

**РОССИЙСКОЕ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ
ОБЩЕСТВО**



**РОССИЙСКИЙ
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ**

том 9 № 3

Москва



2012



Российский психологический журнал

Учредитель – Российское психологическое общество

Главный редактор – член-корр. РАО, д.пс.наук, профессор Зинченко Ю.П.

Редакционный совет

д.пед.наук, проф. Акопов Г.В.
д.пс.наук, проф. Аллахвердов В.М.
член-корр. РАН, д.пс.наук, проф. Величковский Б.М.
д.пс.наук, проф. Дебольский М.Г.
д.пс.наук, проф. Забродин Ю.М.
д.пс.наук, проф. Караяни А.Г.
член-корр. РАО, д.пс.наук, проф. Карпов А.В.
д.биол.наук, проф. Киной В.Н.
академик РАО, д.пс.наук, проф. Климов Е.А.
академик РАО, д.пс.наук, проф. Малюфеев Н.Н.
д.пс.наук, проф. Марьин М.И.
академик РАО, д.пс.наук, проф. Нечаев Н.Н.

д.пс.наук, проф. Перельгина 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.
академик РАО, д.пс.наук, проф. Фельдштейн Д.И.
д.пс.наук, проф. Черноризов А.М.
академик РАО, д.пс.наук, проф. Шадриков В.Д.
д.филос.наук, проф. Шкуратов В.А.
д.пс.наук, проф. Шмелев А.Г.
канд.пс.наук Шойгу Ю.С.

Редакционная коллегия

член-корр. РАО, д.пс.наук, проф. Абакумова И.В.
академик РАО, д.пс.наук, проф. Асмолов А.Г.
д.пс.наук, проф. Базаров Т.Ю.
академик РАО, д.биол.наук, проф. Безруких М.М.
д.пс.наук, проф. Богоявленская Д.Б.
д.пс.наук, проф. Берберян А.С.
академик РАО, д.пс.наук, проф. Деркач А.А.
академик РАО, д.пс.наук, проф. Донцов А.А.
академик РАО, д.пс.наук, проф. Дубровина И.В.
член-корр. РАН, член-корр. РАО д.пс.наук,
проф. Журавлев А.Л.

член-корр. РАО д.пс.наук, проф. Егорова М.С.
академик 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, проф. Цветкова Л.А.
dr. Technische Universität Dortmund Kittler Udo
as. prof. Technische Universität Dortmund
Menjeritskaya Julia

Ответственный секретарь – Тельнова О.В.

Выпускающий редактор – Попова Л.В.

Компьютерная верстка – Чеха А.П.

Адрес редакции:

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

Адрес учредителя:

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

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

Перепечатка материалов возможна только по согласованию с редакцией.



СОДЕРЖАНИЕ

НАШИ АВТОРЫ

4

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Сидоренков А.В., Коваль Е.С. Методика изучения социально-психологической адаптации индивида в малой группе и неформальной подгруппе

9

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Абакумова И.В., Савин В.А., Фоменко В.Т. Новые технологические ракурсы обучения: современный урок в модулях

16

ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Багмет А.М. Ретроспективный анализ уголовно-правового противодействия массовым беспорядкам в Российской Федерации

26

Брижак З.И., Волочай С.Н. Психологические основы подготовки следователей для расследования преступлений, совершенных в отношении несовершеннолетних

33

Дзюман Е., Целиковский С.Б., Котова Т.А., Михайлова О.Ю. Модели гендерной делинквентности

41

ВОЕННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Васильева О.С., Калачинская О.А. Особенности социальной устойчивости военнослужащих в условиях повышенной боевой готовности

50

ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ

Ермаков П.Н., Бабенко В.В., Явна Д.В. Использование анализа независимых компонентов для локализации источников вызванной активности при различении текстурных модуляций

56

МОЛОДЫЕ УЧЕНЫЕ

Ачина А.В. Анализ взаимосвязей между стилем мышления и параметрами решения психодиагностических задач у студентов-психологов и психологов-практиков

65

Колтунова Е. Символ и символизация: сходство и различия интерпретаций в контексте различных психологических подходов

72



НАШИ АВТОРЫ



Сидоренков Андрей Владимирович

заведующий кафедрой психологии управления и акмеологии факультета психологии Южного федерального университета, профессор, доктор психологических наук
Служебный адрес: пр. М. Нагибина, 13, к. 238,
г. Ростов-на-Дону, 344038
Служебный телефон: +7 (863) 230–32–47
E-mail: sav@micro-cosm.ru



Коваль Елена Сергеевна

психолог, главный специалист-эксперт отдела кадров Отделения Пенсионного фонда по Ростовской области
Служебный адрес: ул. Варфоломеева 259, к. 106,
г. Ростов-на-Дону, 344000
Служебный телефон: +7 (863) 290–41–46
E-mail: elenarnd2007@mail.ru



Абакумова Ирина Владимировна

член-корреспондент ГАН РАО, заведующая кафедрой общей психологии и психологии развития Южного федерального университета, профессор, доктор психологических наук
Служебный адрес: пр. М. Нагибина, 13, к. 217,
г. Ростов-на-Дону, 344038
Служебный телефон: +7 (863) 243–07–11
E-mail: general@psyf.rsu.ru



Фоменко Владимир Трофимович

зав. кафедрой педагогики и педагогической психологии Южного федерального университета, профессор, доктор педагогических наук
Служебный адрес: пр. М. Нагибина, 13, к. 227,
г. Ростов-на-Дону, 344038
Служебный телефон: +7 (863) 230–32–57
E-mail: fomvt@sfedu.u



Багмет Анатолий Михайлович

директор института повышения квалификации Следственного комитета РФ, генерал-майор юстиции, кандидат юридических наук

Служебный адрес: Красносельский 3-й переулок, 21, стр. 1, г. Москва, 107140

Служебный телефон: +7 (499) 264–26–26

E-mail: ipkskrf@yandex.ru



Брижак Зинаида Игоревна

заместитель директора ФГКОУ ДПО «Институт повышения квалификации Следственного комитета Российской Федерации» руководитель Ростовского филиала, доцент, кандидат психологических наук

Служебный адрес: ул. Волоколамская, 3, г. Ростов-на-Дону, 344064

Служебный телефон: +7 (863) 295–33–90

E-mail: brigak_zinaida@mail.ru



Волочай Сергей Николаевич

заведующий кафедрой криминалистики ФГКОУ ДПО «Институт повышения квалификации Следственного комитета Российской Федерации» – Ростовский филиал, кандидат юридических наук

Служебный адрес: ул. Волоколамская, 3, г. Ростов-на-Дону, 344064

Служебный телефон: +7 (863) 295–33–90

E-mail: usifo@yandex.ru



Дзюман Елена Михайловна

ст. преподаватель психологии образования и развития Нижневартовского государственного гуманитарного университета

Служебный адрес: ул. Ленина, 56, г. Нижневартовск, 628605

Служебный телефон: +7 (3466) 45–10–42

E-mail: decanat_pip@mail.ru



Целиковский Сергей Борисович

заведующий кафедрой юридической психологии и военной психологии Южного федерального университета, кандидат психологических наук

Служебный адрес: пр. М. Нагибина, 13, к. 229,
г. Ростов-на-Дону, 344038

Служебный телефон: +7 (863) 243-06-11

E-mail: sts@donpac.ru



Михайлова Ольга Юрьевна

профессор кафедры психологии образования и развития Нижневартковского государственного гуманитарного университета, доктор психологических наук

Служебный адрес: ул. Ленина, 56,
г. Нижневартовск, 628605

Служебный телефон: +7 (3466) 45-10-42

E-mail: olgami@donpac.ru



Котова Татьяна Анатольевна

начальник Управления послевузовского образования Южного федерального университета, профессор кафедры юридической психологии и военной психологии ЮФУ, доктор социологических наук

Служебный адрес: ул. Пушкинская, 160, к. 204,
г. Ростов-на-Дону, 344006

Служебный телефон: +7 (863) 264-41-26

E-mail: kotova@sfedu.ru



Васильева Ольга Семеновна

заведующая кафедрой психологии здоровья и физической культуры Южного федерального университета, профессор, кандидат биологических наук

Служебный адрес: пр. М. Нагибина, 13, к. 241,
г. Ростов-на-Дону, 344038

Служебный телефон: +7 (863) 230-32-17

E-mail: valeo@psyf.rsu.ru



Ермаков Павел Николаевич

действительный член Российской академии Образования, декан факультета психологии Южного федерального университета, заведующий кафедрой психофизиологии и клинической психологии, профессор, доктор биологических наук

Служебный адрес: пр. М. Нагибина, 13, к. 205, г. Ростов-на-Дону, 344038

Служебный телефон: +7 (863) 230–32–07

E-mail: psyf@sfedu.ru



Бабенко Виталий Вадимович

профессор кафедры психофизиологии и клинической психологии факультета психологии ЮФУ, доктор биологических наук

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

Служебный телефон: +7 (863) 243–06–11

E-mail: bvv@psyf.rsu.ru



Явна Денис Викторович

преподаватель кафедрой общей психологии и психологии развития Южного федерального университета

Служебный адрес: пр. М. Нагибина, 13, к. 217, г. Ростов-на-Дону, 344038

Служебный телефон: +7 (863) 243–07–11

E-mail: yavna@philos.rsu.ru



Савин Василий Анатольевич

старший преподаватель кафедры СТиТМ Шахтинского института Южно-Российского государственного технического университета

Служебный адрес: пл. Ленина, 1,

г. Шахты, Ростовская область, 346500

Служебный телефон: +7 (8636) 22–20–36

E-mail: savin-v2008@mail.ru



Ачина Алиса Владимировна

преподаватель кафедры общей и дифференциальной психологии психологического факультета, консультант психологической службы Южно-Российского Гуманитарного Института

Служебный адрес: ул. Красноармейская, 108, г. Ростов-на-Дону, 344082

Служебный телефон: +7 (863) 244-04-43

E-mail: achina@inbox.ru



Колтунова Елена Аркадьевна

учитель-дефектолог Государственного казённого образовательного учреждения Ростовской области «Областной центр образования незлышащих учащихся» (ГКОУ РО ОЦОНУ)

Служебный адрес: пер. Ашхабадский, 6, г. Ростов-на-Дону,

Служебный телефон: +7 (863) 245-33-92

E-mail: 4015821@gmail.com



Калачинская Ольга Андреевна

офицер-психолог в/ч 71430

Служебный адрес: ул. Тимошенко, 18, г. Ростов-на-Дону, 344000

Служебный телефон: +7 (863) 206-02-75

E-mail: Kalachinska9i@yandex.ru



СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Сидоренков А.В., Коваль Е.С.

Методика изучения социально-психологической адаптации индивида в малой группе и неформальной подгруппе

Дается описание опросника социально-психологической адаптации индивида в группе и подгруппе. Методика составлена на основе порядковой шкалы с биполярным принципом упорядочивания признаков и содержит 14 пунктов в виде утверждений. Оценка выраженности признака, отображенного в пункте, осуществляется посредством 7-ми бальной шкалы. Приводятся результаты оценки содержательной и очевидной валидности, надежности-согласованности, нормальности распределения, а также представлены нормативные данные. В исследовании приняло участие 174 работника, являющихся членами трудовых коллективов разного профиля деятельности. Установлено, что методика соответствует основным требованиям и может быть использована в научно-исследовательских и прикладных целях.

Ключевые слова: малая группа, неформальные подгруппы, индивид, социально-психологическая адаптация.

Статья подготовлена при финансовой поддержке РФНФ в рамках научно-исследовательского проекта РФНФ («Разработка методов и технологии комплексного психологического исследования малых групп в организации»), проект № 11-06-00029а.

Проблема адаптации является междисциплинарной, т. к. попадает в исследовательское поле разных дисциплин: социальной и педагогической психологии, психологии труда и личности, социологии и педагогики, биологии и др., которые фокусируют внимание на том, или ином аспекте адаптации.

В социально-психологическом контексте адаптация изучается как процесс и результат включения субъекта в социальную среду: микросреду (адаптация в первичной, т.е. малой контактной группе), мезосреду (адаптация во вторичной группе), макросреду (адаптация в обществе). Специалистов интересует широкий круг вопросов: факторы и механизмы, стратегии и уровни адаптации индивида, особенности адаптации в зависимости от её объекта и др.

Для решения ряда научно-исследовательских и практических задач важное значение имеет инструментарий оценки социально-психологической адаптации индивида. В нашей стране и за рубежом разработаны методики опросного типа для изучения данного вида адаптации, которые можно разделить на несколько категорий. Первая категория предназначена для изучения уровня адаптированности индивида вообще, без связи с конкретной социальной средой. Причем



в одних опросниках оцениваются не только социально-психологические, но и психофизиологические аспекты адаптации. Так, *опросник для оценки проявлений дезадаптации* включает следующие субшкалы: «эмоциональные сдвиги», «особенности отдельных психических процессов», «снижение общей активности», «соматовегетативные нарушения», «нарушение цикла «сон – бодрствование»», «особенности социального взаимодействия», «снижение мотивации к деятельности», «ухудшение самочувствия» [3]. В других содержатся субшкалы, которые измеряют не столько адаптацию, сколько иные характеристики индивида. В этом отношении показательными являются субшкалы «самопринятие», «локус контроля», «стремление к доминированию» в *методике диагностики социально-психологической адаптации* (К. Роджерса и Р. Даймонда) [6]. В иных методиках адаптация изучается опосредованным образом, например, с помощью *опросника удовлетворенности жизнью* и *опросника социального благополучия* [1].

