ред. А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко. М.: Изд-во ИП РАН, 2006. С. 126–138.
- Казарян М.Ю.* Проблемы воспитания в неполных семьях // Практическая психология: от фундаментальных исследований до инноваций Материалы международной научно-практической конференции. Тамбов: ТГУ им. Г.Р. Державина, 2007. С. 191–194.
- Калина О.Г., Холмогорова А.Б.* Влияние образа отца на эмоциональное благополучие и полоролевую идентичность подростков // Вопросы психологии. 2007. № 1. С. 15–26
- Колдунова И.Л.* Гендерная идентичность у юношей и девушек из неполных семей // Материалы международной научно-практической конференции молодых ученых «Психология XXI века» 24–26 апреля 2008 года. Санкт-Петербург / Под науч. ред. Н. В. Гришиной. СПб.: Издательство С.-Петербургского университета, 2008. С. 256–258.
- Корнилова Т.В., Смирнов С.Д., Григоренко Е.Л.* Факторы социального и психологического неблагополучия подростков в показателях методик стандартизованного интервью и листов наблюдения // Вопросы психологии. 2001. № 1. С. 107–122.
- Лебедева Н.М.* Базовые ценности русских на рубеже XXI века // Психол. журн. 2000. Т. 21. № 3. С. 73–87.
- Митрикас А.А.* Семья как ценность: состояние и перспективы ценностного выбора в странах Европы // СОЦИС. 2004. № 5. С. 65–73.
- Петров А.В.* Ценностные предпочтения молодежи: диагностика и тенденции изменений // СОЦИС. 2008. № 2. С. 83–90.
- Нартова-Бочавер С.К., Несмеянова М.И., Малярова Н.В., Мухортова Е.А.* Ребенок в карусели развода. М.: Дрофа, 2001.
- Фигдор Г.* Дети разведенных родителей. М.: Наука, 1995.
- Фигдор Г.* Беды развода и пути их преодоления. М.: Московский психолого-социальный институт, 2006.
- Paul R. Amato.* Life-Span Adjustment of Children to their Parent's Divorce. The future of Children. CHILDREN AND DIVORCE. Spring, 1999. V. 4. N 1.
- Ross A. Thompson.* The Role of the Father after Divorce. The future of Children. CHILDREN AND DIVORCE. Spring 1994. V. 4. N 1.
- Sanford L. Braver, Ira M. Ellman, William V. Fabricius.* Relocation of Children after Divorce and Children's Best Interests: New Evidence and Legal Considerations. Journal of Family Psychology. 2003. V. 17. N 2. 206–219.
- Lamb M., Lewis C.* The development and significance of father-child relationships in two-parent family // Lamb M. (ed.) The role of the father in child development. New Jersey: Wiley, 2004. P. 272–307.
- Lamb M., Tamis-Lemonda C.* The role of the father: An introduction // Lamb M. (ed.) The role of the father in child development. New Jersey: Wiley, 2004. P. 1–32.

Изучение влияния локуса субъективного контроля на совладающее поведение людей с нарушением зрения

Е.А. Иванова

В статье проанализирован характер влияния нарушения зрения на социальное и личностное развитие индивида, а также представлены эмпирические данные по проблеме обусловленности выбора стилей и стратегий совладающего поведения лиц с патологией зрения преобладающим у них локусом субъективного контроля. Данное исследование направлено на изучение влияния типа локуса субъективного контроля на характер совладающего с трудностями поведения у лиц с нарушением зрения.

Изначально проблема совладания личности с жизненными трудностями привлекла внимание зарубежных исследователей в середине XX в.

В нашей стране начиная с 90-х годов XX в. среди многочисленных направлений изучения совладающего поведения разрабатывается подход, рассматривающий его, прежде всего, как поведение субъекта (Крюкова, 2008; Куфтяк, 2006; Голубева, 2006 и др.). Основу этого подхода составляет положение об осознанности и целенаправленности использования человеком механизмов совладания. С точки зрения данного подхода, совладание со стрессом (трудной ситуацией) детерминируется рядом факторов: диспозиционным (личностным), динамическим (ситуационным), социокультурным (экологическим) и регулятивным.

Выделяя совладающее поведение в особый вид социального поведения индивида и подчеркивая его субъектный характер, Т.Л. Крюкова утверждает, что совладающее поведение не есть пассивное отражение качеств личности и особенностей жизненной ситуации, с которой столкнулся человек, но это зеркало его субъектной активности (Крюкова, 2008).

Характер совладающего поведения личности сугубо индивидуален и зависит как от содержания и значимости возникшей трудной ситуации, так и от личностных особенностей и социальных установок человека, с ней совладающего.

Р. Лазарус описал три основных стиля совладания (Лазарус, 1970):

- проблемно-ориентированный копинг направлен на поиск способов уменьшения вредного воздействия стрессовой ситуации либо выхода из нее;
- эмоционально-ориентированный копинг направлен на погружение в негативные переживания, самообвинение и т.д.;
- копинг, ориентированный на избегание, направлен на уход от решения проблемы, решение проблемы пускается на самотек.

На настоящий момент в отечественной психологии накоплен богатый фактический опыт изучения особенностей совладающего поведения людей различных социальных категорий, испытывающих специфические жизненные трудности. Одной из таких категорий являются лица с ограниченными возможностями здоровья и жизнедеятельности разных возрастов и их семьи.

Е.В. Куфтяк осуществила цикл исследований (2002–2008), направленных на изучение различных аспектов совладающего с трудностями поведения в семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии, включая особенности совладания семьи с трудностями (в частности, изучение социальной поддержки как специфической стратегии совладающего поведения родителей ребенка с ограниченными возможностями здоровья) (Куфтяк, 2006; Мальцева, 2008).

В исследовании М.С. Голубевой изучались семейные ресурсы в структуре совладающего поведения семей, воспитывающих детей с интеллектуальными нарушениями и детей дошкольного и младшего школьного возраста с тяжелыми сенсорными нарушениями (нарушения зрения и слуха), а также жизненные ориентации родителей детей с нарушениями сенсорной функции (Голубева, 2006).

Мы изучаем особенности совладающего поведения у людей с нарушением зрения.

Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ) предлагает следующее определение глубокого нарушения зрительной функции: физическое, постоянное или временное, длящееся значительный период времени, ограничивающее способность выполнять один или несколько основных видов деятельности, которое может быть вызвано или усугублено экономическими и социальными условиями (Bhagotra, Sharma, 2008). Однако состояние зрительной депривации выступает для человека не только как значительный физический недостаток. Нарушение зрительной функции сопровождается глубокими эмоциональными и социальными последствиями, которые оказывают влияние не только на психофизиологическое состояние самого индивида, но и на его взаимо-

действие с семьей и обществом. Зрительная недостаточность, наступившая внезапно в результате болезни или травмы, вызывает серьезные изменения в образе жизни человека (Foxall, 1992).

Среди негативных последствий состояния зрительной депривации Л.И. Солнцева особо отмечает значительное увеличение числа трудных жизненных ситуаций, с которыми индивид постоянно сталкивается в обыденной повседневной жизни. Такие бытовые ситуации, как встреча с друзьями в огромном зале, поездка в метро, самостоятельное перемещение в открытом пространстве в условиях большого города, ориентировка в большом потоке людей, отдых на природе, приобретают для людей с нарушением зрения статус экстремальных (Солнцева, 2005). Этот факт позволяет рассматривать частичную или полную потерю зрения как один из самых тяжелых стрессов в жизни человека, влияющих на личность и поведение (Быков, 2006, 2007).

Еще одним последствием нарушения функций зрительного анализатора выступает изменение отношений человека с окружающим миром, вызывающее у него острые, болезненные эмоциональные реакции (Литвак, 1991; Феоктистова, 1979; Солнцева, 2005; Никулина, 2003, 2006; Кантор, 2004; Быков, 2007; Выготский, 1983). Практический опыт реабилитации лиц с нарушением зрения позволяет говорить о чрезвычайном разнообразии этих реакций. Многочисленные исследования в области специальной психологии объясняют это разнообразие с позиции свойств и качеств личности людей со зрительной недостаточностью. Т.С. Шалагина (1991), А.Г. Литвак (1993) утверждают, что характер реакций на зрительную депривацию, а также поведение и жизнедеятельность индивида в условиях зрительной недостаточности определяются морально-волевыми свойствами личности и интеллектом.

В контексте изучения обусловленности взаимодействия человека со зрительной недостаточностью с окружающим миром его личностными особенностями А.Г. Литвак, Т.С. Шалагина и другие авторы среди свойств и качеств личности людей с нарушением зрения особо выделили «локус субъективного контроля». «Лocus субъективного контроля» — это достаточно устойчивая тенденция личности приписывать причины своего поведения и поступков внешним обстоятельствам либо относить их на свой счет. «Лocus субъективного контроля» — это стремление отказываться от ответственности либо принимать ее. В первом случае принято говорить об экстермальном типе личности, во втором об интернальном.

Исследователи убеждены в том, что в структуре личности важное значение в плане предсказания поведения и реакции человека на

состояние зрительной депривации имеет свойство интернальности-экстернальности. В зависимости от преобладания того или иного типа могут формироваться разные стили поведения и жизнедеятельности. Практика социально-психологической реабилитации лиц с нарушением зрения показывает, что интернальный и экстернальный типы требуют разной стратегии реабилитационной работы. Поэтому в данной статье мы более подробно остановимся на изучении особенностей влияния этого личностного качества на выбор людьми со зрительной недостаточностью стилей и стратегий совладающего поведения.

Важным условием оказания людям с нарушением зрения реабилитационной помощи является знание о том, каким образом лица данной категории справляются с жизненными трудностями, поэтому в качестве объекта исследовательского внимания мы избрали совладающее с трудностями поведение лиц с нарушенным зрением.

Анализ литературных источников показал, что современная тифлопсихология не располагает данными об особенностях совладания людьми с нарушением зрения с жизненными трудностями и его взаимосвязи с личностными качествами индивида. Программы социально-психологической реабилитации людей с патологией зрения не учитывают характера их взаимодействия с трудными жизненными ситуациями.

В процессе изучения особенностей совладания с жизненными трудностями у данной категории лиц нами были сделаны следующие предположения:

- совладающее поведение людей с нарушенным зрением отличается своеобразием;
- тип локуса субъективного контроля у людей со зрительной недостаточностью связан с выбором стилей и стратегий совладающего поведения;
- преобладающий тип локуса субъективного контроля оказывает влияние на использование стилей и стратегий совладающего поведения у лиц с нарушением зрения.

С целью изучения особенностей совладания с жизненными трудностями у лиц с нарушением зрения, обусловленных их локусом субъективного контроля, нами проведено эмпирическое исследование, в котором приняло участие 80 человек в возрасте от 18 до 65 лет. Выборка исследования включала экспериментальную и контрольную группу испытуемых.

Экспериментальная группа (50 чел.) — люди с нарушением зрения различной степени выраженности (с разной степенью тяжести зрительного нарушения (тотально незрячие — острота зрения 0,000%, частично

видящие — острота зрения от 0,005 до 0,04% и слабовидящие — острота зрения от 0,05 до 0,2 %) и разным временным периодом нахождения в состоянии зрительной депривации (слепорожденные, потерявшие зрение в детстве, недавно ослепшие). Социальный статус испытуемых экспериментальной группы отличался разнообразием. Среди них: студенты средних и высших учебных заведений, рабочие специализированных предприятий для незрячих, безработные.

Испытуемые контрольной группы (30 человек) — лица, потерявшие работу и находящиеся на учете в Костромской службе занятости.

Базу исследования составили: Федеральный центр реабилитации слепых г. Волоколамска Московской области, КУК библиотека-центр культурно-просветительной и информационной работы инвалидов по зрению и Костромская служба занятости населения.

В ходе эмпирического исследования мы использовали следующие методики: «Опросник способов совладания» Р. Лазаруса, С. Фолкмана (WCQ, The Ways of Coping Questionnaire, 1988), адаптированный Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтык, М.С. Замышляевой (2004) (Крюкова, 2007); методика многомерного измерения копинга «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» Н. С. Эндлера, Дж. А. Паркера (CISS, Coping Inventory for Stressful Situations, 1990) адаптированная Т.Л. Крюковой (2002) (Крюкова, 2007); Методика определения уровня субъективного контроля Дж. Роттера (УСК) адаптированная Е.Ф. Бажиным, С.А. Голькиной, А.М. Эткиндоном (1989) (Психологическая коррекция установок на инвалидность у ослепших, 1992).

Обработка эмпирических данных осуществлялась при помощи методов математической статистики (пакет Statistika 6.0) с соответствующим выбором непараметрических критериев, а также регрессионного анализа.

На основании изучения эмпирических данных мы определили частоту выбора тех или иных стилей и стратегий совладания у испытуемых экспериментальной и контрольной группы.

Ранжирование стилей совладания по частоте выбора показало, что для испытуемых экспериментальной группы наиболее предпочитаемыми являются стиль проблемно-ориентированного копинга и стратегия «планирование решения проблемы». В нашем рейтинге стилей и стратегий совладающего поведения у людей со зрительной недостаточностью этот стиль и стратегия занимают первое место (таблица 1, таблица 2). Второе место разделяют субстиль «социальное отвлечение» (таблица 1) и стратегия «самоконтроль» (таблица 2). Третье место принадлежит стилю эмоционально-ориентированного копинга (таблица 1) и стратегии «приня-

Таблица 1

Ранжирование стилей совладания в экспериментальной и контрольной группе

	Среднее значение в экспериментальной группе	Медиана (М)	Мода (Мо)	Ср. балл по шкале	Ранг	Среднее значение в контрольной группе	Медиана (М)	Мода (Мо)	Средний балл по шкале	Ранг
ПОК	55,94	57,00	57,00	3,5	1	54,55	56,00	Multiple	3,41	1
ЭОК	42,46	40,50	Multiple	2,65	3	42,72	40,00	43,00	2,67	4
КОИ	40,40	39,50	38,00	2,52	4	43,48	43,00	Multiple	2,71	3
Отвлечение	16,64	16,00	Multiple	2,08	5	19,55	19,00	18,00	2,44	5
Социальное отвлечение	15,02	16,00	17,00	3,004	2	15,38	15,00	20,00	3,08	2

Таблица 2

Ранжирование стратегий совладания в экспериментальной и контрольной группе

	Среднее значение в экспериментальной группе	Медиана (М)	Мода (Мо)	Ср. балл по шкале	Ранг	Среднее значение в контрольной группе	Медиана (М)	Мода (Мо)	Ср. балл по шкале	Ранг
Конфронтация	8,58	9,00	Multiple	9,44	6	9,45	9,00	9,00	8,58	6
Дистанцирование	8,96	9,00	14,00	10,10	5	10,10	10,00	10,00	8,96	5
Самоконтроль	14,24	15,00	17,00	13,79	1	13,79	14,00	Multiple	14,24	1
Поиск социальной поддержки	10,96	11,00	Multiple	11,96	4	11,97	12,00	12,00	10,96	4
Принятие ответственности	7,40	7,00	6,00	7,55	7	7,55	8,00	8,00	7,40	7
Бегство-избегание	5,66	6,00	5,00	6,44828	8	6,45	7,00	Multiple	5,66000	8
Планирование решения проблемы	12,48	13,00	14,00	12,13793	3	12,14	13,00	14,00	12,4800	2
Положительная переоценка	12,08	12,50	Multiple	13,51724	2	13,52	14,00	14,00	12,0800	3

тие ответственности» (таблица 2). На четвертом месте находится копинг, ориентированный на избегание (таблица 1), а также стратегия «поиск социальной поддержки» (таблица 2). Субстиль «отвлечение» и стратегия «положительная переоценка» занимают в рейтинге пятое место, что свидетельствует о редком использовании данного стиля и стратегии людьми с нарушенным зрением (таблица 1, таблица 2). Наименьшей популярностью среди испытуемых экспериментальной группы пользуются стратегии «дистанцирование», «конфронтация» и «бегство-избегание». В приведенном нами рейтинге стилей и стратегий совладания у людей с нарушенным зрением эти стратегии соответственно занимают шестое, седьмое и восьмое место (таблица 2). Такой вариант распределения выборов стилей и стратегий совладания в экспериментальной группе мы объясняем тем, что своеобразие трудностей, испытываемых людьми с нарушением зрения, требует от них активизации когнитивного потенциала и коммуникативной деятельности, не позволяя им избегать решения возникающих проблем, или вступать в конфликтное взаимодействие с окружающими.

Среди испытуемых контрольной группы первое место в рейтинге стилей и стратегий совладающего поведения занимают стиль проблемно-ориентированного копинга (таблица 1) и стратегия «планирование решения проблемы» (таблица 2). На втором месте устойчиво наблюдается предпочтение субстиля «социальное отвлечение» (таблица 1) и стратегии «поиск социальной поддержки» (таблица 2). Копинг, ориентированный на избегание и стратегия «самоконтроль» находятся на третьем месте (таблица 1, таблица 2). Несколько реже испытуемые контрольной группы обращаются к стилю эмоционально-ориентированного копинга и стратегии «положительная переоценка» – четвертое место (таблицы 1, 2), а также субстилю «отвлечение» и стратегии «принятие ответственности» – пятое место (таблицы 1, 2). Самые низкие позиции в рейтинге стилей и стратегий совладания с трудностями у испытуемых контрольной группы занимают стратегии «дистанцирование», «конфронтация» и «бегство-избегание» (6-е, 7-е, 8-е места) (таблица 2).

Нужно отметить, что частота выбора копинга, ориентированного на избегание, а также стратегий «поиск социальной поддержки», «положительная переоценка» выше, чем в экспериментальной группе. Характер многих трудностей, испытываемых людьми с сохранным зрением, делает возможным устранение негативного воздействия трудностей, путем их избегания, ухода от их преодоления, получения значимой поддержки от социального окружения или поиска в трудной ситуации позитивных смысловых моментов.

В экспериментальной группе выборки отмечается более высокое по сравнению с контрольной группой количество выборов стиля эмоционально-ориентированного копинга и стратегии «принятие ответственности». Это указывает на наличие у людей с нарушением зрения острых эмоциональных переживаний при взаимодействии с трудными ситуациями и склонность к принятию на себя ответственности за результат разрешения возникающих проблем.

Взаимосвязь локуса субъективного контроля с выбором стилей и стратегий совладающего поведения в экспериментальной группе позволяет нам выделить некоторые закономерности совладающего поведения людей с нарушениями зрения.

Основное различие в картине совладающего поведения у испытуемых экспериментальной и контрольной группы состоит в том, что выбор испытуемыми широкого круга стратегий совладания с жизненными трудностями определяется доминированием интернальности в основных сферах жизнедеятельности личности (семейные отношения, производственные отношения, межличностные отношения, здоровье, неудачи, достижения). Сходства между испытуемыми экспериментальной и контрольной группы касаются обусловленности выбора проблемно-ориентированного копинга ($r=0,46$, при $p=0,02$), ($r=0,41$, при $p=0,04$), а также субстиля «социальное отвлечение» ($r=0,65$, при $p=0,00$), ($r=0,50$, при $p=0,01$) и стратегии «планирование решения проблемы» ($r=0,55$, при $p=0,00$), ($r=0,54$, при $p=0,00$) общей интернальностью, а также интернальностью в области достижений.

Наличие высокого уровня общей интернальности, интернальности в межличностных отношениях и интернальности в области достижений определяет выбор испытуемыми экспериментальной группы следующих стилей и стратегий: проблемно-ориентированный копинг, планирование решения проблемы, социальное отвлечение, тогда как недостаточность общей интернальности, а также интернальности в области достижений и интернальности в области здоровья является базовым условием для выбора незрячими таких стратегий, как бегство-избегание, отвлечение.

Таким образом, мы видим, что выбор людьми с нарушенным зрением стилей и стратегий совладания с жизненными трудностями связан с преобладающим у них типом локуса субъективного контроля.

Анализируя данные, полученные с помощью регрессионного анализа, мы установили, что наиболее сильное положительное влияние на выбор проблемно-ориентированного копинга испытуемыми экспериментальной группы оказывает общая интернальность ($\beta=0,86$, при $p=0,000$). Вы-

сокая интернальность в области неудач влияет на выбор людьми с нарушенным зрением проблемно-ориентированного копинга отрицательно ($\beta=-0,59$, при $p=0,003$). Интернальный тип локуса субъективного контроля способствует ориентации испытуемых экспериментальной группы на самостоятельное решение возникающих проблем, несмотря на зрительную недостаточность. Высокая интернальность в области неудач снижает самооценку индивида с нарушенным зрением. Каждую допущенную ошибку он относит на счет своей беспомощности и несостоятельности.

На выбор людьми со зрительной недостаточностью эмоционально-ориентированного стиля совладания положительное влияние оказывает интернальность в межличностных отношениях ($\beta=0,34$, при $p=0,004$). Люди с нарушенным зрением остро переживают, что не могут быть полезными своим родственникам и друзьям, создают для них дополнительные затруднения и бытовые неудобства.

Интернальность в области достижений оказывает положительное влияние на использование людьми со зрительной депривацией копинга, ориентированного на избегание ($\beta=0,28$, при $p=0,02$) и субстиля «социальное отвлечение» ($\beta=0,73$, при $p=0,00$). Интернальность в области достижений в значительной степени помогает людям с нарушением зрения вступать в социальный контакт, получать помощь от окружающих, тем самым избегая непосредственного взаимодействия с жизненными трудностями. Интернальность в области семейных отношений оказывает на выбор лицами с патологией зрения данного субстиля отрицательное влияние ($\beta=-0,46$, при $p=0,002$). Индивид с нарушенным зрением полностью концентрирует свои интересы на сфере семейной жизни, при этом сфера социальной активности и социального взаимодействия становится менее значимой при столкновении с жизненными трудностями.

Людам с нарушенным зрением, обладающим высокой интернальностью в области здоровья, не свойственно выбирать субстиль «отвлечение» ($\beta=-0,36$, при $p=0,01$) и стратегию «бегство-избегание» ($\beta=-0,25$, при $p=0,03$). Высокая интернальность в области здоровья заставляет людей с нарушением зрения быть особо внимательными к характеру влияния жизненных трудностей на их соматическое состояние.

Интернальность в производственных отношениях способствует использованию испытуемыми экспериментальной группы в трудных ситуациях стратегий «конфронтация» ($\beta=0,37$, при $p=0,03$) и «бегство-избегание» ($\beta=0,24$, при $p=0,04$). Интернальность в производственных отношениях способствует избеганию людьми с нарушением зрения трудностей, потому что в хорошо освоенной производственной деятельности

они чувствуют себя более самостоятельными, чем в повседневной жизни и быту. Стратегия «бегство-избегание» используется людьми с нарушением зрения реже под влиянием интернальности в области достижений ($\beta=-0,44$, при $p=0,0005$). Интернальность в области достижений нацеливает людей с нарушением зрения на преодоление жизненных трудностей.

Интернальность в межличностных отношениях выступает фактором, положительно влияющим на выбор людьми с нарушенным зрением стратегии «планирование решения проблемы» ($\beta=0,37$, при $p=0,008$). Людям с нарушением зрительной функции свойственно выстраивать позитивные отношения с окружающими, чтобы с их помощью успешно преодолевать жизненные трудности.

В контрольной группе испытуемых обнаружено отрицательное влияние интернальности в семейных отношениях на выбор людьми, находящимися в статусе безработных, стиля проблемно-ориентированного копинга ($\beta=-0,54$, при $p=0,01$), субстиля «социальное отвлечение» ($\beta=-0,49$, при $p=0,02$).

Отсутствие работы у одного из супругов, как правило, отрицательно отражается на материальном и психологическом благополучии всей семьи, поэтому интернальность в сфере семейных отношений вызывает у испытуемых массу негативных переживаний. Интернальные в семейных отношениях испытуемые не ищут отвлечения в установлении и поддержании социальных контактов вне семьи. Разрядку, отвлечение и поддержку они склонны получать в процессе внутрисемейного взаимодействия. Склонность в трудных ситуациях искать опору и поддержку в семье можно рассматривать как причину положительного влияния интернальности в семейных отношениях на обращение безработных к стратегии «бегство-избегание» ($\beta=0,78$, при $p=0,005$).

На использование испытуемыми контрольной группы субстиля «социальное отвлечение» положительно влияет интернальность в области неудач ($\beta=0,55$, при $p=0,002$).

Испытуемые контрольной группы под влиянием интернальности в межличностных отношениях часто выбирают проблемно-ориентированный стиль совладания ($\beta=0,52$, при $p=0,006$), стиль эмоционально-ориентированного копинга ($\beta=0,60$, при $p=0,03$), копинг, ориентированный на избегание ($\beta=0,92$, при $p=0,001$), субстиль «отвлечение» ($\beta=0,31$, при $p=0,04$), субстиль «социальное отвлечение» ($\beta=0,70$, при $p=0,005$), стратегию «самоконтроль» ($\beta=0,89$, при $p=0,004$), стратегию «принятие ответственности» ($\beta=0,63$, при $p=0,002$), стратегию «планирование решения проблемы» ($\beta=0,47$, при $p=0,04$), стратегию «положитель-

ная переоценка» ($\beta=0,54$, при $p=0,01$). Интернальность в межличностных отношениях, выражающаяся в переживании несдерживаемой тревоги за близких, становится причиной возникновения у испытуемых отрицательных эмоциональных реакций на факт отсутствия работы.

Недостаточность обращения испытуемых контрольной группы к стратегиям «конфронтация» ($\beta=-0,40$, при $p=0,03$) и «дистанцирование» ($\beta=-0,25$, при $p=0,03$) обусловлена интернальностью в производственных отношениях. Утрата работы заставила испытуемых контрольной группы пересмотреть стратегии межличностного взаимодействия в коллективе. Они полагают, что, обретя новую работу, они будут активнее, самостоятельнее и лояльнее по отношению к своим коллегам.

Фактором, снижающим популярность использования безработными стратегий «дистанцирование» ($\beta=-0,29$, при $p=0,04$), а также «планирование решения проблемы» ($\beta=0,52$, при $p=0,01$), является интернальность в области здоровья.

Изучение влияния типа локуса субъективного контроля на совладающее поведение у лиц с нарушением зрения позволило нам дополнить картину совладания с жизненными трудностями лиц данной категории новыми эмпирическими данными и выявленными закономерностями. Мы обнаружили, что выбор испытуемыми экспериментальной группы широкого круга стилей и стратегий совладающего поведения обусловлен преобладанием интернального типа локуса контроля в основных сферах жизнедеятельности.

Выводы

1. Взаимодействие лиц со зрительной недостаточностью с жизненными трудностями осуществляется посредством выбора продуктивных стилей и стратегий совладания, таких как проблемно-ориентированный копинг, планирование решения проблемы, социальное отвлечение, самоконтроль.

2. Преобладающий тип локуса субъективного контроля у людей с патологией зрения взаимосвязан с выбором стилей и стратегий совладающего поведения.

3. Интернальный тип локуса контроля способствует выбору людьми с нарушением зрения продуктивных стилей и стратегий совладания (проблемно-ориентированный копинг, социальное отвлечение, планирование решения проблемы), что позволяет рассматривать его в качестве предиктора конструктивного совладания с трудностями у лиц со зрительной недостаточностью.

Литература

- Быков А.А. Стрессменеджмент: методическое пособие. М.: РГБС, 2006.
- Быков А.А. Коррекция негативных психологических установок инвалидов по зрению: методические рекомендации. М.: РГБС, 2007.
- Выготский Л.С. Слепой ребенок // *Выготский Л.С. Собр. соч.* М.: Педагогика, 1983. Т. 5. С. 86–100.
- Голубева М.С. Совладающее поведение родителей, воспитывающих детей с тяжелыми сенсорными нарушениями: Дис. ... канд. психол. наук. Кострома, 2006.
- Кантор В.З. Педагогическая реабилитация и стиль жизни слепых и слабовидящих: учебно-методическое пособие: СПб., 2004.
- Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения: современное состояние, проблемы и перспективы // *Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова* / Гл. ред. Н.М. Рассадин. 2008. Т. 14. № 4. С. 147–153.
- Крюкова Т.Л. Методы изучения совладающего поведения: три копинг-шкалы: методическое руководство. Кострома: Авантитул, 2007.
- Куфтяк Е.В. Внутренняя картина семьи, воспитывающей ребенка с задержкой психического развития // *Педагогика и психология: общая и специальная: Сб. научных статей* / Отв. ред. Е.В. Куфтяк. Вып. II. Кострома: РЦОИ Эксперт – ЕГЭ, 2006. С. 96–102.
- Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования // *Эмоциональный стресс: Пер. с англ.* М.: Наука, 1970. С. 178–208.
- Литвак А.Г. Эмоциональные состояния ослепших // *Диагностика развитие и коррекция сенсорной сферы у лиц с нарушением зрения: Матер. междуна. Научно-пед. конф.* / Под ред. Е.М. Папиной. М.: Логос, 1997. С. 87–89.
- Мальцева Е.В. Исследования психолого-педагогических и социальных проблем развития и воспитания детей в норме и патологии // *Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова* / Гл. ред. Н.М. Рассадин. 2008. Т. 14. № 4. С. 183–190.
- Никулина Г.В. Оценка коммуникативного потенциала инвалидов по зрению в условиях реабилитационного процесса: Учебно-методическое пособие. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2003.
- Никулина Г.В., Никулина И.Н. Развитие самооценки в условиях зрительной недостаточности: Монографическое исследование. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2006. Психологическая коррекция установок на инвалидность у ослепших: методические рекомендации для реабилитологов / Под ред. А.Г. Литвака. Волоколамск, 1992.
- Солнцева Л.И. Психологические проблемы незрячего в Экстремальных ситуациях. М.: РГБС, 2005.
- Феоктистова В.А. Преодоление психологических конфликтов // *Наша жизнь.* 1979. № 9. С. 7–11.
- Шалагина Т.С. Состояние душевного кризиса // *Наша жизнь.* 1979. № 9. С. 40–42.
- Bhagotra S., Sharma A.K. Psycho-social adjustments and rehabilitation of the blind // *JK Science.* 2008. Т. 10. № 1. С. 48–51.
- Foxall et al. Predictions of loneliness in low vision adults. *Western J Nursing Research*, 1992.

Понимание как когнитивная функция становления субъекта: анализ и постановка проблемы

Н.И. Колесникова

В статье рассматриваются основные положения психологии субъекта и анализируются возможности изучения различных аспектов понимания в рамках системно-субъектного подхода. Представлен план исследования понимания некоторых аспектов реальности как когнитивной функции субъекта. Обосновывается возможность реализации данного исследования.

Категория субъекта является одной из наиболее актуальных в современной психологической науке. Рассмотрение различных проблем именно в плоскости психологии субъекта позволяет подойти к их решению целостно и системно. «Именно в субъекте как единой метасистеме представлена психика в единстве ее организации, в субъекте объединены и естественно научные и гуманистические парадигмы исследования человека, универсальное и уникальное. Именно в субъекте раскрывается индивидуальность человека и его различные характеристики индивидуальности: темперамент, характер, личность... Изучение развития системной организации субъекта, его детерминант и эволюции в онтогенезе, позволит перейти к интегративному, целостному анализу психики человека» (Сергиенко, 2007, с. 17). Категория субъекта разрабатывается многими отечественными (Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, А. В. Брушлинский, К. А. Абульханова, Е.А. Сергиенко, В.В. Знаков и др.) и западными (А. Маслоу, К. Хорни, А Адлер, К.Юнг, К. Роджерс и др.) учеными.

В психологии субъекта принципиальным является вопрос о его критериях. В понимании Б.Г. Ананьева человек как субъект деятельности — это определенный этап человеческого развития, предполагающий формирование психических свойств и механизмов в процессе профессиональной (производственной деятельности). У К.А. Абульхановой-Славской критерием субъекта выступает способность разрешать противоречия, без этой способности личность не становится субъектом или утрачивает этот статус. В.В. Знаков, разрабатывая категорию субъекта, пишет об экзистенциальном поиске смысла жизни. В понимании

А.В. Брушлинского, «субъект — качественно определенный способ саморганизации, саморегуляции личности, способ согласования внешних и внутренних условий осуществления деятельности во времени, центр координации всех психических процессов, состояний, свойств, а также способностей, возможностей и ограничений личности по отношению к объективным и субъективным целям, притязаниям и задачам деятельности» (Брушлинский, 1999).

По мнению Е.А. Сергиенко (2000), критерий субъекта может быть только уровнем. Исходя из этого положения, разные авторы, разрабатывающие психологию субъекта, говорят о различных его уровнях: субъекте развития, субъекте деятельности и субъекте жизни, — но соотношение этих уровней субъектности существенно изменяется на протяжении его жизни (Сергиенко, 2007). Тогда принципиально важным является вопрос о соотношении понятий «субъект» и «личность». Е.А. Сергиенко предлагает следующее решение этого вопроса: «Личность задает направление движения, а субъект его конкретную реализацию через координацию выбора целей и ресурсов индивидуальности человека. В этом случае человек будет осуществлять зрелые формы поведения в зависимости от степени согласованности в развитии континуума субъект-личность» (Сергиенко, 2007, с. 18).

Глубокий анализ категории субъекта проведенный в работах Е.А. Сергиенко (2000, 2002, 2006, 2007) подводит нас к изучению психологии субъекта в рамках системного и субъектно-деятельностного подходов, так как их объединение позволит решить многие дискуссионные вопросы психологии субъекта. «Подобное объединение двух парадигм возможно, если центром концептуальной схемы психологии является человек как субъект - стержень психической организации» (Сергиенко, 2007, с. 18).

В рамках системного подхода Б.Ф. Ломов выделял три основные функции психических процессов: когнитивную, регулятивную и коммуникативную (Ломов, 1984). В системно-субъектном подходе Е.А. Сергиенко (2007, с. 19) специфицировала данные функции относительно субъекта. В качестве когнитивной функции по отношению к субъекту может выступить понимание, коммуникативной функции — континуум субъект-субъектных и субъект-объектных взаимодействий, а в качестве регулятивной функции: контроль поведения и самопроизвольность.

Итак, определяющей для категории субъекта когнитивной функцией может стать понимание. Понимание субъектом мира и себя в мире является наиболее общей проблемой человеческого бытия. Анализ такого понимания возможен через анализ событий и ситуаций взаимодействия

человека с Другими, отражаемый в его внутреннем мире (Сергиенко, 2007). Понимание ментальных феноменов позволяет адаптировать собственное поведение, прогнозировать поведение других людей, а также совершенствовать наши знания о социальном мире в целом. Актуальным подходом к изучению понимания психического других людей являются разработки в рамках подхода «модель психического» («theory of mind»). Под «моделью психического» ученые понимают способность человека осознавать, что каждый индивид имеет собственное психическое, свои намерения, убеждения, мысли, чувства. Эта способность позволяет нам понимать психическое других людей и прогнозировать их поведение (см.: Сергиенко, Лебедева, 2003, с. 54). Датой основания подхода Theory of mind принято считать 1978 г., когда в издании «Behavioral and Brain Sciences» Д. Примака и Д. Вудраффа (D. Premack и D. Woodruff) привели результаты исследования «модели психического» у шимпанзе (см.: Heyes, 1998). В дальнейшем зарубежные исследователи смогли представить довольно разноплановую картину понимания процесса формирования Theory of mind у детей в раннем возрасте (см.: Сергиенко, 2006).

В рамках данной модели С. Парк выделил следующие ключевые аспекты анализа «модели психического»: ложные убеждения, различия кажущегося и реального, игры понарошку, понимание ментальных феноменов в социальном взаимодействии и общении и обман (см.: Герасимова, Сергиенко, 2005).

Развитие понимания ментального мира начинается с рождения ребенка. Период наиболее активного формирования приходится на дошкольный возраст. В дальнейшем понимание ментального мира продолжает усложняться в течение всей жизни.

Наше исследование направлено на выявление динамики развития понимания ментальных феноменов в социальном взаимодействии и общении у взрослых испытуемых.

Цель работы — определение динамики разных аспектов социального понимания у испытуемых из трех возрастных групп: 17–22 года, 25–30 лет и 35–45 лет.

Объектом исследования являются мужчины и женщины из трех возрастных групп: 17–22 года, 25–30 лет и 35–45 лет, а **предметом** — возрастная динамика различных аспектов социального понимания.

В качестве **основной гипотезы** нами было выдвинуто предположение о том, существуют возрастные и половые различия в понимании разных аспектов ментального мира.

В рамках выделенной цели и гипотезы поставлены **задачи** исследовать:

- 1) интеллектуальное развитие испытуемых как условие изучения «модели психического»;
- 2) возрастные особенности понимания эмоций;
- 3) возрастных особенности понимания манипулятивных действий;
- 4) возрастные особенности понимания себя, своих собственных желаний и намерений;
- 5) возрастные особенности понимания обмана.

Методологическую основу исследования составляют положения системного-субъектного подхода и модели психического (Сергиенко, 2002, 2006, 2007).

Для реализации поставленных задач мы определили следующий методический инструментарий:

Для оценки уровня интеллектуального развития

1. Стандартные прогрессивные матрицы Дж. К. Равена (Равен, 2001).

Оценка умственного развития необходима как критерий возможности развития модели психического, лежащей в основе понимания себя и другого.

Для изучения понимания эмоций

2. «Тест чтения психического других людей по глазам» (Baron-Cohen S «Reading the mind in the Eyes» (версия для взрослых) (Baron-Cohen, 1997)

Данная методика позволяет оценить уровень, на котором находится модель психического у испытуемого через оценку понимания и восприятия эмоций других людей.

Тест на эмоциональный интеллект (русскоязычная версия MSCEIT V2.0/ Ответственный координатор переводов Е.А Сергиенко) (Сергиенко, Ветрова, в печати).

Тест предназначен для оценки способности человека понимать эмоции других и свои собственные, регулировать их и принимать решения в ситуациях для регуляции психических состояний.

Для изучения понимания манипулятивных действий

3. «Опросник на макиавеллизм» (Знаков, 2001).

Тест предназначен для оценки уровня развития способностей субъекта к манипуляции другими людьми. Понимание манипулятивных действий означает сравнения собственного понимания и понимания другого и возможность изменить его в соответствии со своими целями, следовательно, выступает как показатель социального манипулирования на основе ментального понимания.

Для изучения вклада в понимание смыслообразования личности

4. Тест «Ценностные ориентации Шварца» (Карандышев, 2004).

Данный тест предполагает исследование ценностного жизненного пространства человека. Ценности в данной методике рассматриваются как когнитивные репрезентации трех универсальных групп потребностей: биологических потребностей; взаимодействия, необходимого для межличностной координации и общественных запросов для удовлетворения группового благополучия и выживания.

Речь идет об отношениях человека со своим внутренним миром, отношениях между ним и обществом и отношениях в обществе таких, какими они представлены ему в данный момент времени. Ориентация в этом пространстве задается психологическими ценностями.

5. Тест «Смысложизненные ориентации» (Леонтьев, Рассказова, 2006)

Данная методика позволяет оценить, насколько человек считает свою жизнь осмысленной и подконтрольной.

Осмысленность жизни не является внутренне однородной структурой. Она включает: цели в жизни (будущее), насыщенность жизни (настоящее) и удовлетворенность самореализацией (прошлое). Также она включает внутренний локус контроль- общее мировоззренческое убеждение в том, что контроль возможен и вера в собственную возможность осуществлять такой контроль (образ Я).

Данный тест помогает отразить следующие ценностные аспекты: Наличие или отсутствие в жизни испытуемого целей в будущем, которые придают жизни осмысленность, направленность и временную перспективу; интерес и эмоциональную насыщенность жизни; результативность жизни, или удовлетворенность самореализацией (по: Леонтьев, Рассказова, 2006).

6. Тест «Стратегии самоутверждения личности». (Никитин, Харламенкова, 2000).

Данная методика позволяет выделить одну из трех стратегий самоутверждения личности: неуверенная, конструктивная и доминантная.

Для изучения понимания обмана:

7. Нарративы.

Нарративы были разработаны специально для каждой из возрастных и половых групп с учетом специфики актуальности и значимости различных событий в разные возрастные периоды. Помимо этого каждая ситуация, описанная в нарративе представлена в двух видах: для женщин и для мужчин. Сюжет в каждой из них был идентичен, но пол главного действующего лица, от имени которого испытуемым необходимо принять решение меняется. Это необходимо для того, чтобы респондент

всегда принимал решения за героя идентичного с ним пола и таким образом более полно олицетворял себя с ним.

Для испытуемых в возрасте от 17 до 22 лет предлагались нарративы, описывающие ситуации общения с близким другим, с родителями, с друзьями, с одногруппниками, с преподавателем.

Для испытуемых в возрасте от 25 до 30 лет предлагались нарративы, описывающие ситуации общения с близким другим, с родителями, с друзьями, с коллегами по работе, с начальником.

Для испытуемых в возрасте от 35 до 45 лет предлагались нарративы, описывающие ситуации общения с близким другим, с родителями, с друзьями, с коллегами по работе. С начальником.

Для каждой ситуации было разработано по два нарратива, отражающих два вида обмана, выделенных А.С. Герасимовой (2004): высказанный и по умолчанию.

Каждый из нарративов создавался по определенному принципу. Нами были предусмотрены информационный и смыслообразующий компоненты. В информационной части, как правило, шло общее описание ситуации, указывались важные аспекты взаимодействия людей, предшествующих главному событию. Смыслообразующий компонент представлял собой описание проблемы, возникшей перед героем рассказа. Это было описание какого либо неприятного или неудобного для героя события, последствия которого могли испортить его отношения с другими людьми. Описание нарратива обрывалось на том, что герой оказывался в ситуации выбора. Выборы носили стандартизованный характеры и представляли собой диаметрально противоположные способы действия в ситуации: 1. Скрыть от близкого человека факт неприятного для него события 2. Несмотря ни на что рассказать всю правду.

Каждую ситуацию нужно оценить с двух позиций: 1. Как бы поступил респондент, если бы эта ситуация произошла лично с ним. Данный вопрос направлен на определения того, допускает ли респондент обман для себя самого. 2. Как бы посоветовал респондент поступить своему другу, если бы тот оказался в какой ситуации. Данный вопрос направлен на определение того, допускает ли респондент обман как средство взаимодействия с другими людьми в принципе, безотносительно себя.

