

**РОССИЙСКОЕ  
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ  
ОБЩЕСТВО**

---



**РОССИЙСКИЙ  
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ  
ЖУРНАЛ**

том 6 № 3

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. Аллаhverдов В.М.  
д.пс.наук, проф. Дебольский М.Г.  
д.пс.наук, проф. Забродин Ю.М.  
д.пс.наук, проф. Карпов А.В.  
д.биол.наук, проф. Киров В.Н.  
академик РАО, д.пс.наук, проф. Климов Е.А.  
д.пс.наук, проф. Леонтьев Н.И.  
канд.пс.наук, доцент Магомед-Эминов М.Ш.  
д.пс.наук, проф. Малофеев Н.Н.  
д.пс.наук, проф. Марьин М.И.  
д.пс.наук, проф. Перелыгина Е.Б.

д.пс.наук, проф. Попов Л.М.  
академик РАО, д.пед.наук, проф. Рубцов В.В.  
член-корр. РАО, д.пс.наук, проф. Реан А.А.  
д.пс.наук, проф. Рыбников В.Ю.  
д.пс.наук, проф. Скрипкина Т.П.  
д.пс.наук, проф. Смирнов С.Д.  
д.пс.наук, проф. Черноризов А.М.  
академик РАО, д.пс.наук, проф. Шадриков В.Д.  
д.филос.наук, проф. Шукуратов В.А.  
д.пс.наук, проф. Шмелев А.Г.  
академик РАО, д.пс.наук, проф. Фельдштейн Д.И.

---

### Редакционная коллегия

д.пс.наук, проф. Абакумова И.В.  
д.пс.наук, проф. Асмолов А.Г.  
д.пс.наук, проф. Базаров Т.Ю.  
(заместитель главного редактора)  
д.биол.наук, проф. Безруких М.М.  
д.пс.наук, проф. Боговяленская Д.Б.  
академик РАО, д.пс.наук, проф. Деркач А.А.  
д.пс.наук, проф. Донцов А.А.  
член-корр. РАО, д.пс.наук, проф. Дубровина И.В.

д.пс.наук, проф. Журавлев А.Л.  
д.пс.наук, проф. Егорова М.С.  
член-корр. РАО, д.биол.наук, проф. Ермаков П.Н.  
(заместитель главного редактора)  
д.пс.наук, проф. Измайлов Ч.А.  
д.пс.наук, проф. Лабунская В.А.  
д.пс.наук, проф. Леонова А.Б.  
д.пс.наук, проф. Сергиенко Е.А.  
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

<b>Наши авторы</b>	4
<b>Юбилеи</b>	9
<b>ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ</b>	
<b>Рмаков П.Н., Дикая Л.А., Кац Е.Б.</b> Психофизиологические и психологические особенности одаренных старшеклассников, испытывающих психологические трудности	10
<b>ПСИХОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ</b>	
<b>Котова И.Б., Шаманова А.Х.</b> Эмпирическое изучение карьерных устремлений личности у студентов технологического вуза	22
<b>СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ</b>	
<b>Корниенко А.Ф.</b> Психологические механизмы эффекта «дежа вю»	27
<b>ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ</b>	
<b>Васкэ Е.В.</b> Анализ эмоционального реагирования несовершеннолетних потерпевших в ситуациях пролонгированной инцестуальной связи	42
<b>МОЛОДЫЕ УЧЕНЫЕ</b>	
<b>Антонян Э.Ю.</b> О стилях взаимодействия авторитетного руководителя	49
<b>Чудинов К.Ю.</b> Критерии эффективности управленческой деятельности руководителей среднего звена современного предприятия	52
<b>Григорьева-Рудакова О.А.</b> Актуальность исследования педагогических условий развития смысловой эмпатии у студентов технического университета	56
<b>Гвоздева Д.И.</b> Виды идеалов образа жизни студентов-выпускников	59
<b>Коновалова Н.В.</b> Понятие и структура медиаментальности	62
<b>Лакосина Н.В.</b> Динамика удовлетворенности жизнью в результате фотовизуализации жизненных событий	65
<b>Лукьяненко М.А.</b> Технологические особенности становления интегральной смысловой ориентации личности в учебном процессе	68
<b>Митина О.А.</b> Сотрудник психиатрической службы: профессионально-важные качества	72
<b>Вилкова Л.М.</b> Мотивационные характеристики карьеризма	77
<b>Шумихина А.В.</b> Характер взаимосвязи особенностей Я-концепций и притязаний студентов-психологов	80



## Наши авторы



**Ермаков Павел Николаевич**

член-корреспондент Российской академии Образования, декан факультета психологии Южного федерального университета, заведующий кафедрой психофизиологии и клинической психологии, профессор, доктор биологических наук  
Служебный адрес: 344038, г. Ростов-на-Дону, пр. М. Нагибина, 13, к. 205

Служебный телефон: (863) 230-32-07

E-mail: psyf@rsu.ru



**Дикая Людмила Александровна** – доцент кафедры психофизиологии и клинической психологии факультета психологии Южного федерального университета, кандидат психологических наук

Служебный адрес: 344038, г. Ростов-на-Дону, пр. М. Нагибина, 13, к. 236

Служебный телефон: (863) 230-32-37

E-mail: dikayapsy@aaanet.ru



**Кац Евгения Борисовна** – аспирант каф. психофизиологии и клинической психологии факультета психологии Южного федерального университета

Служебный адрес: 344038, г. Ростов-на-Дону, пр. М. Нагибина, 13, к. 236

Служебный телефон: (863) 230-32-37

E-mail: katsevgenia@mail.ru



**Котова Изабелла Борисовна** – член-корреспондент Российской академии Образования, зав. лабораторией «Психологии личности» Института образовательных технологий РАО, профессор, доктор психологических наук

Служебный адрес: 354000, г. Сочи, ул. Орджоникидзе, 10а

Служебный телефон: (8622) 62-08-29

E-mail: kotova@aaanet.ru



**Шаманова Айшат Хызыровна** – зав. учебно-методическим отделом, преподаватель кафедры социальных и гуманитарных наук Северо-Кавказского юридического института ГОУ ВПО Саратовская государственная академия права  
Служебный адрес: 360200, г. Черкесск, ул. Космонавтов, 100  
Служебный телефон: (87822) 27-57-07  
E-mail: sev-kav-umu@mail.ru



**Корниенко Александр Федорович** – доцент кафедры общей психологии факультета педагогики и психологии Академии социального образования (Казанский социально-юридический институт)  
Служебный адрес: 420039, Республика Татарстан, г. Казань, ул. Исаева, 12  
Служебные телефоны: (843) 542-46-44, 543-76-12, 542-63-24  
E-mail: korniaf@inbox.ru



**Васкэ Екатерина Викторовна** – доцент кафедры уголовного процесса и криминалистики Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского, кандидат философских наук  
Служебный адрес: 603950, г. Н. Новгород, ул. Ашхабадская, 4  
Служебный телефон: (831) 428-90-78  
E-mail: vaskeev@rambler.ru



**Вилкова Лилия Михайловна** – преподаватель кафедры теоретической и прикладной психологии Таганрогского института Управления и Экономики (ТИУиЭ)  
Служебный адрес: 347900, г. Таганрог, пер. Итальянский, 36, к. 29  
Служебный телефон: (8634) 61-11-92  
E-mail: liliya-vilkova@yandex.ru



**Гвоздева Дарья Ивановна** – преподаватель кафедры психологии личности Южного федерального университета  
Служебный адрес: 344038, г. Ростов-на-Дону, пр. М. Нагибина, 13, к. 239  
Служебный телефон: (863) 230-32-47  
E-mail: d15@pisem.net



**Григорьева-Рудакова Оксана Анатольевна** – ст. преподаватель Кубанского социально-экономического института  
Служебный адрес: 350018, г. Краснодар, ул. Камвольная, 3/1  
Служебный телефон: (861) 234-50-15  
E-mail: kot1rbc@mail.ru



**Лукьяненко Марина Алексеевна** – доцент кафедры психологии Славянского-на-Кубани государственного педагогического института, кандидат психологических наук  
Служебный адрес: 353560, г. Славянск-на-Кубани, ул. Кубанская, 200  
Служебный телефон: (246) 2-18-44  
E-mail: lukyanenko\_m@inbox.ru



**Коновалова Надежда Владимировна** – преподаватель кафедры теоретической и прикладной психологии Таганрогского института Управления и Экономики (ТИУиЭ)  
Служебный адрес: 347900, Ростовская область, г. Таганрог, пер. Итальянский, 36  
Служебный телефон: (8634) 61-11-92  
E-mail: arman.lestat@mail.ru



**Лакосина Нелли Владимировна** – аспирант кафедры социальной психологии Южного федерального университета  
Служебный адрес: 344038, г. Ростов-на-Дону, пр. М. Нагибина, 13, к. 234  
Служебный телефон: (863) 230-32-37  
E-mail: lanelli@mail.ru



**Митина Ольга Александровна** – младший научный сотрудник Научного центра психического здоровья РАМН  
Служебный адрес: 115522, Москва, Каширское шоссе, 34  
Служебный телефон: (499) 617-81-47  
E-mail: mitina\_o@mail.ru



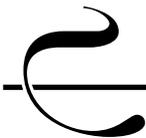
**Шумихина Анна Владимировна** – ст. лаборант кафедры психологии личности Южного федерального университета  
Служебный адрес: 344038, г. Ростов-на-Дону, пр. М. Нагибина, 13, к. 239  
Служебный телефон: (863) 230-32-47  
E-mail: person@psyf.rsu.ru



**Чудинов Кирилл Юрьевич** – советник генерального директора ЗАО «Компания информационные системы», системная интеграция и информационные технологии  
Служебный адрес: 115230, г. Москва, Варшавское шоссе, дом 36, строение 8  
Служебный телефон: (495) 926-35-55  
E-mail: kir-chudinov@yandex.ru



**Антонян Элина Юрьевна** – ст. преподаватель кафедры социальной и консультативной психологии факультета психологии Института экономики и управления в медицине и социальной сфере (ИЭиУ МиСС)  
Служебный адрес: 350042, г. Краснодар, ул. Садовая, 218  
Служебный телефон: (861) 252-34-51  
E-mail: elinaantonyan@yandex.ru



## Юбилей



Доктору психологических наук, профессору,  
действительному члену РАО  
Донцову Александру Ивановичу – 60 лет!

### ***Дорогой Александр Иванович!***

От имени Президиума РПО, редакции «Российского психологического журнала» и наших читателей поздравляем Вас с этой знаменательной датой. Начав профессиональную деятельность преподавателем психологии МГУ, Вы занимали важные и ответственные посты: декана факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова, президента Российского общества психологов. В настоящее время, являясь действительным членом РАО, членом экспертного совета ВАК РФ, членом специализированного совета при Гуманитарной Академии Вооруженных сил, членом Европейской Ассоциации Экспериментальной Социальной Психологии, заслуженным профессором МГУ, Вы вносите большой вклад в развитие отечественной науки и приобретение ею международного статуса.

Ваши научные труды - созданная Вами оригинальная концепция интеграции малой функциональной группы, предложенный подход к анализу межличностного конфликта, сформулированный новый взгляд на проблему социального влияния меньшинства, исследования феноменов и закономерностей массового сознания – способствовали развитию отечественной социальной психологии. Ваши выдающиеся организаторские и педагогические способности позволили создать новые психологические центры в России, помогли Вашим многочисленным ученикам найти свой путь в психологии.

Редакция «Российского психологического журнала» желает Вам здоровья и дальнейших успехов в научной и педагогической деятельности.



## Психофизиологические и психологические особенности одаренных старшеклассников, испытывающих психологические трудности

**Ермаков П.Н., Дикая Л.А., Кац Е.Б.**

Исследование выполнено при финансовой поддержке Рособразования в рамках ФНТП «Развитие научного потенциала высшей школы (2009-2010 гг.)», проект РОСТ-НИЧ-734.

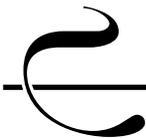
*В статье представлены результаты сравнительного анализа психофизиологических, психологических и социально-психологических особенности одаренных старшеклассников, испытывающих определенные психологические трудности. Изучена взаимосвязь степени выраженности каждой из изучаемых трудностей с психофизиологическими, психологическими и социально-психологическими характеристиками одаренных старшеклассников всех трёх групп. Выявлены специфичные для одаренных учащихся, испытывающих определённые психологические трудности, психофизиологические, психологические и социально-психологические особенности.*

**Ключевые слова:** особенности одаренных старшеклассников, трудности одаренных старшеклассников.

В последние десятилетия значительно возрос научный интерес к одаренной личности, без которой общество не может развиваться и решать многочисленные стоящие перед ним задачи. В современной психологии преобладает подход, рассматривающий одаренность как интегральное свойство личности, не сводимое к интеллекту, креативности или когнитивным функциям, изначально не заданное генотипом и не зависящее фатально от условий среды, а являющееся динамической характеристикой. Одаренность как системной качество личности развивается в течение всей жизни человека [2, 7, 9, 10].

В психологической литературе последних лет широко представлены данные, свидетельствующие о существенных психологических трудностях, возникающих у одаренных детей в процессе обучения в общеобразовательных школах [3, 6, 4, 5]. В общественном сознании прочно сформировалось мнение о том, что одаренный ребенок, как правило, имеет «странности», отличается от сверстников своим поведением, манерой общения и т.п.

Активно проводящиеся российскими психологами теоретические и экспериментальные исследования феномена одаренности позволяют заключить, что одаренные учащиеся составляют группу психолого-педагогического риска, связанного с переживаемыми ими трудностями – коммуникативными, волевой регуляции,



профессионального самоопределения, перфекционизмом и др. В психологии образования последних лет понятие «эксклюзивные дети» наряду с гиперактивными, аутичными распространилось также на одаренных [1, 8, 11, 12].

Можно констатировать недостаточность эмпирических данных, позволяющих установить основные причины, обуславливающие психологические трудности и проблемы, возникающие у одаренных детей в процессе обучения в общеобразовательной школе. Особенно актуальным это представляется в отношении одаренных старшеклассников, испытывающих психологические трудности, поскольку при переходе из школы в вуз достаточно часто имеет место факт утраты признаков одаренности. Кроме того, нам кажется мало изученными их психофизиологические особенности, а также комплексное исследование характеристик одаренных старшеклассников.

**Целью** проведенного комплексного эмпирического исследования было выявить психофизиологические, психологические и социально-психологические особенности одаренных старшеклассников, испытывающих определенные психологические трудности.

У старшеклассников диагностировались психофизиологические, психологические и социально-психологические особенности. Среди психофизиологических особенностей диагностировались свойства нервной системы – сила, пластичность и т.д. (Tapping Test); свойства темперамента – предметные и социальные эргичность, пластичность, эмоциональность, темп и индексы темперамента (опросник структуры темперамента В.М. Русалова). Из психологических особенностей учащихся диагностировались когнитивные способности – уровень интеллекта (прогрессивные матрицы Равена) и невербальная креативность (тест Торренса «Завершение картинок»). Среди социально-психологических особенностей – социально-психологическая адаптация (опросник Роджерса-Даймонда).

Для выявления психологических трудностей у учащихся – социальная дезадаптивность, перфекционизм, низкая волевая регуляция, трудность профессионального самоопределения – была разработана специальная анкета, где степень выраженности каждой из трудностей варьировала от 0 до 21 баллов.

Достоверность результатов эмпирического исследования обеспечивалась применением стандартных компьютерных методов математической статистики. Сравнительный анализ различий средних значений исследуемых переменных между тремя группами старшеклассников относительно каждой из изучаемых в работе психологических трудностей проводился при помощи *t*-критерия Стьюдента. Статистическая взаимосвязь степени выраженности каждой из изучаемых психологических трудностей с психофизиологическими, психологическими и социально-психологическими особенностями старшеклассников определялась при помощи корреляционного анализа Спирмена.

С помощью специально разработанной анкеты среди старшеклассников (учащихся 9-11 классов) лиця № 1 г. Ростова-на-Дону были выявлены учащиеся, испытывающие трудности в социальной адаптации, перфекционизма, волевой регуляции, профессионального самоопределения.



Относительно каждой из вышеперечисленных трудностей все старшеклассники были разделены на три условные группы. Первую группу (1) составили старшеклассники с признаками одаренности, у которых эта трудность выражена. Ко второй группе (2) отнесены старшеклассники с признаками одаренности, у которых эта трудность не выражена. Третью группу (3) составили учащиеся без признаков одаренности, у которых данная трудность выражена. Всего обследовано 102 старшеклассника в возрасте 14-17 лет. Цель комплексного эмпирического исследования конкретизировалось в следующих задачах.

1. Относительно каждой из изучаемых трудностей провести сравнительный анализ психофизиологических, психологических и социально-психологических характеристик одаренных старшеклассников всех трёх групп.
2. Изучить взаимосвязь степени выраженности каждой из изучаемых трудностей с психофизиологическими, психологическими и социально-психологическими характеристиками одаренных старшеклассников всех трёх групп.

#### **Результаты и их обсуждение.**

В результате проведенного сравнительного анализа выявлены психофизиологические, психологические и социально-психологические особенности одаренных старшеклассников, сопровождающие каждую из изучаемых психологических трудностей – социальной адаптации, перфекционизма, низкой волевой регуляции, профессионального самоопределения. Ниже в таблицах представлены те характеристики старшеклассников, числовые различия которых оказались статистически значимыми ( $p \leq 0,05$ ) при сравнении трех групп учащихся.

**Слабо социально адаптированные учащиеся** (и одаренные, и без выраженных признаков одаренности) имеют значимо более высокие показатели по социальной пластичности и социальному темпу, чем одаренные учащиеся, не испытывающие трудности социальной адаптации (таблица 1, рис. 1, рис. 2). Они обладают широким набором коммуникативных программ, легко вступают в контакты с другими людьми, легко переключаются на других людей в процессе общения, обладают коммуникативной импульсивностью. У них высокий темп речи. Они способны быстро подобрать нужное слово. Поскольку эти психофизиологические характеристики значимо не отличаются при сравнении одаренных и обычных учащихся с трудностью социальной адаптации, то можно заключить, что высокие социальные пластичность и темп присущи старшеклассникам с трудностью социальной адаптации и не зависят от наличия или отсутствия одаренности. Следовательно, высокая социальная пластичность и высокий социальный темп могут рассматриваться как свойства, сопровождающие трудность социальной адаптации вне зависимости от наличия признаков одаренности у учащихся, обладающих этими свойствами.

Социальная эмоциональность и индекс общей эмоциональности более выражены у одаренных учащихся, независимо от наличия у них трудности социальной адаптации, и сопровождают именно одаренность (табл. 1). Одаренные



ущащиеся обладают высокой эмоциональной чувствительностью к неудачам в общении.

Таким образом, совокупное сочетание высокой социальной пластичности и социального темпа, а также высокой социальной и общей эмоциональности можно рассматривать как психофизиологическую предпосылку трудности социальной адаптации для одаренных старшекласников.

Такие результаты, противоречащие, на первый взгляд, ожидаемым, можно объяснить следующим образом. Имея высокий потенциал для эффективного общения и взаимодействия с другими людьми, одаренные учащиеся обладают и высоким уровнем коммуникативных притязаний (высокий социальный темп у них можно рассматривать как показатель стремления добиться максимально высоких результатов). Поэтому в ситуациях межличностного взаимодействия они, вероятно, ставят цели на пределе своих возможностей. Поскольку их отличает также высокая эмоциональная чувствительность, в случае неудачи они испытывают сильные эмоциональные переживания, что побуждает их считать себя социально неадаптированными. Вероятно, сочетание высокой социальной пластичности и социального темпа с высокой социальной эмоциональностью можно рассматривать как психофизиологическую предпосылку скорее высокого уровня притязаний, который при формировании мотивации достижения успеха может привести к переживанию одаренным старшекласником трудности социальной адаптации.

С помощью проведенного корреляционного анализа выявлены специфичные для одаренных старшекласников значимые обратные взаимосвязи трудности социальной адаптации с адаптацией ( $p \leq 0,05$ ) и интернальностью ( $p \leq 0,01$ ). Обратная зависимость трудности социальной адаптации с интернальностью указывает на то, что в случае коммуникативной неудачи одаренные дети переживают её, однако, не берут ответственность за эту неудачу на себя. Следовательно, они не анализируют приобретенный негативный коммуникативный опыт и поэтому не накапливают новый, что лишь усиливает негативное переживание ими трудности социальной адаптации.

**Перфекционизм** как трудность у одаренных учащихся может определяться свойствами темперамента и их когнитивными особенностями.

Одаренных учащихся, независимо от переживания ими перфекционизма как трудности, отличает от учащихся без признаков одаренности, переживающих трудность перфекционизма, более низкая социальная пластичность и более высокие эмоциональность, индекс общей эмоциональности, индекс эмоционального дисбаланса (табл. 2). При высокой чувствительности к расхождению полученных результатов своих действий с ожидаемыми, к неудаче в работе, они менее чувствительны к оценкам других людей, к неудачам в ситуациях общения.

Уровень интеллекта у всех учащихся, переживающих перфекционизм как трудность, ниже, чем у старшекласников, не испытывающих этой трудности (рис. 3, табл. 2).



Таблица 1

Результаты сравнительного анализа психофизиологических характеристик учащихся в связи с трудностью социальной адаптации

Свойства темперамента			
Социальная пластичность	Социальный темп	Социальная эмоциональность	Индекс общей эмоциональности
1>2	1>2	1>3	1>3
3>2		2>3	2>3

1 – одаренные учащиеся с выраженной социальной дезадаптивностью.

2 – одаренные учащиеся без выраженной социальной дезадаптивности.

3 – учащиеся без явных признаков одаренности, с выраженной социальной дезадаптивностью.

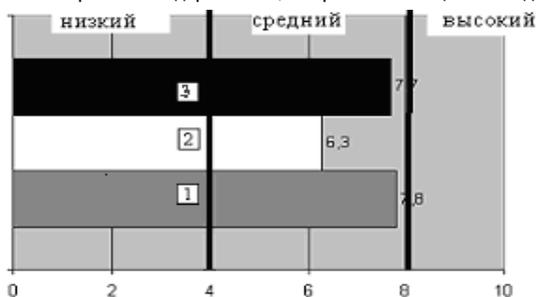


Рисунок 1. Статистически достоверные различия уровня социальной пластичности у 1 – одаренных учащихся с социальной дезадаптивностью, 2 – одаренных учащихся без выраженной социальной дезадаптивности, 3 – учащихся без явных признаков одаренности, с выраженной социальной дезадаптивностью ( $p \leq 0,05$ )

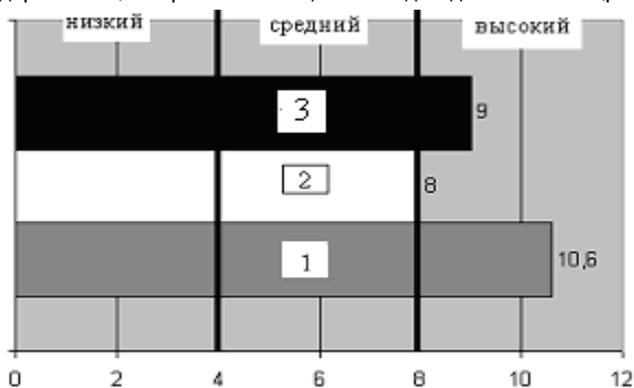


Рисунок 2. Статистически достоверные различия уровня уровня социального темпа у 1 – одаренных учащихся с социальной дезадаптивностью, 2 – одаренных учащихся без выраженной социальной дезадаптивности, 3 – учащихся без явных признаков одаренности, с выраженной социальной дезадаптивностью ( $p \leq 0,05$ )

Таблица 2

Результаты сравнительного анализа когнитивных и психофизиологических характеристик учащихся в связи с перфекционизмом

Когнитивные особенности	Свойства темперамента			
	Социальная пластичность	Эмоциональность	Индекс общей эмоциональности	Индекс эмоционального дисбаланса
IQ				
1<2 3<2	1<3 2<3	1>3 2>3	1>3 2>3	1>3

- 1 – одаренные учащиеся с выраженным перфекционизмом.  
 2 – одаренные учащиеся без выраженного перфекционизма.  
 3 – учащиеся без явных признаков одаренности, с выраженным перфекционизмом.