Вторая категория методик является узкоспециализированной, т. к. инструментарий направлен на изучение ограниченной контингента людей и уровня их адаптации в определенной социальной среде. Например, в *методике исследования социально-психологической адаптации первокурсников* акцент делается на выявлении уровня удовлетворенности студентами условиями обучения и быта в вузе [2]. При этом упускается из виду отношение студентов к нормам, ценностям и традициям вуза, их самореализация в социокультурной среде образовательного учреждения и т.п.

Третья категория ориентирована на оценку доминирующих стратегий или способов протекания адаптации. Так, *методика исследования стратегий адаптивного поведения* предназначена для оценки восьми стратегий адаптации в тех или иных ситуациях социального взаимодействия [1].

Четвертая категория включает методики, предназначенные для изучения адаптации индивида в малой группе. Можно отметить *шкалу социализации в малых группах* (SGSS), которая прошла процедуру оценки на надежность и валидность [7]. Она создана на основе таких операциональных критериев как комфорт, уверенность и удовлетворенность от включенности в группу.

Однако нет методик, которые бы позволяли изучать не только социально-психологическую адаптацию индивида в малой группе, но и в неформальной подгруппе (если он включен в подгруппу). В последнем случае можно высказать несколько предположений с точки зрения микрогрупповой теории относительно особенностей проявления адаптации [4;5]. Во-первых, разные подгруппы в группе характеризуются различным адаптирующим свойством по отношению к новичку. Во-вторых, в процессе вхождения новичка в какую-то группу он фактически включается в одну из неформальных подгрупп, которая наиболее открыта для него, или же не включается ни в одну из подгрупп. Общий процесс адаптации новичка в группе – это в значительной мере процесс его включения или не включения в какую-то подгруппу. В-третьих, адаптация полноправных членов в группе опосредована адаптацией в неформальной подгруппе (у членов



подгрупп) или адаптацией к какой-то подгруппе (у «самостоятельных» членов). В-четвертых, члены подгрупп имеют более высокий уровень адаптации внутри своих подгрупп, чем по группе в целом. «Самостоятельные» члены характеризуются более высоким уровнем адаптации к подгруппе, на которую ориентируются, чем в группе в целом.

Задачи исследования: а) разработать экспресс-методику опросник социально-психологической адаптации индивида в группе и подгруппе; б) провести исследование и оценить репрезентативность выборки, надежность и валидность опросника; в) составить к опроснику нормативные данные.

Методика

Особенности построения опросника. В основу методики положено понимание социально-психологической адаптации индивида как процесса и результата взаимной активности индивида и группы/подгруппы, связанного с усвоением им цели и задач, норм и ценностей группы/подгруппы, с определением своего места в системе отношений в соответствии с взаимными интересами и возможностями.

Для разработки методики использовались следующие субъективные (внутренние) критерии:

- восприятие субъектом возможности применения своих способностей в группе/подгруппе, позитивная-негативная оценка этой возможности (пп. 6, 12);
- ощущение субъектом поддержки, признания-непризнания его качеств и активности, заслуг и способностей со стороны группы/подгруппы, удовлетворенность своим статусом в группе (пп. 7, 10, 14);
- удовлетворенность субъекта психологической атмосферой, сложившимися отношениями с другими в группе/подгруппе (пп. 2, 3, 4, 8);
- восприятие субъектом меры включенности в жизнедеятельность группы/подгруппы и удовлетворенность от этой включенности, принятие им групповых/микрогрупповых норм и ценностей (пп. 5, 13);
- восприятие субъектом степени взаимопонимания и схождения с другими членами группы/подгруппы, удовлетворенность мерой взаимопонимания и схождения (пп. 1, 9, 11).

Методика составлена на основе порядковой шкалы с биполярным принципом упорядочивания признаков и содержит 14 пунктов в виде утверждений (Приложение), которые имеют обратную формулировку. Оценка выраженности признака, отображенного в пункте, осуществляется посредством 7-ми бальной шкалы.

Методика состоит из двух частей: «В группе в целом» и «Среди тех, с кем поддерживаю тесные отношения». Первая часть предназначена для изучения адаптации индивида в группе в целом, а вторая – в неформальной подгруппе (если включен в подгруппу) или к подгруппе (если не включен в подгруппу). Для выделения неформальных подгрупп и их состава, а также не включенных в подгруппы членов используется дополнительный инструментарий.



Обследование может проводиться в сокращенном и полном варианте. Разница заключается в частях работы с методикой. В полном варианте изучается адаптация индивидов в группе и неформальной подгруппе (к подгруппе). По каждому пункту опросника испытуемые делают оценку отдельно в разделах: «В группе в целом» и «Среди тех, с кем поддерживают тесные отношения». В сокращенном варианте изучается только адаптация индивидов в группе.

Участники исследования. Для оценки содержательной валидности опросника были привлечены в качестве экспертов два специалиста с базовым психологическим образованием: профессор ЮФУ и руководитель службы управления персоналом ООО «Компьютер Инжиниринг» (г. Ростов-на-Дону).

Для оценки надежности-согласованности, нормальности распределения и составления нормативных данных опросника было обследовано 174 работника, являющихся членами 21 трудового коллектива разного профиля деятельности (производство, торговля, сервис, строительство, государственные и военизированные структуры), а для оценки очевидной валидности – 24 работника. Для оценки ретестовой надежности было проведено два диагностического этапа с разницей по времени обследования два месяца. В итоге обследовано 64 работника, являющихся членами пяти групп.

Регистрация показателей и переменные. Исследование проводилось в групповой форме и с использованием бланкового инструментария.

В качестве изучаемых переменных выступает уровень адаптации индивида в группе и неформальной подгруппе.

Обработка результатов. Алгоритм обработки результатов в полном варианте методики заключается в том, что в опросном бланке подсчитываются индивидуальные показатели адаптации (А) каждого участника исследования:

- **А-Г** (адаптация в группе) индивида рассчитывается по разделу стимульного материала «В группе в целом»;
- **А-П** (адаптация в подгруппе) члена группы рассчитывается по разделу стимульного материала «Среди тех, с кем поддерживаю тесные отношения».
- Значения коэффициентов **А-Г** и **А-П** могут варьироваться от 14 до 98 баллов.

Процедура оценки методик. *Содержательная валидность* методик определялась психологами-экспертами на предмет соответствия каждого пункта тому критерию, относительно которого он составлен. Оценка *очевидной валидности* производилась случайно отобранными испытуемыми с точки зрения соответствия пунктов их представлениям: содержание пунктов должно быть понятно по смыслу. Экспертиза осуществлялась по 5-балльной шкале. Если средняя оценка экспертов (психологов и «людей с улицы») составляет 4–5 баллов, то пункт считается обладающим соответствующим видом валидности.

Оценка *надежности-согласованности* методики проводилась с применением коэффициента альфа Кронбаха. Значения коэффициента $\alpha > 0,7$ по шкале позволяют судить о её внутренней согласованности.

Оценка *ретестовой надежности* методики проводилась с применением коэффициента корреляции Пирсона. Если значение коэффициента корреляции



составляет 0,7 и более (высокая и очень высокая корреляция), то считается, что шкала обладает ретестовой надежностью.

Репрезентативность выборки обеспечивалась выполнением следующих условий: а) каждый из объектов должен иметь одинаковую вероятность быть представленным в выборке; б) отбор производился из однородных совокупностей. Выбор производственных групп осуществлялся из разных организаций с разным профилем деятельности методом случайного отбора.

Нормальность распределения оценивалась с помощью критерия λ Колмогорова – Смирнова. Если $p > 0.1$, то делается вывод о приблизительном соответствии данного эмпирического распределения нормальному.

Статистическая обработка данных осуществлялась с помощью программы SPSS 17.0.

Результаты

Среднее значение экспертных оценок содержательной валидности пунктов опросника варьируется от 4 до 5 баллов, а очевидной валидности – от 4,36 до 4,86.

Оценка надежности-согласованности на основе расчета коэффициента альфа Кронбаха показала, что значение коэффициента для раздела «В группе в целом» (адаптация в группе) составляет 0,853. Таким образом, величина коэффициента $\alpha > 0,7$ свидетельствуют о согласованности пунктов шкалы.

По разделу «В группе в целом» установлено соответствие эмпирического распределения методики нормальному распределению ($Z = 1,020$ при $p = 0,249$).

Оценка ретестовой надежности свидетельствует об устойчивости результатов теста по разделу «В группе в целом» по следующему показателю коэффициента корреляции $r = 0,850$ при $p = 0,01$.

В заключении были рассчитаны нормативные данные, позволяющие оценить уровень адаптации индивида в группе и в подгруппе/к подгруппе: высокий, тенденция к высокому, средний, тенденция к низкому, низкий (табл. 1).

Таблица 1

Нормативные данные и статистические зоны показателей социально-психологической адаптации индивида в трудовом коллективе

Параметр	Нормативные данные			Статистические зоны				
	N	x	σ	низкий	тенден. к низ.	средний	тенден. к выс.	высокий
А-Г	174	55,0	16,1	14,0–22,6	22,7–38,8	38,9–71,1	71,2–87,3	87,4–98,0
А-П	123	78,0	13,4	14,0–51,0	51,1–64,5	64,6–91,4	91,5–98,0	-

Примечание: 1) N – количество членов группы и подгрупп; 2) А-Г – показатели адаптации в группе, а А-П – адаптации в неформальных подгруппах.



Таким образом, исследование показало, что *опросник социально-психологической адаптации индивида в малой группе и неформальной подгруппе* соответствует основным требованиям и может быть использован в научно-исследовательских и прикладных целях.

Литература

1. Мельникова Н.Н. Диагностика социально-психологической адаптации личности: учебное пособие. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2004.
2. Мещеряков Б.Г., Соболев Г.И. Новая методика исследования социально-психологической адаптации первокурсников // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна». – 2009. – № 4. – URL: <http://www.psyanima.ru>.
3. Родина О.Н. Опросник для оценки проявлений дезадаптации // Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности: учеб. пособие / под ред. Г.С. Никифорова, М.А. Дмитриевой, В.М. Снеткова. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2003. – С. 147–151.
4. Сидоренков А.В. Малая группа и неформальные подгруппы: микрогрупповая теория. – Ростов на/Д: Изд-во ЮФУ, 2010.
5. Сидоренков А.В. Микрогрупповая концепция // Российский психологический журнал. – 2006. – № 1. – С. 21–40.
6. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – С. 193–197.
7. Riddle B.L., Anderson C.M., Martin Matthew M. Small group. Socialization scale // Small Group Research. – 2000. – V . 31. – # 5. – P. 554–572.

Приложение

Инструкция и стимульный материал опросника

ИНСТРУКЦИЯ: Прочитайте утверждения и оцените их истинность относительно: 1) вашего первичного коллектива в целом – отдела, смены,... (с правой стороны утверждений); 2) тех, с кем Вы поддерживаете тесные отношения в вашем первичном коллективе (с левой стороны утверждений).

Оценка производится по семибальной шкале, где 1 балл означает «полностью согласен», 7 баллов – «полностью не согласен», 4 балла – «нечто среднее»; остальные баллы выражают разную промежуточную меру вашего согласия/несогласия.. Отметьте те цифры, которые соответствуют вашему мнению. По каждому пункту допускается выбор только одного числового значения. Не оставляйте задания без ответов.



«Среди тех, с кем поддерживаю тесные отношения»							Утверждения	«В группе в целом»						
1	2	3	4	5	6	7	1. Часто мое мнение (даже если я его не высказываю) расходится с мнением других	1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7	2. Мне не хватает доверительных и теплых отношений	1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7	3. Нередко я испытываю трудности в общении	1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7	4. Я сомневаюсь в искренности других по отношению ко мне	1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7	5. Меня не устраивают некоторые принятые правила поведения и отношения	1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7	6. Другие часто не прислушиваются к моему мнению	1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7	7. Мне кажется, что другие недооценивают мои способности	1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7	8. Я не испытываю чувство удовлетворенности от общения с другими	1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7	9. У меня мало общих интересов с другими	1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7	10. Я не ощущаю поддержки	1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7	11. Мне кажется, что другие не понимают того, что я говорю или делаю	1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7	12. Я не могу проявить себя (свои возможности) в полной мере	1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7	13. У меня часто возникает чувство одиночества	1	2	3	4	5	6	7
1	2	3	4	5	6	7	14. Мне кажется, что другие недостаточно хорошо меня знают	1	2	3	4	5	6	7



ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Абакумова И.В., Савин В.А., Фоменко В.Т.
Новые технологические ракурсы обучения:
современный урок в модулях

Современный урок рассматривается авторами в модульной структуре. Тем самым преодолеваются крайности двух имеющихся в дидактике подходов, в одном из которых урок рассматривается в предельно общем виде, в другом – в его поэтапном, дифференцированном развертывании во времени. В предлагаемом авторами модульном подходе горизонталь и вертикаль обучения совмещены, общее и отдельное в нем оказываются в одном пространстве проектирования, проведения и анализа урока, урок предстает в различных дидактических ракурсах и в то же время целостно. Статья предназначена учителям, методистам, педагогам-исследователям, психологам.

