


**РОССИЙСКОЕ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ
ОБЩЕСТВО**



**РОССИЙСКИЙ
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ**

том 6 № 1

Москва



2009



Российский психологический журнал

Учредитель – Российское психологическое общество

Главный редактор – д. пс. наук, профессор Зинченко В.П.

Редакционный совет

д.пед.наук, проф. Акопов Г.В.	д.пс.наук, проф. Попов Л.М.
д.пс.наук, проф. Аллаhverдов В.М.	академик РАО, д.пед.наук, проф. Рубцов В.В.
д.пс.наук, проф. Дебольский М.Г.	член-корр. РАО, д.пс.наук, проф. Реан А.А.
д.пс.наук, проф. Забродин Ю.М.	д.пс.наук, проф. Рыбников В.Ю.
д.пс.наук, проф. Карпов А.В.	д.пс.наук, проф. Скрипкина Т.П.
д.биол.наук, проф. Киров В.Н.	д.пс.наук, проф. Смирнов С.Д.
академик РАО, д.пс.наук, проф. Климов Е.А.	д.пс.наук, проф. Черноризов А.М.
д.пс.наук, проф. Леонтьев Н.И.	академик РАО, д.пс.наук, проф. Шадриков В.Д.
канд.пс.наук, доцент Магомед-Эминов М.Ш.	д.филос.наук, проф. Шукуратов В.А.
д.пс.наук, проф. Малофеев Н.Н.	д.пс.наук, проф. Шмелев А.Г.
д.пс.наук, проф. Марьин М.И.	академик РАО, д.пс.наук, проф. Фельдштейн Д.И.
д.пс.наук, проф. Перелыгина Е.Б.	

Редакционная коллегия

д.пс.наук, проф. Абакумова И.В.	д.пс.наук, проф. Журавлев А.Л.
д.пс.наук, проф. Асмолов А.Г.	д.пс.наук, проф. Егорова М.С.
д.пс.наук, проф. Базаров Т.Ю.	член-корр. РАО, д.биол.наук, проф. Ермаков П.Н.
(заместитель главного редактора)	(заместитель главного редактора)
д.биол.наук, проф. Безруких М.М.	д.пс.наук, проф. Измайлов Ч.А.
д.пс.наук, проф. Боговяленская Д.Б.	д.пс.наук, проф. Лабунская В.А.
академик РАО, д.пс.наук, проф. Деркач А.А.	д.пс.наук, проф. Леонова А.Б.
д.пс.наук, проф. Донцов А.А.	д.пс.наук, проф. Сергиенко Е.А.
член-корр. РАО, д.пс.наук, проф. Дубровина И.В.	д.пс.наук, проф. Тхостов А.Ш.
	канд.пс.наук, доцент Цветкова Л.А.

Ответственный секретарь – Белугина Е.В.

Выпускающий редактор – Щербакова Л.В.

Компьютерная верстка – Кубеш И.В.

Адрес редакции:

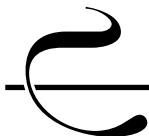
пр. Нагибина, 13, ком. 243,
г. Ростов-на-Дону, 344038
Тел. (863) 243-15-17; факс 243-08-05
E-mail: rpj@psyf.rsu.ru

Адрес учредителя:

ул. Ярославская, 13,
г. Москва, 129366
Тел./ факс (495) 283-55-30
E-mail: rpo@psychology.ru

Каталог Роспечати «Газеты, Журналы». Подписной индекс 46723.

Перепечатка материалов возможна только по согласованию с редакцией.



СОДЕРЖАНИЕ

Наши авторы

5

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Магомед-Эминов М.Ш. Определение экстремальной ситуации

13

Голубева Е.В., Истратова О.Н. Диагностика типов детско-родительских отношений

25

ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ

Ермаков П.Н., Бабенко В.В., Кульба С.Н. Отражение в параметрах бимодальных вызванных потенциалов соотношения эффективности зрительного и слухового входов

35

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

Воробьева Е.В., Попова В.А. Исследование интеллекта и мотивации достижения близнецов

46

Харитоновна Е.В. Востребованность личности с позиций системного подхода

54

Гюлушанян К.С. Объективизация вероятностной изменчивости личности подростков, проживающих в экологически неблагоприятной среде жизнедеятельности

62

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Рудакова И.А., Колесина К.Ю. Принципы моделирования метапроектной деятельности

70

РЕЦЕНЗИИ

Шкуратова И.П. Какая психолингвистика нужна психологам?

80

МОЛОДЫЕ УЧЕНЫЕ

Биджиев А.С.-М. Формирование ценностного отношения старших школьников в карачаевской семье

83

Васильченко М.В. Профилактика и коррекция кризисных состояний и суицидального поведения подростков

87

Грекова В.А. Формирование познавательной мотивации старшеклассников в соревновательном образовательном контексте

91

Даниловская И.И. Психологические особенности консультантов телефонов экстренной психологической помощи с абонентами

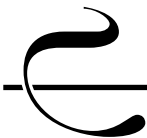
95

Даутов Д.Ф. Влияние творческих способностей на функционально-ролевую структуру группы

99



<i>Исаакян О.В.</i> Средовой подход к проблеме психологической безопасности в обучении	102
<i>Казарян К.А.</i> Межличностные отношения как предпосылка формирования представлений друг о друге	107
<i>Кремененко О.Д.</i> Профессионально-значимые особенности менеджеров и администраторов в образовании как фактор проектирования образовательной среды	111
<i>Лунина Е.Б.</i> Трансформации смысловой сферы в позднем возрасте	115
<i>Мкртчян Я.А.</i> Проблемы адаптации школьников – вынужденных переселенцев	119
<i>Синельникова О.П.</i> Эмпирическое изучение представлений старших школьников о безопасности жизнедеятельности	122
<i>Фрондзей С.Н.</i> Преимущества и недостатки пробного брака	126



Наши авторы



Магомед-Эминов Мадрудин Шамсудинович – заведующий кафедрой экстремальной психологии и психологической помощи факультета психологии МГУ им. М.В.Ломоносова
Служебный адрес: 125009, г. Москва, ул. Моховая, д. 11, корп. 5
Служебный телефон: (495) 629-41-67
E-mail: kep_@psy.msu.ru



Голубева Елена Валериевна – доцент кафедры психологии и безопасности жизнедеятельности Технологического института ЮФУ, кандидат психологических наук
Служебный адрес: 347928, г. Таганрог, ГСП-17А, пер. Некрасовский, д. 44
Служебный телефон: (8634) 31-20-16
E-mail: pibg@fib.tsure.ru



Истратова Оксана Николаевна – доцент кафедры психологии и безопасности жизнедеятельности Технологического института ЮФУ, кандидат психологических наук
Служебный адрес: 347928, г. Таганрог, ГСП-17А, пер. Некрасовский, д. 44
Служебный телефон: (8634) 31-20-16
E-mail: pibg@fib.tsure.ru



Ермаков Павел Николаевич – член-корреспондент РАО, декан факультета психологии ЮФУ, заведующий кафедрой психофизиологии и клинической психологии, профессор, доктор биологических наук
Служебный адрес: 344038, г. Ростов-на-Дону, пр. М. Нагибина, д. 13
Служебный телефон: (863) 230-32-07
E-mail: psyf@rsu.ru



Бабенко Виталий Вадимович – профессор кафедры психофизиологии и клинической психологии факультета психологии ЮФУ, доктор биологических наук
Служебный адрес: 344038, г. Ростов-на-Дону, пр. М. Нагибина, д. 13
Служебный телефон: (863) 243-06-11
E-mail: bvv@psyf.rsu.ru



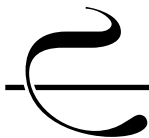
Кульба Сергей Николаевич – доцент кафедры физиологии человека и животных биолого-почвенного факультета ЮФУ, кандидат биологических наук
Служебный адрес: 344006, г. Ростов-на-Дону, ул. Б. Садовая, д. 105
Служебный телефон: (863) 264-84-93
E-mail: kulba@valeo.rsu.ru



Воробьева Елена Викторовна – зав. лабораторией психофизиологии и экспериментальной психологии, профессор кафедры психофизиологии и клинической психологии ЮФУ, доктор психологических наук
Служебный адрес: 344038, г. Ростов-на-Дону, пр. М. Нагибина, д. 13, к. 218
Служебный телефон: (863) 243-07-67
E-mail: pflab@psyf.rsu.ru



Попова Виктория Алексеевна – начальник лаборатории психофизиологического обеспечения локомотивного депо ст. Батайск Ростовской обл.
Служебный адрес: 348880, Ростовская обл., г. Батайск, ул. Фрунзе, д. 1
Служебный телефон: (863) 235-00-97
E-mail: vikaropova2584@mail.ru



Харитоновна Евгения Владимировна – доцент кафедры педагогики, психологии и коммуникативистики Кубанского государственного университета
Служебный адрес: 350080, г. Краснодар, ул. Сормовская, д. 173
Служебный телефон: (861) 232-50-77
E-mail: vеха_2000@mail.ru



Гюлушанян Карине Степановна – доцент кафедры клинической психологии, заместитель декана факультета психологии ГОУ ВПО Ставропольского государственного университета, кандидат биологических наук
Служебный адрес: 355009, г. Ставрополь, ул. Пушкина, д. 1
Служебный телефон: (8652) 35-27-57
E-mail: klinpsych@mail.ru



Рудакова Ирина Алексеевна – зав. кафедрой педагогики, психологии и коммуникативистики Кубанского государственного университета, профессор, доктор педагогических наук
Служебный адрес: 350080, г. Краснодар, ул. Сормовская, д. 173
Служебный телефон: (861) 232-99-02
E-mail: kot1@rbcmil.ru



Колесина Карина Юрьевна – доцент кафедры английской филологии факультета филологии и журналистики ЮФУ, кандидат педагогических наук
Служебный адрес: 344006, г. Ростов-на-Дону, ул. Пушкинская, д. 150, корп. 2
Служебный телефон: (863) 269-76-11
E-mail: karina379@yandex.ru



Шкуратова Ирина Павловна – доцент кафедры психологии личности факультета психологии ЮФУ, кандидат психологических наук
Служебный адрес: 344038, г. Ростов-на-Дону, пр. М. Нагибина, д. 13, к. 239
Служебный телефон: (863) 230-32-47
E-mail: irshkuratova@yandex.ru



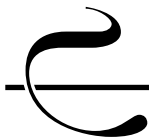
Биджиев Асхат Солтан-Муратович – преподаватель кафедры педагогической психологии Карачаево-Черкесского государственного университета
Служебный адрес: 369200, Карачаево-Черкесская Республика, г. Карачаевск, ул. Чкалова, д. 25
Служебный телефон: (87879) 2-52-26
E-mail: kcsu@mail.ru



Васильченко Марина Владимировна – психолог центра психологии здоровья, личностного роста и успеха «Гармония»
Служебный адрес: 344000, г. Ростов-на-Дону, ул. Социалистическая, д. 74
Служебный телефон: (863) 300-32-32
E-mail: marina67@hotmail.ru



Грекова Вероника Александровна – методист по иностранному языку МОУ Методический центр образования г. Ростова-на-Дону
Служебный адрес: 344002, г. Ростов-на-Дону, ул. Обороны, д. 76
Служебный телефон: (863) 240-59-70
E-mail: veronica@aaaanet.ru



Даниловская Ирина Ивановна – старший преподаватель Института управления, бизнеса и права (ИУБиП)

Служебный адрес: 344068, г. Ростов-на-Дону, пр. М. Нагибина, д. 33а/47

Служебный телефон: (863) 245-25-55

E-mail: precom@iubip.ru



Даутов Денис Фатыхович – старший преподаватель кафедры философии Донского государственного технического университета

Служебный адрес: 344000, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, д. 1

Служебный телефон: (863) 273-38-46

E-mail: reception@dstu.edu.ru



Исаакян Оксана Викторовна – старший преподаватель кафедры теории и методики профессионального образования и общетехнических дисциплин факультета менеджмента, экономики и технологии Славянского-на-Кубани государственного педагогического института (СГПИ)

Служебный адрес: 353560, г. Славянск-на-Кубани, ул. Кубанская, д. 200

Служебный телефон: (86146) 4-30-43

E-mail: otana20@yandex.ru



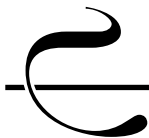
Казарян Кристина Андронниковна – преподаватель кафедры психологии здоровья и физической культуры факультета психологии ЮФУ
Служебный адрес: 344038, г. Ростов-на-Дону, пр. М. Нагибина, д. 13, к. 240
Служебный телефон: (863) 230-32-27
E-mail: kaz-kristina@yandex.ru



Кремененко Ольга Дмитриевна – зав. кафедрой социальной работы филиала РГСУ (Российский гос. социальный университет) в г. Каменске-Шахтинский Ростовской обл.
Служебный адрес: 347805, Ростовская обл., г. Каменск-Шахтинский, пер. Башкевича, д. 106а
Служебный телефон: (86365) 3-41-83
E-mail: krod54@mail.ru



Лунина Елена Борисовна – специалист-эксперт отдела взаимодействия со страхователями и застрахованными лицами Отделения Пенсионного Фонда Российской Федерации по Ростовской области
Служебный адрес: 344000, г. Ростов-на-Дону, ул. Варфоломеева, д. 259
Служебный телефон: (863) 290-41-21
E-mail: Lyolyalu@rambler.ru



Мкртчян Яна Арменовна – менеджер по персоналу
ООО «Стафф»

Служебный адрес: 344010, г. Ростов-на-Дону,
ул. Социалистическая, д. 109

Служебный телефон: (863) 255-10-18

E-mail: staff@prof.ru



Синельникова Ольга Петровна – директор МОУ
СОШ № 1

Служебный адрес: 352242, Краснодарский край,
г. Новокубанск, д. 60

Служебный телефон: (86195) 3-20-63

E-mail: school1@nk.kubanet.ru



Фрондзей Светлана Николаевна – преподаватель
кафедры гуманитарных дисциплин и социальной
работы Новошахтинского филиала ЮФУ

Служебный адрес: 346914, Ростовская обл.,
г. Новошахтинск, ул. Конноармейская, д. 12

Служебный телефон: (86369) 2-71-70

E-mail: frondzey@list.ru



К 60-ЛЕТИЮ А.Г. АСМОЛОВА

Доктору психологических наук, профессору, действительному члену РАО Александру Григорьевичу Асмолову – **60 лет!**

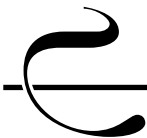
Дорогой Александр Григорьевич!

Президиум РПО, редакция «Российского психологического журнала» поздравляет Вас с юбилеем. Начав профессиональную деятельность преподавателем психологии МГУ, Вы занимали важные и ответственные посты: должность главного психолога Гособразования СССР, зам. министра образования России, вице-президента Общества психологов СССР при АН СССР. В настоящее время, являясь вице-президентом Российского психологического общества, членом Президиума Федерации психологов образования России, членом 5-ти редакционных советов и 2-х экспертных советов, заслуженным профессором МГУ, Вы вносите огромный вклад в развитие отечественной науки.

Ваши научные и педагогические труды как одного из ведущих методологов современной общепсихологической теории и ее реализации в социальной практике способствовали становлению психологии личности как самостоятельной дисциплины в современной психологии и стимулировали фундаментальные исследования нового поколения ученых. Разработанные и внедренные Вами проекты, концепции и программы оказали влияние на развитие системы образования РФ и формирование установок толерантности в современном обществе.

Ваш труд был не раз по достоинству оценен и отмечен общественностью и профессиональным сообществом, в том числе почетными значками Гособразования СССР и Минобразования Российской Федерации

Редакция «Российского психологического журнала» поздравляет Вас, Александр Григорьевич, с 60-летием и желает Вам здоровья, дальнейшей творческих успехов и свершений, преданных Вашему делу последователей и соратников.

**Магомед-Эминов М.Ш.****Определение экстремальной ситуации**

В статье излагается обзор подходов, теорий и дискуссионных вопросов и проблем в области изучения экстремальной ситуации. Проводится многосторонний критический анализ различных определений экстремальной ситуации. Понятие экстремальности раскрывается в связи со смысловыми концепциями травмы, стресса, утраты, транзитности. Обосновывается авторская концепция, рассматривающая проблему экстремальности в метапсихологическом и онто-темпоральном горизонтах.

Ключевые слова: экстремальность, экстремальная ситуация, стресс, психологическая травма, повседневный и неповседневный способы существования человека в мире и во времени, работа личности.

Современный мир характеризуется глобальными процессами, направленными не только на созидание, во благо человеку, но и на осуществление злокачественной деструкции – разрушений, локальных войн, массивных техногенных катастроф, что обуславливает актуальность исследования экстремальности. Чрезвычайные, экстремальные, катастрофические ситуации, являющиеся ситуациями бедствия конкретного человека, личности, а не только человеческих сообществ и человеческих индивидов, требуют своего психологического определения. Представления о проблеме экстремальности в психологии складывались на пересечении, минимум, трех источников: 1) исследований социально-психологических последствий катастрофических событий, 2) исследований в медицине и психологии травматического невроза, психической травмы, 3) исследований физиологического стресса – общего адаптационного синдрома и последовавших за этим исследований «эмоционального», психологического стресса. В психологической литературе для обозначения экстремальности в смысле факторов воздействия на организм или индивида используется очень пестрый набор терминов: стрессор [41, 42], факторы, предъявляющие индивиду требования, превышающие личностные ресурсы [36], экстремальность [28], травматический стрессор [44], экстремальный стресс [26], массивный стресс [43], бедствие [39], травматическое событие [35], травматический стресс [30, 46]. Кроме того, такие ситуации называют травматическими ситуациями [22, 31], критическими ситуациями [5], катастрофическими ситуациями [29], трудными жизненными ситуациями [2], жизненными событиями [7], жизненными ситуациями [4], напряженными ситуациями [8], необычными условиями [11],



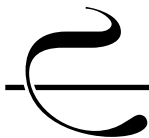
экстремальными условиями или факторами [20]. Вместо термина «экстремальная ситуация» используется также термин «чрезвычайная ситуация» [9, 23].

Категориальное поле экстремальности тематизируется событием существования личности в неповседневном способе бытия в мире [13, 19]. Речь здесь идёт не о теоретической абстракции, а о самом пространстве жизни, притом оно неспецифично по своему существу – существованию человека за пределами повседневного, обыденного, обычного жизненного мира. Вот этот момент необычности опыта, который мы интерпретируем в горизонте перехода двух модусов бытия, ясно высвечивается в рамках целого ряда исследований – стресса на войне [32], узников концлагерей [24, 27], участников войны [44], клиентов, ожидающих хирургические операции [34], стресс-синдромов у людей в разных жизненных ситуациях [33, 40] и др. Выявленная тенденция, связанная с подчеркиванием значения необычности опыта, прослеживается во многих других исследованиях, в том числе проведенных у нас в стране, например, В.И. Лебедевым [11], Л.А. Китаевым-Смыком [10] и др. Особое значение для тематизации этого неповседневного опыта, отличающегося также и от необычного опыта в техногенных реальностях, имело выделение клинической формы ПТСП – PTSD в 1980 г. [29].

В общепсихологическом подходе системообразующим для нас является понятие личности и личностного смысла экстремального события и опыта (смыслового усвоения события). Так как в настоящей работе необходимо выработать психологическое определение экстремальной ситуации, то мы будем двигаться от эмпирической трактовки к психологической и, не останавливаясь на последней, развернем метапсихологическую концептуализацию феномена экстремальности. Мы пытаемся очертить концептуальное поле понятия экстремальности, исходя не из медицинских, юридических, экономических, политических, природно-техногенных соображений, а с общепсихологической точки зрения [13, 19].

Эмпирическая трактовка экстремальной ситуации. Эмпирическое определение экстремальной ситуации основывается на трактовке экстремальности как экстраординарного инцидента, несчастного случая, бедствия, чрезвычайной ситуации и др. Событие в этом подходе явно или неявно понимается дискретно, вне континуальной темпоральности, как происшествие или случай. Экстремальная ситуация эмпирически в психологии чаще всего определяется путём приписывания к понятию «ситуация» атрибутов: катастрофическая, экстраординарная, катаклизмическая, чрезвычайная, трансординарная, в том числе, экстремальная, травматическая, выходящая за обычные пределы существования, необычная, особая, трудная и др. Определение может быть далее специфицировано указанием соответствующих ситуаций бедствий – техногенных катастроф, стихийных, природных бедствий, терроризма, войны, насилия, концлагерей и других несчастных случаев или особых условий жизни.

Подобная эмпирическая трактовка страдает крайним формализмом и построена, по сути, на факторе экстенсивности. Следуя этой линии, во всех различных перечисленных бедствиях выделяется нечто общее – чрезмерный, сверхнормативный,



чрезвычайный характер воздействия на человека. Что касается характера воздействия на индивида, то он обычно определяется в терминах силы, интенсивности воздействия и/или масштаба, вызываемого воздействием бедствия, его последствий. Определяя фактор интенсивности воздействия и реакции (последствий), пытаются, кроме того, оперировать (явно или неявно) условными понятиями «нормы» и «вненормативности». При этом предполагается, что существует некая среднестатистическая норма, соответствующая нормальной адаптированности человека к среде. Тогда воздействия, «выходящие за пределы нормативной ситуации», нарушающие нормальную адаптацию и наносящие вред индивиду, относят к экстремальным. Так как ненормативная, или вненормативная, стимуляция может быть высокой или низкой, то есть выходить за границы верхнего или нижнего порога нормального адаптивного диапазона, можно говорить о верхнеэкстремальной или нижнеэкстремальной ситуации.

Имея в виду абстрактную вненормативную ситуацию некоего усреднённого человеческого типа, нередко в литературе об экстремальности говорят в «механических» терминах как о перегрузке, сломе, проломе защитного, адапционного барьера психики, истощении адаптационного потенциала и др. Эти представления явно или неявно заимствованы из биологии, не в последнюю очередь, из физиологической концепции стресса Селье, а также из концепции З. Фрейда о защите организма от раздражения [31]. Конечно, существуют такие условия среды, которые являются губительными для любого человеческого организма. По аналогии с этим выводом можно заключить, что существуют ситуации смысловтравматичные для большинства человеческих индивидуальностей. По мнению Р. Лифтона, подобным чисто внешним условием, травмирующим каждого человека, явились ядерные удары по Хиросиме и Нагасаки [37].

Если рассматривать экстремальную ситуацию как функцию взаимодействия факторов окружения и индивида, то в контексте стресса, по сути, речь идет о градации реакций, распределяющихся от нормальной до летальной. Изменения в организме в обозначенном интервале «норма – болезнь – смерть» могут быть разделены более подробно на основе разнообразных уточняющих терминов: предельный, чрезвычайно сильный, запредельный и др. При этом, в одном случае, диапазон может ухватить экстремальность в широком значении, в другом – к экстремальности могут относиться наиболее сильные воздействия.

Недостаток обсуждаемых подходов состоит, на наш взгляд, в том, что они не могут определить концептуальное поле неповседневного существования личности, а также очертить область проблем, возникающих при адаптивном существовании человека в необычных экологических и технических системах и особых реальностях, в том числе виртуальных реальностях и симмулятивных гипер-реальностях.

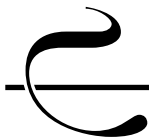
С учётом высказанных замечаний уточним эмпирическое определение как начальную стадию научно-психологического определения. Эмпирическое определение экстремальной ситуации в психологии должно учитывать: 1) событийность ситуации как происшествия, случая, инцидента; 2) жизнеопасность, заключающуюся в событии, или угрожающий характер события для человека; 3) предельные



требования, предъявляемые ситуацией к индивиду – предельность определяется, в первую очередь, фактическим смыслом ситуации для личности; фактический смысл ситуации задает горизонт формирования частных, специфических, отдельных смысловых образований личности; 4) особые потенциальные или реальные последствия для человека (и/или для его близких) – угроза, ущерб (вред), утрата (потеря), страдание, испытание, стойкость в физической, душевной, социальной, духовной, экзистенциальной сферах; 5) специфику деятельности и общения человека в ситуации (в том числе, преситуации и постситуации); 6) жизненную позицию, которую человек занимал в ситуации; 7) феномен ТЭТ (трансординарной экзистенциальной транзитности), который включает в себя синдром вхождения (вовлечение), синдром пребывания и синдром возвращения – все феномены, связанные с этими синдромами, взаимопроникают.

При неполном учёте всех приведённых признаков экстремальной ситуации мы имеем ее негативное определение – как несчастного случая или фактора, доставляющего человеку ущерб, потерю, страдание. Последствия ситуации могут быть не только негативными, дезадаптивными, но и индифферентными, то есть адаптивными, с точки зрения расстройства, более того, представляющими собой испытание стойкости, мужества, человечности и т.д. [13]. На основании сказанного мы можем подчеркнуть черты, характерные для экстремальной ситуации, но игнорируемые обычно в психологии, но не в жизни. Как неповседневная ситуация экстремальность связана непосредственно (или опосредствованно), с одной стороны, с угрозой смерти, небытия (смертоцентрирована или является D-смысловой), а с другой стороны – с фундаментальным стремлением к бытию (жизнецентрирована, является L-смысловой) [13]. Стремление к выживанию, сохранению бытия, воля к длительности являются сущностными характеристиками экстремальной ситуации как человеческой ситуации существования. Поэтому дихотомическая структура существования «бытия-небытия» и «D-смыслов и L-смыслов» является неотъемлемой характеристикой жизненной ситуации. Таким образом, если следовать широкому эмпирическому определению экстремальной ситуации жизненно-эмпирически, то она не только есть ситуация, доставляющая фундаментальную угрозу, тревогу и бедствие, но также ситуация испытания воли, стойкости, духовности, мужества, человечности. Более того, является человеческой ситуацией просветления, роста личности, трансгрессии, героизма, то есть осуществления человеком в своей жизненной ситуации собственного человеческого бытия.

Следовательно, экстремальная ситуация имеет триадическую структуру. Когда экстремальная ситуация негативна – это бедствие (страдание) человека; когда индифферентно-устойчива – это испытание человека; когда позитивна – это становление человечности, личности, воплощение бытия личности. Травма, стойкость и рост – три аспекта экстремальности, которые нужно учитывать как внутренне связанные друг с другом. Эта же триада может быть обозначена и по-другому, чтобы высветить иные грани взаимодействия: «расстройство – адаптация – рост» или «страдание – стойкость – трансгрессия».



Эмпирическое определение экстремальности, как мы его раскрыли, в определённом смысле является номотетическим (в смысле эмпирического обобщения), ибо рассматривает событие человека и ответ человека на него с точки зрения общих характеристик и закономерностей, а не идиографически как уникальное событие данного человека. Событие, которое является ответом человека на вызов судьбы, рассмотрено пока «экстремально» как случай, происшествие. Переходя к рассмотрению конкретно-психологического определения, стоит отметить, что оно приобретает бóльшую строгость, чем эмпирическое, хотя утрачивает некоторые значения жизненной событийности – несчастья, бедствия и т.д. Поэтому в дальнейшем для большей адекватности эти определения требуется рассматривать совместно, особенно в сфере экстремальной психологии и психологической помощи.

Формально-психологическое определение. Формально-психологически экстремальная ситуация может быть определена со следующих точек зрения: 1) стимульной – как вненормативный (выше или ниже гомеостатического порога) паттерн воздействия на человека, вызывающий у него определённую реакцию, которая специфицируется в определённых «субсиндромах»; 2) реактивной – как ситуации, чреватой превращением адаптивной реакции в дезадаптивную; требование воздействия превосходит адаптивный потенциал, ресурсы или возможности индивида; 3) персоналистской – интерпретация и оценка ситуации и обращение с ней как сверхугрожающей, жизнеопасной; 4) интерактивной – экстремальная ситуация есть функция экстремальных факторов и факторов личности (индивидуальных факторов, включающих в себя личностные особенности); 5) транзактной – экстремальная ситуация понимается как ситуация взаимодействия угрожающих факторов (собственно угрозы, вреда, потери, вызова и др.) с факторами личности (оценки, переоценки, совладания и др.).

Под экстремальные попадают ситуации бедствия, чрезвычайные жизнеопасные ситуации, безотлагательно требующие своего разрешения, предотвращения бедствия, его развития или ликвидации последствий бедствия, помощи жертвам бедствия. С другой стороны, экстремальными являются ситуации, связанные с жизнедеятельностью человека в особых техногенных, экологических условиях, предъявляющих человеку чрезмерные требования, влияющие на его работоспособность и состояние здоровья. Формально-психологическое определение, так же как и эмпирическое, не позволяет разграничить экстремальность повседневную и экстремальность неповседневную.

Катастрофическая и некатастрофическая экстремальность. Несмотря на схожесть экстремальности в «катастрофической» и «некатастрофической» ситуациях, между ними имеется существенная разница: 1) катастрофу, локализованную в определенных пространственно-временных границах, люди хотят как можно быстрее устранить и нивелировать её последствия – она нежелательна и отвергается людьми; 2) к некатастрофической ситуации космического полёта, подводного плавания, полярной экспедиции, операторской деятельности на атомных станциях, авиадиспетчерской деятельности человек адаптируется, осуществляя



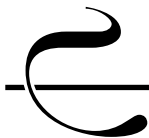
свою профессиональную деятельность – она для человека приемлема и даже желанна. Катастрофические ситуации требуют предотвращения деструкции и восстановления нанесённого ущерба (в том числе, травматизации, кризисов и т.д.). Экстремальные техногенные ситуации (особые ситуации) предполагают необходимость адаптации человека к «человеко-техническим» системам, созданным современным человеком для овладения природой.

В одном случае, человек хочет предотвратить катастрофу, экстремальность, а во втором – он осуществляет свою техническую миссию овладения природой, говоря словами Хайдеггера, из существа техники, охваченный позывом господства над силами природы [25]. Однако и технический вызов нередко оборачивается катастрофами.

Итак, сравнивая катастрофическую и некатастрофическую экстремальные ситуации, мы можем сказать, что катастрофическая экстремальная ситуация деструктивна, насильственна, жизнедистонична, нежелательна и отвергаема, ее хотят предотвратить, при возникновении как можно быстрее устранить и ликвидировать негативные последствия. В свою очередь, некатастрофическая экстремальная ситуация инструментально-конструктивна, жизнелюбична – она создана самим человеком для овладения природой, соответствует его намерениям и желанию, приемлема для него; притом человек стремится предотвратить превращение инструментальной экстремальной ситуации в катастрофическую.

Экстремальная ситуация является не только ситуацией воздействия (стрессора) и реагирования (стресса), но и ситуацией деятельности человека, ещё шире – ситуацией человеческого существования (бытия-в-жизненном-мире). Деятельностно-онтологическое измерение экстремальной ситуации требует анализа жизненных задач, решаемых человеком в экстремальной ситуации, в деятельности, в осуществляемом способе бытия. В ситуации человек «выдаёт» не только реакции, но он осуществляет определенные акции. Поэтому ситуация – это интенциональный предмет (предметный смысл) человеческой деятельности, а не стимульный паттерн, понимаемый по типу реагирования озябшего человека в холодном помещении. Экстремальная ситуация имеет ещё одно особое измерение, упускаемое стрессово-травматической трактовкой. В экстремальной ситуации человек не только испытывает и терпит интенсивный стресс, но он взывает о помощи, соучастии, стремится к приобщению, заботе, привязанности, а также к утверждению способности бытия собственного и Другого. Конечно, «напряжённую» смысловую работу личности нельзя отождествлять с нервно-психическим напряжением или напряжением психо-физиологических систем, ухудшающих работоспособность индивида. Смысловой кризис, смысловой конфликт, смысловая аномалия личности не есть патология, а являются проблемами человеческого существования – бытия личности в мире и времени. Поэтому даже ПТСР мы стали рассматривать как аномалию бытия, а не болезнь. Аномалия – это экстремальное функционирование нормального психического процесса человека в экстремальной ситуации.

Метапсихологическое определение экстремальной ситуации. Латинское слово *extrēmum* означает «край», «конец» и происходит от слова *extrēmus* – «крайний»,



«конечный», например, *in extrêmo libro* – в заключение книги. Если придерживаться этимологии этого слова, то «экстремальный» лучше всего соответствует значению «находиться на краю, в конце», то есть краевому эффекту, нежели значению превышения нагрузки (стимуляцией) порога, приводящего организм к перегрузке или расстройству.

Это высказывание требует своего уточнения: 1) край, конец даны в переживании человека, 2) переживание края конституируется – в этом состоит неотмеченная характеристика смысла «края» – в работе отношения человека к данному акту переживания как к чему-то близкому из дальнего горизонта собственного единственного континуального события бытия.

В экстремальной ситуации актуализируются сопряженно, коррелятивно друг другу две метапотребности: с одной стороны, сохранение бытия в ситуации угрозы небытия, с другой стороны, становление бытия вопреки угрозе небытия. Две фундаментальные мотивации, или, иными словами, заботы личности: мотивация выживания (в более широком понимании – рекурсивная мотивация) и мотивация роста (шире – трансгрессивная мотивация) взаимопересекаются и взаимопереплетаются. В связи с этим, потребность в безопасности необходимо раскрыть в онтологическом горизонте перехода бытия и небытия. В этой ситуации равно актуализируется и возможность угрозы деструкции, и стремление к человеколюбю, к человечности. Экстремальная ситуация – ситуация близкого контакта человеческого и нечеловеческого, не только насилия, мученичества, но и стойкости, мужества, святости, а также солидарности, помощи. Феномен экстремальности радикально обнажает существо ситуации личности в мире и времени, которая требует не только описания и объяснения и, соответственно, переживания и понимания, но и помощи, заботы.

Три установки: переживание, понимание и забота – необходимы в равной мере для определения экстремальности, особенно в области психологии психологической помощи человеку. Значение солидарности для выживания отстаивал П.А. Кропоткин, учитывал её в своей концепции стресса под названием альтруистического эгоизма и Г. Селье [41]. Феномен помощи (поиск помощи) и оказание помощи, свойственные экстремальной ситуации, надо добавить к триадической структуре экстремальности: «угроза – испытание – рост» или «страдание – стойкость – самореализация». «Добавить» – здесь означает, рассмотреть ситуацию помощи как тот горизонт, в рамках которого наилучшим образом конкретизируются три направления проблематизации человеческого существования.

Проведенный анализ экстремальной ситуации человека подготовил почву для онтологической трактовки экстремальности. На узкопсихологическом уровне, ни с аффективной, ни с когнитивной точек зрения, ни на аффективно-когнитивном уровне без обращения к феномену личности (понятой как способ бытия личности) мы не можем полноценно ухватить экстремальную ситуацию как жизненную ситуацию человека. Так, потеря близкого человека выходит за пределы аффекта, когниций и даже переменных личности в онтологическую сферу



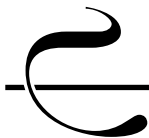
бытия личности – трагического бытия, призывающего к мужеству, решимости быть вопреки небытию.

Угрозу небытия мы назвали выше фундаментальной угрозой, имея в виду угрозу возможности невозможности [25]. С фундаментальной угрозой, с другой стороны, связана фундаментальная возможность возможности – забрасывание человека в самостановление. В онтологическом горизонте экстремальность – это забрасывание в возможность: возможность быть или не быть. Онтологически сущность всякой экстремальной ситуации заключена в феномене возможности – бытия возможности. Экстремальность определяется стремлением к возможности – возможности быть и длиться вопреки небытию. Таким образом, экстремальная ситуация, в своей сущности, онтологически – это не ситуация отсутствия чего-то, а ситуация присутствия предельного бытия личности, в том числе возможности собственной невозможности.

Даже стресс [41] можно трактовать как реакцию возможности, хотя физиологически она строится на мобилизации организма, направленной на обезвреживание опасности. Даже на уровне организма экстремальность (стрессовость) характеризует реактивность жизни – жизненность жизни (возможность жизни – стремление к возможности). Предельная возможность, которая связана с экстремальностью, двояка: она есть возможность конца и возможность начала.

Для дальнейшего продвижения проводимого нами анализа напомним, что экстремальная ситуация – это жизненная ситуация конкретного человека. Психологически, собственно, это означает, что экстремальная ситуация есть единство личности и её окружения в темпоральном горизонте – развёртывания сингулярного события жизни человека. Для того чтобы ухватить в экстремальной ситуации онтологический смысл, экстремальную ситуацию как жизненную ситуацию данного человека, необходимо ухватить его с точки зрения способа бытия личности. Мы уже предварительно охарактеризовали способ бытия личности в триаде «мученичества (страдания) – мужества (стойкости) – просветления (трансгрессии)», к которой добавили еще одну составляющую – заботу, выражающуюся в «помощи – привязанности – любви».

Экстремальная ситуация – это такая ситуация, в которой трансформируется бытие личности в жизненном мире. Повседневный модус бытия переходит в неповседневный модус бытия – и создаётся ситуация, или феномен, трансординарной экзистенциальной транзитности (ТЭТ), в которой человек оказывается в потоке экзистенциальных переходов. Неповседневный модус бытия здесь понимается как способ бытия личности в условиях вторжения небытия в бытие, смерти в жизнь. Экстремальность, таким образом, определяется, не как особое свойство, качество или интенсивность, а онтологически, как вторжение небытия в бытие и направленность бытия личности на преодоление (в трансгрессивной работе) небытия. Экстремальность как предельный феномен, феномен конца темпорален. Она открывается как возможность возможного конца, завершения, окончание времени сущего, его длительности – дления сущего. В экстремальности как транзитности



человек темпорально оказывается между концом одного существования и возможностью другого существования.

Экстремальность не только размещает время человека между временем и вечностью, т.е., открывает время в транзитной темпоральности, но очень ясно показывает феномен темпоральной работы – внутренней работы по созданию дления, длительности, времени, перехода времени, трансгрессии времени, фрагментации на многообразие времен. Время становится мультивременем и разбивается связь времен: диссоциации, фрагментации времени мы рассматриваем как суть экстремальности. В то же время темпоральность конструируется не как синтез прошлого, настоящего и будущего в единство. Единства бытия нет, есть многообразие, разнообразие времен, смысловых времен, которые связываются (в работе повторения), продолжая различаться, удерживая свое различие (разновременье). Время человека однозначно может быть определено только в темпоральной работе, которая вводит небытие в бытие, изменяет и утверждает бытие в собственном существовании.