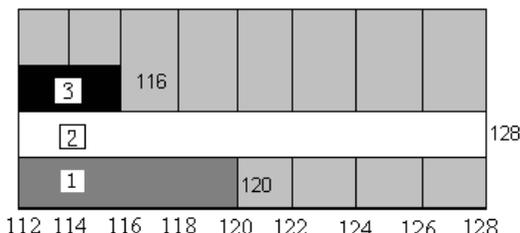


Рисунок 3. Статистически достоверные различия уровня интеллекта (IQ)  
 у 1 – одаренных учащихся с перфекционизмом, 2 – одаренных учащихся без выраженного перфекционизма, 3 – учащихся без явных признаков одаренности, с выраженным перфекционизмом ( $p \leq 0,05$ )

В результате проведенного корреляционного анализа обнаружены специфические для одаренных учащихся значимые положительные взаимосвязи перфекционизма и ригидности нервной системы ( $p \leq 0,01$ ). Эти старшекласники не могут быстро перестраивать свои притязания в связи с изменившимися условиями. Им трудно быстро перестроить программу поведения. Поэтому при встрече со сложной задачей, с новой непредвиденной ситуацией они терпят неудачу, испытывают сильные негативные эмоциональные переживания.

Итак, сочетание низкой социальной пластичности при высокой предметной и общей эмоциональности, эмоциональном дисбалансе в сочетании с интеллектом, уровень которого по среднему значению не превышает 120 (IQ), может рассматриваться как психофизиологический фактор риска трудности перфекционизма у одаренных старшекласников.

Одаренные учащиеся, испытывающие **трудность волевой регуляции**, также отличаются от своих сверстников свойствами темперамента и когнитивными особенностями. Одаренных учащихся с этой трудностью отличает от их сверстников



более низкие предметный темп, замедленность действий и индекс социальной активности как комплексный показатель социальных эргичности, пластичности и темпа, а также более высокий уровень интеллекта (табл. 3, рис. 4). Вероятно, при высоком интеллекте у них сформировалась самодостаточность. А низкая скорость моторно-двигательных операций в сочетании с низкой социальной активностью, слабой направленностью на людей служат психофизиологическими предпосылками максимальной концентрации и удержания внимания на предмете своего интереса для старшеклассников, испытывающих трудность волевой регуляции.

Более низкие социальный темп и индекс общего темпа отличает учащихся с низкой волевой регуляцией (как с выраженной, так и с невыраженной одаренностью) от одаренных учащихся, не испытывающих трудности волевой регуляции (табл. 3, рис. 5, рис. 6).

Среди учащихся с низким уровнем волевой регуляции одаренные учащиеся отличаются более высокой предметной эмоциональностью и более низким индексом эмоционального дисбаланса (табл. 3). Эти старшеклассники очень чувствительны к расхождению между задуманным и ожидаемым, к неудачам, они ощущают неуверенность, тревогу, очень беспокоятся по поводу результатов своих действий. Синергия высоких способностей и высокой мотивации по отношению к деятельности в рамках той предметной сферы, в которой они одарены, создает условия для поддержания у них интереса к этой деятельности, притягивает к ней. Это затрудняет им переход к действию с другими объектами, что внутренне переживается как трудность волевой регуляции.

Результаты корреляционного анализа позволяют заключить о наличии специфичной для одаренных учащихся отрицательной взаимосвязи трудности волевой регуляции с невербальной креативностью ( $p \leq 0,05$ ). Можно предположить, что развитие невербальной креативности у одаренных может способствовать преодолению трудности волевой регуляции.

Таблица 3

*Результаты сравнительного анализа когнитивных и психофизиологических характеристик учащихся в связи с трудностью волевой регуляцией*

Свойства темперамента						Когнитивные особенности
Темп	Социальный темп	эмоциональность	Индекс общего темпа	Индекс эмоционального дисбаланса	Индекс социальной активности	IQ
1<2 1<3	1<2 3<2	1>3	1<2 3<2	1<3	1<2 1<3	1>2 1>3

1 – одаренные учащиеся с низкой волевой регуляцией.

2 – одаренные учащиеся без трудности волевой регуляции.

3 – учащиеся без явных признаков одаренности, с низкой волевой регуляцией.

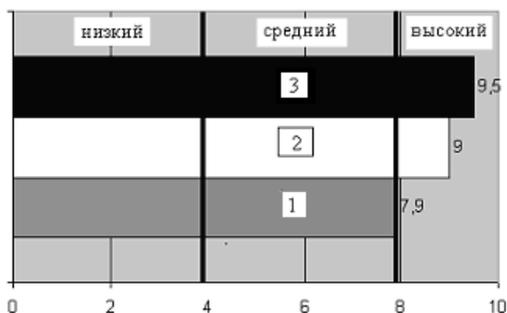


Рисунок 4. Статистически достоверные различия уровня предметного темпа у 1 – одаренных учащихся с низкой волевой регуляцией, 2 – одаренных учащихся без трудности волевой регуляции, 3 – учащихся без явных признаков одаренности, с низкой волевой регуляцией ( $p \leq 0,01$ )

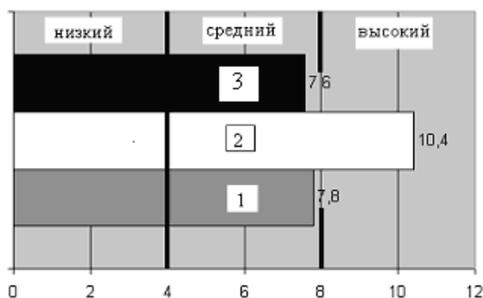


Рисунок 5. Статистически достоверные различия уровня социального темпа у 1 – одаренных учащихся с низкой волевой регуляцией, 2 – одаренных учащихся без трудности волевой регуляции, 3 – учащихся без явных признаков одаренности, с низкой волевой регуляцией ( $p \leq 0,01$ )

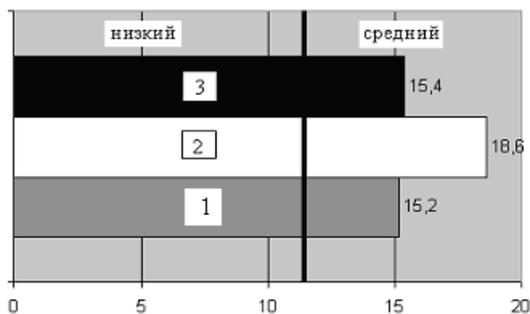


Рисунок 6. Статистически достоверные различия индекса общего темпа у 1 – одаренных учащихся с низкой волевой регуляцией, 2 – одаренных учащихся без трудности волевой регуляции, 3 – учащихся без явных признаков одаренности, с низкой волевой регуляцией ( $p \leq 0,01$ )



Одаренных учащихся с трудностью профессионального самоопределения отличает от других учащихся более высокая готовность к деятельности при более низком принятии других людей (табл. 4, рис. 7, рис. 9). Их отличает высокая потребность в освоении предметного мира, жажда деятельности, стремление к напряженному умственному и физическому труду, легкость переключения с одного вида деятельности на другой, стремление к разнообразию форм деятельности. Будучи готовыми к различным видам профессиональной деятельности, они затрудняются в выборе будущей профессии, т.к. испытывают сложности в принятии других людей. Поскольку все современные профессии предполагают обязательное общение и взаимодействие между людьми, выбор профессии у одаренных старшеклассников с анализируемой трудностью обусловлен скорее социальным фактором.

Таблица 4

*Результаты сравнительного психофизиологических и социально-психологических характеристик учащихся в связи с трудностью профессионального самоопределения*

Свойства темперамента		Социально-психологические особенности
Индекс общего темпа	Индекс уровня готовности к предметной деятельности	принятие других
1<2	1>2	1<2
3<2	1>3	1<3

- 1 – одаренные учащиеся с трудностью профессионального самоопределения.  
 2 – одаренные учащиеся без трудности профессионального самоопределения.  
 3 – учащиеся без явных признаков одаренности, с трудностью профессионального самоопределения ( $p \leq 0,01$ ).

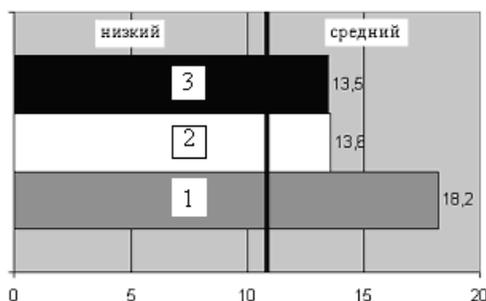


Рисунок 7. Статистически достоверные различия индекса уровня готовности к предметной деятельности у 1 – одаренных учащихся с трудностью профессионального самоопределения, 2 – одаренных без трудности профессионального самоопределения, 3 – учащихся без явных признаков одаренности, с трудностью профессионального самоопределения ( $p \leq 0,05$ )

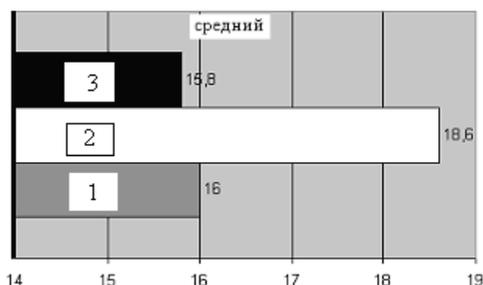


Рисунок 8. Статистически достоверные различия индекса общего темпа у 1 – одаренных учащихся с трудностью профессионального самоопределения, 2 – одаренных без трудности профессионального самоопределения, 3 – учащихся без явных признаков одаренности, с трудностью профессионального самоопределения ( $p \leq 0,01$ )

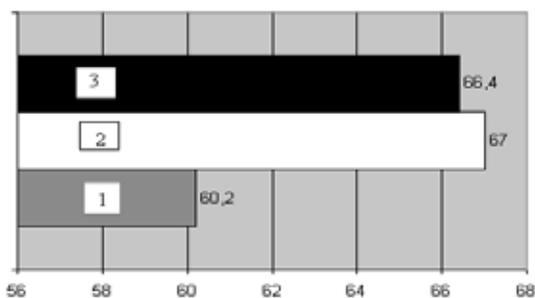


Рисунок 9. Статистически достоверные различия уровня приятия других у 1 – одаренных учащихся с трудностью профессионального самоопределения, 2 – одаренных без трудности профессионального самоопределения, 3 – учащихся без явных признаков одаренности, с трудностью профессионального самоопределения ( $p \leq 0,05$ )

Индекс общего темпа у учащихся с трудностью профессионального самоопределения низкий и не зависит от выраженности одаренности (табл. 4, рис. 8). Они действуют медленно. Им присуща речевая медлительность, медленная вербализация. Они не имеют высоких притязаний. Такая медлительность, естественно, еще больше затрудняет выбор профессиональной деятельности.

Результаты проведенного эмпирического исследования психофизиологических, психологических и социально-психологических особенностей одаренных старшеклассников, испытывающих определенные трудности, позволяют сделать следующие **выводы**.

1. Выявлены психофизиологические, психологические и социально-психологические особенности, специфичные как для всех обследованных



одаренных учащихся в отличие от учащихся без признаков одаренности, независимо от переживаемых ими психологических трудностей, так и для всех старшекласников, переживающих определенные психологические трудности, независимо от выраженности у них признаков одаренности.

2. У одаренных учащихся в отличие от учащихся без признаков одаренности, независимо от переживаемых ими трудностей, значимо выше социальная и общая эмоциональность, индекс общей эмоциональности, индекс эмоционального дисбаланса и более низкая социальная пластичность. Они высокочувствительны к обратной связи о результатах выполненных ими действий.

3. Независимо от выраженности одаренности социально неадаптированных старшекласников отличает от социально адаптированных высокие социальная пластичность и социальный темп; старшекласников, переживающих перфекционизм как трудность, отличает от старшекласников, не испытывающих трудности перфекционизма, более низкий уровень интеллекта; учащихся с трудностью профессионального самоопределения отличает от старшекласников, не испытывающих этой трудности, более низкий индекс общего темпа.

4. Выявлены специфичные для одарённых учащихся, испытывающих определённые психологические трудности, психофизиологические, психологические и социально-психологические особенности:

- более низкие предметный темп и индекс социальной активности, а также более высокий уровень интеллекта специфичны для одаренных старшекласников, испытывающих трудность волевой саморегуляции;
- одаренных учащихся с трудностью профессионального самоопределения отличает от других учащихся высокая готовность к деятельности при низком принятии других людей.

Результаты работы расширяют представления о психофизиологических и психологических особенностях одаренных старшекласников. Полученные данные помогают лучше понять и позволяют по-новому подойти к проблеме трудностей, которые испытывают одаренные учащиеся общеобразовательных школ. Результаты исследования могут быть использованы в научных исследованиях и практической работе психологов, психофизиологов, педагогов, занимающихся проблемами образования, воспитания и развития одаренных детей и подростков.

### **Литература**

1. Абакумова И.В. Дидактические основы работы с одарёнными детьми в контексте ценностно-смыслового подхода // Материалы I городской научно-практической конференции «Одарённый ребенок в муниципальном образовательном пространстве». Научное издание. – Ростов н/Д: изд-во «Логос», 2004.
2. Бабаева Ю.Д. Психологический тренинг для выявления одаренности. – М.: Молодая гвардия, 1997.
3. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. – М.: Академия, 2002.



4. Венгер Л.А., Ибатуллина А.А. Соотношение обучения, психического развития и функциональных особенностей созревающего мозга // Вопросы психологии. – 1989. – № 2.
5. Ермаков П.Н., Дикая Л.А. Функциональная асимметрия мозга высокоинтеллектуальных старшеклассников в процессе адаптации к группе // Научно-практический журнал «Одаренный ребенок». – 2004.
6. Ларионова Л.И. Проблема обучения одаренных детей. Дискуссия по проблеме. – № 5, 2004.
7. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия: избранные труды. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003.
8. Матюшкин А.М. Загадки одаренности. – М.: Школа-пресс, 1993.
9. Обухова Л.Ф. Детская психология: теория, факты, проблемы. – М.: Тривола, 1995.
10. Русалов В.М. Теоретические проблемы построения специальной теории индивидуальности человека // Психол. журн. – 1986. – Т. 7. – № 4. – С. 23-35.
11. Щепланова Е.И. Психологическая диагностика одаренности школьников: проблемы, методы, результаты исследований и практики. – М.: Издательство МПСИ; Воронеж, 2004.
12. Юркевич В.С. Одаренный ребенок: иллюзии и реальность: кн. для учителей и родителей. – М.: Просвещение, 1996.

Эмпирическое изучение карьерных устремлений личности  
у студентов технологического вуза

Котова И.Б., Шаманова А.Х.

*В статье анализируются работы психологов, направленных на изучение карьерных устремлений личности. Представлены результаты эмпирического исследования ряда тенденций, характеризующих содержание карьерных устремлений личности. Исследование проводилось с помощью разработанного авторами опросника «Карьерные устремления личности».*

**Ключевые слова:** карьера, карьерные устремления, карьерная цель, направленность, личность, студент, развитие, достижения, профессия, профессиональная компетенция, профессиональное самосознание, ресурс.

Теоретический анализ работ отечественных и зарубежных психологов, направленных на изучение карьерных устремлений личности показал, что изучение проблемы карьеры и связанной с ней феноменологии составляет относительно новое направление психологических исследований. Вместе с тем, оно уже создало базу определенных наработок, дающих возможность сложить представление об отдельных психологических аспектах карьеры.

Рассмотрение карьеры в психологии неразрывно связано с такими понятиями как «мотивация достижения» и «успех», в силу близости своего содержания достаточно часто интегрируемых в понятие «мотивация достижения успеха».

Мотивированность достижений, ориентация на успех – это основные характеристики карьерного продвижения (роста) человека. В основе любой карьеры (трудовой, политической, спортивной, управленческой и т.д.) лежит мотивация достижения и желание человека добиться успеха в какой-либо деятельности. Руководствуясь некоторым комплексом мотивов достижения и избегания неудач, субъект обозначает перед собой в пространстве карьерного роста некий идеальный образ, определенную модель жизненного успеха, выступающую для него ключевой целью. В полной мере это относится к его профессиональной карьере.

Несмотря на то, что изучение карьеры в отечественной психологии имеет краткую историю, уже сложилось определенное понимание ее психологического содержания, выделены и охарактеризованы основные модели и типы карьеры (А.Ю. Белькова, А.П. Егоршин, Б. Идзиковски, А.Я. Кибанов, Д. Сьюпер и др.), представлены детерминанты и этапы карьерных достижений личности (А. Бандура, В.А. Бурляева, Э.Ф. Зеер, Т.В. Кудрявцев, А.К. Маркова, Л.М. Митина, В.А. Поляков, Н.С. Пряжников, В.Л. Романов и др.).



При обозначении карьерной успешности человека на практике достаточно широко используется понятие «карьерные устремления». Однако данный феномен до сих пор оставался за рамками интересов исследователей карьеры. Карьерные устремления представляют собой элемент направленности личности, характеризующий собой ее психологическую готовность к построению и реализации карьеры. С содержательной стороны карьерные устремления личности включают визуализацию карьерной цели, причинного поля ее приоритетности, вероятности ее достижения, необходимых для этого действий и ресурсов.

Попытка установить связь карьерных устремлений с психическими образованиями личности была осуществлена рядом авторов (А.А. Деркач, Е.А. Климов, Т.В. Корнилова, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Е.Г. Молл и др.). Ими было выявлено, что в рамках деятельности, направленной на достижение карьеры, человеком проявляется целый комплекс личностных качеств, поддерживающих определенную динамику и качественное своеобразие карьерного продвижения. На успешность карьеры влияет также уровень развития самосознания ее субъекта. Имеются данные о связи карьерной успешности с самооценкой личности (Б.С. Братусь, Л.В. Викулова, М.Л. Гомелаури, Н.Г. Калита, А.И. Липкина, Н.Ю. Максимова, Е.И. Савонько и др.), с ценностными ориентациями (А.А. Чекунов), с эмоциональными состояниями (М.М. Скугаревская), с мотивационной сферой (О.С. Дейнека, А.Г. Ивашкин) и т.д.

Карьерные устремления проявляются в более или менее четком видении субъектом карьерной цели, владении им некоторыми ресурсами (внешними и внутренними) и его мотивированности на достижения в определенной временной перспективе. Карьерные устремления могут быть для личности не всегда созидательными. Достаточно часто практика свидетельствует о том, что довлеющая карьерная устремленность может обесценивать для личности многие социальные ценности и приводить к уничтожению того позитива, который заключен в феномене успеха.

На развитие карьерных устремлений в период обучения в вузе могут оказывать влияние особенности психического развития личности, характерные для студенческого возраста. К значимым психическим факторам такого развития относятся изменения познавательной, эмоциональной и волевой сфер личности студента, формирование креативных и организаторских способностей, расширение круга его представлений о себе и о профессии, становление адекватной самооценки и т.д. (А.А. Бодалев, Л.Б. Забенков, Л.Г. Лаптева, Л.А. Радукевич, Е.Л. Скриптунова и др.).

Однако сами по себе изменения познавательной и эмоционально-волевой сферы, обретение новых способностей, развитие самосознания и даже формирование профессионального сознания не гарантируют образование у студентов карьерных устремлений, способных выступить основой их дальнейших карьерных успехов. Очевидно, необходимо, чтобы все изменения, происходящие с личностью в период обучения в вузе, образовали собой некую структуру личностных качеств, обусловившую появление специфического новообразования – карьерных устремлений личности.

С помощью разработанного нами опросника «Карьерные устремления личности» нами был собран исходный эмпирический материал, отражающий ряд



тенденций, характеризующих содержание карьерных устремлений личности. Было выявлено, что студенты рассматривают в качестве допустимого варианта построение различных типов карьеры, как в рамках получаемой профессии, так и вне этой профессии. В качестве наиболее привлекательного варианта они оценили построение карьеры, связанной с занятием высоко оплачиваемого и стабильного места работы. Высокие оценки в рассматриваемой выборке студентов получили также карьерные цели, состоящие в достижении управленческой должности в рамках своей профессиональной деятельности.

Были выявлены следующие тенденции связи карьерной цели и временных рамок ее достижения: студенты, связывающие свою дальнейшую карьеру с занятием стабильного и высоко оплачиваемого рабочего места, отводили на это, в своем большинстве, минимальные сроки – 5-7 лет; студенты, планирующие сделать карьеру в сферах, не связанных с получаемой профессией, или управленческую карьеру в рамках своей карьеры, наиболее часто отводили на это временной интервал в 10-15 лет, а студенты, планирующие открытие своего «дела», в своем большинстве выделяли на это 15-20 лет.

Высоко значимым для построения карьеры, по мнению студентов, является ресурс, заключенный в наличии у них определенных личных качеств. Такой вывод подтверждает числовой анализ полученного распределения, по которому данному ресурсу высокие оценки (8-10 баллов) присвоило 255 человек (94,4 % всей выборки), средние оценки (4-7 баллов) – только 13 человек (4,8% выборки), а низкие (1-3 балла) – 2 человека (0,7 % выборки). Достаточно часто в качестве важного ресурса успешного построения карьеры студенты называют наличие опыта в соответствующей сфере деятельности. Данному ресурсу присвоили высокие оценки (8-10 баллов) 210 человек (77,8 % всей выборки), средние оценки (4-7 баллов) – 59 человек (21,9 % выборки), низкие оценки (1-3 балла) – 1 человек (0,4 % выборки).

В качестве ресурса, на который реально рассчитывают студенты при построении своей карьеры, выступили родственные и социальные связи (89 человек или 33,0 % всей выборки). Студенты пояснили, что они рассчитывают, что близкие и знакомые помогут им начать карьеру, а далее они уже справятся сами. На втором по выраженности месте в студенческой выборке оказался ресурс, заключающийся в обладании профессиональными компетенциями (53 человека или 19,6 % выборки). Как оказалось, многие опрошенные считают, что профессиональные компетенции, полученные ими в вузе, позволят им с первых дней работы по специальности проявить себя в качестве компетентных и умелых, что обеспечит их дальнейшую карьеру. На третьем месте по распространенности в выборке студентов оказалось два ресурса – престижное образование и личностные качества (по 45 человек или 16,7 % выборки в каждом случае).