Ключевые слова: *модуль, тема урока, межпредметная интеграция, ведущая идея урока, основные и сопутствующие понятия к уроку, общий контекст урока, смысловая составляющая урока, универсальные учебные действия, образовательные технологии, структуры процесса, педагогические риски в уроке.*

В отечественном образовании урок все еще остается основной формой учебного процесса. Его справедливо квалифицируют как исходную единицу обучения, единица же, как известно, обладает свойствами целого. Поэтому все, о чем обычно говорят в связи с обучением, применимо и к отдельному уроку. В дидактике наблюдается две крайности в подходе к современному уроку, имеющие место и в педагогическом обиходе. Одна из крайностей состоит в его наиболее общем, нерасчлененном на элементы и этапы осмыслении. Другая крайность заключается в акценте внимания на составляющих современного урока, в частности, на последовательных стадиях его развертывания во времени. Предлагаемый нами подход к уроку имеет модульную структуру – урок предстает в модулях, блоках, благодаря чему отдельное и общее в нем оказываются совмещенными, урок предстает как целостный и в то же время многомерный процесс, несущий на себе печать основных дидактических тенденций современного образования (индивидуализация, интеграция, смыслообразование, пространство выбора). Современный урок в модулях – своеобразный паспорт урока, его технологическая карта. Он призван выполнить ту же функцию что и дидактический стандарт, и общая схема образовательных технологий, и модели обучения, сведенные в комплексную модель образовательного процесса. Перечисленные дидактические структуры



квалифицируемые в педагогике как новые технологические ракурсы образования, направлены на формирование у учителя, преподавателя, педагога ориентировочной основы действий высокого уровня обобщений: дидактический стандарт – в сфере содержания современного образования, общая схема образовательных технологий – в общей технологической сфере обучения, комплексная образовательная модель – в структуре образования в целом. Аналогичную роль в состоянии выполнить и урок в модулях, ориентирующий учителя в сложной, неоднозначной структуре обучения.

Модуль 1. Тема урока. В традиционном подходе тема урока звучит обезличенно, нейтрально, определяя некоторую рамку содержания и хода урока. В данном модуле она также может быть выражена нейтрально («Понятие прилагательного, его основные признаки», «Лирика А.С. Пушкина»), но предусматривается расшифровка темы, фиксация ее базовых характеристик. Среди них:

- *научно-познавательная ценность темы.* Даже в уроках на музыкальные темы звучащую и переживаемую детьми музыку рекомендуется «поднимать» до теоретического уровня, с тем, в частности, чтобы учить учащихся воспринимать, «читать» «большую» музыку (опера, симфония, контата);
- *лично-смысловая значимость темы.* Если предыдущей характеристикой темы внимание фиксируется на объективных значениях темы, то в данном случае – на ее лично-смысловых единицах. Личностные смыслы выражают «мое» субъективное отношение к объективным связям и отношениям изучаемой действительности, и в этом направлении подлежит осмыслению темы урока учителем;
- *социальная значимость темы урока.* Фактически по каждому учебному предмету имеются темы, содержащие потенциал социализации учащихся и формирующие, например, их поведение в социуме, его сложных ситуациях коммуникативного типа и т.п.

Модуль 2. Дидактическая парадигма, в контексте которой проектируется урок. Парадигм может быть несколько и даже множество. Предлагаемый читателю модуль содержит парадигмы, в различной мере связанные с одной из центральных дидактических категорий – знанием:

- *парадигма усвоения знаний.* В традиционной дидактике это генеральная линия учебного процесса. Известное положение классиков «понимание есть сердцевина обучения» соотносимо, прежде всего, с усвоением знаний. Поскольку, однако, знание есть результат деятельности, то и уроки знаний как «вещи в себе» не обладают значительным источником развития учащихся;
- *парадигма освоения знаний.* В сравнении с «усвоением» освоение более активно, содержит элемент преодоления, сопротивления. В парадигме освоения сердцевина обучения звучит иначе – как момент движения к пониманию через непонимание. В уроках освоения акцент сдвинут со знаний в сторону самого освоения, поиска этих самых знаний, здесь явно больше возможностей развития учащихся;



– *парадигма переживания знаний*. Эта парадигма заметно отличается от предыдущих поворотом урока в сторону личностной сферы человека, его эмоций, чувств, отношений с миром. За всем этим скрывается особая, смысловая сфера учащегося. Переживается им то, что имеет для него смысл;

– *парадигма проживания знаний*. Данная парадигма обучения предельно сужает академические, когнитивные, гносеологические рамки урока, сближает его с жизнью, с собственным бытием детей. Если познание есть извлечение логоса из событий, то в нашем случае урок сам событие. Здесь что-то не просто переживается, что за пределами жизни ребенка, а проживается как акт его собственной жизни.

Модуль 3. Тип урока. Типы уроков выделяются по нескольким параметрам:

– *по месту урока в общей логике учебного процесса*. Хотя данная типология является достаточно традиционной, она все же более современна и актуальна, выражает связь данного урока с предыдущими и последующими уроками. По месту урока в общей логике обучения выделяют: вводный урок, продвинутые уроки, повторительно-обобщающий урок. Вводный урок по отношению к будущим урокам выполняет установочную функцию, раскрывается в перспективу учебного процесса. Повторительно-обобщающий урок, напротив, является своеобразным следствием предыдущих уроков, решает задачу формирования симультанного мышления учащихся, выявления и освоения того общего, что изучалось ранее. У продвинутых уроков своя логика;

– *по характеру познавательной деятельности учащихся*. Принимая во внимание, что деятельность может быть репродуктивной (непродуктивной, воспроизводящей), продуктивной (поисковой, проблемной, эвристической), творческой, уроки делятся на непродуктивные, продуктивные, творческие. Близкими этому являются уроки исследовательского типа (урок-исследование), проблемно-творческие уроки;

– *по преобладающей технологии обучения*. Среди них – уроки тематического, проблемного, крупно-блочного, проблемно-блочного, исследовательского, игрового, опережающего, диалогового (интерактивного), рефлексивного, смыслообразующего, интегративного типа.

Резонно заключить, что один и тот же момент может принадлежать к различным типам, в зависимости от параметров их выделения.

Модуль 4. Цели урока. Значение данного модуля в общей структуре урока определяется тем, что цель как способ определяет собою характер деятельности. От того, какова цель урока, зависит его содержание, технология обучения, структура. Условно цели урока делятся на:

– *цели в традиционной терминологии*: обучающие, развивающие, воспитательные. Цели урока в этом виде в современной научной дидактике не популярны; множество их актуальных вариантов не уместить в названную целевую триаду;

– *цели в современной интерпретации*. По степени «современности» и практической значимости в данном случае выделяются компетентностные, коммуникативные, рефлексивные, смысло-творческие, духовно-нравственные цели.



Цели урока могут быть квалифицированы как тактические цели обучения. Те, что за пределами урока и относятся к значительным фрагментам обучения, рассматриваются как стратегические цели, те, что стоят перед целостными частями урока и располагаются, следовательно, внутри урока, определяются как оперативные цели. Цели же урока, занимающие промежуточное положение, определяются как тактические.

Модуль 5. Ведущая идея урока, другие значимые идеи. Ведущая идея связана не с педагогической сущностью урока, а с его содержанием, соотнесена с темой, выражает ее общий смысл. Ведущая идея урока – его ось, вокруг которой группируется весь материал и которая придает ему целостность. Отсутствие в уроке ведущей идеи приводит его к дробности. Идеи урока, как ведущие, так и значимые другие, можно классифицировать следующим образом:

- *идеи, несущие на себе печать особенностей учебного предмета* (идея сокращенного умножения чисел в математике);
- *идеи, началом которых является содержание данного предмета*, но значительно выходящие за его пределы (идея точки в русском языке, инициирующая выход к идеям роли точки в математике, географии, астрономии);
- *межпредметные, интегративные идеи урока* (материал, принадлежащий различным сферам познания и жизнедеятельности человека, выступает «на равных» и сливается в новом качестве). Примером является идея гармонии в спецкурсе «Математика и искусство».

Модуль 6. Основные и сопутствующие понятия к уроку. Основные и сопутствующие понятия соотносимы с другой известной в психологии и дидактике парой – базовыми и фоновыми знаниями. Основные понятия, которыми оперируют в ходе урока учитель и учащиеся, – носители наиболее значимого, сущностного содержания урока, и не должно быть недооценки в уроке значащего компонента. Научная картина мира учащихся, необходимость которой не отрицается ни учеными-педагогами, ни учителями-практиками, формируется, прежде всего, на основе значений. То же касается и сопутствующих знаний, к которым учителю и учащимся приходится обращаться по различному поводу в ходе урока.

Учителя должны привлечь два момента, связанные с разбиением знаниевого содержания урока на основные и сопутствующие понятия:

- основные, базовые понятия, как только осваиваются, уже на следующем уроке могут перейти в ранг сопутствующих, периферийную зону урока. Напротив, понятия, на предыдущих уроках выступавшие как сопутствующие, фоновые, на данном уроке могут войти в состав базовых, после чего, опять же в соответствии со сказанным, оказаться в числе сопутствующих;
- как базовые, так и сопутствующие понятия с их объективными значениями, могут приобрести в уроке характер материала, который по заданию учителя может быть преобразован учащимися в смысловые структуры. Получают распространение в обучении «задачи на смысл», и их источником могут послужить бессмысловые составляющие содержания.



Модуль 7. Урок как поле межпредметной интеграции. Дидактический инструментарий интеграции включает:

- *виды интеграции*: внутрипредметная, межпредметная, кросспредметная;
- *факторы интеграции*, в нашем случае – ее межпредметный вариант: значимые, информационно емкие понятия, проблемы, образы, события, т.е. элементы содержания. Фактором межпредметной интеграции могут быть некоторые образовательные технологии, например, организационно-деятельностная игра;
- *виды связей межпредметной интеграции*: прямая связь, идущая от урока к содержанию и технологиям других учебных предметов, и обратная связь, идущая к уроку от других учебных курсов и обогащающая его разнохарактерным содержанием;
- *глубина межпредметной интеграции*: элементарный, средний, глубокий уровни. Актуальным является вопрос о технологии организации урока на межпредметной интегративной основе, когда в классе – несколько учителей различных специальностей, и их необходимо как-то организовать, сгармонизировать (физик, химик, биолог при изучении молекулярного строения материи).

Модуль 8. Общий контекст урока, межконтекстные основания. Теория контекстного обучения выделяет ряд общих питающих основное содержание обучения контекстов, в соответствии с которыми определяются и общие контексты урока. Назовем некоторые из них:

- *академический контекст*. Урок, проводимый в данном контексте, – необязательно традиционный с его достаточно четкими правилами и строгими нормами в рамках знаниевого обучения, но и современный интеллектуально ориентированный урок, с повышенным вниманием к анализу, синтезу осваиваемого учащимися содержания;
- *игровой контекст*. Уроки, погруженные в такой контекст, призваны ограничить возможный академизм уроков, посредством присущих игре образов и других средств имитации, активно задействовать эмоционально-психологическую сферу учащихся;
- *жизненный контекст*, он же – и личностно-смысловой. Данный контекст, с одной стороны, ограничивает академизм уроков, с другой, источником переживаний детей делает их реальное бытие и тем самым ограничивает степень применения в уроке имитационных средств (включая их мультимедийные, виртуальные, голографические виды);

Внимание привлекают межконтекстные основания урока. На уроке, посвященном чередованию согласных звуков, учащихся ставит в тупик следующая с оттенком географии информация: Таганрогский завод – Криворожский завод, при этом основание у них является общим: Таганый рог – Кривой рог. Задание учителя побуждает учащихся обратиться к истории – и урок входит в исторический контекст. Когда история помогает объяснить чередование, выясняется не менее любопытный факт: Таганрогский – г, а таганрожцы – ж, все же ж, как в Криворожском заводе. Урок, как видим, погружается в исследовательский контекст, а в целом – в межконтекстный процесс.



Модуль 9. Исходная позиция урока. В теории и действующей практике урока обнаруживается несколько исходных позиций:

- *от известного к неизвестному.* Определенный смысл в такой позиции имеется: новое притягивается старым, оно вплетается в актуализируемые специальными дидактическими приемами ассоциативные структуры освоенных учащимися ранее знаний, умений, способов деятельности, хотя этой позиции недостает именно деятельностного компонента;
- *от предметной деятельности учащихся к академической.* Данная позиция исходит из того, что предметная деятельность – источник всякой другой деятельности. Это означает, например, что, прежде чем учащимся изучать местоимение, хорошо было бы, чтобы они предметно поимели дело с этим самым местоимением;
- *от образа к понятийному содержанию.* Образ здесь имеет графический и даже концептуальный характер, и его целесообразно использовать в качестве дидактического фактора в случае, если перед уроком поставлена задача освоения детьми теоретического материала и развития их дискурсивного, понятийного мышления. Образ – это первичная ориентировка учащихся в будущем теоретическом содержании;
- *от опыта учащихся и его наращивания к абстрактному материалу.* Данная позиция урока вполне согласуется с известной максимой «познание есть извлечение логоса из событий». Опыт учащихся и выполняет в избранной позиции урока функцию события, да еще личностного плана;
- *от жизненного мира учащихся к их деятельности в различных направлениях.* Опыт учащихся – не то же самое, что их жизненный мир. Жизненный мир ребенка включает и его опыт, и отношение к ценностям, включенным в орбиту его жизнедеятельности, и сами эти ценности. В уроке изначально создается отношение учащихся к тому, о чем позже пойдет речь, и данное отношение – из мира наиболее значимых для них ценностных ориентаций. Ясно, что и вся траектория урока должна быть выдержана в духе такой установки.