Для онтологической конкретизации экстремального бытия личности – вторжения небытия в бытие, превращения смерти в феномен жизни – экстремальную ситуацию надо трактовать с точки зрения события. Что касается события, то в экстремальной ситуации мы имеем событие личности как «со-бытие» бытия и небытия. Именно через событие личность вовлекается, забрасывается в экстремальный жизненный мир, а мир через событие вторгается в личность, забрасывая личность в двойную возможность «бытия-небытия». Но экстремальность создаётся не только бедствием, но и стремлением человека к восхождению, к возвышенному, сакральному – экстатическому модусу бытия, самовыражению. Угроза конечности, небытия, и стремление, решимость быть (воля «длиться») – два фундаментальных аспекта экстремальной ситуации.

Соединяя вместе оба аспекта экстремальной ситуации, мы уточняем феномен переживания края, который разделяется на близкое и дальнее, предельное и за-предельное. Переживание края дифференцируется, разносится между началом, в которое превращается «безысходный конец», и дальним горизонтом собственного существования, из которого человек относится к тому, что близко, в чём он актуально пребывает и в деянии, и в страдании.

Подводя итог данного обсуждения, можно сделать следующие выводы.

Экстремальность необходимо определять не только из инстанции экстенсивности, превосходящей адаптационные ресурсы, нарушающей гомеостаз и автоматические адаптивные активности и приводящей к расстройству. Экстремальность необходимо раскрывать также из горизонта интенсивности – качественной специфики существования человека в мире. Тогда экстремальный фактор или ситуация открывается как событие существования человека в неповседневном жизненном мире.

Для того, чтобы научно адекватно ухватить понятие «экстремальная ситуация», необходимо различать событие, которое разворачивается, осуществляется, находится в становлении, еще не завершилось, еще не стало, то есть является транзитным



феноменом, и событие, которое является результатом, свершившимся случаем, происшествием, инцидентом, коллизией (дискретное событие).

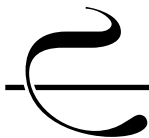
В смысловом подходе, который мы разрабатываем экстремальность интерпретируется с точки зрения экстремальной триады «восстановление – испытание – рост». Каждый стрессор – это событие, которое в своем составе содержит эти три аспекта: 1) восстановление, 2) испытание (стойкость, мужество), 3) рост (трансгрессия, сакральные переживания, развитие). Экстремальная триада имеет конструктивные и деструктивные аспекты – в негативной модели человек как бы отворачивается от испытания, роста и т.д.

Трём подходам к определению экстремальной ситуации мы дали названия: 1) «эмпирически-психологический» (или эмпирический) подход – в нем делается акцент на дискретном происшествии (даже если оно повторяется), случае и инциденте, рассматриваются особенности поведения и реакции биосоциального индивида; 2) формально-психологический (или психологический) подход, в котором подчеркиваются функции, процессы, состояния, свойства, реакции, характеризующие адаптивную активность, психическую деятельность субъекта; 3) метапсихологический (или онтологический) подход делает акцент на событии бытия личности в жизненном мире в рамках психологии человека.

Определяя экстремальность, надо различать: 1) экстремальный модус существования, или бытия человека в мире, как переход, которому соответствует особый феномен трансординарной экзистенциальной транзитности (ТЭТ), включающий в себя массивные, быстрые, внезапные изменения реальности и прочие сдвиги, перепады, перемены, даже монотония попадает в этот ряд; 2) экстремальную констелляцию бытия, представляющую собой онтологически понимаемую структуру модусов бытия личности (ЭКБ); 3) экстремальный жизненный мир и, следовательно, экстремальный и повседневный опыт, экстремальные и повседневные смыслы, а также, смысловые структуры опыта; 4) экстремальную ситуацию личности в экстремальном жизненном мире; экстремальная – это ситуация личности в мире, и поэтому в этой ситуации личность релевантна ситуации, миру (трансформация), или – нерелевантна, диахронна жизненному миру или ситуации (противо-трансформация).

Экстремальный модус бытия личности, или неповседневный модус бытия личности, мы определяем как способ бытия личности в условиях вторжения небытия в бытие.

Феномен экстремальности в полной своей конкретности ухватывается как ситуация перехода человека из повседневной реальности в неповседневную и наоборот. Всякая ситуация транситуативна, потому что ситуация есть переход. Экстремальная ситуация онтологически есть конкретная ситуация бытия личности в жизненном мире, и поэтому она не совпадает с эмпирически трактуемыми факторами чрезвычайного внешнего воздействия. Экстремальный феномен, хотя представляет собой единство презэкстремальности, экстремальности и постэкстремальности, по своей сути, является переходным темпорально разнесённым, отсроченно-отставленным феноменом.

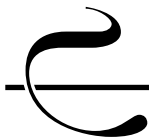


Литература

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2001.
2. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15. – № 1.
3. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие, преодоление. – М.: ПЕР СЭ, 2006, С. 12.
4. Бурлачук Л.Ф., Коржова Е.Ю. Психология жизненных ситуаций. – М.: Российское педагогическое агентство, 1998.
5. Василюк Ф.Е. Психология переживания. – М.: Изд-во Московского университета, 1984.
6. Выготский Л.С. Конкретная психология человека. Вестник Московского университета. – Серия 14. Психология. – 1986. – № 1. – С. 53-59.
7. Дикая Л.Г., Махнач А.В. Отношение человека к неблагоприятным жизненным событиям и факторы их формирования // Психологический журнал. – 1996. – Т. 17. – № 3.
8. Дьяченко М.И. и др. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях: Психол. аспект / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.А. Пономаренко. – М.: Изд-во «Университетское», 1985.
9. Кекелидзе З.И. Введение в психиатрию чрезвычайных ситуаций // Медицинская и судебная психология. – М., 2004.
10. Китаев-Смык Л.А. Психология стресса. – М.: Наука, 1983. – С. 24.
11. Лебедев В.И. Личность в экстремальных условиях. – М., 1989.
12. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения в 2-х т. – М., 1983.
13. Магомед-Эминов М.Ш. Личность и экстремальная жизненная ситуация // Вестн. МГУ. – Сер. 14. «Психология». – 1996. – № 4.
14. Магомед-Эминов М.Ш. Отчёт по НИР «Исследование человека в экстремальной стрессовой жизненной ситуации». – МГУ, факультет психологии, 1991.
15. Магомед-Эминов М.Ш. Позитивная психология человека. От психологии субъекта к психологии бытия: в 2-х т. – М.: Психоаналитическая Ассоциация Российской Федерации, 2007.
16. Магомед-Эминов М.Ш. Психология уцелевшего // Вестник МГУ. – Сер. 14. «Психология», 2005. – № 3.
17. Магомед-Эминов М.Ш. Трансформация личности. – М., 1998.
18. Магомед-Эминов М.Ш. Экстремальная психология. – М.: ПАРФ, 2006.
19. Магомед-Эминов М.Ш., Кадук Г.И., Квасова О.Г., Филатов А.Т., Новые аспекты психотерапии посттравматического стресса. – Харьков, 1990.
20. Марищук В.Л., Евдокимов В.И. Поведение и саморегуляция человека в условиях стресса. – СПб.: Издат.дом «Сентябрь», 2001.
21. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. – М.: «Наука», 1997.
22. Тарабрина Н.В. Практикум по психологии посттравматического стресса. – СПб.: Питер, 2001.
23. Федеральный закон N 68-ФЗ «О защите населения и территорий от чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера» от 21 декабря 1994 г.



24. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М., 1990.
25. Хайдеггер М. Бытие и время. – М., 1997
26. Baider, L., Sarell, M. (1984). Coping with cancer among Holocaust survivors in Israil. An exploratory study//*Journal of Human Stress*, 10, 3, 121 – 127.
27. Bettelheim, B. (1960). *The Informed Heart: Autonomy in a Mass Age*, The Free Press, Glencoe, Ill.
28. Davidson, S. (1980). Human reciprocity among the Jewish prisoners in the Nazi concentration camps//*Jerusalem Yad Vashem*, 555-572.
29. *Diagnostic and Statistic Manual of Mental Disorders*. Ed. 3 (DSM-III). – American Psychiatric Association. – Washington, 1980.
30. Figley, C.R. (1986). *Traumatic Stress. The Role of The Family and Social Support System*//*Trauma and Its Wake*, vol. 2.//Ed. by C.R. Figley, Ph. D. – N.Y.
31. Freud S. *Beyond the pleasure principle*//*Standardedition*/Ed, by A.Strachey. Vol. 18. London, 1955
32. Grinker R., Spiegel P. *Men under stress*. Philadelphia, 1945
33. Horowitz M.J. *Stress response syndroms*. N.Y., 1976.
34. Janis I.L. (1958) *Psychological stress psychoanalytic and behavioral studies of surgical patients*. Wiley.
35. Krystal, H. (1968). *Massive psychic trauma*. – N.Y., International University Press.
36. Lazarus, R., Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. – N.Y.
37. Lifton R.J. *From Hiroshima to the Nazi doctors: The evolution of psychoformative approach to understanding traumatic stress syndroms*. In J.P.Wilson & B.Raphael (Eds.) *International handbook of traumatic stress syndroms* (p/11-25) N.Y. Plenum Press. 1993
38. Magomed-Eminov, M. (1997). *Post-traumatic stress disorders as a loss of meaning of life*//*States of mind*. D. Halpern, A. Voiskunsky. – Oxford University Press.
39. McCaughey, B.G. (1985). *U.S. Coast Guard collision at sea*//*Journal of Human Stress*, 11, 42-46.
40. Niederland W.G. *Psychiatric disorders among persecution victims: A contribution to the understanding of concentration camp pathology and its aftereffects*// *Journal of Nervous and Mental Diseases*. 1964. Vol.139. p. 458-474.
41. Selye, H.A. (1956). *The stress of life*. – N.Y.
42. Selye, H.A. (1976). *Stress in health and disease*. – Boston, London.
43. Schmolling, P. (1984). *Human reactions to the Nazi concentration camps: A summing up*//*Journal of Human Stress*, 10, 108-120.
44. Van der Kolk, B.A., van der Hart O., Marmar, C.R. (1996). *Dissociation and information processing in Posttraumatic Stress Disorder*//*Van der Kolk B.A., McFarlane, A.C., Weisaet, L. (Eds.) Traumatic stress: The effect of overwhelming experience on mind, body and society*. Guilford Press, N.Y., London.
45. Von Greyerz, W. *Psychology of survival*. – Amsterdam: Elsevier, 1962.
46. Wilson, J.P., Krauss, G. (1985). *Predicting PTSD among Vietnam veterans*. – In W.E. Kelly (Ed.), *Post-traumatic stress disorder and the war veteran patient*. – N.Y.: Brunner//Mazel, 102-147.



Голубева Е.В., Истратова О.Н.

Диагностика типов детско-родительских отношений

В статье представлен опыт диагностики типов детско-родительских отношений по классификации А.В. Петровского – «Диктат», «Опека», «Невмешательство», «Сотрудничество», – с использованием Теста-опросника родительского отношения (ОРО) А.Я. Варги, В.В. Столина. Приведены разработанные авторами статьи критерии соотношения типов детско-родительских отношений по А.В. Петровскому с характеристиками шкал Теста ОРО. Установлено соотношение типов детско-родительских отношений, используемых современными родителями младших школьников.

Ключевые слова: типы детско-родительских отношений, методики диагностики детско-родительских отношений.

Детский возраст является предметом внимания исследователей в самых разных областях науки как значимый и ответственный период в жизни человека. Важную роль в развитии ребенка, формировании его личности играет семья, существующая в ней система внутрисемейных и детско-родительских отношений.

Современная семья включена в разнообразные сферы жизнедеятельности общества и испытывает на себе влияние макросоциальных факторов. Глубокие социальные изменения в нашей стране в 90-е годы XX века не могли не затронуть семью как наиболее уязвимую часть социального организма. Эти трансформации привели к росту числа малообеспеченных и деструктивных семей, в которых дети вовлекаются в преступные занятия и становятся жертвами насилия. Проблемными с точки зрения условий, создаваемых для развития детей, являются и внешне благополучные семьи, в которых субъективное состояние ребенка вследствие неправильного воспитания может характеризоваться длительной эмоциональной травматизацией.

Психологи-консультанты Г.В. Бурменская, О.А. Карабанова, характеризующие психологические проблемы детей из семей, благополучных с точки зрения их социально-экономического статуса, отмечают, что «практика консультирования все чаще сталкивается с уменьшением продолжительности и обеднением содержания общения в семье, дефицитом теплоты, внимательного отношения друг к другу, исчезновением действительно совместных форм полезной деятельности ребенка с взрослыми или общего досуга. Место личностного и познавательного общения все больше занимают его узко прагматические формы – по поводу обихода, режима, контроля за успешностью в учебе, а поощрение детей сводится только к его материальным формам» [2, 12].

Таким образом, актуальная на протяжении всего развития психологической науки и практики проблема детско-родительских отношений остается острой и на современном этапе.

Целым рядом авторов (А.Я. Варга, А.И. Захаров, Р.А. Зачеицкий, П.Ф. Лесгафт, А.С. Макаренко, В.Н. Мясищев, А.В. Петровский, М. Раттер, В.В. Столин, В.В. Юстицкий



и др.) предприняты попытки разностороннего исследования детско-родительских отношений и выделены черты патогенных типов воспитания, приводящих к эмоциональным нарушениям у детей.

Так, А.Я. Варга под родительским отношением подразумевает целостную систему чувств родителя к ребенку, т.е. особенности его восприятия и понимания характера и поступков ребенка, а также поведенческих стереотипов, практикуемых родителем в общении с ребенком.

Исследуя структуру родительского отношения, А.Я. Варга основывается на динамической двухфакторной модели родительского отношения, предложенной Э. Шефером и Р. Беллом, в которой основными факторами являются эмоциональный (любовь – ненависть или принятие – отвержение) и поведенческий (автономия – контроль).

А.Я. Варга выделяет следующие компоненты родительского отношения: интегральное принятие-отвержение родителем ребенка, определяющее когнитивный компонент; межличностная дистанция, определяющая степень эмоциональной близости родителя к ребенку, характеризующая эмоциональный компонент; форма и направление контроля за поведением ребенка, определяющие поведенческий компонент.

В связи с этим А.Я. Варга предлагает рассматривать типы родительского отношения как сложившиеся паттерны их взаимодействия с детьми, определяемые различными сочетаниями указанных компонентов – когнитивного, эмоционального и поведенческого. Ею выделены следующие четыре типа неэффективных структур родительского отношения, наблюдаемых у родителей, не справляющихся с воспитанием детей: принимающе-авторитарный, отвергающий с инфантилизацией и социальной инвалидизацией, симбиотический, симбиотически-авторитарный [3]. На основе вышеперечисленных положений автором совместно с В.В. Столиным был разработан метод диагностики особенностей родительской позиции по отношению к ребенку – опросник родительского отношения (ОРО).

61 вопрос методики составляет пять следующих шкал, выражающих собой те или иные аспекты родительского отношения:

1) «Отвержение». Эта шкала выражает собой общее эмоционально отрицательное (отвержение) или эмоционально положительное (принятие) отношение к ребенку;

2) «Кооперация». Эта шкала выражает стремление взрослых к сотрудничеству с ребенком, проявление с их стороны искренней заинтересованности и участие в его делах;

3) «Симбиоз». Вопросы этой шкалы ориентированы на то, чтобы выяснить, стремится ли взрослый к единению с ребенком или, напротив, старается сохранить между ребенком и собой психологическую дистанцию. Это своеобразная контактность ребенка и взрослого человека;

4) «Авторитарная гиперсоциализация». Данная шкала характеризует то, как взрослые контролируют поведение ребенка, насколько они демократичны или авторитарны в отношениях с ним;



5) «Инфантилизация». Эта шкала показывает, как взрослые относятся к способностям ребенка, к его достоинствам и недостаткам, успехам и неудачам.

По каждой из 5 шкал можно набрать высокие, средние, низкие баллы. Высокие баллы свидетельствуют о значительной развитости указанных выше аспектов родительских отношений, а низкие баллы – о том, что они сравнительно слабо развиты [4].

Как описанная выше, так и большинство других классификаций типов родительского отношения, в полной мере отвечая запросам психологической службы, ориентированы, в основном, на патогенные варианты, оставляя без внимания «благоприятные». В опроснике, разработанном А.Я. Варгой, В.В. Столиным, присутствует шкала «Кооперация», выражающая стремление взрослых к сотрудничеству с ребенком, однако она не участвует в выделении типов структур родительского отношения.

С этой точки зрения более полной является типология детско-родительских отношений А.В. Петровского [5, 6], который выделяет четыре тактики воспитания в семье и отвечающие им четыре типа детско-родительских отношений, являющиеся и предпосылкой и результатом их возникновения: диктат, опека, невмешательство и сотрудничество.

«Диктат» в семье проявляется в систематическом подавлении одними членами семьи (преимущественно взрослыми) инициативы и чувства собственного достоинства у других его членов.

Родители могут и должны предъявлять требования к своему ребенку, исходя из целей воспитания, норм морали, конкретных ситуаций. Однако воздействие в форме приказа и насилия сталкивается с сопротивлением ребенка. В этом случае дети могут реагировать вспышками грубости, обманом, лицемерием. Если сопротивление ребенка оказывается сломленным, то «вместе с ним оказываются сломленными многие ценные качества личности: самостоятельность, чувство собственного достоинства, инициативность, вера в себя и в свои возможности» [6, с. 105].

«Опека» в семье – это система отношений, при которой родители, обеспечивая своим трудом удовлетворение всех потребностей ребенка, ограждают его от каких-либо забот, усилий и трудностей, принимая их на себя.

«Диктат» и «опека» родителей, различаясь по сути, совпадают по своему результату: у детей отсутствует самостоятельность, инициатива, они оказываются отстранены от решения вопросов, касающихся как их лично, так и семьи.

Негативные последствия «опеки» как тактики семейного воспитания заключаются в том, что на первый план выходит вопрос об удовлетворении потребностей ребенка и ограждении его от трудностей, а не об активном формировании его личности. «Опека как воспитательная тактика - откровенный враг трудового воспитания, потому что опекаемого, прежде всего, ограждают от усилий и ответственности» – пишет А.В. Петровский [6, с. 106]. Дети, воспитанные в условиях сверхопеки, оказываются неприспособленными к взрослой жизни, неспособными к личной и коллективной ответственности. В случае если родители сводят опеку до разумного минимума еще с раннего детства их ребенка, контролируя только



общие аспекты воспитания (здоровье, нравственность и т.п.), и предоставляют ему самостоятельность и ответственность в решении повседневных задач, тем самым они способствуют становлению его зрелой личности.

«Невмешательство» – это система межличностных отношений в семье, строящаяся на признании возможности и даже целесообразности независимого сосуществования взрослых и детей. «Обособленность миров детей и взрослых нередко буквально декларируется: пусть ребенок растет самостоятельным, независимым, раскованным, свободным» – отмечает А.В. Петровский [6, с. 107]. При этом родители уклоняются от выполнения воспитательных функций, а ребенок не чувствует себя частью семьи, не разделяет радости и трудности родных и близких [7]. В случае необходимости ребенок оказывается неспособным включиться в общесемейные проблемы.

«Сотрудничество» как тип взаимоотношений в семье предполагает опосредованность межличностных отношений общими целями и задачами совместной деятельности, ее организацией и высокими нравственными ценностями.

Семья, в которой преобладающим типом взаимоотношений является сотрудничество, становится группой высокого уровня развития - коллективом. Такой тип взаимоотношений является оптимальным для осуществления целей нравственно оправданного воспитания в противоположность «диктату», «опеке» и «невмешательству».

Для такой семьи характерны справедливость при распределении повседневных обязанностей между родителями и детьми, адекватное возложение ответственности за успехи или неудачи при осуществлении совместной деятельности членов семьи. Наиболее важной характеристикой семьи с сотрудничающим типом взаимоотношений является сплоченность как проявление ценностно-ориентационного единства.

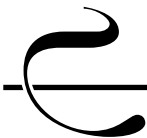
В настоящее время в зарубежной и отечественной психологии имеется значительный опыт диагностики детско-родительских отношений. Так, психологи-консультанты Г.В. Бурменская, О.А. Карабанова, основываясь на опыте практической работы, для диагностики межличностных отношений, сложившихся в семье, рекомендуют использовать следующие методики [1, 2].

А. Предлагаемые ребенку:

- 1) методика рисунка семьи и ее модификации;
- 2) адаптированный вариант методики Рене Жиля;
- 3) различные варианты методики «Незаконченные предложения»;
- 4) модификация оценочно-самооценочной методики;
- 5) детский апперцептивный тест КАТ;
- 6) методика «Модель личностной сферы»;
- 7) детский тест «Эмоциональные отношения в семье» Бене - Антони.

Б. Предлагаемые родителям:

- 8) опросник стиля родительского поведения (Эйдемиллер);
- 9) анамнестический опросник;



10) родительское сочинение «История жизни моего ребенка»;

11) опросник родительских отношений Варги-Столина.

В. Предлагаемые поочередно детям и родителям:

12) самооценочная методика в варианте, когда, например, родители выполняют оценку ребенка и оценку за ребенка, а затем идет обсуждение ее отличия от самооценки, полученной от самого ребенка, и наоборот;

13) опросник для изучения взаимодействия родителей с детьми И. Марковской.

Г. Предлагаемые диаде «ребенок – родитель»:

14) варианты пробы на совместную деятельность, известной под общим названием «Архитектор-строитель», где ребенок и родитель стараются, например, вербально в диалоге описать невидимый партнеру достаточно сложный рисунок так, чтобы партнер смог его верно воспроизвести.

Д. Одинаково пригодные для детей и взрослых:

15) цветовой тест отношений Эткинда.

Известны и другие методики диагностики межличностных отношений в семье. Несмотря на существенное число методических средств, имеющих в распоряжении психологов, и на сегодняшний день сохраняется определенная потребность в методах диагностики детско-родительских отношений.

Одна из проблем диагностики детско-родительских отношений, с которой сталкиваются психологи-исследователи, состоит в необходимости дать полную, емкую и, в то же время, краткую характеристику диагностируемым ими профилям детско-родительских отношений. Такая характеристика должна включать не только патогенные (как, например, в классификации негармоничных типов воспитания по Эйдемиллеру, Юстицкому), но и «благоприятные» варианты.

В полной мере таким требованиям соответствует приведенная нами выше типология детско-родительских отношений А.В. Петровского. Однако, здесь возникают трудности методического плана – в известных работах не встречается методики, дающей информацию о преобладании в семье того или иного типа детско-родительских отношений по классификации А.В. Петровского.

Одним из возможных решений этой проблемы может быть разработка критериев соотношения типов детско-родительских отношений «Диктат», «Опека», «Невмешательство», «Сотрудничество» с характеристиками шкал одной из известных и широко используемых методик диагностики детско-родительских отношений. В качестве такой методики нами был выбран Тест-опросник родительского отношения (ОРО) А.Я. Варга, В.В. Столина. Не считая возможной «доработку» теоретических положений, на которых основывается опросник, или «корректировку» особенностей интерпретации результатов, которые могут быть получены при его использовании, мы выбрали этот надежный и широко применяемый диагностический инструмент для эмпирического изучения выраженности типов детско-родительских отношений по А.В. Петровскому в современных семьях. Эта типология позволяет выявить оптимальный тип детско-родительских отношений, диагностируя его не просто как



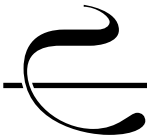
«отсутствие особенностей, вызывающих патологические изменения личности ребенка», а как тип отношений, обладающий характеристиками (вполне определенными), способствующими реализации целей нравственно ориентированного воспитания. Как отмечают Е.О. Смирнова, М.В. Быкова, «несмотря на разнообразие терминов, понятий, практически во всех подходах можно заметить, что родительское отношение включает два противоположных момента: безусловный (который содержит такие компоненты, как принятие, любовь, сопереживание и т.д.) и условный (объективная оценка, контроль, направленность на воспитание определенных качеств)» [8]. Принимая во внимание некоторую общность разных типологий детско-родительских отношений, мы разработали критерии соотнесения результатов заполнения родителями Теста ОРО с используемым ими типом детско-родительских отношений (см. таблицу 1). Жирным шрифтом выделен тестовый балл, который является определяющим при диагностике того или иного типа детско-родительских отношений.

Таблица 1

Диагностика типов детско-родительских отношений

Тип детско-родительских отношений	Балл по шкалам опросника родительского отношения к детям				
	I Отвержение	II Кооперация	III Симбиоз	IV Авторитарная гиперсоциализация	V Инфантилизация
Диктат	высокий, средний	средний, низкий	средний, низкий	высокий	высокий, средний, низкий
Опека	средний, низкий	средний, низкий	высокий	высокий, средний, низкий	высокий, средний
Невмешательство	высокий, средний, низкий	средний, низкий	низкий	низкий	средний, низкий
Сотрудничество	средний, низкий	высокий	средний, низкий	средний, низкий	средний, низкий

Как видно из таблицы, определяющим при диагностике типа детско-родительских отношений «Диктат» является высокий балл по шкале «Авторитарная гиперсоциализация», говорящий о том, что взрослый человек ведет себя слишком авторитарно по отношению к ребенку, требуя от него безоговорочного послушания и задавая ему строгие дисциплинарные рамки. Он навязывает ребенку почти во всем свою волю. Родитель-«диктатор» не может получать высокие баллы по шкалам «Кооперация» и «Симбиоз», и низкие по шкале «Отвержение», так как этот тип детско-родительских взаимоотношений исключает отношения равноправия и подразумевает определенную психологическую дистанцию между взрослым и ребенком. При диагностике типа взаимоотношений «Диктат» баллы по шкале «Инфантилизация» могут быть как высокими (ребенок воспринимается как несмышленое существо), так средними или низкими (личность ребенка и его способности воспринимаются адекватно).



При диагностике типа отношений «Опека» определяющим является высокий балл по шкале «Симбиоз»: взрослый человек старается всегда быть ближе к ребенку, удовлетворять его потребности, оградить от неприятностей и усилий. Родитель, использующий тип «Опека», по шкале «Отвержение» получает низкие или средние баллы, так как его отношение к ребенку является положительным или нейтральным, предполагает ласковую заботу и участие. Неадекватная родительская забота выражается в явном ее несоответствии возрастным особенностям ребенка и исключает проявление ребенком ответственности и инициативы при решении вопросов, касающихся его лично, и, тем более, семьи в целом. Поэтому такой родитель получает высокие и средние баллы по шкале «Инфантилизация» и низкие или средние баллы по шкале «Кооперация». Баллы по шкале «Авторитарная гиперсоциализация» могут быть как высокими (беспрекословное подавление стремлений ребенка проявить свою независимость), так средними или низкими (воспитание по типу «маленького божка»).

«Невмешательство» характеризуется, прежде всего, отсутствием контроля со стороны родителей даже в таких вопросах, как успехи в учебе, участие в посильной трудовой деятельности, соблюдение норм морали. Поэтому такой родитель получает низкие баллы по шкале «Авторитарная гиперсоциализация». Кроме того, данный тип детско-родительских отношений характеризуется значительной психологической дистанцией между родителем и ребенком, обособленностью миров детей и взрослых. Эта характеристика детско-родительских отношений отражается в том, что родители набирают низкие баллы по шкале «Симбиоз». Жизнь родных, их заботы остаются закрытыми для ребенка, точно также, как и трудности и радости, испытываемые ребенком остаются за пределами внимания родителей. Они могут оказаться неспособными к совместному решению проблем, сотрудничеству даже в критические моменты. Поэтому родитель получает низкие или средние баллы по шкале «Кооперация». Желание родителя, чтобы его ребенок рос самостоятельным, независимым, раскованным отражается в том, что по шкале «Инфантилизация» родитель получает низкие и средние баллы. При диагностике типа взаимоотношений «Невмешательство» баллы по шкале «Отвержение» могут быть как высокими (положительное отношение к ребенку, уважение и признание его индивидуальности), так средними или низкими (отрицательные чувства к ребенку: раздражение, злость, досада).

Определяющим при диагностике типа детско-родительских отношений «Сотрудничество» является высокий балл по шкале «Кооперация» (в этом случае названия типа детско-родительских отношений и шкалы опросника являются синонимами). Родитель, использующий этот тип детско-родительских отношений, не набирает высоких баллов по шкалам «Отвержение», «Симбиоз», «Авторитарная гиперсоциализация», «Инфантилизация». Это связано со следующими характеристиками данного типа детско-родительских отношений: эмоционально положительное отношение к ребенку, поощрение его независимости и самостоятельности, сведение контроля над его действиями до разумного минимума, адекватное восприятие его возрастных и личностных особенностей.



Наиболее дискуссионным с теоретической точки зрения является соотнесение типа детско-родительских отношений «Сотрудничество» и шкалы теста ОРО «Кооперация». На наш взгляд, утверждения, относящиеся к шкале «Кооперация»: *«Я очень интересуюсь жизнью своего ребенка», «Я всегда принимаю участие в играх и делах ребенка»,* – характеризуют опосредованность межличностных отношений в семье задачами совместной деятельности ребенка и родителя. Согласие родителя с утверждениями *«Родители должны не только требовать от ребенка, но и сами приспособливаться к нему, относиться к нему с уважением, как к личности», «Я часто признаю, что в своих требованиях и претензиях ребенок по-своему прав»* и др. выражает его готовность исходить из единой нравственной нормы (к себе как к другому, к другому как к себе) при предъявлении требований к ребенку. Утверждение *«Дети рано узнают о том, что родители могут ошибаться»* отражает адекватность возложения ответственности за неудачи при осуществлении совместной деятельности членов семьи. Таким образом, вопросы шкалы «Кооперация» отражают основные характеристики типа детско-родительских отношений «Сотрудничество». Одной из существенных особенностей «Сотрудничества» как типа детско-родительских отношений является сплоченность, под которой А.В. Петровский понимает такую характеристику системы внутригрупповых связей, которая показывает степень совпадения оценок, установок и позиций группы по отношению к объектам (лицам, задачам, идеям, событиям), наиболее значимым для группы в целом [6]. Как нам представляется, утверждение *«При принятии решений в семье следует учитывать мнение ребенка»*, а также другие утверждения шкалы «Кооперация» характеризуют такие особенности структуры детско-родительских отношений, которые *способствуют* развитию тенденции личности ребенка воспринимать свою семью как источник ценностных ориентаций.

Отметим, что в ряде случаев не удастся однозначно выявить тот или иной тип детско-родительских отношений. Если родитель набирает высокие тестовые баллы по нескольким шкалам, являющимся диагностическими для разных типов детско-родительских отношений, то тип отношений является «смешанным». Если баллы по всем шкалам опросника являются средними, это говорит о «неустойчивом» типе детско-родительских отношений, который может быть связан с несформированностью родительской позиции и воспитательской неуверенностью у молодых родителей.

Нами была предпринята попытка изучить современное соотношение типов детско-родительских отношений в семьях с детьми-младшими школьниками. Для диагностики типа семейных взаимоотношений использовался Тест ОРО А.Я. Варга, В.В. Столина. Для соотнесения результатов заполнения родителями Теста ОРО с типом детско-родительских отношений, использовались выделенные нами критерии.

В качестве испытуемых выступили родители 102 детей 7-8 лет, учащихся 2-х классов школы г. Таганрога.

Данные, полученные по тесту ОРО, представим в виде гистограммы. На оси абсцисс отметим наименования шкал опросника, а по оси ординат – процент испытуемых, набравших по ним низкие, средние или высокие баллы.

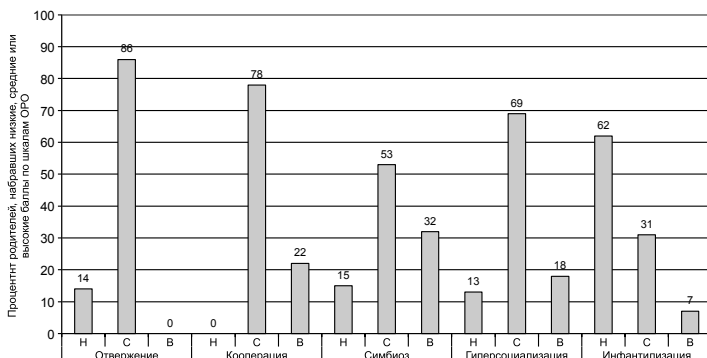
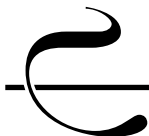


Рисунок 1. Баллы, полученные родителями по шкалам теста ОРО

В целом, родители чаще набирают средние баллы по таким шкалам, как «Отвержение», «Кооперация», «Симбиоз», «Гиперсоциализация», что свидетельствует о средней выраженности этих аспектов родительского отношения к детям. По шкале «Инфантилизация» родители чаще набирают низкие баллы, что говорит об отношении к детям в соответствии с их возрастом, уважении к мыслям и чувствам ребенка.

Анализ результатов заполнения опросника родителями в соответствии с критериями, указанными в таблице 1, показал, что тип детско-родительских отношений в 30 случаях является либо смешанным (высокий тестовый балл по нескольким шкалам свидетельствует о наличии одновременно нескольких типов взаимоотношений), либо неустойчивым (баллы по всем шкалам опросника являются средними), либо не совпадающим у отца и матери ребенка, т.е., противоречивым; в 72 случаях удается определить тот или иной тип детско-родительских отношений, из них:

- диктат диагностируется в 16 случаях;
- опека диагностируется в 23 случаях;
- невмешательство диагностируется в 4 случаях;
- сотрудничество диагностируется в 29 случаях.

Данные представим в виде диаграммы.

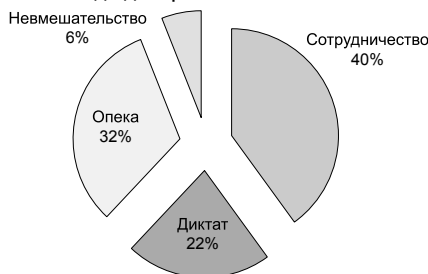


Рисунок 2. Соотношение типов детско-родительских отношений



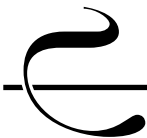
Результаты исследования показали, что наиболее часто в семьях наблюдаются сотрудничество и опека как типы детско-родительских отношений.

Таким образом, проведенное нами исследование представляет опыт сведения большого числа аспектов детско-родительских отношений (высокий, средний или низкий уровень отвержения ребенка в семье и т.д. по четырем другим характеристикам) к одному из типов детско-родительских отношений по классификации А.В. Петровского: «Диктат», «Опека», «Невмешательство» и «Сотрудничество».

Психолог-практик, получив информацию о типе детско-родительских отношений в семье ребенка, может прогнозировать его наиболее вероятное дальнейшее личностное развитие, так как влияние того или иного типа детско-родительских отношений на развитие личности и характера ребенка достаточно полно описаны А.В. Петровским (включая и наиболее оптимальный из них – «Сотрудничество»). Психолог-исследователь, соотнеся результаты заполнения родителем Теста ОРО с одним из типов детско-родительских отношений, получает возможность оперировать краткими и емкими характеристиками в исследовательских целях (например, объединять испытуемых в группы по типам детско-родительских отношений).

Литература

1. Бурменская Г.В. Психологическое обследование детей дошкольного-младшего школьного возраста – М.: УМК «Психология», 2003.
2. Бурменская Г.В., Карабанова О.А. и др. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков – М.: «Академия», 2002.
3. Варга А.Я. Структура и типы родительского отношения: Автореф. канд. дис. – М., 1986.
4. Овчарова Р.В. Справочная книга школьного психолога. – М.: «Просвещение», «Учебная литература», 1996.
5. Петровский А., Петровский В. Всегда ли правы родители. Психология воспитания – М.: Изд-во «АСТ», 2003.
6. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Психология – М.: «Академия», 2002.
7. Петровский В.А., Полевая М.В. Отчуждение как феномен детско-родительских отношений // Вопросы психологии. – 2001. – № 1.
8. Смирнова Е.О., Быкова М.В. Опыт исследования структуры и динамики родительского отношения // Вопросы психологии. – 2000. – № 3.



ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ

Ермаков П.Н., Бабенко В.В., Кульба С.Н.

Отражение в параметрах бимодальных вызванных потенциалов соотношения эффективности зрительного и слухового входов

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ («Отражение в параметрах связанных с событием потенциалов эффективности зрительно-слуховой интеграции»), проект № 06-06-00314а.

В работе использован феномен рассогласования бимодального связанного с событием потенциала и суммы унимодальных ответов. Ставилась цель определить, как связана эффективность бимодальной интеграции с амплитудой рассогласования в группах испытуемых, отдающих приоритет либо зрительной, либо слуховой информации. Обнаружено, что в сравниваемых группах выявленные зависимости носят противоположный характер. Делается заключение, что амплитуда рассогласования коррелирует с эффективностью интеграции, а эффективность интеграции тем выше, чем более выражен приоритет зрительного входа над слуховым.

Ключевые слова: межсенсорная интеграция, связанные с событием потенциалы, амплитуда рассогласование, ведущий анализатор.

Когда человек видит какой-либо объект или слышит издаваемые им звуки, в мозге акцентируется образ, который не является чисто зрительным или слуховым, а сочетает в себе описания данного объекта по всем возможным модальностям. Фактически можно сказать, что все хранящиеся в памяти образы полисенсорны. Однако сведения о механизмах формирования таких полисенсорных образов крайне недостаточны. Сегодня мы не располагаем информацией о том, по каким принципам организовано взаимодействие сенсорных систем, какие области мозга участвуют в интегрировании и хранении гетеросенсорной информации.

Попытки локализовать в коре область, ответственную за межсенсорную интеграцию, не дали однозначного ответа на этот вопрос. Микроэлектродные исследования на обезьянах выявили наиболее высокую концентрацию полисенсорных нейронов в префронтальной коре [3, 8, 10]. Кроме того, у обезьян удаление именно левой префронтальной коры сильнее всего сказывалось на возможностях зрительно-слуховой ассоциации. В то же время, использование магнитоэнцефалографии свидетельствовало о локализации очага зрительно-слухового



взаимодействия, по одним данным, в проекционной зрительной коре [4], а по другим - в правой теменно-височной области [9]. Данные же ЯМР-томографии указывали на границу височной и теменной коры, нижнюю лобную извилину, островок, левую сингулярную и добавочные моторные зоны правого полушария [6]. Были также предприняты попытки ответить на этот вопрос с использованием вызванных потенциалов [7].