Несовпадение абстрактно выделяемых и лично значимых ресурсов построения карьеры позволили понять, что студенты: 1) не уверены в обладании личными качествами, способными помочь им сделать успешную карьеру; 2) понимают, что у них не достаточно опыта в той сфере, в которой они планируют построение



своей карьеры; 3) нацелены на использование ресурсов помощи со стороны родственников и знакомых, которые не могут обеспечить для них устойчиво продолжительный карьерный рост. Наиболее важными качествами для построения карьеры студенты технологического вуза называют коммуникабельность, агрессивность, направленность на успех, способность управлять своими эмоциями и уверенность в себе. К числу выделенных студентами качеств, которые помогут им построить карьеру, относятся: самостоятельность, агрессивность, ответственность, настойчивость и прогностические способности. Способность управлять своими эмоциями, коммуникабельность, направленность на успех и уверенность в себе оказались среди качеств, достаточно редко называемых студентами в качестве имеющиеся непосредственно у них самих.

Далее на основе сравнительно-сопоставительной работы нами была построена типология карьерных устремлений студентов технологического вуза. В основу данной типологии легли выдвигаемые студентами карьерные цели. У студентов технологического вуза было выделено четыре типа карьерных устремлений: «высоко оплачиваемая и стабильная работа», «управленческая должность», «открытие собственного „дела“» и «карьера вне профессии».

Полученные результаты подтвердили, что доля студентов технологического вуза, которые обладают развитыми карьерными устремлениями, достаточно малочисленна – 46 человек (17,0 % всей выборки). Подавляющая часть студентов (224 человека или 83,0 % выборки) – обладают теми или иными нарушениями в развитии карьерных устремлений).

Формирующий эксперимент проводился на выборке студентов, обладающих низким уровнем развития карьерных устремлений. Для его проведения была разработана программа «Развитие карьерных устремлений личности», включающая в себя два блока: обучающий и развивающий. Обучающий блок программы «Развитие карьерных устремлений личности» в качестве основной цели имел развитие представлений об особенностях построения карьеры. Развивающий блок программы «Развитие карьерных устремлений личности» основной целью имел развитие личностных качеств, оказывающих влияние на успешность построения карьеры.

Для проверки эффективности разработанной программы было проведено два замера состояния психологической готовности студентов к реализации карьерных устремлений – констатирующий и контрольный. Они в обоих случаях предусматривали изучение уровня развития представлений студентов о построении профессиональной карьеры и личностных качеств, влияющих на карьерную успешность. Для выявления значимости обозначенных различий применялся критерий Фишера  $F^*$ .

Полученные результаты свидетельствуют о том, что, действительно развитие карьерных устремлений личности у студентов технологического вуза зависит от состояния их психологической готовности к построению и реализации профессиональной карьеры. По результатам эмпирического исследования у студентов выделено пять уровней развития карьерных устремлений личности:



1) при высоком уровне развития карьерных устремлений личности у студентов наблюдается совпадение субъективно привлекательных и избранных карьерных целей; ценностно-признаваемых и планируемых к реализации карьерных шагов и ресурсов; долженствующих и присвоенных на личностном уровне мотивов выбора карьеры;

2) уровень мотивационной несформированности карьерных устремлений личности характеризуется расхождением между декларируемыми и реальными карьерными целями и мотивами;

3) уровень ориентационной несформированности карьерных устремлений личности характеризуется расхождением между выделением определенных шагов в качестве ключевых для построения карьеры и реальной ориентацией на реализацию других шагов при планировании этой карьеры;

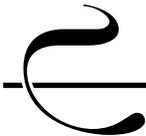
4) уровень оценочной несформированности карьерных устремлений личности характеризуется расхождением между выделением значимости для построения карьеры определенных ресурсов и реальной ориентацией на использование при построении карьеры других ресурсов;

5) при низком уровне развития карьерных устремлений личности расхождения между абстрактными и личностно привязанными оценками прослеживаются по нескольким составляющим карьерной устремленности.

Уровни сформированности карьерных устремлений личности выделялись на основе оценки состояния сформированности у них психологической готовности к построению и реализации карьеры. В рамках исследования выявлен психологический механизм развития карьерных устремлений личности на основе расширения ее представлений о построении и реализации карьеры и повышения уровня ряда личностных качеств, влияющих на успешность профессиональной деятельности.

### **Литература**

1. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. – 752 с.
2. Зеер Э.Ю., Сыманюк Э.Э. Кризисы профессионального становления личности // Психологический журнал. – 1997. – Т. 18. – № 6. – С. 35-42.
3. Служебная карьера / Под общ. ред. Е.В. Охотского. – М.: ОАО «Изд-во Экономика», 1998. – 302 с.
4. Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе. – М., 1989.
5. Шаповалов В.К. Профессиональная карьера в жизненной стратегии личности // Личность XXI веке: теория и практика. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Армавир: АГПИ – МОСУ, КФ, 2001.



## Психологические механизмы эффекта «дежа вю»

**Корниенко А.Ф.**

*Статья посвящена рассмотрению сущности, условий и механизмов возникновения одного из загадочных психических явлений – эффекта «дежа вю». Анализируются различные гипотезы, выдвигаемые для объяснения природы и особенностей «дежа вю», и отмечаются их недостатки. Предлагается авторская концепция психологических механизмов эффекта «дежа вю», которая построена на основе нового понимания понятий «психика», «сознание» и «осознание». В рамках предлагаемой концепции объясняется не только возникновение переживаний настоящего, как уже бывшего в прошлом, но и предвидение ближайшего будущего этого настоящего.*

**Ключевые слова:** эффект «дежа вю», психологические механизмы, психика, сознание, осознание.

Эффект «дежа вю» – очень интересное и необычное психическое явление, которое ранее исследователи склонны были рассматривать как нарушение памяти, иллюзию или галлюцинацию. В переводе с французского термин «дежа вю» [déjà vu] означает «уже виденное» [already seen], но как указывает А. Фанкхаузер [Funkhouser] [24], его действительное значение довольно расплывчато. В частности, А. Фанкхаузер выделяет три основных типа «дежа вю»: «дежа весю» [déjà vécu] – «уже проживавшееся» [already lived], «дежа сенти» [déjà senti] – «уже чувствовавшееся» [already felt], «дежа визит» [déjà visité] – «уже посещавшееся» [already visited].

Определение, которое сейчас является своего рода стандартом в исследованиях эффектов «дежа вю», было предложено В. Нирре [Nirre] и состоит в следующем: «дежа вю» – любое субъективно несоответствующее ощущение [inappropriate impression] знакомства переживаемого в настоящем с неопределенным прошлым» [27, с. 3]. Другими словами, «дежа вю» – это субъективное психическое явление, которое состоит в том, что человеку кажется, что все, что сейчас происходит, уже было, но он не может соотносить происходящее с каким-либо определенным периодом прошлого. Очень часто эффект «дежа вю» сопровождается уверенностью в том, что ни данной ситуации, ни всего происходящего, что кажется знакомым, на самом деле не было и не могло быть раньше. Как отмечает Грэхем Рид [Graham Reed] [28], попытки объяснения эффекта «дежа вю» тем, что воспринимаемые события уже были в прошлом, сопровождаются вопросом: «Как я мог признать ситуацию знакомой, когда я знаю, что я никогда не был здесь ранее?». Именно поэтому при интерпретации явлений «дежа вю» часто используется понятие «ложное

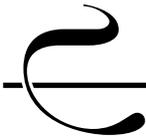


узнавание» (*false recognition*) или «несоответствующее знакомство» (*inappropriate familiarity*). В медицине применяются специальные медицинские термины «парамнезия» (*paramnesia*) или «криптомнезия» (*cryptomnesia*), означающие нарушение или расстройство процессов памяти, выражающееся в появлении ложных воспоминаний. При возникновении эффекта «дежа вю» ложное узнавание происходящего часто дополняется чувством предвидения, знанием того, что будет происходить в следующий момент.

Систематическое изучение эффекта «дежа вю» началось в психиатрии и связывалось не только с нарушением и расстройством памяти, но и с такими заболеваниями как эпилепсия и шизофрения [27]. Много публикаций, посвященных различным описаниям и возможным интерпретациям явлений «дежа вю», печаталось в журналах парапсихологии, где «дежа вю» рассматривалось как явление парапсихологическое [22]. Научное изучение явлений «дежа вю» в рамках психологии было и сейчас остается крайне затруднительным, поскольку все они не имеют внешне наблюдаемых поведенческих проявлений. Исследователям приходится опираться либо на собственный опыт переживания соответствующего явления, либо на интроспективные описания того, что переживали и ощущали другие. Однако крайний субъективизм интроспективного метода исследования при отсутствии объективных поведенческих признаков эффекта «дежа вю» и наличии в психологии проблем с определением сущности «психического» послужили причиной, по которой психология оказалась беспомощной в научной интерпретации механизмов данного эффекта. По образному выражению Дэвида Гленна [David Glenn] [25], «психология вообще поместила *«deja vu»* в ящик с пометкой «Интересное, но неразрешимое»».

На страницах психологического издания попытка всестороннего анализа различных, в том числе психологических гипотез, касающихся механизмов эффекта «дежа вю», была предпринята Аленом Брауном [Alan Brown] [22]. Интересный и достаточно обширный обзор психологических концепций и подходов к решению проблемы «дежа вю» представлен в работе Джеймса Олкока (James Alcock) [21]. Среди отечественных работ обзорного характера можно отметить работы Н. Ивановой и А. Нестерова [5], а также А.А. Курган [12].

Многие исследователи склонны видеть причины появления эффекта «дежа вю» в том, что события и обстоятельства, осознаваемые при наличии эффекта как происходившие в прошлом, действительно были в прошлом (или в реальном прошлом [29], или в сновидениях [17, 18, 23]), но тогда, в прошлом, они не были представлены в сознании. Однако, как они полагают, в какой-то момент времени при восприятии ситуации «настоящего» может возникнуть особое состояние мозга, связанное с нарушением его нормальной работы, и информация о подобной ситуации, бывшей в прошлом, может извлекаться из памяти и становиться доступной для осознания. Если раньше эта ситуация не осознавалась, то вроде как ее и не было. Теперь, когда она осознается, появляется одновременное осознание ситуаций прошлого и настоящего, что и обуславливает, по их мнению, появление эффекта «дежа вю».



Среди исследователей, которые связывают появление эффекта «дежа вю» с процессами восстановления из памяти информации о событиях прошлого, хочется выделить Такаси Кусуми [Takashi Kusumi] [26]. Не считая эффект «дежа вю» каким-то исключительным аномальным явлением, Т. Кусуми утверждает, что «дежа вю» возникает в течение особого «метакогнитивного» процесса, аналогичного процессам напоминания [reminding process], в котором события и ситуации, переживаемые в настоящем, автоматически вызывают появление образов сходных событий и ситуаций, бывших в прошлом. При этом автор предлагает различать два вида памяти – явную [explicit memory] и скрытую [implicit memory], которые, судя по контексту, в котором они используются, больше соответствуют представлениям о процессах памяти, связанных и несвязанных с процессами осознания запоминаемых образов. В структуре явления «дежа вю» Т. Кусуми выделяет три «метакогнитивных компонента».

1. Предварительные ощущения сильного знакомства событий и ситуаций настоящего, вовлекающие процессы «скрытой» памяти.

2. Решения о сходстве и различии переживаний настоящего и бывших в прошлом, сделанные после поиска процессами «явной» памяти.

3. Контроль действительности для восстановленных переживаний, который представляет собой решение о том, являются ли переживания настоящего идентичными тем, которые восстановлены из памяти.

Согласно Т. Кусуми, эффект «дежа вю» возникает в тех случаях, когда принимается положительное решение об идентичности сопоставляемых переживаний.

Совокупность метакогнитивных компонентов, обуславливающих появление эффекта «дежа вю», Т. Кусуми представил в виде схемы, воспроизведенной нами на рис. 1.

Для лучшего понимания основных положений концепции Т. Кусуми имеет смысл представить ее в несколько иной форме – в виде более наглядной функциональной схемы (см. рис. 2), элементами которой являются не «метакогнитивные», а нормальные познавательные психические процессы восприятия и памяти. Чтобы учесть идею Т. Кусуми о наличии двух видов памяти («явной» и «скрытой»), мы ввели в схему дополнительную психическую функцию – осознание, благодаря которой образы становятся осознанными. Введение этой функции позволяет уточнить смысл вводимых Т. Кусуми видов памяти, а также разграничить функции восприятия и осознания и рассматривать их как два разных психических процесса.

Как показано на рис. 2, отправной точкой в рассуждениях Т. Кусуми является начало процесса восприятия человеком реальной ситуации  $C_1$  в некоторый момент времени  $t = t_1$  и образование в его психике соответствующего образа восприятия, который мы обозначили как  $C_1'$ . В случае осознания этот образ, обозначенный как  $C_1'$ , запоминается благодаря «явному» виду памяти. Если по каким-то причинам (например, в силу отвлечения внимания или отсутствия значимости) осознание образа  $C_1'$  не происходит, он может запоминаться благодаря процессам «скрытой» памяти.



Рис. 1. Метакогнитивные компоненты, лежащие в основе эффекта «дежа вю» (согласно концепции Т. Кусуми [26])

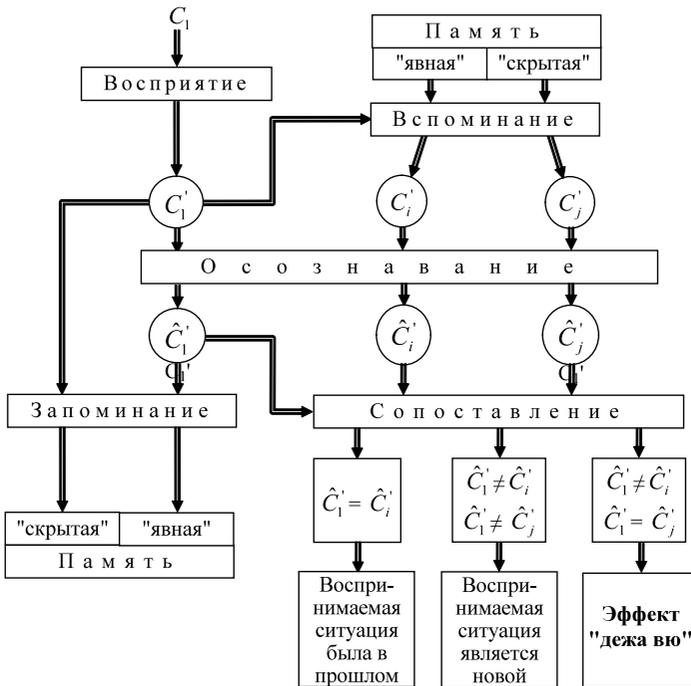


Рис. 2. Функциональная схема возникновения эффекта «дежа вю», отражающая суть концепции Т. Кусуми. (Знаком «штрих» в верхнем регистре буквы С обозначается образ ситуации, знаком «^» над буквой С обозначается факт осознания этого образа)



Одновременно с запоминанием запускаются и процессы вспоминания, благодаря которым из памяти восстанавливаются образы либо какой-то ситуации  $C'_p$  бывшей и осознававшейся в прошлом, либо некоторой ситуации  $C'_p$  бывшей в прошлом, но тогда не осознававшейся. Восстановление образов прошлого происходит, соответственно, благодаря механизмам «явной» и «скрытой» памяти. Будучи осознанными, эти образы сопоставляются с осознанным образом  $C'_1$  текущей ситуации  $C_1$ . Если среди образов  $C'_j$  находится похожий на  $C'_1$ , возникает узнавание ситуации  $C_1$ , как действительно бывшей в прошлом, если нет – ситуация  $C_1$  воспринимается как новая, которой в прошлом не было. Если похожим оказывается один из образов  $C'_j$ , извлеченный благодаря процессам «скрытой» памяти, то, согласно Т. Кусуми, возникает эффект «знакомости» воспринимаемой ситуации  $C_1$  при уверенности, что такой ситуации раньше не было (поскольку ранее она не осознавалась). Появление этого эффекта Т. Кусуми рассматривает как проявление эффекта «дежа вю».

Несмотря на естественнонаучные основания и стройность в построении, концепция Т. Кусуми имеет два существенных недостатка, которые не позволяют ее принять.

Во-первых, и это самое главное, она не соответствует основному условию эффекта «дежа вю», в соответствии с которым эффект может быть назван эффектом «дежа вю» лишь при реальном, а не кажущемся отсутствии в прошлом тех событий и ситуаций, которые наблюдаются в настоящем. Иначе это будет уже не «ложное узнавание», а нормальное истинное узнавание того, что когда-то на самом деле было (пусть даже в сновидениях), и было зафиксировано в памяти, но по каким-то причинам не воспроизводилось и не осознавалось ранее.

Во-вторых, правильно отраженное в гипотезе требование к идентичности образов настоящего и того, что принимается за прошлое, практически не может быть реализовано, если речь идет о реальном прошлом. Вероятность возникновения в настоящем ситуации, идентичной той, которая была когда-то в прошлом, практически равна нулю. В чем-то похожей – да, но идентичной – нет! А без идентичности эффект «дежа вю» не возникает. Необходимость в идентичности образов настоящего и принимаемого за прошлое при реальном отсутствии ситуации настоящего в прошлом придает интерпретации данного эффекта особую сложность и загадочность.

Ситуация настоящая может восприниматься как бывшая в прошлом в двух случаях:

- 1) если образ ситуации, принимаемой за прошлое, является копией образа ситуации настоящей;
- 2) когда восприятие ситуации настоящего искажается под влиянием прошлого опыта (за счет механизма апперцепции) и образ восприятия становится копией образа, бывшего в прошлом.

Рассматривая второй из указанных случаев, следует отметить, что во всех случаях апперцепции у человека происходит искажение восприятия не всей ситуации,



не всей совокупности объектов ситуации, а лишь одного или нескольких объектов. Сама ситуация в целом переживается как новое настоящее. Обычно в эффектах апперцепции возникает ложное узнавание лишь какого-то одного очень значимого и заранее ожидаемого объекта. Если рассматривать случаи тотальной апперцепции, при которой искажается восприятие всей ситуации, то это уже будет не апперцепция, а галлюцинация. Но при любых формах галлюцинации содержание образа галлюцинации принимается за настоящее, и других образов, принимаемых за «прошлого», в галлюцинациях нет. Это специфическое нарушение психики и специфический эффект, отличный от эффекта «дежа вю» [2].

Что касается первого случая, более приемлемого для объяснения эффекта «дежа вю», то здесь возникает проблема – как копия какого-то образа может возникнуть раньше оригинала?

Один из вариантов решения этой проблемы, а точнее проблемы последовательного возникновения двух идентичных образов, предлагается в физиологических гипотезах. Обычно они строятся на основе идеи о нарушении синхронности в работе отдельных участков мозга при передаче сенсорной информации в его центральные отделы. Нарушения предполагаются либо в скорости прохождения нейронных импульсаций по зрительным проводящим путям, идущим от разных глаз, либо в работе левого и правого полушарий мозга [27]. В результате этих нарушений в центральные отделы мозга поступают и там осознаются два потока сенсорной информации об одной и той же ситуации, но с некоторым временным интервалом. Считается, что второй поток сенсорной информации осознается как настоящее, а первый – как прошлое, идентичное настоящему, что и приводит к субъективному переживанию эффекта «дежа вю».

Следует признать, что объяснение эффекта «дежа вю» на основе идеи об асинхронности в работе отдельных участков мозга кажется весьма привлекательным и логически оправданным. Однако, наличие одной асинхронности для возникновения эффекта «дежа вю» недостаточно.

Анализ различных описаний и факторов, обуславливающих появление эффекта «дежа вю», позволяет указать не менее пяти условий, которые должны выполняться для его возникновения и реализации в полном объеме.

1. В психике должно иметь место возникновение и последующее осознание двух образов:
  - образа, соответствующего понятию «настоящее»;
  - образа, принимаемого за образ «прошлого».
2. Возникновение образа прошлого и его осознание должно предшествовать возникновению и осознанию образа настоящего.
3. Содержание образа прошлого должно быть идентичным содержанию образа настоящего.
4. В прошлом опыте человека (и это самое существенное условие эффекта «дежавю») не должно быть того, что происходит в настоящем и что отражается в образе настоящего.



5. Узнавание настоящего, как бывшего в прошлом, должно сопровождаться не только уверенностью в том, что этого настоящего на самом деле не было и не могло быть в прошлом, но и предвидением ближайшего будущего этого настоящего.

Последнее условие означает, что в психике одновременно с образом настоящего должен выделяться не только идентичный ему образ прошлого, но и образ, который принимается за образ ближайшего будущего воспринимаемой ситуации.

В соответствии с перечисленными условиями для возникновения настоящего эффекта «дежа вю» в психике должно быть не два, а три образа, которые принимаются, соответственно, за образы настоящего, а также прошлого и ближайшего будущего этого настоящего. Сегодня мы не можем назвать ни одну из гипотез, описываемых в психологической и другой научной литературе, посвященной механизмам эффекта «дежа вю», которая удовлетворяла бы всем указанным условиям и требованиям.

Оригинальная попытка объяснить, каким образом в эффекте «дежа вю» могут возникать три образа, и как возникает предвидение будущего, была предпринята в работе А.А. Курган [13]. Автор исходил из того, что в эффекте «дежа вю» в психике человека наряду с образом настоящего образуется не только образ прошлого, но и образ будущего этого прошлого. При идентификации образа настоящего с образом прошлого образ будущего прошлого трансформируется в образ будущего текущего настоящего и его осознание приводит к появлению процессов предвидения, сопровождающих эффект «дежа вю».

Однако, полагая, что знания о прошлом и будущем этого прошлого человек может иметь постольку, поскольку и прошлое, и его будущее уже были в его прошлом индивидуальном опыте, автор фактически нарушает одно из принципиальных условий, необходимых для признания факта существования эффекта «дежа вю». Пытаясь раскрыть механизм трансформации образа будущего прошлого в образ будущего настоящего, А.А. Курган прибегает к рассуждениям экзистенциального характера, в которых использует понятие о «ретенции», введенное Э. Гуссерлем [3] для обозначения механизма кратковременного удержания в психике образов первичного восприятия непрерывно сменяющих друг друга мгновений настоящего. В результате экзистенциальных рассуждений А.А. Курган приходит к выводу, что в эффекте «дежа вю» происходит «децентрализация субъекта», «исчезновение «Я»» и появление процессов осознания «без осознающего». Он пишет: «... в переживании длящегося «дежа вю» не могло быть Я, как субъекта осознания, ... не было самого субъекта переживаний, который бы мог фиксировать будущее, прошлое и настоящее» [13, с. 88]. Однако, каким образом может происходить процесс осознания без «Я» (то есть без осознающего), которое, и только которое, и может осознавать, остается большой загадкой. На наш взгляд, подобного рода утверждения являются следствием глубоких заблуждений и противоречивых суждений, существующих в психологии относительно понятий «психика» и «сознание», а также связанного с ними понятия «осознание».