Также респонденту задавался вопрос о том, можно ли назвать обманщиком человека, который решит скрыть факт неприятного события от близкого человека. С помощью этого вопроса мы определяли, понимает ли человек, что подобный выбор является обманом.

Эмпирическая база исследования составит 150 человек.

Изложенная в настоящей статье программа исследований позволит, по нашему мнению, ответить на вопросы о становлении когнитивной функции субъектности, а также уточнить соотношение таких образований как субъект и личность.

Литература

- Брушлинский А.В.* Психология субъекта и его деятельности // Современная психология. Справочное руководство / Под. Ред. В.Н. Дружинина. М.: Инфра-М., 1999. С. 330–346.
- Герасимова А.С.* Особенности понимания обмана детьми 5–11 лет и становление «модели психического»: Автореф. дис. канд. ...психол. наук. М., 2004.
- Герасимова А.С., Сергиенко Е.А.* Понимание обмана детьми 5–11 лет и становление модели психического // Психологический журнал. 2005. Т. 26. № 1. С. 56–70.
- Знаков В.В.* Методика исследования макиавеллизма личности. М.: Смысл, 2001.
- Карандышев В.Н.* Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. СПб.: Речь, 2004.
- Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И.* Тест жизнестойкости. М.: Смысл, 2006.
- Ломов Б.Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984.
- Никитин Е.П., Харламенкова Н. Е.,* Феномен человеческого самоутверждения. СПб.: Алетейя, 2000.
- Равен Дж. К.* Стандартные прогрессивные матрицы. М., Когито-Центр, 2001.
- Сергиенко Е.А.* Природа субъекта: онтогенетический аспект // Проблема субъекта в психологической науке / Под. ред. А.В. Брушлинского, М.И. Воловиковой, В.Н. Дружинина. М.: Изд-во «Академический проект», 2000.
- Сергиенко Е.А.* Ранние этапы развития субъекта // Психология индивидуального и группового субъекта / Под. ред. А.В. Брушлинского. М.: Изд-во ИП РАН, 2002.
- Сергиенко Е.А., Лебедева Е.И.* Понимание обмана детьми дошкольного возраста в норме и при аутизме // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 4. С. 54–65.
- Сергиенко Е.А.* Раннее когнитивное развитие. Новый взгляд. М.: Изд-во ИП РАН, 2006.
- Сергиенко Е.А.* К 35-летию Института психологии РАН. От когнитивной психологии к психологии субъекта // Психологический журнал. 2007. № 1. С. 17–27.
- Сергиенко Е.А., Ветрова И.И.* Эмоциональный интеллект: модель, структура теста (MSCEIT V2.0), русскоязычная адаптация (в печати).
- Baron-Cohen S., Jolliffe T., Mortimore C., Robertson M.* Another advanced test of theory of mind: evidence from very high functioning adults with autism or asperger syndrome // Journal of Child Psychology and Psychiatry. 1997. V. 38. P. 813–822.
- Heyes C. M.* Theory of mind in nonhuman primates // Behavioral and Brain Sciences. 1998. № 21(1). P. 101–134. Available from <http://www.bbsonline.org/Preprints/OldArchive/bbs.heyes.html>

Определение эмоций по глазам

(русскоязычная версия теста Reading the Mind in the Eyes» Baron-Cohen et al, 1996, версия для взрослых)

И.А. Лялина

Целью данной работы была адаптация американской методики «Reading the Mind in the Eyes» Baron-Cohen et al, 1996 (версия для взрослых) на русскоязычную выборку. Данная методика направлена на оценку понимания эмоций других людей, которое является одним из компонентов модели психического, поэтому адаптация методики в России важна для дальнейших исследований. Русскоязычную выборку составляли 113 студентов в возрасте от 17 до 25 лет ($M = 19,3$), из которых 52 юноши и 61 девушка. В выборку были включены молодые люди с гуманитарным образованием (46 человек), техническим (21 человек) и управленческим (46 человек). Показано, что русскоязычные респонденты успешнее американских в понимании эмоциональных состояний по глазам, девушки успешнее юношей, а студенты гуманитарной ориентации превосходят управленцев. Обсуждаются вопросы дальнейшей адаптации русскоязычной версии теста.

Способность воспринимать и распознавать ментальные состояния других людей является основой процесса социального взаимодействия. В реальной жизни мы постоянно строим модели для понимания и прогнозирования поведения других людей, которые включают в себя наши знания о собственных ментальных состояниях и о ментальных состояниях других людей. Способность построения таких моделей обозначается как «модель психического» (способность понимать себя и других).

Одним из важнейших компонентов модели психического (Theory of Mind) является модель эмоций, которая необходима для понимания эмоций других людей. Эта модель непосредственно связана с внешними проявлениями. В данной работе рассматриваются такие внешние показатели, как глаза человека, поскольку глаза являются самыми информативными составляющими лица человека, выражающими экспрессию. Более того, К. Барон-Коэн считает, что понимание направления взгляда и эмоционального выражения является основным и рано возникающим маркером внутренних состояний человека (см.: Legostee, 2005).

В.А. Лабунская (1999) выделяет две характеристики взгляда: динамическую и качественную. К динамическим характеристикам она относит направленность взгляда, время фиксации взгляда и темп, а к качественным — выражения глаз. Качественные характеристики выражения

глаз выполняют функцию дифференциации личности на основе следующих критериев: интеллект, воля, нравственно-моральные критерии, отношение к себе и другим.

В различных жанрах искусства за определенными особенностями взгляда закрепляются его психологические значения, распознавание которых у людей все более и более развивается в процессе онтогенеза.

Взаимодействие с другими людьми является важнейшей составляющей всей жизни человека. С самого рождения человек находится в непосредственном контакте с социумом. Практически во всех сферах деятельности приходится так или иначе вступать во взаимодействие с другими, поэтому понимание своих и чужих психических состояний необходимо человеку для успешной адаптации и взаимодействию с окружающим миром.

Способность понимать людей и социальные ситуации обозначается Д.В. Ушаковым (2004) как социальный интеллект. Ушаков предлагает два различных варианта рассмотрения социального интеллекта. Первый заключается в отрицании этого вида интеллекта и сведению его к вербальному, проявляющемуся в определенном контексте, где большую роль играют личностные качества. Второй вариант не отрицает существования социального интеллекта, а лишь критикует существующие на сегодняшний день методы его измерения как неадекватные.

Близким к социальному интеллекту является понятие эмоционального интеллекта, появление которого связывают с такими авторами, как Э. Торндайк, Дж. Гилфорд, Г. Айзенк.

Основная модель эмоционального интеллекта была разработана в конце XX в. Дж. Мейером и П. Сэловеем (Mayer, Salovey, 1997). Они определили эмоциональный интеллект как набор иерархически организованных способностей, связанных с переработкой информации, которые объединяются в четыре «ветви». Причем уровни этой иерархии осваиваются в онтогенезе последовательно. Необходимо отметить, что каждая из ветвей касается как собственных эмоций человека, так и эмоций других людей.

1. Восприятие эмоций.
2. Использование эмоций для повышения эффективности мышления и деятельности.
3. Понимание эмоций.
4. Управление эмоциями.

В это же время появились и другие модели эмоционального интеллекта, но уже представляющие его по-другому. Это модели Д. Гоулмена и Р. Бар-Она.

Д. Гоулмен (Goleman, 1995), помимо осознания и распознавания эмоций, их регуляции и управления, выделяет энтузиазм, настойчивость и социальные навыки, т.е. наряду с когнитивными способностями он вводит личностные характеристики.

Р. Бар-Он (Bar-on, 1997) включает в понятие эмоционального интеллекта все некогнитивные способности, знания и компетентность, дающие человеку возможность успешно справляться с различными жизненными ситуациями. В эмоциональный интеллект он включает пять компонентов, которые, в свою очередь, состоят из нескольких субкомпонентов:

Познание себя: осознание своих эмоций, уверенность в себе, самоуважение, самоактуализация, независимость.

1. Навыки межличностного общения: эмпатия, межличностные взаимоотношения, социальная ответственность.
2. Способность к адаптации: решение проблем, связь с реальностью, гибкость.
3. Управление стрессовыми ситуациями: устойчивость к стрессу, контроль за импульсивностью.
4. Преобладающее настроение: счастье, оптимизм.

Д.В. Люсин (2000) предложил модель эмоционального интеллекта, отличную от описанных ранее. Эта модель включает как когнитивные способности, так и личностные характеристики, причем только те, которые более или менее прямо влияют на уровень и индивидуальные особенности эмоционального интеллекта. Он определяет эмоциональный интеллект как способность понимать и управлять своими и чужими эмоциями, формирующуюся в ходе жизни человека под влиянием ряда факторов, обуславливающих его уровень и специфические индивидуальные особенности. Люсин выделяет три группы факторов: когнитивные способности (скорость и точность переработки эмоциональной информации), представления об эмоциях (как о ценностях, как о важном источнике информации о себе самом и о других людях и т.п.) и особенности эмоциональности (эмоциональная устойчивость, эмоциональная чувствительность и т.п.).

Все рассмотренные модели социального и эмоционального интеллекта далеки от совершенства. Они ждут своего подтверждения в дальнейших исследованиях. Но уже на данном этапе развития можно сказать, что оба рассмотренных интеллекта — и социальный и эмоциональный — являются источниками понимания других людей, их психических состояний, поступков, мотивов.

Теперь следует рассмотреть такой взгляд на развитие понимания психических состояний другого как «модель психического».

В последнее время в исследованиях развития понимания внутреннего мира других людей приобретает все большую популярность направление под названием модель психического или Theory of Mind. Своим появлением это направление обязано Жану Пиаже (1969), который писал об эгоцентризме детского развития. В это понятие он вкладывал следующий смысл: дети сначала не знают, что они сами и другие люди являются носителями психического; что ментальные феномены могут существенно отличаться у индивидуумов.

А. Вудрафф и Д. Примак определили модель психического как возможность выделять ментальные состояния у себя и у других.

J. Perner и H. Wimmer (Perner, Wimmer, 1983) выяснили, что только к трем-четырем годам у детей появляется модель психического, и они начинают справляться с заданиями на неверные мнения. Это касается не только знаний детей о неверных мнениях, но и о других психических состояниях (например, знание детей об эмоциях, обмане и т.д.)

Первые работы в рамках данного направления были направлены, в основном, на изучение развития знаний о ментальном мире детей 3–5 лет. За несколько десятилетий существования подхода Theory of Mind исследователями в данном направлении было создано множество методик для определения сформированности модели психического.

Но все эти разработанные методы ограничиваются умственным возрастом 6 лет. Поэтому перед психологами встал вопрос изучения модели психического у взрослых. Особенно это касается тех взрослых, у которых есть патологии в данной области. К таким патологиям относят аутизм (Wings и Gould, 1979), гиперактивный синдром и дефицит внимания (Charman, Carrol, Sturge, 2001), синдром Дауна (Baron-Cohen, Leslie, Frith, 1985), шизофрения (Mitchell, 1997) и др.

Естественно, что если человек в 30 лет справится с заданием на сформированность «модели психического» для детей 6 лет, то это не будет означать, что у него нет никаких отклонений в этой области. Из этого можно будет всего лишь заключить, что у него неповрежденная «модель психического» на уровне 6-летнего ребенка.

Е. Нарре (1994а) серьезно взялась за эту проблему. Она протестировала взрослых с аутизмом и с Asperger Syndrome (AS) по «передовому» заданию на Theory of Mind, которое включало историю на понимание ментальных состояний героя (экспериментальное условие) или физических событий (контрольное условие). Задание Е. Нарре было переделано для уровня нормальных детей 8–9 лет, что, естественно, было новаторством в области исследования модели психического. Она обнаружила, что взрослые с ау-

тизмом или AS лучше справлялись с контрольным заданием (определение физических событий), чем с экспериментальным (определение ментальных состояний). Также выяснилось, что в оправдание поведения героев они использовали меньше терминов, соответствующих ментальным состояниям.

Линию исследований Ф. Нарре продолжил S. Baron-Cohen с коллегами. Они использовали новый тест для взрослых с аутизмом и AS для изучения «модели психического». Задание заключалось в том, чтобы смотреть на фотографии глаз людей и выбирать одно из двух слов, которое лучше соответствует тому, что человек на фотографии думает или чувствует. Тест был назван «Reading the Mind in the Eyes» («Чтение психического по глазам»), или Eyes Task.

Eyes Task является проверкой на умение понимать термины ментальных состояний и соотносить их с выражениями лица (или части лица в данном случае). Выбор стоит всегда между двумя терминами ментальных состояний, одно из которых является базовым (основным), по мнению П. Экмана (1992), а другое — более сложное. К базовым состояниям относятся счастье, печаль, гнев и страх, к сложным — размышление, самонадеянность, коварство, планирование чего-либо и др. Метод принудительного выбора из терминов ментальных состояний для интерпретации мыслей и чувств человека по лицу использовался успешно и ранее (Baron-Cohen et al., 1996). В ранних исследованиях было выявлено, что родители детей с аутизмом хуже справляются с заданием, чем взрослые из контрольной группы.

S. Baron-Cohen с коллегами (1997) в одном из своих исследований доказали, что Eyes Task действительно измеряет Theory of Mind. Во-первых, потому что слова описывают ментальные состояния. Во-вторых, это не просто термины, обозначающие эмоции, но они включают также термины, описывающие когнитивные психические состояния. Таким образом, это больше, чем просто тест на восприятие эмоций. В-третьих, результаты Eyes Task отражают результаты теста F. Нарре (the Happ Strange Stories), задания которого направлены на изучение модели психического. Наконец, данный аспект социального познания (чтение психического по глазам) не зависит от общего интеллекта.

Далее «Reading the Mind in the Eyes» был модифицирован, и теперь каждой фотографии глаз людей соответствует не два слова-наименования чувств и мыслей людей, а четыре слова. Существуют версии данного теста для детей и для взрослых. Детский вариант отличается от взрослого меньшим количеством заданий и легкостью слова-наименований, т.е. слова-наименования представляют собой в основном базовые психические состояния.

Тест «Reading the Mind in the Eyes» является американским тестом, он ни разу не проводился на русскоязычной выборке. Поскольку изучение модели психического у взрослых является важным и новым в данном подходе, то Eyes Task необходимо адаптировать в России. Поэтому целью данной работы является применение методики «Reading the Mind in the Eyes» (версия для взрослых) на русскоязычной выборке.

Нами были выдвинуты следующие гипотезы:

1. Между юношами и девушками существуют различия в понимании ментальных состояний.
2. Способности к пониманию психических состояний различаются у людей с разной направленностью образования.

Данное исследование ставит следующие задачи:

- 1) соотнести результаты теста русскоязычной и американской выборок;
- 2) оценить различия в понимании ментальных состояний юношами и девушками;
- 3) соотнести способности к пониманию психических состояний с различной направленностью образования (техническое, гуманитарное, управленческое).

В исследовании приняло участие 113 человек в возрасте от 17 до 25 лет ($M = 19,3$), 52 юноши и 61 девушка. В выборку были включены молодые люди с гуманитарным образованием (46 человек), техническим (21 человек) и управленческим (46 человек). Необходимо также отметить, что все испытуемые проживают на территории России и являются русскоязычными.

Методика

Тест «Reading the Mind in the Eyes» создан в конце 90-х годов XX в. в Америке и направлен на умение понимать термины ментальных состояний и соотносить их с выражениями лица (или части лица в данном случае). Сначала тест состоял из фотографий глаз людей и двух слов-описаний чувств или мыслей человека, изображенного на фотографии (Baron-Cohen et al, 1996). Затем тест был модифицирован, и каждой фотографии стало соответствовать четыре слова-наименования.

Слова, относящиеся к каждой фотографии, являются терминами, описывающими психические состояния. Поскольку этот тест составлен для взрослых, то термины ментальных состояний являются не базовыми (счастье, печаль, гнев, страх), а сложными (например, дружелюбный, настороженный, подавленный, сбитый с толку и др.).

Процедура проведения теста «Reading the Mind in the Eyes» (версия для взрослых).

Во время исследования работа велась группами от 1 до 10 человек. Перед тем как дать испытуемым тест, экспериментатор просил их помочь в проведении исследования. Процедура проведения теста заключалась в том, что испытуемому выдавался буклет с набором фотографий глаз людей, затем его просили внимательно прочитать инструкцию и далее следовать ей.

Инструкция теста «Reading the Mind in the Eyes» (версия для взрослых)

«Перед вами буклет с набором фотографий глаз людей. Около каждой фотографии 4 слова-описания чувств или мыслей человека, изображенного на фотографии.

На каждой странице теста выберите и отметьте в бланке ответов наилучшее описание того, что человек на фотографии думает или чувствует. Необходимо выбрать только одно слово, которое наиболее подходит описанию чувств или мыслей, человека на фотографии.

До того, как вы сделаете выбор, прочтите, пожалуйста, все 4 слова-описания. Если вы не знаете, что означает одно из слов, вы можете посмотреть значение этого слова в словаре (ниже). Если вам кажется, что ни одно из 4-х слов-описаний не подходит для правильного ответа, пожалуйста, напишите, что, по вашему мнению, думает или чувствует человек, изображенный на фотографии в специальной графе в бланке ответов. Время выполнения теста не ограничено».

Инструкция дополнялась примером, который экспериментатор разбирал вместе с испытуемым для того, чтобы испытуемый понял, как необходимо работать с тестом.

Словарь, прилагающийся к данному тесту, представляет собой таблицу, состоящую из трех столбцов. В первом указано одно из слов-описаний, во втором — синонимы к этому слову, а в третьем — наиболее типичная ситуация, в которой проявляются мысли и чувства человека, изображенного на фотографии.

Буклет состоит из трех частей:

- инструкция,
- словарь,
- фотографии глаз людей.

В тесте представлено 37 фотографий глаз людей, одна из которых является примером, а остальные 36 — заданиями теста. Для выполнения теста испытуемому предлагается бланк ответов, в котором необходимо отмечать ответы на все задания.

Время исследования составляло 10–20 минут.

Переменными являются ответы испытуемых, отмеченные в бланке. Всем ответам были присвоены номера от 1 до 5 (5 — это слово, вписанное испытуемым в пустую графу самостоятельно).

Результаты

Соотнесение результатов теста русскоязычной выборки и выборки страны-производителя теста

Сначала данные русскоязычной выборки были проверены на нормальность. Для этого использовался критерий χ^2 -Пирсона.

Была сформулирована статистическая гипотеза H_0 : эмпирическое распределение соответствует нормальному распределению. H_0 отвергалась при $p \leq 0,05$.

Поскольку $p = 0,32$, т.е. $p > 0,05$, то мы не можем отклонить гипотезу H_0 и принимаем ее. Следовательно, данные русскоязычной выборки распределены нормально.

Затем мы сравнили данные нашей выборки и выборки страны-производителя. У нас были следующие данные страны-производителя: число испытуемых (мужчин и женщин), среднее (mean) и стандартное отклонение (sd). Эти данные представлены в таблице 1.

Для русскоязычной выборки также были высчитаны среднее и стандартное отклонение с помощью программы Statistica 6.0. Данные были сведены в таблицу 2.

Для сравнения двух выборок использовался критерий Стьюдента для независимых выборок.

Была сформулирована статистическая гипотеза H_0 : между американской и русскоязычной выборками не существует значимых различий. H_0 отвергалась при $p < 0,05$.

При сравнении оказалось, что $p = 0,000...$ Следовательно, мы отвергаем гипотезу H_0 и принимаем альтернативную ей гипотезу о наличии значимых различий между двумя исследуемыми выборками (русскоязычной и американской, англоязычной). Результаты теста русскоязычной и американской выборок значимо различаются, причем в пользу русскоязычной выборки.

Необходимо отметить различия в выборе вариантов ответа на 8 задание у русскоязычной и американской выборок. По данным американской версии, правильным ответом на 8 задание является слово № 1 («унылый»), но в нашем исследовании выяснилось, что этот ответ выбрали лишь 11% испытуемых. Наибольшее количество испытуемых

Таблица 1
Данные американской выборки

		Eyes Task
Normal (n=50)	mean	20,3
	sd	2,63

Таблица 2
Данные русскоязычной выборки

		Eyes Task
Normal (n=113)	mean	24,64
	sd	3,85

(57%) выбрали в данном задании ответ № 4 («напряженный»). Данное различие может быть обусловлено культурными факторами.

В 17 задании, по данным американской выборки, правильным ответом является ответ № 1 («испытывающий сомнения»). Наше исследование показало, что этот ответ выбрал 41,5% испытуемых, а ответ № 2 («нежный») выбрало 38,9% испытуемых. Полученные процентные соотношения в выборе ответов значимо не отличаются при $p = 0,64$ ($p > 0,05$). Следовательно, для русскоязычной выборки правильными ответами на 17 задание являются как ответ № 1, так и ответ № 2. Это также может быть обусловлено культурными различиями.

Оценка различий в понимании ментальных состояний юношами и девушками

Перед тем как оценивать различия в понимании ментальных состояний юношами и девушками, распределения ответов и первой и второй группы были проверены на нормальность. И в том, и в другом случае был использован χ^2 -Пирсона.

Юноши. Статистическая гипотеза H_0 : эмпирическое распределение соответствует нормальному распределению. H_0 отвергалась при $p \leq 0,05$.

Так как $p = 0,56$, т.е. $p > 0,05$, то мы не можем отклонить гипотезу H_0 и принимаем ее. Следовательно, ответы юношей русскоязычной выборки распределены нормально.

Девушки. Статистическая гипотеза H_0 : эмпирическое распределение соответствует нормальному распределению. H_0 отвергалась при $p \leq 0,05$.

Поскольку $p = 0,41$, т.е. $p > 0,05$, то мы не можем отклонить гипотезу H_0 и принимаем ее. Следовательно, ответы девушек русскоязычной выборки, как и ответы юношей, распределены нормально.

Затем для каждого распределения были вычислены среднее (mean) и стандартное отклонение (sd). Вместе с данными американской выборки они были сведены в таблицу 3.

Таблица 3
Данные русской и американской выборок

		Американская выборка	Русская выборка
Мужчины	mean	18,8	23,71
	sd	2,53	3,97
	кол-во	25	52
Женщины	mean	21,8	25,44
	sd	1,78	3,58
	кол-во	25	61

Сначала мы сравнили данные мужчин в двух разных выборках. Так как $p = 0,000\dots$, т.е. $p < 0,05$, то русские мужчины лучше понимают ментальные состояния другого человека, чем американские. Такие же различия были получены и при сравнении женщин двух выборок: русские женщины лучше понимают психические состояния другого, чем американские.

Затем было проведено сравнение между мужчинами и женщинами русскоязычной выборки. Сравнились их средние значения по критерию Стьюдента.

Была сформулирована статистическая гипотеза H_0 : между мужчинами и женщинами русскоязычной выборки в понимании ментальных состояний другого не существует значимых различий. H_0 отвергалась при $p < 0,05$.

При сравнении оказалось, что $p = 0,016$. Следовательно, мы отвергаем гипотезу H_0 и принимаем альтернативную ей гипотезу о наличии значимых различий между юношами и девушками: девушки лучше юношей понимают психические состояния другого человека по глазам.

Соотнесение способностей к пониманию психических состояний с направленностью образования (гуманитарное, техническое, управленческое).

Помимо того, что в выборку испытуемых вошли люди разного пола, в нее вошли также люди с различной направленностью образования (гуманитарное, техническое и управленческое). По данным каждой направленности были вычислены среднее (mean) и стандартное отклонение (sd), которые представлены в таблице 4.

Сначала было проведено сравнение между гуманитариями и управленцами. Сравнились их средние значения по критерию Стьюдента.

Таблица 4

Данные русскоязычной выборки в зависимости от направленности образования

	Гуманитарное образование	Управленческое образование	Техническое образование
mean	25,95	23,43	24,42
sd	3,07	3,58	5,05

Была сформулирована статистическая гипотеза H_0 : между гуманитариями и управленцами нет значимых различий в понимании ментальных состояний другого человека. H_0 отвергалась при $p < 0,05$.

Поскольку при сравнении было получено, что $p = 0,0005$, то гипотезу H_0 пришлось отвергнуть и принять альтернативную ей гипотезу о существовании значимых различий. Следовательно, между гуманитариями и управленцами были выявлены значимые различия в понимании психических состояний другого по глазам в пользу гуманитариев.

Далее сравнили гуманитариев и студентов технического направления. Сравнение происходило так же, как и в предыдущем случае.

Статистическая гипотеза H_0 : между гуманитариями и студентами технических вузов не существует значимых различий в понимании ментальных состояний другого человека. H_0 отвергалась при $p < 0,05$.

При сравнении оказалось, что $p = 0,13$. В данном случае пришлось принять гипотезу H_0 об отсутствии значимых различий. Следовательно, между гуманитариями и студентами технических вузов не было обнаружено значимых различий в понимании психических состояний другого.

Последними сравнивали студентов технических вузов и управленцев. Сравнение происходило так же, как и в двух предыдущих случаях.

Статистическая гипотеза H_0 : между студентами технических вузов и управленцами нет значимых различий в понимании ментальных состояний другого. H_0 отвергалась при $p < 0,05$.

Сравнение показало, что $p = 0,36$, следовательно, между студентами технических вузов и управленцами нет значимых различий в понимании психических состояний другого.

Соотнесение способностей к пониманию психических состояний с направленностью образования показало, что только у людей с гуманитарным и управленческим образованием существуют значимые различия в понимании ментальных состояний другого человека по глазам: у гуманитариев это понимание лучше.

Выводы

Результаты теста «Чтение психического по глазам» русскоязычной и англоязычной (американской) выборок значимо различаются, причем в пользу русскоязычной выборки, т.е. русские в отличие от американцев лучше понимают психические состояния других людей по глазам.

Задания 8 и 17 требуют пересмотра в отношении правильных ответов, поскольку 57% испытуемых вместо правильного ответа (слово № 1 – «унылый») в 8 задании выбрали ответ № 4 («напряженный»), а в 17 задании испытуемые в одинаковом процентном соотношении выбирали как ответ № 1 («испытывающий сомнение»), так и ответ № 2 («нежный»)

Девушки лучше юношей понимают ментальные состояния другого.

Соотнесение способностей к пониманию психических состояний с направленностью образования показало, что только между гуманитариями и управленцами существуют различия в понимании ментальных состояний: гуманитарии лучше справились с заданием, чем управленцы.

Полученные результаты предполагают уточнение наименований психических состояний при их идентификации по глазам и необходимость использования в исследованиях значений, полученных на русскоязычной выборке.

Литература

- Лабунская В.А.* Экспрессия человека: общение и межличностное познание. Ростов н/Д: Феникс, 1999.
- Лебедева Е.И.* Понимание ментального и физического мира детьми с типичным развитием и расстройствами аутистического спектра: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2006.
- Люсин Д.В.* Способность к пониманию эмоций: Психометрический и когнитивный аспекты // Емельянов Г.А. (ред.). Социальное познание в эпоху быстрых политических и экономических перемен. М.: Смысл, 2000.
- Пиаже Ж.* Избранные психологические труды. М.: Просвещение, 1969.
- Прусакова О.А.* Генезис понимания эмоций: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2005.
- Робертс Р.Д., Мэтьюс Дж., Зайднер М., Люсин Д.В.* Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2004. Т.1. №4. С. 3–26.
- Сергиенко Е.А.* Раннее когнитивное развитие: Новый взгляд. М.: Изд-во ИП РАН, 2006.

Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Люси-на, Д.В. Ушакова. М.: Изд-во ИП РАН, 2004.

Bar-On R. The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical Manual. Toronto: Multi-Health Systems, 1997.

Baron-Cohen S., Leslie A.M., Frith U. Does the autistic child have a «theory of mind»? // *Cognition*. 1985. 21. 37–46.

Baron-Cohen S., Riviere A., Cross P., Fukushima M., Bryant C., Sotillo M., Hadwin J. & French D. Reading the mind in the face: a cross-cultural and developmental study // *Visual Cognition*. 1996. 3. 39–59.

Happé F. An advanced test of theory of mind: Understanding of story characters' thoughts and feelings by able autistic, mentally handicapped, and normal children and adults // *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 1994. 24. 129–154.

Индивидуально-психологические особенности подростков, страдающих сахарным диабетом

С.А. Матвеева

Статья посвящена исследованию особенностей психических состояний, акцентуаций характера и механизмов психологической защиты у подростков, страдающих сахарным диабетом. Отмечается высокая выраженность в данной группе подростков механизмов рационализации, проекции и отрицания; преобладание оптимистического, циклического и мягкосердечного типов акцентуаций характера. У подростков данной группы выявлены высокие показатели тревожности, враждебности, паранойяльности и выраженности дистресса. Автор отмечает взаимосвязь уровня сахаров в крови и педантичного и пессимистического типов акцентуации характера, а также выраженности дистресса. В статье отмечается наличие взаимосвязей между типами акцентуации характера, преобладающими психическими состояниями и механизмами психологической защиты в исследуемой выборке.

В настоящее время увеличивается число подростков, страдающих психосоматическими заболеваниями, в частности, сахарным диабетом. Сахарный диабет, по мнению ряда авторов, является следствием хронической неудовлетворенности и обусловлен индивидуально-психологическими особенностями.

Исследованием психологических особенностей лиц, страдающих психосоматическими заболеваниями, занимались В.Д. Менделевич, С.Л. Соловьева (Менделевич, 2002; Соловьева, 2002). Р. Плутчик (Plutchik, 1997) акцентировал внимание на связи психологических защит с клиническими показателями. К. Леонгард (Леонгард, 1984) отмечал, что акцентуации приводят к дисгармонии личности, к неправильной адаптации в окружающей среде, мешают правильному развитию личности. Взаимосвязь психических состояний со свойствами характера и личности отмечал А.О. Прохоров, Б.Д. Парыгин, Л.В. Куликов (Прохоров, 2004). В связи с этим исследование индивидуально-психологических особенностей лиц, страдающих сахарным диабетом, является актуальным на нынешнем этапе развития клинической психологии.

Критерием отнесения имеющегося специфического физического заболевания к психосоматическим является наличие психологически значимых раздражителей из окружающей среды, которые во времени связа-

ны с возникновением или обострением данного физического нарушения. Личность больного сахарным диабетом описывается как в обязательном порядке включающая чувство хронической неудовлетворенности. Однако считается, что у больных диабетом не существует определенного типа личности, как у представителей других психосоматических заболеваний (Менделевич, Соловьева, 2002). В связи с этим возникают определенные сложности с исследованием психических состояний и их дальнейшей дифференциацией у больных, страдающих сахарным диабетом.

Рассмотрим некоторые характеристики индивидуально-психологических особенностей, которые измерялись в ходе исследования. Акцентуация, по мнению немецкого психиатра К. Леонгарда,— крайний вариант нормы, при котором отдельные черты характера чрезмерно усилены, вследствие чего обнаруживается избирательная уязвимость в отношении определенного рода психогенных воздействий при хорошей устойчивости к другим. Иными словами, акцентуация представляет собой вариант психического здоровья, который характеризуется особой выраженностью, заостренностью, непропорциональностью некоторых черт характера всему складу личности и приводит ее к определенной дисгармонии. В акцентуированных личностях потенциально заложены как возможности социально положительных достижений, так и социально отрицательный заряд (Леонгард, 1984).

Психическое состояние в психологическом словаре рассматривается как регулятивная функция адаптации к окружающей среде. Психическое состояние человека, по Л.В. Куликову,— это также согласование личностных стремлений и возможностей с особенностями средовых факторов и силой их воздействия (Куликов, 2004; см.: Прохоров, 2004.); по Б.Д. Парыгину, это сложное и многообразное, достаточно стойкое, но сменяющееся психическое явление, повышающее или понижающее жизнедеятельность в сложившейся ситуации. Психические состояния представляют собой весьма сложные структуры различных мыслей, чувств, побуждений и отношений к себе, окружающим и к делу. А все это в совокупности приводит к успеху, если общее психическое состояние является положительным для выполняемой деятельности, или же к неудачам, срывам и провалам, если появилось отрицательное для нее состояние психики (Парыгин, 2002; см.: Прохоров, 2004).

Под психологической защитой традиционно понимают механизм, позволяющий человеку сохранять сформировавшееся мнение о себе, отторгая или искажая информацию, расцениваемую как неблагоприятная и разрушающая первоначальные представления о себе (Кружкова, 2006). Функция

защиты (Набиуллина, 2003): снять остроту психологического переживания эмоциональную задетость ситуацией. При этом ситуация всегда переживается как вызывающая дискомфорт, страх, тревогу, ужас и т.д. Защита же «упрощает» ситуацию, «не дает» столкнуться с ней и пережить ее в полной мере. Личность при защитном отреагировании переживает временное облегчение. Мнимость, иллюзорность в преодолении субъективно сложной ситуации не осознается и психозащитная реакция закрепляется как поведенческий навык. Но нерешенные проблемы приобретают хронический характер, так как человек лишает себя возможности активно воздействовать на ситуацию, чтобы устранить источник отрицательных переживаний.

Психопатологические симптомы, по Derogatis (депрессивность, тревожность, враждебность, паранойальность, фобии, психотизм, дистресс), выражаются в отсутствии интереса к жизни, недостатка мотивации, в наличии ощущения, что угроза или предмет страха пронизывает все, характерны мысли, чувства или действия, которые являются проявлениями негативного аффективного состояния злости. Наличие психопатологических симптомов, как и наличие других негативно окрашенных индивидуально-психологических особенностей, препятствует гармоничному развитию личности.

Целью исследования явилось изучение индивидуально-психологических особенностей подростков, страдающих сахарным диабетом.

Гипотеза исследования: у подростков, страдающих сахарным диабетом, отмечается высокий уровень выраженности психопатологической симптоматики, преобладают механизмы психологической защиты «рационализация», «проекция» и «отрицание», акцентуации характера: циклический, возбудимый типы. Существует взаимосвязь между индивидуально-психологическими особенностями и уровнем сахаров в крови у подростков, страдающих сахарным диабетом. **Объектом** исследования являются индивидуально-психологические особенности здоровых лиц и лиц, страдающих сахарным диабетом. **Предметом** исследования являются акцентуации характера, психические состояния, психопатологические симптомы, психологические защиты подростков, страдающих сахарным диабетом.

В работе ставились следующие задачи: провести теоретический анализ научной литературы по исследуемому вопросу; выявить особенности акцентуаций характера, психологических защит, психических состояний, выраженности психопатологической симптоматики у подростков, страдающих сахарным диабетом, и у здоровых подростков; провести сравнительный анализ выявленных индивидуально-психологических осо-

бенностей здоровых и больных сахарным диабетом подростков; выявить взаимосвязь психических состояний, психологических защит, акцентуаций характера, выраженности психопатологических симптомов.

В соответствии с поставленными задачами были использованы следующие методы: *диагностические* — методика «Индекс жизненного стиля» Р. Плутчика (Plutchik, 1997; см.: Набиуллина, 2003.); методика «Определение типа акцентуации характера» К. Леонгарда (модифицированный вариант) (Леонгард, 1984); опросник выраженности психопатологической симптоматики (Symptom Check List-90-Revised - SCL-90-R) Derogatis (Derogatis, 2005; см.: Малкина–Пых, 2008); дифференцированная самооценка функционального состояния (Прохоров, 2004); *интерпретационные* — статистические методы (коэффициент ранговой корреляции Спирмена, коэффициент Стьюдента; см.: Сидоренко, 2008).

Исследование проводилось в июле-сентябре 2008 г. в Детской республиканской клинической больнице г. Казани. В роли испытуемых выступали лица, страдающие сахарным диабетом в возрасте от 13 до 17 лет, проходившие лечение в данной больнице, а также ученики 10-го класса общеобразовательной гимназии № 1 г. Чистополя. Всего задействовано в эксперименте 34 человека (17 здоровых подростков, 17 подростков, страдающих сахарным диабетом; 13 испытуемых женского пола и 4 испытуемых мужского пола в каждой выборке соответственно).

В результате анализа и математической обработки были получены следующие **данные**:

У здоровых подростков низкие показатели выраженности психопатологической симптоматики, низкие показатели выраженности механизмов психологической защиты. Преобладают положительно окрашенные психические состояния. Выражены акцентуации: оптимистического (у 7 чел.), циклического (у 8 чел.), экстравертированного (у 10 чел.) типов.

У лиц, страдающих сахарным диабетом, выявлена высокая выраженность защитных механизмов отрицания (у 9 чел.), рационализации (у 15 чел.) и проекции (у 14 чел.). Выявлены следующие психопатологические симптомы: соматизация (у 5 чел.), депрессивность (у 7 чел.), тревожность (у 9 чел.), враждебность (у 9 чел.), фобии (у 5 чел.), паранойальность (у 10 чел.), психотизм (у 7 чел.), дистресс (у 14 чел.). Выражены следующие акцентуации характера: оптимист (у 11 чел.), циклический (у 12 чел.), мягкосердечный (у 9 чел.). Преобладают положительно окрашенные психические состояния.

Механизм отрицания проявляется в избегании новой информации, несовместимой со сложившимися представлениями о себе; в игнори-

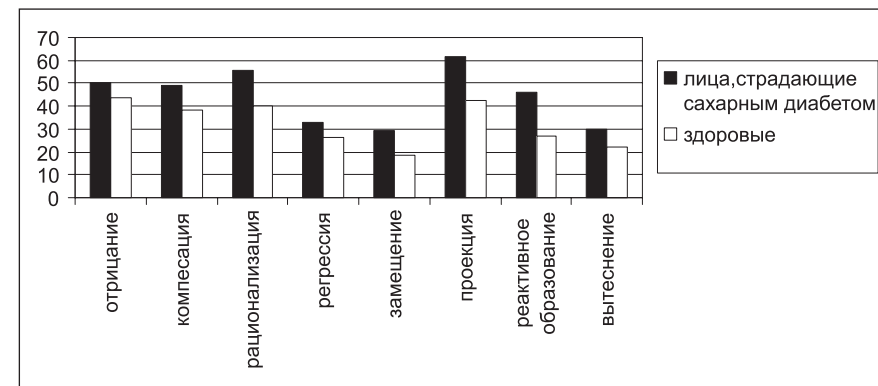


Рис. 1. Психологические защиты подростков здоровых и страдающих сахарным диабетом

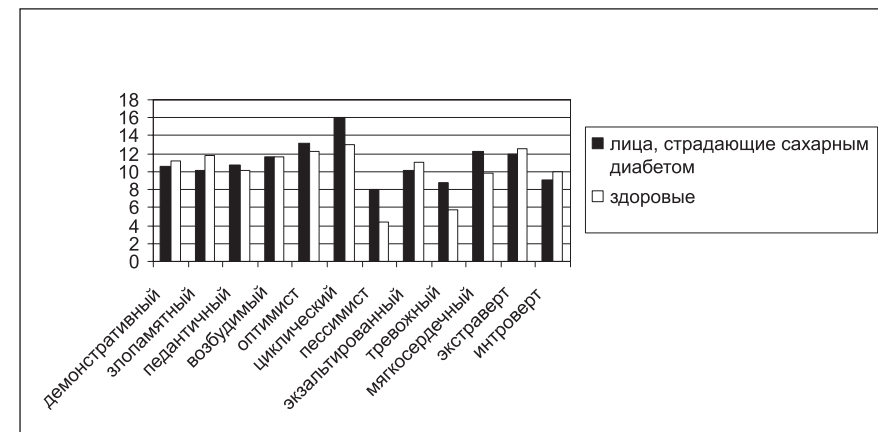


Рис. 2. Акцентуации подростков здоровых и страдающих сахарным диабетом

ровании потенциально тревожной информации, уклонения от нее. По Плутчику, с выраженным отрицанием связана истероидная диспозиция личности. Таким образом, можно говорить, что испытуемые, страдающие сахарным диабетом, характеризуются высокой внушаемостью, отсутствием критичности, селективным невниманием.

По Плутчику, для лиц с выраженной рационализацией характерна обсессивная личностная диспозиция. Таким образом, можно говорить, что у лиц с сахарным диабетом, выражено стремление к контролю окру-

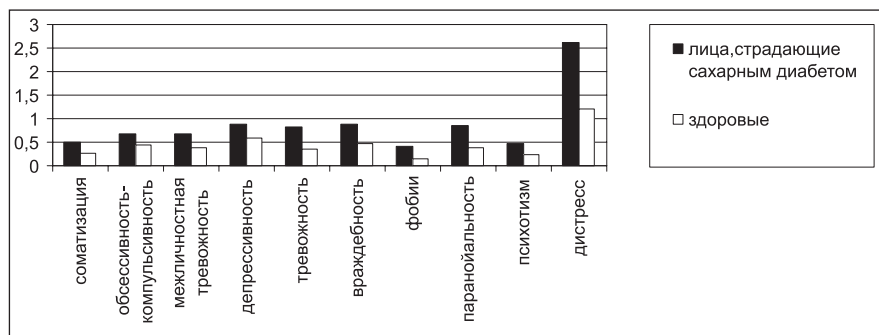


Рис. 3. Психопатологические симптомы здоровых и страдающих сахарным диабетом подростков

жающей среды. Развитие лиц с преобладанием обсессивной диспозиции основано на отчуждении от инстинктов и эмоций, для них характерны совестливость, опрятность, стремление придерживаться во всем середины, педантичность в сочетании с неспособностью опознавать человеческие эмоции. За этими чертами скрывается тревога потерять контроль. Характерна эмоция ожидания.

Для лиц с сахарным диабетом характерно собственные отрицательные качества, влечения, поступки, эмоции, отношения бессознательно приписывать другому лицу (проецируют на него), причем, как правило, в преувеличенном виде. Для испытуемых характерна параноидальная личностная диспозиция. Можно говорить о высокой критичности, преобладающие эмоции — отвращение или неприятие. Испытуемые, ощущая собственную неполноценность, защищаются проекцией, объектом критики становится окружающая действительность.