Обращает на себя внимание, что все эти работы ставили своей целью определить зоны коры, в которой значения регистрируемого параметра максимальны. Мы же посчитали целесообразным определить области, в которых показатель, отражающий интегративные процессы, в наибольшей степени коррелирует с реальной эффективностью межсенсорной интеграции.

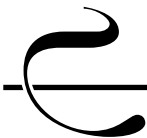
В своем предыдущем исследовании [1] мы использовали феномен рассогласования бимодального связанного с событием потенциала (ССП) и суммы унимодальных ответов. Нами исследовалась зависимость амплитуды рассогласования от эффективности зрительно-слуховой интеграции. Полученные результаты указывают на то, что эффективность межсенсорной интеграции коррелирует с амплитудой рассогласования. При этом, чем выше эффективность интеграции, тем больше фокус рассогласования смещается из затылочных в передние отделы коры.

Вместе с тем, анализ полученных ранее результатов показал, что разные испытуемые, решая задачу опознания бимодальных образов, по-разному использовали зрительный и слуховой входы. Эксперимент был организован таким образом, что предварительно подбирались параметры унимодальной стимуляции и маскировки, обеспечивающие примерно одинаковый уровень опознания и зрительных и слуховых стимулов (на уровне порядка 35-40 % правильных ответов). Однако затем, в ходе самого эксперимента, когда в случайном порядке чередовались зрительные, слуховые и бимодальные стимулы, испытуемые улучшали свои показатели по одной из сенсорных систем и снижали по другой. То есть они демонстрировали предпочтение в использовании определенного сенсорного входа (зрительного или слухового). Это, согласно Д. Канеману [2], связано с необходимостью распределить обрабатываемые ресурсы между модальностями. И такое распределение часто бывает непропорциональным.

В данной работе мы поставили цель определить, как связана эффективность бимодальной интеграции с амплитудой рассогласования ССП в группах испытуемых, отдающих приоритет либо зрительной, либо слуховой информации.

МЕТОДИКА

Аппаратура. Основу экспериментальной установки составлял персональный компьютер с процессором Celeron 350 мГц, монитором с диагональю 15" (1024 x 768 пикселей, 85 Гц), видеокартой Dimond A200 и звуковой картой Creative Live 5.5. Звуковые сигналы подавались через головные телефоны Philips SBC HP800 (Голландия). Для регистрации ЭЭГ использовали восемь каналов биоусилителя с уровнем собственных шумов 1 мкВ и полосой пропускания от 0.3 до 30 Гц.



Стимуляция. Нами был сформирован алфавит образов, состоящий из пяти реальных объектов: поезд, автомобиль, самолет, кошка, собака. Каждый из образов был представлен зрительным и звуковым стимулом.

Зрительные стимулы представляли собой темные контурные рисунки на белом фоне. Все они были одинакового размера и вписывались в условный круг диаметром 1.5 угл. град. Изображения подавались на экран компьютера и были синхронизованы с кадровой разверткой. Контраст (0.15 - 0.30) и длительность (35-60 мс) зрительных стимулов подбирали индивидуально для каждого испытуемого таким образом, чтобы вероятность опознания в данном алфавите образов была в пределах 0.3-0.4.

Маской для зрительных стимулов служила суперпозиция всех используемых изображений. Ее предъявляли на 250 миллисекунд сразу после прекращения действия стимула. Контраст маски линейно снижался до 0 в течение последних 100 мс.

Стимуляция осуществлялась бинокулярно с расстояния 115 см. Фоновая яркость экрана составляла 60 кд/м². Фоновое освещение в экспериментальной камере находилось на уровне 20 лк.

Звуковые стимулы были представлены фрагментами записей реальных звуков, издаваемых указанными объектами. Фрагменты были близки по спектральным характеристикам и выровнены по интенсивности (30 дБ над порогом) и длительности (500 мс).

Маской для звуковых стимулов служила суперпозиция всех используемых звуков. Ее подавали одновременно со стимулом. Интенсивность звукового сигнала линейно снижалась до 0 в течение последних 250 мс.

Звуковая стимуляция осуществлялась бинаурально. Вероятность опознания слуховых стимулов также устанавливалась на уровне 0.3-0.4. Для этого индивидуально подбирали необходимую интенсивность маски.

Регистрация. ЭЭГ регистрировали с поверхности головы в восьми монополярных отведениях (*F3, F4, C3, C4, P3, P4, O1, O2*) в соответствии со стандартной схемой 10/20. В качестве референта использовали объединенный электрод на мочках ушей. Сигнал оцифровывался 16-разрядным аналого-цифровым преобразователем с частотой квантования 200 Гц и фиксировался на жестком диске компьютера.

Процедура. Зрительные, слуховые и бимодальные стимулы предъявлялись с интервалом 4-6 с в случайной последовательности. В задачу испытуемого входило опознание предъявляемых образов. Испытуемый называл образ после сигнала экспериментатора. Предварительно каждый испытуемый знакомился с наборами зрительных и слуховых стимулов. Затем индивидуально подбирали параметры стимуляции, которые обеспечивали указанную выше вероятность опознания унимодальных стимулов.

Обработка. В отсроченном режиме времени при визуальном контроле выбирали безартефактные фрагменты записи ЭЭГ (100 мс до стимула и 500 мс после стимула). Зрительные, слуховые и бимодальные ССП получали путем усреднения 100 безартефактных фрагментов ЭЭГ. Усреднение проводили независимо от



правильности опознания. Нулевую линию для всех ССП определяли по среднему уровню предстимульного отрезка ЭЭГ.

Затем суммировали ССП, полученные на звуковую и слуховую унимодальную стимуляцию. Суммарная кривая вычиталась из ССП на бимодальные стимулы. В результате для каждого отведения получали кривую рассогласования. Индивидуальные кривые рассогласования усредняли по общей группе испытуемых и по вновь сформированным группам (см. ниже) с одновременным расчетом доверительного интервала на 5 %-ном уровне значимости.

По результатам (психофизическим) каждого эксперимента мы получали также значения вероятностей опознания испытуемым зрительных (p_z), слуховых (p_c) и бимодальных ($p_{зс}$) стимулов. На основании этих значений вычисляли показатели «идеального наблюдателя» ($p_{ин}$): вероятность опознания бимодальных стимулов, которая потенциально может быть достигнута при интеграции решений, принятых независимо зрительным и слуховым анализаторами. Этот показатель вычисляли по известной формуле, принятой для расчета вероятности появления независимых событий:

$$p_{ин} = p_z + p_c - p_z * p_c$$

Эффективность зрительно-слуховой интеграции (\mathcal{E}) оценивали нами по следующей формуле:

$$\mathcal{E} = 1 - \frac{p_{ин} - p_{зс}}{p_{ин} - p_{сл}},$$

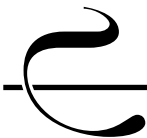
где $p_{сл}$ – вероятность случайного угадывания (в наших экспериментах $p_{сл} = 0.2$).

Разность $p_{ин} - p_{сл}$ задает коридор значений, в котором может находиться экспериментально полученная вероятность $p_{зс}$. Разность $p_{ин} - p_{зс}$ указывает на положение $p_{зс}$ в этом коридоре.

Эффективность стремится к единице при уменьшении разности между теоретической и экспериментальной вероятностью и достигает ее, когда $p_{зс}$ становится равной $p_{ин}$. Если же результаты испытуемого по каждому сенсорному входу окажутся на уровне случайного угадывания, то и эффективность интеграции будет равна нулю.

Связь амплитуды рассогласования в каждом отведении с эффективностью интеграции оценивали по группе испытуемых с помощью корреляционного анализа.

Испытуемые. В экспериментах приняли участие 25 человек обоего пола в возрасте от 19 до 22 лет без патологий зрения и слуха. На основании психофизических результатов проведенных экспериментов были сформированы 2 группы по 10 человек в соответствии с их показателями распознавания мономодальных стимулов. В первую группу вошли лица, у которых вероятность опознания зрительных стимулов была существенно выше вероятности опознания слуховых стимулов. Во вторую, напротив, те, у кого была выше вероятность опознания слуховых стимулов. Дальнейшая обработка и анализ осуществлялись внутри сформированных групп.



Все испытуемые были проинформированы о процедуре проводимых испытаний, убеждались в безопасности экспериментов для здоровья и давали согласие на участие в исследованиях. Исследования выполняли с соблюдением этических норм.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЙ

В ходе каждого из 25 экспериментов в 8 отведениях регистрировались ССП в ответ на случайно чередующиеся зрительные, слуховые и бимодальные стимулы. После вычитания из бимодального ССП кривой, отражающей сумму унимодальных ответов, в каждом из отведений для всех испытуемых были получены индивидуальные кривые рассогласования. Затем полученные кривые были усреднены по общей группе испытуемых (рис. 1).

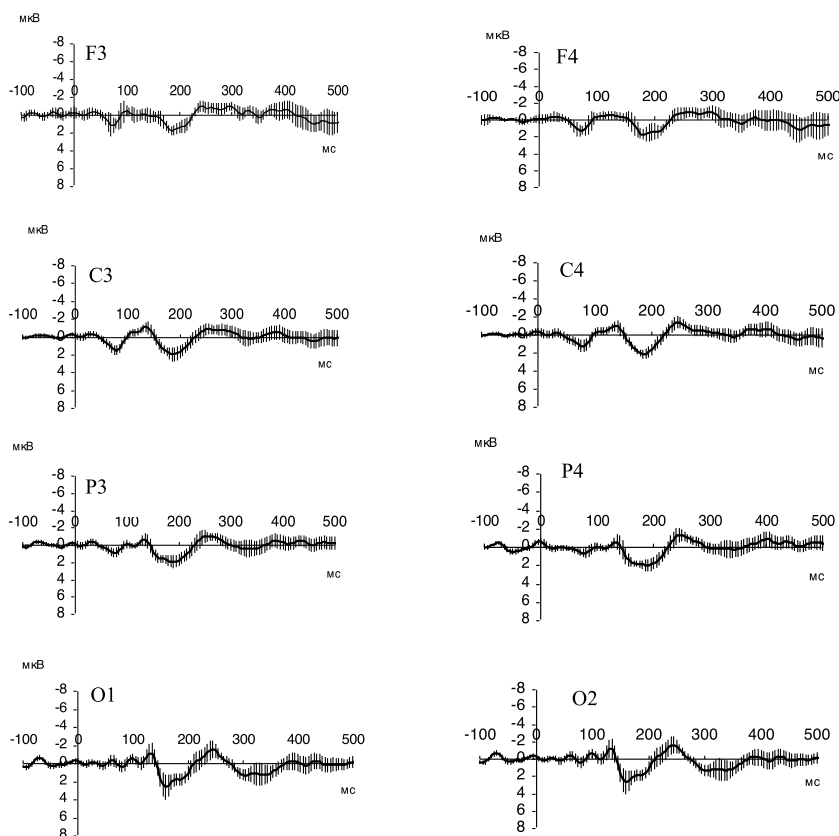


Рис. 1. Разница бимодального ССП и суммарной кривой в разных отведениях, усредненная по всей группе испытуемых. Вертикальными линиями на кривых показаны доверительные интервалы на 5%-ном уровне значимости



Как видно из приведенного рисунка, рассогласования имеют место во всех пунктах отведения, возникают с весьма коротким латентным периодом (ЛП), но более выраженными становятся после 150-й миллисекунды.

Начало первого компонента рассогласования совпадает с началом бимодального ССП, то есть имеет ЛП порядка 60-70 мс, а вся его протяженность составляет не более 10-15 мс. Его возникновение обусловлено снижением амплитуды первой негативной волны бимодального ССП по сравнению с суммарной кривой. Все последующие компоненты рассогласования, возникающие в период со 130-й до 300 мс, отражают увеличение амплитуды более поздних волн бимодального ССП. Речь, таким образом, идет о двух разнонаправленных процессах. Первый, короткий, локализован в ограниченной области ($F4$, $C3$, $C4$). Второй, длительный, выявляется во всех отведениях и выражен значительно сильнее. Этот результат получен на общей группе испытуемых.

Затем все испытуемые были проранжированы нами в соответствии с их индивидуальными соотношениями вероятностей распознавания унимодальных зрительных и слуховых стимулов. На одном конце ряда оказались испытуемые с наибольшей разницей между r_c и r_z , на другом конце – с наибольшей разницей между r_z и r_c . По 10 испытуемых с каждой стороны ряда образовали две группы: тех, кто отдает предпочтение слуховой информации и тех, кто в большей мере ориентируется на зрительные сигналы. Далее анализ полученных результатов проводился для каждой группы отдельно.

В предыдущей работе была установлена прямая связь между амплитудой рассогласования ССП и эффективностью зрительно-слуховой интеграции. Теперь мы определили, как эта связь проявляется в двух сравниваемых группах.

Сначала мы установили, как в разных отведениях амплитуда рассогласования коррелирует с эффективностью зрительно-слуховой интеграции. Полученные результаты представлены в таблице 1.

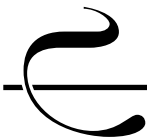
Таблица 1

*Корреляция между эффективностью бимодальной интеграции
и амплитудой рассогласования ССП*

Области коры	Преобладание зрительного входа		Преобладание слухового входа	
	левая	правая	левая	правая
Лобная кора	0,81*	0,58	-0,62	-0,44
Височная кора	0,82*	0,54	-0,15	-0,11
Теменная кора	0,53	0,44	-0,28	-0,74*
Затылочная кора	0,13	0,35	-0,45	-0,11

*Звездочкой отмечены статистически достоверные значения ($p \leq 0,05$).

Сразу же обращает на себя внимание очевидный факт. У испытуемых, отдающих предпочтение зрительной информации, корреляция между амплитудой



рассогласования и эффективностью бимодальной интеграции положительная. Напротив, у тех испытуемых, которые отдают предпочтение слуховой информации, связь носит отрицательный характер.

В первой группе испытуемых связь выше в левом полушарии, во второй – в правом. У тех, кто опирается на зрительную информацию, корреляция наиболее выражена в лобной и височной коре. У тех, кто ориентируется на слуховой вход, связь максимальна в теменной коре.

Полученные результаты хорошо иллюстрируются графиками, показанными на рис. 2.

Если обобщить полученные результаты, то следует констатировать, что в двух сравниваемых группах выявленные зависимости носят противоположный характер. При этом корреляция между амплитудой рассогласования и эффективностью интеграции существенно выше в группе тех, кто отдает предпочтение зрительной информации.

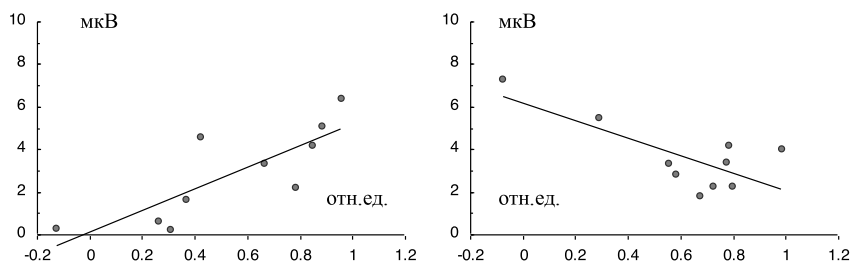


Рис. 2. Эффективность бимодальной интеграции (ось абсцисс) и амплитуда рассогласования ССП (ось ординат) в левой лобной коре при преимуществах зрительного входа (слева) и в правой теменной коре при преимуществах слухового входа (справа). Сплошной линией показаны функции линейной регрессии

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Полученные результаты указывают на то, что рассогласование между бимодальным ССП и кривой, полученной в результате суммирования унимодальных ответов на зрительные и слуховые стимулы, наблюдается практически во всех пунктах отведения. Уже этот факт может свидетельствовать о генерализованном характере процессов, обеспечивающих межсенсорную интеграцию. Кроме того, в предыдущем исследовании нами было установлено, что чем выше эффективность зрительно-слуховой интеграции, тем выше амплитуда обнаруженных рассогласований. Причем данная зависимость более выражена в передних отделах коры левого полушария [1]. Напомним, что эти данные были получены вне зависимости от того, какова относительная эффективность зрительного и слухового входов.

В данном исследовании мы рассмотрели эти вопросы с учетом того, какая из задействованных сенсорных систем является ведущей в решении предложенной задачи. Полученные результаты продемонстрировали, что в сравниваемых группах



обнаруженные закономерности носят противоположный характер. В группе испытуемых, в большей степени опирающихся на зрительную информацию, амплитуда рассогласования ССП коррелирует с эффективностью межсенсорной интеграции, причем такая связь достигает наивысших значений в лобной и височной коре левого полушария. Для испытуемых, отдающих предпочтение слуховой информации, связь амплитуды рассогласования с эффективностью интеграции носит отрицательный характер и больше выражена в теменной коре правого полушария.

Полученные результаты в обобщенном виде представлены на трехмерном графике, где данные обеих групп аппроксимированы методом наименьших квадратов (рис. 3). В качестве примера здесь взята левая лобная кора.

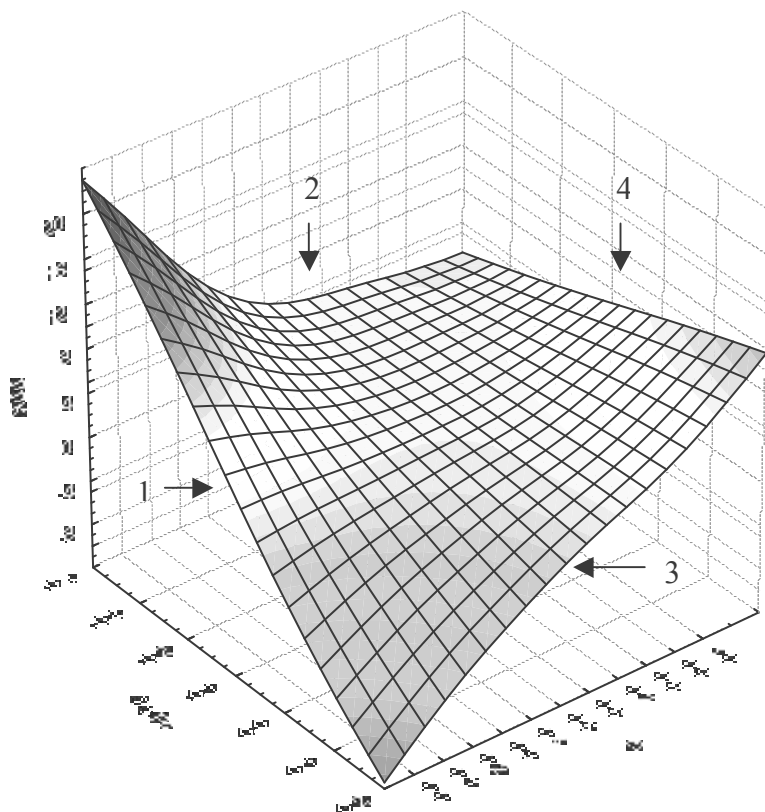


Рис. 3. Связь эффективности межсенсорной интеграции, соотношения эффективности сенсорных входов и амплитуды рассогласования в левой лобной коре. Обозначения осей: Э – эффективность интеграции (отн.ед.), Рзс – разница между вероятностью опознания зрительных и слуховых стимулов (отн.ед.), ЛЛК – амплитуда рассогласования в левой лобной коре (мкВ)

Видно, что при низкой эффективности зрительно-слуховой интеграции амплитуда рассогласования ССП существенно выше у тех испытуемых, которые опираются на слуховую информацию, по сравнению с теми, кто ориентируется на зрительный вход (на данном графике зависимость обозначена цифрой 1). Однако по мере увеличения эффективности интеграции у первых амплитуда рассогласования снижается (зависимость 2), а у вторых – возрастает (зависимость 3). В результате при высоких значениях эффективности амплитуда рассогласования становится уже выше у тех, кто отдает предпочтение зрительной информации (зависимость 4).

На что же указывают полученные результаты? Вывод, который может быть сделан, удобно проиллюстрировать графиком, показанном на рисунке 4.

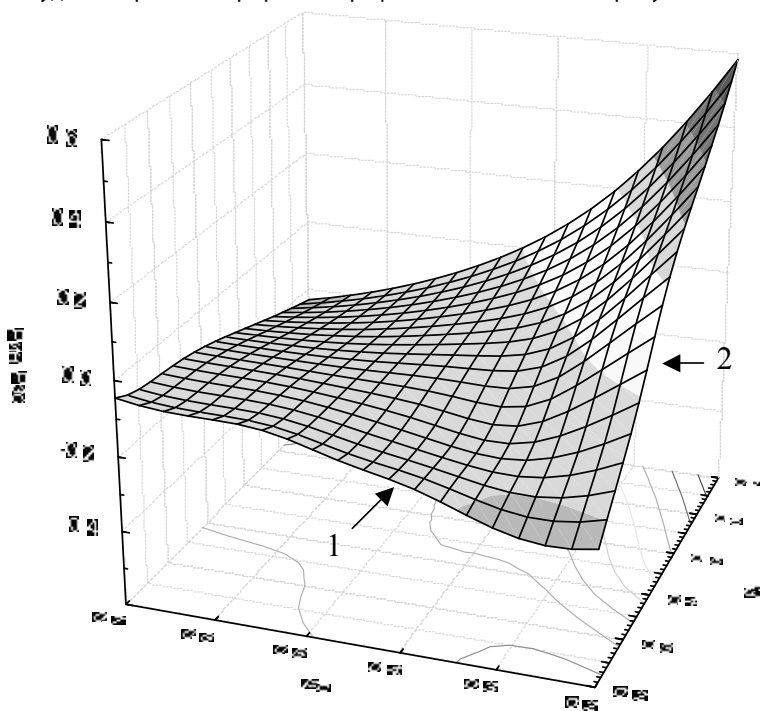


Рис. 4. Связь эффективности зрительно-слуховой интеграции с вероятностью опознания унимодальных стимулов. Обозначения осей: P_z – вероятность опознания зрительных стимулов (отн.ед.), P_c – вероятность опознания слуховых стимулов (отн.ед.), $P_{ин-Рзс}$ – степень приближения к эффективности интеграции «идеального наблюдателя»

На этом графике также объединены данные по всей выборке. Видно, что если зрительный вход используется слабо, то с увеличением эффективности слухового канала несколько растёт и эффективность межсенсорной интеграции (на данном



графике – зависимость 1). Если, напротив, слабо используется слуховой вход, то при увеличении вероятности зрительного опознания эффективность зрительно-слуховой интеграции возрастает значительно сильнее (зависимость 2). Таким образом, эффективность межсенсорной интеграции тем выше, чем ниже эффективность слухового и выше эффективность зрительного входа (диагональ между левым и правым углами поверхности). Напротив, относительно равное распределение ресурсов между модальностями наименее эффективно для межсенсорной интеграции (диагональ между ближним и дальним углами плоскости).

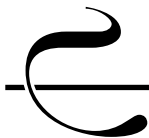
Как можно было бы интерпретировать такой вывод? То, что человеку свойственно использовать в первую очередь зрительную информацию, было показано еще в 1971 году Колавитой [5]. Сигналы других модальностей несут своего рода вспомогательное значение, но при этом в мозге реализованы механизмы интеграции, которые способствуют обогащению зрительных образов информацией других модальностей. Полученные нами результаты свидетельствуют о том, что такая межсенсорная интеграция весьма эффективна. Однако когда для решения какой-либо задачи мы вынуждены опираться на незрительные сигналы (например, слуховые), их интеграция со зрительной информацией, как оказалось, становится значительно менее эффективной. Похоже, что передача информации по межсенсорным коммуникациям носит однонаправленный характер. Так, слуховая информация может дополнить зрительную, а вот обратный процесс неэффективен. Слуховая система вынуждена решать задачи опознания самостоятельно.

Если учесть, что эффективность интеграции коррелирует с амплитудой рассогласования ССП [1], то становится понятным, почему эта связь сначала уменьшается, а затем приобретает обратный знак при росте преимущества слухового входа над зрительным.

Но если результаты, полученные в двух сравниваемых группах, носят противоположный характер, как же тогда нам удалось обнаружить определенные закономерности, анализируя выборку в целом [1]? Ответ очевиден: это связано с тем, что зависимости, наблюдаемые у испытуемых с приоритетом зрительного входа, значительно более выражены, чем связи противоположного знака, характерные для тех, кто ориентируется на слуховой канал. В результате общие закономерности совпадают с теми, которые характерны для испытуемых с доминированием зрительной информации.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Полученные результаты позволяют сделать вывод, что амплитуда рассогласования бимодального ССП и суммы унимодальных ответов коррелирует с эффективностью зрительно-слуховой интеграции. Эффективность интеграции, в свою очередь, зависит от относительной эффективности использования испытуемым зрительного и слухового входов. Интеграция тем более эффективна, чем выше относительная эффективность зрительного входа.



Данный результат может представлять также определенный интерес для решения вопросов, связанных с оптимизацией деятельности человека-оператора.

Литература

1. Бабенко В.В., Кульба С.Н., Котова М.Ю. Отражение эффективности гетеросенсорной интеграции в параметрах связанных с событием потенциалов // Журнал высш.нервн.деят.ти. – 2007. – Т. 57. – № 4. – С. 419-430.
2. Канеман Д. Внимание и усилие // Под ред. Гусева А.Н. – Москва: Смысл, 2006. – 288 с.
3. Benevento L.A., Fallon J., Davis B.J., Rezak M. Auditory-visual interaction in single cells in the cortex of the superior temporal sulcus and the orbital frontal cortex of the macaque monkey // Exp. Neurol. 1977. V. 57. P. 849-872.
4. Burch C., Wilson G., Orr C., Papanicolaou A.C. Crossmodal interactions of auditory stimulus presentation on the visual evoked magnetic response. Advances in biomagnetism / Ed. Williamson S.J. – N.Y.: Plenum Press, 1989. – P. 221-224.
5. Colavita F.B. Interspecies differences in sensory dominance // Twelfth Annual Meeting of the Psychonomic Society, St. Louis. 1971.
6. Downar J., Clawley A., Mikulis D. A multimodal cortical network for the deflection of changes in the sensory environment // Nat. Neurosci. 2000. – V. 3. – P. 277-283.
7. Giard M.H., Peronnet F. Auditory-visual integration during multimodal object recognition in human: a behavioral and electrophysiological study // J. Cogn. Neurosci. 1999. – V. 11. – P. 473-490.
8. Ito S.I. Prefrontal unit activity of macaque monkeys during auditory and visual reaction time tasks // Brain Res. 1982. – V. 247. – P. 39-47.
9. Sams M., Imada T. Integration of auditory and visual information in the human brain: Neuromagnetic evidence // Soc. Neurosci. Abstracts. 1997. – V. 23. – P. 1305.
10. Vaadia E., Benson D.A., Heinz R.D., Golstein M.H. Unit study of monkey frontal cortex: Active localization of auditory and of visual stimuli // J. Neurophysiol. 1986. – V. 56. – P. 934-952.



Воробьева Е.В., Попова В.А.
**Исследование интеллекта и мотивации
достижения близнецов**

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта РГНФ («Исследование интеллекта и мотивации достижения близнецов»), проект № 08-06-00753а.

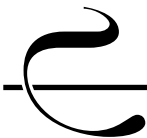
Мотивация достижения и психометрический интеллект изучались у 85 пар монозиготных и 84 пар дизиготных близнецов в возрасте 16-20 лет. Диагностика психометрического интеллекта проводилась с применением теста Д. Векслера WAIS, для диагностики мотивации достижения использовался опросник А. Мехрабиана и проективный тест Х. Хекхаузена.

В структуре теста Д. Векслера выделяются хроногенные субтесты, результативность выполнения которых зависит преимущественно от накопленного опыта («Информированность», «Словарный», «Шифровка», «Арифметический») и персоногенные, результативность выполнения которых зависит от индивидуальных различий («Недостающие детали», «Сортировка», «Повторение цифр»). Показатели наследуемости, полученные по хроногенным субтестам теста Д. Векслера значимо выше, чем показатели по персоногенным субтестам.

Ключевые слова: *структурно-динамическая модель интеллекта, мотивация достижения, близнецы, наследуемость, общая среда, индивидуальная среда.*

Психогенетический подход к исследованию психологических признаков достаточно активно разрабатывался применительно к интеллекту в целом и отдельным частным интеллектуальным способностям (Равич-Щербо И.В. и др., 2000; Малых С.Б., 2004; Егорова М.С., 2004; Posthuma D., 2001 и др.), в последнее время появились психогенетические работы, посвященные изучению роли наследственных и средовых факторов в фенотипической вариативности мотивации достижения (Готтшалдт К., 2003; Егорова М.С. и др., 2004) [2, 4, 5, 6, 7, 9, 13, 19].

Интеллект и мотивация достижения в данной работе рассматриваются как взаимосвязанные элементы единой структуры, способствующей адаптации личности к жизненным условиям [1]. Мотивация достижения – психологический конструкт, отражающий стремление человека добиться значимых (весомых) результатов в определенной деятельности (чаще всего результаты связывают с учебной или профессиональной деятельностью) [17]. В данной работе будут



рассмотрены две разновидности мотивации достижения (по Д. Макклелланду): имплицитная (довербальная, тестируется с использованием проективных тестов типа ТАТ) и самоприписываемая мотивация достижения (вербальная, тестируется опросниками) [18].

В московском близнецовом исследовании, проведенном М.С. Егоровой с соавторами, были получены оценки фенотипической вариативности мотивации достижения, оцениваемой с использованием опросника А. Мехрабиана. Согласно полученным в этой работе данным, генетические факторы определяют 20 % вариативности данной характеристики [5]. Детерминация мотивации достижения генотипом может быть объяснена либо ее включением в качестве составляющей в базовые свойства личности, либо связью с генетически обусловленными характеристиками (интеллектом, темпераментом) [10]. Действительно, как было показано в целом ряде исследований, общий психометрический интеллект и мотивация достижения значимо коррелируют при высоких показателях IQ [цит. по 17]. Данные результаты нашли свое теоретическое обобщение в модели «дополнительности» Х. Хекхаузена, согласно которой при достижении IQ определенного (высокого) уровня реальные достижения индивидов зависят от различий в уровне мотивации, а при низком уровне IQ уровень мотивации уже не может оказать существенного воздействия на результативность [17].

Психогенетическими исследованиями интеллекта было показано, что оценка вклада генетической составляющей фенотипической дисперсии по общему интеллекту составляет около 50 % [5]. Полученные в различных работах оценки наследуемости вербального интеллекта превышают таковые для невербального [5, 13, 20]. В последние годы Д.В. Ушаковым разрабатывается структурно-динамическая модель интеллекта, которая постулирует, что уровень наследуемости специальной способности определяется степенью проявления, задействования в ней «интеллектуального потенциала». Интеллектуальный потенциал – «индивидуально выраженная способность к формированию функциональных систем, ответственных за интеллектуальное поведение» [15, с. 57]. При выполнении определенной интеллектуальной деятельности временные и прочие ресурсы, затрачиваемые на нее, отнимаются у других видов деятельности, происходит «распределение потенциала», причем, тот вид интеллектуальной деятельности, который чаще выполняется, более востребован в данном социуме, и будет иметь более высокие показатели наследуемости, в нем будет в большей степени проявляться «интеллектуальный потенциал». Так, например, это положение структурно-динамической теории объясняет более высокую наследуемость вербального интеллекта, который в технократическом обществе, несомненно, более востребован, чем невербальный.

В структурно-динамической модели интеллекта вводится различие в структуре интеллекта исполнительных и управляющих процессов. К исполнительным относятся механизмы, осуществляющие построение или трансформацию умственных операций, от этих механизмов зависит скорость и точность переработки информации. Управляющие процессы связаны с планированием и контролем действий,



осуществляемых исполнительными процессами. От управляющих процессов зависит выбор стратегии осуществления интеллектуальной деятельности, настойчивость. Управляющие процессы подвержены действию средовых факторов и хорошо тренируемы. В структуре тестов Д. Векслера Д.В. Ушаков выделяет три группы субтестов: хроногенные (результативность выполнения которых зависит преимущественно от накопленных с возрастом опыта и знаний, например, субтесты «Информированность», «Словарный», «Шифровка», «Арифметический»); персоногенные (результативность выполнения которых зависит, главным образом, от индивидуальных различий: субтесты «Недостающие детали», «Сортировка», «Лабиринт», «Повторение цифр») и промежуточные («Сбор объекта», «Кубики Косса», «Понимание», «Сходство»). Хроногенные субтесты, согласно проведенному Д.В. Ушаковым анализу данных близнецового исследования, выполненного С. Ванденбергом [20], дают значимо более высокие показатели наследуемости, чем персоногенные [16].

В нашей работе были поставлены следующие **задачи**:

- оценить вклад генетического, общесемейного и индивидуально-средового факторов в фенотипическую дисперсию показателей вербального и невербального интеллекта, имплицитной и самоприписываемой мотивации достижения;
- выделить «крайние» подгруппы по уровню IQ и определить фенотипические корреляции с уровнем мотивации достижения;
- провести соотнесение полученных результатов с основными положениями, выдвинутыми в рамках структурно-динамической теории интеллекта.

Выборку составили 85 пар МЗ близнецов в возрасте от 16 до 20 лет (из них мужского пола – 43 пары, женского – 42 пары), 84 пары ДЗ близнецов (мужского пола – 38 пар, женского – 46 пар). Средний возраст испытуемых – 18,3 года.

Все испытуемые без отклонений в состоянии здоровья, участвовали в исследовании добровольно.

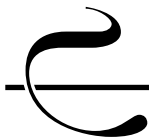
Методы исследования. В процессе проведения исследования использовались следующие методы: анкетирование, тестирование, близнецовый метод, методы математической статистики.

Для оценки зиготности близнецов применялся метод анализа полисимптомного сходства с применением анкеты, разработанный Н.Ф. Талызиной, С.В. Кривцовой, Е.А. Мухаматулиной [14].

Диагностика интеллекта осуществлялась с помощью теста интеллекта Д. Векслера WAIS, адаптированного сотрудниками Санкт-Петербургского научно-исследовательского психоневрологического института им. В.М. Бехтерева [8]. Тест состоит из 11 субтестов. Все субтесты разделены на 2 группы – вербальные (6) и невербальные (5).

Диагностика самоприписываемой мотивации достижения проводилась с применением «Опросника мотивации достижения», разработанного А. Мехрабианом [10], имплицитной – проективного теста Х. Хекхаузена [12].

Для оценки наследуемости и средовых влияний использовался коэффициент наследуемости Игнатъева и следующие уравнения:



$h^2 = 2(r(M3) - r(D3)); c^2 = r(M3) - h^2; e^2 = 1 - h^2 - c^2$, где

$r(M3)$ – внутриспарная корреляция монозиготных близнецов; $r(D3)$ – внутриспарная корреляция однополых дизиготных близнецов; c^2 – общесемейная среда; e^2 – индивидуальная среда [5].

Математическая обработка данных осуществлялась с помощью методов математической статистики: корреляционного анализа по Spearman, оценки значимости различий коэффициентов корреляции. Компьютерная обработка результатов проводилась по программе Statistica 6.0.

Полученные результаты. В таблице 1 представлены результаты корреляционного анализа внутриспарного сходства МЗ и ДЗ близнецов по показателям теста на интеллект Д. Векслера.

Таблица 1
Внутриспарные корреляции показателей теста Д. Векслера МЗ и ДЗ близнецов, вклад генетической (h^2), общесемейной (c^2) и индивидуально-средовой (e^2) составляющих фенотипической дисперсии
(* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$) *

Субтесты		Значения				
		$r(M3)$	$r(D3)$	h^2	c^2	e^2
Вербальные субтесты	Осведомленность (Информированность)	0,83***	0,42**	0,82	0,01	0,17
	Понятливость	0,85***	0,54**	0,62	0,23	0,15
	Арифметический	0,79***	0,37**	(0,79)	0	(0,21)
	Сходство	0,71***	0,39**	0,64	0,07	0,29
	Повторение цифр	0,76***	0,54**	0,44	0,32	0,24
	Словарный	0,81***	0,38**	(0,81)	0	(0,19)
Невербальные субтесты	Шифровка	0,59***	0,29**	(0,59)	0	(0,41)
	Недостающие детали	0,78***	0,55**	0,46	0,32	0,22
	Кубики Косса	0,81***	0,55**	0,52	0,29	0,19
	Последовательные картинки (Сортировка)	0,67***	0,45**	0,44	0,23	0,33
	Складывание фигур	0,67***	0,38**	0,58	0,09	0,33
Вербальный IQ		0,88***	0,53**	0,7	0,18	0,12
Невербальный IQ		0,77***	0,51**	0,52	0,25	0,23
Общий IQ		0,85***	0,53**	0,64	0,21	0,15

* **Примечание:** если $r(D3) < 0$ или $r(M3) > 2r(D3)$, h^2 приравнивается $r(M3)$; если $r(M3) < r(D3)$, $h^2 = 0$; если $r(M3) < 0$, h^2 не вычисляется [5, с. 288].

Анализируя приведенные в таблице 1 данные, следует отметить значимые внутриспарные корреляции у МЗ и ДЗ близнецов по всем показателям вербального и невербального интеллекта. На основе внутриспарных коэффициентов корреляции были получены оценки наследуемости показателей интеллекта, а также влияния на фенотипическую вариативность интеллектуальных показателей общей и разделенной среды.



В результате получено, что на фенотипическую вариативность как вербальных, так и невербальных показателей наибольшее влияние оказывают наследственные факторы, при этом наследуемость, как отдельных вербальных субтестов, так и вербального интеллекта выше, чем невербального (различия для общих показателей значимы на уровне $p < 0.05$).

Влияние факторов общей среды выше для показателей по субтестам «Понятливость», «Повторение цифр», «Недостающие детали», «Кубики Косса», а влияние индивидуальной среды выше по субтестам «Арифметический», «Шифровка» (различия значимы на уровне $p < 0.01$) «Словарный», «Последовательные картинки», «Складывание фигур».

Результаты оценки внутриспарного сходства МЗ и ДЗ близнецов и компонентов фенотипической дисперсии показателей мотивации достижения представлены в таблице 2.