### Уточнение понятий «психика», «сознание» и «осознание»

Неудовлетворительность определений центральных для психологии понятий «психика», «сознание» и «осознание», их противоречивость и несогласованность между собой неоднократно отмечалась в психологической литературе, в частности, в работах К.К. Платонова [16], А.Н. Леонтьева [14], А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского [15], Н.И. Чуприковой [19, 20]. Проблемы в определении понятия «психика» были показаны нами в работе [11]. В предисловии В.П. Зинченко к русскому изданию книги Г. Ханта «О природе сознания» отмечается, что «к сожалению, философия и наука не могут похвастаться тем, что они за тысячи лет своего существования и развития пришли к сколько-нибудь однозначному определению сознания. Живое сознание, при всей своей очевидности, упорно сопротивляется любым концептуализациям» [4, с. 11].

Вместе с тем, еще в 2000 году нами была высказана мысль о том, что психика или психическая форма отражения внешнего воздействия характеризуется возникновением изменений в сенсорных процессах организма, которые опережают реальные изменения в параметрах воздействия [6]. В последующих публикациях [7, 8, 11] были представлены обоснования возможности рассматривать психику как свойство мозга, обеспечивающее организму получение знаний о ближайшем будущем объективной действительности. Как было нами показано [11], механизм получения соответствующих знаний и, соответственно, механизм реализации свойства мозга, называемого психикой, описывается следующим соотношением:

$$C'_{\text{бл.буд}} = C'_{\text{наст}} + (C'_{\text{наст}} - C'_{\text{бл.прош}}) \quad (1)$$

где  $C'_{\text{бл.буд}}$ ,  $C'_{\text{наст}}$ ,  $C'_{\text{бл.прош}}$  – знания (образы) ситуаций ближайшего будущего, настоящего и ближайшего прошлого, соответственно.

Процесс получения знаний  $C'_{\text{наст}}$  о ситуации настоящего  $C_{\text{наст}}$  осуществляется на основе механизма чувствительности и представляет собой процесс физиологического отражения особенностей объективной действительности, который обеспечивается нервными процессами, протекающими в сенсорной системе организма. В отличие от этих нервных физиологических процессов, которые можно обозначить понятием «рецепция», психический процесс состоит в получении знаний  $C'_{\text{бл.буд}}$  о ситуации  $C_{\text{бл.буд}}$  которая является ближайшим будущим ситуации  $C_{\text{наст}}$ . Для дальнейшего рассмотрения психологического механизма эффекта «дежа вю» обозначим данный психический процесс понятием «перцепция». Таким образом, мы разделяем процессы физиологического и психического отражения (процессы рецепции и перцепции), полагая, что первые обеспечивают отражение настоящего, а вторые – ближайшего будущего этого настоящего. Однако, несмотря на функциональное разделение, обе формы отражения осуществляются одновременно и обеспечивают практически одновременное образование в нервной системе человека двух потоков нейронных импульсаций, один из которых является носителем знания  $C'_{\text{наст}}$ , а другой – знания  $C'_{\text{бл.буд}}$ .

Что касается определений понятий «сознание» и «осознание» и их обоснований, то они даны нами в работах [9, 10].

Сознание определяется нами как познавательный психический процесс, обеспечивающий субъекту (носителю психики) получение знаний о самом себе, как о носителе психике. В результате процесса сознания в психике субъекта образуется образ, который обычно обозначается как образ «Я».

Осознание представляется нами как результат осознания, под которым понимается процесс образования связи между образом «Я» и любым другим образом, возникающим в психике. Учитывая, что образование связей между любыми образами в психике обеспечивается процессами мышления, а результатом мышления является понимание, можно сказать, что осознание есть процесс мышления с участием сознания (точнее с его результатом, в качестве которого выступает образ «Я»), а осознание, как результат осознания, есть понимание, в котором одним из связываемых образов является образ «Я».

Совокупность осознанных образов, то есть образов, связанных с образом «Я», вместе с самим образом «Я» представляет собой не что иное, как область психики, которая обычно соотносится с понятием «сознательное». Другая часть психики и, соответственно, другая совокупность образов, несвязанных с образом «Я», образует область «бессознательного».

В наглядной форме сущность понятий «сознание» и «осознание», «мышление» и «понимание» отражена в схеме, представленной на рис. 3.

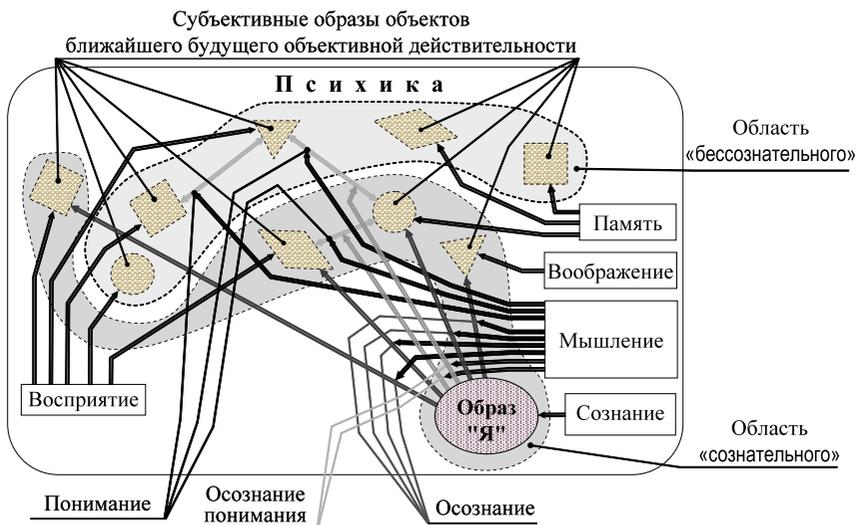


Рис. 3. Сущность и соотношение психологических понятий «сознание», «осознание», «мышление», «понимание»



### **Объяснение эффекта «дежа вю» на основе новых понятий о психике, сознании и осознании**

Допустим, что в момент времени  $t = t_1$  возникает некоторая ситуация  $C_1$ . Поскольку в момент возникновения эта ситуация существует, она представляет собой ситуацию настоящего. Через некоторое время  $\Delta t$ , то есть в момент времени  $t_2 = t_1 + \Delta t$  в результате изменения ситуации  $C_1$  возникает новая ситуация – ситуация  $C_2$ , которая становится новой ситуацией настоящего. По отношению к ситуации  $C_2$  ситуация  $C_1$  может рассматриваться как ситуация прошлого. В свою очередь, ситуация  $C_2$  по отношению к ситуации  $C_1$  может рассматриваться как ситуация будущего.

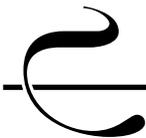
Если принять ситуацию  $C_2$  за ситуацию настоящего, то для того, чтобы можно было говорить об эффекте «дежа вю» в этой ситуации, необходимо выполнение следующих условий:

- 1) образ ситуации прошлого, то есть  $C_1'$ , должен соответствовать (быть идентичным) образу ситуации настоящего, то есть  $C_2'$ ;
- 2) самой ситуации прошлого, то есть ситуации  $C_1$ , идентичной ситуации  $C_2$ , в действительности быть не должно.

Чтобы объяснить, как это возможно и, по существу, сделать первый шаг к объяснению механизма возникновения «ложного узнавания», как одного из признаков эффекта «дежа вю», необходимо найти ответ на вопрос о том, может ли в психике человека, находящегося в ситуации прошлого по отношению к ситуации  $C_2$ , то есть находящегося в ситуации  $C_1$ , возникать образ ситуации  $C_2$ , которой на момент времени  $t = t_1$  еще нет.

Согласно нашему пониманию понятия «психика», именно это и происходит при наличии психики. Психика, по определению, есть свойство мозга, обеспечивающее получение знаний о ближайшем будущем объективной действительности. Психическая форма отражения действительности – это опережающее отражение. Именно благодаря наличию психических процессов в мозге в момент времени  $t = t_1$  одновременно с физиологическим отражением ситуации настоящего, то есть ситуации  $C_1$ , возникает и отражение ближайшего будущего этой ситуации, то есть создание образа ситуации  $C_2$ . Чтобы отличать образы, являющиеся результатом психического отражения, мы далее будем помечать их двойным штрихом. Если результат физиологического отражения ситуации  $C_1$  обозначается как  $C_1'$ , то образ ближайшего будущего этой ситуации, получаемый в результате психического отражения, следует обозначить как  $C_2''$ .

Через время  $\Delta t$  ситуация  $C_1$  вместе с образами  $C_1'$  и  $C_2''$  уйдет в прошлое и в качестве настоящего будет выступать новая ситуация – ситуация  $C_2$ . Соответственно, будет возникать и физиологическое отражение этой ситуации в форме образа  $C_2'$ . Если в первом случае образ  $C_2''$  – это образ прогнозируемой ситуации  $C_2$ , то во втором случае  $C_2'$  – это также образ ситуации  $C_2$ , но реально возникшей. Очевидно, что образ  $C_2''$  по отношению к образу  $C_2'$  выступает как прошлое, поскольку действительно был создан раньше. Насколько же он будет идентичен образу  $C_2'$ , будет зависеть от правильной работы мозговых структур и, соответственно, от адекватности психических процессов.



В момент нахождения человека в ситуации  $C_1$ , когда ни ситуации  $C_2$ , ни ее физиологического отражения  $C_2'$  еще нет, образ  $C_2''$ , созданный за счет механизма психики, осознается человеком как образ настоящего. В качестве образов прошлого, конечно же, могут выступать образы, извлекаемые из памяти. Но поскольку ситуации  $C_2$  еще нет и вообще никогда не было, она, естественно, не могла быть и в прошлом. Поэтому среди образов  $C_j''$ , извлекаемых из памяти, образа, идентичного образу  $C_2''$ , быть не может. В следующий момент времени, когда наступит ситуация  $C_2$ , в качестве образа настоящего будет выступать уже образ  $C_3'$ . И опять среди образов, извлекаемых из памяти, не могут оказаться образы, идентичные  $C_3''$ . Поэтому при нормальном течении психических процессов эффект «дежа вю» возникать не может.

В чем же должно выражаться нарушение и каких именно психических процессов, чтобы возникновение эффекта «дежа вю» стало возможным?

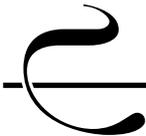
Рассмотрим момент времени  $t = t_2$ , когда наступила ситуация  $C_2$ , и введем некоторое упрощение относительно процессов памяти. Поскольку мы будем рассматривать случаи безусловного отсутствия в прошлом событий, происходящих в настоящем, мы можем не выделять два вида памяти, как это предлагает Т. Кусуми, и говорить о памяти в целом как о процессах запоминания и вспоминания.

При нахождении человека в ситуации  $C_2$  в его нервной системе в результате процессов рецепции, составляющих уровень физиологического отражения действительности, возникает образ  $C_2'$ . Далее на основе механизма психики в результате процессов перцепции, реализующих соотношение (1), строится образ ближайшего будущего существующей ситуации, то есть образ  $C_3'$ . После осознания этот образ сохраняется в памяти. В дальнейшем при последующих циклах перцепции он может извлекаться из памяти, но уже как образ прошлого (см. рис. 4).

Точно также протекали процессы рецепции и перцепции в нервной системе человека, когда он находился в ситуации  $C_1$ . Но тогда в результате перцепции строился образ ближайшего будущего ситуации  $C_1$ , то есть образ  $C_2''$ , и именно он после осознания был сохранен в памяти. Это значит, что, когда человек оказывается в реально возникшей ситуации  $C_2$ , в его памяти уже есть образ  $C_2''$ . Будучи извлеченным из памяти, он представляет собой образ прошлого. В это же время, как было сказано выше, в результате процессов перцепции строится образ  $C_3''$ , содержание которого принимается за настоящее. Поскольку  $C_3'' \neq C_2''$ , ситуация, принимаемая за настоящее, переживается как новая, и никакого эффекта «дежа вю» не возникает.

А теперь допустим, что по каким-то причинам (возможно вследствие утомления) в нормальной работе психики происходит сбой, и становится возможным осознание не только результатов психического отражения, то есть образов  $C_2''$  и  $C_3''$ , но и результатов физиологического отражения, то есть образа  $C_2'$  (см. правую часть схемы, представленной на рис. 4). В этом случае осознанными оказываются три образа:  $C_2'$ ,  $C_2''$  и  $C_3''$ . Из трех образов безусловно определенным оказывается образ  $C_2''$  как образ прошлого, поскольку образ  $C_2'$ , который является его основой, извлечен из памяти. По отношению к образу  $C_2''$ , образ  $C_3''$  принимается





образа настоящего, приоритет отдается образу  $\hat{C}'_2$ , как исходному и первичному образу. В силу этого, образ  $\hat{C}'_3$  получает статус образа будущего, что обуславливает возникновение у человека предвидения будущего воспринимаемого настоящего. Таким образом, мы имеем полный комплект признаков эффекта «дежа вю» и можем сказать, что эффект «дежа вю», как явление психическое, возникает у человека в полном объеме при нарушении не процессов памяти, а процессов осознания, когда по каким-то причинам, возникает осознание результатов физиологического отражения воздействующей на человека действительности.

Очевидно, что образы  $C'_2$  и  $C''_2$  представлены в нервной системе различными ансамблями нервных клеток и нейронных импульсаций, соответственно, в периферической и центральной областях мозга. Возможно, причиной нарушений в процессах осознания является возникновение нежелательных нервных связей между этими отделами. Можно предположить, что образование связей между двумя ансамблями нервных клеток с эквивалентным информационным содержанием может приводить к резонансным явлениям взаимного возбуждения, когда возбуждение одного ансамбля становится источником возбуждения другого. В этом случае рецепторная система оказывается неспособной реагировать на изменения внешних воздействий. Это приводит к прекращению психических процессов восприятия и нарушению процессов осознания текущей ситуации, что проявляется в форме потери сознания.

В силу процессов взаимного возбуждения на выходе достаточно большой совокупности нервных клеток могут возникать автономные, независимые от внешней ситуации, непрекращающиеся потоки нервных импульсов, которые, поступая в двигательную систему, могут вызывать длительные сокращения мышц, то есть судороги. Учитывая, что в медицине нарушения сознания и появление судорог рассматриваются как симптомы эпилепсии [1], становится понятным, почему эффект «дежа вю» обычно связывают с эпилепсией, и почему научное изучение данного эффекта началось именно в медицине.

### Литература

1. Болдырев А.И. Психические особенности больных эпилепсией. – М.: Медицина, 2000.
2. Гиляровский В.А. Учение о галлюцинациях. – М.: Изд-во «Бином. Лаборатория знаний», 2003.
3. Гуссерль Э. Собрание сочинений. Т.1. Феноменология внутреннего сознания времени. – М.: Изд-во «Гнозис».
4. Зинченко В.П. Предисловие к русскому изданию // Хант Г. О природе сознания: С когнитивной, феноменологической и трансперсональной точек зрения. – М.: ООО «Издательство АСТ и др., 2004. – С. 11–15.
5. Иванова Н., Нестерова А. Дежа вю – объяснения нет. – М.: Рипол Классик, 2003.
6. Корниенко А.Ф. Теория и практика психологического исследования. Учебное пособие. – Казань: Изд-во КГПУ, 2000.



7. Корниенко А.Ф. Структура психических процессов // Ежегодник Российского психологического общества: Материалы 3-го Всероссийского съезда психологов. 25-28 июня 2003 года: В 8 т. – СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2003. – Т. IV. – С. 383–387.
8. Корниенко А.Ф. Проблема возникновения «психического» // Психологические исследования на кафедре практической психологии: Сборник статей. Вып. 1 / Под ред. А.Ф. Корниенко. – Казань: ТГГПУ, 2005. – С. 16–28.
9. Корниенко А.Ф. Проблемы сознания, осознания и самосознания // Психология сознания: современное состояние и перспективы. Материалы I Всероссийской конференции 29 июня – 1 июля 2007 г. – Самара: Изд-во «Научно-технический центр», 2007. – С. 61–63.
10. Корниенко А.Ф. Функция сознания в психике человека // Ежегодник Российского психологического общества: Материалы 4-го Всероссийского съезда психологов. 17-22 сентября 2007 года. – Ростов-на-Дону, 2007. – С. 124–125.
11. Корниенко А.Ф. Проблемы определения понятия «психика» // Российский психологический журнал. – 2008. – Т. 5. – № 1. – С. 9–22.
12. Курган А.А. Опыт феноменологии «дежа вю» // Актуальные проблемы гуманитарных и социальных исследований: Материалы региональной научной конференции молодых ученых Сибири в области гуманитарных и социальных наук. – Новосибирск: Новосиб. гос. ун-т, 2006. – С. 180–185.
13. Курган А.А. Феномен «дежа вю» и сознание времени // Вестник ТГПУ. – 2007. – Вып. 11 (74). – Серия: Гуманитарные науки (Философия). – С. 85–89.
14. Леонтьев А.Н. Возникновение и эволюция психики // Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т. I. – М.: Педагогика, 1983. – С. 143–279.
15. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Теоретическая психология. – М.: Издательский центр «Академия», 2003.
16. Платонов К.К. Система психологии и теория отражения. – М.: Наука, 1982.
17. Фрейд З. Психология бессознательного: Сб. произведений / Сост., науч. ред., авт. вступ. ст. М.Г. Ярошевский. – М.: Просвещение, 1990.
18. Фрейд З. Толкование сновидений. – М.: ЭКСМО, 2006. – 1088 с.
19. Чуприкова Н.И. Психика и предмет психологии в свете достижений современной нейронауки // Вопросы психологии. – 2004. – № 2. – С. 104–118.
20. Чуприкова Н.И. Объект, предмет и метод психологической науки // Труды Ярославского методологического семинара. Том 3: Метод психологии / Под ред. В.В. Новикова, И.Н. Карицкого, В.В. Козлова, В.А. Мазилова. – Ярославль: МАПН, 2005. – С. 359–369.
21. Alcock, J.E. Deja vu //Encyclopedia of the paranormal /Stein, G. (Ed.). Buffalo, NY: Prometheus Books, 1996. P. 215–222.
22. Brown, A.S. A Review of the Deja' Vu Experience //Psychological Bulletin Copyright 2003 by the American Psychological Association, Inc. 2003. Vol. 129. No. 3. P. 394-413.
23. Funkhouser, A.T. The «dream theory» of déjà vu //Parapsychol J. South Africa. 1983. No. 4. P. 107–123.



24. Funkhouser, A.T. Three types of déjà vu // <http://home.cc.umanitoba.ca/~mdlee/dejavu.htm>.
25. Glenn, D. The Tease of Memory // *The Chronicle of Higher Education*. Vol. 50. Is. 46. P. A12. (<http://chronicle.com/free/v50/i46/46a01201.htm>).
26. Kusumi, T. Human metacognition and the déjà vu phenomenon // *Diversity of Cognition: Evolution, Development, Domestication, and Pathology* /K. Fujita & S. Itakura (Eds.). Kyoto, Japan: Kyoto University Press; Melbourne: Trans Pacific Press, 2006. P. 302–314.
27. Neppe, V.M. *The Psychology of Déjà Vu: Have I been Here Before?* Johannesburg: Witwatersrand University Press, 1983.
28. Reed, G. *The Psychology of Anomalous Experience: A Cognitive Approach*. London: Hutchinson University Library, 1972.
29. Sno, H. N. De`ja` vu and jamais vu // *Memory disorders in psychiatric practice* /G.E. Berrios & J.R. Hodges (Eds.). NY: Cambridge University Press, 2000. P. 338–347.



## Анализ эмоционального реагирования несовершеннолетних потерпевших в ситуациях пролонгированной инцестуальной связи

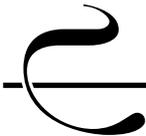
**Васкэ Е.В.**

*В статье рассматриваются вопросы, связанные с совершением сексуального внутрисемейного насилия в отношении несовершеннолетних. Проводится анализ трансформации эмоционального реагирования несовершеннолетних потерпевших в ситуации длительного внутрисемейного сексуального насилия при различных уровнях понимания жертвой происходящих событий.*

**Ключевые слова:** сексуальное насилие, депривация, несовершеннолетние, малолетние, потерпевшие, инцестуальная связь.

Сексуальное насилие (coitus per or, coitus per rectum, coitus per vaginale), совершаемое в отношении малолетнего ребенка со стороны близких родственников несет в себе самый мощный психотравмирующий потенциал: ребенок оказывается не просто незащищенным в единственно для него «надежном» месте – семье, а подвергается сексуальным истязаниям со стороны людей, с которыми он вынужден находится ежедневно, а иногда и ежеминутно, не имея помощи и поддержки извне. В большинстве случаев сексуальное насилие в семье в отношении малолетнего ребенка со стороны как кровных, как и некровных родственников отличает многоэпизодность, при этом насильственные действия могут продолжаться на протяжении нескольких месяцев и даже лет. В нашей экспертной практике был «уникальный» по своему трагизму прецедент, когда сексуальное насилие (coitus per vaginale, coitus per or) в отношении падчерицы систематически, до нескольких раз в неделю осуществлялось в течение десяти лет, начиная с восьмилетнего возраста девочки (по достижению совершеннолетия девушка заявила о происходящем в органы милиции).

В случаях массивной, длительной по времени сексуальной травмы, когда механизмы ее действия приобретают для ребенка характер «жизненной ситуации», возможно возникновение у потерпевших психических расстройств с определенной динамикой, укладывающихся в рамки своеобразных психогенных и патохарактерологических развитий личности [3]. Неоднозначность воздействия сексуальных эксцессов на психику потерпевших «определяется возрастом детей, с которого они начинают подвергаться насилию, этапом психосексуального и уровнем



психического развития, их биологическими и индивидуально-психологическими особенностями» [2, с. 23].

*Предметом* нашего исследования явилось изучение способности малолетних и несовершеннолетних потерпевших от преступлений против половой неприкосновенности и половой свободы личности к осознанно-волевой регуляции своего поведения, а также их эмоционального и поведенческого реагирования в предкриминальной, криминальной, посткриминальной и следственных ситуациях (в период общения с юридическими работниками в ходе проведения отдельных следственных действий, в частности допроса). *Объектом* исследования явились 232 несовершеннолетних и малолетних потерпевших от преступлений против половой неприкосновенности и половой свободы личности из г.Нижнего Новгорода или Нижегородской области в возрасте от 4 до 17 лет (из них 41 потерпевший мужского пола – 17,6 %).

Эмпирический материал данного исследования составили 198 однородных судебно-психологических экспертиз, проведенных автором в период с 1999 по 2008 годы в рамках расследования по уголовным делам, возбужденным в отношении потерпевших от преступлений, предусмотренных ст.ст. 131, 132 УК РФ. По заключению экспертов-психиатров в рамках проведения судебно-психиатрических экспертиз по данным уголовным делам, психически здоровыми были признаны 183 потерпевших (78,8 %), страдающими каким-либо психическим расстройством – 46 человек (21,2 %), при этом, наличие психического расстройства до совершения преступления было диагностировано у 27 потерпевших (11,6 %), а временное психическое расстройство, развившееся непосредственно в ответ на сексуальный деликт и имеющее с ним прямую причинно-следственную связь было выставлено 19 потерпевшим (8,2 %) – посттравматическое стрессовое расстройство, атипичная депрессия, затяжное невротическое состояние и т.д.