Для испытуемых, страдающих сахарным диабетом, характерны жажда деятельности, позитивное настроение. В то же время характерна постоянная смена настроений от подавленности до эмоционального подъема. Наиболее для них трудная жизненная ситуация — ломка жизненного стереотипа, любая новая социальная ситуация. В субдепрессивной фазе появляется избирательная чувствительность к укорам, упрекам, обвинениям — всему, что способствует развитию идей самообвинения и самоуничтожения, представлениям о собственной малоценности, несостоятельности, неспособностью справляться с жизнью. Можно говорить, что испытуемые поддаются влиянию окружения. Испытуемые чрезмерно чувствительны, впечатлительны.

Для подростков, страдающих сахарным диабетом, характерны высокие показатели соматизации. Часто предъявляются жалобы, фиксированные на кардиоваскулярной, гастроинтестинальной, респираторной и других системах. Выражена депрессивность. Она проявляется в таких аффективных симптомах, как отсутствие интереса к жизни, недостаток мотивации и потеря жизненной энергии. Сюда относятся также чувства безнадежности, мысли о суициде и другие когнитивные и соматические корреляты депрессии. Выражено тревожное расстройство (свободно плавающая тревога), которое проявляется в ощущении, что угроза или предмет страха пронизывает все, хотя тревога не привязана к чему-либо конкретному. Можно говорить, о наличии у подростков с сахарным диабетом нервозности, напряжения, тремора, а также приступов паники и чувства ужаса. Выражена враждебность, которая включает мысли, чувства или действия, являющиеся проявлениями негативного аффективного состояния злости (агрессия, раздражительность, гнев и негодование). Выражена фобическая тревожность, она определяется как стойкая реакция страха на определенных людей, места, объекты или ситуации и характеризуется как иррациональная и неадекватная по отношению к стимулу, влечет за собой избегающее поведение. Выражено паранойальное поведение, проявляющееся в проекции мыслей, враждебности, подозрительности, напыщенности, страхе потерять независимость. Выражен психотизм, который интерпретируется как избегающий, изолированный, шизоидный стиль жизни.

Как показывает корреляционный анализ (рассмотрены наиболее важные клинические показатели, характерные для подростков, страдающих сахарным диабетом), существуют прямые значимые связи между уровнем выраженности соматизации и такими индивидуально-психологическими особенностями, как: обсессивность-компульсивность (уровень значимости $p \leq 0,01$); межличностная тревожность (уровень значимости $p \leq 0,05$); депрессивность ($p \leq 0,01$); тревожность ($p \leq 0,05$); враждебность ($p \leq 0,01$); психотизм ($p \leq 0,05$); психологическая защита «компенсация» ($p \leq 0,05$); психологическая защита «регрессия» ($p \leq 0,05$); отрицательное волевое состояние ($p \leq 0,05$). Другими словами, чем выше уровень выраженности чуждых, неприятных мыслей и действий, воспринимаемых как постоянные и непреодолимые, чувства беспокойства и дискомфорта в процессе межличностного взаимодействия, тревожности, агрессии, раздражительности, межличностной изоляции, чем меньше подростки проявляют интерес к жизни, чем острее выражен недостаток мотивации, тем выше уровень проявления у подростков соматических жалоб.

Отмечаются прямые значимые корреляции ($p \leq 0,05$) между уровнем сахаров и такими параметрами как: акцентуация характера «педантичность», акцентуация характера «пессимизм», отрицательное волевое состояние, уровень выраженности дистресса. Чем выше уровень выраженности критичности к окружающему, пессимизма, отрицательного волевого состояния, дистресса, тем выше уровень сахаров в крови у подростков, страдающих сахарным диабетом. Таким образом, для уменьшения уровня сахаров в крови необходимо снизить уровень «пессимизма», педантичности, повысить уровень положительного волевого состояния. Обращает на себя внимание следующая особенность: чем выше уровень субъективного ощущения здоровья у больных сахарным диабетом, тем выше уровень сахаров в крови. Таким образом, для подростков с сахарным диабетом характерно отрицание своего «нездоровья», что может свидетельствовать о нарушении адекватного восприятия своего состояния.

Выявлены прямые значимые корреляции ($p \leq 0,05$) между уровнем выраженности циклической акцентуации и такими параметрами как: тревожность, паранойальность, механизм психологической защиты «регрессия», отрицательное волевое состояние. Чем выше уровень постоянной смены настроения от подавленности до эмоционального подъема, тем выше вероятность выраженности «детского» типа поведения, отсутствия интереса к жизни, недостатка мотивации, страха, приступов паники и чувства ужаса, негативного аффективного состояния злости (агрессия, раздражительность, гнев и негодование), фобии, проекции мыслей.

Обратные значимые корреляции ($p \leq 0,05$) между уровнем выраженности мягкосердечности и такими параметрами как: отрицательные эмоциональные состояния, отрицательные волевые состояния, отрицательные психофизиологические состояния. Мы видим, что чем выше уровень выраженности мягкосердечности, тем выше уровень выраженности положительного психофизиологического, эмоционального, волевого состояний. Таким образом, данная акцентуация является индивидуально-психологической особенностью, положительно сказывающейся на психических состояниях подростков, страдающих сахарным диабетом.

В целом, как мы уже видели, существуют значимые корреляции между психопатологическими симптомами, психологическими защитами, акцентуациями, психическими состояниями как здоровых подростков, так и подростков, страдающих сахарным диабетом. У подростков, страдающих сахарным диабетом, уровень психопатологических симптомов,

психологических защит превышает норму. Выраженность отрицательных функциональных психических состояний у подростков, страдающих сахарным диабетом, не отличаются от выраженности отрицательных функциональных психических состояний у здоровых подростков.

Выявлены статистически значимые различия ($p \leq 0,01$) уровня выраженности психологических защит «рационализации» и «проекции» у подростков, страдающих сахарным диабетом.

Таким образом, мишенями психологической коррекции и консультирования подростков, страдающих сахарным диабетом, могут стать следующие индивидуально-психологические особенности: депрессивность, тревожность, враждебность, паранойальность, циклическая акцентуация характера, фобии, механизмы психологической защиты «отрицание». Особое внимание в консультировании и коррекции нужно уделить психологическим механизмам психологической защиты «рационализация», «проекция», так как в ходе математической обработки выявлены значимые статистические различия. Данные особенности взаимосвязаны с высоким уровнем соматизации и высоким уровнем сахаров в крови.

Литература

- Кружкова О.В., Шахматова О.Н.* Психологические защиты личности: Учеб. пособие. Екатеринбург: изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2006.
- Леонгард К.* Акцентуации личности. Киев, 1984. С. 256.
- Малкина-Пых И.Г.* Психологическая помощь в кризисных ситуациях / И.Г. Малкина-Пых. М.: Эксмо, 2008 (Новейший справочник психолога).
- Менделевич В.Д., Соловьёва С.Л.* Неврология и психосоматическая медицина. М.: МЕДпресс — информ, 2002.
- Набиуллина Р.Р.* Механизмы психологической защиты и совладания (определение, структура, функции, виды, психотерапевтическая коррекция): Учебное пособие / Р.Р. Набиуллина, И.В. Тухтарова. Казань: Изд-во ИП В.Н.Тухтаров, 2003.
- Практика по психологии состояний: Учебное пособие / Под ред. проф. А.О. Прохорова. СПб: Речь, 2004.
- Психология состояний. Хрестоматия / Сост. Т.Н. Васильев, Г.Ш. Габдреева, А.О. Прохоров; Под ред. проф. А.О. Прохорова. М.: ПЕР СЭ; СПб.: Речь, 2004.
- Сидоренко Е.В.* Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. СПб., 2007.
- Plutchik R., Conte H. R.* Circumflex Models of Personality and Emotions: Edited by R. Plutchik and H. R. Conte. 1997.

Категория личностного выбора в психологии экзистенциализма

В. И. Николаева

В статье представлен теоретический обзор операционализации категории личностного выбора в русле различных подходов. Понятие о личностном выборе рассматривается в рамках экзистенциального подхода в психологии. Выделяются основные положения о сущности выбора, его значении для человеческого существования. Проводится критический анализ концепции экзистенциализма и делаются выводы, важные с точки зрения исследовательской практики.

Выбрать себя так или иначе означает одновременно утверждать ценность того, что мы выбираем...

Ж.-П. Сартр.
«Экзистенциализм — это гуманизм»

Современные условия жизни выводят на первый план проблемы принятия ответственности за собственную жизнь, принятия решения относительно своего «Я», а также будущего, которое проявляется в опыте человека в виде возможностей, открывающихся перед ним в каждый момент времени. В связи с этим проблема личностного выбора не теряет своей актуальности, и в области внимания психологов различных школ и направлений находятся вопросы о сущности личностного выбора и основных условиях его проявления, его детерминированности и степени свободы, проблемы принятия решения в сложных жизненных ситуациях и в опыте повседневности.

При всем разнообразии подходов проблема личностного выбора не имеет единства как в плане исследовательских парадигм, так и в терминологическом основании. Наиболее разработанными являются теории мышления (именно в этой области была поставлена проблема принятия решения), а также процессы осуществления выбора в ситуации неопределенности (Tversky, 1981; Козелецкий, 1979). Здесь обсуждаются вопросы рационального предпочтения одного из возможных вариантов решений или предпринимаемых действий, происходит выработка единых

схем принятия решений, способов оптимизации деятельности выбора в условиях риска (Корнилова, 2003), факторов, оказывающих влияние на процессы принятия решения.

Кроме того, личностный выбор определяется как открывающий новые возможности, позволяющий конструировать новые миры, лишенный предопределенности (Маслоу, 2001). Е.Ю. Мандрикова вслед за Д.А. Леонтьевым рассматривает личностный выбор как внутреннюю деятельность по разрешению ситуации неопределенности посредством предпочтения одной из имеющихся альтернатив и принятия ответственности за ее реализацию (Мандрикова, 2005).

Иной подход к проблеме личностного выбора представлен исследованиями мотивационной сферы (Левин, 2000; Фестингер, 1999; Хекхаузен, 1986). В данном случае подчеркивается многоэтапность мотивационно-волевых действий по выбору мотива, цели, актуализации и реализации выбора; важное внимание уделяется временной перспективе, картине будущего.

Рассматривая проблему личностного выбора в контексте временной транспективы, в контексте человеческого существования, нельзя не упомянуть об особом вкладе экзистенциальной психологии в освещение данной проблематики. В исследовательской практике, в области практической психологии именно жизнь человека с ее кризисами и ключевыми эпизодами биографии, важными этапами жизни, характеристиками временных перспектив и ориентаций личности, находится в центре внимания и изучения. Психолог имеет дело непосредственно с *бытием* человека, который страдает, борется, переживает, и буквально каждый день совершает выбор — собственного жизненного пути, перспектив совершенствования, а значит, своей индивидуальной линии развития и, в конечном итоге, своего уникального будущего. Обсуждению того, как категория личностного выбора представлена в психологии экзистенциализма, и будет посвящена данная статья.

Необходимо отметить особенность экзистенциальной психологии и психотерапии, которая заключается в наличии у данного подхода мощного философского основания, а именно, экзистенциальной философии. Мы можем вспомнить работы С. Кьеркегора (которого называют предтечей экзистенциализма), М. Хайдеггера (наиболее полно раскрывающего вопросы бытия-в-мире), Л. Бинсвангера (создателя экзистенциального анализа), Ж.-П. Сартра (определяющего сущностные особенности данного направления философии, уделяющего особое внимание вопросам осуществления выбора). Само же определение экзистенциализма до-

вольно размыто, и чаще всего представляет собой перечисление основных тем, которые занимали философов данного направления. Экзистенциализм означает сосредоточение на существовании личности; это акцент на человеческом бытии в том виде, в котором оно проявляется, становится. В центре внимания оказываются проблемы существования человека, определения человеческого бытия, смысла жизни и ее конечности. Возможно, именно поэтому экзистенциальный подход до сих пор актуален, и эти темы созвучны любому человеку, который задумывается над своей жизнью.

Отметим некоторые общие положения относительно природы выбора, которые выделяют философы-экзистенциалисты. По их мнению, человек представляется проектом (Бинсвангер, 1999), направленным в будущее, и его задачей является выбор возможностей, которые открываются перед ним. Тревога является необходимым условием существования человека (Кьеркегор, 1993), и человек осужден быть свободным (Сартр, 1989): нет никаких сил, которые бы детерминировали его, и, не имея никакой поддержки и помощи, человек каждый раз вынужден изобретать человека. Не имея никакого определения (сущности) до своего существования (личного бытия), направленного к смерти (к «ничто»), человек изначально лишен какой-либо природы, и лишь в собственном бытии он проявляется, становится, определяет свою сущность. Иными словами, на каждом этапе своей жизни человек стоит перед выбором — себя, своего жизненного пути и, в конечном итоге, модуса своего бытия (Бинсвангер, 1999). В этом смысле свобода фатальна, категория выбора возводится в абсолют, и отказ от выбора тоже является выбором. Ему ничто не предшествует, и ничто его не определяет, кроме самой необходимости — выбирать. Но с выбором приходит ответственность. Человек не может выбрать что-то просто так; он ответствен не только за себя, но и за других: за образ человека своей эпохи, за то, каким будут видеть образ человека его потомки и какое представление будут иметь о природе человека в тот или иной исторический период (Сартр, 1989). Совершив выбор, человек никогда не будет спокоен: находясь в ситуации «или-или», он никогда не остается удовлетворенным, и что бы он ни решил, сомнения не оставят его (Кьеркегор, 1993). Таким образом, категория выбора у экзистенциалистов абсолютна, фундаментальна, неизбежна, и лежит в основе человеческого существования.

Перечисленные выше положения находят свое отражение в области экзистенциальной психологии и психотерапии. Однако экзистенциально настроенные психологи отмечают еще один интересный аспект кате-

гории выбора — ее социальную и историческую обусловленность. Так, И. Ялом в своей работе «Экзистенциальная психотерапия» отмечает изменения, которые происходят в методах психотерапевтической помощи. Несмотря на всё растущее и расширяющееся число терапевтических подходов, можно увидеть их общую характеристику: терапевтами начинает акцентироваться необходимость принятия человеком *персональной ответственности*. И этот факт, по мнению Ялома, совсем не случаен, поскольку терапия является отражением патологии, которую необходимо вылечить. Ялом пишет: «На чем бы поставил акцент Фрейд, исследуя современную американскую культуру, — особенно в Калифорнии, где зародились столь многие новейшие терапевтические подходы? Естественным инстинктивным устремлениям дано значительное свободное выражение... Структура, ритуал, границы любого рода — все это безжалостно ликвидировано... Соответственно изменилась картина психопатологии. Классические психоневротические симптомы стали раритетом... У сегодняшнего пациента больше проблем со свободой, чем с подавленными влечениями» (Ялом, 2000). Ему вторит Р. Мэй, и его ключевое утверждение вполне отражает суть его взглядов: «Цель психотерапии — сделать людей свободными». Мэй заявляет о том, что основной проблемой психологии и психотерапии в настоящее время становится вовсе не «подавляемое либидо». И в ситуации, когда истерического пациента не сыскать «днем с огнем», «...когда все знают об эдиповом комплексе, когда наши пациенты говорят о сексе так свободно, что это шокировало бы любого пациента Фрейда (а именно разговор о сексе, вероятно, является легчайшим способом избежать реального принятия решения в любви и половых отношениях)...», на первый план выходит проблема подрыва авторитета воли и принятия решения (Мэй, 2001). Более того, Мэй критикует саму систему психотерапии, ее некоторые аспекты потворствуют уклонению человека от принятия решения. Понятно, что критике подвергается в основном психотерапия психодинамического направления. В частности, это касается термина «пациент» (мы помним, что в ряде терапевтических школ этот термин заменяется на альтернативное «клиент»); это слово уже само по себе свидетельствует о полной пассивности, позиции восприятия мудрых слов специалиста-врача.

Мэй по-новому ставит проблему «невроза» современного человека, «невротической личности нашего времени». Он пишет, что одним из основных вкладов Фрейда является прорыв сквозь самообман викторианской «силы воли» как способности, благодаря которой наши предки «принимали решения» и подсознательно направляли свою жизнь по

пути, обусловленному культурой и исторической эпохой. З. Фрейд же открыл обширные области, в которых поведение детерминируется бессознательными влечениями, страхами, прошлым опытом и т.д. Мэй полагает, что Фрейд был совершенно точен в диагностике болезненной стороны викторианской «силы воли». Однако наряду с этим смещением акцента и в качестве одного из его основополагающих следствий человек стал пониматься как ведомый, «детерминированный» и, по сути, живущий бессознательным. Его Я, или Эго, уподоблялось монарху, не имеющему власти в собственном королевстве, распятому между импульсами Ид и Супер-Эго. Такое положение вещей отразилось во всеобщей тенденции, почти болезни XX в.— тенденции видеть себя пассивной, беспомощной жертвой — производителей ли сил, науки ли. По Мэю, «основная суть «невроза» современного человека в том, что он не чувствует себя в полной мере ответственным, в истощении его воли и решимости» (Мэй, 2001). Или, как пишет Ялом, «больше не преследуемый изнутри представлениями о том, что ему «следует» делать, и не понуждаемый извне «обязанностями» или «долженствованиями», пациент имеет дело с задачей выбора того, что он хочет делать... Тот факт, что пациент не может определить проблему, я рассматриваю как проблему» (Ялом, 2000).

Более того, современный человек убежден в том, что, даже если он действительно напрягает свою «волю», примет решение, это ничего не изменит. Отмирание авторитарных, структурирующих институтов, как социальных, так и психологических, приводит человека к конфронтации с собственной свободой, а значит, к конфронтации с принятием ответственности за свою жизнь, к пониманию того, что сама жизнь конституируется выборами человека, иными словами, признанию того, что каждый из нас сам творит себя. Признание ответственности за себя и свою жизнь — ключевой момент для возможности изменений, но именно на этом этапе возникает большое число трудностей. Человек бежит от свободы и от ответственности, делегируя ее другим людям, судьбе, ощущая себя невинной жертвой обстоятельств, временно оказываясь «не в своем уме», используя различные формы психологических защит и вызывая резонный вопрос терапевта: вашим поведением руководило бессознательное, но *что* это бессознательное?

Итак, опыт современности, социальная ситуация развития современного человека выводят на первый план проблемы принятия ответственности за собственную жизнь, проблемы принятия решения относительно своего Я, относительно будущего, которое присутствует в опыте человека уже сейчас в виде тех возможностей, которые открываются перед ним

в каждый момент времени. В связи с этим проблема личностного выбора становится как нельзя более актуальной, а понятие о выборе центральным при определении сущности человеческого бытия. К примеру, Р. Мэй определяет бытие как «индивидуально-неповторимый рисунок возможностей» (Мэй, 2001), и таким же образом предлагает понимать бессознательное — как те возможности для узнавания и переживания, которые личность не может или не хочет воплощать в действительность. Иными словами, при анализе каждого конкретного случая психотерапевту необходимо задавать себе ряд вопросов: каково отношение человека к собственным возможностям; и, как пишет Мэй, что происходит, когда личность «выбирает или вынуждена выбирать загораживание сознания от чего-то, что она знает, или на другом уровне знает, что она знает». Здесь нет абсолютной истины и абсолютной реальности. Мэй подчеркивает, что для бытия человека даже нет таких понятий, но необходимой составной их частью является их сознание и наличие отношения к ним: «В любой момент психотерапевтической работы можно продемонстрировать, что только истина, которая ожила, стала больше чем просто абстрактной идеей, которая «чувствуется на кончиках пальцев», только такая истина, которая подлинно переживается на всех уровнях бытия, включая то, что мы называем подсознательным и бессознательным, и не забывая об элементах сознательного принятия решения и ответственности, — только такая истина имеет возможность изменить человеческое бытие» (Мэй, 2001). Здесь идет речь об общем для психологии и психотерапии представлении об инсайте, о ярком переживании, озарении, которое фиксирует его адекватность ситуации клиента. Однако слова Мэя подразумевают и принятие ответственности за это переживание и за необходимость последующих изменений.

Данное утверждение непосредственно подводит нас к пониманию слов П. Тиллиха: «Человек по-настоящему становится человеком только в момент принятия решения» (Элленбергер, 2001). Иными словами, психологи-экзистенциалисты вслед за философами полагают, что независимо от того, насколько могущественные силы влияют на человеческое существование, человек способен узнать, что его жизнь детерминирована, и тем самым изменить свое отношение к собственной судьбе. Сила человека заключается именно в этом — в способности занять определенную позицию, принять конкретное решение, каким бы незначительным оно ни было. Именно поэтому человек в конечном итоге свободен и не может довериться случаю. Итак, обнаруживая и изучая те силы, которые детерминируют его жизнь, пациент в той или иной мере оказывается вовлеченным в некоторый выбор, испытывает пусть даже

еле уловимое, но все же чувство свободы. Таким образом, в понимании психологов-экзистенциалистов самосознание как таковое (сознавание того, что многообразный поток переживания — это твое собственное переживание), неизбежно несет в себе элемент решения. Понятно, что при таком понимании «принятия решения», а следовательно, и личностного выбора, мы будем говорить не только о жизненно важных ситуациях и жизненно важных решениях, но и о повседневном выборе. Мэй утверждает, что процесс принятия решения присутствует в любом акте сознания. Так, принятие решения не зависит целиком и полностью от внешней ситуации и не определяется ей в полной мере. Решение включает фактор случайности, элемент «скачка», движения в новом направлении, которое, возможно, и не было доступно предсказанию. Мэй использует термин «нового положения», в котором способно оказаться зрелое человеческое бытие. Под «новым положением» подразумевается любая идея, которую человек находит для себя новой, любопытной, стоящей того, чтобы подумать над ней. Это не открытие мирового значения, не «вопрос жизни и смерти»; это может быть новая ассоциация или новое воспоминание, которое возникло неожиданно (Мэй, 2001).

Таким образом, выбор оказывается в центре вопросов человеческого существования основополагающей его характеристикой, уникальной особенностью и непременным условием того, чтобы принимать ответственность за свое бытие-в-мире. Более того, любой выбор оказывается затрагивающим личность человека, определяющим ее, а следовательно, любой выбор оказывается личностным.

Подобное понимание не может не вызывать критических суждений со стороны психологов иных направлений. Так, представителей экзистенциальной психологии упрекают в том, что, воспринимая человека свободным и уникальным, они считают, что его поведение непредсказуемо. Несмотря на изначальную двусмысленность терминологии, мы можем сказать, что поведение невротической личности действительно предсказуемо, в той мере, в которой оно обусловлено влечениями, сложившимися в личностной структуре стереотипами, тогда как здоровая личность предсказуема в ином плане (совершаемые ею поступки зависят от черт характера и иных особенностей), но она способна проявлять нечто новое в своем поведении. Или, по А. Маслоу: «Только гибкая творческая личность может действительно управлять будущим, только тот, кто может смотреть в лицо всему новому с уверенностью и без страха» (Маслоу, 2001).

А. Маслоу принадлежит попытка критического осмысления экзистенциальной психологии. И, будучи родоначальником гуманистического на-

правления в психологии, он задается вопросом о том, «что есть для нас» в экзистенциализме. Он анализирует европейскую экзистенциальную традицию и подчеркивает ряд центральных идей, определяя экзистенциализм как «акцент на понятии идентичности, самобытности и переживании себя собой как... непременное условие человеческой природы» (Маслоу, 2001). Мы можем выделить следующие мысли, которые Маслоу пытается встроить в единое поле представлений психологической науки:

В ситуации глобального разрушения всех источников ценностей, в момент «смерти Бога», человеку некуда обратиться, кроме как внутрь себя — к своей самости, к локусу ценностей.

Экзистенциализм имеет дело с тем затруднительным положением, в котором находится человек из-за разрыва, существующего между его желаниями и возможностями, «между тем, каким действительно является человеческое бытие, каким бы он хотел, чтобы оно было, и тем, каким оно могло бы быть». По мнению Маслоу, такой взгляд близок к понятию идентичности и бытия собою, представления о личности как действительно существующей и потенциально возможной, как о реальном Я и Я возможном.

«Акцент экзистенциалистов на полной изолированности индивида — полезное напоминание тем из нас, кто работает над будущими концепциями принятия решений, ответственности, выбора, роста, самостоятельности и самобытности». По мнению Маслоу, это позволяет взглянуть на проблему взаимоотношений как на проблему взаимодействия между двумя одиночествами, которое уже само по себе является чудом. Это делает также более сложными отношения одиночеств через, например, интуицию и эмпатию, любовь и альтруизм, отождествление с другими и общую гармонию.

Маслоу отмечает, что наибольшее влияние на него как на специалиста произвело представление экзистенциалистов о динамической роли будущего: «...Рост, становление и потенциал обязательно указывают на будущее, так же как и понятия возможностей, надежды, желания, фантазии; редукция к чему-то конкретному — это потеря будущего ... понятие самоактуализации бессмысленно без соотнесения с ныне действующим будущим...»

В то же время Маслоу указывает на свое несогласие с рядом идей экзистенциалистов:

Из интереса к подлинному (совершенному) бытию происходит представление о человеческих возможностях как существующих в ситуации «здесь и теперь». Однако, по мнению Маслоу, недопустимо считать, что человеческая самость является проектом и создается непрерывным вы-

бором самого человека. Маслоу напоминает о генетической детерминации личности.

Маслоу критикует экзистенциальную традицию за ее пессимистический подход к действительности, за заявления о том, что единственным средством против страха, тревоги и страдания является «мужество быть». Прочитав слова Маслоу: «Они (экзистенциалисты) должны научиться у психотерапевтов тому, что утрата иллюзий и открытие самого себя, такое болезненное вначале, в конечном итоге может оживлять и придавать сил» (Маслоу, 2001).

Таким образом, мы можем заключить, что центральными для понимания проблемы личностного выбора в русле экзистенциальной психологии являются следующие положения:

Личность конституируется выборами, которые она совершает. В этом смысле человек является проектом, и будущее существует уже в актуальном опыте; сфера бессознательного оказывается сферой наших непознанных возможностей, открывая которые, мы открываем путь творчества, роста и развития.

Личностный выбор проявляется в каждом акте сознания и самосознания, и для бытия человека оказываются важны выборы, которые осуществляются повседневно, а не только в момент принятия жизненно важных решений. В этом смысле категория «выбора» универсальна при анализе человеческой жизни, центральна для понимания бытия-в-мире.

Человек обречен на выбор, поскольку свобода, воля и способность, а также необходимость, принимать решения являются фундаментальными характеристиками его существования. Кроме того, человек обречен на беспокойство по поводу своего выбора, а абсолютная уверенность остается недостижимой: задача выбора будет стоять перед человеком всегда.

Поиски человеком своего Я, собственного пути и места в этом мире, экзистенциальный кризис развития, поиски смысла жизни являются нормой человеческого бытия. В этих поисках человек строит себя, выбирая из спектра потенциальных возможностей и каждым своим выбором возводит своеобразный памятник собственному бытию.

Задачей психотерапии становится продвижение не только в принятии своего Я, но и в достижении принятия ответственности за себя, свою жизнь и будущее, а значит обеспечение самой возможности выбора. Человек оказывается ответствен не только за себя, но и за тот образ человека, который он при этом создает. Ведь выбирая себя, он выбирает и других людей, одновременно утверждая своим выбором ценность той или иной составляющей человеческого Я.

Всё вышесказанное мы могли бы подытожить словами Р. Мэя, которые свидетельствуют об особом месте проблемы личностного выбора в психологической теории и практике: «Наша задача — быть проводниками, друзьями и толкователями для людей во время их путешествия по их внутреннему аду и чистилищу. Говоря более точно, наша задача — помочь пациенту дойти до той точки, где он сможет решить, продолжать ли ему оставаться жертвой или покинуть это положение жертвы и пробираться дальше через чистилище с надеждой достичь рая...» (Мэй, 2001).

Литература

- Бинсвангер Л.* Бытие-в-мире. М.: 1999.
- Козелецкий Ю.* Психологическая теория решений. М.: Прогресс, 1979.
- Корнилова Т.В.* Психология риска и принятия решения. М.: Аспект Пресс, 2003.
- Кьеркегор С.* Или — или. М.: Арктогея, 1993.
- Левин К.* Теория поля в социальных науках. СПб.: Речь, 2000.
- Мандрикова Е.Ю.* Виды личностного выбора и их индивидуально-психологические предпосылки: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2005 // http://institut.smysl.ru/article/mandrikova_avtoref.php
- Маслоу А.* Экзистенциальная психология — что в ней есть для нас? // Экзистенциальная психология / Под ред. Р. Мэя. М.: Апрель-Пресс, 2001.
- Мэй Р.* Происхождение экзистенциальной психологии // Экзистенциальная психология / Под ред. Р. Мэя. М.: Апрель-Пресс, 2001.
- Мэй Р.* Экзистенциальные основы психотерапии // Экзистенциальная психология / Под ред. Р. Мэя. М.: Апрель-Пресс, 2001.
- Путиловский Н.* Личностный выбор как внутренний кризис // Социальный кризис и социальная катастрофа: Сборник материалов конференции. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2002.
- Сартр Ж.-П.* Экзистенциализм — это гуманизм // Сумерки богов. М.: Политиздат, 1989.
- Фестингер Л.* Теория когнитивного диссонанса. СПб.: Ювента, 1999.
- Хекхаузен Х.* Мотивация и деятельность. М.: Педагогика, 1986.
- Элленбергер Г.* Клиническое введение в психиатрическую феноменологию и экзистенциальный анализ // Экзистенциальная психология / Под ред. Р. Мэя. М.: Апрель-Пресс, 2001.
- Ялом И.* Экзистенциальная психотерапия. М.: Класс, 2000.
- Tversky A., Kahneman D.* The framing of decisions and the psychology of choice // Science. 1981. Vol. 211. N 4481. P. 453–458.

Изучение личностных коррелятов дивергентного мышления как показателя креативности

Е.В. Пыжьянова

Дивергентное мышление рассматривается автором как компонент системы творческих способностей личности. В статье представлены результаты констатирующего эксперимента, проведенного на базе белорусских педагогических вузов, описаны результаты корреляционного и факторного анализов свойств личности, показателей психологического здоровья и креативности; формулируется предположение о том, что креативность является следствием психологического дискомфорта, а результатом креативного процесса — субъективное ощущение собственного психологического благополучия; обосновывается необходимость сопряженного развития творческого мышления и определенных личностных особенностей.

Для того чтобы отвечать новым требованиям к проектированию образовательных систем и к качеству обучения в современных условиях, развитие высшего педагогического образования должно моделироваться на основе формирования творческого потенциала будущих педагогов. В связи с этим одна из ключевых проблем педагогической психологии — проблема организации деятельности педагога по развитию творческого (дивергентного) мышления. Дивергентное мышление — это творческое мышление, результатом которого является получение принципиально новой информации или отыскание ранее неизвестных решений проблемы.

А.Н. Лук отмечает проявление зависимости между академическими достижениями, уровнем креативности учащихся и уровнем творческих способностей педагога, хотя высокая академическая успеваемость не всегда сочетается с высоким уровнем творческих способностей (Лук, 1978). Осознанное целенаправленное использование своего творческого мышления дает личности возможность достижения желаемого результата, самореализации.

Согласно системному подходу, дивергентное мышление представляет собой один из компонентов системы творческих способностей личности, которая, в свою очередь, является частью большей системы — личности. Установление взаимосвязей компонентов дивергентного мышления и психических свойств личности позволяет эффективно развивать дивергентное мышление студентов с опорой на свойства личности, способствующие проявлению бе-

глости, гибкости, оригинальности мышления. Воздействие на один из компонентов системы вызывает изменение других ее компонентов, следовательно, развитию дивергентного мышления способствует не только развитие его компонентов, но и психологических свойств личности, связанных с ним.

Цель исследования — определить взаимосвязи дивергентного мышления и личностных особенностей для сопряженного их развития в процессе профессионального становления будущих педагогов.

Должен ли преподаватель сам быть творческим человеком для того, чтобы эффективно организовывать пространство творческой деятельности студентов? Утвердительно на этот вопрос отвечает А.Н. Лук: «Если учитель обладает высокими творческими возможностями, то одаренные ученики добиваются блистательных успехов, а результаты учеников с менее развитыми творческими способностями обычно низки. Если же преподаватель сам находится внизу шкалы «творческие способности», успехи менее способных учащихся оказываются более высокими. В этом случае ярко одаренные школьники не раскрываются, не реализуют своих возможностей. Наставник как бы оказывает предпочтение тому психологическому типу, к которому принадлежит сам» (Лук, 1978). В.Н. Дружинин считает, что именно подражание творческому человеку в условиях нерегламентированной воспитательной и образовательной среды способствует формированию творческого отношения к действительности (Дружинин, 1999). Этой точки зрения придерживаются большинство исследователей креативности.

Состав выборки обусловлен целью исследования и включал респондентов юношеского возраста от 17 до 23 лет, студентов педагогических специальностей Белорусского государственного педагогического университета и Белорусского государственного университета физической культуры (N=673). Среди испытуемых 261 юноша (41,5%) и 562 девушки (58,5%), что отражает половой состав генеральной совокупности студентов педагогических вузов Республики Беларусь.

Поскольку полная диагностика требует привлечения трех типов данных: Т-данные (объективные тесты), Q-данные (самооценки) и L-данные (экспертные оценки), констатирующий (диагностический) этап включал три аспекта:

- L-данные (Life record data) — результаты независимой экспертизы знаний и успешности обучения посредством отметок в аттестате и зачетной книжке;
- Q-данные (questionnaire data) — показатели самооценки творческих способностей, знаний по различным дисциплинам общеобразовательной школы, качества жизни;

- Т-данные (Tests data) — результаты диагностики дивергентного мышления и личностных особенностей испытуемых с помощью объективных тестов.

Для определения уровня дивергентного мышления был использован тест дивергентного мышления Ф. Вильямса, который является частью его набора креативных тестов (CAP — Creativity Assessment Packet) и позволяет провести диагностику и вербальных, и визуально-перцептивных показателей: беглости, гибкости, оригинальности и разработанности, полученных Дж. Гилфордом в результате факторного анализа при исследовании интеллекта. Тест представляет собой 12 стимульных фигур, которые необходимо завершить и озаглавить. Номинация завершённых рисунков отражает вербальные способности и может быть классифицирована как «дивергентные семантические трансформации» (Туник, 2003).

Диагностика уровня вербальной креативности проводилась с помощью адаптированного Л.Г. Алексеевой, Т.В. Галкиной на выборке школьников старших классов и А.Н. Ворониным на выборке менеджеров в возрасте от 23 до 35 лет теста С. Медника RAT (Remote associative test — теста отдалённых ассоциаций), стандартизация которого на выборке белорусских студентов была проведена в ходе констатирующего эксперимента. Разработанная С. Медником методика направлена на выявление и оценку существующего у испытуемого креативного потенциала (часто скрытого, блокируемого), а не особенностей деятельности в экспериментальных условиях. Тест предназначен для диагностики вербальной креативности, которая определяется автором методики как процесс перекомбинирования элементов ситуации. Испытуемым предлагались тройки слов, элементы которых принадлежат к взаимно отдалённым ассоциативным областям, следовало находить четвертое слово, объединявшее элементы таким образом, чтобы образовывать словосочетание с каждым из них, т.е. установить между ними ассоциативную связь. В качестве стимульного материала в тесте используются 20 триад слов.

Тест «Креативность» (составитель Н.Ф. Вишнякова), предназначенный для диагностики творческих склонностей, включает 80 вопросов и позволяет определить креативные качества личности (по Вишняковой): оригинальность, любознательность, воображение, интуицию, сложность, эмоциональную эмпатию, склонность к риску, творческое отношение к профессии (Вишнякова, 1998).

С целью изучения индивидуально-психологических особенностей студентов был использован 16-факторный тест Р. Кеттелла (форма А). Опросник включает 105 вопросов и позволяет диагностировать черты личности, которые Р. Б. Кеттелл называет конституционными факторами:

сдержанность — общительность; мышление конкретное — абстрактное; эмоциональная неустойчивость — устойчивость; зависимость от группы — самостоятельность; серьёзность — беспечность; принципиальность — непровинциальность; робость — склонность к риску; жесткость — мягкость; доверчивость — подозрительность; практичность — богатое воображение; ригидность — гибкость; спокойствие — беспокойство; склонность к новаторству — консервативность; уступчивость — напористость; спонтанность — самоконтроль; расслабленность — напряженность.

С целью выявления основных характеристик психологического здоровья использовался модифицированный опросник В.И. Евдокимова «Самооценка качества жизни», позволяющий получать самооценки физического и психологического здоровья. Изучая корреляты качества жизни с показателями состояния здоровья, В.И. Евдокимов и Л.В. Марищук (Евдокимов, Марищук, 2003) пришли к выводу, что самооценка здоровья играет большую роль, чем его объективные показатели, т.е. представления о своем здоровье оказались важнее самого состояния здоровья.

В качестве внешнего критерия выступили результаты применения метода сопоставления независимых характеристик (Платонов, 1972) — отметки и самооценки знаний ряда учебных дисциплин, изучавшихся в средней школе: русский язык и литература, белорусский язык и литература, иностранный язык, физика, математика и физическая культура; средний балл аттестата зрелости — объективно информативные данные, подтвердившие прогностическую валидность по результатам ряда исследований (Марищук, Романенко, 2001), и средний балл зачетной книжки.

Результаты были подвергнуты корреляционному и факторному анализам. В связи с тем, что в констатирующем эксперименте было определено большое количество показателей (90), а корреляционный анализ выявил большое количество корреляционных связей, описать которые сложно в рамках ограниченного объема работы, полученные данные были подвергнуты факторизации (STATISTICA 6.0).

Основная идея факторного анализа была сформулирована еще Ф. Гальтоном, основоположником измерений индивидуальных различий. Она сводится к тому, что если несколько показателей, измеренных на группе индивидов, изменяются согласованно, то можно предположить существование одной общей причины этой совместной изменчивости — фактора как скрытой (латентной), непосредственно не доступной измерению переменной. Главная цель факторного анализа — уменьшение размерности исходных данных с целью их экономного описания при условии минимальных потерь исходной информации. Результатом фак-

торного анализа является переход от множества исходных переменных к существенно меньшему числу новых переменных — факторов. Фактор при этом интерпретируется как причина совместной изменчивости нескольких исходных переменных. Интерпретация факторов заключается в их идентификации через исходные переменные (Наследов, 2004).

Процедура факторизации предполагала использование метода «главных компонент»; выделение оптимального числа факторов осуществлялось с использованием критерия «Каменистой осыпи»; перелом в графике собственных значений (scree plot) наблюдается на уровне 4 и 6 факторов; в качестве аналитического метода вращения факторов применен метод «варимакс-вращение» (Varimax normalized)

При рассмотрении факторной структуры (перечисление факторных нагрузок указывается в скобках, нагрузки ниже 0,3 не рассматриваются) объединенной выборки с выделением шести факторов **первый фактор**, который может быть условно назван **«успешность обучения»**, включает в порядке убывания факторных нагрузок: средний балл аттестата (0,81), все отметки и самооценки знаний по дисциплинам общеобразовательной школы, кроме физической культуры (от 0,61 до 0,84), средний балл зачетной книжки (0,37), разработанность (0,32), продуктивность вербального мышления (0,32), самооценку творческих способностей (0,31) и суммарный показатель теста дивергентного мышления (0,30). Наличие в структуре фактора показателей дивергентного мышления и самооценки творческих способностей свидетельствует о существовании общих детерминант повышения успешности обучения и развития дивергентного мышления, что частично подтверждает выдвинутую гипотезу исследования.

Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что к настоящему времени учеными выявлено большое количество факторов разного рода, оказывающих какое-либо влияние на успешность учебной деятельности. В работах Ю.К. Бабанского исследуются внутренние и внешние компоненты реальных учебных возможностей личности, включающие соответственно характеристики самого обучающегося и внешние воздействия (Бабанский, 1982). Основываясь на подходе ученых НИИКСИ и факультета психологии Ленинградского университета, В.А. Якунин выделяет три блока факторов, определяющих учебную успешность студентов (Якунин, 1991): социологический (социальное положение и происхождение, место жительства и т.п.), психологический (интеллект, профессиональную и учебную мотивацию, общие и специальные способности, обучаемость и воспитуемость и т.д.); педагогический (общая организация учебного процесса, его материально-техническая база и др.)

Очевидно, что «учебная успешность студентов имеет полифакторную обусловленность». Однако сила воздействия различных факторов, по всей видимости, неодинакова и можно выделить ограниченную группу наиболее значимых факторов, оказывающих решающее влияние на успешность учебной деятельности и в силу этого определяющих ее уровень у конкретного студента. Мы предполагаем, а структура первого фактора подтверждает, что одним из таких детерминант является уровень «творческой» субъектов образовательного процесса как студента, так и педагога.

Второй фактор — **«невротичность»** — включает показатели самооценки: раздражительности (0,73), конфликтности (0,66), чувства злости, агрессивности (0,65), чувства неуверенности, беспомощности (0,63), чувства неосознанной тревоги (0,55), напряженности (0,56), плохого качества сна (0,38), замкнутости (0,38), неспособности к саморегуляции эмоций (0,34), воображения (0,26), неудовлетворенности жизнью (0,26), обеспокоенности состоянием здоровья (0,24), эмпатии (0,20). Такая совокупность показателей характеризует противоположность психологически здоровой личности. Отрадно, что в структуре этого фактора нет показателей креативности. А ведь психологическое здоровье — интегральная характеристика качества функционирования личности. Корреляционный анализ личностных свойств и показателей дивергентного мышления в выборке «высококреативных студентов (N=90) заставляет усомниться в оптимистичности выводов о несогласованности креативности и психологического здоровья.