Таблица 2

Внутриспарное сходство МЗ и ДЗ близнецов, вклад генетической (h^2), общесемейной (c^2) и индивидуально-средовой (e^2) составляющих фенотипической дисперсии мотивации достижения, диагностированной тестами Х. Хекхаузена и А. Мехрабиана ($p < 0,05$; ** $p < 0,01$)*

Методики		Значения				
		r(МЗ)	r(ДЗ)	h^2	c^2	e^2
Тест Хекхаузена	СУ	0,41**	0,43**	0	0,41	0,59
	ИН	0,31*	0,32*	0	0,31	0,69
Тест Мехрабиана		0,45**	0,26	0,38	0,07	0,55

Получено, что фенотипическая вариативность имплицитной мотивации достижения определяется влиянием средовых факторов, при этом для мотивации стремления к успеху доля влияний индивидуальной среды составляет 59 %, общей среды – 41 %, мотивации избегания неудачи – 69 % и 31 % соответственно. Для самоприписываемой мотивации достижения доля генетической составляющей в фенотипической вариативности составила 38 %, а основные влияния на фенотипическую вариативность оказывают факторы индивидуальной среды (55 %).

Выделение «крайних» групп по уровню IQ и определение фенотипических корреляций с уровнем мотивации достижения. Среди всех обследуемых были выделены подгруппы с высокими значениями IQ, составляющими 120 и более баллов по шкале IQ, а также подгруппа обследуемых с низкими значениями IQ (79 и менее баллов по шкале IQ). Обработка полученных данных с использованием программы «Statistica» показала, что в подгруппе с высокими показателями по шкале IQ имеется прямая значимая зависимость между уровнем IQ и выраженностью мотивации достижения, диагностированной с использованием опросника А. Мехрабиана ($r = 0,59^{**}$, $p < 0,01$), а также прямая значимая корреляционная зависимость с выраженностью мотива избегания неудачи по проективной методике Х. Хекхаузена ($r = 0,62^{**}$, $p < 0,01$) (Таблица 3).

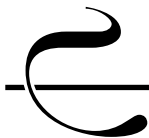


Таблица 3

Оценка значимости различий коэффициентов фенотипической корреляции показателей интеллекта и мотивации достижения в разных подгруппах по уровню интеллекта (** – $p < 0,01$)

Подгруппы по уровню интеллекта	Оценка корреляции с показателями самоприписываемой мотивации достижения	Оценка корреляции с показателями имплицитной мотивации достижения
С высоким интеллектом	0,59**	0,62**
С низким интеллектом	-0,39**	-0,52**

В подгруппе обследуемых с низкими значениями IQ была выявлена обратнопропорциональная значимая зависимость между уровнем IQ и самоприписываемой мотивацией достижения, диагностируемой опросником ($r = -0,39^*$, $p < 0,01$), при этом значимая обратнопропорциональная корреляционная зависимость с выраженностью мотива стремления к успеху по проективной методике Х. Хекхаузена ($r = -0,52^{**}$, $p < 0,01$) (Таблица 3).

Обсуждение результатов. Полученные в нашей работе данные о более высоких показателях наследуемости вербального интеллекта согласуются с результатами работ других авторов. Так, например, М.С. Егоровой, Н.М. Зыряновой, С.Д. Пьянковой было показано, что в наибольшей мере обусловлены генотипом характеристики, определяющие структуру когнитивной деятельности в подростковом возрасте – особенности, связанные с вербально-логическим мышлением [6].

Полученные нами данные подтверждают основные положения, сформулированные в структурно-динамической модели интеллекта, предложенной Д.В. Ушаковым. Так, показатели наследуемости, полученные по хроногенным субтестам («Информированность» ($h^2 = 0,82$), «Словарный» ($h^2 = 0,81$), «Шифровка» ($h^2 = 0,59$), «Арифметический» ($h^2 = 0,79$)) значимо отличаются ($p < 0,01$) от показателей по персоногенным субтестам («Недостающие детали» ($h^2 = 0,46$), «Последовательные картинки (Сортировка)» ($h^2 = 0,44$), «Повторение цифр» ($h^2 = 0,44$)).

Невербальный интеллект как способность к анализу материала, представленного в наглядной форме, у человека формируется в онтогенезе на основе вербального. Эта закономерность, впервые отмеченная В.Н. Дружининым [3], подтверждается нашими данными о показателях наследуемости как невербального интеллекта в целом, так и отдельных его факторов (субтестов), которые в достаточно высокой степени детерминированы средовыми влияниями.

Успешность когнитивной деятельности определяется не только интеллектуальными ресурсами субъекта, которые он может привлечь для ее реализации, но также и в значительной степени предвосхищением конечного результата, образом «успеха» или «неудачи», который складывается у субъекта и определяет его мотивационную стратегию.

Полученная в нашей работе средовая детерминация фенотипической вариативности имплицитной мотивации достижения (плохо вербализуемой, согласно Дж. Аткинсону) может свидетельствовать о том, что данный вид мотивации



достижения формируется в онтогенезе на основе самоприписываемой мотивации достижения. Самоприписываемая и имплицитная мотивация достижения различаются, прежде всего, по способам представленности в сознании субъекта. В первом случае – это вербальный материал, а во втором – невербальный, образный. Имплицитная мотивация достижения формируется в онтогенезе на основе самоприписываемой, как невербальный интеллект – на основе вербального.

В нашей работе получено, что при высоких показателях интеллекта у обследуемых имеется высокоразвитая самоприписываемая мотивация достижения, а также выраженный имплицитный мотив избегания неудачи. Для обследуемых с низкими значениями интеллекта было установлено, что чем ниже значение IQ, тем выше мотивация достижения, которая носит компенсирующий низкий уровень интеллекта характер, при этом у обследуемых выражен имплицитный мотив стремления к успеху. Таким образом, при высоких показателях интеллекта фенотипическая корреляция с мотивацией достижения имеет положительный знак, а при низких – отрицательный.

Выводы.

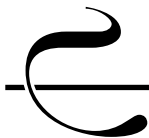
Показатели наследуемости, полученные по хроногенным субтестам теста Д. Векслера значимо выше, чем показатели по персонотенным субтестам, что подтверждает положение структурно-динамической теории Д.В. Ушакова о том, что вклад наследственных факторов более высок для тех способностей, которые востребованы средой и часто реализуются индивидом.

Взаимосвязь интеллекта и мотивации достижения имеет взаимодополняющий характер и по-разному проявляется в зависимости от уровня интеллекта: при высоких показателях интеллекта фенотипическая корреляция с мотивацией достижения положительна, а при низких – отрицательна. При высоких показателях интеллекта улучшение интеллектуальной продуктивности достигается за счет актуализации мотивации стремления к успеху и, чем она выше, тем выше будут реальные достижения индивида. У людей с низкими интеллектуальными показателями улучшение интеллектуальной продуктивности достигается за счет актуализации мотивации избегания неудачи, причем, чем более выражена мотивация избегания неудачи, тем более высокие показатели интеллектуальной продуктивности могут быть достигнуты.

Наибольшее влияние на фенотипическую вариативность мотивации достижения (как имплицитной, так и самоприписываемой) оказывают индивидуально-средовые факторы, кроме того, для самоприписываемой мотивации достижения установлено наличие и достаточно выраженного влияния генетических факторов.

Литература

1. Воробьева Е.В. Функционально-регуляционная модель взаимосвязи интеллекта и мотивации достижения // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2006. – № 4. – С. 172-179.
2. Восьмая международная конференция по мотивации // Вестник Московского университета. – Серия 14. Психология. – 2003. – № 1. – С. 103-105.



3. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. 2-е издание. – СПб.: «Питер», 1999. – 368 с.
4. Егорова М.С. Близнецовые исследования: современные тенденции // Вопросы психологии. – 2004. – № 6. – С. 128-129.
5. Егорова М.С., Зырянова Н.М., Паршикова О.В., Пьянкова С.Д., Черткова Ю.Д. Генотип. Среда. Развитие. – М.: ОГИ, 2004. – 576 с.
6. Егорова М.С., Зырянова Н.М., Пьянкова С.Д. Возрастные изменения генотип-средовых соотношений в показателях интеллекта // Вопросы психологии. – 1993. – № 5. – С. 106-108.
7. Малых С.Б. Психогенетика: теория, методология, эксперимент. – М.: Эпидавр, 2004. – 416 с.
8. Новые тесты IQ. 3-е издание. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 2004. – 352 с.
9. Равич-Щербо И.В., Марютина Т.М., Григоренко Е.Л. Психогенетика: Уч. для ВУЗов. – М.: «Аспект Пресс», 2000. – 447 с.
10. Русалов В.М., Наумова Е.Р. О связях общих способностей с «интеллектуальными» шкалами темперамента // Психол. журнал. – 1999. – Т. 20. – № 1. – С. 70-77.
11. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / Под ред. Г.С. Никифорова, М.А. Дмитриевой, В.М. Снеткова. – СПб.: Речь, 2001. – 448 с.
12. Собчик Л.Н. Мотивационный тест Х. Хекхаузена. Практическое руководство. – СПб.: Речь, 2002. – 16 с.
13. Сергиенко Е.А. Современное состояние исследований когнитивных процессов // Психологический журнал. – 2002. – № 2. – С. 19-35.
14. Талызина Н.Ф., Кривцова С.В., Мухаматулина Е.А. Природа индивидуальных различий: опыт исследования близнецовым методом. – М.: МГУ, 1991. – 192 с.
15. Ушаков Д.В. Интеллект: структурно-динамическая теория. – М.: ИП РАН, 2003. – 263 с.
16. Ушаков Д.В. Системность в психологии интеллекта: теория, подход, методология // Идея системности в современной психологии / Под ред. Барабанщикова В.А. – М.: «Институт психологии РАН», 2005. – С. 236-263.
17. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения. – СПб.: Речь, 2001.
18. Mc. Clelland D.C. What is the affect of achievement Motivation Training in the Schools - Teachers College Record. 1972. – V. 74(2). – P. 129-145.
19. Posthuma D., de Geus E.J., D.I. Boomsma Perceptual speed and IQ are associated through common genetic factors // Behavior Genetics. 2001. – V. 81. – P. 593-602.
20. Vandenberg S. The hereditary abilities study: hereditary components in a psychological test battery. American Journal of Human Genetics. 1962. – 14. –P. 220-237.



Харитонова Е.В.

Востребованность личности с позиций системного подхода

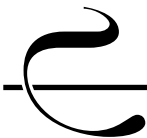
В статье анализируется феномен востребованности с позиций системного подхода, определен характер этой системы, проведен анализ востребованности личности с позиций разных планов: целевого, структурного, компонентного, функционального и генетического; дано определение феномена востребованности.

Ключевые слова: феномен востребованности личности, системный анализ, активность, ценность.

В связи с изменениями, произошедшими в нашей стране за последние десятилетия, особую важность представляет глубокое изучение всего комплекса содержательных социально-психологических феноменов, характеризующих современное общество. Под содержательными социально-психологическими феноменами, прежде всего, понимаются явления, выражающие наполненные смыслом отношение общественного индивида или группы индивидов к окружающему миру: ценности, убеждения, идеалы, социальные установки, социальные нормы, традиции и др. [7]. И.Г. Дубов подчеркивает, что в настоящее время абсолютное большинство отечественных эмпирических исследований, касающихся внутреннего мира людей как социальных существ, направлено на изучение механизмов формирования и взаимодействия различных социально-психологических феноменов в сознании представителей как больших, так и малых групп. При этом игнорируется описание и анализ самих феноменов как таковых [7]. Одним из таких феноменов на наш взгляд является востребованность личности.

Проведенный анализ многообразной литературы позволяет констатировать отсутствие, как теоретической разработки, так и эмпирических исследований данного феномена с применением различных методов и подходов. До сих пор в науке нет понимания сущности востребованности, ее генезиса и особенностей проявления. Кроме того, несмотря на достаточно широкое употребление понятий востребованность – невостребованность в обиходном и научном языке, в большинстве общих толковых, философских и лингвистических словарях отсутствует их определение. Сравнение близких по значению понятий толкового словаря русского языка, а также английских терминов «relevant» (востребованность; релевантный; значимый; существенный; важный), «essential», «relevant», «important» (востребованный) и «dispensable» (необязательный, несущественный), позволил констатировать следующее: быть востребованным – значит быть необходимым, полезным, значимым, производительным, находящим применение своим силам, знаниям и критически направленному уму; быть невостребованным, соответственно, – бесполезным, незначимым и т.д.

В качестве наиболее близких исследованных феноменов можно назвать следующие: отраженное Я как идеальная представленность и продолженность человека в людях (концепция персонализации В.А. Петровского) [13]; экспектации, являющиеся идеальным представлением личности об отношениях к ней окружающих



(К.А. Абульханова-Славская, Е.В. Гордиенко) [1], самоутверждение как «убежденность человека в том, что он чего-то стоит, что он обладает определенной ценностью, и эта ценность – его собственное Я, его идентичность» (Н.Е. Харламенкова) [25] и др.

Выраженный интерес в социологических исследованиях к феномену «избыточности», ненужности, неиспользуемости (т.е., оборотной стороны востребованности) человека подчеркивает масштабность изучаемого явления. Так, по мнению З. Баумана, неизбежным побочным продуктом экономического прогресса являются «человеческие отходы», не нужные этому обществу люди – мигранты, беженцы и др., т.е., огромная масса людей, лишенных адекватных средств выживания [29]. В России таких изгоев – 12 миллионов, причем они – не бомжи, это нормальные люди, которые просто пытаются свести концы с концами, но вместе с тем находятся вне общества. Наиболее типичными представителями этого слоя являются беженцы [28]. Как показало проведенное нами исследование [21], стать невостребованным может каждый до 25 и после 45 лет; по профессии: педагог, врач, инженер, научный работник, пенсионер. Если говорить о невостребованных профессионалах, то, по мнению респондентов, встречаемость таковых в обществе: в среднем – 50 % (с точки зрения студентов); 50-70 % (с точки зрения респондентов зрелого и пожилого возраста). Более 55 % предпринимателей сферы малого бизнеса, работающих на рынках городов, считают себя невостребованными и как профессионалы, и как личности. Люди пожилого возраста уже в 60-70 % случаев отмечают свою невостребованность, ненужность «ни родным, ни стране». В первом случае, можно говорить о ментальном отторжении профессии, наблюдающемся в «эталоне маргинализма» (Е.П. Ермолаева) [9]. Отторжение субъектом профессии, наряду с различными формами переживания кризиса востребованности как противоречия между объективными условиями «избыточности», ненужности, неиспользуемости человека и потребностью личности быть востребованной, мы выявили у значительного числа предпринимателей сферы малого бизнеса, работающих на рынках г. Краснодара [20, 22, 24].

Во втором случае для большинства людей пожилого возраста на фоне профессиональной и личностной деидентификации характерным является «ментальное отторжение» профессионального опыта и жизни, в целом [16-19, 23]. Полученные результаты перекликаются с точкой зрения З. Баумана, согласно которой, в настоящее время «избыточным» может стать каждый, оканчивающий школу или университет, хотя раньше бездомные и лишние относились к четко очерченному социальному слою, порождались конкретной социальной ситуацией [29].

Обращение внимания социологов к феномену востребованности как к социальному явлению, выражающемся в ненужности, неиспользуемости человека и его возможностей, не соответствующих фактически сложившимся в данном обществе требованиям, подчеркивает его макросоциальный характер. Но анализ макросоциальных факторов, потенцирующих развитие личностных кризисов в период трансформационных изменений в обществе носит социологический характер и не затрагивает личностной, психологической стороны этого явления. То, что становится объектом пристального внимания социологов может глубоко корнями уходить во



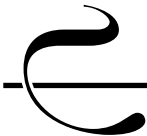
внутриличностные проблемы, одним из основных противоречий которых выступает рассогласование между актуальным потенциалом личности и социальными возможностями его проявления и. В эпоху глобальных социально-экономических и культурных перемен все более значимой становится проблема личностных кризисов, обусловленных изменениями значимых сторон системы отношений личности [14]. Проведенные нами исследования дают основание утверждать, что кризис востребованности является именно таковым, а это, в свою очередь, обуславливает важность системного подхода в изучении феномена востребованности личности.

По мнению Б.Ф. Ломова, сама природа психического такова, что в процессе ее исследования необходимо рассматривать ряд разнопорядковых отношений: отношение отражения к отражаемому объекту (отражение как образ объекта, понимаемый в широком смысле), отношение отражения к его носителю (отражение как функция мозга), отношение отражения к поведению (отражение как регулятор поведения). Все эти отношения реализуются в едином процессе, динамика которого зависит от конкретных условий его протекания. Таким образом, из самой сути психических явлений вытекает необходимость сочетания нескольких планов анализа [12]. Востребованность как сложное психическое образование, многоуровневое, строящееся иерархически, обладающее динамикой, имеющее связи с другими психологическими образованиями (активность, смысл, ценность, внешняя среда, общение, профессиональная деятельность и др.), может выступить объектом системного анализа.

Исследование востребованности с позиций системного анализа предполагает определение характера этой системы. Основаниями для классификации систем выступают следующие критерии: вид отображаемого объекта; отрасль науки, в рамках которой проводится системное исследование; вид формализованного аппарата представления системы; степень связи с внешней средой, уровень сложности и степень организованности. Итак, по характеру «востребованность личности» может быть определена как сложная психологически детерминированная, открытая самоорганизующаяся система, имеющая два плана проявления: внутренний и внешний.

Во внутреннем плане традиционно выделяемые три компонента можно представить соответственно как образы востребованной личности, т.е. Значимой для других (когнитивный), переживание своей значимости для другого (эмоциональный) и актуализация деятельности по сохранению субъективного соответствия между желаемым и действительно проявляемым уровнем значимости для другого (мотивационно-поведенческий).

Внешний план востребованности проявляется отражением системы «Я – другие». Это объективное (реальное) отношение других ко мне как к Значимому другому и/или компетентному профессионалу. Характеризуя социальные представления как составляющие индивидуального сознания личности, в котором уже связаны представления о других и о себе, К.А. Абульханова и Е.В. Гордиенко включили в совокупность этих отношений четвертую составляющую – отношение других ко мне, его ожидание, экспектацию [1]. В этой связи важно отметить, что внешний план проявления востребованности тесно связан через экспектации с внутренним



планом, в частности когнитивный компонент включает не только образ востребованной личности, но и согласно диалоговому характеру сознания [3] – предвидение, предчувствие мнения другого о своей ценности, значимости (экспектации).

Системный подход в психологии предполагает анализ с позиций разных планов: целевого, структурного, компонентного, функционального и генетического [26].

Генетический анализ предполагает рассмотрение явления в развитии, раскрытие природы субъекта через совокупность его отношений к миру. В человеческом бытии разнообразные виды активности реализуются, прежде всего, в совокупности отношений человека к природе, себе и другим людям. Только в рамках совместного бытия возникает то, что позволяет субъекту превысить уровень и перейти границу прежних возможностей, что собственно и обуславливает возникновение активности [15]. В рамках психологического знания понятие активности используется в неспецифическом и специфическом значениях. В неспецифическом значении понятие активности связывают с поиском и осмыслением тех характеристик психического, которые выходят за пределы адаптивной, приспособительной деятельности индивида [8]. В своем специфическом значении категория активности предстает как особое качество, уровень психического явления, которое раскрывается через отношение со своей противоположностью – пассивностью. Причем под пассивностью в различных областях современной психологии чаще всего представляют «не просто представления об отсутствии какой-либо активности, или об ее меньшей интенсивности, а идеи о качественно другом, более низком уровне функционирования психического. В своем специфическом значении психологическое содержание активности отражает не столько количественные, сколько качественные характеристики психических явлений» [5, 6].

Анализ динамики проявления своевременности активности личности в персонегенезе позволил нам предположить, что первоначально проявление активности в специфическом значении сопровождается переживанием ее востребованности, постепенно трансформируясь и приобретая содержательное, смысловое наполнение (неспецифическое значение). Начиная свое развитие от переживаний ребенком востребованности через потребность быть нужным, любимым, значимым, данный феномен постепенно трансформируется в ценность для личности. В процессе развития личности происходит изменение детерминант, смена системных оснований, причем на разных стадиях развития формируются и разные системы психологических качеств, обуславливающих динамику изучаемого феномена. В ходе социализации через идентификацию с теми или иными референтными социальными группами и общностями востребованность как ценность для личности переходит в ранг личностной ценности. Трансформация смысла востребованности заключается и в переоценке значимости для личности отдельных составляющих данного феномена, и в дальнейшей динамике статуса его как личностной ценности: от созидательной ценности через ценность переживания к ценности отношения.

Целевой анализ. Согласно основным определениям личностной ценности, это «консервированные» отношения личности с миром, отражающие инвариантные



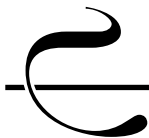
аспекты общечеловеческого опыта [11]; осознанные, «отрефлексированные» наиболее общие смысловые образования [4]. То есть, востребованность представляет собой целостное образование, являющееся частью большего целого – жизненного опыта субъекта. Целевое назначение востребованности – интегрировать все субъективные представления о средствах и результатах активности личности (будь то профессиональной, коммуникативной и пр.) в единое образование, позволяющее в дальнейшей активности достигать желаемого практического или иного значимого результата. Тот или иной компонент востребованности (когнитивный, эмоциональный и мотивационно-поведенческий) так или иначе участвует в достижении цели. Системные основания, то есть уровни, которые лежат в основе функционирования системы востребованности личности, это, прежде всего те, которые обеспечивают его основные функции (то есть позволяют системе решать ее основные задачи): репрезентации, интеграции, мотивации.

В качестве уровней, лежащих в основе функционирования системы можно представить также модусы жизнедеятельности: обладания, социальных достижений и служения, выделенные А.Р. Фонаревым [15]. Автор, представляя их как этапы становления личности профессионала, определяет их как целостную характеристику взаимодействия человека с миром, представленную множеством взаимосвязанных друг с другом отношений, которые определяют, каким образом строится все бытие человека.

Структурный анализ позволяет выделить три уровня востребованности, соответствующие трем уровням смысловых структур [11]. Востребованность как личностная ценность относится к высшему уровню систем смысловой регуляции и выступает смыслообразующей по отношению ко всем остальным структурам. Второй иерархический уровень смысловой регуляции образуют мотивы, смысловые конструкции и диспозиции. Третий уровень образуют личностные смыслы и смысловые установки конкретной деятельности, порождаемые как мотивом этой деятельности, так и устойчивыми смысловыми конструктами и диспозициями личности.

Целесообразным является выделение трех важных составляющих феномена востребованности в соответствии с тремя различными сферами проявления активности: личностной, социальной и профессиональной. Стоит отметить, что каждую из указанных составляющих можно представить как отдельные системы, тесно связанные друг с другом. Глубинный уровень – личностный проявляет себя опосредованно, обуславливая характеристики внешнего уровня: социального и профессионального. Важнейшим условием выявления взаимоотношений между разными подсистемами в каждом конкретном случае является определение «системообразующего фактора» [2, 10, 12]. В качестве фактора, благодаря которому различные механизмы объединяются в целостную функционально-динамическую систему, предстает востребованность как личностная ценность.

Анализ внутренней организации системы востребованности как личностной ценности позволяет предположить, что это полиструктурное образование, включающее в себя когнитивные, эмоциональные и мотивационно-поведенческие и структуры.



Компонентный анализ показывает, что востребованность личности, являясь частью большего целого – жизненного опыта субъекта, включена в социальное и профессиональное пространство. Границы востребованности как открытой к внешним связям, готовой к изменениям системы, динамичны и в достаточной мере условны. Систему «востребованность личности» образуют сформировавшиеся в его коммуникативной и профессионально-трудовой деятельности интегрированные в целостное психическое образование представления о себе как востребованном (т.е., значимом, ценном) субъекте общения и профессиональной деятельности. Анализ эмпирических данных позволяет предположить, что в экстремальных условиях существования границы системы «востребованность личности» становятся закрытыми, что и обуславливает в дальнейшем наступление кризиса востребованности.

Функциональный анализ. Востребованность как личностная ценность носит функциональный характер в том смысле, что может выступать в качестве мощного мотивационного блока, побуждающего личность к активности, нацеленной на реализацию, использование, применение имеющегося опыта в своей профессиональной деятельности и жизненной практике. Феномен востребованности выполняет функции презентации (позволяющую человеку выступать активным субъектом общения и профессиональной деятельности) и репрезентации (с которой связано формирование образных обобщений, субъективных критериев и оценок, установок и т.п.). Благодаря репрезентации, востребованность обеспечивает оценочно-прогностическую функцию, смысл которой заключается в «примеривании» субъектом на себя новых форм жизненной, социальной и профессиональной активности.

Таким образом, системный подход является методом, благодаря которому возможным становится научное познание феномена востребованности во всех его проявлениях. Так, исследование личностных особенностей людей пожилого возраста показало, что их вынужденное пребывание в геронтологическом центре проявляется в снижении психологического статуса, сопровождающемся увеличением интровертированности и нейротизма этих людей, заострении личностных черт, выраженной экстернальности по всем шкалам [16]. Дальнейший анализ показал, что полученные особенности связаны прежде всего с переживанием этими людьми собственной невостребованности [17, 19, 23]. Аналогичную картину мы выявили и при исследовании предпринимателей сферы малого бизнеса [20, 22].

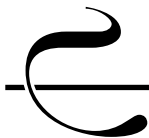
Итак, востребованность личности – это сложное полисистемное динамическое психическое образование, многоуровневое, строящееся иерархически, имеющее связи с другими психологическими образованиями (активность, смысл, ценность, внешняя среда, общение, профессиональная деятельность и др.). Будучи целостным по психологической сути, оно является частью большего целого – жизненного опыта субъекта. Экзистенциальное предназначение востребованности состоит в интеграции всех субъективных представлений о средствах и результатах активности личности в единое образование, позволяющее в дальнейшей активности достигать желаемого практического или иного значимого результата. Востребованность личности – это многомерная, многоуровневая и динамическая система субъективных отношений



личности к себе как к «Значимому для других» и/или компетентному профессионалу. Анализ кризиса востребованности как системного кризиса отношений личности невозможен без учета следующих характеристик востребованности как системы: элементы системы описываются с учетом их «места» в целом; построение систем иерархичное, один и тот же «материал», субстрат, выступает в системном исследовании, как обладающий одновременно разными характеристиками, параметрами, функциями и даже разными принципами строения; исследование системы неотделимо от исследования условий ее существования; свойства целого порождаются из свойств элементов и, наоборот, свойства элементов порождаются из характеристик целого [27].

Литература

1. Абульханова К.А., Гордиенко Е.В. Представления личности об отношении к ней значимых других // Психологический журнал. – Т. 22. – № 5. – 2001.
2. Анохин П.К. Принципы системной организации функций. – М.: Наука, 1973.
3. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М., 1979.
4. Братусь Б.С. К проблеме человека в психологии // Вопросы психологии. – № 5. – 1997.
5. Джидарьян И.А. Категория активности и ее место в системе психологического знания // Категория материалистической диалектики в психологии. – М.: Наука, 1988.
6. Джидарьян И.А. Счастье и удовлетворенность жизнью в русском обществе // Российский менталитет: вопросы психологической теории и практики / Под ред. К.А. Абульхановой, А.В. Брушлинского, М.И. Воловиковой. – М.: Издательство «Институт психологии РАН», 1997.
7. Дубов И.Г. Социально-психологическая феноменология больших групп российского общества. Автореф. дис... докт. психол.н. – М.: Государственный университет управления, 2004.
8. Знаков В.В. Психология субъекта и психология человеческого бытия // в кн. Субъект, личность и психология человеческого бытия / Под ред. В.В. Знакова и З.И. Рябикиной. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005.
9. Ермолаева Е.П. Социальные функции и стратегии реализации профессионала в системе «Человек-профессия-общество» // Психол. журнал. – 2005. – № 4.
10. Кузьмин В.П. Принцип системности в теории и методологии К. Маркса. – М.: Политиздат, 1980.
11. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 2003.
12. Ломов Б.Ф. О системном подходе в психологии // Вопросы психологии. – 1975. – № 2.
13. Петровский В.А. Личность в психологии и парадигма субъектности. – Ростов-н/Д: Феникс, 1996.
14. Солдатова Е.Л. Нормативные кризисы развития личности взрослого человека. Автореф. дис.... докт. психол. наук. – Екатеринбург, 2007.



15. Фонарев А.Р. Психологические особенности личностные становления профессионала. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2005.
16. Харитоновна Е.В. Анализ личностных особенностей людей пожилого возраста // 3-я Российская конференция по экологической психологии. Тезисы. – М.: Психологический институт РАО, 2003.
17. Харитоновна Е.В. Особенности социально-психологической адаптации в пожилом и старческом возрасте // Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека: Материалы Международной научной конференции. – М.: «ЭКО», ООО «ПКЦ Альтекс», 2004.
18. Харитоновна Е.В. Психологический портрет пожилого человека // Методологические проблемы современной психологии: иллюзии и реальность. Материалы Сибирского психологического форума. – Томск, 2004.
19. Харитоновна Е.В., Уджуху Б.Р. Социально-психологические аспекты одинокой старости // Материалы VIII Международной научной конференции «Здоровье семьи – XXI век». – Пермь: Изд-во Перм. Ун-та, 2004. – С. 292-294.
20. Харитоновна Е.В. Психологические особенности современного российского предпринимательства // Материалы межрегиональной научно-практ. конференции: «Прикладная психология как ресурс социально-экономического развития современной России». – М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 2005.
21. Харитоновна Е.В. Возрастные особенности представлений о невостребованной личности // «Социокультурные проблемы современной молодежи». Материалы международной научно-практической конференции. – Новосибирск, 2006.
22. Харитоновна Е.В. Проблема профессионально-личностной невостребованности в условиях современного российского предпринимательства // Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007.
23. Харитоновна Е.В. К вопросу о профессионально-личностной невостребованности в пожилом возрасте // Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы». – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007.
24. Харитоновна Е.В. Профессиональная деидентификация как предиктор кризиса невостребованности // Материалы IV Всероссийского съезда РПО «Психология – будущему России». – Т. 3. – Москва–Ростов-на-Дону: Изд-во КРЕДО, 2007.
25. Харламенкова Н.Е. Самоутверждение подростка. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004.
26. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. – М.: Наука, 1982.
27. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности. – М., 1978.
28. Яницкий О.Н. Модерн и его отходы // Социологический журнал. – 2004. – № 1/2.
29. Bauman Z. Wasted lives. Modernity and its outcasts. Cambridge, UK: Polity Press, 2004.



Голушанян К.С.

Объективизация вероятностной изменчивости личности подростков, проживающих в экологически неблагоприятной среде жизнедеятельности

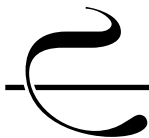
В статье показана возможность психодиагностики изменчивости и объективизация вероятностной аномальной изменчивости личности на примере подростков с циклоидной и истероидной структурами личностного психотипа, проживающих в экологически неблагоприятной среде жизнедеятельности. Выявленные взаимосочетания психологических маркеров, участвующих в дискриминации сравниваемых групп, отражают выраженность личностной декомпенсации и поведенческой дезадаптации, подтверждающая снижение механизмов конституциональной защиты личности в неблагоприятных по экологическому благополучию условиях среды жизнедеятельности.

Ключевые слова: психодиагностика, дифференциация, аномальная изменчивость, личностная декомпенсация, поведенческая дезадаптация, экологические условия среды жизнедеятельности, психолого-математический анализ.

Диагностика является фундаментальным понятием в практической психологии и в сфере общественного здоровья и включает в себя всестороннее понимание того, что происходит в психической деятельности человека, как видоизменяются личностные и психологические переживания, наконец, как они взаимосвязаны с изменением поведенческих реакций и стереотипа поведения в целом. Цель любой диагностической системы для настоящего исследования – это, прежде всего, дифференциация таких категорий как норма, личностная изменчивость внутри нормы, аномальная изменчивость вне границ нормы – в диапазонах аномальной изменчивости ближе к границам нормы или ближе к границам более грубой аномалии – психопатии. Ведущая цель психодиагностики – это правильно оценить субъекта не в статике, а в динамике, в его постоянно меняющихся субъект-субъектных и субъект-объектных отношениях. Чем более точно и тщательно отображена информация, а используемые психологические параметры адекватны поставленным задачам и целям, тем более эффективными окажутся результаты анализа.

Цель настоящей психодиагностики – обеспечение надежного прогноза естественного видоизменения личностных и психологических переживаний, поведенческих стереотипов в условиях конкретной по экологическому благополучию среды жизнедеятельности.

Используя математическую модель, мы избавляемся от необходимости дорогостоящих, крупномасштабных экспериментов, которые часто грешат, порой грубыми ошибками. Достоинством математической модели является возможность сформулировать реальную психологическую задачу, как математическую, используя



для анализа универсальный и мощный математический аппарат, не зависящий от природной сущности объекта. Математическая модель осуществляет количественный и качественный анализ, комбинаторный анализ в различных плоскостях трехмерного пространства, что помогает предсказывать вероятность изменчивости, поведения субъекта в различных условиях. Использование современных непараметрических математических методов статистики позволяет исследовать не прямые причинно-следственные отношения, а рассмотреть изменчивость индивидуально-типологических свойств личности в их многогранности субъект-субъектных и субъект-объектных взаимоотношений.

Материал и методики исследования. Психолого-математический анализ показателей патохарактерологического диагностического опросника (ПДО – А.Е. Личко, 1978), клинического опросника для выявления и оценки невротического состояния (Яхин К.К., Менделевич Д.М., 1978), методики «Уровень невротизации и психопатизации – УНП» (Бажин Е.В. с соавт., 1976; Ласко И.Б., 1980), личностный опросник Г. Дж. Айзенка (1963), а также методики «Тейлор» (1953) с последующим использованием непараметрической математической статистики – кластерного анализа с t-тестом (Айвазян С.А., Бухштабер В.М с соавт., 1989; Загоруйко Н.Г., 1999; Журавлев Ю.И., Рязанов В.В., Сенько О.В., 2006; Hastie T., Tibshirani R., Friedman J., 2001) в сочетании с описательной статистикой подтвердил наличие групп испытуемых, преимущественно соответствующих структуре конкретного личностного психотипа. На основании психолого-математического кластерного анализа по результатам взаимосочетаний психологических показателей из всей изучаемой эмпирической популяции 2300 подростков мужского и женского пола в возрасте от 14 до 16 лет Ставропольского края, проживающих в неблагоприятных экологических условиях среды жизнедеятельности, было выделено 5 групп (кластеров) с различной структурой личностных психотипов - с истероидной, шизоидной, эпилептоидной, циклоидной и смешанной структурами. На примере группы подростков с **циклоидной и истероидной структурами личностного** психотипа мы продемонстрируем возможности психодиагностики изменчивости и объективизацию вероятностной аномальной изменчивости личности.

Группа подростков с **циклоидной** структурой психотипа (Табл. 1 и 2) характеризовалась высоким уровнем невротизации по УНП (высокая эмоциональная возбудимость, $p < 0,00009$) с низким уровнем психопатизации ($p < 0,8$), когда отсутствует или минимальна ориентация на мнение окружающих. Полученные результаты косвенно подтверждает характеристику подростков с циклоидным психотипом из неблагоприятной среды жизнедеятельности, в частности, перепады настроения в зависимости от воздействия окружающей среды, и высокими показателями по шкале невротизации – неадекватные эмоциональные реакции, склонность к конфликтности из-за собственной невротизации. Также у данной группы наблюдается тенденция к более высоким показателям тревожности (шкала Т по клиническому опроснику $p < 0,0004$), подтверждая вероятность изменчивости по вектору «здоровье-болезнь».



Таблица 1

Психолого-математический анализ (кластерный) популяции подростков из неблагоприятной экологической среды жизнедеятельности

Variable	Cluster Means (glux.sta)				
	Cluster No. 1	Cluster No. 2	Cluster No. 3	Cluster No. 4	Cluster No. 5
AI	1,99063	5,72857	-2,8500	4,9333	6,2000
I-OI	-1,85312	0,78095	-3,5438	1,3867	0,6000
a	1,77500	5,62857	-0,2938	4,1867	5,7125
è	-0,07500	1,99524	-2,1688	2,1400	2,5000
ia	1,07187	2,16191	-2,5375	3,1400	1,3125
ò	-0,80312	0,87619	-1,6688	2,1800	2,0000
EY	13,65625	14,14286	12,5000	13,8667	13,7500
IO	15,06250	11,09524	16,3750	11,0000	13,5000
Oàèèiò	24,25000	16,09524	29,9375	17,8000	17,7500
E	3,37500	3,47619	3,5625	3,2667	4,1250
V	1,15625	1,23809	2,0625	3,0667	0,5000
d	2,50000	2,42857	3,5000	3,6667	2,0000
B	3,50000	3,47619	3,2500	3,6000	3,7500
M	5,87500	6,28571	4,5000	8,4667	8,5000

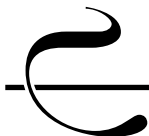
Кластеры подростковых психотипов: кластер № 1 – циклоидный психотип личности, кластер № 2 – истероидный психотип, кластер № 3 – эпилептоидный психотип, кластер № 4 – шизоидный психотип, кластер № 5 – смешанный личностный психотип.

Шкалы: ВН – вегетативной неустойчивости; О-Ф-Н – обсессивно-фобических нарушений; А – астенических проявлений; И – истерического реагирования; НД – невротической депрессии; Т – ситуационной тревожности; ИЭ – интро-экстраверсии; НТ – невротической тревожности; Тейлор – конституциональной тревожности; Е – эмансипации; V – психологическая склонность к алкоголизации; d – психологическая склонность к делинквентности; В – индекс минимальной мозговой дисфункции; М – шкала маскулинизации.

Таблица 2

Вариабельность психологических показателей подростков кластера с циклоидной структурой психотипа (стандартное отклонение, средние значения)

Variable	Descriptive Statistics for Cluster Cluster contains 32 cases		
	Mean	Standard Deviation	Variance
AI	1,99063	4,636487	21,49701
I-OI	-1,85312	3,336792	11,13418
a	1,77500	3,655222	13,36065
è	-0,07500	3,901861	15,22452
ia	1,07187	4,000261	16,00209
ò	-0,80312	2,442564	5,96612
EY	13,65625	2,134348	4,55544
IO	15,06250	2,939580	8,64113
Oàèèiò	24,25000	6,117136	37,41935
E	3,37500	1,718026	2,95161
V	1,15625	4,997479	24,97480
d	2,50000	1,796053	3,22581
B	3,50000	1,047270	1,09677



Таким образом, неблагоприятная среда жизнедеятельности вызывает у подростков с циклоидной структурой психотипа тенденцию к личностной трансформации. Чем больше времени (лет) проводят подростки с рассматриваемым психотипом в экологически неблагоприятной среде жизнедеятельности, тем больше вероятность к устойчивой личностной изменчивости от диапазона психологической нормы – акцентуации к диапазону аномальной личностной изменчивости в конституционально – континуальном пространстве личности.