Исходя из возрастных периодов, в соответствии с периодизацией Д.Б. Эльконина (1971), испытуемые распределились следующим образом: дошкольный период (4-7 лет) – 27 потерпевших (11,6 %); младший школьный (8-11 лет) – 104 (44,8 %), подростковый (11-15 лет) – 52 (22,4 %); младший юношеский (15-17) – 49 (21,2 %). Общая характеристика личности несовершеннолетних и малолетних потерпевших основывалась на социально-демографических данных, диагностике их индивидуально-психологических особенностей и анализе поведения потерпевших в предкриминальной, криминальной, посткриминальной и следственной ситуациях.

Психологическое исследование личности испытуемых включало в себя проведение всех методов, используемых экспертом-психологом в рамках проведения судебно-психологического обследования: анализ материалов уголовного дела, метод обобщения независимых характеристик, биографический метод, метод наблюдения и беседы, психодиагностический метод (набор методик для определения уровня развития познавательной деятельности, патохарактерологический опросник Личко, тест фрустрационной толерантности Розенцвейга (детский и подростковый варианты), метод портретных выборов,



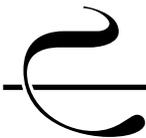
тест цветовых отношений, рисованный апперцептивный тест, тест Кетелла (подростковый вариант), цветовой тест Люшера, тест Айзенка, тест Векслера (детский вариант).

Несовершеннолетних и малолетних потерпевших, у которых в силу тех или иных причин была утрачена способность к осознанно-волевой регуляции своего поведения в криминальной ситуации, мы условно обозначили как **«истинных»** (214 испытуемых – 92,3 % от общего числа): 1) могли осознавать характер или (и) значение, совершаемых с ними действий, но не могли оказывать сопротивления виновному; 2) не могли осознавать характер или (и) значение, совершаемых с ними действий и не могли оказывать сопротивления виновному. Из числа «истинных» потерпевших был выделен кластер **«депривированные»** (43 потерпевших), включающий в себя жертв инцестуальной связи (из них 36 девочек), большинство из которых составляли малолетние дети с возраста от четырех до десяти лет (63 % – 27 испытуемых).

Малолетние и несовершеннолетние потерпевшие, объединенные в кластер «депривированные» в криминальной ситуации выявляли разные уровни понимания происходящих событий, но во всех без исключения случаях не могли оказывать сопротивления виновному. Предкриминальная ситуация при первом эпизоде насилия, как правило, характеризовалась наличием у ребенка чувства доверия и привязанности к потенциальному преступнику как к члену семьи, а криминальная, являясь по сути своей неожиданной, первоначально вызвала эмоции растерянности у жертвы инцеста (за исключением случаев, когда действия преступника были замаскированы под игру).

Проведенное исследование показало, что в случае пролонгированной инцестуальной связи, по мере «накопления» эпизодов сексуального насилия механизм его переживания закономерно приводит по типу «снежного кома» к деформации личности ребенка, трансформации эмоционального, а затем, и поведенческого реагирования. Эмоциональное реагирование потерпевшей (потерпевшего) меняется с течением времени поэтапно: под воздействием угроз насильника первоначально возникающие у малолетнего ребенка эмоции страха перед матерью в течение определенного промежутка времени (двух-трех месяцев) трансформируются в чувство вины перед ней (в первую очередь, как перед женщиной, с которой проживает насильник), при этом, отношение к преступнику со стороны ребенка начинает носить характер ярко негативного при доминировании эмоций страха перед ним.

Нередко ребенок, продолжая тщательно скрывать происходящее, тем не менее, пытается найти защиту у взрослых, в том числе и посторонних людей (учителей, воспитателей, знакомых), намекая на плохое отношение к нему со стороны насильника, выдвигая весьма инфантильные «версии» (заставляет делать уроки, не пускает гулять, «дает подзатыльники» и т.п.), однако, подобные попытки жертвы насилия найти помощь, как правило, оказываются безрезультатными. В тех случаях, когда насилие продолжается в течение нескольких лет и жертва вступает

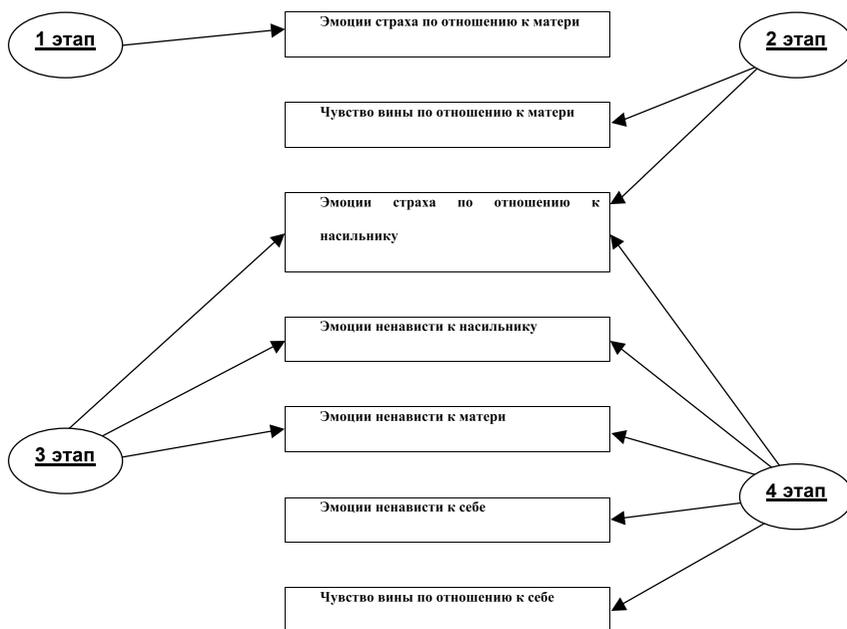


в пубертатный период, чувство вины по отношению к матери трансформируются в эмоции ненависти по отношению к ней как к лицу, не желающему оказать помощь или хотя бы увидеть происходящее.

С течением времени, в процессе онтогенеза (начиная с периода среднего пубертатного возраста) на фоне длительной психотравмирующей ситуации, связанной с систематически совершаемыми в отношении, теперь уже подростка, насильственных сексуальных действий, устойчивыми индивидуально-психологическими особенностями потерпевшей становятся следующие: высокий уровень тревожности и эмоциональной напряженности, резко заниженная самооценка, стойкий комплекс неполноценности, пониженный порог фрустрации, робость, боязливость и нерешительность. В старшем подростковом и, безусловно, раннем юношеском возрасте потерпевшая (потерпевший), будучи уже способной к пониманию внутренней стороны происходящего, рефлексивирует свое поведение в предкриминальной, криминальной и посткриминальной ситуациях по типу «умственной жвачки», не видя выхода из сложившейся ситуации и не имея в своем поведенческом репертуаре адекватных копинг-стратегий.

Поскольку пролонгированное инцестуальное сексуальное насилие носит характер «жизненной ситуации» (пред-, пост- и криминальные ситуации постоянно чередуются), у подростка существенно меняется «Я-концепция» и в рамках сформировавшегося к этому времени стойкому комплексу неполноценности появляется чувство неприятия себя как личности, вплоть до возникновения устойчивых эмоций ненависти к себе, иногда сопряженных и с аутоагрессивными тенденциями. Психотравмирующее воздействие криминальной ситуации на личность подростка происходит по типу «порочного круга»: полное отсутствие возможности свободного выбора действий, обусловленное сформировавшимися личностными особенностями подростка на фоне неизменно высокого уровня эмоционального напряжения (в структуре стресса) в длительной психотравмирующей ситуации (постоянное ожидание очередного эпизода сексуального насилия) неизбежно приводит к переживанию пролонгированной ситуации сексуального насилия по механизму «терпения» [4], существенно облегчая совершение преступником очередного эпизода.

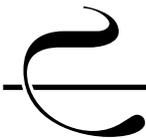
Поскольку, к периоду старшего пубертатного, а тем более, раннего юношеского возраста, потерпевший (потерпевшая) полностью понимает и социальное значение, совершаемых в отношении него действий (осознание инцеста как социально-неприемлемой формы отношений), четко осознавая свое место в создавшейся криминальной ситуации, изменяется и его поведенческий репертуар – подросток замыкается в себе, «ликвидирует» подруг (друзей), оставаясь наедине со своей «страшной тайной», практически, отказываясь от межличностного общения. При этом, во внутрисемейном общении появляются нетипичные для тревожной, боязливой, зависимой и неуверенной в себе личности подростка внешнеобвинительные формы реагирования при высоком уровне вербальной агрессии, направленной, преимущественно на мать.



	1 (6-8 лет)	Э т 2 (9-12 лет)	а п 3 (13-14 лет)	ы 4 (15-17 лет)
<b>Уровни понимания происходящих событий</b>				
<b>Внешняя сторона</b>	+	+	+	+
<b>Внутренняя сторона</b>	-	+	+	+
<b>Социальный характер</b>	-	-	-	+

Рис.5. Трансформация эмоционального реагирования потерпевшей (потерпевшего) в ситуации длительного внутрисемейного сексуального насилия при различных уровнях понимания жертвой происходящих событий

Вышеприведенная схема трансформация эмоционального реагирования потерпевшей (потерпевшего) в ситуации пролонгированной насильственной инцестуальной связи происходит в процессе онтогенеза в ходе развития сексуального сознания и самосознания личности потерпевшей (потерпевшего) поэтапно лишь при условии первоначального совершения насилия в отношении малолетнего ребенка (4-10 лет). Понятно, что в подобных случаях можно говорить о хронической фрустрации ведущих потребностей личности подростка (аффилиативной, потребности в безопасности, в самоуважении и уважении со стороны окружающих), которая с течением времени усиливается, приобретая характер остро переживания на фоне длительной психотравмирующей ситуации, связанной



с сексуальным насилием. При этом, в случаях совершения первоначальных эпизодов сексуального насилия в отношении потерпевшей (потерпевшего) пубертатного возраста эмоции страха по отношению к матери отсутствуют, а доминирующими являются эмоции страха перед насильником.

По мере нарастания психотравмирующей ситуации – неоднократного повторения эпизодов сексуального насилия, механизм переживаний подростка (как правило, лица мужского пола) и его поведенческого реагирования, протекающего по типу «терпения», нередко приводит к возникновению различных эмоциональных состояний, на высоте которых подросток способен совершить и убийство насильника (в нашей экспертной практике зафиксировано 4 подобных, аналогичных по механизму протекания, случая). Хроническое состояние фрустрации при накоплении негативных эмоций и выраженной глубине переживаний вызывает постоянную внутреннюю напряженность, эмоциональное напряжение достигает очень высокого уровня, оказывая дезорганизующее влияние на психику подростка, что в конечном итоге может привести к «катастрофическому поведению».

Несовершеннолетние потерпевшие, первоначально подвергшиеся сексуальному внутрисемейному насилию в пубертатном возрасте встречаются крайне редко (по нашим данным – 6,25 %). Понятно, что в подобных случаях переживание психотравмы подростком отличает еще большая глубина, особенно если подросток до содеянного выявлял признаки психического расстройства невротического регистра.

Как показывает практика, малолетние и несовершеннолетние «депривированные» потерпевшие в следственных ситуациях ведут себя кардинально противоположно. Малолетние дети (до десятилетнего возраста), достаточно легко вступают в контакт и независимо от присутствия того или иного законного представителя (матери, педагога, социального работника или психолога детского учреждения) подробно рассказывают о происшедшем, либо несколько смущаясь, либо достаточно эмоционально излагая необходимые сведения. Данный факт легко объясним – малолетний ребенок, не способный в силу своего возраста осмыслить морально-нравственный урон, нанесенный его личности, но наконец-то избавившийся от сексуальных истязаний и получивший социальную защиту в лице взрослых людей, чувствует себя в безопасности и желает наказания виновному (в нашей практике, во всех без исключения случаях «депривированные» дети хотели, чтобы насильник был отшпен: «пусть ему будет также», «пусть он сядет в тюрьму», «пусть его убьют» и т.д.).

При этом, несмотря на особенности долговременной памяти малолетних детей дошкольного возраста, а именно недостаточную сформированность ее механизмов (переработки непонятных событий, пространственные и временные смещения, замещения содержательно недостаточно понятных событий), эффекты замещения у малолетних потерпевших не обнаруживались, если преступления носили неоднократный характер и фактическая сторона таких событий воспроизводилась отсрочено [1]. Несмотря на особо психотравмирующий, массивный и пролонгированный характер ситуации внутрисемейного насилия именно у «депривированных» малолетних потерпевших, в том числе и младшего школьного возраста



(до 11-ти лет) эффектов отсроченного вытеснения (замещения) при воспроизведении происшедших событий не наблюдалось.

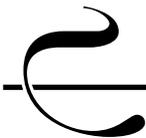
В отличие от малолетних, несовершеннолетние потерпевшие «депривированного» типа, способные к полному пониманию характера и значения, совершаемых с ними действий, при проведении следственных действий контактируют весьма неохотно, стараясь как можно скорее закончить общение, избегая детализации показаний («не помню», «уже забыла», «не хочу об этом говорить» и т.д.). При этом, установить позитивный психологический контакт с потерпевшей следователю бывает, как правило, очень сложно и дополнительной преградой к этому является присутствие законного представителя подростка. Так, мать потерпевшей, как правило, является «основным раздражителем» для подростка, даже в тех случаях, когда она занимает выраженную обвинительную позицию по отношению к преступнику\*.

Присутствие же законного представителя из числа педагогов или школьных психологов, зачастую провоцирует возникновение у потерпевшей, помимо эмоций смущения, защитную агрессию, т.к. подросток чувствует, исходящий от данного лица, как правило, обывательский интерес к следственной ситуации и не верит в сохранение им тайны следствия. Думается, что в подобных ситуациях для облегчения установления позитивного психологического контакта с несовершеннолетней потерпевшей «депривированного» типа при проведении следственных действий целесообразно участие психолога как специалиста, имеющего специализацию по медицинской и судебной психологии.

### **Литература**

1. Морозова М.В. Комплексная судебная психолого-психиатрическая экспертиза способности малолетних и несовершеннолетних давать показания психологический аспект): Автореф. дисс. канд. психол. наук. – М., 1995.
2. Морозова Н.Б. Психические расстройства у несовершеннолетних потерпевших-жертв сексуального насилия (клиника, возрастные особенности, судебно-психиатрическое значение): Автореф. дисс. докт. мед. наук. – М., 1999.
3. Морозова Н.Б. Комплексная судебная психолого-психиатрическая экспертиза потерпевших. Медицинская и судебная психология. Курс лекций: Учебное пособие / Под ред. Т.Б. Дмитриевой, Ф.С. Сафуанова. – 2-е изд., испр. – М., 2005. – С. 528-557.
4. Сафуанов Ф.С. Психология криминальной агрессии. – М., 2003.

\* Мы не случайно делаем оговорку «даже в тех случаях...», т.к. в нашей практике встречались аналогичные по своей сути ситуации, когда матери несовершеннолетних потерпевших занимали агрессивно-обвинительную позицию по отношению к собственному ребенку, пытаясь представить создавшуюся следственную ситуацию как оговор преступника со стороны дочери («мой муж сам этого захотеть не мог, это она его соблазнила», «он не мог поступить по-другому, он же – мужчина»), причем, в большинстве случаев насильником являлся сожитель матери (в двух случаях – лицо кавказской национальности), значительно младше ее по возрасту.



## О стилях взаимодействия авторитетного руководителя

Антоян Э.Ю.

*В статье рассматриваются представления работников различных организационных культур о стилях взаимодействия авторитетного руководителя. Показан объективный и субъективный характер «авторитета».*

*Статья может представлять интерес для специалистов в области социальной психологии, психологии управления и менеджмента организации. Исследование может стать основой для разработки тренинговых программ, направленных на повышение эффективности управленческой деятельности.*

**Ключевые слова:** стиль взаимодействия, авторитет, авторитетность, авторитет должности, авторитет личности, функции руководителя, организационная культура, participative организационная культура, предпринимательская организационная культура, органическая организационная культура, бюрократическая организационная культура.

Категория «авторитета» («авторитетности») имеет как психологическую, так и экономическую отнесенность, поскольку авторитет руководителя в коллективе выделяют в числе *критериев* эффективности деятельности управленца [2, 3].

Отметим, что в контексте психологии управления существует множество точек зрения на сущность авторитета [2, 3]. Общим для многих из них является трактовка его как способа воздействия руководителя на подчинённых. Интересны определения А.А. Журавлёва и Мескона, так как они, на наш взгляд, более полно охватывают содержание других подходов. Так, А.А. Журавлёв определяет авторитет как «индивидуально-типические особенности устойчивой системы воздействия руководителя на коллектив» [2]. По Мескону, авторитет руководства – это «привычная манера поведения руководителя по отношению к подчинённым, чтобы оказать на них влияние и побудить к достижению целей организации» [2]. Т.е. авторитет предстает здесь как метод управления, или целенаправленного воздействия руководителя на подчинённых. Однако, рассматривая авторитет как метод воздействия, отметим, что приемы управления во многом обусловлены уровнем развития экономики, и авторитет управленца в основе своей объективен и является принадлежностью любого аппарата управления. Этот компонент авторитета руководителя иногда называют «авторитетом должности». Отметим, что многие авторы (в разной терминологии) принимают наличие в авторитете руководителя двух составляющих: авторитета должности и авторитета личности [2].



Таким образом, оценивать авторитет только как своеобразный контекст для проявления индивидуальности некорректно, поскольку особенности личности руководителя при всей их значимости далеко не единственные факторы, формирующие присущий ему авторитет руководства. Факторы эти включают субъективное начало и субъективный элемент авторитета, а между тем, как было сказано выше, авторитет имеет и общую объективную основу. Субъективные факторы здесь связаны с личностью руководителя, объективные же формируются под влиянием окружающей среды. Организационная культура как объективный фактор авторитета *неминуемо вносят свои коррективы в профиль авторитетности руководителя того или иного предприятия.*

Принимая наличие в авторитете руководителя двух составляющих: авторитета должности и авторитета личности и представляя индивидуальный авторитет руководителя как особую форму сочетания производственной функции руководителя с его функцией регулирования личностных взаимоотношений между членами подчинённого ему коллектива, – можно предполагать, что наиболее авторитетными будут считаться те руководители, которые особым образом преломили свой стиль взаимодействия с работниками сквозь призму особенностей организационной среды.

*Проведённое исследование было посвящено изучению авторитетности руководителей и проводилось в 12 торговых организациях г. Краснодара и г. Курганинска Краснодарского края в 2004–2007 гг.*

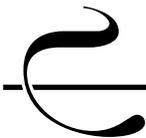
Выборку составили подчинённые 60-ти руководителей (заместителей директоров, начальников отделов). В исследовании приняли участие по 10 подчинённых каждого руководителя, всего 600 человек.

Для изучения авторитета руководителя использовался тест диагностики межличностных отношений Т. Лири в адаптации Л.Н. Собчик, *выявляющий преобладающий тип взаимоотношений и взаимодействий с людьми в самооценке и взаимооценке.* Этот тест предлагался выборке подчинённых, которые, выступая экспертной группой, оценивали личность идеального авторитетного руководителя.

После подсчёта баллов была составлена т.н. дискограмма (профиль), отражающая тот или иной вариант межличностных отношений:

*Анализируя представления респондентов из разных организаций (подразделений) о стиле взаимодействия идеального авторитетного руководителя, был получен следующий стиль его взаимодействия.*

Наиболее высокие баллы получили I, II и III октанты (9,5, 9,2 и 9,4 балла соответственно). По Л.Н. Собчик, типы межличностных отношений, соответствующие этим октантам, характеризуются преобладанием неконформных тенденций и склонностью к дизъюнктивным (конфликтным) проявлениям (III), независимостью мнения, упорством в отстаивании собственной точки зрения, тенденцией к лидерству и доминированию (I и II). Это указывает также на лидерский стиль воздействия по вертикальной иерархии, а также оптимистичность, быстроту реакции, высокую активность, высокую мотивацию достижения, повышенный уровень притязаний,



быстроту в принятии решений. Это реагирование по типу «здесь и сейчас», тенденция к спонтанной самореализации, завоевательная позиция, стремление вести за собой и подчинять своей воле других. Именно этими характеристиками наделен образ авторитетного руководителя респондентов.

Однако анализ полученных данных обнаружил разнообразие профилей идеального авторитетного руководителя для разных организаций, что, на наш взгляд, связано со спецификой организационной культуры (ОК). Интервью с руководителями позволило проверить это предположение.

Из 12 организаций, вошедших в выборку, 5 имеют бюрократическую ОК, 3 – партиципативную, 3 – органическую, 1 – предпринимательскую.

Интересно, что показатели, превышающие 8 баллов (показатели от 4 до 8 баллов характерны для гармоничных личностей) по октантам, соответствуют особенностям ОК. Так, высокие показатели по первому октанту (властный – лидирующий) — нетерпимость к критике, дидактический стиль высказываний, потребность командовать другими, черты деспотизма, получили идеальные авторитетные руководители организаций с бюрократической ОК (в 4 из 5 организаций). Напомним, что бюрократическая ОК направляется сильным руководством, лидерство основывается на авторитете должности руководителя, коммуникации формальны, работа зависит от неизменности курса и активности руководства.

Высокие показатели по седьмому октанту (сотрудничающий – конвенциональный), отличающие лиц, стремящихся к тесному сотрудничеству с референтной группой, к дружелюбным отношениям с окружающими, что иногда проявляется в компромиссном поведении, стремлении подчеркнуть свою причастность к интересам большинства, – «набрали» идеальные авторитетные руководители во всех 3 организациях с партиципативной ОК. При такой ОК лидерство основывается на содействии контактам и сотрудничестве, руководство выступает катализатором группового взаимодействия, коммуникации открыты и насыщены.

Идеальный авторитетный руководитель для работников «предпринимательской» организации, основанной на свободной инициативе и авторитете личности руководителя, отличается оптимальной выраженностью каждого из стилей взаимодействия.

Профили авторитетного руководителя для работников предприятий с органической ОК сложно объединить на каком-либо основании.

Приведенные данные позволяют заключить, что для успешного исполнения функциональных обязанностей руководителю необходимо, в числе прочего, иметь склонности и умения, которые позволят ему быть гибким и «адекватным» сложившейся в организации ОК

### **Литература**

1. Журавлев А.Л. Коммуникативные качества личности руководителя и эффективность руководства коллективом // Психол. журнал. 1983. – Т. 4. – № 1. – С. 57-67.
2. Журавлев А.Л., Соснин В.А. Социальная психология. – М., 2006. – 416 с.
3. Чалдини Р. Психология влияния / Пер. с англ. – СПб.: Питер, 2008. – 288 с.



## Критерии эффективности управленческой деятельности руководителей среднего звена современного предприятия

Чудинов К.Ю.

*Эффективность деятельности современного предприятия может рассматриваться только с учетом эффективности деятельности менеджеров всех уровней руководства предприятием. В статье сделана попытка сформулировать и дать классификацию критериям оценки эффективности деятельности руководителя.*

**Ключевые слова:** психологические условия, эффективность, управление, деятельность, критерии, личность руководителя, психологические свойства, анализ труда.

Управление организацией представляет собой сложную работу, которую нельзя выполнить успешно, руководствуясь только одними указаниями. Руководитель любого звена управления должен сочетать понимание общих истин и значимость многочисленных вариаций, благодаря которым ситуации отличаются одна от другой. Успех организации (предприятия) складывается из таких компонентов как эффективность, экономичность и производительность.