Наиболее оригинальные ответы при выполнении обоих тестов (Ф. Вильямса и С. Медника) были представлены респондентами, удовлетворенными взаимоотношениями с окружающими ($r=0,28$ и $r=0,31$ соответственно). Показатель общей оценки психического состояния положительно коррелирует с показателем «невербальная оригинальность» ($r=0,58$) и отрицательно — с показателем «вербальная оригинальность» ($r=-0,29$). Самооценки общительности спокойствия и легкости общения положительно связаны с показателем «невербальной оригинальности» ($r=0,39$ и $r=0,54$) и отрицательно — с показателем «вербальная оригинальность» ($r=0,32$ и $r=0,35$). Респонденты с высоким показателем «невербальной оригинальности» участвуют в культурных мероприятиях ($r=0,50$), спокойно спят ($r=0,42$), могут поделиться своими переживаниями с близкими людьми ($r=0,45$). Показатель «невербальная оригинальность» по САР коррелирует с факторами «радикализм» ($r = 0,25$), «развитое воображение» ($r = 0,23$). Проявление невербальной оригинальности сопряжено с восприимчивостью к новым идеям и взглядам, терпимостью к противоречиям, критичностью и аналитичностью мышления, эстетичностью, мечтательностью,

развитым воображением, богатством внутреннего мира. Респонденты с высоким значением показателя «вербальная оригинальность» не беспокоятся о состоянии своего здоровья ($r=0,33$), мало двигаются ($r=0,29$), отмечают наличие мышечных зажимов ($r=0,37$), не умеют релаксировать ($r=0,53$), нередко испытывают чувство досады, беспомощности ($r=0,26$), плохо засыпают ($r=0,44$) и не чувствуют себя отдохнувшими после сна ($r=0,31$), низко оценивают качество жизни ($r=0,43$), отмечают собственную безынициативность (боятся, что инициатива наказуема) ($r=0,27$).

Таким образом, показатель «невербальная оригинальность» связан с позитивными показателями психологического здоровья, возможно, в связи с тем, что проявляется менее ярко, не вызывая непонимания окружающих и не мешая тем самым конструктивному взаимодействию с ними. Проявления вербальной оригинальности способны вызывать непонимание окружающих, что провоцирует негативную их оценку. Показатель негативной оценки психологического здоровья может быть связан с конфликтом потребности в продуцировании новых идей и не принятием их окружающими.

Суммарный показатель по тесту дивергентного мышления коррелирует с высокими самооценками уровня невротических реакций ($r=0,24$), отсутствием сонливости ($r=0,41$), неумением поддерживать психическое состояние физическими упражнениями ($r=0,27$), нерегулярностью пеших прогулок на свежем воздухе ($r=0,35$), факторами «низкая самооценка» ($r = 0,25$), «воображение» ($r = 0,23$) и «чувствительность» ($r = 0,33$).

Напрашивается вывод, что наиболее яркие проявления творческого мышления свойственны личности в момент неполного психологического здоровья.

Третий фактор, интерпретируемый как «**самоактуализация**», представлен показателями самооценок: инициативности (0,60), участия в культурных мероприятиях (0,56), удовлетворенности отношениями с окружающими (0,53), сохранения творческого потенциала (0,53), высокой умственной работоспособности (0,52), спокойствия (0,51), удовлетворенности жизнью (0,47), регулярности пеших прогулок (0,47), умения релаксировать (0,41), высокой общей оценкой психического состояния (0,40), творческого отношения к профессии (0,39), легкости общения (0,37), эмпатии (0,36), активности двигательного режима (0,36), воображения (0,34), интуиции (0,34), лабильности (0,31), хорошего качества сна (0,30), любознательности (0,30), способности к саморегуляции (0,33). В этот фактор включен показатель дивергентного мышления — «оригинальность» (0,31). Полученная структура фактора почти совпадает с 15 характеристиками, выделенными А. Маслоу для самоактуализирующейся личности, среди них: более

эффективное восприятие реальности; принятие себя, других и природы; непосредственность, простота, естественность; центрированность на проблеме; независимость, потребность в уединении; автономность и относительная независимость от культуры и окружения; свежесть восприятия; вершинные или мистические переживания; общественный интерес; глубокие межличностные отношения; демократичность; разграничение средств и целей; философское чувство юмора; креативность; сопротивление окультуриванию.

Эти результаты согласуются также с выводами, сделанными Т.Н. Тихомировой и М.В. Богомоловой о том, что обогащение образовательной среды повышает уровень развития креативности ребенка за счет активного участия в культурно-досуговой деятельности, многопланово воздействующей на эмоциональную сферу ребенка и формирующей опыт социальной взаимодействия. Интеллектуальное развитие обусловлено возможностью ребенка проявлять инициативу в получении опыта практических взаимодействий независимо от конкретных форм образовательных событий (Богомолова, Тихомирова, 2008.)

Четвертый фактор — «**субъектность**» — объединил L, Q, T-данные и включил показатели теста самооценки творческих способностей Н.Ф.Вишняковой: сложность (0,92), любознательность (0,91), склонность к риску (0,87); самооценку и оценку успешности по физкультуре (0,36 и 0,28); такие личностные свойства (по Р.Кеттелу) как дипломатичность (0,31) и радикализм (0,30).

Субъект с выраженной любознательностью чаще всего задает много вопросов, постоянно ищет новые пути (способы) мышления, разные возможности решения задач, стремится познать как можно больше. Человек, ориентированный на познание сложных явлений, ставит перед собой трудные задачи, самостоятелен, настойчив. Склонность к риску проявляется в отстаивании своих идей, допущении для себя возможности ошибок и провалов, любви к новым вещам или идеям, независимости; такие люди предпочитают иметь шанс рискнуть, чтобы узнать, что из этого получится. Психологические особенности, объединенные этим фактором, характерны для авантюрного и активного по своей сути человека (генератора идей, делового лидера, гипертимного, который, однако, борется с такой своей особенностью), но в то же время дипломатичного и сдержанного внешне. Это человек не равнодушный, с активной жизненной позицией. Скорее всего, такая характеристика свойственна субъекту деятельности, а не креативу.

Пятый фактор, условно назван «**креативность**», так как включает все показатели теста отдаленных ассоциаций С. Медника и теста дивергентного мышления Ф. Вильямса (от 0,32 до 0,86), самооценку творче-

ских способностей (0,31), такие свойства личности как радикализм (0,37), чувствительность (0,37), доминантность (0,32), нонконформизм (0,35).

Такую структуру фактора подтверждает качественный анализ ответов испытуемых на вопрос: «Можно ли вас назвать творческим человеком?» Ответили утвердительно, высоко оценили свои творческие способности 61,9% всех испытуемых, не дали определенного ответа 21,5 % респондентов. На вопрос «Почему вы так думаете?» наиболее охотно давали ответы те, кто считает себя творческим человеком. Чаще всего они уточняли свой ответ: любят рисовать, петь, танцевать, занимаются сочинением стихов, делают интересные вещи своими руками: «Я творческий человек, потому что я веселый, общительный, легкий на подъем» или «С удовольствием участвую в мероприятиях», «Люблю организовывать мероприятия», «Часто что-нибудь придумываю, изобретаю», «У меня в голове возникают интересные, оригинальные идеи». Многие утверждают, что проявление творческих способностей зависит от настроения и сферы деятельности, примерно столько же уверены, что творческие способности есть у всех людей, но проявляются они по-разному, находятся на разном уровне. «Я творческий человек, потому что я человек», «Чтобы прожить в нашем мире, надо быть творческим». Есть и очень индивидуальный взгляд на «творческую»: «Я творческий человек, потому что я добрый и помогаю другим» или «Потому что я внимательный и умный» или «Надо меня видеть!»

Несмотря на разнообразие ответов, портрет творческого человека глазами студентов, считающих себя таковыми, представляет человека, занимающегося творческой деятельностью (поет, танцует, рисует, шьет и т.д.), имеющего активную жизненную позицию, восприимчивого к прекрасному, т.е. творческие способности могут проявляться в различных видах деятельности. У всех людей есть определенный творческий потенциал, но проявляется он не одинаково, не всегда и не у всех.

С последним утверждением согласны и студенты, ответившие отрицательно. Большинство из них никак не прокомментировало свой ответ. Обобщение их немногочисленных пояснений, подтверждает точку зрения «творческой группы». Некоторые уверены в том, что творческие способности как таковые вообще не существуют, что нет творческих людей. Достаточно распространенной является точка зрения, согласно которой в точных науках, при занятии техникой, в спорте нет места творчеству.

Что касается третьей группы испытуемых, которые не дали определенного ответа, то представляется возможным предположить, что среди них есть потенциальные представители обеих групп. Об этом свидетельствуют такие ответы: «Не знаю, никогда об этом не задумывался», «Я не

могу объективно оценить свой творческий потенциал», «Об этом надо спросить у моих друзей», «Проявляю творчество в зависимости от настроения и обстоятельств, желания и количества информации», «Мое творчество сдерживается рамками ситуации и убеждениями», «Я и творческий, и приземленный человек, ищу гармонию».

На основании приведенных высказываний можно полагать, что студенты (по крайней мере, большая их часть) считают творческие способности, творческое мышление необходимым условием саморазвития и самореализации в различных сферах жизнедеятельности.

Рефлексия — один из механизмов формирования творческих способностей личности (Симоновский, 2003). Функция рефлексии заключается в том, что она позволяет соотнести личные особенности, способности и ценности с возможностями, которые предоставляет деятельность для проявления себя. Без деятельности, с которой должна соотносить себя личность, личностная рефлексия бессмысленна и непродуктивна. Только небольшая часть студентов связывает реализацию своего творческого потенциала с учебно-профессиональной деятельностью. В большинстве случаев комментарии касаются внеучебной деятельности. Это позволяет сформулировать проблему осознания возможности реализации творческого потенциала. На формирующем этапе эксперимента была поставлена цель показать обучающимся возможность проявления и развития творческого потенциала в учебно-профессиональной деятельности.

Анализ результатов выполнения теста Ф. Вильямса показал, что очень высокий уровень развития дивергентного мышления имеет 3,5% студентов, очень низкий уровень — 1,7%, актуальный уровень оцениваемого показателя и самооценки студентов первой группы полностью совпадают, а студенты второй группы оценивают свою «творческую» не одинаково и не всегда объективно. Уровень выше среднего по названному тесту продемонстрировал 8,1% студентов, соответственно средний — 75,8%, а ниже среднего — 10,2%.

Самооценка студентами творческих способностей ближе к актуальному уровню дивергентного мышления у оптантов, показавших высокую беглость, гибкость, оригинальность мышления (уровень дивергентного мышления — суммарный показатель по тесту Ф. Вильямса: более 81 балла). В то же время самооценка дивергентного мышления студентов с низким показателем по названному тесту чаще всего неадекватна, наблюдается тенденция к переоценке своего творческого потенциала.

Результаты интеркорреляционного анализа результатов диагностики студентов продемонстрировали наличие корреляционной связи суммарных показателей вербальной и невербальной креативности ($r = 0,14$;

$p < 0,05$), однако высокий уровень вербальной креативности не обязательно предполагает наличие высокого уровня невербальной креативности, и наоборот, что позволяет сделать предположение о различных механизмах формирования вербального и невербального дивергентного мышления, но этот вопрос требует проведения дополнительных исследований.

Фактор «креативность» объединяет показатели вербальной и невербальной креативности, что говорит об общей детерминации их изменений и подтверждает необходимость параллельного, согласованного развития вербального и невербального проявлений дивергентного мышления в системе с личностными свойствами: радикализм, чувствительность, доминантность, неконформизм.

Шестой фактор, получивший название «*пассивно аффективные*», объединил следующие показатели: несклонность к аддиктивному поведению (0,40), низкая отметка и самооценка результатов на занятиях по физической культуре (0,38 и 0,44 соответственно), низкая нормативность поведения, подверженность чувствам (0,53), мечтательность, воображение (0,37), волнение (0,33), чувство беспомощности (0,31), зависимость, суггестивность (подчиненность) (0,33), нелюбознательность (0,31). Этот фактор объединил показатели, характеризующие человека с объектной, пассивной позицией.

В зависимости от степени приспособления человека к среде, в зависимости от того, насколько «среда давит на человека», А.Ф. Лазурский выделил три уровня развития личности. Низкий уровень — это недостаточно приспособленные люди, среда накладывает на них сверхсильный отпечаток, насильственно приспособляя их к своим запросам и почти не считаясь с врожденными особенностями каждого отдельного человека. Представители этого уровня делятся на пассивных, аффективных и активных. Показатели, включенные в шестой фактор, описывают низкий уровень развития личности аффективного подвижного типа (Лазурский; 2001).

Таким образом, можно сделать вывод о сопряженном изменении показателей дивергентного мышления и таких особенностей личности как независимость от мнения группы, независимость суждений, чувствительность, радикализм, доминантность, которые во многом определяются уверенностью в себе, верой в собственный творческий потенциал и положительным опытом реализации этого потенциала.

Развитие творческих способностей студентов в целостном педагогическом процессе может быть организовано только с учетом развития указанных выше свойств личности, которые сами по себе не являются показателями творческой, но способствуют проявлению беглости, гибкости, оригинальности как компонентов дивергентного мышления.

Наиболее заметным признаком творческой личности, главной чертой его внутренней сущности, по мнению Д.В. Маккиннона, является определенная смелость: «...Смелость личности, смелость разума и духа, психологическая и духовная смелость, которая является внутренним стержнем креативной личности: смелость подвергать сомнению общепринятое; смелость быть разрушительным для созидания лучшего; смелость думать так, как не думал никто; смелость быть открытым восприятию изнутри и извне; смелость следовать интуиции, а не логике; смелость вообразить невозможное и попытаться его реализовать; смелость стоять в стороне от коллективности; смелость становиться и быть самим собой» (MacKinnon, 1970).

Литература

- Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения: общедидактический аспект. М.: Просвещение, 1982. С. 25–40.
- Вишнякова Н.Ф. Креативная акмеология: Психология развития творческой личности взрослого человека. В 2 т. Т.1: Теория креативной акмеологии. Минск: ООО «Дэбор», 1998.
- Гилфорд Дж. Структурная модель интеллекта / Под ред. А.М. Матюшкина. М.: Прогресс, 1965.
- Дружинин В.Н. Психология общих способностей. СПб.: Питер, 1999.
- Лазурский А.Ф. Психология общая и экспериментальная. М.: Алетейя, 2001.
- Лук А.Н. Психология творчества. М.: Наука, 1978.
- Марищук В.Л., Романенко Н.В. Вопросы общей, военной и спортивной акмеологии. СПб.: ВИФК, 2001.
- Марищук Л.В., Евдокимов В.И. Качество жизни как показатель профессиональной успешности лиц экстремальных профессий // Вопросы физического воспитания и спортивной подготовки студентов: Сб. науч. ст.: К 55-летию кафедры физ. воспитания и спорта БГУ / Отв. ред. С.В. Макаревич. Минск: Бел. гос. ун-т, 2003. С. 30–36.
- Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ интерпретация данных. СПб.: Речь, 2004. С. 251–281.
- Платонов К.К. Проблемы способностей. М.: Наука, 1972.
- Симоновский А.Э. Развитие способности к интеллектуальному творчеству у младших школьников. М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: изд-во МПО «МОДЭК», 2003.
- Тихомирова Т.Н., Богомолова М.В. Обогащение среды и развитие способностей: трехкомпонентная модель образовательного пространства // Психология обучения. 2008. № 1. С. 36–46.
- Туник Е.Е. Модифицированные креативные тесты Вильямса. СПб.: Речь, 2003.
- Якунин В.А. Современные методы обучения в высшей школе. Л.: ЛГУ, 1991.
- MacKinnon D.W. Creativity: a Multi-faceted Phenomenon // Creativity. A discussion at the Nobel Conference. Amsterdam; L., 1970. P. 29–32.

Коммуникативные возможности детей на разных уровнях развития модели психического

А.Ю. Рачугина

Целью работы было исследование коммуникативной успешности детей дошкольного возраста в ситуации общения, основой такой успешности рассматривались уровни развития модели психического. Модель психического лежит в основе понимания своего психического и психического мира других людей. Способность понимания коммуникаций детьми анализировалась в сравнении с теорией Жана Пиаже, согласно которой для детей дошкольного возраста характерен эгоцентризм. Результаты показали, что становление модели психического на уровень наивного субъекта позволяет преодолеть центрацию на собственной точке зрения, что дает возможность понимать сообщение и передавать его более эффективно.

Эффективность восприятия ментальных состояний других людей является основой процесса коммуникации. С когнитивной точки зрения коммуникация — процесс передачи некоего содержания адресату, воспринимающему это содержание в рамках своей когнитивной структуры. Таким образом, развитие когнитивных функций служит ключом для понимания других людей и делает возможным процесс социального взаимодействия. В последние годы значению когнитивного развития в понимании социального мира уделялось все больше исследований, но в основном эта тема разрабатывалась в области социальной психологии.

В исследованиях, посвященных выявлению структуры общения, выделяются уровни, охватывающие этот процесс от элементарных единиц общения до всей сложной сети взаимосвязей индивида (Ломов, 1984). При изучении функций общения общепринято выделять три характеристики этого процесса: информационную, интерактивную и перцептивную. Выделяют общение как обмен информацией, организацию совместной деятельности, познание эмоциональных состояний человека. При этом функция обмена информацией невозможна без определенного понимания субъектов. В этой связи были проведены исследования, направленные на изучение механизмов взаимопонимания в процессе общения как механизмов социальной перцепции, познания людьми друг друга. В

нашей работе мы обратили внимание на информационную функцию общения и попытались рассмотреть процесс становления в детском возрасте понимания, необходимого для успешной коммуникации.

Особое место в истории развития этой области психологии когнитивного развития занимают работы Жана Пиаже. Положение об эгоцентризме стало ведущим в его теории способности детей дошкольного и младшего школьного возраста. Жаном Пиаже был открыт и впервые описан феномен «эгоцентрической речи», который он рассматривал как проявление эгоцентрической позиции ребенка. Проблема эгоцентризма вызвала большой интерес среди исследователей, возникали расходящиеся толкования и критические замечания, которые были вызваны неоднозначной характеристикой термина в работе Пиаже. В своих последних работах (не без влияния критики), Ж. Пиаже уточнил понятие эгоцентризма: его определяющим признаком он назвал центрацию ребенка на своей точке зрения, недостаточный учет позиции слушателя.

Ж. Пиаже различает три вида эгоцентрической речи: эхололию, монолог и коллективный монолог. При эхололии ребенок повторяет слова окружающих, возможно, несколько раз изменяя их. Эхололии принадлежит роль простой игры. Монолог является речевым сопровождением собственных действий, намерений, ребенок разговаривает наедине с собой. При коллективном монологе ребенок говорит в присутствии собеседников, ни к кому конкретно не обращаясь, он громко говорит для себя перед другими. Эгоцентрическая речь встречается иногда у взрослых, имеющих привычку разговаривать вслух наедине с собой. Наряду с эгоцентрической у детей существует и социализированная речь в виде вопросов, ответов, критики, приказаний, просьб и угроз, передаваемой информации, но все же до шести-семи лет дети больше говорят для себя и о себе, чем взрослые.

Эгоцентризм, по Ж. Пиаже,— это отсутствие представления об иной точке зрения, доминирование собственной перспективы. Согласно его теории когнитивное развитие определяет возможности социального поведения. Уровень развития логического мышления делает возможным познание законов социального мира. Периодом, когда уровень логического мышления позволяет преодолеть эгоцентризм, он считал 6–7 летний возраст (стадия конкретных операций).

Свою точку зрения Ж. Пиаже подтверждает многочисленными исследовательскими данными. Так, например, он демонстрирует трудность в понимании ребенком теста А. Бине о трех братьях, который требует установления противоречия между своей точкой зрения и наличием

трех братьев в одной семье как фиксации точки зрения другого. Для обнаружения противоречия нужно, чтобы ребенок мог различать точку зрения общего числа братьев и точку зрения отношений, соединяющих между собой этих братьев. Для решения вопроса о словесном понимании друг друга детьми одного возраста Пиаже проводит исследования, где детям было необходимо попарно рассказать друг другу историю и объяснить рисунок. Результаты показали, что ребенок, которому было поручено давать объяснение, в общем хорошо понимал то, что он сам объяснял, собеседник его в среднем очень плохо схватывал объяснения, полагая при этом, что понял его хорошо. Исходя из этого, Ж. Пиаже приходит к выводу, что «непонимание между детьми зависит столько же от неспособности выражаться объяснителя (который остается эгоцентричным даже в самом языке), сколько от неумения собеседника адаптироваться» (Пиаже, 1920; цит. по: Пиаже, 1997, с. 229).

Критика теории Ж. Пиаже представлена очень широко как в современной зарубежной, так и отечественной психологической науке. Большинство психологов придерживаются мнения, что знания о психическом интенсивно развиваются с возрастом и дети в 4 года уже способны понять ментальные процессы и психические состояния другого. Однако при этом не разработан вопрос о механизмах индивидуального понимания взаимодействия, который включает понимание ментальных процессов в ситуацию коммуникации, определяя ее успешность.

В данной работе мы сделаем попытку сравнить представления Жана Пиаже с современным подходом к исследованию понимания модели психического.

Одной из областей психологии когнитивного развития является становление в онтогенезе theory of mind (модели психического). Именно она является необходимым концептуальным условием для понимания психических состояний других людей. Существуют разногласия по вопросу о возрасте возникновения понимания психического. Исследования понимания обмана, эмоций у типично развивающихся детей и детей с расстройствами аутистического спектра, проведенные под руководством Е.А. Сергиенко, позволяют снять эти противоречия (Лебедева, Сергиенко, 2003; Герасимова, Сергиенко, 2004; Прусакова, Сергиенко, 2006). В 4-летнем возрасте возможности понимания сильно связаны с контекстом ситуации, дети не разделяют свою модель психического и модель психического другого человека. Данный этап описан как уровень агента. К 6 годам складывается возможность сопоставить свою модель психического и позицию другого человека, 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, 2005).

Понимание ментального мира начинает развитие с рождения, проходит важнейшие этапы формирования в дошкольном возрасте и продолжает усложняться в течение всей жизни. Процесс усложнения модели психического приводит к возможности оценить более сложные ментальные состояния, что позволяет не только прогнозировать и объяснять поведение других людей, но и манипулировать их поведением.

Возможность выразить в коммуникации с другим ментальные представления о физических и социальных событиях тесно связана с уровнем организации модели психического, которая отражает степень понимания причинно-следственных отношений окружающего мира (и физического, и ментального).

В рамках данных представлений была сформирована *теоретическая гипотеза* нашего исследования: развитие понимания ментального и физического мира имеет общие закономерности, т.е. происходит постепенно от низших к высшим уровням организации «модели психического». Мы полагаем, что аналогичную закономерность несет в себе становление понимания социального взаимодействия, что отражается в ситуации коммуникации.

Методы исследования были организованы таким образом, чтобы отразить уровни понимания ментального и физического мира и их связь с процессом коммуникации. Первый уровень развития понимания предполагал формирование базовых представлений о ментальном и физическом мире. На их основании мы можем сделать вывод об уровне развития модели психического. Методики, исследующие второй уровень понимания, оценивали возможность умозаключения, т.е. понимания причинно-следственных связей и отношений, а также передачу и восприятие информации в ситуации коммуникации. Всего в исследовании применялось 6 методик, 4 экспериментальные задачи были разработаны специально для данной работы.

В исследовании приняли участие 36 детей, разделенных на две возрастные группы: 4 и 6 лет. Дети данного возраста находятся на разных уровнях развития модели психического (агента и наивного субъекта). В состав каждой группы входило 18 человек. Работа велась в индивидуаль-

ном порядке, проходила в отдельном помещении и занимала около 20–30 минут с каждым ребенком. Последней выполнялась методика, предполагающая коммуникацию настоящего испытуемого со следующим.

Для оценки развития модели психического использовались два теста. Первый — «Понимание ошибочного мнения» (задача Sally & Ann) (Baron-Cohen, Frith, 1985) используется как тест на диагностику наличия модели психического. Второй тест — «Чтение психического по глазам» (Baron-Cohen, 2001) — был направлен на более глубокую оценку способности ребенка к пониманию ментального мира другого человека (психических состояний по глазам человека). Задача детей — определить психическое состояние изображенного на фотографии человека по глазам, даны 4 наименования данного состояния.

Для организации ситуации коммуникации в исследовании мы выбрали задачи на понимание и пересказ ситуаций физического и ментального события. Был разработан тестовый материал, детям предъявлялась ситуация, для демонстративности использовались последовательные картинки. Задачей испытуемого было понять и передать понимаемую ситуацию другому испытуемому, что соответствовало ролям агента и реципиента.

В задаче «*Понимание ментальной причинности*» экспериментатор последовательно предъявлял ребенку картинки с изображением той или иной ситуации, давал объяснения и задавал вопросы о том, почему персонаж испытывает описанную в сюжете эмоцию. Пример сюжета: мальчик забирает игрушку в тот момент, когда девочка отвернулась и собирает букет цветов, она оборачивается и очень удивлена. Далее следует 3 уточняющих вопроса, позволяющих определить степень понимания ситуации.

Следующая задача «*Описание ментальности в ситуации коммуникации*», в которой испытуемому (здесь он выступал в роли агента) предлагалось передать услышанную историю своему товарищу, после чего экспериментатор приглашал его (следующего испытуемого, реципиента) и происходил сам процесс коммуникации. Реципиенту также задавались вопросы на понимание услышанного для дальнейшего анализа.

Для изучения базового уровня понимания физического мира был создан тестовый материал «*Понимание основных законов физического мира*», оценивающий развитие понимания детьми закона непрерывности. Экспериментатор описывал определенную ситуацию, иллюстрируя ее картинками (например, «воздушный шар подлетает к веткам дерева»). Ребенку было необходимо выбрать исход ситуации, не противоречащий законам физического мира, т.е. понимать тот факт, что физическое тело может быть изменено по причине воздействия другого тела

(«Шарик лопнул, потому что наткнулся на ветку дерева»). Далее испытуемому предлагалось передать прослушанную ситуацию другому ребенку («*Описание физической причинности в ситуации коммуникации*»).

Таким образом, обеспечивалось участие каждого ребенка в исследовании как в роли агента, так и в роли реципиента.

Ответы детей оценивались по степени понимания: полное понимание, частичное понимание и непонимание.

Статистическая обработка данных. Обработка результатов исследования проводилась методами непараметрической статистики с использованием статистического пакета «STATISTICA-6.0». Для анализа связи между результатами по отдельным методикам использовался коэффициент корреляции Спирмена (r_s), связь считалась достоверной при $p < 0,5$ и $p < 0,01$.

Результаты исследования. 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. Выявленная динамика относится к методикам на оценку развития модели психического, понимания психических состояний по глазам, физических и ментальных ситуаций.

В выполнении теста на неверное мнение Sally & Ann большинство детей 4-летнего возраста ограничилось констатацией того, где находится перепрятанный мячик, не принимая во внимание точку зрения персонажа, который этого не видел (отсутствие понимания — 77%). Часть детей этой возрастной группы (23%) давали верный ответ, при этом затрудняясь с объяснением, что фиксировалось как частичное понимание. Ни один из группы 4-летних детей не смог дать объяснения ключевого момента теста. Большинство испытуемых группы 6-летних дали верный ответ, дать объяснение смогли 39%.

В выполнении теста «*Чтение эмоций по глазам*» 4-летние испытуемые имели затруднения с пониманием инструкции и зачастую выбирали тактику выбора последнего из предложенных вариантов. В группе 6-летних испытуемые демонстрировали понимание инструкции и давали ответы обдуманно. Результаты говорят о более высоких возможностях к пониманию эмоций и их дифференцированной оценке 6-летними детьми (средний показатель верных ответов — 12 из 28), по сравнению с первой возрастной группой (средний показатель — 8 из возможных 28).

Далее представлены результаты, полученные с помощью экспериментальных задач на понимание ментальных и физических ситуаций.

Таблица 1
Распределение результатов испытуемых (процент и число) по уровню понимания ментальной причинности основных законов физического мира

Задача	Возраст	Отсутствие понимания	Частичное понимание	Полное понимание
Ментальная ситуация	4 года	56% (10)	28% (5)	16% (3)
	6 лет	5% (1)	44% (8)	51% (9)
Физическая ситуация	4 года	33% (6)	39% (7)	28% (5)
	6 лет	12% (2)	44% (8)	44% (8)

Понимание ментальной причинности доступно детям уже с четырех лет, о чем свидетельствуют 16% испытуемых, демонстрирующих полное понимание причин предложенной им ситуации. Но большинство детей в этом возрасте все же ограничивались констатацией факта, который они видели сами, но не видел персонаж истории. Результаты также показали, что понимание базовых представлений о ментальной причинности доступно большинству 6-летних испытуемых, 51% детей дали исчерпывающее объяснение причин ментального состояния персонажа истории.

При выполнении экспериментальной задачи «Понимание основных законов физического мира» большинство детей начиная с четырех лет понимали, что траектория движения физического объекта приведет к столкновению с другим объектом, находящимся на этой траектории. Но при этом большинство детей полагали, что физический объект может произвольно начинать движение и менять траекторию. Правильное и полное понимание закона непрерывности продемонстрировали 28% 4-летних испытуемых и 44% 6-летних.

Развитие понимания внутренних состояний других людей и физической действительности рассматривалось нами как единый процесс формирования многоуровневой системы ментального опыта, в которой отдельные, локальные модели ментального и физического мира находятся в отношениях когерентности — модели психического. Взаимосвязанное рассмотрение вышеописанных характеристик, как мы полагаем, дает нам возможность оценить разные уровни внутреннего ментального опыта ребенка.

В 4-летней группе испытуемых не было обнаружено значимых корреляций теста Sally & Ann ни с одной из проведенных методик. Разви-

тие ментальных и физических представлений в данном возрасте носит фрагментарный характер и не дает возможности проследить связи между элементами опыта. Результаты теста Sally & Ann, полученные в группе 6-летних детей дают значимые корреляции с пониманием ментальных и физических ситуаций ($r_s=0,753$, $p=0,000$ и $r_s=0,775$, $p=0,000$). Таким образом, понимание психического мира другого человека сопряжено с наличием базовых представлений о ментальном и физическом мире, что подтверждает наше предположение о единстве ментальных и физических представлений. На это указывает значимая связь между пониманием ментального и физического мира в группе детей 6 лет ($r_s=0,698$, $p=0,002$).

Тест на понимание эмоций служил дополнительным показателем развития представлений о ментальном мире других людей. Тем не менее значимых корреляций с маркером модели психического — тестом Sally & Ann обнаружено не было. Практически одинаковой оказалась связь результатов этого теста с пониманием ментальности, как у детей 4, так и у детей 6 лет ($r_s=0,575$, $p<0,05$ и $r_s=0,509$, $p<0,05$).

Таким образом, усложнение модели психического позволяет детям легко идентифицировать эмоции и понимать их причины, опираясь на знания о их ментальных состояниях.

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

Таблица 2
Распределение результатов описания ментальности и физической причинности в ситуации коммуникации (процент и число)

Задача	Возраст	Отсутствие понимания	Частичное понимание	Полное понимание
Ментальная ситуация	4 года	39% (7)	28% (5)	33% (6)
	6 лет	16% (3)	23% (4)	61% (11)
Физическая ситуация	4 года	27% (5)	51% (9)	22% (4)
	6 лет	5% (1)	44% (8)	51% (9)

Для успешной передачи ситуации другому необходимо не только понимание ее причин, но и учет позиции слушателя. 39% 4-летних испытуемых хотя и сумели выявить ментальную причину ситуации, но не смогли доступно донести до ее слушателя, ограничиваясь констатацией результата ситуации.

Большинство испытуемых в группе 6-летних (61%) продемонстрировали полное понимание как самой ситуации, так и позиции слушателя. Это почти в 2 раза больше, чем в группе 4-летних.

Согласно результатам исследования, также возросла успешность передачи ситуации на понимание физической причинности с увеличением возраста испытуемых. Пересказ истории на понимание физической причинности в группе 4-летних в большинстве случаев носил сумбурный, обрывочный характер. В то же время 22% испытуемых смогли сделать пересказ доступным для слушателя и продемонстрировали полное понимание законов физического мира. В группе 6-летних количество успешных коммуникантов возросло более чем в 2 раза.

Результаты нашего исследования показали, что понимание законов ментальности сопряжено с успешностью социального взаимодействия с использованием как ментальной, так и физической ситуации для пересказа. В возрастной группе 4-летних выявлены достоверные зависимости между пониманием ментальности и коммуникацией с использованием ментальной причинности ($r_s=0,643$, $p=0,003$) и физической причинности ($r_s=0,481$, $p<0,05$). По данным 6-летних испытуемых связь между пониманием ментальности и коммуникации с использованием ментальной причинности составила ($r_s=0,921$, $p=0,000$), физической ($r_s=0,546$, $p<0,05$). Сопряженность этих результатов говорит 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. Уровень понимания физического мира также значимо связан с коммуникативными возможностями детей в пересказе ситуации на физическую причинность. В 4 года ($r_s=0,795$, $p=0,000$), в 6 лет ($r_s=0,621$, $p<0,05$). Таким образом, понимание ситуации определяет возможность адекватно донести ее до слушателя.

Возможность ребенка понять ситуацию по сообщениям другого. Показатели уровня понимания детей в роли реципиента также обнаруживают выраженную возрастную динамику.

Восприятие пересказанных ситуаций детьми 4-летнего возраста было затруднено, большинство испытуемых этой группы продемонстрировали частичное понимание воспринимаемой ситуации. К 6 годам 33% испытуемых смогли дать верные ответы на понимание ситуации, услышанной от агента.

Таблица 3

Уровень понимания ситуации реципиентом.
Данные по группам (процент и число)

Возраст	Отсутствие понимания	Частичное понимание	Полное понимание
4 года	28% (7)	67% (10)	5% (1)
6 лет	5% (1)	52% (11)	33% (6)

Таблица 4

Связь уровня понимания агента и реципиента

Возраст	Valid N	Spearman R	t(N-2)	p-level
4 года	18	0,486822	2,229290	0,040476
6 лет	16	0,656330	3,254934	0,005756

Также была обнаружена связь между возможностями испытуемых как реципиентов и экспериментальными задачами на понимание ментальных и физических ситуаций. Для объяснения успешности в восприятии мы обратились к связи между пониманием ментальных и физических ситуаций и возможностями испытуемых как реципиентов. Для 4 лет эта связь составила $r_s=0,468$, $p<0,05$ с пониманием ментальных ситуаций, $r_s=0,528$, $p<0,05$ — пониманием физических ситуаций. В группе 6-летних $r_s=0,514$, $p<0,05$ с пониманием ментальности и $r_s=0,632$, $p<0,01$ — пониманием физической причинности. Наличие базовых представлений о ментальном и физическом мире сопряжено с возможностью ребенка как реципиента воспринимать и понимать информацию.

Эффективность коммуникации. Поскольку понимание ментальных состояний и успешность реципиента является не единственным условиям эффективной коммуникации, был проведен анализ между уровнем понимания ситуации агентом и реципиентом.

Значимые корреляционные зависимости позволяют сделать вывод о том, что успешность реципиента зависит не только от наличия собственных базовых представлений о ментальном и физическом мире, но и от успешности в коммуникации агента, с которым он взаимодействовал. Таким образом, неуспех или успех в восприятии ситуации агентом определяет эффективность процесса познания реципиентом при условии его познавательной готовности к этому. И только понимание предмета разговора обоими сторонами делает процесс коммуникации продуктивным.

Поскольку описанные возможности опираются, как мы выяснили, на наличие представлений о ментальном и физическом мире (модели психического), мы можем говорить о связи эффективности коммуникации с уровнем развития модели психического.

По результатам проведенного исследования можно сделать следующие *выводы*:

1. Результаты свидетельствуют о возрастной динамике в становлении представлений о ментальном и физическом мире, а также социальной успешности.

2. Понимание законов ментального мира сопряжено не только с пониманием психических состояний других людей, но и с успешностью в задаче на коммуникацию (с использованием как ментальной, так и физической ситуации).

3. Успешность агента в задаче передать ситуацию физической причинности связана не только с его пониманием законов физического мира, но и с пониманием ментального мира, внутренних состояний других людей, т.е. с необходимостью принять во внимание точку зрения собеседника.

4. Существует связь между пониманием законов ментального и физического мира и успешностью в коммуникации реципиента.

5. Успешность реципиента связана не только с собственным уровнем понимания, но и с успешностью в данной коммуникации агента.

Результаты нашего исследования согласуются с положением о модели психического, как многоуровневой системе ментального опыта и связи этой системы с успешностью ребенка в сфере социальных взаимодействий. Результаты также согласуются с положением о существовании преемственности возможностей к пониманию психического. Однако успешная коммуникация, предполагающая, как мы выяснили, преодоление эгоцентрической позиции, доступна детям в более раннем возрасте, чем тот, на который указывает в своих работах Жан Пиаже.

Перспективой дальнейших исследований мы видим более детальное изучение основ процесса коммуникации и поиск условий, которые могут быть связаны с его эффективностью.

Литература

- Бурменская Г.В., Раку Ж.П.* «Речь для себя» в дошкольном возрасте // Жан Пиаже: теория, эксперименты, дискуссии. Сб.статей. /Сост. И общ.ред. Л.Ф.Обуховой, Г.В.Бурменской. М.: Гардарики. 2001. С.471-480.
- Дональдсон М.* Способность к «децентрации» // Жан Пиаже: теория, эксперименты, дискуссии. Сб.статей / Сост. и общ.ред. Л.Ф. Обуховой, Г.В. Бурменской. М.: Гардарики, 2001. С. 544–560.
- Знаков В.В.* Психология понимания. М.: Изд-во ИП РАН, 2005.
- Лебедева Е.И.* Понимание ментального и физического мира детьми с типичным развитием и расстройствами аутистического спектра: Автореф. дис. ... канд. псих. наук. М., 2006.
- Лебедева Е.И., Сергиенко Е.А.* Понимание обмана детьми дошкольного возраста в норме и при аутизме // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 4. С. 54–65.
- Прусакова О.А. Сергиенко Е.А.* Понимание эмоций детьми дошкольного возраста // Вопросы психологии. 2006. № 4. С. 24–36.
- Прусакова О.А.* Генезис понимания эмоций: Автореф. дис. ... канд. псих. наук. М., 2005.
- Пиаже Ж.* Комментарии к критическим замечаниям Л. Выготского на книги «Речь и мышление ребенка» и «Суждение и рассуждение ребенка» // Жан Пиаже: теория, эксперименты, дискуссии: Сб. статей / Сост. и общ. ред. Л.Ф. Обуховой, Г.В. Бурменской. М.: Гардарики, 2001. С. 89–94.
- Пиаже Ж.* Суждение и рассуждение ребенка. СПб: Изд-во «СОЮЗ», 1997.
- Пиаже Ж.* Эгоцентрическая речь // Жан Пиаже: теория, эксперименты, дискуссии: Сб.статей / Сост. и общ.ред. Л.Ф. Обуховой, Г.В. Бурменской. М.: Гардарики, 2001. С. 41–46.
- Рябикина З.И.* Субъективно-бытийный подход к изучению развивающихся личность противоречий // Психологич. журн. 2008. Т.29. № 2. С. 78–87.
- Сергиенко Е.А.* Развитие модели психического как ментальный механизм становления субъекта // Субъект, личность, психология человеческого бытия / Под ред. В.В. Знакова, З.И. Рябикиной. М.: Изд-во ИП РАН, 2005. С.113–146.
- Сергиенко Е.А.* От когнитивной психологии к психологии субъекта // Психологический журнал. 2007. Т. 28. № 1.С. 17–27.
- Сергиенко Е.А.* Возвращение к Пиаже // Психологический журнал. 2008. Т. 29. № 2. С. 34–46.
- Сергиенко Е.А.* Раннее когнитивное развитие: новый взгляд. М.: Изд-во ИП РАН, 2006. С. 466.
- Baron-Cohen S., Leslie A.M., Frith U.* (1985) Does the autistic child have a «theory of mind»? // Cognition. 21. P. 37–46.

Сенсорная модальность образной сферы как фактор эффективности применения методов психологической саморегуляции в спортивной деятельности

Т. С. Сазонова

Представленное исследование ставило своей целью проверку предположения о том, что доминирующая сенсорная модальность как индивидуальная особенность образной сферы человека определяет эффективность применения средств психологической саморегуляции состояния спортсмена. Проанализированы основные тенденции в динамике функционального состояния спортсменов с доминированием различных сенсорных модальностей под воздействием выбранных процедур психологической саморегуляции. Полученные результаты позволили подтвердить выдвинутое предположение о том, что наиболее эффективными для индивидуального овладения будут те приемы психологической саморегуляции, содержание которых адресовано к актуализации доминирующей сенсорной модальности образной сферы.

Введение

На данный момент в современном спорте высших достижений сложилась ситуация, при которой несколько спортсменов подходят к основному этапу соревнований в одинаковой спортивной форме и выигрывает именно тот, кто смог подготовиться не только физически, но и психологически, создать вокруг себя защитную стену, ограждающую его от любого нежелательного влияния тренера, зрителей, семьи, противников, официальных лиц. Формирование таких качеств, как эмоциональная устойчивость, выносливость, является первостепенной задачей в психологической подготовке спортсмена. Поэтому должны использоваться адекватные методы достижения оптимального состояния, подчиняющиеся общей цели — предотвращению (профилактике) неблагоприятных функциональных состояний (ФС) или их коррекции.

Тренировочные нагрузки при подготовке спортсмена в спорте выросли в десятки раз, подходя к грани «нечеловеческих» усилий. Важным становится, особенно в циклических видах спорта, оградить спортсмена от перегрузок, возникновения монотонии тренировочных занятий. Для этого применяются различные способы, одним из которых является использование методов психологической саморегуляции (ПСР) в целях повышения работоспособности спортсменов: полноценного отдыха, усиления восстановительных процессов и выработки навыков произвольной регуляции ряда вегетативных и психических функций. Это один из наиболее действенных способов регуляции своего состояния (Леонова, Кузнецова, 1993). Наиболее важной задачей, встающей перед спортивными психологами, является как раз повышение эффективности данных методов путем их подбора и адаптации к различным видам спорта. Для этого требуется изучение специфики каждого вида, индивидуальных особенностей спортсменов.