В группе подростков с **истероидной** структурой психотипа (таблица 3) обнаружены высокие показатели по экстраверсии и нейротизму (шкала Э-И $p < 0,01$), по шкалам ситуационной тревоги ($p < 0,0004$) и истерического реагирования ($p < 0,0001$), а так же высоким уровнем шкалы общей невротизации ($p < 0,00009$) в сочетании с низким уровнем шкалы психопатизации ($p < 0,08$), что свидетельствует о повышенной общей невротизации, в структуре которой ситуационная тревожность ($p < 0,0004$) и повышенный уровень истерического реагирования ($p < 0,0001$) играют значимую роль, обеспечивая негативный психотипологический дрейф, или стойкую деформацию истероидной структуры личности в условиях длительного неблагоприятного воздействия экологических факторов.

Таблица 3

Вариабельность психологических показателей подростков кластера с истероидной структурой психотипа (стандартное отклонение, средние значения)

Variable	Descriptive Statistics for Cluster : Cluster contains 16 cases		
	Mean	Standard Deviation	Variance
ÁÍ	-2,8500	6,43542	41,4147
ĭ-Ōí	-3,5438	2,66633	7,1093
à	-0,2938	4,09869	16,7993
è	-2,1688	3,07392	9,4490
îä	-2,5375	3,79454	14,3985
ö	-1,6688	2,61246	6,8250
Eÿ	12,5000	3,89872	15,2000
İŌ	16,3750	2,91833	8,5167
Ōäééíð	29,9375	4,59665	21,1292
E	3,5625	1,20934	1,4625
V	2,0625	4,63995	21,5292
d	3,5000	1,93218	3,7333
B	3,2500	1,43759	2,0667

Сравнительный психоло-математический анализ двух групп подростков, разделённых в кластерах с истероидной и циклоидной структурами психотипов показал следующие результаты, которые отражены в таблице 4.



Таблица 4

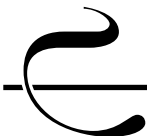
Сравнительные психологические характеристики подростков с циклоидной и

T-tests: Grouping: g (P_agg)											
Group 1: 1											
Group 2: 2											
Variable	Mean 1	Mean 2	t-value	df	p	Valid N 1	Valid N 2	Std.Dev. 1	Std.Dev. 2	F-ratio Variances	p Variances
ax	12,52941	11,82759	1,37532	61	0,174062	34	29	1,94212	2,10559	1,175422	0,651360
E	3,41176	3,20690	0,40442	61	0,687320	34	29	2,10508	1,87806	1,256381	0,541589
V	3,91176	3,06897	0,75407	61	0,453710	34	29	4,32307	4,53503	1,100463	0,785955
d	2,32353	4,10345	-2,77021	61	0,007413	34	29	2,31884	2,78189	1,439261	0,314371
D	3,82353	2,75862	3,10563	61	0,002880	34	29	1,50697	1,15434	1,704258	0,153695
B	3,79412	2,93103	2,27488	61	0,026440	34	29	1,70168	1,22273	1,936842	0,077895
M	7,26471	5,62069	2,68679	61	0,009283	34	29	2,59730	2,19437	1,400957	0,365996
F	3,41176	3,13793	0,53333	61	0,595746	34	29	2,01686	2,04807	1,031183	0,925249
Ä	6,14588	0,76069	3,57786	61	0,000686	34	29	4,30329	7,44437	2,992634	0,002938
İÖİ	1,97618	-1,02138	3,71569	61	0,000442	34	29	2,79677	3,60162	1,658379	0,163645
Ä	5,91176	2,26759	3,68954	61	0,000481	34	29	3,23286	4,57661	2,004080	0,056568
È	3,91176	0,22276	4,14277	61	0,000107	34	29	2,56666	4,39000	2,925444	0,003561
İÄ	2,55118	-2,64897	4,48540	61	0,000033	34	29	4,31302	4,88924	1,285052	0,486435
Ö	3,22765	-0,34483	3,69600	61	0,000471	34	29	3,22273	4,42885	1,888577	0,080798
İ	50,97059	7,93103	4,17858	61	0,000095	34	29	38,58362	43,15994	1,251283	0,533227
İ	-5,79412	-6,58621	0,25315	61	0,801002	34	29	13,22940	11,29323	1,372284	0,396208
ÿÈ	15,29412	13,24138	2,59288	61	0,011897	34	29	2,96984	3,31291	1,244378	0,543229
İÖ	9,14706	13,06897	-2,97055	61	0,004247	34	29	5,52203	4,84717	1,297841	0,485099
Taylor	13,64706	20,00000	-2,64018	61	0,010507	34	29	8,89631	10,20504	1,315859	0,446752

Обращает на себя внимание тот факт, что взаимосочетание ряда показателей психологических шкал является основой дифференциации подростков с истероидным и циклоидным психотипами в общей популяции. Необходимо отметить шкалы, значения которых участвуют в дискриминации (см. в тексте или таблице степень достоверности): делинквентности, диссимуляции, минимальной мозговой дисфункции, маскулинизации, вегетативной неустойчивости, обсессивно-фобических и астенических нарушений, истерического реагирования, невротической депрессии, ситуационной тревожности, общей невротизации, экстра-интроверсии, нейротической и конституциональной тревожности.

Показатели, участвующие в дискриминации сравниваемых групп, отражают выраженность личностной декомпенсации и поведенческой дезадаптации, подтверждая снижение механизмов конституциональной защиты личности в неблагоприятных экологических условиях жизнедеятельности. Более того, психотипологическая толерантность подростков с истероидной структурой личности к деструктивным экологическим факторам среды жизнедеятельности оказывается ниже, чем у подростков с циклоидной структурой личностного психотипа. Представленные результаты дают право утверждать, что у подростков с истероидной структурой личностного психотипа оказывается больший тропизм к внешним неблагоприятным экологическим факторам по сравнению с подростками, имеющими циклоидную структуру психотипа.

Обращает внимание значительный удельный вес шкал клинического опросника по оценке невротического состояния в дискриминации сравниваемых



групп, но преимущественно со значительным превышением средних значений у подростков с циклоидной структурой психотипа по сравнению с подростками с истероидным психотипом. Вероятнее всего, этот факт подчёркивает более выраженный негативный психотипологический дрейф подростков с циклоидным психотипом, проживающих в неблагоприятной экологической среде жизнедеятельности по вектору «здоровье-болезнь». Отмеченные результаты дают основания предположить, что у подростков с циклоидной структурой личности под влиянием внешних деструктивных факторов происходит наложение невротических переживаний, симптомов на циклоидную личностную структуру, вызывая не только личностную деформацию, но и открывая путь к невротическим расстройствам в рамках конкретной нозологии.

В то же время у подростков с истероидной структурой личности преобладают проявления поведенческой дезадаптации (шкала d , $p < 0,007$) и невротической, конституциональной тревожности (шкалы HT и T , $p < 0,004$, $p < 0,0004$), что указывает на преобладающую личностную декомпенсацию и поведенческую дезадаптацию подростков с истероидным психотипом по вектору «норма – патология» под влиянием экологической среды жизнедеятельности. Настоящие результаты дают основание предполагать преимущественное формирование аномальной личностной и поведенческой изменчивости.

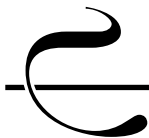
В таблице 4 по каждой из 18 шкал представлены сравнительные взаимоотношения психологических показателей групп подростков с циклоидным и истероидным психотипом, которые достоверно отражают взаимосочетания показателей шкал, удельный вес которых наиболее значим для психолого-математической дифференциальной диагностики (красным цветом отражены высокодостоверные результаты).

Взаимосочетания результатов психолого-математического анализа по t -тесту в виде сравнительных характеристик подростков с циклоидной и истероидной структурами психотипов по шкалам показали следующие результаты. Значение показателя эмансипации обнаруживает неоспоримый факт её преобладания у подростков с циклоидной структурой психотипа по сравнению с истероидным психотипом. Результаты психологических исследований склонности к алкоголизации показывают, что среди подростков с циклоидным психотипом обнаруживается небольшая подгруппа, у которой выражена психологическая склонность к алкоголизации, зашкаливающая диапазон психологической нормы. В то же время у подростков с истероидным психотипом практически вся группа обнаруживает психологическую склонность к бытовой алкоголизации, а небольшая подгруппа выявляет склонность к аномальному поведенческому дрейфу в сторону диапазона аномальной изменчивости. Анализ параметров, отражающих психологическую склонность к делинквентности показывает, что среди подростков с истероидным психотипом практически у всех обнаруживается склонность к отклоняющемуся делинквентному поведению, но лишь у единиц отмечается тенденция к аномальному делинквентному дрейфу в диапазон аномальной изменчивости. В группе



подростков с циклоидным психотипом так же у единиц отмечается тенденция к аномальному делинквентному дрейфу в сторону диапазона аномальной изменчивости. Правомерно предположить, что подростки из отмеченных подгрупп, в случае длительного взаимодействия с экологическими факторами среды жизнедеятельности выявят стойкий негативный дрейф, т.е. психотипологическая тенденция трансформируется в делинквентный стереотип поведения. Анализируя шкалу «В» (минимальная мозговая дисфункция по ПДО) можно утверждать об одинаковой частоте обнаружения минимальной мозговой недостаточности, тем не менее, у подростков с циклоидным психотипом выделяется подгруппа со склонностью к усилению проявлений минимальной мозговой недостаточности под влиянием экологических факторов внешней среды. Проявления маскулинизации не обнаруживают существенных отличий у подростков сравниваемых групп. Среди подростков с циклоидным психотипом у отдельных представителей наблюдается выраженность показателя вегетативной неустойчивости, в отличие от подростков с истероидным психотипом, для которых вегетативная неустойчивость характерна в целом. Результаты таблицы 4 позволяют утверждать, что среди подростков с истероидным психотипом достаточно часто встречаются представители с сомнениями, опасениями, неуверенностью, излишней впечатлительностью и ранимостью. В группе подростков с циклоидным психотипом мы наблюдаем отдельных представителей, у которых отмечаются признаки обсессивности и тревожности, что в обоих случаях следует расценить как прогностически неблагоприятный признак, несоответствующий психотипологической структуре личности. Если подобные признаки нарастают, особенно в неблагоприятных условиях среды жизнедеятельности, то можно с высокой степенью достоверности прогнозировать срыв механизмов конституциональной психотипологической защиты в виде аномальной личностной и поведенческой изменчивости в виде негативного дрейфа в конституционально-континуальном пространстве личности из диапазона нормы – акцентуации в сторону диапазона аномальной изменчивости.

Астенические проявления характерны для группы подростков с истероидной структурой психотипа, что свидетельствует о готовности к истощению биолого-психологических резервов личности и снижению энерго-информационного профиля личности. Среди подростков с циклоидной структурой психотипа лишь у немногих отмечаются признаки астенизации, что, вероятнее всего, связано со взаимодействием с неблагоприятными факторами среды жизнедеятельности. Среди подростков с истероидной структурой личности у большинства наблюдается тенденция к истерическим формам реагирования в ответ на не устраивающие их факторы внешней среды. У подростков с циклоидной структурой психотипа наблюдаются истерические формы реагирования лишь у небольшой подгруппы, что не соответствует структуре психотипа и указывает на высокую вероятность негативного психотипологического дрейфа в сторону диапазона аномальной изменчивости с формированием нозологических нарушений невротического уровня. В обеих группах отмечается тенденция к дистимическим личностным переживаниям,



однако, среди подростков с истероидной структурой психотипа указанная тенденция распространяется на представителей всей группы, а среди циклоидного психотипа – лишь у единиц, подтверждая, тем самым, высокий риск негативного нозологического дрейфа по шкале дистимии у циклоидов. Ситуативная тревожность наблюдается у всех подростков с истероидной структурой психотипа и лишь у единиц с циклоидным психотипом, что подтверждает большую эмоциональную неустойчивость подростков с истероидным психотипом личности. Большинство подростков с истероидным психотипом отличается проявлениями общей невротизации, что синхронно проявления ситуативной тревожности. Небольшая группа с циклоидным психотипом отличается признаками общей невротизации, что в наибольшей степени связано с экологическими факторами среды жизнедеятельности. Одинаковая степень выраженности и распространение в группе признаков психопатизации, что подтверждает риск психотипологического негативного дрейфа при воздействии деструктивных факторов среды жизнедеятельности как среди подростков с циклоидным, так и истероидным психотипом.

Результаты проведённого психолого-математического анализа (кластерного, дискриминантного анализ) обследования подростков с циклоидной и истероидной структурами психотипов, проживающих в неблагоприятной экологической среде жизнедеятельности, представленные в виде табличных данных, могут служить современной доказательной базой, деструктивного воздействия экологических факторов среды жизнедеятельности на структуру личностного психотипа.

Литература

1. Айвазян С.А., Бухштабер В.М., Енюков И.С., Мешалкин Л.Д. Прикладная статистика: классификация и снижение размерности. – М.: Финансы и статистика, 1989.
2. Журавлев Ю.И., Рязанов В.В., Сенько О.В. «Распознавание». Математические методы. Программная система. Практические применения. – М.: Фазис, 2006
3. Загоруйко Н.Г. Прикладные методы анализа данных и знаний. – Новосибирск: ИМ СО РАН, 1999.
4. Шлезингер М., Главач В. Десять лекций по статистическому и структурному распознаванию. – Киев: Наукова думка, 2004
5. Hastie T., Tibshirani R., Friedman J. The Elements of Statistical Learning. – Springer, 2001.



Рудакова И.А., Колесина К.Ю.

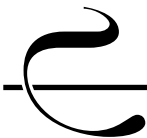
Принципы моделирования метапроектной деятельности

Метапроектная деятельность выступает предметом освоения, основой формирования общего механизма присвоения «смыслов культуры». Она порождает процессы смыслообразования и является предметом анализа самого учащегося. Особенности моделирования метапроектной деятельности раскрываются посредством реализации принципов деятельной активности учащегося, опоры на его личный опыт и включения в значащую деятельность. Введенное понятие «ориентировочной схемы действия, организующей внутреннюю деятельность» («смысловой ориентировки») раскрывается через ее функции в деятельности. Функции проектирования, символического опосредования, медиатора, эмоционального насыщения демонстрируют специфику смысловой ориентировки высокого уровня обобщения.

Ключевые слова: метапроектное обучение, метапроектная деятельность, деятельная активность субъекта, символическое опосредование, деятельность как чувствование.

Смысловая направленность современных дидактических концепций предполагает, что учителю во взаимодействии с учащимся необходимо выйти за пределы постоянного контроля над ним и сосредоточиться не только на оснащении его разнообразием необходимых умений и навыков, но и на формировании широкой и глубокой смысловой ориентировки в ценностях жизни [3]. В этой связи метапроектная деятельность выступает предметом освоения, основой формирования общего механизма присвоения «смыслов культуры», поскольку она порождает процессы смыслообразования и является предметом анализа самого учащегося.

Развивая теорию поэтапного формирования умственных действий, исследователи пришли к выводу о необходимости выделить в деятельности две ее составляющие по функции и соответственно характеру формирования ориентировочной основы действия. Первая составляющая: формируемая деятельность, находящаяся в процессе освоения содержания. Вторая – уже сформированная и усвоенная как умение деятельность. По своим психологическим особенностям они обладают разными характеристиками и функциями. В первом случае деятельность еще не имеет своего внутреннего регулятора – ориентировочной основы действий. Она регулируется извне задаваемой программой, и ее функция – исследовательская. Она состоит в том, что учащийся исследует объект, выступающий предметом деятельности, и самой деятельности для формирования ориентировочной основы действий (ООД). Во втором случае деятельность уже сформирована и усвоена



как умение. Она теперь имеет внутренний регулятор – ООД – и выполняет другую функцию: целенаправленного преобразования объекта и получение продукта с требуемыми характеристиками [11].

В разработке деятельностного аспекта метапроектного обучения мы будем преимущественно вести речь о том, что смысловая ориентировка не может задаваться готовой. Ее должен «строить» сам учащийся с целью приобретения конкретного (смыслового) умения производить продукт с задаваемыми характеристиками. Поскольку мы имеем дело с процессом «делания» самого учащегося, то возникает необходимость во введении понятия «смысловая ориентировочная схема деятельности» как расширяющего и дополняющего понятие «ориентировочная основа действия». Понятие «схема» шире, чем «основа». Схема – набросок, общий план деятельности – предполагает открытость, способность вместить новые элементы и единицы, произвести новую структуру и содержание, видоизмениться в процессе формирования. Ее сущностные моменты раскрываются понятием «ориентировочная основа смыслового (значащего) действия».

Одним из первых идею построения вместе с учащимся ориентировки в новом предмете и организацию само усвоения, как метода работы, так и открывающихся свойств материала с использованием законов интериоризации (движение от внешне материального к идеальному), выдвинул П.Я. Гальперин. При построении высшего типа учения, – писал ученый, – необходима не просто активность учащегося. Ему нужно предоставить возможность включиться в само построение ориентировки в новом для него материале. В этом случае учащийся будет ясно понимать, что, как и зачем он это делает [2].

Поскольку это так, то учащийся, опираясь на свою активность и опыт, становится исследователем в формировании смысловой ориентировочной схемы действий. Отсюда возникает необходимость при построении процесса метапроектного обучения создавать педагогические условия для реализации исследовательской функции формирующей деятельности учащегося. А это в свою очередь порождает вопросы следующего плана: Каковы возможности учащегося в исследовании объекта (предмета потребности, содержания обучения) и в построении самой деятельности для формирования широкой и глубокой смысловой ориентировочной схемы деятельности?

Ответим сначала, как учащийся исследует объект? Как он «находит» значимый предмет своей потребности? Проследим его интенциональный путь от смутных к ясным понятиям. Из психологии известно, что процесс смыслообразования включает три важных компонента: интенциональность сознания – значимость объекта – позитивное переживание. Наше сознание интенционально по своей сущности, поскольку всегда направлено на объект. У каждого учащегося имеется потребность как свойство личности выразить свое отношение к чему-либо. Возникновение смысла связано с удовлетворением потребностей человека. Этот факт, что смысл имеет отношение к потребностям и что его возникновение связано с удовлетворением потребностей, отмечали А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин,

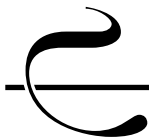


В.К. Вилюнас, Д.А. Леонтьев и другие. Для реализации своей потребности важно иметь предмет, на который направляется сознание. Способность актуализировать ту или иную интенцию означает способность субъекта воспринимать психологически переработанную и интериоризированную в форме личностного опыта ситуацию, возникавшую ранее в его жизни, усваивать и интегрировать жизненный опыт, решать появляющиеся задачи.

Интенция, интенциональность как свойство сознания субъекта отражает «живую» направленность смысла», показывает вектор его движения, его конкретность и глубину. В сложных формах активности, – отмечает Б.С. Братусь, – человек действует не ради достижения самого по себе предмета потребности, он действует ради целостного образа новой жизни, в которую будет включен этот предмет [9]. В ситуативных смыслах (интенциях) содержатся аспекты прогностической концепции образа мира. Что касается смыслов учения, то различные смыслы учения возникают и изменяются с развитием жизни, с развитием «содержания действительных жизненных отношений» учащегося. Содержание этих жизненных отношений отражено в личностном образовании – образе мира. Это целостное, многоуровневая система представляющей о мире, других людях, о себе и своей деятельности. Особая роль образа мира как интегрального образования личности состоит в его прогностичности – он содержит в явном или неявном виде прогноз на ближайшее и отдаленное будущее, что определяет мотивацию деятельности и его стратегии. Реализуя прогностическую функцию, учащийся пытается ответить на вопросы: для чего я учусь? Как я могу разместить себя в этом мире? и др. Потому вопросы сознательного учения – заключает Подъяков А.Н., – это вопросы сознательного ответственного отношения к построению своего образа мира: к тому, как я его вижу и каким хочу его видеть в будущем [9].

В этом же ключе становится важным сказать несколько слов о том, что понимание человека как активного по отношению к себе субъекта жизни, имеющего представление о прошедшей части жизни, проживающего настоящее и проектирующего будущее, непредставимо без включения фактора собственно человеческого времени. В сознании субъекта время отражается в трех формах: прошлое, настоящее и будущее. Психологическое прошлое и будущее составляют временную перспективу: все части поля, несмотря на хронологическую одновременность, субъективно переживаются как одновременные и в равной мере определяют поведение человека. Специальным психологическим механизмом, с помощью которого осуществляется субъективная регуляция является индивидуальная временная трасспектива, равная временному синтезу, означающему сквозное видение из настоящего в прошлое и будущее, т.е., способы обозрения течения времени собственной жизни в любом его направлении, возможность соотношения прошлого, настоящего и будущего и связываются эти временные компоненты человеческой жизни в сознании личности [8].

Из многообразия интенций смыслополагающей, стартовой, определяющей будет та, посредством которой в исходной позиции сойдутся будущее и его проект (образ мира). Это «момент истины», может еще мимолетный, ситуативный, но



момент встречи с бытием. Способность прогнозировать свое будущее через прошлое и настоящее рассматривается нами в плане осуществления магистрального направления выбора учащимся значимого предмета и, как следствие, порождения смысла. Это ключевой компонент в формировании смысловой ориентировочной схемы деятельности. Мамардашвили М.К. подытоживал сложнейшую связь образа мира и временной перспективы (будущего и его проекта): «Мертвые знания нам не важны – мы обращаемся к прошлому и понимаем его лишь в той мере, в какой можем остановить то, что думалось когда-то в качестве нашей способности мышления, и то, что мы можем сами подумать. Проблема не в том, чтобы прочесть и потом помнить текст, а в том, чтобы суметь высказать мысль, содержащуюся в нем, как возможность актуального теперешнего мышления» людей XX в. [7].

Учащийся, пока находится в пути поиска значащего объекта, волен выбирать из совокупности своих возможностей. В поле личностных возможностей он не столько выполняет процедуры отбора, но именно учится «выбирать».

Проследив кратко интенциональный путь прохождения учащимся от незнания к знанию – значимому объекту (предмету), мы высветили принцип обучения, который актуален в педагогической науке – принцип опоры на личный опыт учащегося с целью выделения значимого предмета деятельности. Формирование смысловой ориентировочной схемы деятельности на этапе ее неопределенности осуществляется самим учащимся через поиск значимого предмета в пространстве ситуативных личностных смыслов, его образа мира (смысловой установки) и временной перспективы (смыслообразующего мотива времени). Это тот уровень деятельности, на котором происходит замыкание жизненных отношений как усмотрение учащимся смысла в том, что подлежит усвоению. В условиях искусственно созданной среды сознание учащегося направляется на содержание обучения, которое им же распрямляется, «раскристаллизовывается» при условии, если содержание становится для него лично значимым.

Какова в этом случае специфика деятельности учителя? В обучении возникает главная задача – организовать процесс усвоения-освоения как общего механизма присвоения задаваемых «извне» смыслов через пробуждение в учащемся личностного (сознательного и бессознательного) начал и дать ему возможность самостоятельно выразить отношение к содержанию.

Если принять во внимание важное дидактическое значение опыта учащихся, неупорядоченно приобретаемого за пределами учебного процесса и служащего одной из предпосылок построения диалога на смысловой основе, то возникает необходимость влияния на формирование указанного опыта учащихся, усиливая или ослабляя его различные аспекты. Оптимально организованное обучение не индифферентно к стихийному процессу овладения указанной информацией: оно выполняет по отношению к нему направляющую, организующую и аккумулирующую функции. Особое внимание при этом акцентируется на приобретении того опыта, который имеет личностную окраску и через который учащимся открывается смысл постигаемой ими действительности [1].

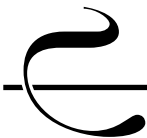


Интерпретируя категорию смысла с точки зрения семиотического подхода и проецируя его на реальный учебный процесс, И.В. Абакумова отмечает, что мышление учащихся относительно изучаемого содержания будет континуумным, неопределенным, в то время как мышление учителя – дискурсивным. В первом случае знаком будет субъективный образ ребенка, органично входящий в структуру его мышления, во втором случае – понятие. Иными словами, по выражению А.Я. Данилюка, учитель и учащийся находятся в учебном процессе в «оппозиционной семиотической связи» [1].

Как изменяется роль учителя на интенциональном пути самораскрытия учащегося? По нашему мнению, Ж. Пиаже, описывая значение клинического метода в психологии, тонко подметил новую функцию учителя, который в процессе обучения также становится исследователем-экспериментатором. Он писал: «В сущности, хороший экспериментатор должен соединить в себе два обычно несовместимые качества. Он должен знать, как наблюдать, т.е., позволять говорить совершенно свободно, не прерывая его (клиента) высказывания и не отклоняя их ни в одну сторону, и в то же время он должен быть постоянно настороже, чтобы не пропустить ничего важного. Это нелегкая задача, и материал, который получается в результате, нуждается в самом строгом критическом анализе [13]. Психологически должен преодолеть неопределенность метода опроса отточенностью своей интерпретации. Существо метода состоит в отделении знаков от плевел и во включении каждого ответа в умственный контекст, потому что таким контекстом может быть и размышление, и стихия уверенности, и сознательное усилие, и заинтересованность, и даже усталость. Не пассивное созерцание свойств и не активное формулирование действий, но спонтанно происходящее формирование чередой неслучайных, но ориентированных на обезличенного испытуемого вопросов, актуализирующихся имеющиеся у учащегося средства анализа проблемной ситуации, которые помогают понять задачу и сформулировать к ней свое отношение [13].

В процессе осуществления формирующей деятельности учитель совместно с учащимся «вращается» вокруг специфических смыслов: ситуативных смыслов, с их малым радиусом действия, со способностью смыслов к угасанию; с веером смыслов (от эго-направленности до «духовной» направленности); с конфликтными личностными смыслами и т.п. Безусловно, жанровое разнообразие смыслов, возникающих в процессе обучения на этапе его структурной неопределенности можно рассматривать как поле первичной «смысловой ориентированной схемы действий» на пути реализации исследовательской функции формирующей деятельности. «Смысловая ориентировочная схема» учащегося, которую набросал сам учащийся, по нашему глубокому убеждению, служит отправной точкой и для учителя как выделение магистрального направления последующей деятельности на этапе структурной определенности процесса обучения, сориентированного на логику познания и отношения учащегося.

«Смысловая ориентировочная схема» не противоречит этапу предварительного ознакомления с действием и условиями его выполнения – этапу составления схемы



ориентировочной основы действия, предложенной Гальпериним П.Я. Это первый этап, на котором учащиеся получают необходимые разъяснения о цели действия, его объекте, системе ориентиров в метапроектной обучении. Этап имеет большое значение в формировании смыслового действия. Здесь раскрывается перед учащимися содержание ориентировочной основы смыслового действия; происходит введение в предмет изучения; учащимся показывают, как и в каком порядке выполняются все виды смысловых операций, входящих в смысловое действие: ориентировочные, исполнительные, контрольные. В зависимости от типа ориентировочной основы перед учащимися открываются или основные элементы, слагающие все частные явления данной области знаний, или особенности какого-то одного частного явления.

Особенность деятельности учителя на этом этапе состоит в том, что он экстериоризует свои умственные действия и личностные отношения, раскрывает их перед учащимся в материальной или материализованной форме. Учащийся же, опираясь на собственный опыт и личностные предпочтения, формирует первичную смысловую ориентировку. Это начало смыслодействия, но в самом начале «пути» уже им осуществлена процедура смыслового обобщения и выполнен набросок смысловой конкретики. Осуществление выбора значимого предмета удовлетворения своей потребности предполагает дальнейшие процедуры «выращивания» смыслов, увеличение и расширение их радиуса действий в процессе обучения.

Различие между пониманием как делать и возможностью сделать следует особо подчеркнуть, так как в практике обучения нередко считается, что если ученик понял – значит, он научился, цель достигнута. Фактически усвоение действия (деятельности) происходит только через выполнение этого действия самим учеником, а не путем лишь наблюдения за действиями других людей.

Потому следующий чрезвычайно важный вопрос для моделирования деятельности метапроектного обучения изучить, как учащийся находит способ удовлетворения своей потребности при наличии значимого предмета, какова процедура понимания учащимся исследуемого содержания. Способ – это открытие самого ученика, в нем проявляется накопленный опыт познания как понимания. Это устойчивое индивидуальное образование характеризует индивидуальную избирательность учащегося к проработке содержания, вида и формы, устойчивость предпочтения, продуктивность использования знаний.

В психологических публикациях обращается внимание на то, что само по себе умение «опредмечивать» и «распредмечивать смыслы» является лишь индикатором наличия у субъекта способности к образно-символической деятельности на операциональном уровне [5]. В качестве основного способа понимания жизненной реальности, объективной действительности выступает символ. Символ, по Канту, есть косвенное чувственное изображение понятия, достигаемое посредством установления аналогии с определенным эмпирическим созерцанием. Символ обладает высочайшей степенью смысловой насыщенности, благодаря чему он способен какие-то неизвестные вещи сделать приемлемыми для нашего сознания. Способ существования символа есть множественность интерпретации. Смысловое



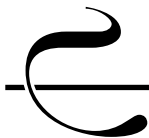
поле у символа не просто значительно шире, чем у знака. Оно зависит от контекста ситуации, изменяется, высвечивает различные грани идеального содержания. Функция символа – репрезентовать самого себя в чувствовании, в пространстве и времени. Пространственность, внешняя представленность и аффективный аспект являются существенными характеристиками символа [10].

Символ тесно связан с образом и переживанием. Анализируя отношения между деятельностью воображения и реальностью, Л.С. Выготский выделил особую эмоциональную связь. Эмоция стремится воплотиться в известные образы. Эмоция обладает особой способностью выбирать для себя соответствующие впечатления. Здесь обнаруживается «закон двойного выражения чувств», в соответствии с которым во внешних продуктах определяются внутренние состояния, а образы – фантазии выступают как внутренний язык для наших чувств. Это особый процесс опосредования между двумя различными реальностями, одна из которых представляет собой когнитивный, другая – аффективный процессы. Существующие между ними особые отношения - отношения опосредования. Символ представляется средством управления эмоцией, т.к. фиксирует некоторое напряжение, являющееся следствием ситуации неопределенной им субъективности [5].

Итак, формируемая смысловая ориентировочная схема деятельности у учащегося ориентирована на воспроизведение «образа предмета», отличающегося от того образа, который «задан» логическим мышлением. Расширение смыслового поля, смысловая насыщенность, множественная интерпретация объекта понимания, «энергетический сгусток переживания» придают смысловой ориентировочной схеме, организующей деятельность, специфический оттенок – воспроизведения «символического образа».

Символический образ (смыслообраз) также тесно связан с действием учащегося. На сложную связь образа и действия также указывал Гальперин П.Я.: «Когда образ появился, он уже выполнил свою роль тем, что открыл субъекту поле совершаемого или возможного действия. Дальше действует не образ, а субъект, образ нужен не действию, а субъекту. Образ и после своего появления выполняет роль регулятора действия и совершает эту работу не только для начала действия, но и по ходу его осуществления. Что касается принадлежности образа субъекту, а не действию, ведь последнему принадлежит и само действие не в меньшей степени, чем образ. Кстати субъект в такой же мере корректирует образ, в какой и действие. Здесь мы имеем дело с бернштейновским кольцом, в котором невозможно определить, где начало – конец и что чему принадлежит». Цитатой еще раз подтверждается мысль о том, что между реальным, предметным действием и образом предмета находится субъект, символически опосредующий реальность. Путем своеобразного «набрасывания» образов-действий учащийся перекидывает мостики от одного «круга действия» к другому, от одного образа к другому. Одно действие и один образ как бы удваиваются, расширяются, уплотняются [6].

Исследования показывают, что таким «значащим» способом в построении ориентировочной основы действий, организующей деятельность, является



внутренний диалог учащегося. В большей степени на личностные характеристики и на формы взаимодействия личности с окружающим миром оказывают влияние именно интериоризированные способы действия, а не их результаты, - подчеркивает исследователь. Способ внутреннего монолога соотносится с пятым этапом формирования действия во внутренней речи. Россохин А.В. обосновывает гипотезу о том, что внутренний диалог представляет собой «способ вживания и переработки субъектом эмоционально насыщенных, личностно и/или интеллектуально значимых содержаний сознания, которые могут быть и позитивно заряжены» [12]. Личность здесь совершает деятельность осознания своего самосознания – именно эту деятельность осознания как функцию и осознанный внутренний диалог (диалог о диалоге, метадиалог) как структуру мы имеем в виду, когда говорим о внутреннем диалоге в качестве внутриличностного образования, – уточняет исследователь [12].

В ходе внутреннего диалога учащийся с предельным вниманием ищет какой-то определенный опыт, проживая который, он почувствует полное согласие с собой, ищет единственно возможный ответ на вопрос, что для него сейчас есть смысл жизни. Состояние «распахнутости» будет длиться до тех пор, пока не происходит смыслового оформления опыта, которое тоже происходит спонтанно, в едином акте с переживанием. Рождается качественно новый смысл, не выводимый из имевшихся ранее смыслов, потребностей и ценностей. Он приходит внезапно как озарение, как в математической задаче. Происходит внезапное усмотрение (Д.А. Леонтьев) смысла в том, где только что ничего не было. Учащийся сам сообщает себе истину о самом себе и впускает в себя новый мир [4].

Уловить «живой опыт» и создать условия для его высвобождения и развертывания, раскрытия того, что поистине есть движение, – вот в чем заключается новая роль учителя на данном этапе метапроектной деятельности. Чтобы нести в себе качество «живой событийности» (М.М. Бахтин) – учитель должен быть «пустым» (открытое внимание), лишенным намерений и оценок, каких-либо мыслей о правильных методах реализации, но он должен остро чувствовать мгновение и всматриваться в то, что оно по истине есть. Учитель вступает в особые отношения: следуя за ведомым, он раскрывает ему возможности для его собственного движения. Такой стиль совместного движения называется «раскрывающимся сопровождением». Постепенно иницируемый сам входит в контакт. Он уже сам умеет прислушиваться к себе и быть послушным своим внутренним вибрациям. Учителю важно заметить этот момент и стать молчаливым участником диалога. Диалог завершится, когда учащийся открывает смысл своего внутреннего опыта. Так он вступает на инициальный путь. Он осуществляет себя через движение собственной мысли, которая рождается в процессе раскрытия, растворения сущего [4].

Таким образом, путь становления смысловой ориентировочной схемы деятельности – это процессы интериоризации деятельности учащегося. Формирование учащимся ориентировочной схемы внутренней деятельности строится по двум взаимосвязанным направлениям. Оно предусматривает воспроизведение «образа



предмета» образно-символическим мышлением и организацию деятельности «в плане образ предмета» как «умение чувствовать» себя, ситуацию, других.

Формулируем основные выводы.

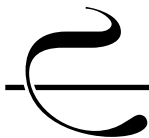
1. Основными понятиями метапроектной деятельности являются значимый предмет, значащая деятельность, значащее действие, значащее переживание. Принципами, на которых базируется методология метапроектного обучения, являются деятельная активность учащегося, опора на его личный опыт, а также включение его в значащую деятельность.

2. В метапроектном обучении рассмотрена формирующая сторона деятельности, в которой выделены три этапа: предварительный (значимого предмета), основной (этап значащей деятельности) и итоговый (значащего переживания). На предварительном этапе происходит «встреча учащегося с проектом будущего». Главная задача данного этапа – отыскать значимый объект посредством обнаружения в личном опыте различных интенций и установления доминирующей интенци-стратегии, «впечатанной» в образ мира и временную перспективу учащегося. На данном этапе выделены абстрактные категории метапроектной деятельности: смысловая многозначность и смысловое обобщение. Основная функция смыслового ориентирования данного этапа – прогностическая.

3. На основном этапе происходит событие. Главная задача данного этапа – «включение» в значащую деятельность. Процесс «включения» разворачивается в следующих двух фазах: восприятия «образа предмета» средствами образно-символического мышления и самой деятельностью в плане «образа предмета». Восприятие «образа предмета» осуществляется через символическое опосредование – особое отражение предмета в его образно-символической форме. На данном этапе возникает оппозиционная пара: смысловое обобщение – смысловая конкретика.

Символический образ разворачивается в действиях учащегося, которые рассматриваются как значащие, поскольку зависят непосредственно от субъекта; от системы его ориентировочной основы действий, в состав которой входят компоненты значимого предмета. Субъект в действии выполняет функцию медиатора, концентрируя на себе «некоторое напряжение» действия. «Медиаторная» функция смыслового ориентирования проявляется в психологическом состоянии «распахнутости» – ситуации инсайта, непосредственного «усмотрения смысла» там, где его еще не было.

Эффективность ориентировочной основы действий зависит от степени смыслового обобщения и способа получения смысловой ориентировки. Основной способ самостоятельного построения смысловой ориентировки учащегося – внутренний диалог (полилог, метадиалог). Благодаря свойству контекстности, во внутреннем диалоге наличествует не менее трех собеседников, что предоставляет возможность «вслушиваться» одновременно в голоса своих собеседников и непрерывно интерпретировать содержание контекстов сознания. Основная функция смысловой ориентировки данного этапа – диалоговая.



4. На итоговом этапе след смыслового действия отпечатывается в значащем переживании. Высота накала переживания достигает своего апогея в ситуации творческой деятельности. Учащийся приобретает умение чувствовать. Эмоциональный тонус переживания оценивается по критерию удовлетворенности выбором. Если учащийся рад своему выбору, следовательно, сделанное имеет для него смысл. Смысловое ориентирование данного этапа выполняет функцию «эмоционального насыщения».