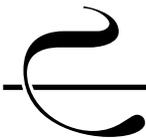
В сложных организациях (предприятиях) осуществляется четкое горизонтальное разделение за счет образования подразделений, выполняющих специфические конкретные задания и добывающих конкретные специфические цели. Такие подразделения часто называют отделами и службами, которые также могут иметь свои более мелкие, более конкретные подразделения.

Как и целая организация (предприятие), частью которой они являются, подразделения представляют собой группы людей, деятельность которых сознательно направляется и координируется для достижения общих целей.

Таким образом, большие и сложные организации состоят из нескольких специально созданных для конкретных целей взаимосвязанных организаций и многочисленных неформальных групп, в некоторых случаях спонтанно возникающих групп работников, формирующихся самостоятельно внутри подразделения. Специалисты, которые координируют и сознательно направляют производственную деятельность таких групп, являются руководителями и составляют среднее звено управления.

Эффективность деятельности современного предприятия может рассматриваться только с учетом эффективности деятельности менеджеров всех уровней руководства предприятием.

К настоящему времени разработано значительное число систем оценки руководителей, которые можно классифицировать по различным основаниям. Решение вопроса о содержании (или предмета) оценки является одним из исходных при формировании любого способа. Анализ того, что является содержанием оценки эффективности/неэффективности управленческой деятельности руководителя



среднего звена современного предприятия, а именно, какие стороны управленческой деятельности подвергаются измерению, анализу и интерпретации, позволяет выделить несколько основных подходов.

Так в качестве предмета оценки в различных методиках выступают: деловые и личностные качества (черты, свойства) руководителей; характеристики их поведения в различных ситуациях; качество управления выполнением управленческих функций; характеристики применяемых средств руководства; показатели результатов деятельности возглавляемых коллективов; результаты организационной деятельности; успешность установления и достижения руководителями целей управления конкретными коллективами. Распространена также комплексная оценка, содержание которой включает комбинации из названных предметов [1].

По мнению некоторых авторов (Н.И. Дряхлов, В.В. Щербина, А.И. Кравченко, В.К. Тарасов, А.Ф. Филиппов и др.) [5], степень разработанности каждого из подходов неодинакова. Некоторые (например, оценка качества) доведены до достаточно полного методического обеспечения и даже автоматизации (например, компьютерные диагностики), другие (например, целевая оценка) представлены лишь в виде определенных принципов.

Наиболее широкое распространение получила оценка деятельности руководителя, основанная на признании влияния психологических свойств человека на характеристики осуществляемой им деятельности.

Например, такой подход используется в методике А.Н. Величко [2], с помощью которой можно выявить степени выраженности у руководителей некоторого свойства деловых и личностных качеств. Методика В.В. Щербины позволяет определить черты личности руководителя, которые в наибольшей степени коррелируют с эффективностью деятельности данного руководителя в конкретных коллективах. Применение методики В.К. Тарасова [3] помогает исследователю определить отличительные свойства каждого руководителя, подготовить его деловой портрет.

Различие выше перечисленных методик связано, как правило, с используемыми способами измерения личностных свойств и предлагаемыми перечнями черт. Однако, несмотря на многообразие модификаций таких методик, предмет оценки везде одинаков – качества личности руководителя. В результате всегда получается социально-психологическая характеристика оцениваемого, констатируется наличие и уровень развития и проявления определенных свойств.

Определение психологических свойств на основе анализа труда руководителя осуществляется в рамках ситуационной оценки, где в качестве устойчивых психологических характеристик выступают инвариантные особенности поведения руководителя, проявляющиеся в процессе решения им конкретных управленческих задач. Например, в методике ситуационной оценки А.В. Филиппова предусматривается процедура отбора типичных управленческих ситуаций в конкретном коллективе, в структуре которых описывается работа руководителя, а затем оценивается его поведение.



Среди множества подходов оценивания эффективности деятельности руководителя, на наш взгляд, важно отметить особенности комплексного подхода, который включает такие группы критериев как профессиональные качества; уровень выполнения плановых заданий по основным показателям подчиненным им коллективов; уровень организации труда, производства и управления в этих коллективах (Л.И. Меньшов) [4].

Нет смысла оспаривать тот факт, что рассмотренные подходы имеют рациональные основания, определенные возможности и ограничения, т.к. в каждом из них отражаются различные стороны деятельности руководителя, акцентируется внимание на том или ином аспекте управленческого труда. При этом на первый план может выступать то личность руководителя, то условия его труда, то процесс управленческой деятельности, то средства руководства, то результаты и цели его работы. Являясь взаимодополняющими, они позволяют описать руководителя, имеющего индивидуальные особенности, выполняющего специфические функциональные обязанности, во вполне конкретных условиях, возникающих в процессе управления конкретными объектами, реализующего при этом некоторые цели управления и достигающего определенных результатов в своей деятельности. Решение вопроса о выборе адекватного подхода состоит в уточнении целей оценки руководителей и выборе адекватного им предмета.

Любая оценка деятельности, качеств, свойств, особенностей направлена на измерение эффективности и интенсивности, с какой руководитель выполняет ту или иную функцию, при этом оценивается, насколько успешно он справляется со своими должностными обязанностями, функциями, задачами, в целом насколько он оценен в своем качестве для организации.

Вопрос о критериях в первую очередь, сводится к выяснению того, что можно считать эффективным руководством.

Под эффективностью управленческой деятельности нами понимается степень реализации целей организации предприятия по сравнению с заданными или возможными. О выявлении эффективности управленческой деятельности говорится в методиках Г. Кунц «Оценка эффективности управленческих функций» [1] и И.В. Пастухова «Оценка результатов управленческой деятельности» [2]. При определении критериев эффективности управленческой деятельности руководителей среднего звена современного предприятия важно ориентироваться на использование взаимодополняющих методик, позволяющих сочетать наибольший комплекс заданных критериев.

При этом необходимо помнить, что все же на результат управленческой деятельности менеджера среднего звена, его эффективность/неэффективность оказывает влияние не только уровень знаний, умений и навыков, необходимых для выполнения управленческих задач, но и наличие мотивированности самого менеджера на её выполнение, наличие у него определенного комплекса личностных качеств, учет функциональных особенностей выполняемой деятельности.



### **Литература**

1. Андреев В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. – 3-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2003. – 608 с.
2. Бандурка А.М., Бочарова С.П., Землянская Е.В. Психология управления. – Харьков: ООО «Фортуна-пресс», 1998. – 464 с.
3. Зигерт В., Ланг Л. Руководить без конфликтов: Сокр. пер. с нем. / Науч. рук. и авт. пердисл. А.Л. Журавлёв. – М.: Экономика, 1990. – 335 с.
4. Мескон М., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента: Пер с англ. – 2-е изд. – М.: Дело, 2004. – 800 с.
5. Социология труда: Учебник / Под ред. Н.И. Дряхлова, А.И. Кравченко, В.В Щербины. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1993. – 368 с.



## Актуальность исследования педагогических условий развития смысловой эмпатии у студентов технического университета

Григорьева-Рудакова О.А.

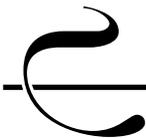
*Развитие смысловой сферы личности является приоритетной задачей современного образования. В рамках нового научного направления – смысловой дидактики идет активный поиск педагогических условий, обеспечивающих развитие смысловой эмпатии как одного из «векторов» смысловой сферы. В этой связи представляется актуальным развивать интерперсональные смыслы у студентов технического университета.*

**Ключевые слова:** творческая самореализация, смысловая сфера, продуктивность смысловой сферы, профессиональная смыслообразующая среда, интерперсональные и интраперсональные смыслы, тип студента «профессионал».

Главной целью современного образования является обеспечение условий для творческой самореализации студентов. Чтобы творчески реализовать себя в профессиональной деятельности, будущий специалист не может не задействовать свой личностный ресурс, сконцентрированный в его смысловой сфере. Смысловая сфера человека, по исследованиям И.В. Абакумовой, П.Н. Ермакова, В.Т. Фоменко и др. разработчиков «смысловой дидактики» – это «сфера личностных смыслов, запускающая психологические механизмы саморазвития личности, лежащие в основе формирования и реализации индивидуального дарования». Смысловая сфера может развиваться по продуктивному и репродуктивному сценариям в молодом возрасте. Основными характеристиками продуктивного, активно-творческого развития смысловой сферы являются ее «открытость, рефлексивность, как следствие, упорядоченность, нестереотипность, гармоничность, «готовность следовать зову потенциального», гибкость центрации сознания» [1, с. 98].

Важнейшим фактором формирования смысловой сферы личности становится профессиональная среда, где естественным образом должны «сходиться» ее основные жизненные ценности и ценности профессии. В исследованиях подчеркивается, «если избранная профессия и реализуемый жизненный смысл, достигаемая жизненная ценность составляют деятельностно-смысловое единство для субъекта, то профессиональная деятельность приобретает сущностный, смысло-жизненный характер» [3, с. 11].

Ценностно-смысловые ориентации личности проявляются, закрепляются и корректируются в профессиональной деятельности индивида. Однако, необходимо отметить, что процесс формирования ценностно-смысловых ориентаций и профессиональная деятельность взаимодетерминированы. С одной стороны, отношение к профессионально-трудовой среде формируется на основе системы



личностных смыслов человека, обусловленных прошлым опытом, осознаваемая часть этой системы существует в виде ценностей и ценностных ориентаций; с другой стороны, профессиональная деятельность и даже этап подготовки к ней оказывает воздействие на систему ценностных ориентаций личности [3].

Отсюда следует, что особую значимость в формировании смысловой сферы приобретает образовательная среда технического университета, в которой достаточно сложно преодолеть установку на подготовку специалиста-профессионала в ущерб его ценностно-смысловой составляющей. По мнению Е.А. Климова, для каждой определенной профессиональной группы характерен свой смысл деятельности, своя система ценностей. Однако если основные жизненные ценности субъекта лежат вне профессии, то она является лишь средством реализации этих ценностей [3].

Как показывают исследования социальной идентичности студенческой молодежи, в техническом университете примерно 25-30 % молодых людей свои жизненные планы ориентируют на получение высшего образования, однако характер их смысловых стратегий различен. Так, Алексеенко Т.Ф. пришла к выводу о том, что «студенчество высшего технического университета воспроизводится, в основном, из четырех наиболее явных типов студенчества: «профессионалов» – 35,65 %, «универсалов» – 34,78 %, «организаторов» – 15,65 % и «средняков» – 10,43 %. При явной потере престижа технических специальностей, определенных трудностях с трудоустройством, наличие в вузе третьей части студенчества, профессионально ориентированного и реализующего в высшем техническом учреждении свою профессиональную потребность, считаем хорошим показателем, обеспечивающим сохранение самого технического образования и передачу его традиций» [2, с. 37].

При описании характеристик «профессионала» автор отмечает, что на характер познавательно-поведенческой активности этого типа студенчества в вузе повлияли изменения, произошедшие в обществе и самом образовании. Этим мы объясняем невысокую научную активность, участие в научных конференциях и др. мероприятиях (2,6 % опрошенных). Они выбирают не фундаментальное образование, а «быстрое», прикладное, дающее в перспективе работу и заработка. В образовании начинает господствовать принцип «полезного знания». Эти установки подтверждают выбранные студентами референтные группы как показатели идентификаций студенчества: на профессиональные общности ориентируются 33,9 % опрошенных студентов, на ученых – только 8,7 % [2].

Отличительной чертой этого типа студенчества является особый тип мышления, основанный на значительном интеллектуальном потенциале, стремящийся к четкости и однозначности понятий в теории и практике, обладающий умением самостоятельно планировать и осуществлять поставленные цели. В этих группах наблюдается ранняя профессиональная направленность, соответствующая индивидуальным склонностям будущего студента, дополнительная фундаментальная подготовка [2].



В свете исследований возникает одна из наиболее актуальных и перспективных задач – развитие смысловой сферы студентов технического университета в направлении понимания и принятия других типов студентов, сочувствия и сострадания к тем, кто волею обстоятельств или личностных проблем не смог профессионально самоопределиваться, имеет другие смысложизненные стратегии. Продуктивность смысловой сферы личности тесно связана с развитием интраперсональных и интерперсональных смыслов. Если вектор развития первой группы смыслов направлен вовнутрь, на «себя», то интерперсональные смыслы направлены от жизненного мира, возникающего на границе субъект – социум, к формированию высших ценностей личности, ее смысложизненной концепции. В концепции смыслообразования (И.В. Абакумова) показано, что критериями развития смысловой сферы как раз и выступают два вида смыслов. Особое внимание в процессе обучения студентов технического университета, по нашему мнению, следует уделить интерперсональным смыслам, раскрывающимся через смысловую эмпатию, смысловую идентификацию и презентацию [1].

Цель исследования – выявить педагогические условия развития смысловой эмпатии в смыслообразующем пространстве технического университета. **Объектом** исследования является образовательный процесс технического университета, а его **предметом** – смысловая эмпатия студентов. Организация исследования включала три этапа. *На первом этапе* (2005-2006 гг.) был проведен теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме «эмпатия», «смысловая сфера» и по вопросу развития эмпатических способностей в обучении студентов в частности. Определены основные направления исследования; сформулированы цель, задачи, гипотеза исследования. *На втором этапе* (2006-2007 гг.) проведено диагностическое исследование с целью выявления уровня развитости эмпатических способностей у студентов технического университета; проведено сравнение данных со студентами экономических и гуманитарных специальностей; разработана теоретическая модель обучения студентов технического университета, развивающая эмпатические способности. *На третьем этапе* (2007-2009 гг.) организован и проведен повторный эксперимент, обработаны полученные результаты исследования, сформулированы выводы и практические рекомендации.

### Литература

1. Абакумова И.В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе. (Психолого-дидактический подход). – Ростов н/Д: Изд-во Рост. ун-та, 2003. – 480 с.
2. Алексеев Т.Ф., Рудакова И.А., Щербакова Л.И. Рельефы идентификационного пространства российского студенчества. – Юж.-Рос. гос. техн. ун-т (НПИ). – Новочеркасск: ЮРГТУ, 2005. – 128 с.
3. Кагальницкая О.Г. Психологические особенности стереотипизации смысложизненных ориентаций девушек на начальном этапе профессионального самоопределения: Автореф. дис. к. психол. наук. – Ростов н/Д., 2006.



## Виды идеалов образа жизни студентов-выпускников

Гвоздева Д.И.

*Статья посвящена эмпирическому изучению видов идеалов образа жизни студентов-выпускников. В статье представлена теоретико-эмпирическая модель изучения образа жизни студентов. Описана структура идеала образа жизни студентов, приведены результаты эмпирического исследования идеалов образа жизни. Выделены и описаны 7 видов идеалов образа жизни студентов выпускников. Намечены перспективы дальнейшего изучения идеалов образа жизни студентов.*

**Ключевые слова:** образ жизни, индивидуальный образ жизни, идеал образа жизни, модель изучения идеала образа жизни, виды идеалов образа жизни.

Период обучения на старших курсах ВУЗа является сензитивным периодом построения и организации как дальнейшей жизни выпускников, так и их индивидуального образа жизни. Последний мы определили как форму индивидуальной организации деятельностей личности в разных сферах жизнедеятельности, которая строится на основе иерархии потребностей-ценностей личности и реализуется в конкретных условиях с помощью особых операционально-стилевых моделей. Внутренним мотиватором и ориентиром построения образа жизни для личности выступает идеал образа жизни, т.е. представление личности о наиболее желательном для нее образе жизни и его построении. В связи с этим изучение идеалов образа жизни студентов-выпускников является весьма актуальным.

Как и любой идеал [2], идеал образа жизни представляет собой трехкомпонентное образование (предметный, эмоциональный и операциональный компоненты), в котором предметный компонент является ведущим. Предметный компонент в идеале образа жизни представлен деятельностями, через которые он реализуется; потребностями-ценностями, на основе которых деятельности приобретают организацию; социальными условиями их реализации [5, 6 и др.].

Деятельность, как сознательная и целенаправленная социальная активность личности, обусловлена потребностями и ценностями личности и направлена на их реализацию. Вслед за рядом авторов [1, 3 и др.] в качестве основных деятельностей мы выделили трудовую, семейно-бытовую, образовательную, общественно-политическую деятельности, и деятельность в сфере хобби и увлечений; в качестве основы для организации этих деятельностей - потребности-ценности, предложенные А. Маслоу, взятые в их иерархической структурированности [4]; в качестве условий реализации индивидуального образа жизни – материально-экономические, социально-демографические, территориальные и культурные условия [6 и др.], каждая из которых в дальнейшем были дифференцированы по разным основаниям. Индивидуальная и желаемая конфигурация наиболее желательных деятельностей, потребностей-ценностей и условий их реализации и представляет собой содержание предметного компонента идеала образа жизни.



Целью эмпирического исследования выступило выделение видов идеалов образа жизни студентов-выпускников на основе содержания предметного компонента этих идеалов. В исследовании приняли участие 143 студента-выпускника ростовского ВУЗа в возрасте 20-23 лет. Применялись методы анкетирования (анкета для изучения идеала образа жизни), метод статистической обработки данных (факторный анализ методом главных компонент, критерий Фридмана, критерий Вилкоксона, процедура квантирования).

В результате факторного анализа показателей, обозначающих деятельности и потребности-ценности были выделены 7 факторов (см. Табл. 1). В таблице приведены те деятельности и потребности-ценности, индивидуальные позитивные веса выраженности которых превышали 0,5.

По результатам факторного анализа были выделены 7 групп студентов-выпускников с разными идеалами образа жизни, для каждой из которых определялись ведущие условия реализации этих идеалов. Опишем ведущие идеалы образа жизни.

Таблица 1

*Значения в каждом из факторов весов выраженности переменных: деятельности и потребности-ценности*

ФАКТОРЫ	Деятельность	Потребность-ценность	вес
Фактор 1	Трудовая	Принадлежности	0,562230
	Семейно-бытовая	Принадлежности	0,733183
	Семейно-бытовая	Уважения	0,595733
	Семейно-бытовая	Реализации	0,714399
Фактор 2	Хобби	Принадлежности	0,816703
	Хобби	Уважения	0,837005
Фактор 3	Семейно-бытовая	Физиологическая	0,738903
	Хобби	Физиологическая	0,731982
Фактор 4	Трудовая	Уважения	0,730578
	Трудовая	Реализации	0,757594
	Хобби	Реализации	0,577386
Фактор 5	Общественно-политическая	Физиологическая	0,530846
	Общественно-политическая	Принадлежности	0,676304
	Общественно-политическая	Уважения	0,812567
	Общественно-политическая	Реализации	0,593022
Фактор 6	Трудовая	Безопасности	0,574058
	Семейно-бытовая	Безопасности	0,580189
	Общественно-политическая	Безопасности	0,738514
	Обучения	Безопасности	0,617560
Фактор 7	Обучения	Принадлежности	0,633019
	Обучения	Уважения	0,652525
	Обучения	Реализации	0,606040
Объясняет 63,7% дисперсии			



«МАТРИМОНИАЛЬНЫЙ ОБРАЗ ЖИЗНИ» (53 человека) – ведущими выступают семейно-бытовая и трудовая деятельности, направленные на удовлетворение потребностей социального индивида и личности. Семейно-бытовая деятельность, являясь основной для самореализации личности, направлена на установление и поддержание близких отношений в семье, завоевание уважения членов семьи. Основой трудовой деятельности выступает потребность принадлежать к определенной социальной группе и устанавливать хорошие отношения с коллегами. Трудовая деятельность выступает в качестве источника материального дохода, основная часть которого тратится на семью и хобби. Условиями реализации образа жизни выступают проживание в России в официальном браке; руководящая должность в крупном городе, обеспечивающая большой материальный доход; возможность активно проводить свободное время на территории России; ситуативный и руководящий характер общественно-политической деятельности в разных направлениях вне каких-либо общественных организаций.

«САМОРЕАЛИЗАЦИЯ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ИНТЕРЕСАМ» (37 человек) – ведущими выступают трудовая деятельность и занятия по увлечениям, в основе которых лежит потребность в самоактуализации. Трудовая деятельность направлена также на завоевание уважения окружающих и получение престижного социального статуса. Условиями реализации образа жизни выступают работа в крупном городе с руководящей должностью в кругу людей, имеющих высшее образование; проживание в официальном браке; возможность заниматься активными разнообразными хобби и получать официальное образование. Трудовая деятельность выступает в качестве основного источника высокого дохода, основная часть которого предназначена для содержания семьи.

Таким образом, на основе индивидуального сочетания деятельностей, потребностей-ценностей и условий реализации были выделены и обозначены 7 идеалов образа жизни, ведущие из которых в данной статье были описаны. Перспективы данного исследования мы видим в изучении идеалов образа жизни студентов-выпускников в зависимости от профессиональной и гендерной принадлежности последних.

### **Литература**

1. Возьмитель А.А. Образ жизни: от старого подхода к новому // Социально-политические науки. – 1991. – № 1. – С. 85-91.
2. Джанерьян С.Т., Шевелева А.М. Психологические аспекты изучения идеалов профессиональной карьеры // Северо-Кавказский психологический вестник. – 1999. – Вып. 4. – С. 243-251.
3. Кумейкина О.В. Эвристический потенциал категории «образ жизни» в психологических исследованиях // Сборник научных трудов Северо-Кавказского государственного технического университета. Серия «Гуманитарные науки». – № 2 (14). – 2005.
4. Маслоу А. Мотивация и личность. 3-е изд. / Пер. с англ. – СПб: Питер, 2006. – 352 с.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб: Питер, 2000. – 720 с.
6. Толстых В.И. Образ жизни. Понятие. Реальность. Проблемы. – М.: Политиздат, 1975. – 184 с.



## Понятие и структура медиаментальности

**Н.В. Коновалова**

*В статье рассматриваются понятие и структура медиаментальности на примере новостного телевидения. Указывается на связь между архаической картиной мира и медиасферой. Выдвинута и рассмотрена гипотеза об аналогии между архаичной картиной мира и строением визуальной медиасферы.*

**Ключевые слова:** ментальность, медиаментальность, трехуровневая структура картины мира.

В современной науке остро стоит проблема исследования понятия «ментальность», охватывающая психологическое содержание процессов моделирования реальности в сознании, детерминированных исторической и культурной спецификой человеческого существования. Психологическая наука ставит перед исследователями трудную задачу, которая заключается в критериях разделения проявлений психики и ментальности. Многие исследователи (С.В. Лурье, В.И. Берлов, Д.В. Полежаев и др.) рассматривают ментальность как коллективное бессознательное, не отделяя ее от психики [1]. Психологи полагают, что ментальность существует без психики. В.А. Шкуратов разделяет понятия «ментальность» и «психика», указывая на то, что в докультурном состоянии у животных ментальности нет. Он делит ментальность на классы: устная, письменная и медиаментальность [2]. Каждый класс отличается друг от друга скоростью, темпами, условиями и способами передачи информации. Медленные классы ментальности – устная и письменная, т.к. они тратят много времени на предоставление собеседнику информации, быстрый класс – медиаментальность, т.к. подача и трансляция сообщений происходит посредством масс-медиа. Под медиаментальностью понимается некоторое производство, передача, усвоение и эффекты постижения информации. Медиаментальность состоит из образов, которые имеют краткие циклы существования в электромагнитном субстрате [2].