Необходимо отметить, что одним из ведущих профессионально важных качеств (ПВК) спортсменов является их ориентированность на ту или иную сенсорную модальность образной сферы в своей деятельности. В процессе формирования обобщенного полимодального образа определенная модальность становится доминирующей (Барабанщикова, 2005). В случае если доминирует зрительная модальность в образной сфере человека, именно она «запускает» представление некоего интегративного образа и она же становится более легкой, доступной для оперирования профессионалами. Люди, в основном опирающиеся на кинестетическую модальность, в своем восприятии больше основываются на ощущениях, которые они получают из конкретной ситуации. Но не стоит забывать, что при построении образа человек использует не одну-единственную модальность, любой образ всегда полимодален. Одна модальность в образной сфере человека развита чуть больше, чем остальные. Доминирующая модальность может определяться как врожденными особенностями человека, так и осуществляемой им профессиональной деятельностью (Hilgard, 1977; Ананьев, 1996). Доминирование определенной сенсорной модальности может послужить основанием для выбора профессии, но в то же время сама профессия может диктовать требования к человеку, к его профессионально важным качествам. Таким образом, можно говорить о том, что предпочитаемый выбор сенсорной модальности при формировании образа тренируемого (Барабанщикова, 2005). В данном исследовании была затронута такая проблема, как изучение опосредующего влияния доминирующей сенсорной модальности образной сферы спортсмена на его восприимчивость к разным методам ПСР.

Теоретическое обоснование работы

Прежде всего, необходимо определить сам конструкт «доминирующая сенсорная модальность образной сферы». Образная сфера человека описывает круг явлений образов памяти и воображения, которые Б.Г. Ананьев и Б.Ф. Ломов назвали «вторичными образами» (Ананьев, 1996; Ломов, 1991). Одной из значимых характеристик образной сферы является ее сенсорная модальность. Модальность — свойство, представленное уже на сенсорном уровне. Модальность определяется как качественная определенность впечатлений, возникающая при раздражении одного и того же органа чувств. Выделяют зрительную, слуховую, кинестетическую, тактильную, вкусовую, обонятельную, болевую, температурную модальность образной сферы (Агафонов, 2003).

Любой образ у человека является полимодальным, но разными — доминирующие модальности, выступающие как инструмент формирования образа, а именно с их помощью мы производим первичный анализ окружающей действительности (Барабанщикова, 2005).

Доминирование определенной сенсорной модальности при формировании образа может стать основанием для выбора профессии и развития субъекта в ее рамках. Также и сама профессия может предъявлять требования к человеку, к его профессионально важным качествам (Климов, 1995). Некоторые психологические исследования показывают, что доминирование определенной образной сферы — это навык (Климов, 1995, 1996). Уже было указано на то, что предпочитаемый выбор сенсорной модальности в процессе построения образа тренируем. Следовательно, важным становится получить такие характеристики профессиональной деятельности, которые могли бы сказать нам о сформированности у ее представителей доминирования либо зрительной, либо кинестетической модальности образной сферы (Барабанщикова, 2005).

Таким образом, доминирующая сенсорная модальность образной сферы выступает как исходная инструментальная индивидуально-психологическая характеристика, задающая направление при формировании интегративного полимодального образа собственного состояния у субъекта деятельности (Барабанщикова, 2005). Кроме того, такая индивидуальная характеристика может явиться фактором, опосредующим оптимизационные изменения ФС в процессе занятий ПСР. Это положение связано со структурой построения сеансов ПСР.

В данном исследовании были задействованы два метода саморегуляции: метод нервно-мышечной релаксации и сенсорной репродукции. Выбранные

методы достаточно удобны для применения, так как занимают достаточно небольшое время (около 20 минут) и обладают высокой эффективностью, даже после однократного применения (Леонова, Кузнецова, 1993).

Метод нервно-мышечной релаксации предложен Э. Джекобсоном и состоит из серии упражнений по произвольному расслаблению основных мышечных групп тела. Характерной чертой каждого упражнения является чередование сильного напряжения и быстро следующего за ним расслабления соответствующей мышечной группы. Таким образом в работу вовлекается кинестетическая модальность образной сферы спортсмена. Поэтому данный метод наиболее эффективен в тех видах спорта, которые предъявляют высокие требования к уровню развития кинематической модальности образной сферы (Леонова, Кузнецова, 1993).

Другое название метода сенсорной репродукции — образное представление. В основе этого метода лежит язык ярких образов и метафор. Он опирается на представление релаксационного образа и осуществляется с помощью ряда релаксационных формул (Леонова, Кузнецова, 1993). В данном методе очень важным является характер и качество связи между словом и соответствующим ему мысленным образом (Алексеев, 2003). Для представления предложенного образа используется, прежде всего, зрительная модальность. Поэтому данный метод будет наиболее эффективен для видов спорта, предъявляющих повышенные требования к уровню развития зрительной модальности образной сферы (Барабанщикова, 2005).

Еще одной задачей исследователя является выбор контингента испытуемых, у которых определенная сенсорная модальность будет доминировать особенно ярко. Вследствие этого были выбраны две группы испытуемых: пловцы и легкоатлеты.

По данным, полученным в результате анализа деятельности пловцов во время преодоления дистанции, можно сделать вывод о преобладании ПВК кинематической направленности, таких как:

- тонкая настройка нервно-мышечного аппарата;
- сильный опорно-двигательный аппарат;
- сила и длина руки и кисти.

Следовательно, во время тренировки и в соревновательной деятельности спортсменов совершенствует именно данные качества. Особенности преодоления дистанции в плавании практически лишают спортсмена следить за действиями своих соперников, что еще раз убедительно доказывает доминирование в образной сфере пловца кинематической модальности.

Таблица 1
Аналитическая профессиональная программа деятельности пловцов во время преодоления дистанции

Психологическая структура деятельности субъекта труда			
Операционно-технологическая структура труда	Цели действий	Психологическая характеристика действий	Психологические процессы, психологические функции и ПВК
Задача/Действия	<i>Задача: достижение наиболее высокого результата.</i> <i>Действия:</i>		
1) стартовое отталкивание от бортика бассейна;	1) попасть при отталкивании точно «в сигнал» судьи, обойти без фальстарта;	1) исполнительные, волевые;	1) Кинематические: стартовая реакция; сильный опорно-двигательный аппарат; хорошо развитый слуховой анализатор, устойчивое внимание; эмоционально-волевая регуляция;
2) гребковые движения (различны для разных видов плавания) для достижения наибольшей скорости;	2) развить наибольшую для себя скорость, тактически просчитав дистанцию;	2) исполнительные, волевые;	2) Кинематические: тонкая настройка нервно-мышечного аппарата, сильный опорно-двигательный аппарат; устойчивое внимание; эмоционально-волевая регуляция;
3) «чистое» выполнение поворотов без потери скорости;	3) реализовать свои технические возможности, выполнив все предельно четко;	3) исполнительные волевые;	3) Кинематические: тонкая настройка нервно-мышечного аппарата, сильный опорно-двигательный аппарат; устойчивое внимание; эмоционально-волевая регуляция;
4) ближе к финишу захватить в поле видимости противника;	4) проанализировать действия соперников, выполнить тактическую схему заплыва, реализовать свои физические возможности;	4) исполнительные, мыслительные, волевые;	4) Восприятие; устойчивое внимание; продуктивное мышление; тонкая настройка нервно-мышечного аппарата; эмоционально-волевая регуляция;
5) касание рукой бортика на финише.	5) сделать наиболее резкий толчок для успешного окончания прохождение дистанции.	5) исполнительные, волевые.	5) Кинематические: тонкая настройка нервно-мышечного аппарата, сильный опорно-двигательный аппарат; сила и длина руки и кисти; устойчивое внимание; эмоционально-волевая регуляция

Легкоатлет же во время преодоления дистанции должен постоянно следить за тактическими действиями своих соперников, реализуя несколько задач:

- избежать пропуска рывка соперника, после которого нужно будет достаточно сильно увеличивать собственную скорость бега;
- не подпускать соперников слишком близко к себе для того, чтобы не было столкновений, ударов локтями и подножек, вследствие которых происходит сбой дыхания;
- производить пристальное слежение за действиями соперников на финише, если они находятся в непосредственной близости от спортсмена с целью не пропустить их вперед и поддержать их скорость при достаточно сильном финишном рывке.

Отсюда можно сделать вывод о необходимости постоянного и устойчивого зрительного внимания, слежения за происходящими событиями с целью изменения и преобразования собственных тактических действий. Поэтому во время сборов и соревновательной деятельности спортсменов наибольшее значение приобретает зрительная модальность. Ее доминирование в образной сфере становится необходимым для решения поставленных перед спортсменом задач.

Необходимо отметить, что оба вида деятельности внешне имеют очень похожие характеристики:

- для обоих видов спорта характерной особенностью является «взрывная» скорость, необходимое качество для бега и плавания на короткие и средние дистанции;
- развитая стартовая реакция;
- тонкая настройка нервно-мышечного аппарата;
- сильный опорно-двигательный аппарат;
- терпеливость к утомлению и недостатку кислорода в крови.

Но, учитывая произведенный анализ деятельности этих групп спортсменов, можно сделать вывод о характерных различиях в преобладании тех ПВК, которые необходимы для достижения высокого результата.

Как было видно из приведенного выше анализа, для пловцов характерно преобладание ПВК кинематической направленности. Данный вид спорта основывается на так называемом «чувстве воды», важными становятся собственные ощущения (*кинестетической* направленности) во время преодоления дистанции. Условия, в которых происходит тренировка и соревнования в данном виде спорта (бассейн, наполненный водой), не предполагают возможности длительного слежения за действиями соперников, а существует лишь кратковременная возможность

Аналитическая профиессиограмма деятельности легкоатлетов во время преодоления дистанции

Психологическая структура деятельности субъекта труда			
Операционно-технологическая структура труда	Цели действий	Психологическая характеристика действий	Психологические процессы, психофизиологические функции и ПФК
Задача/Действия			
	<i>Задача: достижение наиболее высокого результата. Действия:</i>		
1) оттапливание от стартовых колодок;	1) попасть при отталкивании точно «в сигнал» судьи, обойтись без фальстарта;	1) исполнительные, волевые;	1) Кинематические: стартовая реакция; сильный опорно-двигательный аппарат; хорошо развитый слуховой анализатор; устойчивое внимание; эмоционально-волевая регуляция;
2) гармоничные движения опорно-двигательного аппарата и мышц плечевого пояса, необходимые для достижения наибольшей скорости;	2) развить наибольшую для себя скорость, тактически про считав дистанцию (слежение за тактическими действиями соперников);	2) оценка складывающейся во время забега ситуации (отслеживание действий соперников), исполнительные, волевые;	2) Визуальное восприятие: восприятие движений соперников, сосредоточение внимания на их действиях во время преодоления дистанции; тонкая настройка нервно-мышечного аппарата, сильный опорно-двигательный аппарат; эмоционально-волевая регуляция;
3) «чистое» выполнение поворотов и/или переход на другую дорожку без потери скорости;	3) реализовать свои технические возможности, выполнив все предельно четко (определенные работа для того, чтобы не дать сопернику приблизиться очень быстро, в избежании толчков и падений);	3) постоянное слежение за меняющейся ситуацией забега, исполнительные волевые;	3) Визуальное восприятие: восприятие движений соперников, концентрация внимания на их действиях во время преодоления дистанции; тонкая настройка нервно-мышечного аппарата, сильный опорно-двигательный аппарат; эмоционально-волевая регуляция;
4) ближе к финишу осуществление наиболее пристального слежения за действиями соперников;	4) проанализировать действия соперников, выполнить тактическую схему забега, реализовать свои физические возможности;	4) исполнительные, волевые;	4) Визуальное восприятие: устойчивое внимание; продуктивное мышление; тонкая настройка нервно-мышечного аппарата; эмоционально-волевая регуляция;
5) пересечение финишной черты с резким выведением верхней части корпуса вперед (если соперники находятся в непосредственной близости).	5) сделать наиболее резкий толчок для успешного окончания прохождения дистанции.	5) оценка возможностей соперника к совершению финишного рывка, исполнительные, волевые.	5) Визуальное восприятие: восприятие движений соперников, концентрация внимания на их действиях во время финишного рывка; тонкая настройка нервно-мышечного аппарата, сильный опорно-двигательный аппарат; эмоционально-волевая регуляция

для поворота головы в сторону соперников и захвата их взглядом, но это происходит только при плавании на средние и длинные дистанции, производится только тогда, когда спортсмен уверен в своих силах, так как во время данных действий происходит потеря драгоценных для спортсмена секунд. Поэтому в данном виде спорта стоит говорить о доминировании кинестетической модальности образной сферы, так как основу действий пловцов во время преодоления дистанции составляет концентрация внимания на собственных ощущениях, визуальная сфера при этом остается практически не задействованной. Для легкоатлетов наибольшее значение приобретает визуальная информация, постоянная антиципация движений соперника для дальнейшего продумывания и изменения собственных тактических действий. У данной группы спортсменов происходит постоянное считывание полученной зрительной информации для дальнейшего ее использование в преобразовании своих действий.

Следовательно, можно говорить о доминировании в данных видах спорта различных модальностей: у пловцов — кинестетической, у легкоатлетов — визуальной.

Таким образом, *целью* исследования является выявление и анализ факторов, влияющих на эффективность применения методов саморегуляции в различных видах спорта, на примере пловцов и легкоатлетов (бег на короткие и длинные дистанции).

Основная гипотеза исследования. Наиболее эффективными будут те методы психологической саморегуляции, которые актуализируют доминирующую сенсорную модальность образной сферы у спортсменов, принимающих участие в релаксационном тренинге.

Методика и организация исследования

Данное исследование было проведено в два этапа. Предварительный этап включал заполнение опросника «Образная сфера» А.А. Гостева (Гостев, 1992). Он проходил во время первой встречи с испытуемыми за неделю до основного этапа.

Во время основного этапа были использованы 2 методики: нервно-мышечная релаксация и сенсорная репродукция. Применение методик ПСР проходило с разрывом в неделю. В рамках каждой встречи (с применением методик ПСР) было осуществлено два диагностических замера:

- первый диагностический замер проводился сразу после тренировки (вечерняя тренировка, 4–6 часов вечера);

- второй диагностический замер проводился после применения методов ПСР (вечерняя тренировка, 5–6 часов вечера).

Методики были предъявлены в следующей последовательности:

- во время первого диагностического замера: шкала состояний, реактивная тревожность, теппинг-тест, пульс, артериальное давление;
- во время второго диагностического замера: артериальное давление, пульс, теппинг-тест, шкала состояний, реактивная тревожность.

Исследование проводилось на спортсменах 2 групп: пловцах и легкоатлетах (бег). Всего в исследовании приняли участие 32 человека: 20 пловцов и 12 легкоатлетов. Возраст испытуемых от 13 до 16 лет. При обсуждении проблемы доминирования сенсорной модальности образной сферы, мы отмечали тот факт, что оно связано с профессионализацией в определенной сфере деятельности. В данном случае мы можем говорить о ранней профессионализации, так как пловцы начинают занятия плаванием в 5–6 лет, легкоатлеты в 7–8 лет, поэтому, прозанимавшись этими видами спорта в течение 7–11 лет, они приобретают необходимые профессионалу ПВК (Климов, 1992), а вместе с ними и доминирование кинестетической или визуальной модальности образной сферы.

Методики основного этапа исследования были подобраны, исходя из методологии оценки проявлений ФС на трех уровнях: физиологическом, психологическом и поведенческом (см. таблицу 3) (Леонова, 1984).

Таблица 3

Комплекс диагностических методик и их показатели

Методики	Их показатели
Методика «Шкала состояний», (Леонова, Кузнецова, 2007)	1. Психологические показатели: – показатель субъективного комфорта (ИСК);
Методика «Шкала реактивной тревожности» Спилбергера, Ханина (Леонова, Кузнецова, 2007)	– показатель реактивной тревожности (РТ).
Измерение артериального давления и пульса	2. Физиологические показатели: – показатель систолического артериального давления (АДС); – показатель диастолического артериального давления (АДД); – показатель пульса.
Теппинг-тест (Стрелков, 2003)	3. Поведенческие показатели: – показатель производительности деятельности (ТТ).

Результаты

Для выявления воздействия разных типов релаксационных процедур на спортсменов визуальной и кинестетической групп было проведено сравнение сдвигов значений показателей ФС, полученных при применении двух выбранных методик ПСР (см. таблицу 4).

Таблица 4

Различия в эффекте действия методов ПСР на ФС спортсменов по критерию Вилкоксона

Диагностические показатели	Испытуемые (n=32)	
	Кинестетический тип	Визуальный тип
	p (уровень значимости)	p (уровень значимости)
АДС	–	$p \leq 0,1$
АДД	–	–
пульс	–	–
ИСК	$p \leq 0,05$	$p \leq 0,05$
РТ	$p \leq 0,05$	–
ТТ	$p \leq 0,05$	$p \leq 0,1$

По данным, представленным в таблице, выявились следующие статистически значимые различия. У испытуемых кинестетической группы существует тенденция к уменьшению уровня значений, полученных при применении метода сенсорной репродукции по сравнению с методом нервно-мышечной релаксации, по показателям ИСК и ТТ и увеличению уровня значений по показателю РТ.

У испытуемых визуальной группы выявилась тенденция к уменьшению значений показателей АДС при применении метода сенсорной репродукции, а также тенденция к увеличению уровня значений по показателям ИСК и ТТ при применении метода сенсорной репродукции по сравнению с применением метода нервно-мышечной релаксации.

По остальным показателям значимых изменений не выявлено.

Обсуждение результатов

Обсуждая результаты, нужно отметить, что при прохождении сеанса нервно-мышечной релаксации спортсмены-пловцы были полностью погружены в работу с собой, своим телом, она является для них привычной, такой же как при тренировочных занятиях или при выступлении на соревнованиях. Поэтому уже перечисленные показатели, связанные с

применением метода нервно-мышечной релаксации значимо улучшаются в сравнении с сеансом сенсорной репродукции, где нужно было представить определенный визуальный, мысленный образ, что было связано у спортсменов-пловцов с непреодолимыми трудностями, а также вызвало нежелание продолжать данный сеанс.

Рассредоточенность внимания вследствие утомления, нежелание прислушиваться к словам ведущего и представлять определенную картину ухудшали показатели, характеризующие выполнение теппинг-теста.

Легкоатлеты же при применении сеанса сенсорной репродукции были полностью погружены в состояние расслабления и последующей мобилизации, о чем свидетельствуют полученные показатели. В момент применения метода нервно-мышечной релаксации такое полное погружение в работу с собой, со своим телом спортсменам-легкоатлетам было не знакомо, поэтому произошло ухудшение показателей теппинг-теста, что свидетельствует о некоторой доли расслабленности, недостатка внимания и скорости движений.

Полученные значения по средним и стандартным отклонениям достаточно ровные, что свидетельствует о небольшом разбросе данных и одинаковом эффекте действия методов ПСР, полученном на всей выборке спортсменов. Стоит отметить, что испытуемые визуальной группы спокойно отнеслись как к сеансу сенсорной репродукции, так и к сеансу нервно-мышечной релаксации, хотя, как мы уже отмечали, показатели при применении сенсорной репродукции улучшаются во втором замере по сравнению с сеансом нервно-мышечной релаксации. Тогда как испытуемым кинестетической группы было очень сложно выдержать сеанс сенсорной репродукции, что как раз и показывают средние и стандартные отклонения: происходит резкое ухудшение показателей индекса субъективного комфорта в сторону снижения, уменьшается результативность выполнения теппинг-теста, происходит увеличение уровня ситуативной тревожности, при этом также растут и стандартные отклонения, увеличивается разброс данных по выполнению данных тестов. Однако однозначно говорить об отрицательном влиянии метода сенсорной репродукции на спортсменов кинестетической группы нельзя. Можно выделить 2 случая:

- слабое влияние сеанса сенсорной репродукции, что проявляется в практической неизменности показателей в первом и втором замерах;
- резкий скачок, свидетельствующий об ухудшении показателей во втором замере по сравнению с первым.

Скорее всего это связано с обычным выполнением упражнений испытуемыми на тренировках и во время соревнований, когда они практически не задействуют визуальную сенсорную модальность образной сфе-

ры, а пользуются в основном кинестетической, поэтому во время сеанса, когда нужно попытаться с помощью создания определенной мысленной картины снять мышечное напряжение, это для них является противоестественной ситуацией. Она не только не представляется объективно возможной, но еще и приносит субъективный дискомфорт, который отражается в характере полученных по методикам значений показателей.

Для испытуемых визуальной группы ситуация расслабления мышц с помощью метода нервно-мышечной релаксации, напротив, представляется нормальной, так как во время тренировок и соревнований доминирующей остается визуальная модальность образной сферы, но также постоянно происходит задействование кинестетической модальности, что в принципе отражается на результатах. Средние значения и стандартные отклонения не являются значимыми ни при применении метода сенсорной репродукции, ни при применении метода нервно-мышечной релаксации.

Полученные результаты исследования позволяют сделать следующие выводы:

Для спортсменов с доминированием кинестетической модальности образной сферы (пловцы) более эффективным является воздействие метода саморегуляции, который предполагает формирование яркого кинестетического образа (метод нервно-мышечной релаксации), что отразилось в позитивной динамике значений показателей ФС ($p \leq 0,05$).

Для спортсменов с доминированием визуальной модальности образной сферы (бег на короткие, средние и длинные дистанции) более эффективным является воздействие метода саморегуляции, который предполагает формирование яркого зрительного образа (метод сенсорной репродукции), что отразилось в позитивной динамике значений показателей ФС ($p \leq 0,05$).

Более того, при применении в группе пловцов метода ПСР, нерелевантного доминирующей для этого вида спорта сенсорной модальности, были получены результаты, свидетельствующие о значимых ухудшениях показателей самооценки состояния и результативности выполнения теппинг-теста.

Заключение

Представленные в данном исследовании выводы позволили подтвердить выдвинутую нами гипотезу об эффективности тех методов психологической саморегуляции, которые актуализируют доминирующую сенсорную модальность образной сферы у спортсменов, принимающих участие в релаксационном тренинге.

Успех в спортивной деятельности представляет собой сумму факторов,

одним из которых является психологическая подготовка спортсмена к перегрузкам в тренировочной деятельности и стрессовой ситуации выступления на соревнованиях. К наиболее эффективным методам, помогающим спортсмену преодолевать состояния динамического рассогласования, относятся методы психологической саморегуляции. Проведенное исследование подтверждает результаты, полученные в работе В.В. Барабанщиковой (Барабанщикова, 2005), и является еще одним доказательством необходимости изучения индивидуально-специфичных показателей деятельности спортсменов (в число которых входит сенсорная модальность образной сферы) для более эффективного использования методов психологической саморегуляции. Поэтому обязательным условием применения данных методов является анализ профессиональной деятельности для выделения ПВК спортсменов, влияющих на формирование доминирования определенной сенсорной модальности образной сферы. Таким образом, полученные данные указывают на одно из возможных направлений исследований, необходимых для всестороннего изучения и анализа спортивной деятельности с целью усовершенствования методов подготовки спортсмена к соревнованиям.

Литература

- Агафонов А.Ю. Психология образных явлений. Самара: Изд-во «Самарский университет», 2003.
- Алексеев А.В. Система АГИМ. Путь к точности. Ростов-на-Дону: Феникс, 2004.
- Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания / Под ред. А. А. Бодалева. М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996.
- Барабанщикова В.В. Модальность образной сферы как фактор оптимизации функциональных состояний профессионалов в процессе психологической саморегуляции: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2005.
- Гостев А.А. Образная сфера человека. М.: ИП РАН, 1992.
- Климов Е.А. Введение в психологию труда: Учебник для вузов. М.: Культура и спорт, Юнити, 1992.
- Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях: Учебное пособие. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1995.
- Леонова А.Б. Психодиагностика функциональных состояний человека. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984.
- Леонова А.Б., Кузнецова А.С. Психопрофилактика стрессов. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1993.
- Леонова А.Б., Кузнецова А.С. Психологические технологии управления состоянием человека. М.: Смысл, 2007.
- Ломов Б.Ф. Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии. М.: Педагогика, 1991.
- Практикум по инженерной психологии и эргономике. Учебное пособие / Под ред. Ю. К. Стрелкова. М.: Академия, 2003.
- Hilgard Ernest R. Divided consciousness: multiple controls in human thought and action. New York: John Wiley & Sons, 1977.

Роль средовых параметров в формировании различий в интеллектуальных характеристиках

М. С. Старостина

Цель работы состояла в выявлении различий в кристаллизованном и флюидном интеллекте у школьников из полных и неполных семей. В исследовании принимали участие школьники 10–11 классов, 906 человек (535 девочек и 371 мальчик). Методической базой исследования послужили «Культурно-независимый тест интеллекта» Р. Кеттелла и модифицированный тест диагностики структуры интеллекта Р. Амтхауэра, разработанный в Институте психологии РАН, социально-демографическая анкета, разработанная в Институте психологии РАН. Показано, что при сравнении детей из полных и неполных семей существенную роль играют факторы систематической среды. В структуре кристаллизованного интеллекта показатели математических способностей демонстрируют наибольшую чувствительность к влияниям средовых параметров. Юноши, воспитывающиеся в неполных семьях с низким доходом, характеризуются снижением показателей флюидного интеллекта.

Актуальная психологическая проблема, в контексте которой выполнено исследование, — соотношение средовых параметров и структуры психометрического интеллекта. Существуют два основных подхода к оценке структуры интеллекта, а через них и к содержанию самого понятия интеллекта. Они связаны с именами К. Спирмена и Л. Терстона. Согласно первому подходу, существует некоторый общий фактор, определяющий успешное решение отдельных тестовых задач — фактор общего интеллекта, обозначаемый буквой «g» (от «general factor»). Автор второго подхода Л. Терстон утверждал обратное: интеллект есть сумма нескольких независимых способностей. Основанием такого утверждения служило выделение ряда групповых факторов, которые и были обозначены как «первичные умственные способности» (Дружинин, 1991). По мнению Р. Кеттелла, кристаллизованный интеллект — это результат образования и различных культурных влияний; его основная функция заключается в накоплении и организации знаний и навыков. Текущий интеллект характеризует биологические возможности нервной системы; его основная функция — быстро и точно обрабатывать текущую информацию. Р. Кеттелл, используя большой набор тестов и процедуру факторного анализа, получил некоторое количество первичных фак-

торов. Эти данные он взял как основу для факторного анализа второго порядка. В итоге он смог описать пять вторичных факторов. Два из них характеризуют g-фактор Спирмена, но уже разделенный на два компонента: gc — кристаллизованный интеллект, представленный тестами на запас слов, чтение, учет социальных нормативов и т.п.; gj — текущий интеллект, представленный тестами на выявление закономерности в ряду фигур и цифр, объем оперативной памяти, пространственные операции и т.д. (Анастаси, 2001). В противовес энергетической метафоре Спирмена, в исследованиях Н.Б. Горюновой и В.Н. Дружинина предлагается использовать метафору “когнитивный ресурс”. Как теоретический конструкт он позволяет объяснить влияние общего компонента g на интеллектуальную продуктивность через особенности структурной организации когнитивной системы (Горюнова, Дружинин, 2000). В 1981 г. Т. Бушардо и М. Макги было проведено обобщение большого количества накопленных психогенетических данных (Bouchard, McGue, 1981). Авторы проанализировали данные 150 работ, которые были проведены за 20 лет и в которых сопоставлялось в общей сложности более 47000 пар родственников. Средние показатели внутрипарного сходства свидетельствовали о монотонном возрастании сходства по показателям интеллекта по мере возрастания генетического сходства. Больше всего внутрипарно похожи МЗ близнецы, имеющие 100% общих генов (средний коэффициент внутриклассовой корреляции равен 0,86); ДЗ близнецы, имеющие в среднем половину общих генов, похожи друг на друга в меньшей степени (0,60); дети и родители похожи друг на друга больше, чем приемные дети и усыновившие их родители (0,42 и 0,19); родные сиблинги — больше, чем приемные дети, живущие в одной семье (0,47 и 0,32). В работе Р. Пломин и др. (Chipeur, Rovine, Plomin, 1990) был сделан вывод о том, что генотип определяет 51% дисперсии интеллекта, и показано что полученные при исследовании интеллекта данные хорошо описываются простой генетической моделью. В соответствии с этой моделью в дисперсии признака выделяются три компонента: наследуемость (преимущественно аддитивная) и компоненты, обусловленные общей средой и различающейся средой. В работе С.Б. Малых описаны результаты Луизвильского исследования. В его рамках близнецы тестировались по интеллекту начиная с первого года жизни до 15 лет (каждые три месяца на протяжении первого года, дважды в год — до трех лет, ежегодно — до 9 лет и последний раз — в 15 лет). Полученные результаты отчетливо демонстрируют увеличение с возрастом показателя наследуемости. Так, в период от трех месяцев до трех лет внутри-

парное сходство монозиготных (МЗ) близнецов в среднем равно 0,77, а у дизиготных (ДЗ) близнецов — 0,67, что соответствует показателю наследуемости, равному 0,20. Начиная с трехлетнего возраста, внутрипарное сходство МЗ близнецов не опускается ниже значения 0,83 (при показателе для этого возраста тест-ретеста по тесту Векслера — 0,84), т. е. внутрипарные корреляции МЗ близнецов практически равны корреляциям индивида с самим собой. У ДЗ близнецов внутрипарное сходство по показателям интеллекта уменьшается от 0,79 в 3 года до 0,54 в 15 лет. Соответственно, показатели наследуемости увеличиваются примерно от 0,20 до 0,60. Сравнение профилей умственного развития детей дает похожую картину: корреляции профилей показателей интеллекта равны 0,87 для МЗ близнецов и 0,65 для ДЗ близнецов (от трех до шести лет); 0,81 (МЗ) и 0,66 (ДЗ) для возрастов 6–8 лет (Малых, Куравский, 2000).

В России самое объемное исследование влияния конфигурации семьи на развитие детей предпринял коллектив психологов под руководством М.В. Равич-Щербо. В пяти городах России (Москве, Перми, Ульяновске, Ижевске и Нальчике) были проанализированы учебные оценки учащихся 2-х (7310 человек) и 8-х (5054 человека) классов средней школы. Авторы получили распределение оценок по основным школьным предметам в зависимости от особенностей конфигурации семьи. Результаты отечественных исследователей почти полностью совпадают с выводами зарубежных авторов. Чем меньше размер семьи, тем больше вероятность, что дети будут учиться на четверки и пятерки. И, соответственно, троечники и двоечники встречаются чаще в многодетных семьях. Подтвердилась и связь порядкового номера рождения ребенка с успеваемостью: дети, родившиеся первыми, имеют преимущество — они лучше успевают практически по всем предметам. Не выявилось только преимущество первенцев над детьми, рожденными вторыми; закономерность проявляется лишь на третьих-четвертых детях (Равич-Щербо, 1996). Связь интеллектуальных характеристик и социально-экономического статуса показана во многих исследованиях. В работе Бергмана и др. (Berhman, Hrubec, Taubman, Wales, 1980) показано, что, чем выше интеллект ребенка, тем выше будут впоследствии социально-экономические параметры его жизни (Ходакова, 2004). В исследовании Дж. Лоелина (Loelin, 2006) было показано, что величина генетических влияний на познавательные способности изменяется с социально-экономическим статусом.

Результаты, полученные в Московском лонгитюдном исследовании близнецов, свидетельствуют об увеличении с возрастом генотипических влияний на вариативность показателей вербального, невербального и обще-

го интеллекта (Егорова и др., 2004). В России было проведено исследование на выпускниках средних школ десяти регионов. Всего в исследовании приняло участие 650 испытуемых. Для измерения уровня интеллекта применялся тест Р. Амтхауэра (сокращенная версия, авторы переработки С.Д. Бирюков и А.Н. Воронин). Изучалось влияние социально-экономических факторов, определяющих особенности семейной среды, на уровень интеллекта детей. В результате исследования было выявлено: отсутствие значимых корреляций между социально-демографическими характеристиками, экономическим положением семьи и уровнем интеллекта детей. Была показана слабая положительная корреляция между уровнем интеллекта выпускников средней школы и уровнем образования матери (Дружинин, 2001).

В исследовании Е.Ю. Ходаковой (Ходакова, 2004) была показана положительная связь уровня образования родителей и отрицательная связь порядкового номера рождения ребенка с показателями интеллекта. Для девушек наибольшее количество корреляционных связей с фактором «уровень образования матери», для мальчиков — с фактором «количество книг в доме». Причем для школьника, живущего в неполной семье, количество средовых факторов, влияющих на его интеллектуальные и личностные характеристики, будет меньшим, чем для его сверстника, живущего с обоими родителями.

Гипотеза исследования. Кристаллизованный интеллект более подвержен влияниям среды, чем флюидный.

Цель исследования. Выявление различий по кристаллизованному и флюидному интеллекту в полных и неполных семьях.

Предмет исследования — психометрические показатели интеллектуальных характеристик.

Объект исследования — школьники 10–11-х классов, воспитывающиеся в полных и неполных семьях.

Актуальность и новизна исследования заключается в попытке конкретизировать влияние средовых факторов на интеллектуальные характеристики.

Методика исследования

Организация исследования. В исследовании принимали участие школьники старших классов (10–11-е классы) 10 различных школ г. Москвы. Бланковое тестирование проводилось по классам группами по 20–30 человек с таким расчетом, чтобы испытуемые сидели достаточно далеко друг от друга и не могли по ходу выполнения заданий обсуждать

их решение. Всего в работе приняли участие 906 школьников, из них 535 девочек и 371 мальчик.

Данные были взяты из диссертационного исследования Ходаковой Е.Ю. (Ходакова, 2004).

Методики исследования: «Культурно-независимый тест интеллекта» Р. Кеттелла впервые был издан в 1949 г. Институтом личностного тестирования и тестирования способностей. Тест прошел проверку на валидность и надежность, стандартизован в США, Англии, ФРГ, Чехословакии и Болгарии. Существует три варианта теста: 1) СFT 1 — для исследования детей от 4 до 8 лет, а также для диагностики задержек психического развития; 2) СFT 2 — для диагностики «нормальной» выборки от 8 до 60 лет; 3) СFT 3 — для исследования одаренных лиц. Тестирование проводилось по второму варианту, для «нормальной» выборки. Представленная методика СFT 2 состоит из двух частей, каждая из которых содержит по четыре субтеста. Первый субтест — «дополнение», второй субтест — «классификация», третий субтест — «матрица», четвертый субтест — «типология». Модифицированный тест диагностики структуры интеллекта Р. Амтхауэра был разработан в Институте психологии РАН. Тест создавался на основе стимульного материала теста структуры интеллекта Р. Амтхауэра и представляет собой сокращенный и заново валидизированный на выборке школьников вариант. Тест состоит из трех шкал. В шкалу вербального интеллекта включены задания из следующих субтестов теста Амтхауэра: логический отбор, определение общих черт, аналогии, классификация. В шкалу математического интеллекта включены задания из следующих субтестов теста Амтхауэра: задания на счет, ряды чисел. В шкалу пространственного интеллекта включены задания: выбор фигур, сопоставление кубиков.

Для выявления средовых факторов была разработана социально-демографическая анкета, состоящая из вопросов, отражающих различные условия проживания школьников и некоторые особенности семейных отношений. Анкета разработана в лаборатории психологии способностей им. В. Н. Дружинина Института психологии РАН.

Структура выборки

Обработка данных проводилась в соответствии с пунктами анкеты, содержащими шкалы порядка и шкалы наименований.

По критерию «количество людей, проживающих вместе» выборка была разделена на 6 групп.

В исследовании анализировались переменные: кристаллизованный и флюидный интеллект и средовые факторы

Таблица 1

Численный состав выборки по критерию «образование матери»

Уровень образования матери	Численный состав в %
Неполное среднее	9
Среднее	14
Среднее техническое	23
Неполное высшее	3
Высшее	49
Ученая степень	2

Таблица 2

Численный состав выборки по критерию «Уровень месячного дохода на члена семьи»

Уровень месячного дохода на члена семьи	Численный состав в %
Менее 300 рублей	5
300-600 рублей	8
600-3000 рублей	42
3000- 6000 рублей	29
6000- 18000 рублей	15
18000 и более	1

Таблица 3

Численный состав выборки по критерию «Жилищные условия»

Жилищные условия	Количество семей	%
Комната в общежитии	4	0,44
Комната в коммунальной квартире	15	1,66
Малосемейное общежитие	2	0,22
Дом в сельской местности	2	0,22
1-комнатная квартира	41	4,55
2-комнатная квартира	398	44,17
Квартира с тремя и более комнатами	428	47,50
Коттедж	0	0,00
Другое	11	1,22

Таблица 4

Численный состав выборки по критерию «количество людей, проживающих вместе»

Количество людей, проживающих вместе	%
Ни одного	0
Один	5
Двое	13
Трое	18
Четверо	11
Пятеро	6
Шестеро	5

- доход на члена семьи
- образование матери
- жилищные условия
- количество людей, проживающих вместе
- количество лет, которые семья является неполной

Результаты

Обработка результатов проводилась с помощью дисперсионного анализа и корреляционного анализа с использованием программ из стандартного пакета STATISTICA (версия 6.0) для Windows.

Для проверки гипотезы о том, что средние значения интеллектуальных характеристик двух генеральных совокупностей, из которых извлечены сравниваемые независимые выборки, отличаются друг от друга был применен критерий Т-Стьюдента.

Был проведен дисперсионный анализ показателей флюидного и кристаллизованного интеллекта у детей из полных и неполных семей:

- показателей флюидного интеллекта, измеренные с помощью теста Кеттелла;
- показателей характеристики «обучаемость»;
- показателей кристаллизованного интеллекта «вербальный»;
- показателей кристаллизованного интеллекта «математический»;
- показателей кристаллизованного интеллекта «пространственный»

В результате анализа не было получено значимых различий характеристик интеллекта в полных и неполных семьях. Такой результат не

подтверждает литературных данных, поэтому следующим этапом было проведение выравнивания по средовым параметрам:

- Дисперсионный анализ интеллектуальных характеристик в полных и неполных семьях, выравненных по переменной «образование матери» (среднее техническое), выявил различия по показателю «математический интеллект» (полные семьи $N_2=255$, неполные семьи $N_1=103$, $p < 0.01$).
- Дисперсионный анализ интеллектуальных характеристик в полных и неполных семьях, выравненных по переменной «доход» (600–3000 руб.), также выявил различия по показателю «математический интеллект» (полные семьи $N_2=159$, неполные семьи $N_1=53$, $p < 0.04$).
- Дисперсионный анализ интеллектуальных характеристик в полных и неполных семьях, выравненных по переменной «жилищные условия» (три комнаты и более в квартире), выявил различия в характеристике «обучаемость» (полные семьи $N=344$, неполные семьи $N=83$, $p=0,03$).
- Дисперсионный анализ интеллектуальных характеристик в полных и неполных семьях, выравненных по переменной «количество людей» (четыре человека, проживающих вместе), показал различия в характеристике «математический интеллект» (полные семьи $N=361$, неполные семьи $N=41$, $p=0,04$).

Таким образом, различия в характеристике «математический интеллект» были обнаружены на выборках, выравненных по параметрам:

- образование матери (среднее техническое);
- количество людей, проживающих вместе (четыре человека);
- доход (600–3000 рублей).

На выборках, выравненных по параметру «жилищные условия», обнаружены различия в характеристике «обучаемость».

Средовые характеристики «доход», «образование матери», «количество людей» оказывают влияние на показатель кристаллизованного интеллекта «математический интеллект», а средовая характеристика «жилищные условия» оказывает влияние на показатель «обучаемость».

Результаты анализа позволяют заключить, что у детей, проживающих в семьях с описанными средовыми параметрами, наблюдается снижение математического интеллекта по сравнению с детьми из полных семей с такими же средовыми параметрами.

В исследовании Эмануэльсона и Фисбейна показан половой диморфизм интеллектуальных характеристик (Emanuelsson, Fisbein, 1986), по-

этому следующим этапом было изучение различий отдельно на женской и мужской выборке.

Анализ различий для женской выборки

- Дисперсионный анализ интеллектуальных характеристик в полных и неполных семьях, выравненных по переменной «образование матери» (среднее техническое), выявил различия по показателю «математический интеллект» (полные семьи $N_2=104$, неполные семьи $N_1=34$, $p=0,01$).
- Дисперсионный анализ интеллектуальных характеристик в полных и неполных семьях, выравненных по переменной «доход» (600–3000руб.), выявил различия по показателю «математический интеллект» (полные семьи $N_2=154$, неполные семьи $N_1=62$, $p=0,01$).
- Дисперсионный анализ интеллектуальных характеристик в полных и неполных семьях, выравненных по переменной «количество людей» (четыре человека), выявил различия по показателям «математический интеллект» и «пространственный интеллект» (полные семьи $N_2=210$, неполные семьи $N_1=26$, $p < 0.04$).

Таким образом, на женской выборке обнаружено снижение математического интеллекта в неполных семьях, в группах, выравненных по фактору «образование матери», когда он принимает значение «среднее техническое» и по фактору «доход», когда он принимает значение «600–3000 рублей». А в группах, выравненных по фактору «количество людей, проживающих вместе», когда он принимает значение «четыре человека», выявлено снижение математического и пространственного интеллекта.

Также была выявлена положительная корреляция количества лет, в течение которых семья является неполной, и «обучаемости». Можно предположить, что с течением времени девушки адаптируются к проживанию в неполной семье и это оказывает положительное влияние на интеллектуальные характеристики.

Полученные результаты хорошо согласуются с литературными данными. Математический и пространственный интеллект входят в структуру кристаллизованного интеллекта, который в большой степени подвержен влияниям среды. В исследованиях Н. Маски-Тейлора было показано негативное влияние скученности людей, проживающих вместе, и низкого дохода на интеллект ребенка (Mascie-Taylor, 1984).