Модуль 10. Универсальные учебные действия учащихся в структуре содержания урока. Зафиксированные в новых государственных стандартах, в соответствии с деятельностным подходом, универсальные учебные действия учащихся как часть фундаментального «ядра содержания», – обязательная составляющая современного урока. Возникает вопрос о видах универсальных учебных действий. Выделяются:

- *логические и частично адекватные им психологические операции и процедуры.* Среди них – индуктивный и дедуктивный способы мышления, умозаключения, силлогизмы, сравнения, сопоставления, определение сущности рассматриваемого материала, выводы, систематизация, анализ, синтез. Когда говорят о рациональных приемах учебного труда, то имеются в виду прежде всего указанные универсалии;



- *работа со средствами информации и с самой информацией.* Учебные планы и программы позволяют учащимся овладеть медиакомпетенциями не только в рамках различных специально организованного медиаобразования, но и в рамках различных образовательных и предметных областей, по существу, на любом уроке: определение избыточной и недостаточной информации в тексте собственного сочинения – литература; измерение количества информации в слое почвы – биология; трансформация эмоционально образной информации в дискурсивно-понятийную – живопись;
- *работа с текстом.* Она предполагает его расшифровку, «распредмечивание», раскристаллизацию; способность сжать или, наоборот, развернуть текст, отделить в нем главное от неглавного. Особый, творческий уровень работы учащихся с текстом – созидание ими собственные текстов. Учащиеся в этом случае – соавторы, а не пользователи содержания урока, и их креативная деятельность предполагает совершенно необычные процедуры: «явление знания сознанию», «ощущение близости истины» «беспокойное состояние духа», «ступень ясного сознания» и др.

Модуль 11. Используемые в уроке образовательные технологии. Рекомендуются следующая их классификация:

- *по способу кодирования информации* (вербальные, аудиовизуальные, машинного и безмашинного программирования, мультимедийные, гипертекстовые, голографические);
- *по характеру взаимоотношений учителя и учащихся* (субъект-объектные, субъект-субъектные, субъект-текст-субъектные (в качестве текста здесь выступают Интернет, компьютер в любом его виде, кино, любое другое техническое устройство);
- *по характеру познавательной деятельности учащихся* (репродуктивные, проблемные, исследовательские);
- *по способности обеспечения личностно-смыслового развития учащихся* (эмоционально-психологические установки, диалог, личностно-смысловой контекст, ситуации выбора, персонификация и др.)

Как и в предыдущих модулях, выражающих нарастаемость качеств того или иного аспекта или сегмента урока, в данном модуле от группы к группе (сверху вниз) ценность технологий заметно увеличивается – по мере их все большей обращенности к личностной сфере учащихся.

Модуль 12. Структура урока. По направленности урока мы выделяем:

- *линейные (однолинейные) структуры.* Логические и временные отношения в таких структурах уроков совпадают – содержание урока развертывается в том же направлении, что и двуединое движение во времени мыслей, чувств, эмоций учителя и учащихся.
- *двух- (трех) линейные структуры.* Если новый и повторяемый материал находятся в структурном соответствии, состоянии изоморфизма, то предпочтительнее повторение в виде самостоятельного, автономного процесса не



предпосылать изучению нового и рассредоточить его по всей длительности урока. Урок примет вид двухлинейной структуры. Если к этому добавить и обращение к будущему структурно-идентичному материалу и аналогично рассредоточить его по всей последовательности моментов, то двухлинейная структура окажется трансформированной в трехлинейную;

– *концентрические структуры*. Каждый момент урока в этом случае не продолжает предыдущий, а повторяет его на новом уровне, углубляет и расширяет его, переводя процесс в новое качество. Разновидностью этих структур является, например, последовательность таких концентров, как момент эмоционально-образного представления изучаемого материала – момент перевода того же содержания из формы эмоционального образа в дискурсивную, аналитическую форму – момент трансформации теперь уже понятийного, теоретического содержания в концептуально-образное и т.д.;

– *радиальные структуры*. Они имеют место в том случае, если в начальном моменте урока сосредоточено и целостно сжато, плотном виде воспринимается учащимися основное содержание урока, а затем каждая его часть раскрывается последовательно, а лучше – одновременно, в одновременной плоскости нескольких «моментов» урока.

Модуль 13. Деятельностная составляющая урока. Она определенным образом распределяется между участниками урока:

– *деятельность учащихся как субъектов урока*. Она делится на индивидуальную (с ее индивидуальной траекторией в качестве составляющей), групповую, межгрупповую, фронтальную. Традиционные дифференциация и индивидуализация принимают в данном случае характер самодифференциации и самоиндивидуализации. Выбором учащихся движут их смысловые матрицы, коды сознания;

– *деятельность учителя на уроке*. Ее основу составляет педагогическое управление процессом урока, предполагающее, во-первых, актуализацию деятельности учащихся, во-вторых, удержание ее в русле естественного саморазвертывания, в соответствии со спецификой природы и опыта конкретно данного ребенка, в третьих, направление деятельности учащихся в соответствии с темой, целями, идеей урока. Ясно, что деятельность учителя в уроке, будучи педагогической, включает педагогические компетенции, и они не должны миновать такой уходящей в прошлое сферы деятельности учителя, как педагогическое мастерство и педагогическое искусство;

– *совместная деятельность учителя и учащихся на уроке*. В ракурсе современных подходов внимание привлекает, в частности, участие учителя в игровой и кооперированной деятельности детей «на равных» с ними правах. В некоторых сферах познания, например, в искусстве, учащиеся могут превзойти учителя, и подобный факт, понимающий учитель в педагогических целях может удачно «обыграть». Другой момент, заслуживающий внимания, состоит в интерпретации межличностных отношений учителя и учащихся на уроке как обмен ценностями.



Учащиеся ведут себя достойно, трудолюбиво, а учитель им улыбается. Стороны обмениваются ценностями.

Модуль 14. Педагогические риски в уроке. Они проявляются, в частности в следующем:

- в стремлении к развитию учащихся может произойти недооценка знаниевой составляющей содержания обучения – информационно-емких понятий, идей, законов, закономерностей, постигаемых детьми в ходе обучения. Сами по себе знания такого рода относятся к числу эпистемных, развивающих, и их недооценка в обучении может привести к снижению развивающего потенциала учебного процесса, в особенности его интеллектуального компонента;
- в свою очередь, стремление к интеллектуальному развитию учащихся, базируемому на освоении значимых базовых понятий, идей, законов, закономерностей и отсутствие при этом внимания образам, живым фактам и событиям в состоянии привести к формализму и догматизму мыслительной деятельности учащихся, приращения интеллектуального развития не пройдет;
- в обращении урока к системным знаниям учащихся как его важному результату, обобщениям изученного материала на основе четких логических построений процесса таится риск недооценки хаоса, накопления детьми впечатлений в их неупорядоченном состоянии. Известно, что порядок возникает из хаоса, и проектированием урока он должен быть предусмотрен;
- забыв про меру как признак культуры (в нашем случае это дидактическая культура), можно излишне абсолютизировать даже системный подход в самой системности. Учитель может сформировать в ребенке такую систему знаний или такую систему действий из которых он не в состоянии потом выбраться, с тем чтобы перейти в иные системы знаний и способов деятельности: система обладает способностью ничего не выпускать из себя, а другая в это время – ничего не впускать в себя. Между ними отсутствуют «каналы» перетекания информации, из чего следует целесообразность в обучении межсистемного подхода, например, разработки и использования нетрадиционных, межсистемных познавательных задач.

Модуль 15. Результаты урока. К ним относятся:

- *результаты в виде приобретенных за урок компетенций установленного уровня.* Здесь же, например, способность к близкому, среднему или дальнему переносу знаний, степень сформированности ориентировочной основы действий;
- *приращение креативного развития учащихся:* гибкость, вариативность, полнота, глубина мышления, способность к созиданию новых образов, познавательных задач, постановке проблем, решению их трудных вариантов, преобразованию одних текстов в другие (художественные – в систему математических координат, математических текстов – в художественные образы, и т.п.);
- *развитие смысловой сферы учащихся:* способности докопаться до смысла изучаемого содержания, степень субъективной осмысленности рассматриваемых фактов, их переживаемость, сформированность индивидуальной



картины мира учащихся и ее соотнесенность с объективной картиной мира, овладение – в пространстве изучаемой темы – ценностями родного дома, малой родины, большой Родины, национальными ценностями, ценностями общечеловеческой культуры.

Литература

1. Абакумова И.В. Обучение и смысл: Смыслообразование в учебном процессе. – Ростов на/Д, 2003.
2. Абакумова И.В. Смыслодидактика. – М.: Изд-во «КРЕДО», 2008.
3. Фоменко В.Т. Современный образовательный процесс: содержание, образовательные технологии, организационная форма. – Ростов на/Д, 1996 (в соавторстве).
4. Фоменко В.Т., Осадченко Н.Г. Проектирование учебного процесса на образно-эмоциональной основе. – Ростов на/Д, 2010.
5. Фоменко В.Т., Абакумова И.В. К разработке структурной дидактики: исходные логические структуры процесса обучения. – Развитие личности в образовательных системах // XXX психолого-педагогические чтения. Ч.1. – Ростов на/Д, 2011.



Багмет А.М.

Ретроспективный анализ уголовно-правового противодействия массовым беспорядкам в Российской Федерации

В статье дан исторический анализ уголовно-правовых средств противодействия такому уголовному преступлению, как массовые беспорядки. Исследование позволило автору сделать научно обоснованные выводы и предложения, которые могут быть положены в основу совершенствования отечественного уголовного законодательства.

Ключевые слова: массовые беспорядки, исторический и уголовно-правовой анализ, категории преступлений, дифференциация ответственности.

Знание особенностей развития нормативной базы об ответственности за организацию массовых беспорядков, участие в них и призывы к ним позволяет в период продолжающегося реформирования уголовного законодательства максимально использовать все положительное из прошлого и не повторять имевшиеся ранее просчеты и ошибки в деле противостояния преступности.

После политических потрясений 1917 г. в России наступил период беззакония. Российское общество, отвергнувшее свои прежние нормы и еще не обретшее новых, захлестнула волна преступности. Её невиданный размах обусловил Указ Временного правительства от 18 марта 1917 г. о всеобщей амнистии. Тысячи освобожденных опасных уголовных преступников, пользуясь слабостью власти, захлестнули страну уголовным террором, при этом нередко совершая преступления под прикрытием массовых беспорядков.

В этот период советские юристы однозначно настаивали на политической подоплеке массовых беспорядков, утверждая, что они использовались как форма классовой борьбы против Советской власти. С точки зрения советских правоведов, целями массовых беспорядков в то время были: дезорганизация работы государственных органов, подрыв их авторитета и престижа, разрушение отдельных объектов, убийство представителей власти и общественных работников, срыв проведения хозяйственно-политических мероприятий Советской власти (продразверстки, коллективизации сельского хозяйства и др.) [2, с. 179–180].

В первом советском Уголовном кодексе 1922 г. (далее – Кодекс 1922 г.) массовые беспорядки были отнесены к государственным преступлениям (ст.ст. 75 и 77 Главы 1 «Государственные преступления») [4].

При этом к признакам массовых беспорядков относились: убийства, нанесение телесных повреждений, изнасилования, погромы, разрушения путей и средств



сообщения, освобождение арестованных, поджоги, вооружённое сопротивление властям.

В Кодексе 1922 г. не предусматривалась дифференцированная ответственность организаторов, руководителей, подстрекателей и участников массовых беспорядков.

Однако предусматривалось дифференцированное наказание по выполнению ими объективной стороны общественно опасного деяния. Согласно ч. 1 ст. 75 Кодекса 1922 г., указанные лица, «кои уличены в совершении убийств, поджогов, нанесении телесных повреждений, изнасилования и вооружённом сопротивлении властям», подлежали наказанию в виде смертной казни и конфискации всего имущества. Другие вооружённые участники наказывались лишением свободы со строгой изоляцией на срок не ниже двух лет с конфискацией или без конфискации всего или части имущества (ч. 2 ст. 75 Кодекса 1922 г.). Невооружённые участники беспорядков наказывались лишением свободы на срок не ниже одного года (ч. 3 ст. 75 Кодекса 1922 г.). При этом лишением свободы на срок не ниже шести месяцев наказывались лица, не принимавшие непосредственного участия в беспорядках и насильственных действиях, но содействовавшие участникам беспорядков оказанием им помощи или сокрытием следов преступления и самих преступников либо иными действиями (ч. 4 ст. 75 Кодекса 1922 г.).

Кроме того, за одно только неповиновение законным требованиям властей предусматривалось более строгое наказание в отношении подстрекателей, руководителей и организаторов (лишение свободы на срок не ниже двух лет со строгой изоляцией), в отношении прочих участников – лишением свободы на срок не ниже шести месяцев (ст. 77 Кодекса 1922 г.).