Литература

1. Абакумова И.В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе. – Ростов н/Д.: РГУ, 2004. – 480 с.
2. Айдарова Л.И. Гальперин – психолог и человек // Вопросы психологии. – 2002. – № 5. – С. 114-119.
3. Асмолов А.Г. Историко-эволюционная парадигма конструирования разнообразия миров: деятельность как существование. // Вопросы психологии. – № 5. – 2008. – С. 3-12.
4. Булкас Т.М. Инициальный путь развития личности: возможности психологической работы. // Вопросы психологии. – 2003. – № 2. – С. 68-79.
5. Веракса А.Н. Особенности символического опосредования у младших школьников // Психологическая наука и образование. – 2008. – № 1. – С. 50-55.
6. Зинченко В.П. Гальперин: от действия с заданными свойствами к свободе мысли // Вопросы психологии. – 2002. – № 5. – С. 120-134.
7. Мамардашвили М.К. Лекции по античной эстетике. – М.: Моск. шк. полит. исследований, 1999. – С. 8.
8. Нуркова В.В., Васильевская К.Н. Автобиографическая память в трудной жизненной ситуации // Вопросы психологии. – № 5. – 2003. – С. 93-101.
9. Подъяков А.Н. Образ мира и вопросы сознательности учения: современный контекст // Вопросы психологии. – № 2. – 2003. – С. 122-130.
10. Потанина Л.Т., Гусев А.Н. Связь образно-символического с развитием ценностно-смысловых представлений личности // Вопросы психологии. – 2008. – № 2. – С. 30-35.
11. Решетова З.А. Организация деятельности усвоения и развитие учащегося // Вопросы психологии. – 2002. – № 5. – С. 71-78.
12. Россохин А.В., Измагурова В.Л. Взаимосвязь внутреннего диалога и рефлексии: опыт эмпирического исследования // Вопросы психологии. – № 5. – 2008. – С. 105-120.
13. Хозиев В.Б. О валидности формирующего метода // Вопросы психологии. – 2002. – № 5. – С. 59-69.

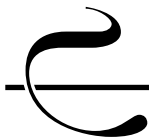
**Шкуратова И.П.****Какая психолингвистика нужна психологам?**

Рецензия на книгу: В.П. Белянин. Психолингвистика: Учебник – 6-е изд., испр., доп. и перераб. – М.: Флинта : МПСИ, 2009. – 416 с.

Наступивший век всеми признан как век информационных технологий, и приметы этого мы видим на каждом шагу: расширение сети Интернета, включённость людей в интенсивную телефонную связь, трансляция новостей в режиме реального времени, доступность информации в любой точке света. Для психологов это означает, что современный человек должен изучаться как субъект интенсивной коммуникации и вербального общения или, иначе говоря, как Человек Говорящий, а также как Человек Слушающий, Пишущий и Читающий.

В то же время, учебные программы, по которым готовят психологов в наши дни, уделяют изучению речи, а главное субъекту речевого поведения, крайне мало внимания. Студенты знакомятся с видами и функциями речи, изучая её как процесс в разделе «Общей психологии», им рассказывают о развитии речи в курсе «Возрастной психологии» и о нарушениях речи в курсе «Патопсихологии». Говорящий Человек с его спецификой и проблемами, так и не становится объектом рассмотрения на протяжении всего времени обучения. Курс «Психолингвистики» не является обязательным для студентов психологических факультетов, его читают только в тех вузах, в которых есть специалисты в этой области. К сожалению, таких вузов немного. Это привело к тому, что психологи утвердились во мнении, что изучать речевое поведение человека – это прерогатива лингвистов, которые охотно эту точку зрения разделяют, беря на себя также исследование многих психологических проблем речевого взаимодействия.

Проблема обучения студентов психолингвистике осложняется тем, что далеко не все программы по этому курсу, разработанные лингвистами, подходят для подготовки психологов. В последнее десятилетие было выпущено и переиздано сразу несколько учебников по психолингвистике, авторами которых являются А.А. Леонтьев, А.А. Залевская, В.П. Белянин, В.П. Глухов, И.Н. Горелов и К.Ф. Седов, Т.Н. Ушакова, Р.М. Фрумкина. Они существенно различаются по структуре и темам, а главное, по расстановке смысловых акцентов. Находясь на границе между психологией и лингвистикой, психолингвистика может делать акцент либо на человеке, порождающем и воспринимающем речь, либо на феноменах языка и самой речи. Разумеется, для психологов необходимы лично-центрированные программы



по психолингвистике, которые бы помогли студентам выйти на проблемные области, полезные в их будущей работе. В этой связи учебники и программы по психолингвистике для психологов должны помимо обязательных включать разделы, посвящённые актуальным вопросам современной психологии. К ним, на мой взгляд, можно отнести следующие.

- Анализ связи речи и мировосприятия личности, который предполагает помимо чисто теоретического анализа, рассмотрение речевых жанров, сленга, инвективных слов, диалектизмов, неологизмов, архаизмов и прочих характеристик как детерминант языковой картины мира человека.
- Изучение структуры коммуникативного акта и его составляющих, а также речевых стратегий и коммуникативных ошибок.
- Изучение соответствия между письменной и устной речью человека, с одной стороны, и его социально-демографическими и личностными характеристиками, с другой стороны. Этот материал может быть применён психологами для диагностики этих характеристик личности на основе её речевой продукции.
- Рассмотрение этой же проблемы в прикладных сферах деятельности психолога (автороведческой экспертизы, юридической психолингвистики, политической психологии, при анализе текстов СМИ и рекламы).
- Анализ проявлений эмоций и эмоциональных состояний через речь и письмо, а также возможности коррекции эмоционального самовыражения личности в психотерапевтической практике.
- Рассмотрение психологических аспектов межкультурных речевых барьеров при использовании родного и иностранного языков.

Этот перечень не является исчерпывающим, но даже он показывает, насколько актуальным для психологов является изучение психолингвистики, особенно той, которая направлена на изучение Говорящего Человека.

Мне представляется важным проанализировать с точки зрения соответствия этим проблемным областям вышедший в этом году в издательстве «Флинта» шестым изданием учебник по психолингвистике доктора филологических и кандидата психологических наук Валерия Павловича. Белянина. Поскольку это издание существенно расширено и дополнено, необходимо отметить в первую очередь те изменения, которые произошли в сравнении с предыдущими изданиями. Объём нового учебника увеличился почти в два раза, при этом автор пошёл по пути расширения содержания уже имевшихся параграфов и глав.

Как и в предыдущих изданиях, учебник начинается с краткого экскурса в историю становления психолингвистики в зарубежной и отечественной науке, затем переходит к анализу детской речи. Далее рассматриваются сложные для понимания студентами вопросы порождения и восприятия речи. При этом В.П. Белянину удается ясными, точными формулировками, без излишнего употребления лингвистической терминологии описать теоретические представления об этих процессах. Занимательность изложения и хороший литературный язык делает данный учебник привлекательным для студентов.



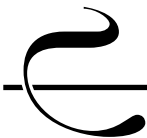
Большим достоинством данного учебника является рассмотрение прикладных аспектов в двух главах («Судебная психолингвистика» и «Прикладные аспекты психолингвистики»), которые занимают четверть учебника. Поскольку В.П. Белянин имеет большой опыт психолого-лингвистической экспертизы, ему удалось очень кратко и емко рассказать о применении психолингвистических знаний в области юридической практики, при анализе текстов религиозных тоталитарных сект, политических текстов и рекламной продукции, а также о приемах идентификации личности по речи. Этот материал может побудить многих студентов к выбору данного перспективного направления для их научной и практической работы.

Говоря о структуре учебника, необходимо подчеркнуть, что он во многом построен по образцу американских учебников: в начале главы даются ключевые слова, темы разбиты на маленькие фрагменты, каждый из которых озаглавлен. Это дает возможность студенту легко найти нужный раздел, а также препятствует возникновению монотонии при чтении текста. В учебнике много примеров (они пронумерованы и даны курсивом), разъясняющих теоретические положения. Большая часть из них является двуязычной – на русском и английском языках. В конце каждой темы даются вопросы, предложены задания для курсовых и дипломных работ, что придает тексту диалогичность.

В конце учебника приводится краткая биографическая справка об учёных, внесших вклад в развитие психолингвистики, что расширяет эрудицию студентов. Завершается учебник образцами тестовых заданий (с множественным выбором) и конспектом всего учебника на 6 страницах.

В учебнике рассмотрено много проблем очень важных для подготовки психологов, особенно в разделе этнопсихолингвистики, патопсихолингвистики и в прикладных разделах. В то же время, некоторые проблемные области остались за кадром. В частности, вопросы прагмалингвистики выпали из рассмотрения, хотя анализ структуры коммуникативного акта, речевых стратегий и ошибок является чрезвычайно ценным для психологов. Также в учебнике недостаточно отражены виды текстов через их жанры, стили, содержание, (хотя и представлены основы разрабатываемой автором психостилистики), не уделено внимание специфике монологической и диалогической речи.

Оценивая данный учебник по психолингвистике в целом, можно сказать, что он является в большой степени центрированным на личности говорящего человека. Этому, на мой взгляд, способствовала направленность научных интересов В.П. Белянина, известного своими многочисленными работами, в которых ставится вопрос о связи между личностью и текстом, ею порождаемым. Выход в свет такого учебника представляет собой хороший стимул для развития интереса к этой науке и даёт возможность на его основе создавать программы по курсу «Психолингвистики» для психологов.



МОЛОДЫЕ УЧЕНЫЕ

Биджиев А.С.-М.

Формирование ценностного отношения старших школьников в карачаевской семье

Статья посвящена изучению психологических особенностей карачаевской семьи. Рассматриваются вопросы этнической проблематики в рамках пространства семьи. В статье представлены результаты эмпирического исследования формирования ценностного отношения старших школьников в карачаевской семье.

Ключевые слова: этнос, ценностные отношения, карачаевская семья, модель, программа, формирование, воспитание, старшие школьники, толерантность, конфликтность, агрессивность.

В настоящее время все четче обозначается разрыв между национальными культурами и человеком, вынужденным все энергичнее «впитывать» в себя элементы интернациональной культуры. На фоне постепенного стирания различий между этносами и национальностями происходит разрушение важнейших составляющих, транслирующих этнические ценности, накопленные на протяжении веков и обогащающиеся каждым новым поколением.

В результате утраты национально-культурных знаний и умений человек лишается социальных ориентиров, позволяющих ему полноценно формироваться в этнической среде, устанавливать эффективные коммуникации и достигать должного уровня личностного и профессионального развития. Чем сильнее он отходит от своих национальных истоков, тем меньше у него возможностей использования заложенного в них потенциала для решения своих жизненных задач.

Особенности карачаевской семьи выступают предпосылкой личностного развития воспитывающихся в ней детей. Анализ научных источников (Р.Г. Абдулатипов, Н.Г. Айварова, А.С. Бадмаев, А.К. Байбурина, Ю.В. Баронин, З.П. Бромлей, К.В. Бердников, С.В. Вальцев, Л.Н. Гумилев, А.Ф. Дашдамиров, В.Г. Крысько, Н.М. Лебедева, В.С. Мухина, Э.И. Мещерякова, О.В. Митина, А.А. Налчаджян, Р.Г. Подольный, Ю.П. Платонов, Т.Г. Стефаненко, Э.А. Саракуев, Г.Г. Шпет, В.Ю. Хотинец, К.В. Чистов, Ф.С. Эфендиев и др.) показал, что этническая проблематика, являясь достаточно новой для исследовательского поля психологической науки, в настоящее время рассматривается в качестве одной из приоритетных. Имеющиеся данные подтверждают, что национальный фактор оказывает многостороннее влияние на развитие личности, ее познавательную, эмоционально-волевою, мотивационную, коммуникативную сферы. При этом наибольшее влияние он оказывает на растущую личность, открытую множественным влияниям.



Анализ данных о карачаевском этносе показал, что он обладает рядом особенностей, обусловленных объективным влиянием на его развитие исторических обстоятельств и природно-климатических условий. Среди них наибольшую роль играют обычаи алатычества, совместного неоплачиваемого труда (мамнат), чуткого отношения к родителям (геронтотимия), гостеприимства (къонакъбайлыкь), толерантности (тезюмлюк), традиции проведения национальных праздников, игр, соревнований. В качестве наиболее желательных для формирования у карачаевских детей рассматриваются такие человеческие качества как вежливое, учтливое обхождение со старшими, гостями, скромность, толерантность, взаимопомощь, честность, трудолюбие и др.

При построении модели и программы формирования ценностного отношения старших школьников к национальной семье мы исходили из результатов, полученных на основе проведения констатирующего эксперимента. Как показало исследование, у старших школьников имеет место низкий уровень толерантности, рост конфликтности и агрессивности.

Разработанная нами модель формирования ценностного отношения старших школьников к карачаевской семье включает два основных блока: развивающий и адаптирующий (рис. 1).

Развивающий блок направлен на развитие у старшеклассников ценностных представлений о различных аспектах национальной карачаевской культуры, обычаях и традициях; национально значимых для карачаевцев личностных черт толерантности, бесконфликтности, сдержанности, уважительного отношения к окружающим. Адаптирующий блок предусматривает перенос сформированных у карачаевских старшеклассников ценностных представлений и личностных черт в практику построения ими семейного взаимодействия.



Рисунок 1. Модель формирования ценностного отношения старших школьников к карачаевской семье



Представленная модель легла в основу разработки программы формирования у старшеклассников ценностного отношения к карачаевской семье, которая включала в себя теоретико-практическую и тренинго-развивающую части.

В карачаевской семье преобладает исторически сложившаяся позиция принятия родителями своих детей. Среди декларируемых типов родительского отношения в ней преобладают «авторитарная гиперсоциализация», «социальная желательность», «симбиоз» и «инвалидизация». При этом воспитательные позиции карачаевских отцов и матерей по отношению к детям различаются. Если у отцов-карачаевцев вне зависимости от места проживания наиболее приемлемым типом воспитания является авторитарная гиперсоциализация, то у матерей данная позиция варьируется в зависимости от места проживания семьи – города или села.

Проживание в сельской местности усиливает ориентацию карачаевских матерей на принятые в социальном окружении национальные ориентиры воспитания, в городской местности – на симбиоз со своим ребенком. Это свидетельствует о том, что карачаевские матери при выборе своих воспитательных позиций более подвержены влиянию социокультурного окружения, чем карачаевские отцы. Находясь в среде, сохраняющей особенность национального этноса, они выстраивают стиль отношений с ребенком в сторону сближения его с титульным этносом.

Согласно полученным эмпирическим данным, воспитательные позиции сельских родителей старшеклассниками оцениваются более высоко, чем родителей, проживающих в городах. Применение теста-опросника ОРО Варга-Столина позволило установить, что в семьях карачаевцев вне зависимости от места проживания по отношению к детям приоритетную позицию занимает принятие ребенка (в сельских семьях – 82 / 91,1 %, в городских семьях – 78 / 86,7 %). У отцов-карачаевцев доминирует позиция «авторитарная гиперсоциализация». Она более проявляется у отцов-карачаевцев, проживающих в сельской местности, чем у отцов, проживающих в городской местности (соответственно, 69 человек/76,7 % и 55 человек/61,1 %).

У матерей-карачаевек, проживающих в сельской местности, более выраженной оказалась родительская позиция типа «социальная желательность» (49 человек/54,4 %), а у проживающих в городской местности – позиция «симбиоз» (56 человек/62,2 %).

Выявлено, что старшеклассники воспринимают воспитательное влияние родителей по-разному, в зависимости от половой принадлежности и места своего проживания. И в городской, и в сельской подвыборках старшеклассников более позитивное отношение к родителям проявляется со стороны девушек. Вне зависимости от половой принадлежности, сельские старшеклассники более лояльно (адекватно и неадекватно) относятся к своим родителям, чем городские старшеклассники. Городские старшеклассники демонстрируют снижение толерантности по отношению к своим родителям, прежде всего, к отцу.

Многие национальные традиции семейного взаимодействия не принимаются старшеклассниками на смысловом уровне. Это проявляется в появлении агрессивных и игнорирующих реакций по отношению к родителям, конфликтного

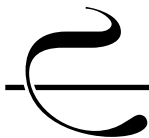


отношения к ним, в снижении уровня толерантности, в повышении значимости роли матери в семейном взаимодействии, по сравнению с отцом.

Формирование ценностного отношения к карачаевской семье у старшекласников должно основываться на расширении представлений о национальной культуре и переводе их на личностно-смысловой уровень в сочетании с развитием значимых для карачаевского этноса личностных качеств – толерантности, сдержанности, бесконфликтности и уважительного отношения к старшим и младшим.

Литература

1. Абдулатипов Р.Г. Национальные отношения и политика общественного согласия // Этнополитический вестник. – 1995. – № 2. – С. 15-35.
2. Крысько В.Г. Этнопсихология и межнациональные отношения. – М., 2002.
3. Мизиев И.М., Джуртубаев М.Ч. История и духовная культура карачаево-балкарского народа // Минги Тау: Эльбрус. – 1994. – № 1(53). – 216 с.
4. Налчаджян А.А. Этнопсихология. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 381 с.
5. Невская В.П. и др. Карачаевцы: историко-этнографический очерк / В.П. Невская, И.М. Шаманов, Е.П. Алексеев и др. – Черкесск, 1978.

**Васильченко М.В.**

Профилактика и коррекция кризисных состояний и суицидального поведения подростков

С целью повышения эффективности первичной профилактики самоубийств в подростковой среде, нами была разработана и эмпирически исследована модель психологического сопровождения подростков «группы риска развития кризисных состояний и суицидального поведения» в общеобразовательном учреждении. Она представляет собой метод превенции суицида, разработанный в соответствии с тремя общепринятыми направлениями деятельности педагога-психолога: выявление подростков с патологическим протеканием кризиса развития и повышенным суицидальным риском (психодиагностические мероприятия); психокоррекционную работу с подростками, входящими в «группу риска развития кризисных состояний и суицидального поведения»; консультативную работу с воспитывающими их взрослыми, с целью оказания психологической помощи семьям подростков с суицидальным поведением и предотвращения развития суицидальных тенденций у данной категории учащихся; просветительскую деятельность среди учащихся, педагогов и родителей, с целью повышения уровня психологической культуры и компетенции по заявленной проблеме.

Ключевые слова: психологическое сопровождение, кризисные состояния, суицидальное поведение, истинная суицидальная активность, импульсивная парасуицидальная (самоповреждающая) активность.

В исследовании принимали участие 217 подростков в возрасте от 11 до 16 лет. Из них в результате первого диагностического этапа, нами были выявлены подростки «группы риска развития кризисных состояний» в количестве 63 человек (23 мальчика и 40 девочек). Анализ эмпирических данных, полученных в ходе второго диагностического этапа, позволил выделить «группу суицидального риска» в количестве 22 подростков (10 мальчиков и 11 девочек, соответственно 48 % и 52 %).

В рамках возрастной динамики и в зависимости от половой принадлежности респондентов были обнаружены различия в интенсивности проявления кризисных состояний и суицидальной активности. Кризисные проявления наиболее ярко выражались у подростков младшей и средней возрастных групп. По мере взросления наблюдалась тенденция к их снижению. В тоже время, рост суицидальной активности у подростков увеличивался по мере их взросления. К суицидальным проявлениям наиболее склонны были подростки старшей возрастной группы.

Разным подростковым возрастным группам были свойственны различные проявления суицидальной активности. У младших подростков доминировала импульсивная парасуицидальная (самоповреждающая) форма суицидальной активности. В основе, которой лежала неустойчивость эмоциональной сферы



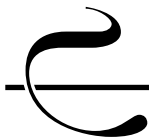
и такие когнитивные нарушения, как низкий уровень произвольного внимания, способности подавлять аффективно нагруженные репрезентации в оперативной памяти и способности к осуществлению предварительного анализа ситуации, планирования действий, оценки и прогнозирования последствий своего поведения. Дети данной возрастной группы не имели осознанного намерения прервать собственную жизнь. Их деструктивное поведение возникало быстро, под влиянием ситуационно обусловленных «сиюминутных» побуждений и импульсов.

У школьников среднего подросткового возраста имели место обе формы суицидальной активности с преобладанием парасуицидальности над истинной суицидальностью. При патологическом протекании возрастного кризиса, сопровождающемся интенсивными отрицательными эмоциями, фиксацией на психотравмирующей ситуации, пессимистической оценке подростком собственной личности, актуальной ситуации и жизненной перспективы, выраженными затруднениями в планировании будущего, появлялись признаки истинного суицидального поведения. Подростки начинали разочаровываться жизнью и осознавать отсутствие желания жить.

У старших подростков так же имели место обе формы суицидальной активности, но доминировала истинная суицидальность демонстративно-шантажного характера. Многие из них ранее уже имели опыт суицидального поведения. На фоне кризиса идентичности, проявляющегося в предопределенной (за подростка сделанной) идентичности, а именно некритичном принятии ценностей референтных групп аутоагрессивной направленности, они были склонны романтизировать добровольную смерть.

Девочки были более склонны к развитию кризисных состояний, нежели мальчики. Риск же возникновения суицидального поведения в подростковом возрасте среди мальчиков и среди девочек был примерно одинаков. Однако, если у младших подростков доминировали парасуицидальные проявления, носителями которых являлись преимущественно мальчики, то уже среди старших наблюдались проявления истинной суицидальности, носителями которой преимущественно являлись девочки.

В результате проведения, разработанной нами в рамках интегративного подхода, программы психологического сопровождения были достигнуты положительные результаты, касающиеся вопросов личностного развития подростков «группы риска» и превенции у них развития кризисных состояний и суицидального поведения. Позитивные изменения в эмоционально-личностной и когнитивной сферах возникли на фоне снижения показателей депрессии, стресса и суммарного отклонения от аутогенной нормы (СО). В условиях мотивированной (интересной) деятельности подростки не испытывали трудностей с оперативным и долговременным запоминанием и последующим воспроизведением информации. Восстановилась способность управлять своим вниманием. Эмоциональная сфера в целом по выборке стала более устойчивой с преобладанием установки на активность и действие. Подростки отмечали, что стали менее обидчивы, реже испытывают чувство вины.



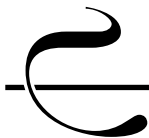
В рамках возрастной динамики по мере взросления респондентов обнаружилась тенденция к снижению связи между отношением подростков к стрессогенным событиям, присутствующим течение последнего года в их жизни, и формированием у них негативной «Я-концепции». Для младших подростков формирование негативной «Я-концепции» было связано с их отношением: к ухудшению состояния собственного здоровья, началу употребления алкоголя, исключению из школы, ухудшению взаимоотношений со сверстниками, повторному браку родителей. Для средних подростков формирование негативной «Я-концепции» было связано с проблемами в общении со сверстниками и отношением к ухудшению собственного здоровья. У старших обнаружилась сильная зависимость между их отношением к ссоре с другом или подругой, приведшей к разрыву отношений, и формированию негативной «Я-концепции». После проведения в рамках программы психологического сопровождения психокоррекционных мероприятий в процессе развития самосознания у исследуемой категории подростков произошли позитивные изменения в «Я-концепции». Это способствовало исчезновению чувства никчемности и улучшению их отношения к себе.

С формированием неадекватной идентичности у исследуемых подростков тесно связана дисгармония эмоционально значимых отношений в ближайшем семейном окружении. В целом для всей выборки подростков «группы риска развития кризисных состояний» характерна связь между директивной и враждебной (эмоционально отвергающей) родительской воспитательной тактикой и уходом подростков от близких взаимоотношений. Кроме того, враждебность со стороны родителей была связана с усилением у школьников чувства вины, собственной никчемности, депрессивности и с отсутствием желания жить. В результате психокоррекционных мероприятий отношение испытуемых к воспитательной тактике матерей подверглось изменению. По их мнению, матери стали проявлять к ним более теплые чувства, отношения стали носить более доверительный характер. В отношении воспитательной тактики отцов, в ходе нашего исследования значимых изменений получено не было. Это можно объяснить, с одной стороны, неучастием отцов кризисных подростков в воспитании детей, проявляющееся в их физическом отсутствии и/или психологическом отчуждении. С другой стороны, в случае принятия ими участия в процессе воспитания собственных детей, стремлением отцов избегать непосредственных контактов с психологом.

Нарушение в сфере общения в экспериментальной группе подростков и, формирующееся на его фоне, субъективное состояние духовной и душевной изоляции, способствовало возникновению и развитию кризисных состояний и суицидального поведения. Повышение психологической компетентности подростков, в ходе реализации программы психологического сопровождения, способствовало улучшению взаимоотношений со сверстниками и воспитывающими взрослыми. Позитивные изменения в межличностной сфере привели к тому, что, участвовавшие в эксперименте, подростки стали реже испытывать чувство одиночества и разочарования жизнью. У них реже возникало отсутствие желания жить.



Дифференцированный подход к проведению психокоррекционных мероприятий среди подростков «группы риска развития кризисных состояний и суицидального поведения», учитывающий возрастные особенности и форму суицидальной активности респондентов, позволили констатировать снижение в данной группе испытуемых риска перехода суицидальной активности из внутреннего плана во внешний. Следовательно, предложенная программа психологического сопровождения может быть использована как эффективная форма превенции суицида в подростковой среде.



Грекова В.А.

Формирование познавательной мотивации старшеклассников в соревновательном образовательном контексте

Спектр применения соревновательных видов деятельности в учебной деятельности и в учебном процессе очень велик. Одно из направлений – предметные олимпиады. Однако пока еще нет исследований, которые бы раскрыли особенности мотивации старшеклассников, которая определяет специфику и динамику их участия в этих видах деятельности.

Ключевые слова: мотив, смысловая сфера личности, смысложизненные ориентации, соревновательная мотивация, смыслообразующая и стимульная мотивация.

В условиях динамически изменяющихся реалий современного мира, когда привычные ценностные нормы и стереотипы уже не могут служить путеводителем по жизни, человек может отыскать свой жизненный путь лишь при условии наличия особых ценностно-смысловых установок по отношению к самой жизни, к своему опыту, к событиям своей жизни, к стратегиям своего поведения. Муниципальное образовательное пространство в единстве общеобразовательной школы и системы дополнительного образования, становится тем общественным институтом, который не просто предлагает ученику определенную сумму знаний, но и дает ему первоначальный толчок к саморазвитию, ту интенцию, благодаря которой человек будет искать и раскрывать смыслы своей жизни, определять траекторию своего уникального жизненного пути. Появляется необходимость по-новому оценить, что же инициирует подростка, что определяет его стремление к познанию. Традиционно в психологии инициирующим началом деятельности субъекта считается мотив как предметно-направленная активность определенной силы, а в отношении познания – это специфические познавательные мотивы. Изучением мотивации занимались многие психологи, поэтому в современной психологической науке представлены самые разнообразные ее трактовки (Л.И. Анцыферова, Л.И. Божович, Т.В. Драгунова, И.С. Кон, Д.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, О.Ю. Михайлова, В.С. Мухина, В.Ф. Петренко, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин). Несмотря на специфику определений в различных теоретических контекстах, чаще всего мотивация определяется как совокупность причин психологического характера, объясняющих поведение человека, его начало, направленность и активность. Мотивация объясняет целенаправленность действия, организованность и устойчивость деятельности, направленной на достижение определенной цели.

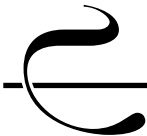
Особый раздел теории мотивации, изучение особенностей мотивированного поведения в специфически организованной учебной деятельности, когда познавательная активность подвержена управляемому воздействию со стороны педагога.



Так, А.К. Маркова под мотивами учения понимает направленность ученика на разные стороны учебной деятельности. Соответственно мотивы могут быть познавательными, если они связаны с содержанием учения, и социальными, если связаны с общением учеников друг с другом и учителями. Психологи говорят о положительной и отрицательной мотивации, о ситуативных и устойчивых мотивах.

Достаточно полным является понимание мотивации в так называемой деятельностной теории учения (П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Н.Ф. Талызина и др.). В этой теории привлекает ее простота и строгость: мотив может быть либо внешним, либо внутренним в зависимости от отношения человека к процессу получения знаний. Суть этой модели составляет идея о различии природы мотивов-стимулов и смыслообразующих мотивов. Выяснение того принципиального положения, что основу мотивов-стимулов составляет категория «предмета», а основу смыслообразующих мотивов категория «смыслового отношения», дало возможность изучать познавательную мотивацию как процесс, т.е., как предметно-смысловое единство, состоящее, с одной стороны, из законченных структур (мотивов-стимулов), а с другой – из складывающихся между ними смысловых отношений, составляющих содержание смыслообразующих мотивов.

Д.А. Леонтьев определяет мотив деятельности как «предмет, включенный в систему реализации отношения субъект – мир как предмет потребности (потребностей) и приобретающий в этой системе свойство побуждать и направлять деятельность субъекта. Это свойство не заключено в самом предмете, а обусловлено его совокупным смыслом, т.е., включенностью в системы смысловых связей, порождаемые действительными потребностями субъекта». Выделяются две характеристики мотива: 1) мотив привязан к конкретной деятельности – «у каждой деятельности только один мотив; он возникает одновременно с ней и прекращает свое существование вместе с ней»; 2) его «полипотребность», т.е., релевантность одновременно целому ряду потребностей. «Смысл мотива задается, как правило, связью его не с одной, а с целым рядом потребностей. Системно-смысловая трактовка мотива позволяет четко определить его место в системе факторов, мотивирующих деятельность, а также описать его основные функции – побуждения и смыслообразования – как внутренне неразрывно связанные между собой». В контексте модели смысловой регуляции деятельности мотив выступает как ситуативно-формирующаяся смысловая структура, определяющая складывающуюся на его основе систему смысловой регуляции соответствующей отдельно взятой деятельности. «Его основные функции – побуждение и смыслообразование». Если мотивация внешняя, это не значит, что она плохая, у нее имеются свои достоинства и недостатки. Известно, что престижная и соревновательная мотивации широко распространены в школьной среде и нередко приводят к неплохим результатам в учебе. Соревновательная мотивация – типичное явление в средней школе, когда дети стараются не отставать друг от друга. Престижная, конкурентная мотивация работает у старшеклассников, которые пытаются самоутвердиться, демонстрируя свои познания в той или иной области.



Наличие у подростков соревновательной направленности, позволяет актуализировать потенциальные способности и в специфически организованной деятельности (конкурсы, соревнования, олимпиады) помогает учащемуся по-новому взглянуть на себя, адекватно оценить свой уровень притязаний, свою самооценку. Однако, совершенно очевидно, что мотивы, которые двигают различными учащимися при участии в соревновательных мероприятиях – разные. Кто чаще всего становится победителем? Какие факторы становятся барьером на пути к успеху? Как организовать предметную олимпиаду или конкурс, так, чтобы максимально снизить риск соревновательного стресса? К сожалению современная психолого-педагогическая наука чаще всего не дает ответы на эти и другие сопряженные вопросы. Соревновательная мотивация если и исследована, то в основном в контексте организации спортивных состязаний, а соревнования связанные с конкуренцией в интеллектуальных и информационно-специфических областях знаний – пока еще лишь изредка становятся предметом психологического анализа.

Исследования проведенные последние годы среди старшеклассников-участников районных, городских и региональных предметных олимпиад, показали, что эти школьники имеют своеобразные личностные особенности:

- подростки участники олимпиад, имеют разную познавательную направленность: интеллектуальную, творческую и лидерскую;
- различия в познавательной направленности, в основе которой лежит специфическая смыслообразующая мотивация порождает различные смысложизненные ориентации, которые порождают особенности стратегий взаимодействия подростка с окружающим его миром;
- подростки со стратегией интеллектуальной направленности ориентированы на процесс и цель жизни, имеют достаточно высокие оценки пройденного отрезка жизни, контролируют свой выбор, свою жизнь; подростки со стратегией лидерской направленности также ориентированы на процесс и цель жизни, но несколько менее выражено, чем интеллектуалы, особенно заинтересованы в социальной значимости результатов деятельности; подростки со стратегией творческой направленности ориентированы на процесс и результаты, их отличает недостаточное умение контролировать себя и свою жизнь по сравнению с двумя другими стратегиями. Самые высокие показатели осмысленности жизни – у подростков со стратегией лидерской направленности; наименьшие – со стратегией творческой направленности.

Старшеклассники, которые наиболее часто добиваются в олимпиадах успеха и которые сами рефлексируют потребность в соревновательной деятельности (это помогает мне объективно оценить себя, это делает меня увереннее, сильнее и т.д.), имеют следующую смысложизненную стратегию:

- наличие целей в будущем, придающих жизни осмысленность;
- направленность временную перспективу;
- максимально высокий показатель стремления к самоактуализации;



- ярко выраженное стремление к творческой реализации и гуманитарным ценностям самоактуализирующейся личности, гармоничному бытию и здоровым отношениям с людьми, в то же время характерно неверие в возможность искренних и гармоничных межличностных отношений, недоверие людям и низкий уровень спонтанности (свободы, естественности, легкости без усилия);
- наиболее значимые ценности – «интересная работа», «активная деятельная жизнь» и «уверенность в себе», при этом «общественное призвание» и стремление к «развитию» не имеют особой значимости;
- восприятие окружающего мира и себя происходит посредством осознания смыслового содержания лаконичных абстрактных знаков и символов и эмоционального отношения к себе;
- высокий уровень потребности в достижении;
- гармоничное отношение к будущей профессиональной деятельности и ее высокая значимость, проявляющееся в значительном преобладании внутренней мотивации;
- высокая неудовлетворенность текущим уровнем знания;
- максимально высокая значимость качества преподавания;
- ярко выраженная потребность в дальнейшем совершенствовании.

Литература

1. Аверин В.А. Психологическая структура личности. – СПб: Изд-во Михайлова В.А., 1999. – 89 с.
2. Габай Т.В. Учебная деятельность и ее средства. – М., 1988.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М. 1999.
4. Леонтьев Д.А. Психология смысла. – М.: Изд-во Смысл, 1999.
5. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
6. Филиппова Е.В. принятие роли и переход от игровой деятельности к учебной // Психологическая наука и образование. – М., 1996 – № 3.



Даниловская И.И.

Психологические особенности консультантов телефонов экстренной психологической помощи с абонентами

Выявлены особенности взаимодействия консультантов телефонов экстренной психологической помощи с абонентами в экстремальных ситуациях. Верифицирована гипотеза, согласно которой эффективные стили реагирования консультантов в экстремальных ситуациях детерминированы их социально-психологическими характеристиками, а предрасположенность к синдрому психического выгорания связана со стилями реагирования консультантов в виде психологических защит (агрессивные и пассивные стили реагирования). Нахождение консультантом равновесия между эмпатией и отвержением абонента препятствует психическому выгоранию.

Ключевые слова: экстремальные ситуации, стили реагирования, синдром психического выгорания.

Профессиональная деятельность консультантов телефонов экстренной психологической помощи довольно новое явление в общественной практике. Немногочисленные работы, рассматривающие различные аспекты психологической помощи по телефону, делают упор на методологию и методы оказания психологической помощи. При этом вопросы, связанные с условиями деятельности и личностью консультанта, а также последствиями его поведения в сложных, экстремальных условиях недостаточно изучены [3, 4].

В рамках традиционных представлений о профессиональной пригодности актуальной является задача прогнозирования эффективности профессиональной деятельности, которая определяется возможностью личности совладать с экстремальными состояниями, возникающими в процессе взаимодействия, для нахождения адекватного разрешения ситуации без негативных последствий для личности и эффективности деятельности [1, 2].

Психологическая наука рассматривает взаимодействие как процесс непосредственного и опосредованного воздействия социальных объектов (субъектов) друг на друга, порождающих их взаимную связь и обусловленность.

Основными признаками межличностного взаимодействия являются: наличие цели, осуществление которой предполагает сопряжения усилий; доступность для стороннего наблюдения (эксплицированность); достаточно жесткая регламентированность конкретными условиями (ситуативность); рефлексивная многозначность – возможность для взаимодействия быть как проявлением осознанных субъективных намерений, так и неосознаваемым следствием совместного участия в сложных видах деятельности.

Эффективное взаимодействие консультантов и абонентов зависит от его содержания и стиля реагирования консультанта. Содержание взаимодействия определяется задачами психологической помощи – информированием по различным вопросам и психологическим консультированием.



Содержание консультирования в свою очередь непосредственно связано с запросом абонента. Анализ статистических данных регистрации поступающих звонков позволил сделать вывод о том, что от 20 до 40 % обращений поступают от людей, находящихся в состоянии кризиса, следствием которого являются суицидальные идеи, переживания и действия. Среди обращений абонентов с различными проблемами, значительную часть составляют лица с психическими расстройствами (до 25 %).

Способы взаимодействия людей в сложных ситуациях традиционно называют стилем реагирования, который проявляется в форме психологической защиты от неприятных переживаний и в виде конструктивной активности личности, направленной на разрешение проблемы (копинг, совладающее поведение).

Стиль реагирования консультанта характеризуется нами как интегральная формально-динамическая составляющая индивидуальности, важнейший механизм сопряжения субъекта с любым видом деятельности.

Мы исходим из того, что стили реагирования консультантов телефонов экстренной психологической помощи в экстремальных ситуациях зависят от их социально-психологических характеристик.

Для реализации цели и задач исследования была разработана специальная процедура, позволяющая исследовать специфичность воздействующих стресс-факторов, конкретных ресурсов и моделей поведения, которые мы можем отнести к совладающим. В процессе изучения социально-психологических характеристик использовался 16-ти факторный опросник Р. Кетелла. Для выявления последствий применения тех или иных стилей реагирования использовалась методика «Психическое выгорание», разработанная на основе трехкомпонентной модели синдрома «выгорания» К. Маслач и С. Джексон в адаптации Н.Е. Водопьяновой, Е.С. Старченковой.

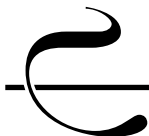
В исследовании приняли участие консультанты телефонов экстренной психологической помощи г. Ростова-на-Дону и Ростовской области (132 человека).

Анализ результатов проведенного эмпирического исследования особенностей взаимодействия консультантов с абонентами позволил сделать ряд выводов.

Экстренное психологическое консультирование по телефону является экстремальной формой взаимодействия консультанта с абонентом. Это связано с возникновением барьеров на физическом, биологическом, психологическом, профессиональном и социокультурном уровнях.

Стили реагирования консультантов в экстремальных ситуациях в значительной мере детерминированы спецификой тех проблем, с которыми обращаются абоненты, их состояниями, социально-психологическими особенностями деятельности и личности консультантов, условиями осуществления психологической помощи по телефону.