Результаты анализа на женской выборке позволяют заключить, что существуют различия в кристаллизованном интеллекте для девушек из полных и неполных семей в сопряженности с факторами среды, т.е. гипотеза исследования подтвердилась, на женской выборке показатели кристалли-

зованного интеллекта меньше у девушек из неполных семей. Но необходимо иметь в виду, что различия наблюдаются в сопряженности с социально-экономическими условиями, в которых проживает семья. Например, в полных и неполных семьях с доходом выше 3000 р. (уровень месячного дохода на члена семьи, 2004 г.) не обнаружены различия в интеллектуальных характеристиках, а в семьях с доходом 300–6000р. различия обнаружены.

Анализ различий для мужской выборки

- Дисперсионный анализ интеллектуальных характеристик в полных и неполных семьях, выравненных по переменной «жилищные условия» (двухкомнатная квартира), выявили различия по характеристике «обучаемость» (полные семьи $N_2=138$, неполные семьи $N_1=31$, $p<0,00$).
- Дисперсионный анализ интеллектуальных характеристик в полных и неполных семьях, выравненных по переменной «жилищные условия» (трехкомнатная квартира), показал различия во флюидном интеллекте (полные семьи $N_2=122$, неполные семьи $N_1=51$, $p=0,03$).
- Дисперсионный анализ интеллектуальных характеристик в полных и неполных семьях, выравненных по переменной «доход» (600–3000 руб.), показал различия по характеристикам «флюидный интеллект» и «обучаемость» (полные семьи $N_2=101$, неполные семьи $N_1=41$, $p<0,05$).

Таким образом, анализ данных на мужской выборке показал различия по флюидному, кристаллизованному интеллекту и обучаемости в сопряженности с факторами среды «доход» и «жилищные условия».

Различия между полными и неполными семьями на мужской выборке носят принципиального характера. Снижение обучаемости в неполных семьях обнаруживается в выборке, выравненной по фактору «жилищные условия» в значении «двухкомнатная квартира». Снижение флюидного интеллекта неполных семьях обнаруживается в выборке, выравненной по фактору «жилищные условия» в значении «трехкомнатная квартира». А в группе, выравненной по переменной «доход» в значении «600–3000 руб.», обнаружили различия во флюидном интеллекте и обучаемости.

Данные, полученные в исследовании, не подтверждают гипотезу и литературные данные. Р. Кеттелл описывает конструктор «флюидный интеллект» как не зависящий от влияний среды. Исходя из полученных данных, можно предположить, что уход отца из семьи для мальчиков имеет принципиально другое значение, чем для девочек. Это может быть одним из источников снижения интеллектуальных характеристик, которые в других случаях не зависят от среды.

Чтобы проверить гипотезу о связи интеллектуальных характеристик с переменной «количество лет, в течение которых семья является неполной», был применен корреляционный анализ. Значения переменной «количество лет, в течение которых семья является неполной» распределены ненормально, поэтому был применен коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

При анализе на выборке, не выравненной по средовым параметрам, корреляций не обнаружено. Было произведено выравнивание выборки по параметру «доход» (600–3000 руб. на человека), «жилищные условия» (три и более комнаты в квартире) и анализ различий в сопряженности с полом.

Корреляционный анализ содержит только один коэффициент корреляции между переменными «обучаемость» и «количество лет, в течение которых семья является неполной». Значение коэффициента $R=0,496$ ($p=0,02$ $N=21$).

Чтобы посмотреть совместное влияние средовых характеристик на характеристики интеллекта, был применен дисперсионный анализ ANOVA.

Достоверные различия были выявлены в случае совместного влияния факторов «доход», «жилищные условия», «полнота семьи», «пол» по показателям вербального интеллекта ($p=0,022$) и математического интеллекта ($p=0,0002$).

Наибольшие различия в средних значениях интеллектуальных показателей были выявлены в следующих группах:

- девушки, живущие в двухкомнатных квартирах, с доходом 600–3000 руб. По показателю математического интеллекта: в полных семьях $M=5,48$; в неполных семьях $M=4,93$;
- девушки, живущие в квартирах с количеством комнат 3 и более, с доходом 600–3000 руб. По показателю математического интеллекта: в полных семьях $M=5,96$; в неполных семьях $M=4,36$;
- юноши, живущие в двухкомнатных квартирах, с доходом 600–3000 руб. По показателю флюидного интеллекта: в полных семьях $M=67,89$; в неполных семьях $M=60,60$.

Для выявления интеллектуальных характеристик, являющихся предикторами попадания испытуемых в группы «полная» или «неполная семья», был применен дискриминантный анализ. Переменные «математический интеллект» и «обучаемость» являются надежными предикторами принадлежности ребенка к группе «полная» или «неполная семья».

В результате применения дискриминантного анализа выявлено, что переменные «математический интеллект» и «обучаемость» являются предикторами. По значению этих переменных мы можем предсказать

принадлежность ребенка к группе «полная» или «неполная семья». «Обучаемость» и «математический интеллект» лучше других интеллектуальных характеристик прогнозируют попадание ребенка в группу «полная» или «неполная семья», а также «обучаемость» и «математический интеллект» являются самыми чувствительными интеллектуальными характеристиками к фактору полноты семьи.

Выводы

1. При сравнении интеллектуальных характеристик детей из полных и неполных семей существенную роль играют факторы систематической среды.
2. В структуре кристаллизованного интеллекта показатели математических способностей демонстрируют наибольшую чувствительность к влияниям средовых параметров.
3. Юноши, воспитывающихся в неполных семьях с низким доходом, характеризуются снижением показателей флюидного интеллекта.

Литература

- Анастаси А. Дифференциальная психология. Индивидуальные и групповые различия в поведении / Пер. с англ. М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001.
- Генотип. Среда. Развитие / Егорова М.С., Зырянова Н.М., Паршикова О.В., Пьянкова С.Д., Черткова Ю.Д.: Монография. М.: ОГИ, 2004.
- Горюнова Н.Б., Дружинин В.Н. Когнитивная психология. Операциональные дескрипторы ресурсной модели общего интеллекта // Психологический журнал. 2000. № 4. С. 57–64.
- Дружинин В.Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие. М.: ПЕР СЭ; СПб.: ИМАТОН-М, 2001.
- Дружинин В.Н. Психология общих способностей. СПб.: Издательство «Питер», 1999.
- Малых С.Б., Куравский Л.С. Анализ динамики средовых влияний в близнецовых исследованиях // Вопросы психологии. 2001. № 6. С. 80–89.
- Равич-Щербо И.В. Марютина Т.М., Трубников В.И., Белова Е.С., Кириакиди Э.Ф. Психологические предикторы индивидуального развития // Вопросы психологии. 1996. № 2. С. 42–48.
- Ходакова Е.Ю. Факторы среды и индивидуально-психологические различия старших школьников. Дис. ... канд. психол. наук. М., 2004.
- Boushard T.J., McGue M. Familial studies of intelligence // Science. 1981(212). P. 1055–1059.
- Chipeur H.M., Roine M., Plomin R. LISREL modeling: Genetic and environmental influences on IQ resisted // Intelligence. - 1990. 14. P. 11–29.
- Loehlin J. Genotype by Environment Interaction in Adolescents Cognitive Aptitude // Behav Genet. 2006. - February. 2006. P. 273–283.
- Plomin R. Determinants of Behavior // American Psychologist. 1989. 44 (2). P. 105–111.

Взаимосвязь Я-концепции и субъективной структуры собственности у детей дошкольного возраста, воспитывающихся в семье и в учреждениях интернатного типа

М.Д. Суханова

Представляемая работа направлена на изучение взаимосвязи субъективной структуры собственности и Я-концепции. С этой целью исследуются дети дошкольного возраста, воспитывающиеся в семье и в специфических условиях детского дома. Уделяется внимание таким характеристикам психики ребенка, как уровень развития и содержание Я-концепции, границы Я, эгоцентризм, объективная и субъективная структуры собственности, отношение к своей и к чужой собственности, щедрость, отношение к другим людям.

Проблема взаимосвязи структуры собственности и Я-концепции личности является аспектом общего принципа диалектичности развития человеческой психики, в котором сливается внешнее и внутреннее, материальное и духовное, физическое и психическое. Под Я-концепцией понимается система обобщенных и относительно устойчивых представлений и переживаний человека, предметом которых является он сам (Бернс, 1986). Один из первых исследователей Я-концепции, У. Джеймс считал собственность человека одной из ее составляющих (частью «физической личности»): «В самом широком смысле личность (Me) человека составляет общая сумма всего того, что он может назвать *своим*» (Джеймс, 1991, с. 80; курсив мой.— М.С.).

Особое значение материальная составляющая Я-концепции имеет в детстве, когда неразвитое самосознание не дает ребенку достаточных свидетельств того, что «я есть», и он постоянно нуждается во внешних подтверждениях факта своего существования. По словам М.В. Осориной «собственность ребенка — это не просто вещи, имеющие потребительскую ценность, они есть знаки-заместители самого ребенка, они помогают ребенку обозначить свое место, закрепить его в сознании других людей, утвердить свою самость, материализовать свое Я» (Осорина, 2007, с. 34).

Невольно встает вопрос, как отражается на развитии личности недостаток личных вещей у ребенка, что характерно, например, для детских домов, где общественная собственность превалирует над личной (Асто-янц, 2006; Радина, 2006; Слуцкий, 2000). Исследования показали, что подобная структура собственности приводит к проявлению феномена плавающих границ собственности. Так, Н.К. Радина в своем исследовании старшеклассников из семьи и из детского дома показала, что основной характеристикой экономической социализации подростков — социальных сирот накануне их выхода из учреждения интернатного типа становится «плавающая граница» между личной и всеми другими видами собственности. Подобное искажение границ собственности приводит к тому, что личная собственность может отчуждаться и идентифицироваться как групповая, в то же время чужая личная собственность может присваиваться более или менее незаконно (Радина, 2006).

Представленное исследование¹ сфокусировано на дошкольниках. Выборка включает 21 ребенка (5–7 лет) из старшей группы детского сада № 1931 г. Москвы и 20 детей дошкольного возраста из 3 и 6 групп специального (коррекционного) детского дома (дошкольного) № 1 г. Москвы для детей сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, с отклонениями в развитии. В качестве исследовательского инструментария были использованы следующие методики.

Структурированное интервью. Вопросы интервью позволяют установить уровень формирования Я-концепции и содержание самооценки («Какой ты? Что ты за человек?», «Что о тебе думают другие?»), четкость границ «Я» («Чем ты отличаешься от других (от своих друзей)?»), особенности отношения к другим людям («Расскажи про своих друзей», «Почему ты с ними дружишь?»).

Модификация методики Куна-МакПартленда. Данная методика использовалась Н.К. Радиной (Радина, 2006) для изучения субъективной структуры собственности старшеклассников. В оригинальном варианте предполагается, «что участники исследования назовут все объекты своей личной собственности, а затем все объекты групповой собственности, на которую они также имеют право» (там же). Поскольку у дошкольников, как правило, не сформированы понятия «общее», «иметь право» и т.п., для данного исследования вопросы упрощены до следующих фор-

мулировок: «Какие у тебя есть свои вещи? Что у тебя есть СВОЕ?» и «Какие бывают общие вещи, вещи для всех?» (с предшествующим примером исследователя).

Тест «Рисунок человека» по К. Маховер (Венгер, 2003; Маховер, 1996; Тейлор, 2005). В исследовании использовался несколько упрощенный вариант методики: дети рисовали цветными карандашами и их не просили изображать человека противоположного пола. Дополнительно для анализа испытуемого просили рассказать историю про нарисованного человечка. Результаты методики позволяют судить об уровне интеллектуального развития ребенка, его Я-концепции, идеальном Я, отклонениях в развитии, отношениях с родителями и окружением. Кроме того, рисунок является необходимой дошкольнику сменой деятельности и базой для других методик.

Тест «Сказка». В основе методики лежит идея, заимствованная из теста «Сказка», описанного в книге Кетрин Тейлор (Тейлор, 2005). Это проективная методика: исследователь начинает сказку и просит ребенка ее закончить. Опора на рисунок облегчает диалог и усиливает идентификацию с персонажем. Для данного исследования была создана своя, уникальная сказка, полностью отвечающая целям эксперимента. Это история о том, как нарисованному человечку сделали подарок (любой по выбору ребенка), и испытуемый решает, будет ли человечек делиться подарком с другим мальчиком, как он отреагирует на поломку и кражу подарка. Методика помогает оценить отношение ребенка к своей собственности, его отношение к другим людям, реакцию на агрессию, предательство, щедрость, идеальные представления, отношения с родителями.

Методика «Чужая вещь». Это авторский полевой эксперимент. Перед началом исследования экспериментатор кладет на стол (не рядом с собой, но и не рядом с ребенком) интересные для ребенка предметы (песочные часы и сувенир) и далее фиксирует, возьмет ли ребенок бездельшки в руки без разрешения. Если ребенок потянется к предмету, исследователь без угрозы, но убедительно напоминает ребенку о том, чья это вещь. Эксперимент позволяет установить, соблюдает ли ребенок границы чужой собственности.

Методика «Неожиданное содержимое». Идея методики «неожиданное содержимое» («unexpected content») заимствована из исследования взаимосвязи уровня развития интеллекта и реакции на ультимативное предложение (Flavell, 2002). Экспериментатор демонстрирует ребенку шоколадку, спрятанную в коробке и задает вопрос: «Если мы покажем эту коробку твоей маме (воспитательнице) и спросим, что в ней лежит,

¹ Данное исследование является Выпускной квалификационной работой бакалавриата факультета психологии Государственного Университета — Высшей Школы Экономики под руководством доктора психологических наук, профессора А.Н. Подьякова.

что она ответит?» Часть детей способны догадаться, что другие не знают о существовании шоколадки. Эксперимент помогает установить уровень эгоцентризма испытуемого, который можно использовать в качестве косвенного показателя развитости границ Я ребенка.

Методика «Щедрость». Экспериментатор дает ребенку шоколадку, а потом без нажима просит поделиться ею и фиксирует, сколько долек ребенок готов отдать другому. Целью этого авторского полевого эксперимента является оценка щедрости ребенка, его реального отношения к своей собственности (впрочем, в данном исследовании «щедрость» оказалась достаточно сложным конструктом).

Опросник для воспитателей. Отражает оценку воспитателем семейных условий, в которых воспитывается ребенок (для детского сада), отношения ребенка к своей и чужой собственности (оценка по 10-балльной шкале) и к другим людям.

Остановимся на некоторых замечаниях относительно надежности исследования и правомерности сравнения двух выборок. Значимых различий по возрасту и интеллекту (оцененному по рисункам — Венгер, 2003) между группами не выявлено. Кроме того, анализ результатов исследования показал, что ни «эгоцентризм», ни «интеллект» не коррелируют с возрастом (Sig. соответственно 0,862 и 0,193). Таким образом, возраст и интеллект не являются побочными переменными, несмотря на то, что формально дети из детского дома считаются отстающими в интеллектуальном развитии.

Исследование выявило некоторые особенности Я-концепции на данном этапе развития. Дошкольникам сложно охарактеризовать себя, они с трудом выделяют свои отличия от окружающих. Один ребенок на вопрос экспериментатора «Чем ты отличаешься от Насти? Ведь, когда твоя мама приходит забирать тебя из детского сада, она уводит домой тебя, а не Настю», ответил: «Она может забрать и Настю».

По всей видимости, граница «Я» дошкольника сформирована не полностью, он ещё не может окончательно разделить свои представления о себе и об окружающих.

На диаграмме представлено распределение уровня развития Я-концепции детей из детского сада и детского дома, оцененного по 4-балльной шкале, где 4 — наиболее высокий уровень развития для данной выборки, когда ребенок может дать себе развернутую характеристику с использованием ряда различных прилагательных. Из диаграммы видно, что большинство детей из семьи имеют «третий уровень» развития Я-концепции, которому соответствует целый ряд промежуточных вариантов самооценки: осознание своих способностей, обобщенная ха-

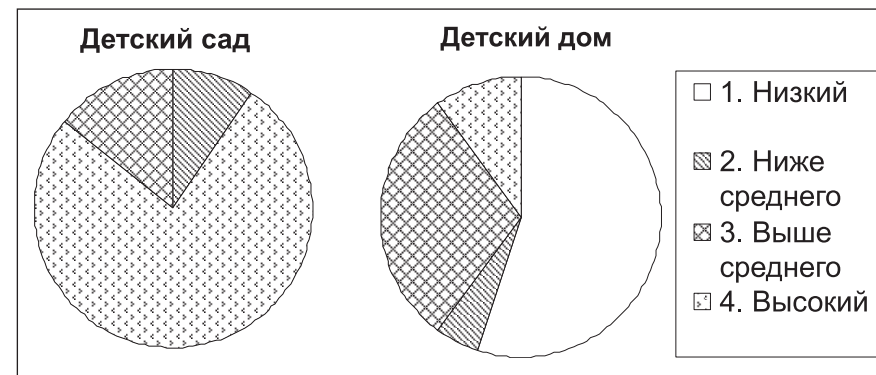


Рис. 1. Распределение уровня развития Я-концепции по 4-балльной шкале в детском саду и детском доме

рактеристика и др. В то же время у детей из детского дома преобладает балл 1, т.е. наиболее низкий уровень развития, когда ребенок не может сказать о себе ничего, кроме своего имени, возраста и других стандартных социальных характеристик.

Также исследование показало, что у детей из детского дома хуже сформированы границы Я (выше эгоцентризм и реже осознаются отличия от окружающих), чаще наблюдаются нарушения развития личности, велика вероятность искажения самооценки (у большинства детей из детского дома самооценка либо противоречива, либо не сформирована). Корреляция переменных, отражающих содержание самооценки, уровень развития Я-концепции (Sig.=0,026) и эгоцентризм (Sig.=0,019) доказывают, что нарушения развития Я-концепции связаны с негативным содержанием самооценки. Учитывая, что корреляций уровня развития Я-концепции и интеллекта не обнаружено, можно сделать вывод, что сравнительно низкий уровень развития Я-концепции, наблюдающийся у детей в детском доме, обусловлен неблагоприятными условиями воспитания, а не отставанием в интеллектуальном развитии.

Методика Куна-Макпартленда и данные наблюдения показали, что у детей, воспитывающихся в семье, индивидуальная собственность более дифференцирована и разнообразна, а ее границы простираются более широко, чем у воспитанников детского дома. Это согласуется с данными Н.К. Радиной (Радина, 2006) о структуре собственности старшеклассников в семье и в детском доме с тем лишь отличием, что у дошкольников структура личной собственности в целом значительно проще.

Данная закономерность обусловлена специфическими условиями детского дома, где наблюдается явное преобладание общественной собственности над личной, а набор личных вещей стандартен и достаточно мал. Фактически индивидуальная собственность ребенка из детского дома сводится к одежде, шкафчику и столу с ящиком, в котором дети хранят всякую мелочь. Редкий ребенок имеет личные игрушки, подаренные родными либо людьми, помогающими детдому. Но обычно такие подарки быстро ломаются либо прячутся воспитателем. Помимо прочего, у воспитанников практически нет дома в психологическом понимании этого слова: они постоянно переезжают с места на место, из группы в группу и не привязаны к месту, в котором живут.

Подобная специфическая структура собственности приводит к формированию плавающих границ собственности. На это указывает ряд закономерностей, выявленных в ходе исследования. Воспитанники детского дома значительно чаще берут чужие вещи без спросу, что доказывается экспериментом «чужая вещь» (см. диаграмму ниже).

Кроме того, дети из детского дома называют своими вещи, которые явно относятся к общим либо могут быть названы личной собственностью лишь условно (например, постельное белье), а также порой называют общими чужие вещи. Общественная собственность в детском доме захватывает сугубо личное пространство (например, кровать). Иными словами, дети из детского дома не чувствуют четко границ между своей, чужой и общественной собственностью.

Эксперимент «Чужая вещь» и наблюдение показывают, что дети из детского дома значительно чаще не соблюдают границ чужой собственности, чем их сверстники из семьи (при сравнении выборок $\text{Sig.}=0,001$). Так, одна из добровольцев, занимающихся с детьми, описывала следующую ситуацию: «Это же вроде игрушка 3-й группы?» — спрашивают у ребенка. «Да», — отвечает он и тут же осознанно ее портит. Ребенок из детского дома может назвать случайный предмет своим, рыдать, если его кто-нибудь попытается отобрать, а через несколько минут сломать или бросить его. Можно сказать, что воспитанники детского дома находятся в мире «ничейных» вещей, не имеющих для ребенка определенной и устойчивой ценности.

Одной из предварительных гипотез исследования было предположение о том, что плавающие границы собственности влияют на границы Я ребенка. Оказалось, что развитая эгоцентрическая позиция, которая предположительно сигнализирует о расплывчатых границах «Я», характерна для детей, склонных брать без спросу чужие вещи ($\text{Sig.}=0,032$),

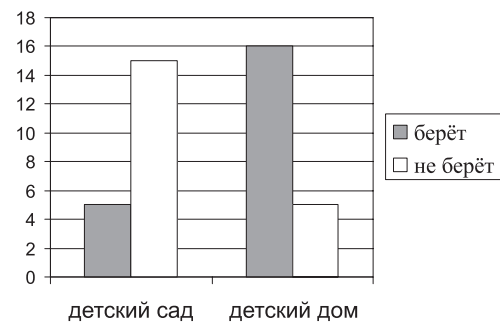


Рис. 2. Значение переменной «чужое» (соблюдение границ чужой собственности) в детском доме и детском саду

соответственно, в первую очередь, для ребят из детского дома. Кроме того, исследование показало, что дети, не соблюдающие границ чужой собственности, обладают более низким уровнем развития Я-концепции, который также можно использовать как показатель сформированности границ «Я» (отрицательная корреляция переменных «чужое» и «уровень развития Я-концепции $\text{Sig.}=0,038$; воспитанники детского дома чаще используют характеристику друзей «связь», которая является косвенным показателем низкого развития Я-концепции и границ Я). Таким образом, согласно результатам исследования, границы собственности взаимосвязаны с границами Я. Можно предположить, что искажение границ собственности усугубляет нарушение формирования границ Я.

В ходе исследования была выявлена взаимосвязь между: а) отношением к себе и к другим людям и б) отношением к своей и чужой собственности. Оказалось, что личная собственность может служить источником компенсации неблагоприятного влияния на Я-концепцию. Можно сказать, что при необходимости ребенок имеет возможность недостаток «внутреннего» восполнить «внешним». Бережное отношение к личным вещам помогает уравновесить противоречивую самооценку, подчеркнуть границы Я, если они по той или иной причине нестабильны.

В детском доме данный механизм работает редко. Дети из детского дома порой ретиво отстаивают право на «свою» собственность (согласно исследованию, они редко склонны делиться с окружающими), но подобная «жадность» или «бережливость» является лишь демонстрацией общей негативной установки по отношению к миру, способом привле-

чения внимания. Дети из детского дома не чувствуют границ своей собственности, они не вполне ощущают личные вещи «своими», не склонны оберегать их. Данный феномен является следствием плавающих границ собственности.

В поисках иных путей самоутверждения ребенок направляет негативную энергию на других людей и чужую собственность. Детей из детского дома отличает преобладание негативного отношения к миру и высокий уровень агрессивности. Одним из наглядных примеров этого являются рисунки: воспитанники детского дома редко изображают улыбающиеся лица, частенько добавляют атрибуты агрессивности — зубы, когти и т.п. Порой из уст такого ребенка можно услышать: «Я никого не люблю!» Этот возглас является выражением общего противоречивого отношения к миру и к себе, характерного для детей из детского дома (одновременное влечение и отторжение). Проявлением данного паттерна является общая агрессивность детей и одновременная острая потребность в общении; сочетание стремления быть «хорошим» с игнорированием социальных норм.

Стоит отметить, что в детском доме дети с чужой собственностью обращаются гораздо хуже, чем со своей. А в детском саду отношение к своей и к чужой собственности значительно лучше соответствуют друг другу (эта закономерность замечательно демонстрирует сбалансированность внешнего и внутреннего в развитии психики). Дети из детского дома, с одной стороны, слабо чувствуют границы чужой собственности, а с другой стороны, мало их уважают. Это является протестом против мира и одновременно отстаиванием собственного Я.

Проведенное исследование доказывает, что структура собственности взаимосвязана с Я-концепцией: границы собственности связаны с границами Я, отношение к чужим вещам — с отношением к другим, отношение к своим вещам — с отношением к себе. Более того, собственность, эта материальная составляющая Я-концепции, обладает потенциалом для компенсации нарушений ее развития. Результаты исследования показывают, что индивидуальная собственность — один из факторов развития личности ребенка, значимость которого особенно велика в достаточно сложных социально-психологических условиях детского дома.

Литература

- Астоянц М.С.* Дети-сироты: анализ жизненных практик в условиях интернатного учреждения. Опыт включенного наблюдения // Социологические исследования. 2006. № 3. С. 54–63.
- Бернс Р.* Развитие Я-концепции и воспитание. М.: Прогресс, 1986.
- Венгер А.Л.* Психологические рисуночные тесты: Иллюстрированное руководство. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003.
- Джемс У.* Психология. М.: Педагогика, 1991.
- Махвер К.* Проективный рисунок человека. М.: Смысл, 1996.
- Осорина М.В.* Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. СПб.: Речь, 2007.
- Радина Н.К.* Экономическая социализация воспитанников учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей // Психологическая наука и образование. 2006. № 4. С. 98–106.
- Слуцкий В.И.* Феномен общественной собственности и его влияние на формирование личности воспитанников детских домов // Вопросы психологии. 2000. № 5. С. 132–136.
- Современный психологический словарь / Под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. СПб.: Прайм-Евро-ЗНАК, 2007.
- Тейлор К.* Психологические тесты и упражнения для детей. М.: Апрель-Пресс, 2005.
- Flavell J. H.* Cognitive development. N.J.: Prentice-Hall, 2002.

Средовая программа исследований детерминации способностей¹

Т.Н. Тихомирова

В настоящей статье делается попытка обобщить полученные в рамках средового направления результаты исследований отечественных и зарубежных психологов в виде нескольких моделей, описывающих влияние среды на способности. Автор проводит сравнительный анализ средовых моделей развития способностей и указывает на сложности сопоставления вследствие одномерного подхода к описанию полного причинно-следственного ряда между средовым явлением и когнитивным результатом. Приведены результаты собственных эмпирических исследований, в которых продемонстрировано влияние аспекта межличностного взаимодействия (семья) и предметно-информационного аспекта среды (обогащение образовательной среды в детском дошкольном учреждении) на развитие интеллекта и креативности. Показано, что средовые влияния на способности могут быть описаны моделью множественных путей, предполагающей, что интеллект и креативность зависят от сложного взаимодействия управляющих и исполнительных когнитивных процессов, которые формируются под воздействием различных аспектов социальной среды.

Исследование средовой детерминации способностей является перспективным направлением современной психологии, актуальность которого определяется не только недостаточной методологической и методической проработкой проблемы, но и тенденцией гуманизации российской экономики — повышением роли интеллекта и знаний. Современное состояние исследований влияния социальной среды на развитие способностей характеризуется «многоаспектной» разрозненностью научного знания, отсутствием «концептуальных мостов» между различными сферами исследовательской проблематики (Ушаков, 2003).

Для изучения механизмов средового влияния применяются две основные исследовательские стратегии. Первая состоит в оценке способностей детей, оказавшихся в различных средовых (в первую очередь семейных) условиях. Вторая исследовательская стратегия предполагает

формирующий эксперимент, с помощью которого оценивается, какие внешние условия приводят к когнитивному прогрессу ребенка. При обеих схемах в качестве независимой переменной выступают особенности среды, а в качестве зависимой переменной — показатели тестов интеллекта и креативности или успехи в реальной творческой жизни.

Оба направления имеют свои плюсы и минусы и выявляют на разные стороны когнитивного развития. Формирующий эксперимент позволяет очень точно контролировать воздействие на испытуемого, но заставляет ограничиться исследованием локального воздействия и коротким интервалом времени. Исследование людей, живущих в разных условиях, напротив, учитывает длительно действующие и глобальные факторы, влияющие на когнитивное развитие. Однако эти факторы контролируются лишь приблизительно. Например, при изучении влияния интеллекта родителей на интеллект их детей нет возможности зафиксировать и изучить весь процесс взаимодействия взрослого и ребенка с момента рождения.

В настоящей работе для анализа проблемы детерминации когнитивного развития предлагается выделение в социальной среде, детерминирующей изменения интеллекта и креативности, двух аспектов: 1) межличностного и 2) предметно-информационного взаимодействия. Под межличностным взаимодействием понимается характер, способы взаимодействия и эмоциональные отношения субъектов, проявляющиеся, в частности, в семейной микросреде. Предметно-информационный аспект включает структуру образовательного процесса, формы обучения и содержание обучающих программ, направленных на развитие творческих способностей. Предполагается, что указанные выше аспекты среды представляют собой два различных пути детерминации способностей, по-разному влияют на развитие креативности. Таким образом, спецификация различных путей влияния и их взаимоотношений оказывается центральной задачей для построения интегративной модели средовой детерминации способностей, которая позволяет синтезировать отдельные разрозненные знания (Ушаков, 2003).

В настоящей статье делается попытка обобщить полученные в рамках средового направления результаты исследований отечественных и зарубежных психологов в виде нескольких моделей, описывающих влияние среды на способности, и провести их сравнительный анализ, соотнеся с результатами собственных исследований.

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ («Развитие способностей в социальной среде: предсказания структурно-динамической теории»), проект № 06-06-00158а.

Модели, описывающие влияние предметно-информационного аспекта среды на способности

Модель развития через информационное обогащение

Наиболее естественная для здравого смысла модель заключается в том, что развитие осуществляется через информационное обогащение. Ввиду своей естественности эта модель вместе со следующей (тренировка в решении задач) составляет основу «имплицитных теорий обучения», которые использует большинство родителей и учителей. Построенное на базе этой имплицитной теории поведение состоит в том, чтобы давать ребенку много информации и практики в решении мыслительных задач. К сожалению, эта простая модель оказывается недостаточно обоснованной. Исследования не выявляют связи между объемом информации, поступающей к ребенку (например, в результате просмотра телепередач), и уровнем его развития.

Модель развития через обучение

Идея заключается в том, что развитию способствуют те же аспекты ситуации, которые приводят к научению: повторение и подкрепление. Экспериментальные результаты, однако, ставят под сомнение эту идею. Например, J.F. Wohlwill и R.C. Lowe провели исследование по формированию сохранения числа и показали, что развитие произошло за счет фоновых изменений, а все виды упражнений оказались неэффективными (Wohlwill, Lowe, 1962).

Имитационная модель

В основе этой модели лежит теория социального научения А. Бандуры (Bandura, 1977). Теория Бандуры в первую очередь направлена, конечно, не на мышление, а на более простые навыки, в основном социальные. Однако и к мышлению она тоже может быть применена. При этом предполагается, что средовое влияние на креативность осуществляется через подражание творческому (или нетворческому) поведению других людей (Rosenthal, Zimmerman, 1968; Тадж, 1991).

В частности, влияние имитации на креативность прослежено в двух исследованиях, выполненных под руководством В.Н. Дружинина (Дружинин, 1995). В качестве возможного механизма креативности Н.М. Гнатко рассматривает явление подражания на материале созревания стиля игры у шахматистов (Гнатко, 1994). По мнению автора, на начальных этапах шахматисты подражают безличным, общим нормам игры, затем

происходит имитация стиля какого-либо одного крупного шахматиста, после чего формируется собственная индивидуальность игрока (Гнатко, 1994). Н.В. Хазратова провела эмпирическое исследование по изучению условий микросреды и их влияния на мотивационно-личностный и продуктивный аспекты креативности (Хазратова, 1994). Среди важнейших свойств микросреды Н.В. Хазратова выделяет следующие: 1) нерегламентированность поведения; 2) наличие в микросреде образцов креативного поведения; 3) предметно-информационную обогащенность.

Модель когнитивного конфликта

Ж. Пиаже сформулировал следующую идею. Развитие мышления может трактоваться как возникновение этой уравновешенной структуры, или уравнивание. Предполагается, что необходимым моментом начала процесса уравнивания является возникновение неравновесного состояния, или когнитивного конфликта. Наиболее известная экспериментальная реализация идеи когнитивного конфликта была осуществлена Б. Инельдер, Э. Синклер и М. Бове (Inhelder, Sinclair, Bovet, 1974).

Модели, описывающие влияние аспекта межличностного взаимодействия на способности

Модель атмосферы

Модель атмосферы может сочетаться с имитационной моделью. Для этого нужно задать дополнительный вопрос: если способности передаются путем имитации, то к каким следствиям это приведет в отношении влияния семьи на развитие детей? Р. Зайонц ввел понятие интеллектуального климата, определяемого средним интеллектом членов семьи (Zajonc, 1976). Если интеллект взрослого можно принять за максимальный, то у детей он ниже, и достигает минимума у новорожденного. Таким образом, максимальный интеллектуальный климат характеризует семью, состоящую из одних взрослых. При рождении ребенка средний интеллект семьи падает. Чем больше в семье детей и меньше их возраст, тем ниже интеллектуальный климат. Это рассуждение Р. Зайонц применил в отношении проблемы связи числа детей в семье с уровнем развития их способностей.

В.Н. Дружинин предполагал, что для развития креативности важнейшее значение имеет широта сферы общения, а не только общий уровень интеллектуального климата (Дружинин, 1995). Дети, имеющие братьев и сестер,

лучше взаимодействуют друг с другом, менее эгоцентричны, более настойчивы в достижении своих целей, более открыты опыту (Дружинин, 1995).

Идентификационная модель

Идентификационная модель выглядит естественно, логично предположить, что ребенок имитирует того родителя, с которым он идентифицируется. Однако факты не подтверждают этих соображений. Ребенок идентифицируется с родителем своего пола, поэтому в рамках анализируемой модели следовало бы ожидать, что интеллект мальчиков больше связан с интеллектом отца, а девочек — с интеллектом матери. В противоположность этому в большинстве случаев, хотя и не во всех эмпирических исследованиях, получены результаты о так называемом «материнском эффекте»: интеллект ребенка независимо от пола больше коррелирует с интеллектом матери, чем отца.

Экспозиционная модель

Модель, предполагающая, что влияние родителя на способности ребенка пропорционально времени их общения, больше соответствует феномену «материнского эффекта». Поскольку в большинстве культур (если не во всех) матери проводят с детьми больше времени, чем отцы, материнский эффект кажется соответствующим предсказаниям экспозиционной модели. Все же, как следует из рассмотрения следующей модели, экспозиционная модель при более пристальном рассмотрении оказывается не вполне удовлетворительной.

Модель эмоциональной близости

Эта модель предложена В.Н. Дружининым на основе уточненного анализа материнского эффекта. В.Н. Дружинину удалось показать, что в действительности интеллект ребенка не обязательно наиболее тесно связан с интеллектом матери, он больше связан с интеллектом того родителя, который эмоционально ближе ребенку. Поскольку в российской и западноевропейской культурах обычно наиболее близким родителем является мать, на статистически репрезентативных выборках зафиксирован материнский эффект.

Модель социокогнитивного конфликта.

Идея социокогнитивного конфликта является продолжением рассмотренной выше идеи когнитивного конфликта. Предполагается, что взаимодействие между субъектами, обладающими разными точками зрения

на вопрос и разными стратегиями решения задачи, приводит к возникновению внутреннего когнитивного конфликта и неравновесия, что дает импульс интеллектуальному развитию индивида (Перре-Клермон, 1991).

Модель внушающей оценки

Согласно этой модели, взрослые могут внушить ребенку веру или, напротив, недоверие к собственным способностям, что оказывает существенное влияние на умственную эффективность. Наиболее часто эта модель применяется для объяснения гендерных различий в способностях. Например, высказывается мнение, что меньшая успешность девушек в математических науках частично может быть объяснена тем, что родители и учителя формируют у них атрибуцию успеха за счет старательности и атрибуцию неудач за счет недостаточных способностей (Yee, Eccles, 1988). На основе этой констатации разработан ряд методов, позволивших повысить эффективность неуверенных в себе учеников (Wilson, Linville, 1982; Хеллер, Зиглер, 1999).

Перечислив и указав методологические основы моделей средового влияния на способности, подробнее остановимся на сравнительном анализе моделей. Осуществленная здесь классификация моделей не претендует на то, чтобы быть единственно возможной. Более того, следует признать, что перечисленные модели не являются вполне рядоположными, поскольку не охватывают полностью всего причинно-следственного ряда между средовым явлением и когнитивным результатом. Представляется, что полный причинно-следственный ряд должен включать определенные звенья. Во-первых, должны выделяться те свойства среды, которые оказывают воздействие. Во-вторых, необходимо указать способ воздействия соответствующего свойства на внутреннюю когнитивную структуру. В-третьих, требуется специфицировать внутреннюю структуру, которая подвергается воздействию. Наконец, в-четвертых, должна быть указана связь внутренней структуры с эмпирически фиксируемыми зависимыми переменными типа психометрического интеллекта или креативности (Тихомирова, 2002).

Проанализированные выше модели описывают общий путь влияния социальной среды на способности, не уточняя, какая именно социальная структура выступает агентом этого влияния. Действительно, необходимо выделить закономерности функционирования различных институтов современного общества с точки зрения формирования ими условий, оказывающих непосредственное влияние на способности. В связи с такой

формулировкой проблемы проведено два эмпирических исследования, в которых продемонстрировано влияние аспекта межличностного взаимодействия (семья) и предметно-информационного аспекта среды (обогащение образовательной среды в детском дошкольном учреждении) на развитие интеллекта и креативности.

В первом исследовании, проведенном Д.В. Ушаковым и Т.Н. Тихомировой, изучалось влияние второго предшествующего поколения на интеллект и креативность детей (Тихомирова, 2002; Ушаков, 2003). Результаты, в частности выделение факторов воспитательного воздействия как устойчивых паттернов поведения человека в группе сходных ситуаций, позволили констатировать, что формированию креативности в наибольшей степени способствуют: разрешение эмоционального самовыражения ребенка, повышение самооценки ребенка со стороны взрослых, уменьшение количества требований и запретов. Представляется, что общим для всех тех факторов воспитательного воздействия, которые оказывают положительное влияние на креативность, является то, что они способствуют внутренней инициации деятельности, т.е. подчинению деятельности желаниям субъекта, а не внешним требованиям. Результаты исследования свидетельствуют о том, что интеллект в меньшей степени подвержен влиянию среды. Для его развития наиболее благоприятны воспитательные подходы, сочетающие контроль и умеренную эмоциональную поддержку с возможностью общения с интеллектуальными взрослыми.

Во втором исследовании, проведенном Т.Н. Тихомировой и М.В. Богомоловой, описаны средовые образовательные события положительной и отрицательной направленности на способности детей (Богомолова, Тихомирова, 2007). Причем, компоненты среды рассматривались в соответствии с внутренними психологическими условиями, которые опосредуют психологический эффект внешних воздействий на субъекта (Рубинштейн, 1989). В частности, доказано, что наибольшую долю средовой дисперсии индивидуальных различий в развитии интеллекта и креативности определяет аспект межличностного взаимодействия. Этот аспект, в частности, проявляется в межличностном взаимодействии, складывающемся в семейной микросреде. Предметно-информационный аспект среды (обогащение образовательной среды) в большей степени влияет на показатели развития креативности.

Попробуем оценить, насколько результаты этих двух исследований соответствуют рассмотренным в начале статьи моделям средового влияния на способности.

Наиболее адекватной из перечисленных в начале статьи оказывается модель внушающей оценки. Эта модель правильно предсказывает положительное влияние действий взрослых по повышению самооценки ребенка на его творческие способности. Все же и модель внушающей оценки не является вполне удовлетворительной. Во-первых, в рамках этой модели не кажется понятным позитивное влияние разрешения эмоционального самовыражения и негативное — требований и запретов. Во-вторых, эта модель недостаточно детализирует, каким именно образом положительная самооценка влияет на способности. В самом деле, самооценка не является фактором, непосредственно участвующим в решении задач. Можно предположить вслед за А. Бандурой, что превосходит предвосхищение положительного результата деятельности, приводящее к увеличению интенсивности этой деятельности (Bandura, 1977). Все же в отношении креативности такой подход выглядит не вполне уместным, поскольку отношения интенсивности и оригинальности не вполне ясны. Из сказанного следует, что модель внушающей оценки объясняет лишь часть анализируемого явления, и требуется дополнительно прояснить, каким образом происходит влияние самооценки на оригинальность.

Если вернуться к четырехзвенному причинно-следственному ряду между средовым явлением и когнитивным результатом, то представляется необходимым обсудить содержание третьего уровня, т.е. психологических механизмов, которые, с одной стороны, подвергаются воздействию среды, а с другой — сами проявляются в тестах на креативность. Д.В. Ушаков указывает на «крайнюю запутанность» в исследовании механизмов средового влияния и предлагает многомерный подход для объяснения известных эмпирических данных — модель множественных путей (Ушаков, 2003). Модель множественных путей сформулирована в рамках структурно-динамической теории интеллекта, суть которой в описании индивидуальных различий интеллекта, с точки зрения их динамики. Представляется необходимым указать основные принципы модели множественных путей².

Различение исполнительных и управляющих процессов. Под исполнительными процессами понимаются механизмы, осуществляющие построение или трансформацию репрезентаций. Управляющие процессы ответственны за планирование и контроль действий, осуществляемых исполнительными процессами.

² Д.В. Ушаков указывает 8 основных принципов модели множественных путей. Автор статьи ограничивается описанием лишь некоторых из них, имеющих непосредственное отношение к анализу полученных результатов.

Средовая детерминация исполнительных и управляющих процессов идет разными путями.

Способности, оцениваемые тестами интеллекта и креативности, зависят от функционирования как исполнительных процессов (проявляются в точности и скорости переработки информации), так и управляющих процессов (проявляются в выборе стратегии, настойчивости и т.п.).