Особой опасностью массовых беспорядков было обусловлено и включение данного преступления Положением «О преступлениях государственных» 1927 г. (далее – Положение) в группу государственных преступлений, в раздел «Особо опасные для Союза ССР преступления против порядка управления». Статья 16 Положения, предусматривая два вида массовых беспорядков: с отягчающими обстоятельствами и без них, устанавливала дифференцированную уголовную ответственность для различных категорий участников массовых беспорядков.

Массовые беспорядки с отягчающими обстоятельствами (ч. 1 ст. 16 Положения) определялись как «массовые беспорядки, сопровождающиеся погромами, разрушением железнодорожных путей или иных средств сообщения и связи, убийствами, поджогами и другими подобными действиями». Ответственность предусматривалась не только для организаторов массовых беспорядков и лиц, совершивших погромы, убийство и другие подобные действия, но и для прочих участников беспорядков.

К массовым беспорядкам без отягчающих обстоятельств Положение относило «массовые беспорядки, не отягченные преступлениями, указанными в ч. 1 ст. 16 Положения, но сопряженные с явным неповиновением законным требованиям властей, или с противодействием исполнению последними



возложенных на них обязанностей, или понуждением их к исполнению явно незаконных требований».

Статья 16 Положения о преступлениях государственных как норма общесоюзного уголовного закона была включена без каких-либо изменений в уголовные кодексы союзных республик (ст. 59.2 Уголовного кодекса РСФСР 1926 г. и соответствующие статьи УК других союзных республик) [2, с. 180].

В Уголовном кодексе РСФСР 1926 г. (далее – Кодекс 1926 г.) предусматривалась дифференцированная ответственность не только для организатора, руководителя, подстрекателя и участника массовых беспорядков, но и для пособника [3].

Согласно ст. 59.2 Кодекса 1926 г., за организацию массовых беспорядков, сопровождавшихся погромами, разрушениями путей и средств сообщения, освобождением арестованных, поджогами и т. п., если при этом участники беспорядка были вооружены, предусматривался расстрел и конфискация всего имущества. Такому же наказанию подвергались участники беспорядков, которые совершили убийства, поджоги, нанесли телесные повреждения, совершили изнасилования и оказали вооружённое сопротивление властям (ч. 1).

Другие вооружённые участники беспорядков наказывались лишением свободы со строгой изоляцией на срок не ниже двух лет с конфискацией или без конфискации всего или части имущества (ч. 2).

Невооружённые участники беспорядков наказывались лишением свободы на срок не ниже одного года (ч. 3).

В отношении пособников, т. е. лиц, не принимавших непосредственное участие в беспорядках и насильственных действиях, но содействовавших участникам беспорядков оказанием им помощи или сокрытием следов преступления и самих преступников и иными действиями, предусматривалось наказание в виде лишения свободы на срок не ниже шести месяцев (ч. 4).

В соответствии со ст. 59.3 Кодекса 1926 г., за неповиновение законным требованиям властей или противодействие исполнению последними возложенных на них законом обязанностей или понуждение их к исполнению явно незаконных требований, хотя бы неповиновение выразилось только в отказе прекратить угрожающее общественной безопасности скопление, в отношении подстрекателей, руководителей и организаторов предусматривалось наказание в виде лишения свободы со строгой изоляцией на срок не ниже двух лет (ч. 1); в отношении прочих участников – лишение свободы или принудительные работы на срок до шести месяцев (ч. 2).

За агитацию и пропаганду массовых беспорядков предусматривалось наказание в виде лишения свободы со строгой изоляцией на срок не ниже одного года. Если же агитация и пропаганда имели место во время войны и были направлены к неисполнению гражданами возложенных на них воинских или связанных с военными действиями обязанностей и повинностей – расстрел (ст. 59.6 Кодекса 1926 г.).

За изготовление, хранение с целью распространения и распространение литературных произведений, призывающих к массовым беспорядкам, предусматривалось наказание в виде лишения свободы на срок не ниже шести месяцев.



Если же указанные деяния имели место во время войны и были направлены к неисполнению гражданами возложенных на них воинских или связанных с военными действиями обязанностей и повинностей – лишение свободы на срок не ниже одного года (ст. 59.7 Кодекса 1926 г.).

Закон СССР от 25.12.1958 г. «Об уголовной ответственности за государственные преступления» (далее – Закон 1958 г.) (ст. 16 «Массовые беспорядки») формулировал состав рассматриваемого преступления: «организация массовых беспорядков, сопровождавшихся погромами, разрушениями, поджогами и другими подобными действиями, а равно непосредственное совершение их участниками указанных выше преступлений или оказание ими вооруженного сопротивления власти» [1].

Тем самым Закон 1958 г. в значительной мере сужал по сравнению с Положением «О преступлениях государственных» состав массовых беспорядков, исключив ответственность за неповиновение законным требованиям властей, противодействие исполнению последними возложенных на них обязанностей, понуждение их к исполнению явно незаконных требований. Кроме того, в Законе предусматривалась ответственность лишь для организаторов массовых беспорядков, сопровождавшихся погромами, разрушениями, поджогами и другими подобными действиями, и для тех участников беспорядков, которые повинны в совершении при массовых беспорядках погромов, разрушений, поджогов и других подобных действий, или в оказании вооруженного сопротивления власти. Уголовная ответственность для «прочих» участников массовых беспорядков, которая была предусмотрена прежним законодательством (ч. 1 ст. 16 Положения «О преступлениях государственных»), Законом не предусматривалась.

В Уголовном кодексе РСФСР 1960 г. (далее – Кодекс 1960 г.) не предусматривалось дифференцированной ответственности для организаторов массовых беспорядков и их участников, которые наказывались лишением свободы на срок от двух до пятнадцати лет, при этом отсутствовало наказание за призывы к ним (ст. 79) [6].

В качестве объектов рассматриваемого общественно опасного деяния указывались: внутренняя безопасность России, общественное спокойствие, общественная жизнь, нормальная работа предприятий и транспорта, жизнь, здоровье, нравственность людей [5].

Под массовыми беспорядками понималось нарушение установленного и охраняемого властью общественного порядка со стороны стихийно собравшейся значительной группы лиц – толпы (например, создание собравшейся толпой затруднений в движении городского транспорта, препятствование нормальной работе органов власти, охраняющих общественный порядок, демонстративный отказ со стороны толпы выполнить законные требования представителей власти или иных должностных лиц и т. д.).

Массовые беспорядки, описанные в ст. 79 Кодекса 1960 г., охватывали собой три вида преступных действий:

- а) организацию массовых беспорядков, сопровождавшихся погромами, разрушениями, поджогами и другими подобными действиями;



- б) активное участие в таких беспорядках;
- в) вооружённое сопротивление власти.

Под погромом понималось разорение и разграбление жилищ, магазинов, складов, помещений, занимаемых различными государственными или общественными учреждениями и организациями и отдельными гражданами.

Поджогом считалось действие, приведшие к воспламенению или горению подожженного имущества, хотя бы оно и не было повреждено, т. к. начавшийся пожар удалось погасить.

Под разрушением предполагалось уничтожение или повреждение государственного, общественного и личного имущества, железнодорожных путей, средств связи, транспортных средств, порча электросети.

К другим действиям, которыми могли сопровождаться массовые беспорядки, относились:

- различного рода насильственные действия в отношении частных и должностных лиц (нанесение ударов, побоев, телесных повреждений и т. п.);
- захват заложников;
- незаконное освобождение арестованных;
- учинение самосуда над мнимым или действительным задержанным преступником;
- совершение злостного хулиганства.
- Организация массовых беспорядков охватывала собой:
 - а) призывы к людям учинять погромы, разрушения, поджоги и иные подобные действия;
 - б) руководство действиями бесчинствующей толпы независимо от того, совершал ли сам субъект указанные акты.

Организация массовых беспорядков и руководство ими заключались в принятии мер к тому, чтобы собралась толпа, в подстрекательстве лиц из толпы к совершению погромов, разрушений, поджогов и иных подобных действий.

Если кто-либо пытается возбудить у массы людей враждебное отношение к существующему правопорядку, то уголовная ответственность должна была наступать по ст. 70 Кодекса 1960 г. (призывы к насильственному изменению конституционного строя).

Активное участие в беспорядках предполагало непосредственное исполнение погромов, разрушений, поджогов, захват заложников, освобождение арестованных, насилие над гражданами и т. п.

Неактивное участие в массовых беспорядках при наличии соответствующих признаков влекло ответственность по ч.ч. 2 и 3 ст. 206 Кодекса 1960 г. (хулиганство), или ст. 191 Кодекса 1960 г. (сопротивление представителю власти или представителю общественности, выполняющему обязанности по охране общественного порядка), либо ст. 191.1 Кодекса 1960 г. (сопротивление работнику милиции или народному дружиннику). Массовые беспорядки, не сопряженные с погромами, разрушениями, поджогами и другими подобными общественно опасными деяниями, должны



были рассматриваться как преступление, предусмотренное ст. 190.3 Кодекса 1960 г. (организация или активное участие в групповых действиях, нарушающих общественный порядок).

Под вооруженным сопротивлением власти понималось создание участниками беспорядков путем использования огнестрельного или холодного оружия, препятствий представителям власти (мэрии, милиции, внутренних войск и др.) в выполнении возложенных на них обязанностей (например, путем угрозы применения оружия, создание препятствий к задержанию наиболее активных участников массовых беспорядков), в наведении порядка или принуждение их к нарушению обязанностей в этой сфере (требования освободить арестованных, выдать оружие и т. п.).

При незаконном наличии оружия у виновных они несли ответственность и по ст. 218 Кодекса 1960 г. (незаконное ношение, хранение, приобретение, изготовление или сбыт оружия, боевых припасов или взрывчатых веществ).

Согласно Кодекса 1960 г., преступное деяние при массовых беспорядках заключалось в непосредственном совершении их участниками погромов, разрушений, поджогов и иных подобных действий, и в оказании вооруженного сопротивления власти. Все перечисленные действия сами по себе образовывали самостоятельные составы преступлений, но в данном случае они охватывались составом массовых беспорядков. Поэтому деяния виновных в погромах, разрушениях, поджогах и в вооруженном сопротивлении власти квалифицировались только по ст. 79 и не требовали дополнительной квалификации по ст. 86 (повреждение путей сообщения и транспортных средств), ст. 98 (умышленное уничтожение или повреждение государственного или общественного имущества), ст. 108 (умышленное тяжкое телесное повреждение), 109 (умышленное менее тяжкое телесное повреждение), ст. 112 (умышленное легкое телесное повреждение или побои), ст. 113 (истязание), ст. 149 (умышленное уничтожение или повреждение личного имущества граждан) и иным статьям Кодекса 1960 г.

Если во время массовых беспорядков совершалось убийство частного лица или работника милиции и народного дружинника, то ответственность наступала по совокупности преступлений: по ст. 79 и ст. 102 Кодекса 1960 г. (умышленное убийство при отягчающих обстоятельствах) или по ст. 79 и ст. 191² Кодекса 1960 г. (посягательство на жизнь работника милиции или народного дружинника).

В тех случаях, когда погромы или разрушения сопровождалась хищениями государственного, общественного или личного имущества, уголовная ответственность для виновных наступала по совокупности преступлений: за массовые беспорядки и за хищение государственного, общественного или личного имущества (по соответствующим статьям).

Когда участниками массовых беспорядков совершались какие-либо иные, не названные в ст. 79 Кодекса 1960 г. преступления, например, оскорбление представителя власти или оказание невооруженного сопротивления власти или хулиганство, участники беспорядков должны были нести уголовную ответственность по ст. 190³ или по ст. 191 (сопротивление представителю власти или представителю общественности, выполняющему обязанности по охране общественного порядка),



ст. 192 (оскорбление представителя власти или представителя общественности, выполняющего обязанности по охране общественного порядка), ст. 206 (хулиганство) и т. д., а не по ст. 79 Кодекса 1960 г.

К мотивам и целям, которыми руководствовались лица, организующие массовые беспорядки и учиняющие во время их погромы, разрушения, поджоги и иные подобные действия, советские законодатели, применимо к Кодексу 1960 г., относили: хулиганские мотивы, намерение использовать массовые беспорядки для незаконного освобождения из-под стражи заключенных или арестованных, использовать эти беспорядки для облегчения хищений государственного, общественного или личного имущества.

Те организаторы и участники массовых беспорядков, которые преследовали цель подрыва или ослабления Советской власти, должны были нести уголовную ответственность по статьям об особо опасных государственных преступлениях (ст. 66 (террористический акт), ст. 68 (диверсия) и другие статьи Кодекса 1960 г.).

Таким образом, ретроспективный анализ отечественного законодательства в части противодействия массовым беспорядкам показал:

- 1) массовые беспорядки в нашей стране выделялись как преступления против власти и государства;
- 2) рассматриваемый вид преступности относился к одним из наиболее тяжких преступлений;
- 3) за организацию массовых беспорядков, руководство ими и участие в них предусматривалось более строгое наказание, чем за другие групповые преступления;
- 4) предусматривалось наказание за одно только несанкционированное властями собрание (сходбище, скопище и т. п.) людей;
- 5) наказанию подлежали и подстрекатели беспорядков;
- 6) признаки беспорядков устанавливались законодателем сообразно политической обстановке в стране.