В гипотезе о том, что картина мира состоит из трех слоев – верха, середины и низа, принято, что каждый слой отражает определенные верования [3]. На наш взгляд, такое миропонимание присуще и современной медийной картине мира, т.к. не только сама личность конструирует медийное пространство, но также масс-медиа формируют его вокруг человека. Другими словами, речь идет о двустороннем процессе формирования медиареальности. Наша гипотеза заключается в том, что визуальная медиасфера строится по аналогии с трехуровневой картиной мира. Для проверки этой гипотезы используем новостной материал, т.к. его качественное многообразие позволяет в полной мере рассмотреть предложенную концепцию миропостроения.

Выборка составила 480 выпусков новостей каналов «Россия» и «НТВ» за период с июня по август 2008 г. Новостной материал разделен по эмоциональной окраске, информационному поводу и по трехуровневой модели анализа. По эмоциональной



окраске новости можно классифицировать на положительные, нейтральные и отрицательные, по информационному поводу – политические, экономические, криминальные, военные и т.д. За основу деления новостей по информационному поводу брался сюжет медиасообщений. Количество положительных и отрицательных медиасобытий в новостном материале составляет 90 %, нейтральных – 10 %, т.к. все сообщения отражали эмоциональные состояния людей. Количество новостей по информационному поводу не учитывалось, т.к. весь новостной массив проанализирован с помощью типологического анализа, где выделены основные категории трехуровневой модели медийной карты мира:

- верх: «космос», «небо», «природные явления», «духовная практика», «техника», «астрономия»;
- середина: «политика», «экономика», «криминал», «культура», «транспорт», «история», «катастрофы», «военные действия» и «медицина»;
- низ: «шахты», «глубины океана, рек, морей», «геология земли», «полезные ископаемые».

В процессе обработки данных в новостном материале выделено соотношение позиций верх, середина и низ. В июне и июле к позиции «верх» были отнесены 10 медиасообщений, которые в основном отражали категории «космос» и «небо», связанные с освещением исследования планет Марса и Сатурна, с неполадками на борту МКС и полетов шаттла «Дискавери». Категория «небо» изобилует репортажами с авиашоу и первым регулярным полетом аэробуса А-380. В августе впервые позиция «верх» была представлена одной категорией – «небо»: все новостные сюжеты посвящались крушению пассажирских самолетов в Испании и Киргизии.

Эти медиасообщения носят и нейтральный и негативный характер, т.к. медиасобытия категории «космос» вызывают только познавательный интерес к исследованию планет, но не оставляют эмоционального отпечатка. Видеоряд насыщен фотографиями исследовательского аппарата «Феникс» поверхности планеты Марс и колец Сатурна. Видеокартинка сопровождалась рассказом о важности изучения планет, его международном статусе, куда основной вклад внесли американские ученые. Продолжительность экспедиции аппарата «Феникс» – полгода. За это время ученые соберут информацию о планете, попытаются найти ответ на вопрос об исчезновении жизни на Марсе. Таким образом, данные медиасообщения не вызывают никаких эмоций. Медиасобытия категории «небо» носят амбивалентный характер, т.к. в июне и июле рассказывалось о полетах пассажирских и военных самолетов, а также о важности авиашоу для развития отечественных военных конструкторских бюро. Все репортажи строились на отчете о полетах и на эмоциональных реакциях пассажиров. В августе появляются медиасообщения о трагедиях, на территории аэропорта в Испании и Киргизии. В репортажах доминируют кадры с обломками самолетов, машин пожарных и спасателей, а также родственников погибших.

Позиция «низ» представлена семью медиасобытиями, которые отражают категории «шахты», «геология земли» и «глубины океанов, рек и морей». В основном



все репортажи носят нейтральный характер, т.к. сообщения описывают результаты археологических и экологических экспедиций. Только в июне были негативные события, связанные с обвалом шахт на Украине и в Китае. В августе впервые не представлены события, описывающие эту позицию.

Позиция «середина» насчитывает 463 медиасобытия, где доминируют категории «политика», «криминал», «природные явления», «катастрофы» и «военные действия». В июне и июле преобладали категории «политика», «криминал» и «катастрофы». В июне медиасобытия представляли землетрясение в Китае, наводнение на Филиппинах, зарождение конфликта между Россией и Грузией. Резко возросло количество медиасобытий, связанных с терактами и дорожно-транспортными происшествиями. Параллельно с этими сообщениями освещалась футбольная тема. В июле доминировали категории «политика» и «катастрофы». Категория «политика» освещает суд над М. Караджичем, сербским политическим преступником. Категория «катастрофы» рассматривает техногенные и природные трагедии. Часто встречаются сообщения об природных катастрофах – бурях, штормах. Техногенные катастрофы показаны через столкновение транспортных средств – от автомашин до крушения поездов. В августе доминирует военный конфликт между Россией и Грузией, а также достижения российской сборной на Олимпиаде в Китае.

Таким образом, трехуровневая модель построения медийной картины мира находит свое отражение в новостном материале. В позиции «верх» доминировали категории «космос» и «небо», позиции «низ» – категории «шахты», «геология земли» и «исследования глубин океана», в позиции «середина» – «политика», «криминал», «природные явления», «военные действия». Превалирующей позицией в медийном материале является «середина», т.к. масс-медиа, в первую очередь, освещают события, связанные с жизнедеятельностью человека, во вторую – события, отражающие небесные и земные явления. Трехмерная модель медийной картины мира позволяет выявить степень насыщенности тематики новостных сообщений определенной семантики, определить цикличность структурных элементов медиаментальности, а также дает возможность проследить реакцию аудитории на то или иное медиасобытие.

### **Литература**

1. Ментальность россиян (специфика сознания больших групп населения России) / Под ред. И.Г. Дубова. – М., 1997.
2. Шкуратов В.А. Искусство экономной смерти. – Ростов-на-Дону: Наградигма, 2006.
3. Шкуратов В.А. От Манхэттена до Норд-оста. – Самара, 2002.



## Динамика удовлетворенности жизнью в результате фотовизуализации жизненных событий

Лакосина Н.В.

*В статье отражены основные теоретико-методологические аспекты проведенного исследования, посвященного изучению динамики отношения личности к своей жизни в результате фотовизуализации жизненных событий. Представлена программа исследования и методический инструментарий. Кроме того, приведены первые результаты исследования, в частности, представлены данные по изменению удовлетворенности жизнью при прохождении участниками программы фотовизуализации.*

**Ключевые слова:** визуальная социально-психологическая история, фотовизуализация жизненных событий, отношение к жизни, удовлетворенность жизнью.

Постнеклассический этап развития науки, характеризующийся обращением к гуманитарным методам исследования, изучению ценностно-смысловых аспектов бытия, его исторического времени, определил в отечественной социальной психологии тенденцию активизации и возрождения исследований жизненного пути личности (Е.Ю. Коржова), психологических проблем переживания и осмысления времени (Т.А. Нестик), временной ориентации (А. Сырцова) [1, 5]. Вместе с этим, по-прежнему актуальной остается проблема «визуального поворота». Так, В.А. Лабунская [2] отмечает важность обсуждения методологических вопросов визуальных исследований в силу их активного проникновения в психологию в целом и в социальную психологию в частности. Она указывает, что перед социальными психологами встает возможность создания «визуальной социально-психологической истории» общества, группы и отдельного человека.

В этой связи была определена цель нашей работы - изучение влияния фотовизуализации жизненных событий и их интерпретации на динамику отношения к жизни. Обращаясь в данном контексте к фотографии, мы опираемся на исследования, рассматривающие фотографию как средство реконструкции переживаний и событий, способ исследования жизненного пути личности, способ диагностики и коррекции отношений личности (J. Weiser, В.В. Нуркова).

В свою очередь, мы рассматриваем фотографию как социально-психологическое явление, визуальный конструкт, включающий кинесико-проксемические параметры взаимодействия, культурные и социальные символы, несущие информацию о гендерно-возрастных, статусно-ролевых и ценностно-смысловых аспектах бытия личности.

Гипотеза исследования заключалась в том, что интенсивность и модальность отношения к жизни и удовлетворенность ею изменяются в зависимости от сочетания социально-психологических характеристик визуальных знаков (фотографий) и особенностей их интерпретации.



Программа исследования включает: 1) психологическую диагностику, направленную на выявление типа отношения к жизни респондента и своему внешнему облику; 2) нарративную беседу; 3) социально-психологический тренинг с использованием техник фотовизуализации; 4) повторную психологическую диагностику, необходимую для изучения динамических изменений в удовлетворенности жизнью респондентами, оценке собственной внешней привлекательности [3, 4].

В данной работе мы представляем часть проведенного исследования, отразив результаты изучения динамики удовлетворенности жизнью в результате прохождения процедуры фотовизуализации. **Для изучения исследуемого вопроса была использована методика «Индекс жизненной удовлетворенности» Neugarten**, адаптированный Н.В. Паниной. В нашей работе обращение к исследованию удовлетворенности жизнью осуществляется в контексте комплексного изучения отношения человека к своей жизни.

Достоверность результатов обеспечивалась использованием методов математической статистики: описательных статистик, критерия парных сравнений Вилкоксона.

Эмпирическим объектом исследования выступили 41 человек в возрасте от 18 до 23 лет, 17 человек для экспериментальной и 24 человека для контрольной групп. Испытуемые первой, экспериментальной, группы проходили полную процедуру фотовизуализации. Респонденты контрольной группы участвовали только в диагностических мероприятиях. Временной интервал между проведенными диагностическими замерами составил 75 дней.

С помощью описательных статистических методов (а именно, выделения верхнего и нижнего квартиля, нахождения медианы и стандартного отклонения) полученные на нашей выборке данные были классифицированы по степени выраженности уровня удовлетворенности жизнью: высокая степень выраженности; средняя степень выраженности; низкая степень выраженности. Это позволило нам в дальнейшем отследить направление динамики исследуемого показателя.

С помощью подсчета критерия Вилкоксона мы сравнили значения удовлетворенности жизнью респондентов при первом и втором замере. Так, в экспериментальной группе найдены различия в выраженности удовлетворенности жизнью до проведения процедуры фотовизуализации и после нее –  $T = 33$  при  $Z = 2,05$ ;  $p = 0,03$ . Исходя из данных, полученных при применении описательных статистических методов, в выборке испытуемых экспериментальной группы процент людей с низкой выраженностью удовлетворенности жизнью снизился с 41,2 % до 23,5 %. Подобная тенденция наблюдается среди респондентов с высокой степенью выраженности удовлетворенности жизнью, их число также возросло с 17,6 % до 29,5 %. По данным, полученным в контрольной группе, различия выраженности удовлетворенности жизнью у респондентов на момент начала проведения эксперимента и по его прошествии не найдены –  $T = 83$  при  $Z = 0,48$ ;  $p = 0,62$ .

Таким образом, анализ динамики удовлетворенности жизни в результате прохождения программы фотовизуализации жизненных событий указывает на



подтверждение выдвинутой гипотезы. Найдены положительные изменения в оценке собственных поступков и жизненных достижений среди тех участников эксперимента, кто непосредственно прошел всю программу: личные беседы, социально-психологический тренинг, направленные на переосмысление жизненного опыта.

### **Литература**

1. Коржова Е.Ю. Перспективы исследований жизненного пути личности // Материалы IV Всероссийского съезда РПО. 18-21 сентября 2007 года: В 3 т. – М., Ростов-на-Дону: КРЕДО, 2007. – С. 124.
2. Лабунская В.А. Визуальное исследование как перспектива развития социальной психологии // Материалы IV Всероссийского съезда РПО. 18-21 сентября 2007 года: В 3 т. – М., Ростов-на-Дону: КРЕДО, 2007. – С. 224-225.
3. Лакосина Н.В. Визуальный подход: использование фотографии в рамках психотерапии и социально-психологического тренинга // Материалы научно-практической конференции «Психология общения: тренинг человечности». 15-17 ноября 2007 года. – М., С. 83-185.
4. Лакосина Н.В. Особенности вербальных и визуальных конструкторов жизненных событий: нарративный анализ // Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Психология. Общественные науки. Специальное приложение, 2006. – С. 18-21.
5. Нестик Т.А. Социальная психология времени: проблематика и перспектива направления исследований // Материалы IV Всероссийского съезда РПО. 18-21 сентября 2007 года: В 3 т. – М., Ростов-на-Дону: КРЕДО, 2007. – С. 359-360.
6. LifeLine и другие новые методы психологии жизненного пути / Сост. А.А. Кроник. – М.: Прогресс, 1993.



## Технологические особенности становления интегральной смысловой ориентации личности в учебном процессе

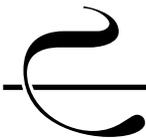
Лукияненко М.А.

*В настоящий период общество во многом не удовлетворено отечественной системой образования. Дорога к конструктивным изменениям в этой области лежит через разработку технологической системы, которая выведет учебный процесс на ценностно-смысловой уровень. Для разработки таких технологий необходимо оценить традиционные технологии с точки зрения их смыслообразующего потенциала.*

**Ключевые слова:** *смысловая сфера личности, интегральная смысловая ориентация, ценностно-смысловой подход к учебному процессу, образовательные технологии, смыслообразующий потенциал образовательных технологий.*

За последнее десятилетие существенные изменения, затронувшие систему образования, произошли как во внешней (чисто организационной), так и во внутренней (научное осмысление проблем образования на уровне современного общепсихологического знания) сфере. Изменились структура образования, число учащихся в различных учебных заведениях, умножились типы учебных заведений и характер предоставляемых ими образовательных услуг, увеличилось число лиц, занятых преподавательской, управленческой, консультативной, обслуживающей, исследовательской деятельностью. Пришло время воплотиться идее С.Л. Рубинштейна: «То, что для одной из наук (психологии) является предметом, то для другой (педагогике) выступает как условие» [3].

Выведение учебного процесса на личностно – смысловой уровень ставит перед педагогической психологией целый ряд проблем. Необходимо переориентировать цели обучения с информационных на развивающие, содержание вывести с знаниево-отчужденного уровня на личностно-ценностный, необходимо перестроить формы обучения с авторитарно-унифицированных на демократически-вариативные. Особый блок проблем относится к мотивационно-динамическим компонентам обучения, к переосмыслению уже существующих и разработке новых методов и технологий обучения. Содержанию учебного процесса, которое является полем кристаллизации, питающим смыслообразование и смыслоосознание учащихся, должно получить «импульс жизни». Его необходимо как-то расположить в пространстве, распределив его между учителем и учащимися, между самими учащимися и их группами, нужно расположить также во времени, дифференцировав его и наполнив им последовательность процедур действий учителя и учащихся. Это и есть технологические аспекты учебного процесса. Технологии обучения предстают как механизм самореализации содержания, и, следовательно, обновляя содержание, в любых его направлениях, включая и смыслообразование, надо адекватным, синхронным образом вносить изменения и в технологическую



культуру. Содержание и технологии оказываются взаимосвязанными органически: если содержание «питает» развитие личности, ее смысловые структуры, то технологии включают, запускают развитие. Оказавшись неадекватной содержанию, технология как запускающий инструментарий не «сработает», поскольку нарушится принцип изоморфной зависимости содержание – технология, принцип соответствия [2].

Вопрос о технологиях обучения из дидактической плоскости переносится в психологический план, так как, содержание предстает на нескольких уровнях обучения: на уровне проектирования – в текстовой, знаковой форме, на уровне реального протекания учебного процесса – как движение мыслей, чувств, эмоций учащихся, на уровне результативности обучения – как устойчивые качества личности в виде позиций, взглядов, интересов, в конечном итоге – системы ценностей как стержневой основы человека, а значит, его базовых смысловых структур. Технологии обучения и могут быть рассмотрены как механизмы перевода содержания с текстового уровня на уровень субъектной деятельности учащихся, с уровня субъектной деятельности – на уровень устойчивой структуры личности учащихся. Не забудем, что на всех уровнях деятельность учителя и учащихся является совместной, и, ссылаясь на учащихся при фиксации уровней содержания, мы не упускаем из виду двуединый характер процесса.

Предназначение технологий, если под содержанием понимать не только значения и другие несмысловые единицы воплощенного в нем бытия, а смыслы в опредмеченной интериоризируемой или персонифицированной форме, и является смыслообразование учащихся. В различных психолого-педагогических исследованиях подчеркивается, что технологии выполняют реализующую функцию по отношению к содержанию и не являются самоценными. В целом с таким суждением согласиться можно, однако в условиях действия той или иной технологии осваивается ведь не только программный или внепрограммный материал как носитель содержания, но и сами технологии, по крайней мере, некоторые из них или какие-то их фрагменты. В данном случае к содержанию мы подходим традиционно – как к объекту усвоения (освоения). Примером может служить технология, именуемая «методом проектов»: это метод, обеспечивает освоение учащимися некоторой части действительности, предписываемой учебными программами, но при этом осваивается учащимися и сам как часть содержания, как способ деятельности, как инструментарий проектирования чего-либо в собственной жизненной перспективе. Тем более, если содержание понимать с позиций смыслообразования, интерпретируя его как «субстрат», «питающий» смысловой развитие детей, то технология, направленная на раскрытие смысловой основы мира, будучи освоенной, в качестве способа деятельности, в состоянии решать и смысловую сверхзадачу.

Из сказанного следует важный в психолого-дидактическом отношении вывод. Если смысл не учат и смысл не учатся, с чем надо безоговорочно согласиться, то технологии познания, формируемые у учащихся в их технологическом взаимодействии с учителем, в состоянии выступить в роли смысло-поискового фактора,



метода, ведущего по пути смыслораскрытия постигаемого мира. Так, достаточно широко применяемые эвристические технологии, обеспечивающие овладение учащимися программным материалом, как показывает школьный опыт последнего времени – и вводящие их в ситуации смыслопроявления, осваиваемые как содержание оказываются механизмами поиска и раскрытия смыслов в других дидактических обстоятельствах или, предположим, в ситуациях жизненного смыслоопределения детей. Не будем и преувеличивать роль технологических аспектов учебного процесса, когда они выступают как алгоритмы поиска смыслов, поскольку это все же не внутренняя, мотивационная, а инструментальная сторона обеспечивающая смыслообразование.

Технология определяется как развертка метода, метод в таком случае может быть охарактеризован как свернутая «технология». Метод обучения «стратегичнее» технологии, он определяет в руках учителя общий план процесса, технология же, свертываясь по законам интериоризации, отражается в сознании учащихся как след, образ метода. Проблемная технология обучения, например, будучи разверткой «проблемного метода», предполагает такие процедуры, как предъявление учащимся информации, вступающей в противоречие с их наличным уровнем знаний, возникновение из этого противоречия проблемной ситуации, поиск вариантов выхода из нее и т.д. и «сжимается» в проблемную деятельность ребенка, проблемное мышление как свойство субъекта. Лишь в таком соотношении метода и технологии, на наш взгляд, учитель и учащиеся в состоянии «добраться» до глубинного смысла изучаемых явлений, выстроить обучение как процесс «эмбрионального становления истины» [1].

Основную задачу в данной статье, мы видим в том, чтобы оценить наличествующие технологии со стороны их смыслообразующих возможностей. Анализ осложняется тем, что технологии разрабатывались, как следует полагать, независимо от смысловых ориентаций, у них, как правило, были другие цели – усвоение знаний, овладение способами деятельности, развитие мышления. Последнее время, однако, характеризуется поиском технологий, ориентированных на развитие личностной сферы учащихся, а так же переосмыслением, переориентацией традиционных технологий. В ряде этих технологий, несомненно, как увидим, просматривается определенный и даже заметный смысловой и смыслообразующий потенциал.

В целях определения указанного потенциала нам придется сгруппировать, расклассифицировать технологии по различным параметрам и критериям. Параметры будут названы ниже, а ведущим критерием нами избрана степень нарастания способностей технологий к развитию смысловой сферы учащихся. Будем восходить к технологиям, обладающим наибольшей смыслообразующей силой, начав с тех из них, которые этой способностью обладают в наименьшей степени.

Классификация технологий по способу кодирования информации. Сюда входят группы вербальных, аудиовизуальных, машинообучающих, мультимедийных, гипетекстовых, голографических технологий. В такой классификации технологий, как можно видеть, логическое совпадает с историческим, их расположение в нашем



тексте отражает историческую последовательность их возникновения, развития и даже перспектив.

Технологии по величине радиуса действия учебного процесса. Сюда входят следующие группы технологий: технологии, обеспечивающие малое академическое пространство – урок и другие виды учебных занятий; технологии, реализующие самостоятельную деятельность учащихся за пределами учебных занятий; технологии, обслуживающие большое образовательное пространство.

Технологии по критерию взаимоотношений учителя и учащихся. Сюда входят: субъект-объектные технологии; субъект-субъектные технологии; субъект-текст-субъектные технологии. Данная классификация технологий делает уступку деятельностному подходу и развивающему обучению.

Технологии по характеру познавательной деятельности учащихся. Выделяются следующие группы технологий по характеру познавательной деятельности учащихся: группа технологий репродуктивного типа; группа технологий проблемного типа; группа технологий исследовательского типа.

Технологии по способности обеспечения интегральной смысловой ориентации учащихся. Выделяются следующие их группы: технологии, обеспечивающие самоактуализацию субъектного опыта учащихся; диалоговые технологии; игровые технологии; технологии, обеспечивающие самовыражение учащихся; технологии психолого-дидактической поддержки учащихся; технологии проблемно-творческого типа.

В данном блоке, прослеживается тенденция обращения смыслообразующих технологий к жизненному миру ребенка, его духовной сфере, к смысловому уровню его глубинного «я». Наблюдается направленность на ограничение академизма в учебном процессе, содержится возможность его заметной интенсификации [1].

Сравнительный анализ образовательных технологий с точки зрения их смыслообразующего потенциала, возможности с помощью той или иной технологии активизировать познавательную пристрастность души познающего, дает возможность моделировать образовательные пространства разной смысловой насыщенности, варьируя между когнитивными и аффективными составляющими в процессе обучения и обеспечивая тем самым наибольшую степень взаимопроникновения житейского, художественного и научного знания как единой основы интегральной смысловой ориентации учащихся [5].

### **Литература**

1. Абакумова И.В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе. – Ростов-на-Дону: Изд-во Рост. Ун-та, 2003.
2. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 2003.
3. Нуркова В.В., Березанская Н.Б. Психология: Учебник. – М., 2004.
4. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. – М., 2000.
5. Роджерс К., Фрейнберг Д. Свобода учиться. – М., 2002.



## Сотрудник психиатрической службы: профессионально-важные качества

**Митина О.А.**

*В современных условиях развития психиатрии необходимым является формирование комплексного образа специалиста современной психиатрической службы (с учетом его личностных, профессиональных, морально-этических и иных особенностей) с целью повышения профессиональной компетентности и с учетом запроса потребителей психиатрических услуг. Автором сформулированы необходимые и нежелательные характеристики сотрудника службы для осуществления профессиональной деятельности.*

**Ключевые слова:** *сотрудник психиатрической службы, профессионально-важные качества (ПВК), морально-этические ценности, стратегия поведения, личностные особенности, особенности коммуникации, волевая регуляция деятельности, нейродинамические особенности психической деятельности.*

В настоящий момент в обществе отсутствует реалистичное, дифференцированное представление о сотрудниках психиатрической службы, выявляется тенденция к негативной оценке их профессиональной деятельности, приписыванию им отрицательных личностных качеств [7, 9].