Безусловно, общий уровень развития наших способностей зависит от обоих типов процессов, и исполнительных, и управляющих. Однако представляется, что влиянию факторов воспитательного воздействия, рассмотренных в наших исследованиях, подвержены в основном управляющие процессы. В самом деле, когнитивные процессы могут развиваться в основном за счет тренировки, т.е. повторения и подкрепления. В случае различных воспитательных подходов, которые были подвергнуты исследованию, речь не шла о том, что увеличивался опыт предметных взаимодействий, тренировка. Происходит другое: у ребенка формируется определенное отношение к умственной деятельности, например, большая или меньшая склонность к интеллектуальному риску или определенные критерии оценки проблемы. Таким образом, управляющая система выступает основным посредником между средовым влиянием и эффективностью функционирования когнитивной системы.

Если принять точку зрения о том, что средовые влияния действуют на способности в основном через управляющие процессы, станет понятно, почему существующие на сегодняшний день системы развивающего обучения оказываются менее действенными, чем, казалось бы, незначительные факторы семейной среды. Системы развивающего обучения включают определенный набор учебных текстов и заданий для тренировки. ими однозначно задается получаемое учеником знание и объем тренировки когнитивной системы. Отношение же к интеллектуальной деятельности в самих этих системах не содержится, а передается учителем через его реакции во взаимодействии с учеником. В результате получается известный «эффект тиражирования»: в экспериментальных школах, где занятия ведет сам разработчик метода или его ученики — научные работники, дети достигают замечательных успехов. Когда же система распространяется на другие школы, где работают рядовые учителя, система опускается до уровня традиционной программы или даже ниже.

Вернемся теперь к изложенным выше результатам по средовым влияниям на развитие интеллекта и креативности. Ориентация на внешние или внутренние стимулы, выступающая, согласно нашему анализу, основным посредствующим звеном между воспитательным воздействи-

ем и способностью, связана с такими управляющими процессами, как оценка проблемы, стоящей перед субъектом, и выбор стратегии ее решения. Это означает, что речь идет о формировании соответствующих управляющих структур под воздействием средовых влияний.

Таким образом, средовые влияния на способности могут быть описаны моделью множественных путей, предполагающей, что интеллект и креативность зависят от сложного взаимодействия управляющих и исполнительных когнитивных процессов, которые формируются под воздействием различных аспектов социальной среды. Интеллект более связан с исполнительными процессами, в то время как креативность в большей степени связана с управляющими процессами, что и объясняет большую подверженность средовым воздействиям.

Литература

- Богомолова М.В.* Влияние обогащенной образовательной среды на развитие интеллекта и креативности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М.: ИП РАН, 2008.
- Богомолова М.В., Тихомирова Т.Н.* Влияние обогащенной образовательной среды на интеллектуальное и креативное развитие детей старшего дошкольного возраста // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2007. Т. 4. № 3. С. 121–127.
- Гнатко Н.М.* Проблема креативности и явление подражания: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М.: ИП РАН, 1994.
- Дружинин В.Н.* Психология общих способностей. М.: Латерна-Вита, 1995.
- Перре-Клермон А.Н.* Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей. М.: Педагогика, 1991.
- Пиаже Ж.* Развитие мышления в детском возрасте. М.: Педагогика-Пресс, 1994.
- Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. В 2 т. М.: Педагогика, 1989.
- Тадж Д.* Влияние коммуникации между сверстниками на их развитие // Вопросы психологии. 1991. № 1. С. 33–43.
- Тихомирова Т.Н.* Влияние семейной микросреды на способности детей: роль поколений. Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М.: ИП РАН, 2002.
- Ушаков Д.В.* Интеллект: структурно-динамическая теория. М.: Изд-во ИП РАН, 2003.
- Ушаков Д.В.* Структура и динамика интеллектуальных способностей: Автореф. дис. ... докт. психол. наук. М.: ИП РАН, 2004.
- Хазратова Н.В.* Формирование креативности под влиянием микросреды: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М.: ИП РАН, 1994.

- Хеллер К.А., Зиглер А. Различия между мальчиками и девочками в успеваемости по математике и естественным наукам: может ли переориентация улучшить результаты одаренных школьников? // *Иностранная психология*. 1999. № 11. С. 30–40.
- Bandura A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behaviour change // *Psychological Review*. V. 84. N 2. 1977. P. 191–215.
- Flavell J.H. *Cognitive development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1977.
- Howe M.J.A. *The Origins of Exceptional Abilities*. Oxford, 1990.
- Inhelder B., Sinclair H., Bovet M. *Apprentissage et structures de la connaissance*, 1974.
- Rosenthal R., Jacobson L. *Pygmalion in the Classroom*. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- Wilson T.D., Linvill P.W. Improving academic performance of college freshmen: Attribution therapy revisited // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1982. N 42. P. 367–376.
- Wohltwill J.F., Lowe R.C. An experimental analysis of the development of the conservation of number // *Child development*. 1962. N 33. P. 153–167.
- Yee D.K., Eccles J.S. Parent's perceptions and attributions for children's math achievement // *Sex Roles*. 1988. P. 19, 317–333.
- Zajonc R. Family configuration and intelligence // *Science*. 1976. V. 192. N 16. P. 227–236.

Образы иностранных руководителей в представлении русских

О.В. Шевцова

Проведено исследование специфики представления об иностранных руководителях среди неработающих студентов и среди взрослых, имеющих опыт работы с руководителем-американцем. Было показано, что семантическая категоризация образов руководителей задается в группах различными осями факторов, однако расположение объектов носит аналогичную ориентацию, что свидетельствует о сходстве в представлении об иностранных руководителях у студентов и взрослых. Было выявлено различие в представлениях о руководителе-американце у студентов и взрослых, имевших опыт работы с иностранцем. Полученные данные не противоречат семантическому содержанию базовых ценностных ориентаций. Было сделано предположение, что представления могут быть сформированы под влиянием ценностной регуляции структуры личностных диспозиций.

Роль России на мировом рынке неуклонно растет, и нашу страну все чаще воспринимают как выгодное место для работы зарубежных фирм. Иностранные партнеры для обеспечения четкого руководства часто направляют своих представителей в нашу страну. Иностранный руководитель в России как представитель другой национальности, другой культуры приносит с собой свои стандарты поведения, управления, видения целей в организацию, где в основном работает коренное население со своими взглядами и стереотипами поведения. Отношение к ценности тех или иных нововведений, задач может различаться в представлении русских и руководителя из другой страны. Это может порождать недопонимание и конфликты, а также может привести к нарушению в процессе функционирования всей организации. Изучение психологической составляющей этих взаимоотношений — особенностей образа руководителя — имеет важное значение для кросс-культурного бизнеса, поскольку позволяет разработать программу рекомендаций в сфере оптимизации отношений иностранных партнеров.

Проблема формирования представлений о руководителе является малоизученной. Среди исследований по схожей тематике можно отметить работы Н.П. Смирновой, А.Л. Журавлева, Ф. Генова, J. Hailey, Soo Min Toh, Angelo S. Denisi.

Представляется логичным исследовать влияние опыта общения с иностранным руководителем на формирование его образа. Можно выявить, насколько отличается этот образ у студентов (у которых представление может сложиться под влиянием СМИ, историко-политических факторов) от того, который сформирован у людей, непосредственно работавших с руководителем-экспатриантом. Понятие образа близко разработанным в научной литературе понятиям социального представления (С. Московиси), стереотипа, аттитюда (А. Анастаси, Д. Мотсумото).

В теоретическом основании исследования было использовано положение, согласно которому образ представления о чем-либо (в частности, о руководителе) складывается под влиянием ценностных ориентаций личности. Согласно концепции В.А. Ядова, формирование и закрепление установки подчинено влиянию потребностей индивида и условиями деятельности, в которых они удовлетворяются (Ядов, электронный ресурс). При этом ситуации и потребности образуют иерархическую структуру, в которой происходит функциональное уровневое взаимодействие. Аналогичные уровни данной иерархии обуславливают уровни диспозиций. Таким образом, диспозиция личности, уровень ее влияния на поведение индивида определяется потребностью и ситуацией, которые в свою очередь могут образовывать иерархические системы, на вершине регуляции при этом находятся ценностные ориентации. Представляется интересным проследить соотношение между ценностными ориентациями и расположенной ниже в иерархии структурой, такой как представления (об иностранных руководителях).

Цель исследования — сравнить образ иностранных руководителей в восприятии у потенциальных работников — студентов, и уже работающих под началом руководителя-иностранца сотрудников организаций.

Гипотеза исследования. Различия в представлениях об иностранных руководителях являются личностной характеристикой, которая отражает ее ценностные ориентации.

Частные гипотезы

Существуют отличия в образах представления руководителей различных этнических групп у студентов, еще не имеющих опыта непосредственного общения с иностранным руководителем, и у работающих под началом иностранца сотрудников.

Существует соотношение между ценностными ориентациями и системой категорий личности, с помощью которых оценивается иностранный руководитель.

Предмет исследования — изучение образа представления об иностранных руководителях у подчиненных и у студентов без опыта работы.

Объект — студенты и взрослые, имеющие опыт работы с иностранными руководителями.

Для достижения поставленной цели были предложены следующие **задачи:**

1) провести теоретический анализ взаимодействия в системе руководитель–подчиненный. Разработать подход к исследованию представлений об иностранном руководителе;

2) выделить и проанализировать структуру представлений об иностранных руководителях работающих под началом иностранцев и студентов;

3) определить структуру представлений об иностранных руководителях для групп респондентов в семантическом пространстве;

4) определить ценностные приоритеты культуры с помощью методики Г. Хофстеда,

5) исследовать связь между ценностными измерениями и системой категорий, с помощью которых оценивается руководитель.

Методика исследования

В исследовании приняли участие 60 человек: 30 человек в группе взрослых ($M_e=34,86$) и 30 в группе студентов ($M_e=22,5$). Выбор контингента испытуемых объясняется целью исследования. Респонденты были распределены на две группы: имеющие опыт работы с иностранными руководителями и не имеющие такого опыта (группа студентов). Для проведения исследования была выбрана группа взрослых, имеющих опыт работы с иностранными руководителями, все имели опыт работы с руководителями-американцами.

Количественные методы. Обработка данных проводилась с помощью программы Microsoft Excel 2003, и статистических пакетов *Statistica 5.0* и *Statistica 6.0*, *SPSS 12.0*. Использовались статистические методы, включающие методы дескриптивной статистики, факторный анализ.

Качественные методы. Для выделения параметров формирования и выражения образа руководителя был проведен анализ научной литературы в области этнической и кросс-культурной психологии, кросс-культурного менеджмента, организационной психологии, менеджмента (Генов, 1982; Журавлев, 2004; Кабаченко, 2000; Фарсон, Кейен, 2006; Виханский, 2003; Кенджеми, Ковальски, 1997; Шэйн, 2002 и др.).

Для исследования образа представления об иностранных руководителях использовался модифицированный метод семантического дифференциала. Причина, по которой мы решили использовать семантический дифференциал, — это возможность оценить значение, связанное с лич-

ностным смыслом, социальной установкой, стереотипом, т.е. аффективно-насыщенной формой обобщения. Как пишет В.Ф. Петренко, «в факторе, являющемся смысловым инвариантом, теряется информация об объектах, так как из содержания шкалы отображается лишь та информация, что инвариантна всей совокупности шкал, входящих в фактор» (Петренко, 2005, с. 65). Таким образом, создается возможность описать отношение к какому-либо явлению, не перечисляя всю совокупность его возможных проявлений, а вычленив основное, базовое, что характеризует данное понятие. Шкалами в опроснике стали выделенные в теоретической части основополагающие качества руководителя.

Такими качествами стали: 1. Жестко контролирует сотрудников, 2. Заботится о подчиненных, 3. Выражены лидерские качества, 4. Решения принимает, советуясь с сотрудниками, 5. Четко распределяет обязанности, 6. Материально поощряет сотрудников, 7. Общается с сотрудниками на равных, 8. Высококомпетентен, 9. Поощряет инициативу сотрудников, 10. Поощряет профессиональный рост сотрудников, 11. Активно участвует в решении конфликтов, 12. Консервативен, 13. Строго соблюдает властную иерархию, 14. Доверяет сотрудникам другой национальности. Предполагается, что представленные качества должны в достаточной мере отражать те возможные проявления личности и особенности деятельности руководителя-экспатрианта, которые в итоге могут сформировать его общий образ в глазах русских сотрудников.

Выбор объектов для оценки (15 руководителей разных этнических групп) объясняется тем, насколько распространены в России представительств различных стран и насколько вероятно появление руководителя из той или иной этнической группы в управлении компании в России. Помимо национальных групп, были выделены три собирательных образа: скандинавы, прибалты и представители кавказских республик, а также объекты идеального и неприемлемого руководителя.

Для определения ценностных ориентаций была применена широкоизвестная и адаптированная к русской культуре методика Герта Хофстеда для выявления *базовых производственных ценностей*. Русский перевод методики сделан Н.В. и Ю.В. Латовыми (оригинальный сайт Г. Хофстеда: (<http://feweb.uvt.nl/center/hofstede/manual.html>)). Выбор этой методики обусловлен тем, что большой размер анкеты не позволял включать в исследование еще какие-либо продолжительные или объемные методики. Измерения в различных регионах позволили Хофстеду выделить путем факторного анализа четыре параметра, характеризующие специфику выраженности производственных ценностей, и сравнить их у представителей разных культур. Эти измерения были следующими:

индивидуализм–коллективизм, избегание неопределенности, дистанция власти и маскулинность–феминность. Данные измерения были описаны Г. Хофстедом без четкого разграничения и основания для типологизации, мы также не стали делать подробное описание параметров.

Результаты исследования

1. Результаты исследования по группе студентов

Аналізу и интерпретации подверглись нагрузки переменных, входящих в выделенные в статистическом пакете факторы. Результаты, полученные по выборке студентов по методу модифицированного дифференциала, приведены в таблице 1.

Таблица 1
Факторы, образованные шкалами семантического дифференциала в ответах студентов

	Фактор 1 «Руководитель- Наставник»	Фактор 2 «Руководитель- Либерал»
Жестко контролирует сотрудников	,708709*	-,507635
Заботится о подчиненных	,926363*	,111392
Выражены лидерские качества	,858090*	,299148
Решения принимает, советуясь с сотрудниками	,639525	,630049
Четко распределяет обязанности	,974190*	-,028023
Материально поощряет сотрудников	,915992*	,318556
Общается с сотрудниками на равных	,331595	,901972*
Высококомпетентен	,963781*	,048287
Поощряет инициативу сотрудников	,754199*	,647299
Поощряет профессиональный рост сотрудников	,930531*	,287951
Активно участвует в решении конфликтов	,828846*	-,950302*
Консервативен	-,092581	,196859
Строго соблюдает властную иерархию	,528820	-,808039*
Доверяет сотрудникам другой национальности	,543315	,748341*

* — переменные с факторными весами более 0,7.

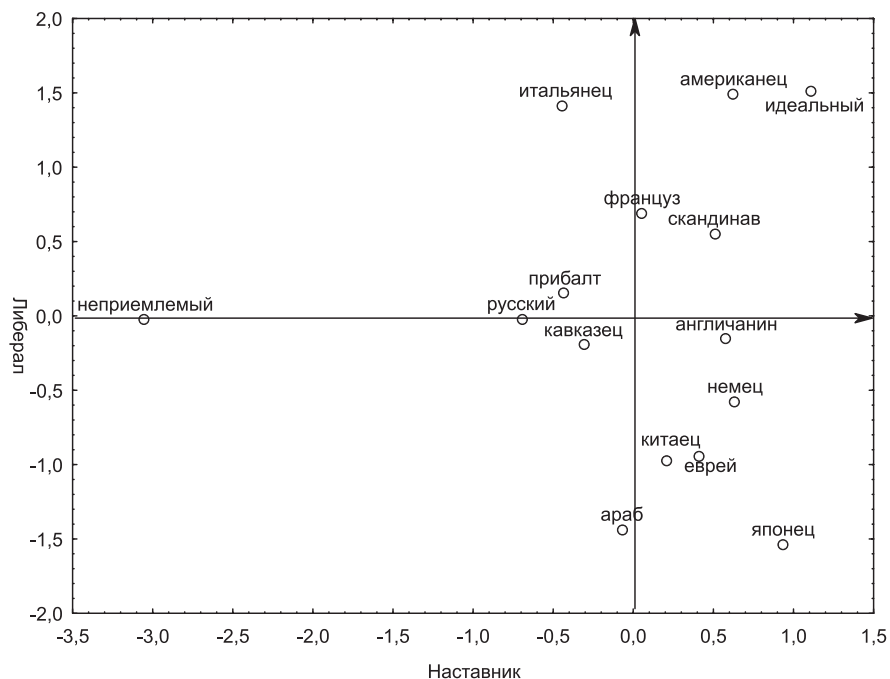


Рис. 1. Семантическое пространство образов руководителей студентов

Переменные, которые вошли в полученные факторы с наибольшим весом, согласно теоретическим предпосылкам, несут наибольшую семантическую нагрузку на фактор. При интерпретации учитывались переменные, имеющую нагрузку более 0,7.

На рисунке 1 представлено семантическое пространство, построенное на основе факторных весов шкалируемых студентами объектов.

В таблице 2 представлены результаты вычисления индексов по методике Г. Хофстеда для этой же группы респондентов.

Таблица 2

Индексы Г. Хофстеда выборки студентов

Дистанция власти	3,47
Избегание неопределенности	3,39
Индивидуализм–коллективизм	2,85
Маскулинность–феминность	3,2

Значение индексов Г. Хофстеда изменяется в диапазоне от 1 до 5. Значение 5 означает высокую выраженность конструкта, тогда как значения меньшие 2 — низкую.

2. Результаты исследования по группе работающих с американцами

В таблице 3 представлены факторные нагрузки тех переменных, которые вошли в выделенные факторы для группы работающих с американцами взрослых.

Таблица 3

Факторы, образованные шкалами семантического дифференциала в ответах работающих с американцами взрослых

	Фактор 1 «Мотивирующий»	Фактор 2 «Авторитарный»
Жестко контролирует сотрудников	-,012951	,887073*
Заботится о подчиненных	,905338*	,288811
Выражены лидерские качества	,927495*	,205898
Решения принимает, советуясь с сотрудниками	,959687*	-,072214
Четко распределяет обязанности	,869801*	,344754
Материально поощряет сотрудников	,96206*	,066105
Общается с сотрудниками на равных	,873871*	-,404768
Высоко компетентен	,889073*	,331541
Поощряет инициативу сотрудников	,985738*	,045088
Поощряет профессиональный рост сотрудников	,978324*	,057280
Активно участвует в решении конфликтов	,859671*	,134340
Консервативен	-,033526	,942421*
Строго соблюдает властную иерархию	,348739	,813820*
Доверяет сотрудникам другой национальности	,930427*	-,073548

* — переменные с факторными весами более 0,7.

Аналогично при интерпретации использовались те шкалы, которые имеют факторные нагрузки, равные более 0,7.

Далее в соответствии с факторным весом шкалируемые объекты были размещены в пространстве выделенных факторов (рисунок 2).

В таблице 4 представлены результаты вычисления индексов по методике Г. Хофстеда для этой же группы респондентов.

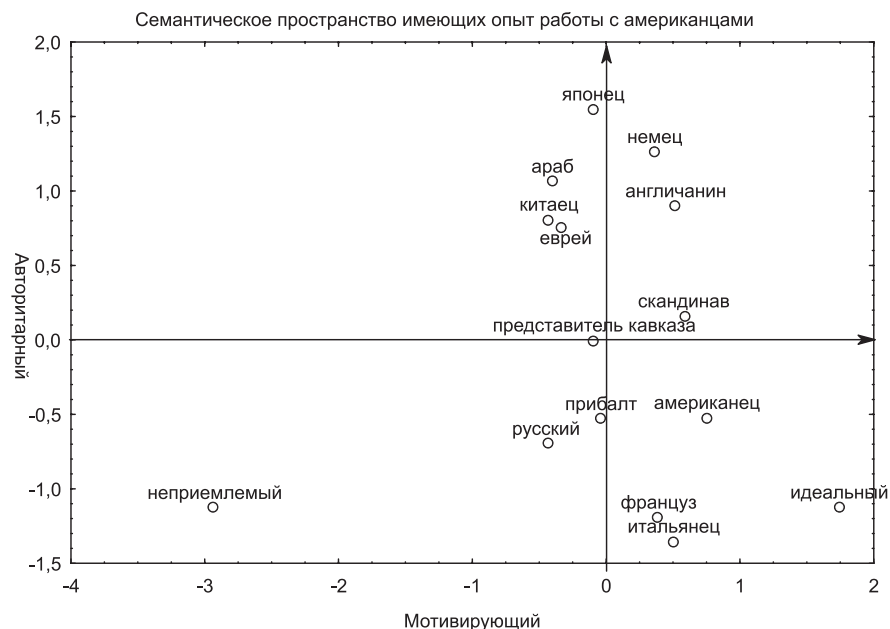


Рис. 2. Семантическое пространство образов руководителей для работающих с американцами респондентов

Таблица 4

Индексы Г. Хофстеда выборки работающих с американцами респондентов

Дистанция власти	3,42
Избегание неопределенности	3,34
Индивидуализм-коллективизм	2,95
Маскулинность-феминность	3,1

Аналогично изменение индекса простирается в диапазоне от 1 до 5.

Обсуждение результатов и выводы

Полученные факторы были названы и интерпретированы в соответствии с весами переменных. В таблице 1 приведены факторные нагрузки по ответам студентов, вошедших в интегральный фактор. Вошедшие

с высокими положительными нагрузками шкалы позволяют назвать данный фактор как **«Наставник»**. Здесь подчеркивается роль руководителя как управляющего, внимательного «отца», возможно, строгого, но справедливого. Второй фактор был назван **«Либерал»**. Здесь делается акцент на попустительство в поведении руководителя, отсутствие осмотрительности, невнимание к статусу, излишнее доверие подчиненным, разрешение самоуправства. Суждения студентов о руководителях, следовательно, располагаются в поле выделенных факторов, позволяя судить о них в терминах либеральность–наставничество.

Со взрослыми был проведен аналогичный анализ. В таблице 3 приведены нагрузки переменных по факторам для группы работающих с американцами, эти нагрузки объединятся в другие факторы. Первый фактор представляется возможным охарактеризовать как **«Мотивирующий»**. Здесь выражается суждение о руководителе как управленце, учитывающем потребности сотрудников, замечаящем и поощряющем успехи и достижения своих подчиненных, что является само собой разумеющимся для человека, уважающего своего сотрудника как личность. Для взрослых, по-видимому, важно чувствовать себя наравне с руководителем, знать, что он по-деловому общается с подчиненными, интересуясь их личным мнением как специалистов. Второй фактор был назван **«Авторитарность»**. Подчеркивается стремление руководителя поддерживать устоявшуюся систему управления, обеспечивать тотальный контроль и дистанцироваться от своих подчиненных, не принимая их мнения в расчет.

Таким образом, можно видеть, что взрослые, имеющие опыт работы с американцами, по-другому судят о руководителях, в «других координатах». Полученные данные позволяют подтвердить первоначальные гипотезы. Во-первых, существуют различия в восприятии руководителей различных национальностей. Во-вторых, опыт общения с иностранными руководителями меняет не только образы представления о руководителях, но и изменяет те категориальные структуры, с помощью которых эти образы формируются. Расположение оцениваемых объектов в семантических пространствах позволяет сделать интересные выводы: поскольку были введены два гипотетических объекта — образы идеального и неприемлемого руководителя, сравнение с ними может дать информацию об отношении студентов и взрослых к руководителям той или иной этнической группы.

Сравнивая семантические пространства студентов и работающих взрослых, отметим, что толкования расположения объектов в пространстве выделенных факторов может носить субъективный характер, поэтому ограничимся следующими выводами.

Выводы

В представлениях об иностранных руководителях отражается запрос, ожидание по отношению к руководителю определенной национальности, его поведению, личностным качествам. Это наиболее типичные ожидания, требования к руководителю, отражающие их организационный контекст.

Выдвинутые гипотезы подтвердились. Во-первых, были выявлены значимые различия в восприятии образов руководителей различных этнических групп. Во-вторых, обнаружены различия в категоризации образов руководителей группой респондентов, имеющих опыт работы с иностранцем, и студентами, еще не имеющими такого опыта.

Расположение образов руководителей имеет аналогичную ориентацию в обеих группах респондентов, но задается разными координатными осями. Образы «американца», «француза», «итальянца», «идеального» руководителей и «скандинава» у студентов, расположены близко друг к другу, что позволяет сделать вывод, что руководители из этих групп оцениваются русскими положительно. В обеих группах респондентов подчеркивается либеральность образа идеального руководителя, его внимание к подчиненным и их достижениям, умение руководить без принуждения. У студентов можно отметить также ожидание поддержки и наставничества, а у взрослых — в большей степени надежду на одобрение, адекватную оценку результатов труда и поддержку в профессиональном развитии. Неприемлемым для русских является отсутствие внимания к работе организации и деятельности каждого сотрудника, безответственность, подчеркнутое дистанцирование от подчиненных.

Были выявлены различия в образах восприятия и представления руководителя-американца у работавших с иностранцем взрослых и у студентов. Это свидетельствует в пользу влияния опыта работы на формирование правильного представления об иностранном руководителе. В целом американец оценивается положительно, как внимательный лидер, компетентный и поощряющий инициативу сотрудников. Однако студенты недооценивают реальный факт более выраженной авторитарности его стиля управления, которая проявляется в оценках работающих с иностранцем русских.

Поскольку сроки исследования не позволили провести статистического анализа данных о связи культурных измерений с системой категорий, с помощью которых оценивается образ руководителя, можно ограничиться лишь предположением относительно их взаимоотношения. Значения индексов «маскулинности–феминности» и «индивидуализма–коллективизма» при сопоставлении с результатами психосемантического

исследования позволяет предположить, что русские ожидают от руководителя чуткости, внимательности, учета интересов личности, способности оказать поддержку. К числу личностных детерминант представлений о руководителе можно предположительно отнести ценностные ориентации личности, опыт работы в определенной сфере бизнеса. Однако использование более четкой дифференцированной методики определения ценностей и проведение корреляционного анализа с результатами факторного анализа позволили бы сделать более корректные выводы о ценностной регуляции формирования отношений к иностранным руководителям. Таким образом, рассматриваемый вопрос требует дальнейшей эмпирической разработки.

Литература

- Анастаси А.* Психологическое тестирование / Под ред. К.М. Гуревича, В.И. Лубовского. СПб.: Питер, 2006.
- Виханский О.С., Наумов А.И.* Менеджмент. М.: Гардарика, 2003.
- Генов Ф.* Психология управления. Основные проблемы / Пер. с болг. М.: Прогресс, 1982.
- Журавлев А.Л.* Психология управленческого взаимодействия (теоретические и прикладные проблемы). М.: Изд-во ИП РАН, 2004.
- Кабаченко Т.С.* Психология управления. М.: Педагогическое общество России, 2000.
- Кенджемс Дж., Ковальски Дж.* Лидерство в бизнесе. Использование власти авторитета. М.: Феникс, 1997.
- Моцумото Д.* Психология и культура. СПб.: Питер-Еврознак, 2002.
- Петренко В.Ф.* Основы психосемантики. 2-е доп. изд. СПб.: Питер, 2005.
- Смирнова Н.П.* Представления об идеальном руководителе как основание психологической типологии подчиненных: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2003.
- Фарсон Р., Кейен Р.* Парадоксы лидерства. М.: София, 2006.
- Шейн Э.Х.* Организационная культура и лидерство / Пер. с англ. под ред. В.А. Спивака. СПб.: Питер, 2002.
- Ядов В.А.* О диспозиционной регуляции социального поведения личности. По материалам сайта <http://www.vuzlib.net/beta3/html/1/25714>.
- Hofstede G.* Values survey module. 1994. Internet resource <http://feweb.uvt.nl/center/hofstede/manual.html>.
- Hailey J.* The expatriate myth: Cross-cultural perceptions of expatriate managers. // The international executive. Vol. 38(2). P. 255–271.
- Moscovici S.* Social Representations Theory and Social Constructionism. По материалам сайта <http://psyberlink.flogiston.ru/internet/bits/mosc1.htm>.
- Soo Min Toh, Denisi A. S.* Host country nationals as socializing agents: A social identity approach // Journal of organizational behavior. Vol. 28. 2007. P. 281–301.

Семья в период ожидания первого и второго ребенка: перспективы изучения с позиций системного и субъектного подходов

А.С. Шилкина

В работе обосновывается необходимость изучения семьи с позиций системного и субъектного подходов. Предполагается, что, уровень субъектности, достигнутый каждым членом и семьей как коллективным субъектом, может стать ресурсом для преодоления проблемной ситуации и нарушенного баланса в семейной системе, связанного с ожиданием ребенка. Также делается предположение, что данные ресурсы будут различны на разных стадиях жизненного цикла, в частности в период ожидания первого и второго ребенка.

Беременность и рождение ребенка — один из наиболее значимых этапов жизни каждой семьи. Во время беременности не только женщина выступает как субъект данного процесса, но и супружеская диада, определяет собственной динамикой условия вынашивания (Ковалева, 2007). В этот момент происходит адаптация к ситуации появления ребенка, меняются семейные роли, структура семьи, ценности и приоритеты. Семья переходит на другую ступень своего функционирования, и нуждается в перестройке отношений между членами (Лидерс, 2006). Перинатальная психология и психология родительства получили широкое распространение в последнее время. Мы в настоящем исследовании стремимся подчеркнуть важность данного периода для семейной системы и изучить ее особенности.

Теоретическая гипотеза нашего исследования заключается в том, что уровень субъектности семейной системы, являясь различным на разных этапах ее развития, выступает ресурсом, определяющим успешность реализации системой собственной активности в различных, в том числе в проблемных жизненных ситуациях.

Семья может быть изучена с точки зрения системы и коллективного субъекта. Е.А. Сергиенко считает возможным объединение субъектно-деятельностного и системного подходов, если центром концептуальной схемы психологии является человек как субъект — стержень психической организации (Сергиенко, 2008, 2007). Их объединение позволит

сделать шаг на пути понимания не только человека, но и семьи как системы, включающей несколько индивидов и являющейся сложным коллективным субъектом собственного развития, деятельности и жизни при условии изучения системных механизмов психологической организации каждого включенного в нее субъекта. Это будет еще один шаг на пути создания системно-субъектного подхода и даст в дальнейшем возможность перейти «к еще более интегрированному, целостному анализу психики человека» (Сергиенко, 2008).

В соответствии с положениями системной терапии в семье все взаимосвязано, «она есть единое целое — единый биологический и психологический организм» (Эйдемиллер и др., 2007). Семья имеет ряд признаков:

1. Система, как целое больше, чем сумма ее частей.
2. Что-то, затрагивающее систему в целом, влияет на каждый отдельный элемент внутри нее.
3. Расстройство или изменение в одной части единства отражается в изменении других частей и системы в целом.

Существуют два основных закона функционирования семьи. Согласно закону гомеостаза, система стремится сохранить свое положение, каким бы оно ни было. С помощью механизма обратной связи система сразу узнает об отклонении в той или иной области своей жизни и использует все возможные механизмы для возвращения в обычное состояние. Но существует другой закон, ведущий к смене стадий развития семьи и, соответственно, к преобразованию системы в целом. Согласно закону развития, каждая семейная система должна пройти свой жизненный цикл. Причинами такого движения, например, являются брак и рождение ребенка. Именно на таких отрезках могут возникнуть проблемы в решении жизненных задач, а значит, встает задача изменения или усложнения способов выхода из трудных жизненных ситуаций, и, следовательно, перехода на другой физический и эмоциональный уровень своего функционирования.

С другой стороны, рассматривая семью с позиции коллективного субъекта, можно говорить о том, что она является коллективным субъектом по определению, так как обладает следующими свойствами:

- 1) взаимосвязанностью и взаимозависимостью индивидов в группе;
- 2) способностью группы проявлять различные формы совместной активности;
- 3) способностью к саморефлексии (Журавлев, 2002).

Субъект обладает набором функций. Е.А. Сергиенко пишет: «Мы полагаем, что в качестве когнитивной функции по отношению к субъект-

ности можно рассматривать понимание, коммуникативной — континуум субъект-субъектных и субъект-объектных взаимодействий, регулятивной — контроль поведения и самопроизвольность» (Сергиенко, 2008). Мы считаем, что если данными функциями обладает каждый субъект в отдельности, то можно говорить о том, что они являются постоянными и для коллективного субъекта. А значит, мы можем рассматривать семью как коллективный субъект, использующий данные функции для взаимодействия внутри и вне своей системы.

В то время, когда семья как система регулирует внутренние процессы, семья как субъект объединяется для решения внешних задач. Значит, сравнивая семью с точки зрения двух подходов, мы видим разные цели. Можно говорить о том, что если семья, решая внутреннюю задачу, относится к ней дистанцированно, сознательно определяя какой-то параметр своей внутренней жизни как проблему, для решения которой необходимо приложить некоторые усилия, то в этом случае семья может становиться субъектом по отношению к данной, решаемой ею внутренней проблеме. Но мы хотим задать вопрос: всегда ли семья осознанно решает свои проблемы или это может происходить на бессознательном уровне и является ли она в данном случае коллективным субъектом по отношению к данной отдельно взятой проблеме?

Мы можем предположить, что субъектные характеристики каждого включенного в систему и семьи как коллективного субъекта в целом являются ресурсом семейной системы для прохождения очередных жизненных этапов и, соответственно, развития (Ковалева, 2008). Семья, по мнению Э.Г. Эйдемиллера и В. Юстицкиса, может выступать как фактор сенсibiliзации ее членов к психической травме, может закреплять действие психической травмы. Но они выделяют способность семьи формировать индивидуальные способы противодействия (Эйдемиллер, Юстицкис, 2000). Следовательно, семейная система в силу наработанных представлений и ценностей может выступать как поддерживающая или же потопляющая сила. А так как за каждым из членов семейной диады стоит опыт своей родительской семьи, то он может дать дополнительный ресурс для преодоления проблемной ситуации.

Согласно закону развития, как уже упоминалось выше, каждая семья должна пройти свой жизненный цикл, состоящий из последовательной смены событий. Рождение ребенка является дестабилизирующим фактором. С. Минухин считает, что появление ребенка влечет за собой сложную реорганизацию супружеской системы и нередко ставит под угрозу существование семьи как системы в зависимости от того, на ка-

кой стадии своего развития находится данная система (Минухин, Фишман, 1998). Согласно нашему предыдущему исследованию, для молодых матерей и матерей в возрасте причины этого различны. У девушек до 20 лет во время беременности остро встает вопрос сепарации от родительской семьи. С другой стороны, они еще не утвердили себя в обществе и могут использовать ситуацию беременности для самоутверждения. У первородящих женщин после 30 лет с большей вероятностью возникают проблемы, связанные со здоровьем, а это является дестабилизирующим фактором. Однако, как показало наше исследование, обе возрастные группы способны на адекватное принятие беременности и нормальное функционирование во время данного периода жизни.

И.В. Добряков подчеркивает, что второй ребенок рождается в семье, в корне отличной от той, в которой родился первенец. Эти семьи отличаются количественным составом, опытом родителей (Эйдемиллер и др., 2007). А.Я. Варга отмечает, что данный этап проходит проще, чем предыдущий, т.е. определяет их отличие друг от друга (Варга, 2000).

В период ожидания ребенка семейная система не замыкается на себе. Ее члены продолжают оставаться полноправными членами общества. Более того, в их круг включаются новые люди. Так, если до этого внешний круг основного общения состоял из родственников, друзей и коллег, теперь в него включаются врачи, другие пары (на курсах для беременных) и, возможно, психологи. А значит, что семья продолжает решать внутренние задачи изменения ценностей и приоритетов, а также внешние задачи контактов, общения и поведения.

Мы можем говорить о том, что семья, являясь системой, способна решать свои внутренние задачи, а, выступая субъектом, решает внешние задачи определенным образом, в зависимости от стадии жизненного цикла, на которой она находится в данный момент.

Каждая семья использует свой индивидуальный, наработанный ею ресурс для преодоления сложностей, возникающих перед ней, и перехода на другую ступень своего функционирования с измененными ролями, ценностями и задачами.

Цель нашего исследования: изучение субъектных характеристик (контроль поведения, индивидуально-психологические характеристики) и выявление их связи с показателями состояния семейной системы

Эмпирическое исследование включает выборку, состоящую из нуклеарных семей, ожидающих первого и второго ребенка.

Задачи исследования

Изучить и оценить социальный климат в семье с помощью методики «Шкала семейного окружения» Р.Н. Моос, в адаптации С.Ю. Куприянова. С ее помощью мы сможем оценить показатели отношений, личностного роста, а также показатели, управляющие семейной системой. Получим возможность описать такие показатели отношений между членами семьи, как сплоченность, экспрессивность, конфликтность. Среди показателей личностного роста данная методика позволит определить степень независимости, ориентацию на достижение, интеллектуально-культурную ориентацию, ориентацию на активный отдых, а также морально-нравственные аспекты. Третья группа показателей, относящихся к управлению семейной системой, включает организацию, т.е. важность для семьи порядка и структурирования семейной активности, и контроль, т.е. степень иерархичности семейной организации, ригидность семейных правил и процедур.

Изучить и оценить уровень семейной адаптации и семейной сплоченности (FACES-3). Семейная сплоченность — это степень эмоциональной связи между членами семьи. При максимальной выраженности этой связи они эмоционально взаимозависимы, при минимальной автономны и дистанцированы друг от друга. Семейная адаптация — характеристика того, насколько гибко или, напротив, ригидно семейная система способна приспосабливаться, изменяться при воздействии на нее стрессоров.

Изучить эмоциональную близость между членами семьи при помощи семейной социогаммы, которая позволяет выявить положение субъекта в системе межличностных отношений и характер коммуникации в семье — прямой или опосредованный.

Изучить иерархические отношения, внутрисемейные эмоциональные контакты, конфликтные отношения, а также получить показатели наличия агрессивности в семейных отношениях (методика «Рисунок семьи»). На основе выполненного изображения и комментариев, касающихся рисунка, эта методика раскрывает чувства субъекта к тем членам семьи, которых он считает самыми важными, чье влияние, как положительное, так и отрицательное, для него наиболее значимо.

Вышеперечисленные методики позволят определить семью как систему, решающую внутренние задачи сохранения стабильности и одновременно развития.

Изучение составляющих контроля поведения — когнитивный, эмоциональный и волевой контроль членов семьи и их связь между собой.

А.Л. Журавлев отмечает, что при изучении коллективного субъекта «единицей» его анализа являются деятельностно опосредованные межличностные отношения. Процессы их зарождения и становления, трансформации и развития, формирования и управления ими — все это является одной из важнейших форм совместной активности группы, характерной для коллективного субъекта (Журавлев, 2002). Следовательно, можно говорить о возможности изучения коллективного субъекта через раскрытие связей между субъектными характеристиками его членов.

Мы предполагаем использовать «Методику диагностики самооценки» Ч.Д. Спилбергера в адаптации Ю.Л. Ханина для изучения личностной и реактивной тревожности. Методика измеряет реактивную тревожность (тревожность-состояние), которая характеризуется напряжением, беспокойством, нервозностью. Очень высокая реактивная тревожность вызывает нарушения внимания, координации. Также методика измеряет личностную тревожность (тревожность-черту), которая характеризует человека как склонного испытывать состояние тревоги в широком круге ситуаций. Показатели методики «Стиль саморегуляции поведения, ССПМ» В.И. Моросановой помогут определить стиль регуляторного поведения, а так же общий уровень регуляции, который характеризует сформированность индивидуальной системы осознанной саморегуляции произвольной активности человека в целом.

«Шкала контроля за действием» Ю. Куля, адаптированная и стандартизированная на российской выборке позволит оценить способности испытуемого регулировать собственное поведение, опираясь на собственные волевые качества в ситуациях, отраженных в следующих шкалах: *Контроль за действием при неудаче; Контроль за действием при планировании; Контроль за действием при реализации.*

Изучение механизмов психологической защиты. С помощью опросника Келлермана — Плутчика мы сможем изучить характерные механизмы психологической защиты — отрицание, вытеснение, регрессия, компенсация, проекция, замещение, интеллектуализация, реактивное образование — и выявить наиболее характерные для данных испытуемых. Изучив индивидуальные способы психологической защиты, мы сможем также оценить общие способы защиты и выявить наиболее часто используемые на той или иной стадии развития семьи.

Изучение копинг-реакции (Копинг-поведение в стрессовых ситуациях — CISS). С помощью опросника мы сможем изучить характерные способы использования совладающего поведения, ориентированного на решение задач, на эмоции или на избегание. Мы получим возможность

оценить и сравнить выраженность стилей совладающего поведения в парах, находящихся на разных стадиях субъектности, а также на различных этапах развития семейной системы.

Приведенные выше методики дадут нам возможность рассмотреть семью в контексте коллективного субъекта. Изучая механизмы и уровни психической организации индивидов, включенных в систему, мы будем иметь возможность проследить направленность семьи как коллективного субъекта на решение внешних задач с использованием доступного внутреннего ресурса.