Литература

1. Закон СССР «Об уголовной ответственности за государственные преступления» от 25.12.1958. – URL: <http://bestpravo.ru/ussr>
2. Курс советского уголовного права в шести томах. Т. IV . Часть Особенная. Государственные преступления и преступления против социалистической собственности / под ред. А.А. Пионтковского, П.С. Ромашкина, В.М. Чиквадзе. – М., 1970.
3. СЗ РСФСР. – 1926. – № 15. – Ст. 106.
4. СУ РСФСР. – 1922. – № 15. – Ст. 153.
5. Уголовный кодекс Российской Федерации: научно-практический комментарий / под ред. Л.Л. Кругликова, Э.С. Тенчова. – Ярославль, 1994. – С. 223–224.
6. Уголовный кодекс РСФСР. – М., 1961. – С. 49.



Брижак З.И., Волочай С.Н.

**Психологические основы подготовки следователей
для расследования преступлений,
совершенных в отношении несовершеннолетних**

Статья посвящена особенностям несовершеннолетних, пострадавших от преступлений, особенностям этих преступлений, что, в свою очередь, определяет специфику подготовки следователей для расследования указанной группы уголовно наказуемых деяний.

Ключевые слова: *психологические и возрастные особенности несовершеннолетних, типовые ситуации нападения на ребенка, типовые ситуации длительного «добровольного» взаимодействия преступника и ребенка и взаимодействия под принуждением, значение типовых ситуаций.*

Защита детей от различных негативных воздействий, существующих в обществе, – приоритетная задача государства. В рамках ее решения ведется многообразная деятельность, включающая в себя, наряду с другими направлениями, уголовно-правовые аспекты защиты прав и интересов несовершеннолетних, особенно малолетних.

В публикациях последних лет по этим проблемам постоянно сообщается о значительном росте преступлений сексуальной направленности против несовершеннолетних. Подчеркивая это, в частности, сообщается о 30 тысячах преступлений, совершенных в 2010 г. в России против жизни и здоровья детей. Из них – о 961 изнасиловании, в том числе о 384 потерпевших, не достигших возраста 14 лет. Говоря о так называемых ненасильственных сексуальных преступлениях (половое сношение и иные действия сексуального характера с лицом, не достигшим шестнадцатилетнего возраста – ст. 134 УК РФ и развратные действия – ст. 135 УК РФ), также отмечаются очень высокие темпы роста (по разным оценкам в 20 и даже в 28 раз) [2, 10]. Примерно такие же данные приводятся и за 2011 г.

Не подвергая сомнению приводимые цифры, позволим себе критически относиться к тому, что значительный рост преступлений указанной группы в отношении детей произошел в последние годы. По нашему мнению, если и есть увеличение их количества, то незначительное, а высокие показатели – следствие резкого повышения внимания общества к проблеме. Что касается абсолютного количества указанных преступлений, то, учитывая традиционно высокую их латентность, обоснованно предполагаем, что это количество реально больше в несколько раз. Эти выводы подтверждаются данными, полученными по линии различных ведомств, а также материалом, лично собранным нами в процессе интервьюирования лиц, профессионально работающих с детьми, пострадавшими от преступлений сексуального характера.

Даже в регионах, где такого рода преступления являются редкостью в силу местных традиций и жизненного уклада, появляются тенденции, указывающие



на распространение этих деяний (известны факты привлечения к уголовной ответственности по статьям главы 18 УК РФ в республиках Северного Кавказа).

Все вышеизложенное свидетельствует о необходимости проведения широко-масштабной и системной деятельности в рамках раскрытия и расследования преступлений сексуального характера, совершаемых в отношении детей различного возраста и Следственному комитету Российской Федерации в этом деле отводится ведущая роль.

Все ветви власти дают реально понять, что ждут в этой сфере государственной деятельности принципиально новых подходов, которые должны обеспечить действительную, а не мнимую защиту жизни и здоровья детей.

Реакцией на сложившуюся ситуацию являются изменения в законодательстве, связанные с дифференциацией ответственности за сексуальные преступления в зависимости от возраста потерпевших, а также изменения, касающиеся подследственности, в соответствии с которыми все преступления против половой неприкосновенности и половой свободы личности теперь расследуют следователи Следственного комитета Российской Федерации.

Необходимость принятия такого рода изменений законодательства, как подчеркивалось в средствах массовой информации, обусловлена высокой общественной опасностью и сложностью доказывания преступлений сексуального характера, а также тем, что за последние годы число таких преступлений выросло в десятки раз и изменения приняты в целях более эффективного расследования и пресечения подобных деяний [10].

Наряду со знанием законодательства, наличием коммуникативных способностей, умением принимать властные волевые решения, следователи должны быть подготовлены к изучению информации о преступлениях сексуального характера, совершенных в отношении детей различного возраста. Особое значение имеет учет возрастных и соответствующих им психологических особенностей детей, пострадавших от совершения указанных преступлений, способа совершения деяния и обстановки, что позволяет определить механизм взаимодействия преступника с потерпевшим, следообразование и, в конечном счете, выдвинуть обоснованные версии о преступнике. То есть следователи, расследующие сексуальные преступления, совершенные в отношении детей различного возраста, должны быть подготовлены к такого рода расследованию, в том числе и информационно.

Изучение различных источников информации в рамках исследуемых вопросов, позволило прийти к выводу о том, что в настоящее время наибольшая часть публикаций, касающихся методики расследования преступлений с участием несовершеннолетних, посвящена лицам, совершающим эти преступления [1, 4–9].

В указанных исследованиях рассматриваются вопросы, посвященные элементам характеристики преступлений несовершеннолетних, взаимосвязям этих элементов, особенностям типовых следственных ситуаций, возникающих на различных этапах расследования, в том числе психологическим особенностям



подозреваемых и обвиняемых, влияющим на формирование этих ситуаций, а также тактическим особенностям подготовки и проведения отдельных следственных действий.

Гораздо меньше внимания уделяется изучению преступлений сексуального характера, в которых дети выступают пострадавшими от преступных деяний. Отсюда недостаток информации об этих преступлениях, о взаимосвязях наиболее важных признаков, которые их характеризуют. Следует сказать, что исследования в этой области в последнее время все же проводились. Особо заметными, на наш взгляд, стали работы В.Н. Карагодина и И.С. Федотова [3, 11]. Однако заметим, что и в них сексуальные преступления в отношении несовершеннолетних изучаются не в качестве самостоятельного объекта, а в совокупности со всеми преступлениями, совершаемыми в отношении указанной группы субъектов. В то же время авторы соглашались с мнением о том, что в целях повышения эффективности расследования и, учитывая высокую общественную значимость, данная группа преступных деяний требует фундаментального самостоятельного изучения.

Проведенный нами анализ говорит о том, что это кричащая проблема, требующая безотлагательного решения. Представляется, что первым этапом должна стать объективная характеристика типовых криминальных ситуаций, основу которых составляют возрастные, психологические и другие особенности несовершеннолетних, пострадавших от преступлений, а также взаимосвязанные с ними особенности обстановки, в которой они совершаются, способа их подготовки, совершения и сокрытия.

Мы выделяем ситуации однократного нападения на ребенка, длительного сексуального взаимодействия под принуждением и длительного взаимодействия по «согласию» ребенка. В свою очередь эти ситуации подразделяются в зависимости от указанных возрастных, психологических, социальных и других характеристик потерпевших, а также от признаков обстановки и способа подготовки, совершения и сокрытия преступления.

Ситуации однократного нападения на ребенка и его убийства связаны со следующими типовыми ситуациями

Данная группа ситуаций подразделяется нами еще на три подгруппы. В основу деления мы положили психолого-возрастные характеристики жертв преступлений.

А. В первой подгруппе (около 30 %) основу составляют дети 10–11 лет обоего пола. Нижний порог группы – 7 лет, а верхний – 12. Подавляющее большинство таких детей подвержены внушаемости со стороны взрослых, тем более что зачастую преступники (если уговаривают детей пойти с ними в уединенное место) разыгрывают перед своими будущими жертвами определенные роли (например, знакомого родителей), благодаря чему дети соглашались на предложение взрослого. Многие из несовершеннолетних, кроме того, склонны к уходу из дома на длительный период времени без контроля родителей или лиц, их заменяющих,



систематическому бродяжничеству, у многих понижен порог восприятия ситуации как опасной для себя.

Наибольшая часть преступлений в отношении детей выделенной подгруппы – нападение на жертву (опять-таки независимо от пола) в результате того, что убийца заранее увидел передвижение ребенка в направлении удобного для совершения нападения места (например, одна из погибших шла короткой дорогой в музыкальную школу, другой мальчик отошел вблизи пляжа в укромное место по надобности, а в большинстве случаев дети, гуляя, углублялись либо в заброшенные строения, либо в лесонасаждения, либо в другие укромные места, где в отношении них совершалось преступление).

Вариацией данной криминальной ситуации является то, что преступники, находясь в командировке, отпуске и т. д., т. е. далеко от места своего жительства, подстерегали свои жертвы и совершали убийства.

Оставшиеся нападения на детей в возрасте 7–12 лет характеризуются тем, что преступник использует благоприятно сложившуюся для него ситуацию. Например, ухаживает за какой-либо женщиной с ребенком, а затем убивает эту женщину и также убивает ее ребенка.

Б. Еще одна подгруппа, выделенная нами (26 %) – в большинстве своем девушки в среднем 16 лет, имеющие чрезвычайно однородный социальный статус. Как правило, они занимаются проституцией, бродяжничеством, страдают алкоголизмом, чем пользуются преступники (юноши в этой подгруппе составляют, по нашим данным, около 1,5 %).

Практически одинаковы признаки обстановки, в которой происходило знакомство с будущей жертвой – автовокзалы, аэропорты, железнодорожные станции и другие места массового скопления людей. То же самое можно сказать и в отношении обстановки мест совершения преступлений – безлюдное место вблизи тех же станций, вокзалов, аэропортов и т.д.

В. И еще одна подгруппа (составляет 16 %) представлена в большинстве своем лицами мужского пола (около 62 %) в среднем 14 лет. В этой подгруппе есть дети, склонные к бродяжничеству, но есть и такие, которые живут в полных семьях, имеют нормальные отношения с родителями.

Единственное, что на наш взгляд, объединяет жертв (детей из указанной группы) – бесконтрольное или почти неконтролируемое взрослыми времяпрепровождение в свободные от учебы часы и наряду с этим отсутствие у самих детей боязни общения с незнакомыми людьми, отсутствие страха перед возможными неблагоприятными последствиями, внушаемость (особенно если преступник имеет внешне положительный образ).

Эти разные по возрастным характеристикам группы объединяет то, что несовершеннолетние в них в силу особенностей мыслительных и личностных качеств, отсутствия должного жизненного опыта не могут применять неблагоприятный социальный прогноз непосредственно к себе и собственным действиям, не могут предвосхищать развитие ситуации в реальности, а также ясно осознавать



ее последствия (речь идет о ситуациях, когда дети не находятся под контролем родителей или взрослых родственников). В связи с этим даже при наличии явной угрозы (не говоря уже о ситуациях, в которых эта угроза явно не просматривается) подростки надеются избежать осложнений, уверены в своей способности оказать сопротивление, а девушки считают, что при возникновении опасности сумеют покинуть помещение, местность или другим образом не допустить нежелательного развития событий.

При этом, если более молодые представители этой группы оценивают ситуации, в которых они находятся, в силу только недостатка опыта, то более старшие представители из-за неблагоприятных отношений с теми, кто отвечает за их воспитание (неполные семьи, алкоголизм родителей, безнадзорность, беспризорность и т.д.) сами способствуют легким контактам с преступниками. Последние учитывают эти свойства и либо находят свои жертвы в местах массового скопления людей, в том числе в местах, где проводят большую часть времени несовершеннолетние (вокзалы, остановки общественного транспорта, школы и т. д.) и затем заманивают в безлюдное место (кладбища, окраины городов, поселков), либо поджидают в таких местах, зная, что их регулярно посещают дети без сопровождения взрослых (чердаки, подвалы, общественные туалеты, подъезды многоквартирных домов и т. д.). Немаловажным фактором при выборе жертвы является также то, по мнению насильников, жертвы в силу своих физических данных не смогут оказать реального сопротивления.

Непосредственное насилие – это основное, что является для них целью. Им свойственны убийства с особой жестокостью. На трупе, как правило, обнаруживают множество телесных повреждений. Одновременно на теле жертв можно увидеть крупные проникающие ранения. У этих лиц болезненное влечение к виду, вкусу, запаху крови, поэтому у своих жертв они пытаются вызвать обильное кровотечение, вскрывая крупные кровеносные сосуды.

Часто конкретное место является стимулирующим фактором для совершения очередного преступления. Для этих лиц в отличие от других характерен определенный «почерк», связанный с повторением одних и тех же действий, манипуляций. Сексуальное удовлетворение преступники получают при виде физических страданий жертвы при нанесении им телесных повреждений. Иногда агрессия бывает расширенной, и она направлена не только на людей, но и на животных. На месте происшествия можно найти убитых кошек, собак и т. д. Такие лица нередко с мест происшествий забирают с собой предметы, которые могут служить для них возбудителями в дальнейшем.

Длительное сексуальное взаимодействие под принуждением

В подавляющем количестве изученных случаев жертвы сексуальных преступлений данной группы – лица женского пола в возрасте 12 лет. Встречаются случаи, когда девочка не достигла и 7 лет (таких случаев нами зафиксировано около 12 % от общего количества).