Такая ситуация складывается на фоне активного реформирования психиатрической службы. Развиваются новые принципы организации службы [1, 2, 4, 5, 14], в лечебный и реабилитационный процессы включаются специалисты смежных направлений (психологи, социальные работники, трудотерапевты, юристы, менеджеры) [3, 5, 6, 8], происходит интеграция психотерапевтических служб со стационарными и внебольничными психиатрическими бригадами [2, 11, 13]. За рубежом в течение последних 30 лет пользователи активно вовлекаются в планирование и оценку работы психиатрической службы [10, 12].

Все это определяет службу психического здоровья как сложный механизм взаимодействия специалистов разных категорий с потребителями психиатрической помощи, позволяющий решать ряд лечебных и иных (социальных, юридических, психологических, информационных) проблем.

Эти тенденции способствуют тому, в современной системе психиатрической службы необходимо формирование комплексного образа сотрудника, который с одной стороны, будет способствовать эффективному функционированию специалиста (определение границ профессиональной компетентности, формирование профессионального самосознания, взаимодействие с коллегами, распределение полномочий и ответственности и проч.), а с другой – соответствовать запросу потребителей психиатрической помощи.

**Цель и задачи исследования.** Целью настоящей работы является формирование комплексного образа специалиста психиатрической службы как части профессионального коллектива и представителя психиатрической службы.



Для достижения этой цели в работе исследовались индивидуально-психологические, профессиональные и морально-этические особенности личности специалиста. Также было проведено изучение системы межличностного взаимодействия специалистов в коллективе, исследование представлений о сотрудниках психиатрической службы у «потребителей психиатрической помощи» (пациентов).

Материалы и методы исследования. Инструментом исследования явилась оригинальная анкета (64 вопроса), отражающая субъективное восприятие образа специалиста. С целью изучения системы межличностных отношений использовалась методика диагностики межличностных отношений (модифицированный вариант интерперсональной диагностики Т. Лири).

В исследовании принимало участие 263 человека, из которых 233 – сотрудники психиатрической службы (6 профессиональных групп: 1) «главный врач, заместитель главного врача» (ЗамВрЗамГВр); 2) «главная медицинская сестра, старшая медицинская сестра» (ГлСтМС); 3) «медицинская сестра» (МС); 4) «врач-психиатр» (ВП); 5) «социальный работник» (СР); 6) «психолог» (Психол.); 30 человек – «пациент психиатрической службы» (Пац.).

Результаты исследования. В этой статье описываются результаты анализа профессиональной сферы сотрудника психиатрической службы.

Анализ профессионально важных качеств (ПВК) специалистов в следующих сферах: морально-этической, коммуникативной, в сфере волевого регулирования поведения, эмоциональной сфере, сфере поведения и нейродинамических свойств. В каждой профессиональной группе были получены необходимые и нежелательные, с точки зрения специалиста, характеристики для осуществления профессиональной деятельности.

### **1. Характеристики личности специалиста, необходимые для успешной работы в психиатрии.**

1. Ориентация в работе на морально-этические ценности: гуманизм, порядочность, справедливость, совесть, терпимость, любовь к больным, уважение, бескорыстие, чувство долга, милосердие.
2. Стратегии поведения и ролевые отношения.
3. Наиболее эффективной в работе является гибкая стратегия поведения, выстраиваемая в соответствии с позицией, занимаемой в коллективе. Например, для руководителя – активная позиция, характеризующаяся деловитостью, требовательностью, настойчивостью, прямолинейностью, для МС – способность подчиняться, выполнять указания, «реактивное» поведение.
4. Личностные особенности специалистов:
  - чуткость, отзывчивость, способность к сопереживанию, эмпатия, чувствительность;
  - стабильность эмоциональной сферы (эмоциональная устойчивость, уравновешенность, спокойствие, уверенность в себе), оптимистичность (прогнозирование позитивных результатов лечения);



- высокая способность к волевой регуляции деятельности: исполнительность, обязательность, добросовестность и ответственность. Самоконтроль эмоций и поведения (аккуратность, внимательность, дисциплинированность, пунктуальность, собранность, терпение, выдержанность) – наиболее значимы в работе медсестринского персонала;
- особенности коммуникативной сферы: доброжелательность, общительность, умение донести до пациента медицинскую информацию. В группах специалистов, работающих с пациентами «словом» (ВП, Психол.), помимо вышеперечисленных характеристик коммуникативной сферы называются: такт, сопереживание, вежливость. В группе Психол., выделяется дистанцированность в общении, простота изъяснения, гибкость, эмпатийное слушание;
- нейродинамические особенности: нервно-психическая устойчивость, проявляющаяся в высокой работоспособности, готовности к ненормированному режиму, низкой утомляемости. Хорошая память и способность к высокой концентрации внимания являются необходимыми, в первую очередь, в работе МС.

## **II. Факторы, негативно влияющие на осуществление профессиональной деятельности.**

1. Низкий морально-этический уровень: цинизм, зависть, гордость, корысть, высокомерие.
2. Стратегии поведения и ролевые отношения:
  - директивный подход к подчиненным со стороны руководства, что может подавлять возможность самореализации и инициативу у подчиненных;
  - ролевая неопределенность («приспособление») в коллективе, что ведет к ролевым конфликтам («соперничеству», «конкуренции»);
  - неумение выслушивать сотрудников.
3. Личностные особенности специалистов:
  - особая чувствительность к проблемам (доверчивость, жалость, мягкосердечие, сочувствие к пациенту, чуткость);
  - агрессивное разрешение ситуации, разрешение ситуации «любой ценой», несдержанность. Описывается как вспыльчивость, злость, гнев, раздражительность, импульсивность, несдержанность;
  - низкий уровень самооценки (нерешительность, неуверенность в себе, застенчивость);
  - в группе Психол. – чрезмерная эмоциональность, эмоциональная нестабильность, беспокойство;
  - особенности коммуникации, связанные с необщительностью, замкнутостью. Кроме этого, были выделены: мягкость в общении с подчиненными (ГлВрЗамГлВр), неумение выслушать (понять, наладить общение) с сотрудниками (ГлСтМС), болтливость, чрезмерная общительность, любовь давать советы (МС), тихий голос, нечеткое произношение (ВП), снисходительная интонация, отстраненность (Психол.);



– особенности волевого регулирования поведения: невнимательность, нетерпеливость, несдержанность, неусидчивость, рассеянность, неаккуратность, несобранность, неорганизованность. Выделенная в группе ГлВрЗамГлВр, чрезмерная регуляция деятельности: сверхответственность и сверхобязательность; – нейродинамические особенности: медлительность, сонливость, утомляемость, забывчивость.

Наиболее конфликтными зонами ПВК являются морально-этическая и эмоциональная сферы. Характеристики этих сфер неоднозначно разграничиваются специалистами на позитивно влияющие на осуществление профессиональной деятельности и те, которые оказывают негативное влияние.

Выводы. Профессионально важные качества специалиста психиатрической службы охватывают не только профессиональные навыки и умения, полученные в процессе обучения, но также включают личностные характеристики, особенности эмоциональной сферы, морально-этические качества и проч.

Результаты исследования позволили выявить наиболее конфликтные зоны ПВК и определить специфику профессиональной поддержки специалиста, как на начальных этапах работы, так и в процессе осуществления профессиональной деятельности.

### **Литература**

1. Вид В.Д. Бригадный подход в современной психиатрической клинике и его функциональное структурирование // Социальная и клиническая психиатрия – 1995. – Т. 5. – № 3. – С. 102-105.
2. Внебольничная помощь и психиатрическая реабилитация при тяжелых психических заболеваниях / Пер. с англ. Под ред. О. Абессоновой – К.: Сфера, 2002. – 600 с.
3. Гурович И.Я., Шмуклер А.Б., Сторожакова А.Я. Психосоциальная терапия и психосоциальная реабилитация в психиатрии. – М.: ИД МЕДПРАКТИКА, 2004. – 492 с.
4. Козяков С.Б. Межведомственная полипрофессиональная бригадная работа по реабилитации психических больных // Психическое здоровье. – М.: Гениус. – 2006. – № 3 (3). – С. 16-20.
5. Лиманкин О.В. О проблемах реформирования психиатрических служб // Актуальные вопросы психиатрии и наркологии. Материалы Всероссийской конференции с международным участием «Бехтеревские чтения на Вятке». Часть I. Киров, 27-28 сентября 2005 г. – Москва-Киров, 2004. – С. 54-57.
6. Партнёры в сфере охраны психического здоровья: Вклад профессионалов и непрофессионалов в охрану психического здоровья: Сб. статей: Пер. с англ. – К.: Сфера, 1999. – 236 с.
7. Рукавишников В.О. Общественное мнение о службах психического здоровья и пациентах, ими обслуживаемых. – М.: Научно-исследовательский институт профилактической психиатрии, 1990. – 316 с.
8. Ястребов В.С. с соавт. Психиатрическая тематика в материалах российской прессы // Психиатрия. – 2004. – № 2. – С. 63-71.



9. Crawford M. Involving users of psychiatric services in service development — no longer an option // *Psychiatric Bulletin*, 2001; 25, 84–86
10. Holmes, J. The psychotherapy department and the community mental health team: bridges and boundaries. *Psychiatric Bulletin*, 1998; 22, 729-732.
11. Hook J The role of psychodynamic psychotherapy in a modern general psychiatry service // *Advances in Psychiatric Treatment*, 2001; vol. 7, p. 461-468
12. Mitchison, S. A model for an integrated psychotherapy service. *Psychiatric Bulletin*, 1995; 19, 209-213.
13. Sheped G. Models of community care // *Journal of Mental Health*. 1998; vol. 7, p 165-177



## Мотивационные характеристики карьеризма

Вилкова Л.М.

*Статья посвящена рассмотрению мотивационных характеристик карьеризма, входящих в одну из групп личностных детерминант (направленность) данного феномена. Предлагаются оригинальные эмпирические показатели карьеризма для определения его выраженности у конкретного субъекта деятельности. Анализируются результаты проведенного эмпирического исследования, устанавливаются специфические мотивационные характеристики респондентов с высокой выраженностью карьеризма.*

**Ключевые слова:** карьеризм, мотивационные характеристики карьеризма, эмпирические показатели (признаки) карьеризма.

В литературе наряду с изучением карьеры имеет место рассмотрение самостоятельного ее феномена – карьеризма. Термины «карьера» и «карьеризм» родственны, но не идентичны по содержанию. Прямые упоминания о последнем в научно-психологической литературе встречаются редко, однако в социально-профессиональных средах это явление является распространенным. На основе анализа трех подходов к определению карьеризма (этического, социологического и психологического) [1] предлагаем содержательно рассматривать изучаемый феномен с точки зрения профессионального становления, карьерной стратегии и субъекта, реализующего карьеризм. *В первом случае* карьеризм представляет собой специфический («деформированный») адаптационный вариант профессионального становления, при котором имеет место опережение профессионального роста специалиста его должностным продвижением. *Во втором случае* под карьеризмом понимается особый вид карьерной стратегии, которая представляет собой организацию конкретных специфических действий, направленных на достижение карьерных мотивов и целей субъекта. *В третьем случае* феномен представляет собой комплекс специфических личностных характеристик, обеспечивающих реализацию и/или специфического («деформированного») адаптационного варианта профессионального становления, и/или особой карьерной стратегии.

Мотивационные характеристики мы рассматриваем как одну из групп личностных детерминант (направленность) карьеризма, наряду со способностями и чертами характера [1]. Разные авторы к мотивационным характеристикам феномена относят: мотивы должностного продвижения, личного жизнеустройства, материального обогащения, повышения социального статуса (престижа), превосходства, достижения успеха, самореализации. Последние мотивы понимаются не только с точки зрения их выраженности, но и с точки зрения их содержательной наполненности у карьериста; даже если мотивы самореализации ему свойственны (мотивы самовыражения и самоутверждения), то они приравниваются к отвержению и отрицанию другого.



Цель конкретного эмпирического исследования заключалась в выявлении мотивационных характеристик карьеризма у работников, занятых в сфере производства и сбыта товаров. В качестве методов исследования выступили: 1) экспертная оценка; 2) тестирование (ТЮФ; методика «Диагностика мотивационной структуры личности» В.Э. Мильмана; методика «Якоря карьеры» Э. Шейна; методика «Мотивация профессиональной деятельности» К. Замфир в модификации А.Реана; методика «Определение направленности личности»); 3) методы математической статистики (методы дескриптивной статистики (квартилирование) и непараметрической (критерий Манна-Уитни)).

В результате анализа соответствующей литературы были систематизированы и выделены эмпирические показатели (признаки) карьеризма во всех его трактовках. К эмпирическим показателям феномена как специфического («деформированного») адапционного варианта профессионального становления относятся: высокая скорость должностного продвижения на фоне отставания в профессионально-квалифицированном развитии (должностной рост опережает профессиональный рост специалиста); преобладание процессов адаптации (функционирования) в профессии над процессами развития в ней; невозможность самореализации в профессии, наличие лишь самоутверждения и самовыражения; осуществление внешне активной деятельности, результат которой не соответствует требованиям должности, самой профессиональной деятельности; осуществление профессиональной деятельности на уровне планирования, а не проектирования; преимущественная ориентация субъекта на установление специфических контактов с социально-профессиональным окружением.

Эмпирическими показателями карьеризма как особого вида карьерной стратегии выступают: осознанная «техника делания» карьеры (специальные действия субъекта, способствующие должностному продвижению: использование случая в целях должностного продвижения; использование практики «подсиживания»; избирательное общение с «нужными» людьми).

Эмпирические показатели карьеризма как комплекса специфических личностных характеристик включают в себя: крайнюю степень приверженности идее достижения и организации человеком своей карьеры; преобладание в сфере профессиональной деятельности мотивов должностного продвижения и достижения престижного положения в обществе над всеми другими мотивами; преобладание в сфере профессиональной деятельности мотивов материального обогащения и личного жизнеустройства над другими мотивами; преобладание ориентации на помощь в должностном продвижении со стороны других людей над всеми другими ориентациями; выраженную конформность по отношению к вышестоящим на фоне терпимости к фактам служебных аномалий с их стороны; преобладание верности руководству («личной преданности»), а не интересам дела.

Данные эмпирические показатели карьеризма подвергались экспертной оценке для утверждения их адекватности. В ней приняли участие 7 человек-экспертов (3 психолога и 4 кадровых работника), имеющих стаж работы более 5 лет. Им



необходимо было произвести стандартную процедуру ранжирования эмпирических показателей карьеризма по степени их адекватности. После проведения процедуры нормирования оценок был получен удельный вес значимости каждого признака и определен интегральный показатель выраженности карьеризма, как сумма произведений эмпирических значений признаков карьеризма и удельного веса их значимости.

Таким образом, нами была создана не только теоретическая модель изучения карьеризма, но и предложены оригинальные эмпирические показатели для определения выраженности феномена у конкретного субъекта деятельности.

Далее нами была произведена экспертная оценка респондентов. В ней приняли участие 106 человек – работников разного пола, занятых в сфере производства и сбыта товаров, в возрасте от 20 до 47 лет. По результатам экспертной оценки, подсчета средних показателей признаков карьеризма каждого респондента были вычислены индивидуальные интегральные показатели выраженности феномена. На основании процедуры кватилирования значений индивидуальной выраженности карьеризма были выделены группы с высокой, умеренной и низкой выраженностью феномена.

Для изучения мотивационных характеристик карьеризма было проведено тестирование респондентов, по результатам которого выявилась выраженность ведущих мотивов жизнедеятельности, карьерных мотивов, мотивов профессиональной деятельности, направленности личности.

Полученные результаты позволяют говорить о специфических мотивационных характеристиках карьеризма: выраженной у субъекта внешней по отношению к содержанию профессиональной деятельности положительной мотивации (выраженные мотивы должностного продвижения и достижения престижного положения в обществе); наличии ориентации на конкуренцию; доминировании направленности на общение и на себя.

### **Литература**

1. Джанерьян С.Т., Вилкова Л.М. Теоретико-психологические аспекты изучения личностных детерминант карьеризма // Известия вузов. Северо-кавказский регион. Общественные науки. – 2008. – № 5. – С. 114-118.



## Характер взаимосвязи особенностей Я-концепций и притязаний студентов-психологов

Шумихина А.В.

*В статье предложено разработанное автором определение понятия «притязание», описан комплекс устойчивых характеристик притязания личности. Приведены результаты эмпирического исследования направления, силы и знака взаимосвязей между комплексом особенностей Я-концепции и притязания студентов-психологов.*

**Ключевые слова:** Я-концепция, притязание личности, взаимосвязь.

В предыдущих работах [4, 5] нами раскрывались и доказывались положения о наличии взаимосвязей между характеристиками Я-концепции и притязания личности на материале проведенного автором теоретико-эмпирического исследования. Цель настоящей статьи – выявить направление, силу и знак взаимосвязей между комплексом особенностей Я-концепции и притязания личности.

В основе представляемого исследования лежит теоретическое положение о наличии различных трактовок понятия «притязание», которые позволяют выделить целевой, потребностно-мотивационный, личностно-диспозициональный и оценочный аспекты изучения притязания [4]. Притязание личности мы понимаем как мотивационно-целевое личностное образование, проявляющееся в стремлении к достижению субъективно приемлемого результата в значимых сферах жизнедеятельности.

Притязание как личностное образование характеризуется по ряду устойчивых признаков, которые можно разделить на основе представлений о характеристиках любого системного объекта на пространственные, временные, интенсивностные и информационные. Пространственная характеристика притязания конкретизируется в содержании притязания, включающем желаемые субъективно приемлемые достижения, на которые нацелена личность в значимых сферах жизнедеятельности. Временная характеристика притязания эмпирически проявляется в предполагаемых временных затратах необходимых для достижения идеальной цели, удовлетворения потребности, выходящей за пределы актуальной ситуации. Интенсивностная характеристика воплощается в количестве попыток, предпринимаемых субъектом для реализации притязания. Информационная характеристика притязания проявляется в степени детализированности ведущего содержания притязания.

Уровень притязаний представляет собой стереотип тактики целеполагания [1], характерный для личности и эмпирически фиксируемый в ситуации психологического эксперимента. Он проявляется через параметры высоты, устойчивости, адекватности. Фактически уровень притязаний рассматривается как ситуативное проявление притязания личности.



Я-концепция понимается нами как система представлений человека обо всех возможных проявлениях себя, сопряженных с эмоционально-ценностным отношением, эмпирически изучаемая через комплекс пространственных, временных, интенсивностных, информационных характеристик [2].

Предметом настоящего исследования выступает взаимосвязь Я-концепции (ее конкретных характеристик) и характеристик притязания личности. Целью исследования выступило изучение содержания и характеристик притязания студентов в связи с особенностями их Я-концепции. Для проверки выдвинута следующая гипотеза: в зависимости от вида Я-концепции между характеристиками притязания личности и Я-концепции могут быть выделены взаимосвязи различного направления, силы и знака.

Методы исследования: самоописания и их контент-анализ; анкетирование; психологический эксперимент; психологическое тестирование; факторный и регрессионный анализ, критерии непараметрической статистики. В качестве объекта исследования выступили вербальные версии самоописаний 111 студентов 1-2 курсов психологического факультета. Выбор респондентов обусловлен, с одной стороны, особенностями влияния стадии профессионального становления на личность [2, 3]; с другой стороны, особенностями будущей профессии психолога, ориентирующей субъекта на рефлексию.

На основе ведущего содержания вербальных самоописаний (по результатам факторного анализа) выделены 4 группы респондентов, отличающихся определенным видом Я-концепции и соответствующими особенностями притязания личности и уровня притязаний. В качестве критерия определения вида Я-концепции выступила интенсивностная характеристика, представленная субъективной значимостью личностных черт. Значимость для личности тех или иных черт способствует как их большей осознанности и устойчивости, так и общей согласованности Я-концепции [2]. С помощью метода множественной линейной регрессии, а также построения регрессионных графов нами был определен характер связей между особенностями Я-концепции и притязания личности.

В результате проведенного исследования были получены следующие результаты. Для «Инструментально-интенциональной Я-концепции, ориентированной на будущее» характерно определяющее влияние характеристик притязания на характеристики Я-концепции, проявляющееся в усилении пространственной характеристики Я-концепции посредством временной и информационной характеристик притязания личности. Т.е. отодвигая перспективу реализации притязания и осознавая его содержание, студенты-психологи концентрируются на собственных актуальных устойчивых, характерологических чертах.

Для субъектов с «Экспрессивной Я-концепцией» характерно отсутствие взаимосвязей между характеристиками Я-концепции и характеристиками притязания, что указывает на их относительную автономность. В то время как высота самооценки и уровня притязаний студентов 2 группы прямо взаимосвязаны друг с другом.

Для «Интенциональной Я-концепции, ориентированной на будущее» характерно определяющее влияние характеристик притязания на характеристики



Я-концепции, посредством пространственной и информационной характеристик притязания. При этом пространственная и информационная характеристики притязания оказывают различное по силе и знаку воздействие на характеристики Я-концепции. Это проявляется в том, что притязание на профессиональное мастерство и компетентность снижает концентрированность студентов на актуальных жизненных обстоятельствах и событиях, а также препятствует осознанию ими собственных желаний, намерений и интересов.

Для субъектов с «Инструментальной Я-концепцией, ориентированной на настоящее» свойственны различные по направлению, силе и знаку взаимосвязи между характеристиками Я-концепции и характеристиками притязания, что свидетельствует о тесном взаимодействии указанных психологических образований. При этом определяющим является влияние характеристик Я-концепции на характеристики притязания. Это проявляется в том, что осознанию респондентами притязания на привлекательные профессиональные навыки и компетентности способствует восприятие собственных устойчивых, характерологических черт, а также детализированность представлений об актуальных навыках, умениях и знаниях.

Итак, в результате теоретико-эмпирического исследования нами установлена зависимость характера взаимосвязей между Я-концепцией и притязанием личности от вида Я-концепций студентов-психологов; выявлены и определены различные по направлению, знаку и силе взаимосвязи между характеристиками Я-концепции и характеристиками притязания личности.

### **Литература**

1. Бороздина Л.В., Видинская Л. Притязания и самооценка // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 1986. – № 3. – С. 21-30.
2. Джанерьян С.Т. Профессиональная Я-концепция: системный анализ. – Ростов-на-Дону: Изд-во РГУ, 2004.
3. Джанерьян С.Т., Прокопьева Е.В. Особенности профессиональной Я-концепции на начальных этапах профессионального становления психологов // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2000. – Вып. 5. – Ч. 2. – С. 219-222.
4. Шумихина А.В. Теоретико-эмпирическое противоречие в изучении притязаний // Психология XXI века. – СПб., 2007. – С. 111-112.
5. Шумихина А.В. Взаимосвязь характеристик видов Я-концепции студентов-психологов и особенностей их притязаний // Российский психологический журнал. – М.: КРЕДО, 2008. – Т. 5. – № 4. – С. 90-92.



## 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 подрисовочных 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 № 3**

Сдано в набор 10.09.09. Подписано в печать 21.09.09.  
Формат 60x84/16. Усл. печ. л. – 10,50. Бумага офсетная. Гарнитура Myriad Pro.  
Печать цифровая. Тираж 1000 экз. Заказ № 124/09.

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