Литература

- Варга А.Я.* Системная семейная психотерапия // Журнал практической психологии и психоанализа. 2000. № 2. <http://psyjournal.ru/j3p/pap.php?id=20000209>.
- Журавлев А.Л.* Психология коллективного субъекта // Психология индивидуального и группового субъекта / Под ред. А.В. Брушлинского. М.: ПЕР СЭ, 2002. С. 51–81.
- Ковалева Ю.В.* Системно-субъектный подход к исследованиям в пренатальной психологии // Тенденции развития современной психологической науки, тезисы Юбилейной конференции. М.: Изд-во ИП РАН, 2007. Т. 1. С. 169–171.
- Ковалева Ю.В.* Семья как коллективный субъект: психологическая специфика и перспектива исследования // Личность и бытие. Субъектный подход, материалы научной конференции, посвященной 75-летию со дня рождения члена-корреспондента РАН А.В. Брушлинского. М., ИПРАН, 2008. С. 360–363.
- Лидерс А.Г.* Психологическое обследование семьи. М.: Академия, 2006.
- Минухин С., Фишман Ч.* Техники семейной терапии. М.: Независимая фирма «Класс», 2008.
- Сергиенко Е.А.* Системно-субъектный подход: субъект развития, субъект деятельности, субъект жизни // Тенденции развития современной психологической науки, тезисы Юбилейной конференции. М., ИПРАН, 2007. Т. 1. С. 194–195.
- Сергиенко Е.А.* От когнитивной психологии к психологии субъекта // Психологический журнал. 2007. Т. 28. № 1. С. 17–27.
- Сергиенко Е.А.* Психология субъекта: поиски и решения // Психологический журнал. 2008. Т. 29. № 2. С. 16–28.
- Эйдемиллер Э.Г., Добряков И.В., Никольская И.М.* Семейный диагноз и семейная психотерапия: Учеб. пособие. 3-е изд. СПб.: Речь, 2007.
- Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.* Психология и психотерапия семьи. СПб.: Питер, 2000.

Подходы к исследованию рискованного поведения: эволюционно-психологический анализ

А.В. Яныхбаш

Сформировавшиеся в ходе эволюции поведенческие паттерны обеспечивают приспособление к изменяющимся условиям среды. Не подлежит сомнению адаптивное значение функционирования организма в ситуации стресса, с позиций эволюционной теории находят объяснение альтруистические формы поведения. Однако существуют такие примеры поведения, которые, на первый взгляд, не выполняют адаптивной функции. Это поведение, связанное с риском для себя, например, ряд видов экстремального спорта. Какие психологические механизмы лежат в основе опасной для жизни и здоровья людей деятельности?

Ключевым положением эволюционной психологии является то, что у людей, как у любых других животных, есть сформировавшиеся в ходе эволюции поведенческие предрасположенности, за счет которых осуществляется приспособление к изменяющимся условиям окружающей среды, поэтому предметом изучения выступает адаптивное значение поведения. Адаптивной чертой (анатомической, физиологической или поведенческой) является любая черта, возникшая и закрепившаяся в результате эволюционного процесса адаптации (Wilson, 1975).

Существование такого устойчивого паттерна поведения, как риск по отношению к себе, ставит под сомнение положения эволюционной теории, согласно которым подавляющее большинство поведенческих актов имеет своей конечной целью выживание и воспроизведение — основу групповой и индивидуальной адаптации. Обратимся к рассмотрению понятия «адаптация».

Термин «адаптация» первоначально широко использовался в биологических науках для описания феномена и механизмов приспособительного поведения индивидов. Мещеряков и Зинченко (см.: Реан, 2006) определяют адаптацию в биологическом смысле как приспособление организма (биологического существа) к устойчивым и изменяющимся условиям среды: температуре, атмосферному давлению, влажности, освещенности и другим физическим условиям, а также к изменениям

в организме. Это приспособление позволяет особям (и даже целым видам) совершенствовать внутренние структуры организма.

Большое количество эмпирического материала и сформулированных гипотез относительно адаптивности тех или иных поведенческих паттернов накоплено в ходе исследований поведения животных. Широко представлены исследования особенностей поведения в ситуациях выбора полового партнера, ревности, альтруизма с точки зрения адаптивного значения поведения.

Изучая половое поведение животных, Ч. Дарвин выделил два поло-специфических вида стратегий выбора партнера: у самцов — состязание за право спаривания с самками, которое способствует развитию в эволюции признаков, помогающих побеждать других самцов; у самок — выбор полового партнера, у которого предпочитаемые черты становятся все более выраженными (Darwin, 1871). Адаптивное значение яркой окраски, громкого пения, состязаний самцов (и иногда самок) у представителей многих видов животных направлено на демонстрацию своих особенностей и преимуществ представителям противоположного пола.

Были предприняты многочисленные попытки по изучению альтруистического поведения. Альтруизм определяется как бескорыстная направленность поведения и деятельности, при которой общее благо или интересы другого индивида стоят выше личных интересов. Примерами альтруизма являются многочисленные случаи, когда животное, заметив опасность (приближающегося хищника), подает сигнал своим сородичам. Таким образом, животное рискует, оказывается в невыгодном положении, обнаруживая себя, однако другие представители вида могут избежать неприятности за счет предупреждения.

Альтруистическое поведение, когда одна особь самоотверженно служит другой, не получая выгоды и иногда рискуя собой, было объяснено Гамильтоном в теории родового отбора: альтруистические формы поведения, вероятно, возникли на основе паттернов родительской заботы (Hamilton, 1964). Он указывает на то, что особи внутри вида будут иметь наибольший успех в воспроизводстве, если станут помогать сородичам так, что выгода получающего помощь будет превышать затраты или ущерб помощь оказывающего. Триверс, изучая альтруистическое поведение, предположил, что в случаях отсутствия родства проявляется взаимный альтруизм (Trivers, 1971): особи в случае необходимости идут на помощь друг другу, «полагая», что в случае необходимости им также будет оказана помощь. Примером служат наблюдения взаимного груминга у шимпанзе.

Несколько иную точку зрения на происхождение альтруизма высказывает Р. Докинз в книге «Эгоистичный ген». В центре его внимания находится не отдельный организм, а геном. Он указывает на то, что организмы являются лишь «машинами для выживания» и распространения в как можно большем количестве копий. Животные затрачивают множество усилий на поиски пищи; на то, чтобы не оказаться самым съеденными или пойманными; на то, чтобы избежать болезней и несчастных случаев; защитить себя от неблагоприятных климатических условий; найти представителя противоположного пола и вступить в спаривание; передать потомкам те преимущества, которыми пользуются они сами по той причине, что «самое важное для машины выживания и для мозга, принимающего за нее решения, это выживание индивида и его репродукция» (Докинз, 1993, с. 52).

Соответственно выдвинутой гипотезе рассматривается альтруистическое поведение. Каждый отдельный эгоистичный ген старается стать более многочисленным и, возможно, он способен помогать своим репликатам, находящимся в других организмах. По этой причине многие птицы, заметив приближающегося хищника, начинают «отводить» его дальше от гнезда, притворившись ранеными или больными. Хищник постепенно удаляется за птицей от гнезда, и через некоторое время она улетает и возвращается к птенцам. Таким образом, оказываются спасенными птенцы, даже несмотря на высокий риск птицы быть схваченной хищником.

В животном мире обнаруживается масса примеров поведения, которое, на первый взгляд, кажется дезадаптивным и может оказывать негативное влияние на приспособленность к условиям среды и репродукцию. Рассмотрим некоторые из них.

У животных имеет место агрессивное поведение, приводящее к физическим столкновениям. Различают межвидовую и внутривидовую агрессию. Несмотря на многочисленные примеры стычек, которые являются собой по большей мере лишь психологическое противостояние, часто встречаются и кровопролитные столкновения, в ходе которых один из участников погибает или бывает тяжело ранен. Конфликты, как правило, возникают на почве конкуренции за обладание территорией, пищей, половым партнером и другими «ценными ресурсами», необходимыми для выживания и репродукции.

Одна из этологических гипотез заключается в рассмотрении агрессивного поведения как механизма регуляции численности популяции: с увеличением плотности у всех видов учащаются агрессивные стычки, особи чаще начинают посягать на территорию соседей, отнимать пищу, разрушать жилища.

Брачное поведение животных также часто бывает сопряжено с угрозой для жизни. По причине большего родительского вклада самок в потомство, который заключается в вынашивании, вскармливании, опеке и т.д., они являются ресурсом, за который самцы вынуждены конкурировать. Тот самец, который обладает наиболее выраженными предпочитаемыми самками чертами (такими как смелость, физическая привлекательность, выносливость и т.д.), будет иметь репродуктивные преимущества перед другими самцами. В литературе описаны половые тактики, которые заключаются в том, что самец в период «ухаживания» старается всюду следовать за самкой, а она при этом склонна выбирать опасный путь, подвергая риску не только самца, но и себя. Объяснение этой тактике полового поведения кроется в «проверке» поведения самца в критических ситуациях: если он достаточно смел и здоров, чтобы справиться с потенциальной угрозой, самка будет отдавать ему предпочтение.

У животных разных видов часто наблюдается поведение, состоящее в том, что в периоды опасности и низкой вероятности выживания недавно родившегося потомства самки вынуждены оставлять гнезда и перемещаться на другую территорию. Адаптивность такого поведения состоит в том, что, миновав угрозу, животные могут заново обосноваться и дать новое потомство, которое в большей степени способно к выживанию, следовательно, к передаче генов.

Поведение, сопряженное с опасностью, также наблюдали зоопсихологи из университетов Стирлинга, Киото, Висконсина и Оксфорда у шимпанзе. Самцы воровали фрукты у других обезьян, в том числе и доминантных самцов, а затем преподносили их самкам. Исследователи отмечают, что для самок, которым щедрые самцы приносят фрукты, важно не наличие плода, а смелость, с которой добыт подарок, поскольку этим действием шимпанзе подвергает себя риску физического нападения со стороны обладателя пищевого ресурса (Hockings, 2006).

Постепенно взгляды эволюционной теории проникают в область исследований человека, и адаптационная проблематика начинает занимать одно из центральных мест в таких дисциплинах как общая психология и психология личности, социальная психология, психология развития и дифференциальная психология. С.А. Шапкин и Л.Г. Дикая выделяют три основных направления исследований, связанных с проблемой адаптации: 1) направление, связанное с медико-психологическими компонентами адаптации в разнообразных стрессовых условиях, где на передний план выходят внутриличностные процессы; 2) направление, связанное с психофизиологическим описанием функционирования от-

дельных органов, систем органов и психических процессов, которые они обеспечивают, в условиях изменений окружающей среды; 3) работы по комплексному изучению психических и функциональных состояний человека. По мере изучения проблематики происходит большее разделение понятий «приспособление» и собственно «адаптации», смещается акцент с биологической и физиологической на социальную и психическую адаптацию. Мещеряков и Зинченко дают такое определение психологического аспекта адаптации — «приспособление человека как личности к существованию в обществе в соответствии с требованиями этого общества и с собственными потребностями, мотивами и интересами». Многочисленные определения адаптации классифицируются на основе различий в описании характеристик взаимодействующих систем, характера связи между индивидом и средой, содержания процесса адаптации, его основной цели и результата. А.А. Реан дает следующее обобщенное определение адаптации: «Это процесс и результат внутренних изменений, внешнего активного приспособления и самоизменения индивида к новым условиям существования» (Реан и др., 2006).

Адаптация рассматривается в тесной связи с когнитивными функциями психики. Ж. Пиаже описывает два основных механизма, способствующих приспособлению человека к условиям окружающей среды: ассимиляция и аккомодация. Под ассимиляцией понимается совокупность интеллектуальных действий индивида, направленных на включение факторов окружающей среды в уже сложившиеся у него когнитивные структуры. Аккомодация представляет собой противоположный процесс воздействия среды на субъект, когда он уже направляет собственную активность на изменение уже сформировавшихся когнитивных структур, изменяет действия и представления в соответствии с новыми обстоятельствами.

Рассмотрение поведенческих актов с точки зрения их адаптивности находит отражение в многочисленных психологических исследованиях. Попытки продолжения идей Дарвина относительно полового поведения вида *homo sapiens* были предприняты многими представителями научного сообщества, и одним из исследователей является Д. Басс, который изучал критерии привлекательности половых партнеров. Согласно результатам его исследований, мужчины отличаются от женщин тем, что придают большее значение внешности и предпочитают более юных спутниц, а женщин привлекает более высокая оценка значимости статуса и обеспеченности партнера, а также его старшинство по возрасту (Buss, 1998).

Ревность рассматривается как один из способов сохранения устойчивости диады, направленный на воспроизводство; ее также называют

«совокупностью актов охраны партнера». Отмечается полоспецифичность поведения, связанного с ревностью: у мужчин она возникла как адаптивная реакция, повышающая достоверность отцовства. У женщин ревность направлена на продолжение обеспечения ресурсами со стороны полового партнера. Реакции ревности часто выражаются в паттернах поведения, называемых охраной партнера, которые варьируют от физического запугивания до полного подчинения (Buss, 2007).

В исследованиях по изучению поведения и функционирования организма в ситуации стресса обнаружено, что в стрессогенной обстановке система половых органов меньше снабжается кровью. Адаптивность объясняется тем, что в моменты опасности увеличивается кровоснабжение тех органов, которые необходимы для преодоления угрозы. Проводилось исследование, в котором показано, что реже выживали те организмы, у которых во время критической ситуации продолжались энергозатраты на пищеварение, по сравнению с теми, у кого энергия избирательно расходовалась на преодоление физической опасности (Палмер, Палмер, 2003).

Работа вегетативной нервной системы в стрессовой ситуации проявляется в том, что в организме происходят физиологические изменения: повышается артериальное давление, учащается сердцебиение, повышается уровень гормонов стресса. Все это выглядит на первый взгляд неадаптивно, но в ходе естественного отбора предпочтение будет отдаваться именно наличию такой системы реакции, которая позволит преодолевать чрезвычайные ситуации.

Наряду с действиями, которые несут очевидную выгоду индивиду, обнаруживается множество поведенческих паттернов, которые при поверхностном рассмотрении не согласуются с эволюционно-психологическими взглядами. (Речь идет о сознательно создаваемых ситуациях риска, направленного на самого себя.) Возникают вопросы: в чем состоит адаптивное значение поведения, которое сопряжено с риском для себя? Почему в ходе эволюции сохранились такие поведенческие предрасположенности, которые могут наносить вред здоровью и даже представлять угрозу жизни тех, кто склонен к этому поведению?

Нам не удалось обнаружить результатов систематических исследований, описывающих поведение, сопряженное с угрозой получения травм или летального исхода. Наиболее релевантным понятием, на наш взгляд, является понятие «риск», к рассмотрению определений которого обратимся ниже.

В большинстве толковых словарей риск определяется как возможная опасность и действие наудачу в надежде на счастливый исход (см., напри-

мер: Ожегов, 1949). Риск предполагает неуверенность, либо невозможность обладания достоверным знанием о благоприятном исходе в заданных внешних обстоятельствах. Риск, таким образом, обладает следующими характеристиками: неопределенность как отсутствие гарантированного знания о результате действия; альтернативность исходов; наличие внешних и (или) внутренних факторов, влияющих на успешность исхода действия.

Одними из первых, кто начал изучать феномен риска, были представители западных социологических направлений. В социологической литературе существует два крупных подхода в интерпретации риска как социального феномена. В рамках реалистического подхода (О. Конт, Г. Спенсер, Э. Дюркгейм), согласно которому общество влияет и определяет действия индивидов, риск интерпретируется в терминах, близких к техническим, и его величина может быть вычислена за счет использования математических операций. Риск — это объективный и познаваемый факт (потенциальная опасность или уже причиненный вред), который может быть измерен независимо от социальных процессов и культурной среды (Bradbury, 1984). В рамках социокультурного направления (М. Дуглас, М. Фуко, У. Бек) упор делается на социальный и культурный контексты, поскольку сторонники этого подхода считают, что оценка величины риска как обычными людьми, так и экспертами субъективна (Lupton, 1999). Внутри этого направления выделяются две позиции — умеренная и радикальная. Сторонники умеренной позиции полагают, что риск есть объективно существующая опасность, которая всегда опосредуется социальными и культурными мнениями и процессами. Представители радикальной позиции утверждают, что риск как таковой не существует, а есть лишь его восприятие, которое всегда будет продуктом исторически, политически и социально обусловленного взгляда на мир.

Психологические аспекты риска изучаются в рамках теории мотивации, теории принятия решений, в социальной психологии. В различных областях психологии акцент ставится на разных аспектах понятия «риск». Риск рассматривается в качестве меры ожидаемой неудачи в деятельности; ситуации выбора между менее привлекательной, но более надежной стратегией и более привлекательной, но менее надежной; действия, грозящего субъекту какими-либо потерями (проигрышем, заболеванием, иным ущербом).

В рамках теории мотивации различают мотивированный и немотивированный риск. Мотивированный риск предполагает получение ситуативных преимуществ в деятельности, т.е. действие совершается с целью получения какой-либо выгоды — материальной или нематериальной.

Примером материальной выгоды может служить высокооплачиваемая работа в условиях повышенных физических или психических нагрузок; примером нематериальной выгоды может служить обгон с выездом на полосу встречного движения для выигрыша времени в случае опоздания куда-либо. А.Г. Асмолов и В.А. Петровский (Асмолов, Петровский, 1978) называют такой бескорыстный риск «надситуативной активностью»: готовность человека не только самостоятельно и осознанно совершать различные действия и поступки, но и стремиться к новому, незапланированному в рамках уже осуществляемой деятельности. Это способность субъекта подниматься над уровнем требований ситуации, ставить цели, избыточные, с точки зрения исходной задачи. Немотивированный риск не имеет рационального основания, т.е. определенных целей, за счет достижения которых совершается действие. Такой риск часто воспринимается как самостоятельная ценность.

Согласно теории принятия решений, субъективная оценка степени риска определяется возможностями и ограничениями человека по учету различных факторов, влияющие на действие и его результат. Неопределенность знаний относительно исхода действия направляется внешними и внутренними факторами: информацией о свойствах и характеристиках реальности, объектов, явлений, их связей и отношений, содержанием субъективного опыта для прогнозирования ситуаций, особенностями личности, мотивами деятельности, планами и тактиками действий, наличием элементов случайности, взаимовлиянием людей, совершающих действия, величиной потерь и прибыли в результате действий.

Риск изучается также в ситуациях группового взаимодействия. А.П. Альгин (Альгин, 1989) описывает феномен «сдвига риска», который означает, что после проведения групповой дискуссии относительно какого-либо действия возрастает уровень рискованности групповых или индивидуальных решений по сравнению с первоначальными решениями членов группы. При этом групповые решения несводимы к сумме индивидуальных, а выступают специфическим продуктом группового взаимодействия.

Существует несколько гипотез для объяснения явления сдвига риска. Согласно гипотезе диффузии ответственности, группа принимает более рискованное решение по причине того, что ответственность за это решение «растворяется» между членами группы, что уменьшает тревожность и страх перед неудачей. Гипотеза ознакомления предполагает, что сдвиг риска имеет место, когда члены группы получают в ходе дискуссий больший объем информации относительно предстоящей рискованной ситуации. Гипотеза лидерства предполагает наличие одного или нескольких

лидеров, которые изначально до дискуссии обладали повышенным уровнем склонности к риску, и в рамках группы стремятся к лидерству, следовательно, принятие решения о действии является результатом влияния лидера. Гипотеза риска как ценности предполагает то, что в групповой ситуации даже люди с невысокой склонностью к риску стремятся принимать более рискованные решения для повышения статуса в группе.

В ряде исследований изучалась связь степени риска со сплоченностью коллектива. Обнаружено, что чем выше уровень риска, тем выше сплоченность коллектива (Альгин, 1989). Также уровень риска и знание о его последствиях может служить и дезорганизующим стимулом, когда в случае опасности возникает хаос и беспорядок действий.

Таким образом, риск можно определить как поведение в ситуации многоальтернативного выбора, которую нельзя оценить однозначно и исход которой под воздействием внутренних и внешних факторов может быть неблагоприятным. Ниже мы рассмотрим примеры поведения, которые иллюстрируют то, что индивиды сознательно оказываются в ситуации риска, и попытаемся объяснить эти действия с позиции эволюционной теории.

Безусловно, рискованным поведением можно считать охоту на крупных и опасных животных, в отличие от охоты на дичь или мелких животных. Известен древний прием охоты на быка, когда несколько мужчин пытались в прыжке повиснуть на шее у животного, чтобы его обездвигить. К примеру, в современной Португалии до сих пор сохранилась такая разновидность корриды. Такой и другие виды охоты требовали от участников не только хороших физических данных, но и смелости, изобретательности, взаимоподдержки и страховки. Таким образом, шел отбор ценных в охоте качеств, что сплачивало коллектив и прямо влияло на пропитание племени.

Детские игры зачастую содержат элементы опасности: это игры в непредназначенных для этого зонах или игры, описанные как «игра-возня», «игра-драка») и т.д. (Массобу, 1998). Смысл игровой деятельности заключается в тренировке врожденных программ поведения: в играх допускается нарушение личной дистанции, смена ролей (игры по типу «хищник–жертва», «родители–дети»), которая позволяет проверить не только те действия, которые предстоит выполнять в будущем, но и действия партнера. Экспериментальные исследования приматов показывают, что игра-драка является важнейшим опытом развития, необходимым для выработки социального интеллекта и навыков, требуемых для существования в иерархической группе. Игра-драка позволяет молодым

самцам научиться проявлять и принимать отношения доминирования, передавать и принимать необходимые коммуникативные сигналы, используемые в этих отношениях, а также усваивать то, когда драться и с кем. Это не только позволяет им учиться контролировать свои агрессивные тенденции, но имеет решающее значение для способности научиться кооперации и сотрудничеству.

Гипотезы относительно адаптивного значения другого вредящего здоровью поведения — курения — выдвигает К. Ефремов (Ефремов, 2004). Он рассматривает курение как сексуальную тактику для привлечения внимания потенциальных партнеров. Курильщик получает сразу несколько возможностей заявить о себе: он не только задымляет пространство вокруг себя, но и приобретает повод, чтобы кашлять и шумно выдыхать.

Очередной пример «дезадаптивного» поведения человека — это употребление наркотических веществ. В современном мире эта проблема приобретает все большую актуальность. Были предприняты попытки дать объяснение наркотической зависимости с точки зрения химических процессов в организме человека (Carlson, 1998). Когда организм удачно выполняет действие, необходимое для его выживания (например, пьет воду, питается и т.п.) в центрах подкрепления активизируются допаминовые цепочки, что ведет к появлению чувства удовольствия. В случае отсутствия таких центров, организмы бы не могли возобновлять поведение, приводившее к удачному результату, в том числе и необходимому для выживания. Поскольку все наркотики прямым или косвенным образом оказывают воздействие на эти центры, становятся ясными причины употребления наркотических веществ.

Д. Даймонд (Diamond, 1992) выдвигает гипотезу для объяснения злоупотребления людей наркотиками, основанную на принципе гандикапа, впервые описанном А. Захави (Zahavi, 1975), согласно которому отбор способствует распространению ярких, бросающихся в глаза и иногда нефункциональных черт, поскольку эти черты указывают на качество генов их носителя. Аналогичным образом рассматривается наркотическая зависимость: в пиковые периоды репродуктивной активности молодежь склонна демонстрировать способность сохранять здоровье, несмотря на опасность, и пренебрегать ответственностью.

Самоубийство — это, пожалуй, самый яркий пример дезадаптивного поведения. Упоминания о самоубийствах встречаются в литературе Древнего Египта, а изучение суицида началось в рамках философии, а затем социологии, психологии и медицины. Теория самоубийства, предложенная Э. Дюркгеймом, рассматривает самоубийство как результат

разрыва интерперсональных связей личности, отчуждения индивидуума от той социальной группы, к которой он принадлежит.

К. Меннингер (Моховиков, 2001) развил представления З. Фрейда о суициде, исследовав глубинные мотивы, при одновременном возникновении которых суицид превращается в неотвратимую реальность: желание убить, желание быть убитым и желание умереть.

1. Желание убить: суициденты, будучи в большинстве случаев инфантильными личностями, реагируют яростью на помехи или препятствия, стоящие на пути реализации их желаний.

2. Желание быть убитым: если убийство является крайней формой агрессии, то суицид представляет собой высшую степень подчинения: человек не может выдержать укоров совести и страданий из-за нарушения моральных норм и потому видит искупление вины лишь в прекращении жизни.

3. Желание умереть: оно является распространенным среди людей, склонных подвергать свою жизнь необоснованному риску, а также среди больных, считающих смерть единственным лекарством от телесных и душевных мучений.

Фарбероу (Моховиков, 2001) разработывал концепцию саморазрушающего поведения человека, которая позволяет более широко взглянуть не только на проблему самоубийства, но и на другие формы аутоагрессивного поведения: алкоголизм, токсикоманию, неоправданную склонность к риску. В качестве причин аутоагрессии разные теоретические направления называют различные факторы: социальные, культурологические и т.п. В последнее время многие исследователи склоняются к мысли о том, что основным внутренним условием стремления к разрушению и уничтожению себя является отсутствие жизненных перспектив, отсутствие смысла жизни и надежды его найти.

Долгое время считалось, что все самоубийцы являются психически ненормальными людьми, но современные исследования показывают, что суициды психически больных составляют лишь около 20% от общего числа самоубийств. Э. Дюркгейм (Дюркгейм, 1996) составил классификацию самоубийств для психически нездоровых людей: маниакальное самоубийство, самоубийство меланхоликов, самоубийство одержимых навязчивыми идеями и импульсивное самоубийство.

Е.Г. Банщикова (Банщикова, 2002) определяет суицидальное поведение как следствие социально-психологической дезадаптации личности в условиях переживаемого микросоциального конфликта; это результат взаимодействия средовых и личностных факторов. К средовым факто-

рам относятся: прогрессирующая болезнь; финансовые и экономические сложности; смерть близкого человека; семейные конфликты. Личностные факторы очень разнообразные и к ним можно отнести, например, комплекс неполноценности, шизоидную акцентуацию характера.

В животном мире суицидальное поведение не встречается, хотя многие ошибочно приписывают попытки самоубийства, например, дельфинам и китам, выбрасывающимся на поверхность суши. Большинство ученых считают, что животные погибают не по собственной воле: их дезориентируют подводные шумы различных буровых установок, а также радиосигналы; некоторые считают, что дельфины выбрасываются на берег, преследуемые крупными хищниками. Одной из причин необычного поведения млекопитающих могут быть и циклические климатические изменения, считает исследователь китообразных из университета Тасмании М. Хинделл. По его мнению, смерть животных может быть связана с изменением океанских течений, которые приносят к берегам пятого континента более холодную воду и питательные вещества из Антарктики.

Существует определенный методический инструментарий, позволяющий оценить привлекательность рискованного поведения людей, рассматриваемых в качестве потенциальных половых партнеров. У. Фартинг с коллегами из университета штата Мэн проводили исследование по изучению отношения к людям, предпринимающим рискованные действия (Farthing, 2005). Они выделяют героический и негероический риск и рассматривают его с точки зрения привлекательности для лиц противоположного пола. Согласно теории статусных сигналов, некоторые виды рискованной деятельности сигнализируют о силе и здоровье потенциальным половым партнерам. Мужчина, обладающий навыками и силой, достаточными для риска, должно быть, обладает качествами, которые могут быть применены с пользой, если возникнет угроза безопасности для женщины и потомства. Риск героический отличается от негероического тем, что в нем есть две составляющие: помимо собственной смелости, присутствует выгода для окружающих. Респондентам предлагалось сравнить двух персонажей (А и В) по степени привлекательности в качестве потенциального партнера (первая часть исследования), затем им предлагалось сравнить двух персонажей, если те претендовали на роль их приятеля (вторая часть). Каждому персонажу была приписана небольшая история, в которой один выступал как героически рискующий человек, а другой демонстрировал негероический риск или избегал риска вовсе. Ниже приводятся примерные тексты, предъявляемые участникам:

1. Прогуливаясь по окрестностям, персонаж заметил ребенка, который плакал, потому что его котенок забрался высоко на дерево и не мог спуститься вниз. Котенок сидел на самой верхушке, до которой весьма сложно добраться. Персонаж сомневается относительно идеи лезть на дерево для спасения котенка, поскольку находит это занятие опасным.

2. Персонаж хочет отправиться в путешествие в весьма отдаленный уголок тропических джунглей в Центральной Америке, чтобы фотографировать редких птиц. Он слышал, что недавно в этой области возникали случаи, связанные с нападением бандитов. Он решает отправиться в путешествие, хотя считает, что это весьма рискованно.

В результате обнаружено, что как женщины, так и мужчины в качестве потенциальных партнеров в большей степени предпочитают тех, кто предпринимает героические действия, чем тех, кто избегает всяческого риска. В качестве друзей того же пола мужчины предпочитают тех, кто склонен к риску, нежели тех, кто риск избегает; но женщины предпочитают в качестве подруг тех, кто избегает рисковать. Таким образом, риск можно рассматривать как сексуальную тактику, направленную на демонстрацию своих качеств представителям противоположного пола.

Профессиональную деятельность, связанную с риском для жизни и здоровья, также можно рассматривать с эволюционной точки зрения как адаптивную стратегию. В данном случае имеет место мотивированный риск, который направляется необходимостью получения финансовых выгод. Примером служат профессии промышленного альпиниста, спасателя, инструктора по парашютному спорту и др. Более того, в отдельных случаях люди, занимающиеся такой деятельностью, имеют возможность повысить свой социальный статус и привлекательность для лиц противоположного пола. Однако существует ряд примеров деятельности, которая может не являться профессиональной — это хобби в виде экстремальных видов спорта с очень высоким уровнем травматизма и летальных исходов (парашютизм, base-jumping, gore-jumping и т.п.). В отличие от профессиональной деятельности представители этих видов спорта не получают ощутимой выгоды, а даже наоборот — расходуют средства на экипировку, командировки, организационные взносы. Психологические механизмы, обеспечивающие поведение, связанное с риском по отношению к себе, являются мало изученными. Наиболее подходящим для рассмотрения видом деятельности, в рамках которой такое поведение встречается, являются вышеперечисленные виды спорта.

В этой связи мы планируем провести исследование, целью которого является изучение склонности к поведению, связанному с риском для

собственной жизни и здоровья. Поскольку традиционным аспектом поведения с позиций эволюционной теории выступает адаптивность, то предметом нашего исследования являются психологические механизмы, обеспечивающие адаптивное значение поведенческих паттернов, при которых велик риск получения травм или летального исхода. В качестве объекта исследования планируется рассматривать несколько групп участников. Экспериментальную выборку будут составлять добровольцы из числа тех, кто занимается экстремальными видами спорта (парашютизм, base-jumping); контрольную выборку будут составлять случайным образом выбранные студенты московских вузов, а также призывники, проходящие службу в рядах ВДВ, так как по роду деятельности и уровню травматичности/летальности они максимально приближены к участникам экспериментальной группы. В исследовании планируется проведение опроса с использованием следующих методик: «События или факты, оказывающие влияние на статус и репутацию человека» (Басс), НЕО-PI-R (Коста и Маккрей), «Потребность в поисках ощущений» (Закерман).

Литература

- Альгин А. П. Риск и его роль в общественной жизни. М., 1989.
- Асмолов А.Г., Петровский В.А. О динамическом подходе к психологическому анализу деятельности // Вопросы психологии. 1978. № 1, С. 70–80.
- Банищикова Е.Г. Философские и методологические основы психопатологического анализа самоубийства // <http://www.rusmedserv.com/psychsex/su.shtml> (Русский Медицинский Сервер; 24.01.2002).
- Докинз Р. Эгоистичный ген. М.: Мир, 1993.
- Дюркгейм Э. Самоубийство // Суицид. Хрестоматия по суицидологии. К.: А. Л. Д., 1996. С. 104–148.
- Ефремов К. Пришел, пометил, победил. Вокруг да около секса // <http://www.ethology.ru/library/?id=75> (Этология. 19.02.2004).
- Моховиков А.Н. Введение к клинико-психологическому разделу // Суицидология: Прошлое и настоящее: Проблема самоубийства в трудах философов, социологов, психотерапевтов и в художественных текстах. М., 2001.
- Ожегов С.И. Словарь русского языка / Гл. ред. С.П. Обнорский. 50000 слов. М.: Гос. изд. иностр. и нац. словарей, 1949.
- Палмер Д., Палмер Л. Эволюционная психология. Секреты поведения Homo Sapiens. Изд-во: Прайм-Еврознак, 2003.
- Реан А.А., Кудашев А.Р., Баранов А.А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика. СПб.: Прайм-Еврознак, 2006.
- Bradbury J. The Policy Implications of Different Concepts of Risk // Science, Technology & Human Values. 1989. Vol. 14. No 4. 380–399.
- Buss D.M. The psychology of human mate selection: Exploring the complexity of the strategic repertoire // C. Crawford & D. L. Krebs (Eds.), Handbook of evolutionary psychology: Ideas, issues, and applications. Mahwah, NJ: Erlbaum, 1998.
- Buss D.M. The evolution of human mating // Acta Psychologica Sinica. 2007. Vol. 39. 502–512.
- Carlson N.R. Physiology of behavior (6th ed.). Boston: Allyn and Bacon, 1998.
- Darwin C. The descent of man, and selection in relation to sex (2nd ed.). London: Murray, 1871.
- Diamond J.M. The third chimpanzee: The evolution and future of the human animal. New York: Harper Collins, 1992.
- Farthing G.W. Attitudes toward heroic and nonheroic physical risk takers as mates and as friends // Evolution and Human Behavior. 2005. Vol. 26. No. 2. P. 171–185.
- Hamilton W.D. The genetical evolution of social behavior (I and II) // Journal of Theoretical Biology. 1964. Vol. 7. 1–16; 17–52.
- Hockings K.J., Anderson J.R., and Matsuzawa T. Road-crossing in chimpanzees: a risky business // Current Biology. 2006. Vol. 16. 668–670.
- Lupton D. Risk. L. & N.Y.: Routledge, 1999.
- Maccoby E. E. The two sexes: Growing up apart, coming together. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press, 1998.
- Trivers R.L. The evolution of reciprocal altruism // Quarterly Review of Biology. 1971. Vol. 46. No 1. 35–57.
- Wilson E. Sociobiology: The new synthesis. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1975.
- Zahavi A. Mate selection — a selection for a handicap // Journal of Theoretical Biology. 1975. Vol. 53. 205–214.

Наши авторы

- Бичакиан Людмила Анатольевна** — студентка 5-го курса факультета психологии ГУГН
e-mail: solaire@bk.ru
Научный руководитель: зав. лаб. психологии развития ИП РАН, зав. каф. общей психологии факультета психологии ГУГН, д.п.н., профессор Е.А. Сергиенко
- Блиникова Светлана Леонтьевна** — выпускница аспирантуры факультета психологии МГУ им. Ломоносова
e-mail: psychology_res@mail.ru
- Владимиров Илья Юрьевич** — к.п.н., ст. преподаватель кафедры общей психологии Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова
e-mail: kein17@mail.ru
Научный руководитель: зав. каф. общей психологии Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова, к.п.н., профессор Ю.К. Корнилов
- Воробьева Анастасия Евгеньевна** — аспирантка 3-го года обучения ГУГН
e-mail: aeVorobieva@yandex.ru
Научный руководитель: ст.н.с. лаборатории социальной и экономической психологии ИП РАН, доцент кафедры социальной и этнической психологии Московского гуманитарного университета, к.п.н., доцент А.Б. Купрейченко
- Герасимова Анна Викторовна** — аспирантка 4-го года обучения ГУГН
e-mail: antares1M@yandex.ru
Научный руководитель: зав. лаб. психологии и психофизиологии индивидуальности ИП РАН, к.п.н. Т.А. Ребеко
- Двойнин Алексей Михайлович** — к.п.н., старший преподаватель кафедры психологии развития Московского педагогического государственного университета
e-mail: alexdvoinin@mail.ru
- Зуев Константин Борисович** — окончил аспирантуру ГУГН
e-mail: k_zuev@mail.ru
Научный руководитель: зав. лаб. психологии развития ИП РАН, зав. каф. общей психологии факультета психологии ГУГН, д.п.н., профессор Е.А. Сергиенко
- Иванова Екатерина Александровна** — аспирантка 3-го года обучения кафедры социальной психологии Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова
e-mail: sofia@kmtn.ru
Научный руководитель — зав. каф. специальной дошкольной педагогики и психологии Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова, к.п.н., доцент Е.В. Куфтяк
- Колесникова Наталья Ивановна** — аспирантка 3-го года обучения ГУГН
e-mail: natali27.11@mail.ru
Научный руководитель: зав. лаб. психологии развития ИП РАН, зав. каф. общей психологии факультета психологии ГУГН, д.п.н., профессор Е.А. Сергиенко
- Лялина Ирина Алексеевна** — студентка 5-го курса факультета психологии ГУГН
e-mail: irina_lyalina@mail.ru
Научный руководитель: зав. лаб. психологии развития ИП РАН, зав. каф. общей психологии факультета психологии ГУГН, д.п.н., профессор Е.А. Сергиенко

- Матвеева Светлана Алексеевна** — студентка кафедры инженерной психологии и педагогики КГТУ им. А.Н.Туполева
e-mail: matveeva_s87@mail.ru
Научный руководитель: ассистент кафедры инженерной психологии и педагогики КГТУ им. А.Н.Туполева, к.п.н. И.Р. Абитов
- Николаева Варвара Ильинична** — аспирантка 2-го года обучения Института психологии им. Л.С.Выготского, Российский государственный гуманитарный университет
e-mail: nika.barbarisa@gmail.com, iklimler@yandex.ru
Научный руководитель: ведущий научный сотрудник ПИ РАО, д.п.н., профессор А.М. Прихожан
- Пыжьянова Елена Валерьевна** — старший преподаватель кафедры общей и дифференциальной психологии Белорусского государственного педагогического университета им. М. Танка
e-mail: elena14_07@mail.ru
Научный руководитель: зав. каф. общей и дифференциальной психологии Белорусского государственного педагогического университета им. М. Танка, д.п.н., профессор Л.В. Маришук
- Ракутина Анна Юрьевна** — студентка 5-го курса факультета психологии ГУГН
e-mail: send_to_anka@mail.ru
Научный руководитель: зав. лаб. психологии развития ИП РАН, зав. каф. общей психологии факультета психологии ГУГН, д.п.н., профессор Е.А. Сергиенко
- Сазонова Татьяна Сергеевна** — студентка 5-го курса факультета психологии Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова
e-mail: lira1901@yandex.ru
Научный руководитель: доцент кафедры психологии труда и инженерной психологии Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова, к.п.н. В.В. Барабанщикова
- Старостина Мария Сергеевна** — студентка 5-го курса факультета психологии ГУГН
e-mail: starostina-psy@yandex.ru
Научный руководитель: ст.н.с. лаборатории психологии речи и психолингвистики ИП РАН, к.п.н. С.Д. Бирюков
- Суханова Мария Дмитриевна** — магистрант факультета психологии Государственного Университета — Высшей Школы Экономики 1-го года обучения
e-mail: marusya1812@mail.ru
Научный руководитель: ст.н.с. Государственного Университета — Высшая Школа Экономики, д.п.н., профессор А.Н. Подьяков
- Тихомирова Татьяна Николаевна** — научный сотрудник ИП РАН, к.п.н.
e-mail: tikho@mail.ru
- Шевцова Ольга Владимировна** — студентка 4-го курса факультета психологии Государственного Университета — Высшей школы психологии
e-mail: ol-she@yandex.ru
Научный руководитель: м.н.с. Института этнологии и антропологии РАН, доцент кафедры организационной и рефлексивной психологии, к.п.н. А.Н. Татарко
- Яныхбаш Александр Владимирович** — аспирант ГУГН 2-го года обучения
e-mail: dr_bash@mail.ru
Научный руководитель: ст.н.с. лаборатории психологии речи и психолингвистики ИП РАН, к.п.н. С.Д. Бирюков

Требования к оформлению статей для сборника работ молодых ученых

Статьи для сборника «Труды молодых ученых по психологии» подаются **до 1 декабря**.

Статьи студентов 4-го курса и дипломников ГУГН подаются на основании решения комиссий по защита курсовых и дипломных работ. Статьи аспирантов ГУГН и Института психологии РАН – на основании решения кафедр ГУГНа и аспирантуры Института психологии РАН. Статьи лауреатов конференции «Психология – наука будущего» – на основании сертификата на публикацию, вручаемого по результатам конференции.

Статьи должны быть оформлены по следующим правилам:

1. Статья представляется в печатном и электронном виде (1 экземпляр распечатки + дискета с файлом в формате word (не выше 2003), данное требование не распространяется на лауреатов конференции). В электронном варианте файл, содержащий статью, 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. Правила оформления литературных источников см. в правилах оформления курсовых и дипломных работ. Пример – библиографические списки статей в «Психологическом журнале». Без нумерации. **Обязательно указывать издательство (книги, монографии, сборники) и страницы (статьи из журнала).**

6. Ссылки в тексте статьи приводятся в круглых скобках, с указанием фамилии автора (если два автора – то через запятую, если три и более – то по фамилии первого автора и др.) и с указанием года издания книги. Например: (Сидоров, 2004; Федоров, Иванов, 1996; Петров и др., 2005). **Все ссылки в тексте должны соответствовать библиографическому списку.**

7. Заглавие статьи набирается полужирным шрифтом, инициалы и фамилия автора/авторов – под названием статьи в центре – курсивом.

8. Перед статьей дается краткая аннотация (не более 10–15 строк) курсивом. От фамилии автора отделяется 1 строкой, от текста статьи – двумя. Аннотация должна отражать существо представляемой работы.

9. Оформление рисунков. Все рисунки должны быть представлены в тексте и отдельными файлами, в черно-белом варианте, формат JPEG (размер не менее 20x30 см при 72 dpi) или Excel (если это графики или гистограммы). Гистограммы оформляются текстурной заливкой. Таблицы оформляются в виде стандартных таблиц Word.

10. К печатному варианту статьи подшивается страница, содержащая сведения об авторе: Ф.И.О., статус (студент, дипломник, аспирант), Ф.И.О. научного руководителя, статус, ученая степень и ученое звание научного руководителя, место работы научного руководителя. В электронном виде файл с данными об авторе называется по фамилии автора с добавлением слова info.

Контактная информация – e-mail и актуальный телефон.

На этой же странице – подпись научного руководителя (не распространяется на лауреатов конференции).

11. Статьи сдаются в 421 кабинет Ветровой Ирине. Понедельник и четверг, с 11 до 18 часов. Там же можно узнать подробную информацию и ознакомиться с примерами статей.

Лауреаты конференции высылают статьи на e-mail: stranavetra@gmail.com

12. Статьи, оформленные с нарушением данных правил, к печати приниматься не будут.