Если жертвой длительного сексуального взаимодействия, совершаемого под принуждением, выступает мальчик, то в преобладающем большинстве случаев – это лицо, которому не исполнилось на момент совершения в отношении него преступления 10, а зачастую и 9 лет. Преступления в отношении малолетних мужского пола чаще всего совершаются лицами из числа тех, кто в силу своих профессиональных обязанностей (преподаватель физкультуры, тренер в спортивной секции, мастер производственного обучения, врач и т. д.) постоянно общается с мальчиками, имеет среди них авторитет, может в силу этого оказывать на них влияние. Такие взаимоотношения чаще всего происходят в служебных кабинетах, занимаемых преступниками или по месту их постоянного или временного проживания.

Длительный характер таких взаимоотношений поддерживается различными средствами морального и материального поощрения. Признаки преступлений обычно обнаруживаются родителями или близкими мальчиков. Это либо следы травм, либо фото- или видеоматериалы. Лица, которые совершают такие преступления, как правило, вызывали ранее подозрения у коллег, родственников, правоохранительных органов в причастности к описанной выше преступной деятельности, поэтому более подробная проверка материала, характеризующего прошлую жизнь подозреваемого (по линии семьи, окружения во время учебы, прежней работы, информации из правоохранительных органов по месту прежнего проживания) может дать бесценную информацию для раскрытия и расследования преступлений.

Вариацией описанной выше криминальной ситуации является длительное сексуальное принуждение со стороны лиц мужского пола более старшего возраста из числа тех, с кем пострадавший учится в школе, интернате, детском доме и т. д. Первый контакт, как правило, происходит с применением физического насилия, а последующие – под угрозой сделать данный факт достоянием гласности. Обычно насильник все равно сообщает о таких контактах сверстникам, и об этих отношениях знает определенный круг лиц в том учреждении, где учатся или проживают несовершеннолетние.

Девочки из указанной группы являются жертвами длительных принудительных сексуальных контактов со стороны родных отцов, отчимов или мужчин, проживающих вблизи девочек и имеющих возможность часто общаться с последними. Очень часто они подвержены внушаемости со стороны взрослых. Особенно часто преступники используют то обстоятельство, что находятся дома или вблизи от какого-то жилья, где остаются наедине с избранной ими жертвой, и ребенок при этом не рассказывает матери или другим родственникам, или близким ему людям о таких контактах под угрозой, что преступник сделает что-то ужасное с этими близкими.

Длительное взаимодействие по «согласию» ребенка

Из материалов, которые нам удалось собрать, выделить типичную криминальную ситуацию сложно, т. к. объем материала очень небольшой. Тем не менее, кое-какие выводы он позволяет сделать.



Во-первых, такие ситуации встречаются и в дальнейшем будут встречаться все чаще. Не выявляются они потому, что дети сами их скрывают и о них становится известно только тогда, когда возникают какие-либо последствия данных отношений (беременность, заражение венерической болезнью и т. д.).

Возраст жертв таких «отношений» варьируется, по нашим данным, от 6 до 16 лет. Хотя большинство все-таки – дети до 12 лет. Встречаются как девочки, так и мальчики. Мальчиков, в отношении которых совершались преступления, оказалось больше в нашей выборке, но сказать, чт. е. четкая половая дифференциация, нельзя.

Так называемые «встречи по согласию» происходили по месту работы преступника. Способом добиться такого согласия выступали чаще всего деньги. Учитывая личностные характеристики детей (из неполных и небогатых семей, обделенные вниманием, лаской, имеющие задержки в своем развитии, подверженные внушаемости и т. д.), преступникам удается за относительно небольшие суммы добиваться согласия детей и их молчания. Такие встречи длятся довольно длительный период, о них никто не знает.

Помимо традиционных для преступлений сексуального характера объективных следов, очень важное значение имеют показания несовершеннолетних. Подготовиться к получению максимально правдивых и полных показаний возможно только на основе использования специальных знаний в области психологии. Только опытный психолог, используя свои наработки в деле общения с детьми, подвергающимися насилию, может составить объективный психологический портрет ребенка и помочь использовать его при получении сведений о преступлении.

Значение криминальных ситуаций, в первую очередь, состоит в том, что, зная особенности обстановки совершения сексуальных преступлений в отношении несовершеннолетних, специфику способов их совершения и, особенно, данные о личности пострадавших, можно обоснованно выдвигать версии о механизме, возможной следовой картине и планировать действия следователя по выявлению, закреплению и исследованию следов преступного события для наиболее эффективного его раскрытия и расследования.

Литература

1. Букаев Н.М., Мальцев В.В. Расследование преступлений несовершеннолетних. – Ростов на/Д: Феникс, 2006.
2. Выступление Председателя Следственного комитета Российской Федерации А.И. Бастрыкина на расширенном заседании коллегии «Об итогах работы следственных органов Следственного комитета за 2010 год и задачах на 2011 год» // Следователь. – 2011. – № 1. – С. 25–26.
3. Карагодин В.Н. Расследование преступлений, совершенных в отношении несовершеннолетних. – М., 2010.
4. Костина Л.Н. Психологическое обеспечение расследования групповых преступлений несовершеннолетних: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – М., 2010.



5. Мавренкова Е.А. Психологические особенности несовершеннолетних участников групповых сексуальных преступлений: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Ростов на/Д, 2005.
6. Михайлова О.Ю., Целиковский С.Б. Преступность несовершеннолетних: правовой и криминально-психологический анализ. – Ростов на/Д, 2005.
7. Орлова Ю.Р. Особенности расследования и предупреждения преступлений несовершеннолетних. – М., 2006.
8. Тетюев С.В. Судебно-психологические экспертизы в отношении несовершеннолетних, подозреваемых и обвиняемых в уголовном судопроизводстве (некоторые проблемы теории, нормативной регламентации и практики) // СПС Консультант Плюс. – 2009.
9. Титова О.Н., Давыдова О.В. Некоторые особенности расследования уголовных дел о преступлениях, совершенных несовершеннолетними // СПС Консультант Плюс. – 2009.
10. Уголовные дела о преступлениях сексуального характера будет вести СК РФ // Российская газета от 6.06. 2011.
11. Федотов И.С. Теоретико-правовые основы расследования насильственных преступлений, совершенных в отношении малолетних. – Воронеж: Научная книга, 2007.



**Дзюман Е., Целиковский С.Б.,
Котова Т.А., Михайлова О.Ю.**

Модели гендерной делинквентности

В статье рассматриваются особенности гендерного подхода к проблемам юридической психологии. Показано, что разные модели гендерной делинквентности подростков мужского пола связаны с различной структурой гендерной идентичности и специфическими особенностями ее формирования. Авторы полагают, что дефекты гендерной идентичности у несовершеннолетних сексуальных преступников будут несколько иными по сравнению с взрослыми, поскольку их половое самосознание находится только в стадии формирования.

Ключевые слова: гендер, гендерная идентичность, гендерный разрыв, гендерная делинквентность.

Особый интерес представляет изучение сексуальной преступности несовершеннолетних, которая в последние годы приобретает целый ряд неблагоприятных и весьма тревожных тенденций.

Количество преступлений против половой неприкосновенности и половой свободы личности, совершенных несовершеннолетними, неуклонно возрастает, даже с учетом только данных официальной статистики. Учитывая же высокую латентность этого вида преступности, распространенность такого рода деяний существенно выше, что увеличивает их общественную опасность. Анализ состояния и динамики преступности, указывает на целый ряд негативных тенденций: ее омоложение, рост числа наиболее тяжелых изнасилований, увеличение интенсивности применяемого насилия и цинизма преступников.

Высокая общественная опасность сексуальной преступности несовершеннолетних связана с тем, что их жертвой также становятся несовершеннолетние: либо ровесники, либо дети младшего возраста. Сексуальные преступления в отношении детей и подростков существенно нарушают их духовно-нравственное и психическое развитие, и, в конечном счете, наносят вред интересам общества и государства.

Общественная опасность сексуальных преступлений несовершеннолетних определяется и тем, что они обнаруживают высокую вероятность к повторному их совершению и рецидиву, обнаруживая высокую степень устойчивости. Криминологическая значимость и социальная опасность такой тенденции заключается в том, что каждое новое поколение молодежи пополняется количественно нарастающей группой лиц с выраженным криминальным опытом.

Для объяснения механизмов, как делинквентного, так и криминального поведения, представляется весьма целесообразным исследовать гендерные особенности такого поведения.

Гендерный подход исходно сформировался в социальной психологии. Само понятие «гендер» исходно определяется как основа для различения



характеристик, приписываемых мужскому или женскому началу, а также общих для обоих полов. В широком смысле пол – комплекс телесных, репродуктивных, поведенческих и социальных признаков, определяющих индивида как мужчину или женщину, мальчика или девочку. Пол детерминирован иерархической системой механизмов: от генетических влияний до психологического выбора сексуального партнёра. Многообразие этих механизмов вызывает необходимость различения генетического пола, гонадного (истинного), гормонального, морфологического (соматического), гражданского пола, пола воспитания и психологического пола [2]. Употребляется также понятие «психологический пол» как характеристика личности и поведения человека с точки зрения маскулинности и фемининности. В свою очередь, маскулинность – совокупность признаков, отличающих мужчину от женщины, а «фемининность» – совокупность признаков, отличающих женщину от мужчины. Маскулинность и фемининность – филогенетически заданные свойства психики, формирующиеся под влиянием социальных факторов [2].

В психологии гендер чаще всего интерпретируется как сводная социально-биологическая характеристика, с помощью которой люди определяют друг друга как «мужчин» и «женщин». Однако надо заметить, что вопросы о содержании этого понятия и входящих в него характеристиках до сих пор остаются дискуссионными. Предметом полемики являются также вопросы причинности или каузальности, заключающихся в выяснении соотношения природного и приобретенного в различиях, присущих мужчинам и женщинам [4].

Одной из наиболее распространенных точек зрения является представление о том, понятие «пол» описывает биологические различия, а понятие «гендер» применяется при объяснении социокультурных различий между полами.

Другая точка зрения заключается в том, что причины различий исследователи видят в биологических и в социокультурных факторах, которые не могут быть сведены к какому-либо отдельному причинному основанию. При этом предполагается, что понятие пола скорее применимо к различию между мужчинами и женщинами, а гендера более – к объяснению феноменов маскулинности и фемининности.

Еще один из подходов к определению соотношения этих понятий рассматривает гендер – как социально конституированные отношения между субъектами в произвольно установленном ими пространстве определяющих характеристик [4]. Автор полагает, что если биологически пол определяется дихотомией особой мужского и женского рода, то социально и психологически могут существовать не две, а n -ное количество гендерных идентичностей.

Сегодня термины «пол» и «гендер» и соотношение между ними недостаточно четко определены. В силу чего они часто используются как синонимичные, причем выбор авторами того или иного понятия зачастую весьма произволен. В психологической литературе встречаются, например, термины «биологический гендер», «гендерные социальные отношения», «атрибуты гендера» и пр.



В содержательные рамки гендерного подхода в социальной психологии, по мнению Шона Берна, входит и исследование «социальных норм, обуславливающих то, как реагируют на половые различия отдельный человек, группа или целое культурное сообщество» [1, с. 22].

Многомерность этого явления обусловила наличие широкого спектра позиций в отношении данных вопросов. Порой они носят характер радикальной конфронтации, особенно эта касается позиций представителей радикального феминизма.

По мнению Н.П. Фетискина, в наиболее общем плане эволюцию гендерного подхода можно свести к следующим этапам:

- *критика маскулинности психологического знания*. Период исследований, направленных на эмпирическое доказательство маскулинной ориентированности и предубежденности психологических теорий, выражающейся в демонстрации преимуществ мужчин над женщинами, основанной на использовании неадекватных эталонов сравнения;
- *предложение фемининных теоретических альтернатив*. Эмпирическое доказательство преимуществ женщин над мужчинами при использовании иных сравнительных эталонов;
- этап переосмысления накопленных знаний, приведший к осознанию непродуктивности конфронтации и необходимости поиска компромиссных решений. Осознание порочности традиционной сравнительной логики, строящейся по принципу «или – или» и необходимости ее замены на логику «и – и» [10].

Несмотря на недостаточную разработанность, следует признать, что гендерный подход и проводимые в его русле исследования оказали позитивное влияние на процесс переосмысления многих теоретических и методологических представлений в современной социальной психологии. По мнению Бернис Лотт, социальная психология не может оставаться вне гендерной проблематики, т. к. «изучать условия, которые формируют и поддерживают социальное поведение, означает изучать то, как культура выстраивает гендер» [12, с. 506].

Трудно переоценить значение пола и для психологии развития в плане понимания психологических особенностей и характеристик жизненного пути человека. Вопрос соотношения и изменения традиционных ролей и психологических особенностей мужчин и женщин, ранее рассматривавшийся лишь в контекст полового просвещения и семейных отношений, все чаще поднимается в отечественной психологии.

Главным вопросом в контексте гендерной проблематики в юридической психологии является наличие так называемого гендерного разрыва (*gender gap*) (Д. Стеффенмайер, Э. Аллан, 2003). Этот феномен состоит в том, что по сравнению с уровнем правонарушений, совершенных мужчинами, показатели женской преступности (особенно это касается тяжких преступлений) всегда и везде меньше. Причем эта тенденция сохраняется длительное время и не зависит от социальных и культурных условий.