Обобщенные стили реагирования в конкретных ситуациях были определены нами по результатам факторного анализа матрицы, содержащей ранговые ряды стилей реагирования всех испытуемых выборки при оценке определенной



ситуации. В ситуации обращения абонента с суицидальными мыслями, намерениями и действиями для консультантов телефонов экстренной психологической помощи характерны активные и пассивные совладающие стили реагирования с элементами тревоги. Для ситуации обращения абонента в ночное время характерны пассивные, избегающие модели поведения с элементами скуки, агрессивности и уклонение от взаимодействия.

Данный характер стилей реагирования консультантов в экстремальных ситуациях консультирования по телефону связан с тем, что в процессе взаимодействия затрагиваются важные экзистенциальные аспекты жизни. Кроме того, большая моральная ответственность консультанта за предлагаемые абоненту средства выхода из кризиса или стресса требует активного поиска конструктивного преодоления ситуации напряжения.

Обращение абонентов на телефон экстренной психологической помощи в ночное время связано с барьерами биологического характера, преодоление которых ими не проработано.

Социально-психологические характеристики личности консультантов, такие как общительность, добросердечность, эмоциональная выразительность, готовность к сотрудничеству статистически значимо взаимосвязаны с активными совладающими моделями поведения.

Установлено, что чем выше у консультантов телефонов экстренной психологической помощи самоконтроль эмоций и социального поведения (Фактор Q3), тем чаще они применяют стиль реагирования, характерный для экстремальных ситуаций, позволяющий найти равновесие между эмпатией и отвержением. Это – активная преодолевающая модель поведения.

Было также выявлено, что высокое рабочее напряжение, нетерпеливость как черта личности (Фактор Q4) статистически значимо связана с высокой частотой применения стиля реагирования, характерного для экстремальной ситуации, которая вызывает сильную тревогу, стимулирует гнев и возмущение.

Поиск равновесия между эмпатией и отвержением как стилем реагирования в экстремальных ситуациях позволил понять, что он статистически значимо взаимосвязан с низкими показателями по субшкалам опросника «психическое выгорание» – «эмоциональное истощение» и «редукция личных достижений». Данный факт свидетельствует о том, что применение этого стиля реагирования способствует сбалансированному привлечению ресурсов для преодоления экстремального состояния.

Проведенное исследование позволило разработать ряд рекомендаций, которые в полной мере могут быть использованы руководителями телефонов экстренной психологической помощи при подборе персонала и консультантами.

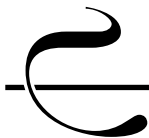
При подборе консультантов необходимо учитывать их социально-психологические характеристики: общительность, добросердечность, эмоциональную выразительность, готовность к сотрудничеству, высокий самоконтроль эмоций и социального поведения.



Консультантам для профилактики психического выгорания принимать участие в профессиональных мероприятиях (тренинги, супервизии) позволяющих выработать оптимальные стили реагирования в экстремальных ситуациях, способствующих привлечению внешних и внутренних ресурсов совладания со стрессом.

Литература

1. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие учения и современное состояние проблемы. – М., 1995.
2. Васильева О.С., Правдина Л.Р. Конструктивное проживание экстремальной ситуации как фактор развития личности // Прикладная психология. – 2002. – № 3.
3. Лешукова Е.Г. Синдром сгорания. Защитные механизмы. Меры профилактики // Вестник РАТЭПП. – № 1. – 1995. – С. 36-47.
4. Моховиков А.Н. Телефонное консультирование. – М.: Смысл, 1999.



Даутов Д.Ф.

Влияние творческих способностей на функционально-ролевую структуру группы

В статье приводятся результаты исследования воздействия творческих способностей на функционально-ролевую структуру группы и общегрупповые показатели творчества, дается качественный и количественный анализ полученных данных.

Ключевые слова: функционально-ролевая структура группы, творческие способности, ролевые функции.

Востребованность обществом новых инновационных идей и острейшая необходимость в инновационно-активных специалистах требует создания эффективных команд, создаваемых «под задачу» и поддерживающих заданный темп работы при гарантии высокой результативности.

В настоящее время создание подобных команд затруднено. Так, несмотря на существования ряда работ посвященных данной тематике, возникают сложности в установлении однозначной зависимости между индивидуальными психологическими характеристиками субъектов и характеристиками образуемых этими субъектами, групп [3, 4].

В исследовании приняло участие 72 испытуемых мужского и женского пола, в возрасте от 19 до 20 лет, являющихся студентами 3, 4 курсов высших учебных заведений.

Целью данной работы является выявление специфики влияния творческих способностей членов группы на ее функционально-ролевую структуру, как одну из причин расхождения между свойствами, демонстрируемыми отдельным индивидом и свойствами группы в целом. В качестве такого свойства как раз и выступает способность к творчеству. Достижение поставленной цели реализовывалось в четыре этапа.

1. Проведение исследования творческих способностей испытуемых при помощи методики субтеста «Круги Э. Торренса», с учетом поправок, сформулированных в концепции М. Валлаха и Н. Когана [5].

2. Формирование групп, в зависимости от уровня творческих способностей по итогам проведенного тестирования, где первый тип групп образован из испытуемых с низким уровнем развития творческих способностей; второй включает группы, образованные из испытуемых обладающих средним уровнем развития творческих способностей; третий тип включает группы, с высоким уровнем творческих способностей у испытуемых. При этом в каждый из типов входило по семь групп, имеющих в своем составе по четыре человека. Таким образом, общее количество испытуемых достигало 72 испытуемых.

3. Проведение исследование творческих способностей группы с помощью методик «Построение квадратов» из сборника задач В. Болховитинова [2]. Суть методики заключается в следующем. Группе испытуемых демонстрируется композиция из пяти квадратов. Задача испытуемых заключается в том, чтобы, убрав определенное количество линий составляющих стороны какого-либо квадрата и прибавив некоторое количество линий взамен, получить иное число квадратов, чем-то, что было представлено в условиях



задачи первоначально. Для облегчения мыслительного процесса квадраты собирались из спичек, на изображенном в бланке шаблоне. Оценка результатов проводится по количеству верных решений и общему числу предложенных вариантов.

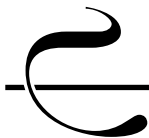
4. Проведения обследования групп испытуемых при помощи методики, созданной А.К. Белоусовой для оценки участниками подгрупп партнеров с точки зрения выполнения ими функций самоорганизации совместной мыслительной деятельности [1]. Методика позволяет соотнести участников совместной деятельности с одной из четырех мыслительных функций: селекции, генерации, смыслопередачи или управления, реализации и, как следствие, определить ту ролевую функцию, носителем которой испытуемый был в группе.

Качественный анализ творческих способностей типов групп выявил незначительные различия по этому показателю между третьим и вторым типом групп, не смотря на то, что члены третьего типа групп значительно превосходили уровнем творческих способностей всех остальных. При этом первый тип групп значительно уступал по этому показателю, как первому, так и второму типу.

Интересно, что именно группы второго типа, имеющие в своем составе индивидов со средними творческими способностями пусть и не значительно, но превосходили по показателю творчества группы третьего типа.

Объяснения этому можно найти в количественном анализе результатов, проведенном с помощью методики А.К. Белоусовой, которые демонстрируют значительные различия в численности согласованных выборов испытуемых при соотношении членов группы с определенной ролевой функцией. Количество подобных выборов варьировалось от группы к группе, свидетельствует о разном социометрическом статусе типов групп.

В группах первого типа средние показатели по выборам ролевых функций продемонстрировали следующие значения. Функция генерации получила в среднем 1,83 выборов, что свидетельствует о невысокой степени дифференциации этой групповой обязанности. В процессе совместной мыслительной деятельности роль генератора идей играло сразу несколько человек, не имевших ярко выраженных достижений в глазах остальных членов группы. Функция смыслопередачи напротив представлена значительным количеством выборов – 2,33. По-видимому, из-за споров, возникающих между носителями конкурирующих функций, роль участников, умеющих налаживать взаимодействие, возросла, а благодаря ограниченному числу членов группы, конкуренция на этом уровне не возникла. Количество выборов по селективной и исполнительной функции составило 1,6 выборов. Такие низкие показатели могут быть связаны с неопределенностью, неустойчивостью групповых обязанностей из-за общей низкой интенсивности совместной мыслительной деятельности. Возможно, что при такой слабой выраженности творческих способностей, которая характерна для групп этого типа, испытуемые не справлялись с поставленными задачами и в полной мере не были включены в процессы совместной деятельности. При отсутствии объекта мышления способного объединить участников мыслительной деятельности, члены группы не смогли проявить присущие им функциональные предрасположенности в полной мере.



В группах второго типа средние значения выборов оказались ниже, чем в первом. Для функции реализации они составили 2,66. Это означает, что в группах эту функцию разделяло, по крайней мере, двое испытуемых, чей вклад не был достаточно значительным для определения носителем функции только одного члена группы. Наименьшее значение получила функция селекции или критики – 2,16. Объясняется это, по-видимому, тем, что при равном творческом потенциале каждый из членов группы способен оценить варианты решения другого и, следовательно, дать им соответствующую оценку. Наибольшее значение получила функция смыслопередачи или управленческая – 2,83, но при этом ее значения отличаются от других в лишь небольшой степени. Тем не менее, преобладание управленческой ролевой функции может свидетельствовать о стремлении участников мыслительной деятельности увеличить свою эффективность, через делегирования полномочий одному из членов группы. Сравнительно небольшое число выборов говорит о том, что такая стратегия удалась не в полной мере, и в группах второго типа управление осуществлялось из нескольких центров.

В группах третьего типа средние результаты по функциям распределились следующим образом. Функция генерация получила в среднем 1,5 выборов. Другими словами, практически каждый участник претендовал на данную роль. Такое распределение выборов, очевидно, объясняется высоким уровнем творческих способностей у всех членов группы, когда все они стремились предложить верный вариант решения задачи, пренебрегая остальными обязанностями. Остальные значения за единственным исключением, так же оказались не велики. Значение селективной функции, в отличие от предыдущего случая оказалось довольно высоким, составив 3,66 выборов. Анализ упоминаний фамилий испытуемых в связи с селективной функцией показал, что количество называемых испытуемых, как правило, не превышает одного, двух. Большинство участников не стремились к критике чужих мнений, предпочитая заниматься решением проблемы по-своему. Те же, кто критиковал решения других, были отмечены особо.

Результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что на групповую деятельность оказывает влияние в первую очередь взаимодействие индивидуальных особенностей участников совместной деятельности, которое и следует учитывать при формировании эффективных команд.

Литература

1. Белоусова А.К. Самоорганизация совместной мыслительной деятельности. – Ростов-на-Дону, 2002.
2. Болховитинов В.Твое свободное время. – М., 1982.
3. Булаш Н.Л. Проблема руководства научным коллективом. – М.: Наука, 1982.
4. Гаджиев Ч.М. Организация коллектива изобретательства. Исследование проблем психологии творчества. – М.: Наука, 1983.
5. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – СПб.: Издательство «Питер», 2003.



Исаакян О.В.

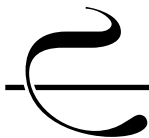
Средовой подход к проблеме психологической безопасности в обучении

Традиционные противоречия между требованиями образовательной среды и реальными психологическими возможностями и особенностям учащихся возможно разрешить на локальном уровне через создание безопасной образовательной среды конкретного образовательного учреждения как создание образовательного пространства данного образовательного учреждения, предоставляющего учащимся и педагогам возможность выбора различных образовательных технологий, форм деятельности и иных условий, обеспечивающих удовлетворение потребности общества и самих учащихся в их гармоничном обучении, развитии и возрастной социализации.

Ключевые слова: психологическая безопасность, безопасная образовательная среда, экпсихологический подход, экологическая психология.

В современной психологической науке рассматриваются различные модели, концептуализирующие взаимосвязь субъекта и пространства его взросления и социализации. В таком понимании определение пространства образовательной среды было дано Г.А. Ковалевым, который подчеркивает, что в сферу психологического анализа школьной среды чаще всего входят три основных и взаимосвязанных между собой параметра: физическое окружение, человеческие факторы и программы обучения. Содержание физического параметра составляют особенности архитектуры школьного здания, степень открытости – закрытости школьного дизайна, размер и пространственная структура классных и других помещений в здании школы, легкость их пространственной трансформации при возникающей необходимости и т.д.

Применительно к анализу пространственного компонента образовательной среды данный (экпсихологический) подход реализуется через оформление модели репрезентации пространственно-предметной среды быденной жизни. В основе данной модели лежит представление о представленности среды в психическом содержании, имеющем сложное многоуровневое иерархическое строение с набором свойств, присущих каждому уровню. Структурное содержание при этом определяется существованием чувственного уровня, обусловленного закономерностями внутренней организации восприятия и имеющего базовый характер, и уровня смысловых образований (который в свою очередь имеет подуровни от ситуативного – личные смыслы, мотивы, смысловые установки – до системы наиболее устойчивых смыслов – интегральная смысловая регуляция личности), актуализирующего ценностную составляющую восприятия, нравственно-эстетический и духовный компоненты. «Данные уровни репрезентации (чувственный и ценностно-смысловой) имеют иерархическую структуру: чувственный уровень, определяется как фундаментальный и рассматривается в качестве основы для формирования и функционирования уровня смыслов» [3, с. 300].



Эмпирическая валидизация представленной выше модели, проводилась Панюковой Ю.Г. и позволила выявить параметры или свойства чувственного и содержательного уровней репрезентации пространственно-предметной среды обыденной жизни. Так, содержание чувственного уровня репрезентации проявляется в таких свойствах среды, как ее открытость-закрытость, структурированность-хаотичность, сложность-простота, размер и др. Уровень смыслов в репрезентации пространственно-предметной среды дифференцируется на этическую, прагматическую и эстетическую составляющие, соответственно, представленные такими свойствами, как, например, близость-чуждость, освоенность-неосвоенность, привлекательность-непривлекательность. В результате сопоставительного анализа репрезентации различных локусов пространства школы (школьный двор, учебные кабинеты, кабинеты директоров, завучей, коридоры, рекреационные помещения, столовые, спортивные залы и пр.) были выделены различные соотношения формального и содержательного компонентов, а в рамках ценностно-смыслового компонента – различное соотношение прагматического, этического и эстетического параметров в репрезентации пространства образовательной среды.

В рамках экопсихологического подхода подчеркивается необходимость рассмотрения личности в системе «Человек-Социальная среда», где изменения, произошедшие в параметрах одной системы, ведут к изменению в параметрах другой. Экологичность образовательной среды обеспечивает сохранение здоровья всех ее участников за счет оптимальности взаимодействия. По мнению Панова В.И., «человек и среда – совокупный субъект развития, где система «индивид-среда» выступает как целостный субъект, реализующий в своем становлении общеприродные принципы развития и тем самым способный к саморазвитию» [5, с. 308]. Экологическая психология чаще всего рассматривается в качестве основного отечественного подхода к исследованию психологической безопасности образовательной среды и факторов сбережения здоровья учащихся. Среди подходов к проблеме понимания образовательной среды можно выделить базовые модели образовательной среды: эколого-личностная (Дерябко С.Д., Лебедева В.П., Явсин В.А.), психологическая (безопасность, развивающий эффект и т.п.) (Баева И.А., Рубцов В.В.), антрополого-психологическая модель (Слободчиков В.И.), а также экопсихологическая модель (Виническо М.А.).

Особенно важен социальный компонент среды, предполагающий опыт социальных отношений, который ученики могут приобрести в процессе взаимодействия с другими учениками, преподавателями, представителями психологической службы школы. Диалогичность отношений рассматривается как важная характеристика данного компонента, поскольку она является фактором гуманизации всего образовательного процесса, основой приобретения позитивного опыта совместной деятельности, разрешения проблем связанных с психологическим дискомфортом. В рамках такого подхода система «индивид-среда» как частный случай системы «человек-окружающая среда» обеспечивает множество возможностей обретения конкретным человеком индивидуальности своих психических процессов, состояний и сознания.

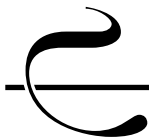


Согласно эконсихологической модели образовательная среда как условие и средство развития и индивидуальности школьника должна обеспечить: создание образовательного пространства данного образовательного учреждения, предоставляющего учащимся и педагогам возможность выбора различных образовательных технологий, форм деятельности и иных условий, обеспечивающих удовлетворение потребности общества и индивидуальных потребностей самих учащихся на основе включения их в различные виды совместно-раздельной работы, коммуникативной, исследовательской, проектной, художественной, спортивной и иных видов деятельности, необходимых для социализации учащихся в соответствии с их возрастным периодом развития; создание ситуаций взаимодействия, в рамках которых происходит встреча учащегося, педагога и других субъектов образовательного процесса с указанным образовательным пространством; превращение учебного материала в средство создания проблемно-развивающих учебных ситуаций, а учащегося – в субъекта деятельности по их преодолению.

Особый раздел в интересующей нас проблеме – профессионально значимые особенности менеджеров в образовании как фактор проектирования образовательной среды.

Психологические факторы безопасности образовательной среды, рассматриваемые в современных психолого-педагогических науках, анализируются в основном в векторе факторности (значимости влияния) с точки зрения таких компонентов безопасности образовательной среды, как особенности субъектов образовательного процесса, влияние их психологических особенностей на специфику безопасности моделируемого пространства. Проблема психологической безопасности среды и личности в образовательном пространстве в современной педагогике и педагогической психологии занимает одно из центральных мест. Многочисленные концепции, модели и системы операционализации по прогнозированию и обеспечению психологической безопасности школьников в условиях образовательного пространства можно типологизировать по трем уровням: общий (уровень системы образования), частного (уровень процесса обучения) и единичного (уровень конкретной дисциплины).

Особый раздел в проблеме безопасности образовательной среды, наряду со здоровьем и психологическим состоянием учащихся – раздел, посвященный изучению влияния педагогов (тех, кто непосредственно является организатором структурных и функциональных компонентов процесса обучения) на особенности и специфические проявления среды обучения, развития и саморазвития учащихся разных возрастных групп. В настоящий период существует достаточно большое количество исследований, посвященных изучению различных аспектов педагогической деятельности особенностей личности учителя, так или иначе влияющих на безопасность формирования образовательной среды (требования к личности учителя, педагогические способности, индивидуальные стили педагогической деятельности, функции педагогической деятельности, педагогический такт и его структура и т.д.). Достаточно большое количество работ посвящены проблеме



как основные компоненты педагогической деятельности – конструктивный компонент, организаторский компонент, коммуникативный компонент – влияют на рассматриваемые особенности образования.

Однако, при анализе педагогической и психолого-педагогической литературы, наблюдается очевидный дефицит исследований как стиль (или точнее способ) руководства учебным заведением влияет на особенности безопасности образовательной среды. Те данные, которые представлены чаще всего, носят фрагментарный характер и рассматривают лишь отдельные частные вопросы, рассматриваемой проблемы. Так в работах Анищенко Т.А. (2005), Елисеева С.А. (1982), Шеломовой Т.В. (1997) рассматриваются психологические факторы безопасности труда менеджера в образовании [2]. Они выявляют, что на данном этапе развития современных школьных организаций к менеджерам в образовании предъявляются повышенные требования к компетентности и оперативности человека, к его физическим, моральным, психическим качествам и способностям. Такие требования влекут за собой повышение нервно-психических нагрузок, которые отрицательно сказываются и на работоспособности человека, и на его отношении к труду, и на социально-психологическом климате в коллективе. В рамках предложенных этими авторами подхода рассматриваются психофизиологические (безопасная психомоторика – необходимый уровень развития психомоторики для обеспечения безопасного уровня эмоционально-психологической устойчивости, способность преодолевать состояния, отрицательно влияющий на психомоторику) и психологические факторы (психические состояния, индивидуально-психологические факторы, самоконтроль, поведение в экстремальной ситуации) безопасности труда менеджера в образовании. Это позволяет более детально изучить ограничения личностного травмотогенного фактора от технико-организационных особенностей, соотнести успешность и безопасность труда, синтезировать личностный травмотогенный фактор в системе «человек-человек». Разрабатывая на научной основе специальные профилактические мероприятия, включенные в структуру обучения, воспитания, профориентации, психологической подготовки в области управления, необходимо ориентироваться на то, что на успешность менеджера в образовании влияют следующие особенности:

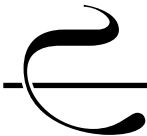
- критическая оценка соотношения между успешностью и безопасности труда;
- способность не рисковать в обычной управленческой деятельности, соблюдая при этом инструкции, нормативно-правовые акты;
- способность пойти на риск в экстремальной ситуации, обеспечивая при этом успешность и безопасность труда;
- бестравматический и безаварийный подход к работе с творческим содержанием;
- предвидение вариантов действия источников опасности;
- различение слабых сигналов, предвестников опасности;
- способность к безопасной организации труда.



Изложенный подход рассматривает, как работа менеджера в образовании структурно содержит в себе элементы опасности (психологические и социологические), но в основном ориентирован на те аспекты безопасности образовательной среды, которые главным образом связаны с эффективностью профилактики нарушений требований безопасности деятельности. Однако, при этом не акцентируется внимание на особенностях личности руководителя школы, которые непосредственно влияют на психологическое здоровье школьников и педагогического коллектива, обеспечивающего состояние «психологического комфорта» для всех участников педагогического процесса.

Литература

1. Абакумова И.В., Колесина К.Ю. Диагностика отношения учителей к различным характеристикам интегрированного обучения иностранному языку на художественно-эстетической основе // Психологический вестник. – 2000. – Вып. 5. – Ч. 1-2. – С. 206-209.
2. Гагарин А.В. Воспитание природой. Некоторые аспекты гуманизации экологического образования и воспитания. – М.: Московский городской психолого-педагогический институт, 2000.
3. Дерябо С.Д. Экологическая психология: диагностика экологического сознания. – М.: Московский психолого-социальный институт, 1999.
4. Журавлев А.Л., Гусева А.Ю. Влияние опыта проживания в экологически неблагоприятной среде на особенности экологического сознания // Материалы 2-й Российской конференции по экологической психологии. (Москва, 12-14 апреля 2000). – М.: Изд-во МГППИ, Самара, 2000. – С. 50-59.
5. Панов В.И. Экологическая психология: Опыт построения методологии. – М.: Наука, 2004. – 197 с.



Казарян К.А.

Межличностные отношения как предпосылка формирования представлений друг о друге

В статье представлены результаты теоретического анализа исследований отечественных психологов по проблеме межличностных отношений, которые позволяют понять, насколько были отрефлексированы ее основные аспекты. Данные материалы могут составить теоретическую основу для изучения представлений студентов друг о друге в процессе межличностного взаимодействия.

Ключевые слова: межличностные отношения, влияния, среда, взаимодействие, личность, психологические механизмы, стратегии, представления, полидетерминация, общение, личностная идентификация, рефлексия, трансцендирование.

Исследование межличностных отношений к настоящему времени позволило достаточно четко обозначить их основные векторы. Чаще всего их определяют как субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний. Существует также понимание межличностных отношений как объективно переживаемых и в разной степени осознаваемых взаимосвязей между людьми (Обозов Н.Н.).

Межличностные отношения подвергаются влиянию среды, в которой они разворачиваются, и, с которой реально взаимодействует личность. Согласно представлениям Андреевой Г.М., при определенных условиях идентичность личности может стать преимущественно «средовой». Отсюда понятна значимость качества среды, ее психологических характеристик, которые определяют не только стратегии межличностного взаимодействия, но и базовые способы, а также психологические механизмы функционирования человека.

В отечественной психологии сформировалось понимание того, что в основе межличностных отношений лежат разнообразные эмоциональные состояния взаимодействующих людей. В отличие от деловых (инструментальных) отношений, которые могут быть как официально закрепленными, так и незакрепленными, межличностные связи иногда называют экспрессивными, подчеркивая их эмоциональную содержательность (В.А. Лабунская, В.А. Петровский, Т.П. Скрипкина, П.М. Якобсон). Межличностные отношения называют также межперсональными. Термин «межличностные» указывает не только на то, что объектом отношения выступает другой человек, но и отражает взаимную направленность отношений. Это позволяет отличать межличностные отношения от самоотношения, отношения к предметам и от межгрупповых отношений.

Б.Г. Ананьев, М.М. Бахтин, В.М. Бехтерев, А.А. Одалев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев, С.Л. Рубинштейн и другие отечественные психологи рассматривали межличностные взаимодействия в качестве важного условия психического развития человека, его социализации и формирования личности. Их исследования показали, что в процессе межличностного взаимодействия между людьми, прежде



всего, формируются представления друг о друге, вырабатываются навыки общения и формируются отношения, осуществляется взаимный обмен деятельностью, их способами и результатами, представлениями, идеями, интересами, чувствами и т.д.

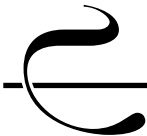
Один из важнейших вариантов развития личности в результате процесса отзеркаливания «Я» в Другом предложил В.А. Петровский. Межличностные отношения он определял как систему установок, ориентаций и ожиданий членов группы относительно друг друга, которые обусловлены содержанием и организацией совместной деятельности и ценностями, на которых основывается общение людей.

Для раскрытия особенностей отзеркаливания «Я» в другом и появления категории «Ты» используются такие понятия, как «рефлексия» и «трансцендирование». Рефлексия предполагает погружение человека в свой внутренний мир. Трансцендирование предполагает выход человека «из себя», за пределы собственного внутреннего мира, что позволяет ему дистанцироваться с целью познания окружающего бытия и себя в нем.

Благодаря проведенным исследованиям, к настоящему времени стало понятно, что созидание внутреннего мира каждой личности тесно связано с социальным взаимодействием с другими людьми, с развитием механизмов личностной и социальной идентификации, с особенностями порождения образа Другого, образа Группы, образа Среды и т.д. Как показывают исследования, эти образы в сознании человека органично вплетаются в образ «Я» и соответствующим образом регулируют его поведение. Получаемое в результате этого качество межличностных отношений характеризуется определенной вариативностью.

Стремясь выявить их многообразие, Н.Н. Обозов сосредоточил внимание на эмоциональном многообразии межличностных отношений, выделив положительные и отрицательные эмоциональные состояния, внутриличностную и межличностную конфликтность, эмоциональную чувствительность, удовлетворенность собой, партнером, работой и т.д. Было выявлено, что эмоциональное содержание межличностных отношений изменяется в противоположных направлениях, начиная от конъюнктивных (позитивных, сближающих) к индифферентным (нейтральным) и до дизъюнктивных (негативных, разделяющих) отношений. В ряде случаев эмоциональный аспект межличностных отношений характеризуется как амбивалентный.

Проведенные исследования позволили понять, что межличностные отношения обладают полимодальной детерминацией. К ним могут быть отнесены: интерес, понимание необходимости взаимодействия, сотрудничества, общения, включенности и т.д. Для реального существования межличностных отношений от субъектов взаимодействия требуются определенные стратегии поведения и взаимодействия, коммуникативное оформление, реализация системы действий, вербальное и невербальное реагирование, эмоциональные и волевые проявления, адекватное восприятие и понимание Другого, владение собой, а в случае конфликта оказание помощи в трудных ситуациях.



Межличностные отношения различаются, прежде всего, по своему ценностному содержанию. И потому они могут иметь различные последствия для включенных в них личностей, обезличивая их или открывая новые возможности развития. Именно межличностные отношения задают пространство развития личности.

Межличностные отношения обладают сложной структурой. В их составе обычно выделяют следующие подструктуры (Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, Я.Л. Коломинский, Б.Ф. Ломов): поведенческую (поведенческие стратегии, совокупность вербальных и невербальных средств общения), аффективную (особенности эмоциональной сферы, самооценки) и когнитивную (особенности перцептивной сферы, характер познавательных тактик, особенности переработки когнитивной информации).

Каждый из обозначенных структурных элементов влияет на качество межличностных отношений, в том числе, и на их стабильность. Качество межличностных отношений определяется внешними и внутренними по отношению к их субъектам факторами. К настоящему времени собрана достаточно богатая информация об этих факторах (Куницына В.Н., 1973, 2001).

Л.С. Выготский указывал на то, что качество межличностных отношений зависит от смысла, т.е., наличия у субъектов общения одинакового понимания ситуации общения. Подобная возможность реализуется только в случае включения коммуникации в некоторую общую систему деятельности. Сходную позицию занимает А.А. Бодалев, который считает, что успех межличностных отношений заключается в восприятии и понимании людьми друг друга. Л.И. Божович высказывала мысль о том, что качество межличностного взаимодействия зависит от способности человека оценивать себя и регулировать свое поведение. Данная способность, в ее трактовке, зависит от опыта общения человека в детском возрасте.

Б.Ф. Ломов исходил из того, что качество межличностных отношений определяется общением субъектов. По мере их развития они осмысливаются, осознаются, становятся все более интеллектуализированными, не теряя при этом своей эмоциональной насыщенности. Общение субъектов, в его трактовке, представляет собой процесс обмена информацией, эмоциями и регулирующими действиями. Практика показывает, что благоприятной предпосылкой для успешного формирования межличностных отношений является взаимная информированность партнеров друг о друге, сформированная на основе межличностного познания. Вместе с тем, информация или социальный опыт не всегда способны проникнуть в личностное поле человека, т.к. они могут входить в противоречие с «Я-концепцией» личности. В таком случае появляется «защитный экран» «Я-образа», «не допускающий чужеродное тело внутрь этого сбалансированного организма» (Кайгородов Б.В.).

В ряде случаев межличностные отношения могут нарушаться разнообразными конфликтами. Может наблюдаться заведомый отказ от истинных межличностных отношений и их подмена формальными поверхностными отношениями. Искренние межличностные отношения в данном случае заменяются или заученным ритуалом вежливости, или игнорированием любой формы отношений. В результате человек

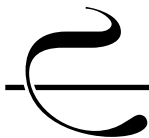


испытывает одиночество и отчужденность от реальности, что неблагоприятно сказывается на его психическом благополучии.

Нарушения межличностных отношений в определенной мере связаны с отсутствием учета реализуемой фазы общения, так как на каждой из них решаются свои задачи, происходит переструктуризация содержания и формы общения. В работах ряда отечественных авторов (А.А. Леонтьев, Л.А. Петровская, В.А. Петровский и др.) при рассмотрении качества межличностных отношений особое место отводится личностной компоненте, выполняющей в общении системообразующую роль.

Литература

1. Андреева Г.М. Процессы казуальной атрибуции в межличностном восприятии // Вопросы психологии. – 1979. – № 6.
2. Бодаев А.А. Психология общения: Избранные психологические труды. 2-е изд. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2002. – 256 с.
3. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды / Под ред. Д.И. Фельдштейна. 3-е изд. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 352 с.
4. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 1. Вопросы теории и истории РАН. М., 1992. – № 4.
5. Куницына В.Н., Казаринова .В., Погорьша В.М. Межличностное общение. Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.
6. Обозов Н.Н. Межличностные отношения. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1979. – 152 с.



Кремененко О.Д.

Профессионально-значимые особенности менеджеров и администраторов в образовании как фактор проектирования образовательной среды

В статье рассмотрены профессионально-значимые особенности менеджеров и администраторов в образовании, их наиболее характерные динамические характеристики как компоненты смысловых стратегий, направленных на формирование безопасной образовательной среды.

Ключевые слова: вектор факторности, менеджер в образовании, психологическая безопасность среды и личности, самореализация, смысловые стратегии: превентивная, изоляционная, реабилитирующая.

Психологические факторы безопасности образовательной среды, рассматриваемые в современных психолого-педагогических науках, анализируются в основном в векторе факторности (значимости влияния) с точки зрения таких компонентов безопасности образовательной среды, как особенности субъектов образовательного процесса, влияние их психологических особенностей на специфику безопасности моделируемого пространства. Проблема психологической безопасности среды и личности в образовательном пространстве в современной педагогике и педагогической психологии занимает одно из центральных мест. Многочисленные концепции, модели и системы операционализации по прогнозированию и обеспечению психологической безопасности школьников в условиях образовательного пространства можно типологизировать по трем уровням: общий (уровень системы образования), частного (уровень процесса обучения) и единичного (уровень конкретной дисциплины).

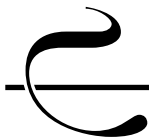
Особый раздел в проблеме безопасности образовательной среды, наряду со здоровьем и психологическим состоянием учащихся – раздел посвященный изучению влияния педагогов (тех, кто непосредственно является организатором структурных и функциональных компонентов процесса обучения) на особенности и специфические проявления среды обучения, развития и саморазвития учащихся разных возрастных групп. В настоящий период существует достаточно большое количество исследований, посвященных изучению различных аспектов педагогической деятельности особенностей личности учителя, так или иначе влияющих на безопасность формирования образовательной среды (требования к личности учителя, педагогические способности, индивидуальные стили педагогической деятельности, функции педагогической деятельности, педагогический такт и его структура и т.д.). Достаточно большое количество работ посвящены проблеме как основные компоненты педагогической деятельности – конструктивный компонент, организаторский компонент, коммуникативный компонент – влияют на рассматриваемые особенности образования.



Однако, при анализе педагогической и психолого-педагогической литературы, наблюдается очевидный дефицит исследований как стиль (или точнее способ) руководства учебным заведением влияет на особенности безопасности образовательной среды. Те данные, которые представлены, чаще всего носят фрагментарный характер и рассматривают лишь отдельные частные вопросы, рассматриваемой проблемы. Так в работах Анищенко Т.А. (2005), Елисеева С.А. (1982), Шеломовой Т.В. (1997) рассматриваются психологические факторы безопасности труда менеджера в образовании. Они выявляют, что на данном этапе развития современных школьных организаций к менеджерам в образовании предъявляются повышенные требования к компетентности и оперативности человека, к его физическим, моральным, психическим качествам и способностям. Такие требования влекут за собой повышение нервно-психических нагрузок, которые отрицательно сказываются и на работоспособности человека, и на его отношении к труду, и на социально-психологическом климате в коллективе. В рамках предложенных этими авторами подхода рассматриваются психофизиологические (безопасная психомоторика – необходимый уровень развития психомоторики для обеспечения безопасного уровня эмоционально-психологической устойчивости, способность преодолевать состояния, отрицательно влияющий на психомоторику) и психологические факторы (психические состояния, индивидуально-психологические факторы, самоконтроль, поведение в экстремальной ситуации) безопасности труда менеджера в образовании. Это позволяет более детально изучить ограничения личностного травмотогенного фактора от технико-организационных особенностей, соотнести успешность и безопасность труда, синтезировать личностный травмотогенный фактор в системе «человек-человек». Разрабатывая на научной основе специальные профилактические мероприятия, включенные в структуру обучения, воспитания, профориентации, психологической подготовки в области управления, необходимо ориентироваться на то, что на успешность менеджера в образовании влияют следующие особенности:

- критическая оценка соотношения между успешностью и безопасности труда;
- способность не рисковать в обычной управленческой деятельности, соблюдая при этом инструкции, нормативно-правовые акты;
- способность пойти на риск в экстремальной ситуации, обеспечивая при этом успешность и безопасность труда;
- бестравматический и безаварийный подход к работе с творческим содержанием;
- предвидение вариантов действия источников опасности;
- различение слабых сигналов, предвестников опасности;
- способность к безопасной организации труда.

Изложенный подход рассматривает как работа менеджера в образовании структурно содержит в себе элементы опасности (психологические и социологические), но в основном ориентирован на те аспекты безопасности образовательной среды,



которые главным образом связаны с эффективностью профилактики нарушений требований безопасности деятельности. Однако, при этом, не акцентируется внимание на особенностях личности руководителя школы, которые непосредственно влияют на психологическое здоровье школьников и педагогического коллектива, обеспечивающего состояние «психологического комфорта» для всех участников педагогического процесса.

Тестирование, проводимое с педагогами-руководителями в ряде школ г. Каменск-Шахтинского Ростовской области, позволило выявить наиболее характерные динамические характеристики как компоненты их смысложизненных стратегий. На качественном уровне в зависимости от направленности на проблему безопасной образовательной среды было выявлено три смысложизненных стратегии: превентивная (предупреждение рисков в образовательной среде), изоляционная (тенденции видеть причину рисков в образовательной среде исключительно в контексте проблем общества), реабилитирующая (стратегия преодоления рисков в образовательной среде).

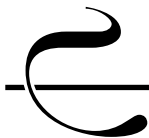
Изучение стремления к самоактуализации показало, что в зависимости от направленности на проблему психологической безопасности, педагоги руководители акцентируют внимание на различных аспектах самореализации. Были также выявлены три основных аналогичных вышеназванным тенденции, с помощью которых педагоги-руководители реализуют себя в процессе построения безопасной образовательной среды. В превентивных группах педагоги в большей степени живут настоящим, не откладывая свою жизнь на «потом». Им в большей степени присущ положительный взгляд на природу человека (стратегия рассуждений по типу: «Человек от природы добр, все его негативные особенности от окружения и воспитания»). Творческое отношение к жизни, стремление искать разные варианты решения возникших ситуаций. Стремление иметь свое собственное, независимое мнение по тем или иным вопросам. Свободное, непринужденное, естественное поведение дается без усилий, педагог не боится быть естественным перед подчиненными или учащимися. Сензитивность (чувствительность человека к своим желаниям и потребностям). Шкала контактности и гибкости поведения свидетельствуют о том, что в превентивной группе педагоги в большей степени ориентированы на общительность, установление прочных и доброжелательных отношений с окружающими, стремление не ориентироваться на социальные стереотипы, способностью к самовыражению в общении.

Литература

1. Абакумова И.В. Личностный смысл как компонент личностной модели образовательного процесса // Психология и практика. Ежегодник Российского психологического общества. – Т. 4. – Вып. 2. – Ярославль, 1998. – С. 3.
2. Анищенко Т.А. Психологические факторы безопасности труда менеджера в образовании // Психология образования: региональный опыт (Москва, 13-15 декабря 2005). Материалы Второй научно-практической конференции. – М.:



- Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России», 2005. – С. 35.
3. Баева И.А. Концептуальные основы и принципы создания психологической безопасности образовательной среды // Психология образования: региональный опыт (Москва, 13-15 декабря 2005). Материалы Второй научно-практической конференции. – М.: Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России», 2005. – С. 35-36.
 4. Управление качеством образования / Под ред. М.М. Поташника. – М.: Педагогическое общество России, 1996.
 5. Фоменко В.Т., Абакумова И.В. Проблемы содержания личностно-ориентированного образовательного процесса // Личностный подход в воспитании гражданина, человека культуры и нравственности. Международная научно-практическая конференция. – Ростов н/Д: ООО ИЦ «Булат», 2000. – С. 178-179.



Лунина Е.Б.

Трансформации смысловой сферы в позднем возрасте

В отечественной психологической науке период старости изучен значительно меньше, чем первая треть жизни человека. Как справедливо отмечает одна из создателей отечественной геронтопсихологии, Л.И. Анцыферова, «психологическая наука начала проявлять растущий интерес к проблеме старения человека и его жизни в пожилом старом возрасте лишь в последней трети XX в.». Каковы тенденции изменения смысла жизни в этот возрастной период? Этот вопрос является актуальным предметом психологического анализа.

Ключевые слова: жизненный путь личности, смысловая сфера личности, возрастные периоды, трансформации смысловой сферы, смысл жизни, удовлетворенность жизнью.

Периодизация жизненного пути личности – проблема, которая на протяжении многих десятилетий привлекает специалистов: психологов, социологов, медиков. Основные исследования, конечно же, связаны с периодами становления – детство, отрочество, юность – периодами, когда складываются основные ценностные ориентации, формируется смысловая концепция личности. Однако, не менее очевидно, что дальнейший жизненный путь, дальнейшие жизненные изменения, привносят свою специфику в индивидуальную картину мира, в стратегии взаимодействия с собой и окружающими. Отмечается два рубежа развития зрелой личности: в возрасте 30 ± 2 года в виде переоценки своего жизненного пути, когда человек не только задумывается над правильностью его выбора, но и многое в нем исправляет («кризис средних лет» в возрасте Христа), и предпенсионный кризис в возрасте 55 ± 3 года, когда наступает период планирования своей пенсионной жизни. В зрелом возрасте основной психологической проблемой становится принятие себя (т.е., объективизация личности). Чаще других идентификация зрелого возраста основывается на идентификации в области профессиональной деятельности, достижений и статуса, а трудовая деятельность выступает в качестве условия и формы проявления зрелости.

При переходе к пожилому и преклонному возрасту человек постепенно смиряется с той ролью и положением, которых он достиг в процессе жизни. Он нацеливается на достойное завершение жизни, ориентируется на собственное здоровье и общечеловеческие ценности (например, справедливости). Хотя старение и неизбежный биологический факт, тем не менее, культурная среда, в которой оно происходит, оказывает на него влияние. Имеются данные о том, что, во-первых, старые люди со здоровой психикой активнее участвуют в процессе общения, чем душевнобольные; во-вторых, у пожилых женщин в среднем больше социальных ролей, они имеют больше друзей, чем мужчины, и они чаще жалуются на одиночество и недостаток социальных контактов.

Старинная французская пословица – «Каждый стареет так, как он жил» – намекает лишь одну из тенденций, присущих пожилому и преклонному возрасту. Она не



отражает иных закономерностей этого возрастного периода. В действительности старости присущ свой образ, роднящий даже очень несхожих людей.

Считается, что выход на пенсию является как бы разделяющей чертой между возрастом активных действий, здоровья и бодрости и периодом старости, когда активность сменяется пассивностью, жизнь превращается в борьбу за здоровье, интересы становятся уже, жизнь течет по типу «семейно-бытовых картинок». Принято считать, что старости присущи болезни, так же как молодости – здоровье.

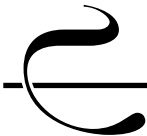
С незапамятных времен старость и болезни ассоциировались с ситуацией жизненного тупика, неминуемого конца пути. В конечном счете, большинство людей считали, что возраст означает неизбежный переход к болезням, бессилию и неподвижности. Марк Твен в свое время писал: «Нет человека, который бы в старости не сказал, что его жизнь не состоялась». Однако, теперь это не так. Сегодняшние престарелые, к примеру, в США, Германии, Великобритании, Японии и иных экономически развитых стран, опровергают эти представления. Ровно половина людей, которым от 75 до 84 лет, не испытывают проблем со здоровьем, которое требовало бы специального лечения или ограничивало их деятельность.

В нашей стране положение людей позднего возраста приобретает особое значение и в связи с продолжающимися не первое десятилетие социально-экономическими преобразованиями, которые неизбежно приводят к нестабильности благополучия пожилого населения России, и, прежде всего, с тем, что людей предпенсионного и постпенсионного возраста, в наибольшей степени нуждающихся в поддержке и защите государства, с каждым годом становится все больше.

В период, когда человек должен начать жить по-новому (если он уходит на пенсию) или хотя бы понять, что его возраст дает ему иной жизненный статус (если достигнув пенсионного возраста, он продолжает работать), безусловно должны происходить изменения в смысловой сфере личности, даже в ее наиболее устойчивых составляющих. Один из таких психологических феноменов – смысл жизни.

Проблема смысла жизни относится к числу междисциплинарных. По определению Д.А. Леонтьева «смысл жизни представляет собой концентрированную описательную характеристику наиболее стержневой и обобщенной динамической смысловой системы, ответственной за общую направленность жизни субъекта как целого» [4, с. 245].

Представление о смысле как о жизненной задаче разработано в теории личности В. Франкла. Стремление к поиску и реализации индивидуального смысла жизни рассматривается им как врожденная мотивационная тенденция, присущая всем людям и являющаяся детерминантой поведения и развития личности. Смысл есть «наиболее человеческий феномен, так как животное никогда не бывает озабочено смыслом своего существования» [6, с. 14]. Отсутствие смысла порождает состояние экзистенциального вакуума, являющегося причиной специфических для современности «ноогенных неврозов». По мнению Франкла, для оптимального существования личности и ее психического здоровья необходим определенный уровень



напряжения между человеком с одной стороны и локализованным во внешнем мире объективным смыслом, который предстоит осуществить, с другой [6].

Смысл должен всегда находиться впереди бытия, и его основная функция «смысл смысла – задавать темп бытию».

Учение В. Франкла демократично в том смысле, что признает возможность обретения смысла человеком независимо от пола, возраста, вероисповедания, интеллекта или социального статуса. В жизни человека смысл выступает как императив, требующий реализации.

В. Франкл выделяет особое измерение в структуре личности, несводимое только к биологическому и психологическому существованию. «Нозетическое измерение», по его мнению, невозможно постичь смысл с посредством психологических методов, так смысл жизни может быть не выразим словесно или вообще не выразим.

Утверждая идею о неповторимости и уникальности смысла, В. Франкл в то же время подчеркивает, что не каждое бытие имеет смысл. Например, гедонистический образ жизни, т.к. наслаждение не может быть смыслом, а является внутренним состоянием субъекта.

В. Франкл выделяет три группы позитивных ценностей: ценности творчества, ценности переживания, и ценности отношения.

Основным путем реализации ценностей творчества является труд. Смысл труда заключается в том, что человек делает сверх служебных обязанностей. В отечественной психологии это положение пересекается с категорией «сверхнормативной активности» В.А. Петровского. Из ценностей переживаний особое место занимает любовь как взаимоотношение на уровне духовного и смыслового измерения, познание другого человека и его глубинной сущности. Несмотря на большой смысловой потенциал этого переживания, отсутствие любви, по мнению В. Франкла, не является препятствием для обретения человеком жизненного смысла.

К ценностям отношений человек прибегает в случае возникновения обстоятельств, которые он не может изменить, но всегда может занять осмысленную позицию по отношению к ним.

В современной психологии выделяют четыре варианта отношений между смыслом жизни и сознанием: неосознанная удовлетворенность, неосознанная неудовлетворенность, осознанная удовлетворенность, осознанная неудовлетворенность.

Отдельно выделяется вытеснение смысла жизни, когда адекватное осознание объективной направленности жизни несет в себе угрозу для самоуважения. С этой типологией перекликается типология Ю.В. Александровой 1997 года, в которой учитываются три варианта соотношения объективного смысла жизни, соответствующего высшей мотивации, и субъективного, принятого самим человеком. В первом варианте они соответствуют друг другу, во втором, объективный смысл вытесняется из сознания, оставляя переживание вакуума, и в третьем он вытесняется из сознания, замещаясь другим – субъективным смыслом, не совпадающим с объективным. В последнем случае мы имеем дело с тем, что В.Э. Чудновский характеризует как смыслы-эразацы, которые создают иллюзию легкого и быстрого



достижения удовлетворенности жизнью, минуя трудности поиска ее подлинного смысла.

Трансформация удовлетворенности жизнью как компонента интегрированного смысла жизни имеет в позднем возрасте следующие тенденции:

Феномен удовлетворенности жизнью в позднем возрасте может рассматриваться как совокупность двух его компонентов: удовлетворенности жизнью в целом и удовлетворенности реализацией смысла жизни. Представленные компоненты тесно взаимосвязаны друг с другом, однако не могут считаться тождественными.

Удовлетворенность жизнью пожилых людей зачастую связана с некоторыми объективными их характеристиками, а так же с их субъективными оценками различных сторон своей жизни. Так, пожилые, удовлетворенные своей жизнью, отличаются более высоким уровнем образования, большая часть из них, в отличие от неудовлетворенных пожилых, по своему желанию включена в трудовую активности не имеют нереализованных желаний относительно своей занятости.

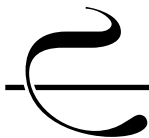
Наличие супружеских отношений также в большей степени характерно для удовлетворенных жизнью пожилых. В то же время с возрастом и полом удовлетворенность жизнью в старости не связана.

Удовлетворенные жизнью пожилые люди в большей степени удовлетворены своим здоровьем, они позитивнее оценивают условия проживания и уровень удовлетворенности большинства своих потребностей, в наибольшей степени это касается потребностей в межличностных отношениях и самореализации.

Количество событий, включаемых пожилым человеком в субъективную картину жизненного пути, имеет связь с его удовлетворенностью жизнью. Чем больше событий включено в картину жизни, тем выше уровень удовлетворенности реализацией смысла жизни.

Литература

1. Адлер А. Смысл жизни // Философские науки. – № 1. – 1998. – С. 15-26.
2. Анцыферова Л.И. Психология старости: особенности развития личности в период поздней зрелости // Психологический журнал. – 2001. – № 3(22). – С. 86-99.
3. Анцыферова Л.И. Развитие личности и проблема геронтопсиходюгии. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – 415 с.
4. Леонтьев Д.А. Психология смысла. – М.: Изд-во Смысл. – 1999.
5. Лидерс А.Г. Кризис пожилого возраста: гипотеза о его психологическом содержании // Психология зрелости и старения. – 2000. – № 2. – С. 6-11.
6. Фракл В. Человек в поисках смысла. – М.: Изд-во Смысл, 1996.

**Мкртчян Я.А.**

Проблемы адаптации школьников – вынужденных переселенцев

Так как в 1980-1990 годы появилось большое количество вынужденных переселенцев, то этот факт поставил перед обществом проблему комплексной адаптации этих групп людей. Анализ проблем адаптации вынужденных переселенцев показывает, что они чрезвычайно нуждаются в профессиональной психологической помощи. По-нашему мнению, степень выраженности стресса аккультурации, продолжительность межкультурной адаптации зависят от многих факторов, среди которых весьма существенны социально-демографические, социальные и индивидуально-личностные особенности. Процесс адаптации многосторонний, активный, включающий в себя формирование средств и способов поведения, направленных на овладение учебной деятельностью и эффективное взаимодействие с новой социальной средой. Затруднения, приводящие к нарушению адаптации, чаще всего носят временный характер, однако, у некоторых детей они отличаются серьезностью и препятствуют общему психосоциальному развитию.

Ключевые слова: адаптация, вынужденный переселенец, аккультурация, сегрегация, маргинализация.

Важнейшей проблемой в изучении особенностей адаптации вынужденных переселенцев к новой социокультурной среде является проблема стратегии адаптационного процесса.

Первый вопрос, который затрагивается в русле этой проблемы, касается соотношения группового и личностного уровней аккультурации. Такое разграничение было сделано в кросс-культурной психологии. Это соотношение важно по двум причинам. Во-первых, если на уровне группы изменения происходят в социальной структуре, политической организации, экономических отношениях, культурных особенностях, то на уровне личности трансформируются поведение и феномены сознания (идентичность, ценности, установки). Во-вторых, аккультурация каждой личности – это уникальный процесс, который может не совпадать с групповыми изменениями [1, 6]

В работе со школьниками – вынужденными переселенцами следует выявить имеющиеся у ребенка, пришедшего в русскоязычную школу, индивидуальные стратегии совладания, а также выявить стратегии совладания его родителей, поскольку они могут оказывать огромное влияние на прохождение адаптации ребенка к школе и новым жизненным условиям [3, 4]. Продолжительность межкультурной адаптации зависит от многих факторов, среди которых весьма существенны социально-демографические, социальные и индивидуально-личностные особенности [8, 9].

Среди социально-демографических факторов одним из наиболее активно влияющих на адаптацию вынужденных переселенцев – является пол. Наши



данные указывают на то, что лица женского пола менее адаптивны по сравнению с лицами мужского пола. Они более подвержены ухудшению психологического состояния и здоровья, среди них больше распространены пессимистические оценки относительно правильности сделанного выбора и оценки перспектив приспособления к новым условиям [5]. Для девочек – вынужденных переселенцев более значимой является важность сохранения культурных заимствований от тех народов, в среде которых они проживали до переезда с Родины. Выраженность у девочек стремления к сохранению своей социально-культурной идентичности, может действовать в двух направлениях. Одно из этих направлений ведет к негативному отношению к иной культурной среде, отказу от взаимодействия с ней, а, следовательно, к изоляции от нового окружения, другое же – к принятию новых культурных ценностей без потери своих, то есть, к интеграции [10].

Гораздо больше на процесс адаптации к условиям инокультурной среды по сравнению с полом влияет фактор возраста. Молодые люди адаптируются к условиям инокультурной среды быстрее, чем люди старшего возраста. Быстро и успешно адаптируются дети дошкольного возраста, но уже для школьников-подростков этот процесс может оказаться мучительным. Переселенцы молодого возраста менее остро переживают кризис идентичности, связанный со сменой места жительства и социального окружения. Молодое поколение переселенцев быстрее находит свое место в новом окружении и чувствует себя в нем более комфортно.

Не менее важным фактором, оказывающим влияние на развитие тех или иных социально-психологических феноменов, является социальное положение переселенцев, обусловленное их проживанием в городской или сельской местности. Вынужденные переселенцы, которые поселились в поселках и деревнях оказались более фрустрированными в новой социально-культурной среде. Одним из наиболее значимых факторов, оказывающих влияние на адаптацию индивида, являются его личностные особенности. На основе нашего исследования с помощью шестнадцатифакторного опросника Кеттела были получены усредненные личностные профили, которые дали следующий результат. У вынужденных переселенцев выражены такие качества как богатство и яркость эмоциональных переживаний, естественность и непринужденность поведения, общительность, открытость, внимательность к людям, стремление к сотрудничеству. Эти люди характеризуются эмоциональной незрелостью, не всегда могут управлять своими эмоциями и настроением, уверены в себе, реалистичны, ответственные, добросовестны, строго придерживаются моральных принципов, им характерны невысокий самоконтроль и чувствительность к социальному одобрению.

Вынужденные переселенцы склонны проявлять тенденцию к самостоятельности, независимости и склонны к агрессивному отстаиванию своих прав на это. У них разнообразные интеллектуальные интересы, выражены такие качества как критичность и аналитичность мышления. Эти люди ведут себя независимо, но часто не могут проявить инициативу. Следует учесть, что любая характеристика диалектична и имеет как «лицевую», так и «оборотную» сторону. Указанные личностные



особенности хороши для одних видов деятельности или ситуаций и плохи для других. Также огромное значение имеют социально-психологические критерии адаптации в школе. Новые условия жизни, в которые попадает школьник – вынужденный переселенец, приходящий в школу с первых же дней ставит перед ребенком ряд задач. Ему необходимо успешно овладеть учебной деятельностью, освоить школьные нормы поведения, приобщиться к классному коллективу, приспособиться к новым условиям умственного труда и режима. Процесс адаптации многосторонний, активный, включающий в себя формирование средств и способов поведения, направленных на овладение учебной деятельностью и эффективное взаимодействие с новой социальной средой. Затруднения, приводящие к нарушению адаптации, чаще всего носит временный характер, однако у некоторых детей они отличаются серьезностью и препятствуют общему психосоциальному развитию [2, 7]. Как показывает проведенное исследование нарушение адаптации – это предпосылки для развития разного рода патологических состояний.

Литература

1. Кочетков В.В. Психология межкультурных различий. – Москва, 2002. – 19 с.
2. Нансо М.Д. Проблемы межэтнической интеграции: Автореферат канд.... дисс. – Ростов-на-Дону, 1993. – 18 с.
3. Психологическая помощь мигрантам / под ред. Солдатовой Г.У. – Москва, 2002. – 420 с.
4. Психология беженцев и вынужденных переселенцев: опыт исследований практической работы / под ред. Солдатовой Г.У. – Москва, 2001. – 330 с.
5. Пуховский Н.Н. Психопатологические последствия чрезвычайных ситуаций. – Москва: Академический проект, 2000. – 70 с.
6. Солдатова Г.У. Психология межэтнической напряженности. – Москва, 1998. – 48 с.
7. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. – Екатеринбург, 2000. – 68 с.
8. Шайгерова Л.А. Кризис идентичности у вынужденных мигрантов из Афганистана. – Москва, 2000. – 17 с.
9. Шайгерова Л.А. Кризис идентичности в ситуации вынужденной миграции. – Москва, 2001. – 75 с.
10. Эминов М.Ш. Психология о мигрантах и миграции в России. – Москва, 2001. – 44 с.



Синельникова О.П.

Эмпирическое изучение представлений старших школьников о безопасности жизнедеятельности

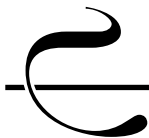
В статье представлены результаты эмпирического исследования представлений старших школьников о безопасности жизнедеятельности, дана их дифференциация по уровню самоидентификации, характеру отношений с родителями, со сверстниками, по уровню личностной тревожности, а также по преобладающей ориентации coping-поведения. Доказано, что представления старшеклассников о безопасности жизнедеятельности достаточно вариативны по своим содержательно-смысловым компонентам, объему, направленности и зависят от сформированных у них приоритетов построения взаимодействия с окружающим миром.

Ключевые слова: безопасность, представления, развитие, жизнедеятельность, личность, старший школьник, ситуация, самоидентификация, коммуникация, валидность, эксперимент, тревожность, позитивные отношения.

Целенаправленные исследования психологических аспектов безопасности жизнедеятельности человека начались только в XX веке. Анализ работ отечественных и зарубежных авторов позволил выявить представления о безопасности жизнедеятельности как психологическом феномене, который достаточно давно входит в поле научных исследований (Баева И.А., 2002; Балашов А.В., 2006; Бурлачук Л.Ф., Коржова Е.Ю., 1998; Василюк Ф.Е., 1993; Грачев Г.В., 1998; Григорян Р.В., 2007; Колесникова Т.И., 2001 и др.).

К настоящему времени сформировалось несколько подходов к пониманию психологической сущности феномена безопасности: функциональный, констатирующий и атрибутивный. Прикладные исследования в сфере безопасности позволили установить характеристики безопасности человека в различных условиях его жизнедеятельности (трудовой, учебной деятельности), личностные качества, способствующие и препятствующие достижению безопасности, предложить подходы к обеспечению безопасности человека и т.д. Важнейшим результатом проведенных исследований явился вывод, что важнейшим фактором безопасности человека является субъективный фактор, в качестве которого выступают не только личностные качества человека, но и его представления о безопасности. Анализ работ, раскрывающих психологическую сущность субъективных представлений, позволил установить, что наряду с предметностью, представления характеризуются целостностью, обобщенностью, полнотой, яркостью, четкостью образа.

Нами было выделено и проанализировано два подхода к изучению представлений человека: ситуационно-средовой и возрастной. Изучение психологических особенностей, присущих человеку в старшем школьном возрасте, позволило установить, что в этот период он особо нуждается в формировании адекватных представлений о безопасности.



Наряду с предметностью, представления характеризуются целостностью, обобщенностью, полнотой, яркостью, четкостью образа. Представления старшеклассников о безопасности жизнедеятельности на содержательном уровне характеризуется присутствием в них следующих жизненных приоритетов: дом и родители, физические атрибуты защиты, социальные институты безопасности, собственность, здоровье, круг общения.

Установлено, что качественные аспекты представлений старшеклассников о его безопасности обладают полярной модальностью: в них содержатся и позитивные, и негативные оценки организации жизнедеятельности человека с позиций безопасности. Данные представления отражают различный уровень позитивности отношения субъекта к различным сторонам и явлениям окружающего мира.

Представления старшеклассников о безопасности жизнедеятельности достаточно вариативны по своим содержательно-смысловым компонентам, объему и направленности. Они зависят от сформированных у них приоритетов построения взаимодействия с окружающим миром. Избирательная значимость и позитивность оценки явлений окружающего мира, как составляющих представлений о безопасности жизнедеятельности, образуются под влиянием ряда присущих субъекту психологических особенностей: типа полоролевой идентичности, уровня самоощущенности, характера присущего личности субъективного контроля, позитивности отношений с родителями, занимаемого в коллективе сверстников социального статуса, состояния личностной тревожности, используемых копинг-стратегий. Каждая из данных характеристик вносит свой вклад в формирование особенностей представлений старшеклассников о безопасности жизнедеятельности.

Эмпирический этап исследования включал констатирующий и формирующий виды эксперимента. Констатирующий этап эксперимента был направлен на фиксацию качественных и количественных особенностей представлений старшеклассников о безопасности жизнедеятельности, выявление особенностей их структуры и вариативности параметров (содержательных единиц, объема и направленности).

Для реализации экспериментальных задач нами была разработана методика частного семантического дифференциала, позволяющая изучать особенности представлений старшеклассников о безопасности жизнедеятельности. Содержание шкал и элементов данной методики были получены экспериментально на соответствующей выборке испытуемых, что позволило повысить уровень валидности всего представленного эксперимента и сделало привлекательным ее использование в дальнейших исследованиях.

Как показывает содержательный анализ полученных данных, объем представлений старшеклассников при позитивных отношениях с родителями шире как в целом по объему представлений о безопасности жизнедеятельности, так и внутри каждой из выделенных подгрупп этих представлений («семья, дом», «физические атрибуты защиты», «социальные институты безопасности», «собственность», «здоровье», «круг общения»).



Сходная тенденция обнаружена у старшеклассников, различающихся по социометрическому статусу, занимаемому ими в коллективе сверстников. На подвыборке старшеклассников-лидеров обнаружено статистическое преобладание ($p < 0,05$) большего объема представлений о безопасности по сравнению с объемом соответствующих представлений старшеклассников, отвергаемых сверстниками (соответственно, 8,1 ед. и 6,2 ед.). Старшеклассники-лидеры, по сравнению с отвергаемыми коллективом сверстников старшеклассниками, обладают меньшей долей малых (от 0 до 4 ед.) и большей долей больших (от 9 до 12 ед.) по объему представлений о безопасности жизнедеятельности.

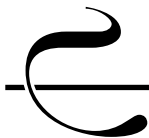
Согласно полученным результатам, представления старшеклассников о безопасности жизнедеятельности различаются по своей модальности. Они дифференцируются по уровню самоощущенности ($p < 0,01$), характеру отношений с родителями ($p < 0,05$) и со сверстниками ($p < 0,05$), уровню личностной тревожности ($p < 0,01$), преобладающей ориентации копинг-поведения ($p < 0,05$).

Статистически достоверные различия в позитивности представлений о безопасности жизнедеятельности установлены между старшеклассниками, различающимися по уровню развития самоощущенности и личностной тревожности. Наибольшую помощь в развитии представлений о безопасности жизнедеятельности требуют старшеклассники, испытывающие трудности в установлении социальной коммуникации, переживающие низкую самоощущенность и высокую личностную тревожность. Представления старшеклассников о безопасности жизнедеятельности – это сложный психологический феномен, характеризующийся на основе выделения ими определенных объектов (источников и средств безопасности жизнедеятельности) и характеристик (качественных параметров искомых объектов) жизненной реальности, связанных с безопасностью человека.

Представления старшеклассников о безопасности жизнедеятельности на содержательном уровне характеризуется присутствием в них следующих жизненных приоритетов: дом и родители, физические атрибуты защиты, социальные институты безопасности, собственность, здоровье, круг общения.

Качественные аспекты представлений старшеклассников о его безопасности обладают полярной модальностью: в них содержатся и позитивные, и негативные оценки организации жизнедеятельности человека с позиций безопасности. Данные представления отражают различный уровень позитивности отношения субъекта к различным сторонам и явлениям окружающего мира.

Представления старшеклассников о безопасности жизнедеятельности выстраиваются по трем основным факторам, обозначаемым как сила, оценка и активность. Данные факторы отражают общую структуру сознания человека, но обладают следующей содержательной спецификой: сила в данном случае идентифицируется с надежностью и опытностью; активность – с реальностью, позволяющей соотносить безопасность жизнедеятельности с внутренним состоянием субъекта и его способностью возвыситься над обстоятельствами; оценка – с эмоционально привлекательным в противовес статусному, официальному.



Развитие представлений старшеклассников о безопасности жизнедеятельности должно включать расширение их компетентности в сфере безопасности в сочетании с развитием таких субъектных характеристик как коммуникативные способности, социальная и личная идентичность, невысокая личностная тревожность. Получению позитивных результатов в данном направлении способствует составленная и апробированная нами программа развития представлений старшеклассников о безопасности жизнедеятельности, включающая информационно-познавательную и коррекционно-развивающую части, а также актуализацию резервов развития данных представлений, отраженных в содержании учебных дисциплин, изучаемых старшими школьниками.

Позитивные результаты в представлениях старшеклассников о безопасности жизнедеятельности, зафиксированные после ее проведения, подтвердили эффективность предложенного подхода к преодолению нарушений в данной сфере.

Литература

1. Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании: Монография. – СПб.: Издательство «СОЮЗ», 2002. – 271 с.
2. Балашов А.В. Культура безопасности жизнедеятельности в контексте профессиональной культуры личности // Вестник Поморского университета. Сер. Физиологические и психолого-педагогические науки. – Архангельск: Изд-во Поморского гос. ун-та, 2006. – № 7. – С. 35-43.
3. Бурлачук Л.Ф., Коржова Е.Ю. Психология жизненных ситуаций. Учебное пособие. – М.: Российское педагогическое агентство, 1998. – 263 с.
4. Василюк Ф.Е. Структура образа // Вопросы психологии. – 1993. – № 5.
5. Грачев Г.В. Информационно-психологическая безопасность личности: состояние и возможности психологической защиты. – М.: Издательство РАГС, 1998. – 125 с.
6. Григорян Р.В. Проблема формирования культуры безопасности жизнедеятельности школьников сегодня // Вестник Университета РАО. – 2007. – № 4.
7. Колесникова Т.И. Психологический мир личности и его безопасность. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. – 176 с.

**Фрондзей С.Н.**

Преимущества и недостатки пробного брака

Исследуется феномен пробного брака. Анализируются подходы к его исследованию. Описываются преимущества и недостатки данного вида супружества в целом, для мужчин и женщин, для родителей партнёров пробного брака.

Ключевые слова: *пробный брак, преимущества и недостатки пробного брака.*

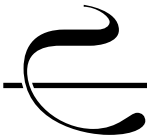
Исследователи указывают, что с середины 70-х годов XX века увеличилось число пробных браков [1]. Распространённость незарегистрированных союзов особенно велика в США, Западной и Северной Европе. В то же время Южной Европе и Восточной Азии зарегистрированный брак остается единственной социально приемлемой формой супружества [2].

В России до 2002 года о распространённости пробного брака судили по косвенным данным: рождение внебрачных детей, регистрируемых по заявлению обоих родителей или детей, рождённых у зарегистрированных супругов, если срок между свадьбой и рождением ребёнка был меньше 9 месяцев. В 2002 году впервые в бланки Переписи населения России были включены аспекты неофициального брака. Так, вопрос о брачном состоянии был сопровождён вариантом ответа «состою в незарегистрированном браке». Результаты Переписи показали, что около 11 % взрослого населения состоят в незарегистрированном браке. Наиболее интенсивно незарегистрированные брачные союзы формируются в 16-20 лет, к 26 годам их количество снижается, а наименьшее их число Перепись зафиксировала в промежутке между 30-33 годами [1]. Очевидно, что приведённые сведения имеют прямое отношение и к такой форме неофициального брака, как пробный.

В настоящее время отмечается терминологическая путаница в трактовке понятия «пробный брак», который часто употребляют в качестве синонимичного терминам «добрачное сожитительство», «фактический», «гражданский брак» и противопоставляют его браку официальному. Вслед за В.М. Медковым под гражданским браком авторы понимают брак, официально зарегистрированный в ЗАГСе; под сожительством – брачные отношения, существующие вне юридически признанной, легитимной формы; под фактическим браком – действительные брачные отношения безотносительно к их юридической форме [3].

Под пробным браком мы понимаем этап жизненного цикла семьи, заключающийся в совместном проживании двух разнополых взрослых, не связанных официальным супружеством или родственными отношениями, но связанных общностью быта, местом проживания и бюджетом, имеющих эмоциональные и сексуальные отношения. Как минимум один из партнёров такого брака надеется на дальнейшее узаконивание отношений супружества либо оба партнёра ещё не приняли окончательное решение на этот счёт; если же оба партнёра считают свой неофициальный брак абсолютной альтернативой официальному союзу, то подобные отношения не рассматриваются нами в качестве пробного брака.

Традиционно выделяют два основных подхода к пробному браку: психологический и социолого-демографический. Второй подход имеет большую историю, однако



его объектами, как правило, являются не реальные супружеские пары, а отдельные мужчины и женщины, состоящие в пробных браках, что исключает возможность сравнения взаимности показателей супругов.

В рамках социолого-демографического подхода пробный брак понимается, скорее, как негативное явление.

Так, Д. Поупноу и Б. Дефо Уайтхед, ссылаясь на свой обзор социологических исследований 1987-1999 гг., утверждают, что пробный брак отрицательно влияет на последующие супружеские отношения в данной паре: на них сказывается опыт пробного брака, повышается риск развода за счёт менее выраженной решимости партнёров продолжать отношения, большей их ориентированности на личную независимость [4]. Партнёры пробного брака в меньшей степени счастливы и сексуально удовлетворены, чаще подвержены депрессии, чаще ощущают риск физического и сексуального насилия, у них хуже отношения с родителями, чем у партнёров официального брака. У супругов, не имеющих опыта пробного брака, наблюдается более высокий уровень общего счастья, производительности труда, физического и психического здоровья. Добрачное сожительство родителей оказывает негативное влияние на детей. Пробный брак рассматривается как располагающий к серийному сожительству: этот опыт повторяется человеком в отношениях с другими людьми.

Анализ литературы показал явную неразработанность проблемы пробного брака в рамках психологического подхода: не изучены личности партнёров пробного брака; качество их взаимоотношений (в том числе и конфликтных), психологические характеристики родителей и детей партнёров подобного союза; психологические проблемы всех лиц, непосредственно включённых в проблематику пробного брака; актуальные и потенциальные преимущества и недостатки этого вида супружества. Однако в СМИ и на сайтах Интернета можно встретить публикации практических психологов по данной проблематике. Эти и подобные публикации часто основываются лишь на собственных умозаключениях авторов и, зачастую оказываются прямо противоположными: пропагандируют пробный брак, осторожно отмечают его отрицательные и положительные стороны данного явления, отзываются о нём негативно.

Попытаемся обобщить и систематизировать этот материал.

К преимуществам пробного брака авторы относят то, что он часто основан на любви, свободе партнёров, придаёт некоторую определённую и стабильность отношениям, является практической проверкой на совместимость супругов, в определённой мере предостерегает их от конфликтов, инициирует к взаимному уважению: ведь партнёр может уйти. Считается, что в пробном браке легче договориться о правилах формирования бюджета, здесь отсутствует необходимость срочно рожать детей. Решение о заключении брака в пробных союзах чаще является продуманным и выверенным, в случае расставания партнёры могут использовать опыт супружеской жизни в следующем союзе.

Авторы отмечают, что пробный брак психологически и материально более выгоден мужчинам: он несёт все преимущества официального брака (тепло и уют дома, постоянное питание и секс), чувство собственной независимости, ощущение свободы, отсутствие ответственности, малые расходы (сам хозяин своего кошелька).

Достоинств пробного брака для женщин называется гораздо меньше: женщина может ощутить себя замужней, но свободной в решении о продолжении этих отношений.



Недостатки пробного брака для женщин – все обязанности законной жены и никаких прав, двусмысленность статуса, укоры общественного мнения, отсутствие финансовых гарантий и статусной защищённости от бытовых и социальных неурядиц. Незнание, неопределённость, осознаваемый самообман в отношении отсутствия отличий пробного и официального брака – всё это часто тяжело переживается женщинами и может спровоцировать невроз и депрессию.

В качестве преимуществ для родителей супругов из пробного брака называются возможность подготовиться к свадьбе без спешки или «сэкономить» на этом традиционном торжестве; возможность лучше узнать избранника ребёнка и новых родственников; дать проверить детям свою материальную независимость. Авторы замечают, что не исключены случаи, когда инициаторами вступления детьми в пробный брак являются сами родители. Наиболее частой причиной в этом случае является ранний возраст детей (15-17 лет).

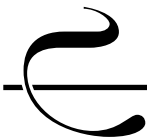
К специфическим для родителей партнёров пробного брака «минусам» относятся следующие: отсутствие чёткой определённости во взаимоотношениях молодых супругов; переживания, связанные с несоответствием начала семейной жизни их ребёнком традиционным правилам и, в связи с этим, страх быть осуждёнными общественным мнением. В качестве общих для всех родителей, чьи дети создают собственную семью, называются следующие трудности: увеличение материальных расходов, включая помощь молодой семье; перераспределение ответственности между членами семьи; сложности налаживания отношений с генетической семьёй партнёра ребёнка; несогласие с выбором родным ребёнком партнёра; переоценка собственных физических возможностей, ресурсов и качества своих супружеских отношений; трудности сепарации с ребёнком; проблемы, связанные с рождением детей в молодой семье). Все названные типичные трудности в случае пробного брака приобретают ещё более проблематичный характер в силу отсутствия у родителей уверенности в стабильности молодой семьи. Кроме того, родителям юноши психологически легче согласиться с решением сына вступить в пробный брак, чем родителям девушки; именно родители девушек чаще настаивают на прекращении отношений, либо на их регистрации.

Вместе с тем, перечисленные выше факторы указываются и в качестве очевидных, по мнению авторов, «минусов» пробного брака: свобода в отношениях может перерасти в свободу «всё бросить», высокая вероятность спонтанных расставаний, отсутствие обязанностей влечёт за собой и отсутствие прав, что ведёт к взаимным претензиям и конфликтам.

Таким образом, изучение пробного брака в рамках психологического подхода является актуальным и востребованным.

Литература

1. Голод С.И. Современная семья: плюрализм моделей // Социологический журнал. – 1996. – № 3-4.
2. Иванов С. Новое лицо брака в развитых странах [Электронный ресурс] // Население и общество. – 2006. – № 229-230. – Режим доступа: <http://www.demoscope.ru>, свободный. – Загл. с экрана. – Яз.рус.
3. Медков В.М. Демография. – М.: ИНФРА-М, 2007.
4. Popenoe D., Whitehead B.D. Should we live together? // Rutgers University: The National Marriage Project: Publication. Retrieved January 25, 2001 from <http://marriage.rutgers.edu>, свободный. – Загл. с экрана. – Яз. англ.



Сведения о порядке подачи публикаций

В журнале могут быть опубликованы оригинальные теоретические и экспериментальные работы по различным разделам психологии, а также обзоры отечественных и зарубежных исследований.

В редакцию принимаются материалы в электр. виде в редакторе Word, набранные 14-м кеглем через 1,5 компьютерных интервала (все поля по 2,0 см), объемом от 10 до 20 страниц, включая список цитированной литературы. При наборе использовать стандартные гарнитуры шрифта: Times или Arial.

Цитированная в статье литература (автор, название, место, издательство и год издания) приводится в алфавитном порядке в виде списка в конце статьи. Литература на иностранных языках дается после отечественной. В тексте ссылка на источник делается путем указания (в квадратных скобках) порядкового номера цитируемой книги или статьи, через запятую – цитируемых страниц. Материалы для раздела «Научная жизнь» принимаются лишь в течение двух месяцев после окончания срока проведения соответствующего мероприятия (съезда, конференции, симпозиума и т.д.)

Рисунки представлять на дискете отдельными файлами в формате TIF или PCX с распечатками и перечнем подрисуночных подписей. Допускается представление рисунков в редакторе Word внутри текста статьи.

В рубрику «Молодые ученые» принимаются статьи аспирантов объемом 4-6 страниц без оплаты.

К статье прилагаются резюме объемом не более 0,5 стр. и ключевые слова, а также сведения об авторе (фамилия, имя и отчество, ученое звание, место работы и должность, служебный почтовый адрес с индексом, телефон, фотография в электронном формате TIF с разрешением не менее 300 dpi, либо фотокарточку размером не менее 10x15 см).

Материалы, направляемые в редакцию, должны быть представлены на двух языках: русском и английском (после допуска статьи к печати).

Статьи, направленные авторам на доработку и не возвращенные в редакцию к обозначенному сроку, исключаются из портфеля редакции.

По всем вопросам публикаций обращаться по адресу:
344038, Ростов-на-Дону, пр. Нагибина, 13, ком. 243,
Редакция журнала «Российский психологический журнал».
Тел. +7(863)243-15-17; факс +7(863)243-08-05
E-mail: E-mail: rpj@psyf.rsu.ru

Научно-аналитическое издание

РОССИЙСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

2009

ТОМ 6 № 1

Сдано в набор 03.03.09. Подписано в печать 17.03.09.
Формат 60x84/16. Усл. печ. л. – 15,94. Бумага офсетная. Гарнитура Myriad Pro.
Печать цифровая. Тираж 1000 экз. Заказ № 43/09.

Подготовлено к печати и отпечатано DSM Group
ИП Лункина Н.В. Св-во № 002418081. г. Ростов-на-Дону, ул. Седова, 9/15.
E-mail: dsmgroup@mail.ru, dsmgroup@yandex.ru