В рамках решения этой проблемы вопросы гендерной специфичности затрагиваются преимущественно в тех случаях, когда речь идет об особенностях



женской преступности. В научной литературе отмечается, что женская делинквентность отличается от мужской не только в количественном отношении, но и по содержанию и форме.

С точки зрения содержания, большинство исследователей (Д. Стеффенсмайер, Э. Аллан, 2003; Н.П. Фетискин, 2007 и др.) отмечают, что делинквентность мужчин носит преимущественно насильственный характер, в то время как женщины чаще совершают имущественные преступления.

Одним из наиболее известных криминологических исследований, посвященных проблемам изнасилований, является пособие, подготовленное Ю.М. Антоняном с соавторами (1990). Авторы рассматривают криминологические подходы к изучению этого феномена. В работе представлена общая характеристика изнасилований, проанализированы особенности личности потерпевших и причины изнасилований. В контексте нашей работы интересным представляется то, что Ю.М. Антонян и соавторы связывают субъективные причины изнасилований непосредственно с особенностями Я-концепции преступника и его самовосприятием. В этом аспекте сексуальное преступление рассматривается ими как попытка субъекта изменить имеющееся (часто неосознаваемое) психотравмирующее представление о самом себе. В других случаях изнасилование может быть формой защиты имеющегося у насильника представления о самом себе. Причем такое поведение часто, по мнению авторов, связано с субъективно унижающим преступника поведением женщины, которое наносит удар по его оценке себя в мужской роли (Ю.М. Антонян и др., 1990). В работе выделены и описаны типы личности насильника и насильственного сексуального поведения: охотящийся, регрессивный, тотально-самоутверждающийся, конформный, импульсивный, аффективный, отвергаемый пассивно-игровой и сценарийный.

Надо сказать, что целый ряд положений авторов вызывает возражения. Так, они рассматривают сексуальное преступное поведение как несоциализированную форму полового поведения (Ю.М. Антонян и др., 1990). С этой точкой зрения трудно согласиться, поскольку и агрессия, и секс являются социальными формами поведения [6] и в силу этого не могут не нести на себе отпечаток культурных, субкультурных и социальных воздействий.

Таким образом, можно полагать, что в рамках изучения сексуально агрессивного криминального поведения необходимо изучение, прежде всего, гендерных аспектов этой проблематики.

В контексте изучения специфики форм проявления гендерной делинквентности, основное внимание специалистов концентрируется на особенностях проявления агрессивности у мужчин и женщин. В этом плане анализ осуществляется по трем основным характеристикам агрессивного поведения: направленности, формам проявления и интенсивности.

Так, например, многие исследователи указывают на то, что убийства (как крайние проявления агрессии) женщины чаще всего совершают в отношении родственников и близких лиц (так называемая внутрисемейная агрессия), в то время как



для мужчин более характерна внесемейная агрессия, совершаемая в отношении посторонних лиц [5, 11].

В научной литературе отмечается также, что для женщин характерными являются скрытые и косвенные формы проявления агрессии [10, 11 и др.].

Исследования гендерных различий в интенсивности проявляемой агрессии указывают на то, что большинство серьезных преступлений являются маскулинными по своей природе [13].

Надо заметить, что в юридической психологии в целом в рамках изучения девиантных и криминальных форм сексуального поведения больший акцент делается на проблемах становления маскулинности, в то время как женские формы такого поведения остаются вне поля зрения исследователей. Напротив, в социологии и социальной психологии большое число публикаций посвящено психосексуальному развитию молодых женщин и девушек [3 и т. д.], а психологические механизмы формирования нормальной маскулинности практически не рассматриваются.

Последние десятилетия ознаменовались оживленной дискуссией о том, применимы ли традиционные криминологические теории к женской преступности, поскольку большая их часть разработана криминологами-мужчинами для объяснения явления мужской преступности. В настоящее время сформировалось три основных точки зрения:

- теории «равенства полов», утверждающие, что факторы, определяющие уровень преступности, более или менее нейтральны с точки зрения пола;
- гендерно-специфические теории, согласно которым гендер является своего рода линзой, фокусирующей силы, действующие на макроуровне различно для мужчин и женщин, т. е. причины преступности являются по сути общими, а способ реализации определяется гендерной принадлежностью;
- гендерные теории преступности, которые утверждают, что глубинные различия между жизнью мужчин и женщин формируют специфические гендерные различия в типах, частоте и контексте криминального поведения представителей обоих полов.

Не останавливаясь специально на критическом анализе этих точек зрения, что, несомненно, представляет самостоятельный научный интерес, отметим, что внимание авторов концентрируется на объяснениях женской преступности. Между тем, как нам представляется, гендерный подход может намного расширить наши знания не только о женской, но и о мужской преступности. Особенно важным такой подход представляется при анализе сексуальной преступности.

Мы полагаем, что разные модели гендерной делинквентности подростков мужского пола связаны с различной структурой гендерной идентичности и специфическими особенностями ее формирования.

Представляется крайне интересным проанализировать особенности сексуальной преступности как наиболее четко очерченной формы гендерной делинквентности мужчин. Проверка этой гипотезы требует, прежде всего, определения основных понятий.



Наиболее операционализированной в отечественной психологии является концепция гендерной идентичности, предложенная Л.Н. Ожиговой (2006). Согласно этой концепции, структурными компонентами гендерной идентичности личности являются гендерные представления (когнитивный компонент), гендерная самооценка (аффективный компонент) и гендерные планы, способы и структуры поведения (конативный компонент), которые репрезентированы и реализуются в трех объективных пространствах гендерной бытийности личности (среда, организм, деятельность) как гендерные стереотипы и эталоны, гендерная телесность, гендерные роли [8].

По мнению Д. Стеффенмайера и Э. Алан (2003), гендерные различия в характере преступности можно лучше понять, если учесть половые различия, по крайней мере, четырех ключевых элементов:

- организацию гендера (специфические нормы, моральное развитие, социальный контроль, тенденции аффилиации, а также репродуктивные, сексуальные и другие физические особенности);
- доступность криминальной деятельности (сексизм низших классов, различия в доступности приобретения криминальных навыков, вхождения в криминальные группы и попадания в соответствующее окружение);
- мотивацию к совершению преступления (различия в склонности к риску, самоконтролю, оценке выгоды, факторах стресса и ценности отношений);
- контекст правонарушения (конкретные обстоятельства, при которых совершены те или иные преступления – способ осуществления, взаимоотношения преступника и жертвы, использование оружия).

Исследование, проведенное О.Ю. Михайловой (2000) на материале взрослых, осужденных за половые преступления, позволило автору выделить группу преступников, сексуальное агрессивное поведение которых определялось, в первую очередь, особенностями их самосознания. Выявляемые деформации самосознания испытуемых, которые лежат в основе проявления сексуальной агрессии, различаются, как по степени их выраженности, так и по содержанию.

По глубине выраженности было выделено три типа таких нарушений:

- а) дефекты самосознания, обусловленные наличием интраперсональных конфликтов, лежащих во внесексуальной сфере, при сохранности адекватной половой идентичности;
- б) специфические нарушения половой идентичности, концентрирующиеся в сексуальной сфере;
- в) генерализованные нарушения самосознания, исходно обусловленные дефектами половой идентичности.

С содержательной стороны деформация рефлексивного уровня детерминации проявляется как различные варианты конфликта оценок «реального», «идеального» и «нормативного» Я:

- а) расхождением между маскулинной самооценкой и завышенными гипермаскулиными эталонами поведения;



- б) несоответствием фемининной самооценки маскулинным эталонам поведения, как собственным, так и социальным;
- в) несоответствием фемининности самооценки и системы ценностей маскулинным социальным стереотипам поведения;
- г) противоречивостью и/или малодифференцированностью, как самооценки, так и образцов поведения, на которые ориентируется субъект [6].

Гендерный подход в юридической психологии исходит из представления о традиционных половых стереотипах поведения, мужском и женском стиле поведения. Девиантным поведением в рамках данного подхода может считаться гиперролевое поведение и инверсия шаблонов гендерного стиля.

Можно, однако, полагать, что дефекты гендерной идентичности у несовершеннолетних сексуальных преступников будут несколько отличаться, поскольку их половое самосознание находится только в стадии формирования. Подростковый период – период самостандартизации, включения своего «я» в конкретные роли, в силу чего потребность в обретении чувства идентичности настолько остра, что несовершеннолетний может решить эту проблему, став делинквентом.

Литература

1. Берн Ш. Гендерная психология: секреты психологии мужчин и женщин. – М.: Прайм Еврознак, 2004. – 320 с.
2. Большой толковый психологический словарь. Т. 1. – М: Издательство АСТ, 2003. – 592 с.
3. Борисов С.Б. Культурантропология девичества. – Шадринск: Гос. пединститут, 2000. – 88 с.
4. Воронцов Д.В. Социально-психологические характеристики межличностного общения и поведения мужчин с гомосексуальной идентичностью: дис. ... канд. психол. наук. – Ростов на/Д, 1999. – 125 с.
5. Дмитриева Т.Б., Харитоновна Н.К., Иммерман К.Л., Качаева М.А., Королева Е.В., Васянина В.И. Женщины, обвиняемые в убийствах (клиническая и психологическая характеристики) // Агрессия и психическое здоровье / под ред. академика РАМН Т.Б. Дмитриевой и профессора Б.В. Шостаковича. – Спб: Изд-во «Юридический центр Пресс», 2002. – С. 65–93.
6. Михайлова О.Ю. Криминальная сексуальная агрессия: теоретико-методологический подход / под ред. П.Н. Ермакова. – Ростов-на-Дону: Изд-во Ростов. ун-та, 2000. – 152 с.
7. Михайлова О.Ю., Целиковский С.Б. Сексуальная агрессия: норма и патология. – М.: Изд-во «КРЕДО», 2008. – 200 с.
8. Ожигова Л.Н. Гендерная идентичность личности и смысловые механизмы ее реализации: дис.... д-ра психол. наук. – Краснодар, 2006. – 431 с.
9. Стеффенсмайер Д., Аллан Э. В поисках моделей: пол, возраст и преступность // Криминология / под ред. Дж.Ф. Шели / пер. с англ. – Глава 4. – СПб: Питер, 2003. – С. 133–182.



10. Фетискин Н.П. Психология гендерной делинквентности. – М.; Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2007. – 429 с.
11. Crick N.R., Grotpeter J.K. Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment // *Child Development*. – 1995. – Vol. 66. – Is. 3. – P. 710–722.
12. Lott B. Social psychology. P. Humanist roots and feminist future // *Psychology of Women Quarterly*. – 1991. – 15. – P. 505–519.
13. Messerschmidt J.W. *maleaggression Masculinities and Crime: Critique and Reconceptualization of Theory*. – New Jersey: Rowman and Littlefield, 1993. – 256 p.
14. Steffensmeier D. *The Fence: In the Shadow of Two Worlds*. – Totowa, NJ: Rowman & Littlefield, 1986. – 295 p.



ВОЕННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Васильева О.С., Калачинская О.А.

Особенности социальной устойчивости военнослужащих в условиях повышенной боевой готовности

В работе обосновывается актуальность проблемы, приводятся результаты исследования социальной устойчивости военнослужащих, констатируется факт смены профессиональных мотивов в процессе профессионального становления военнослужащих. Показано, что социальная устойчивость военнослужащих представляет собой сложное системное образование, состоящее из устойчивых (базовых) и вариативных компонентов.

Ключевые слова: мотивация, социальная устойчивость.

Ликвидация противостояния в мире двух военно-политических группировок послужила причиной окончания периода «холодной войны», однако не стала гарантией необратимости позитивных процессов в ослаблении международной напряженности. В этой связи, проводя активную миролюбивую политику, наше государство вынуждено поддерживать свою обороноспособность на уровне современных требований. Достижение этой цели определяется боевой готовностью Вооруженных Сил РФ. Однако практика сегодняшнего дня показывает, что не всегда военнослужащие психологически готовы к исполнению профессиональных обязанностей с высокой степенью эффективности в условиях повышенной боевой готовности [1, 2, 4].

В настоящее время одним из признаков адаптации к социокультурной, профессиональной, экстремальной средам, служит факт наличия высокой социальной устойчивости (А.И. Адаев, А.А. Бобрищев, Р.А. Громов, А.А. Маркарян, С.В. Улыбин). В современных науках внимание уделяется социальной устойчивости гражданских специалистов (учителей, спортсменов, банковских служащих) (Ю.Н. Голованов, Е.М. Ефимова, М.А. Картавых, И.Г. Митюнова, Г.И. Перекопский, Н.Н. Силкин и др.), однако отсутствуют исследования социальной устойчивости военнослужащих, находящихся в состоянии повышенной боевой готовности и осуществляющих деятельность в условиях вооружённых конфликтов. Противоречие, возникшее между социальным заказом государства по подготовке военных специалистов в период реформирования Вооружённых Сил РФ и отсутствие технологий повышения социальной устойчивости определило проблему настоящего исследования, состоящего в разработке психологических методов, инициирующих развитие социальной устойчивости военнослужащих в условиях повышенной боевой готовности. *Предмет исследования* – психологические особенности, влияющие



на социальную устойчивость военнослужащих. *Цель исследования* – изучить психологические особенности социальной устойчивости военнослужащих в условиях повышенной боевой готовности.

Теоретический анализ научных работ [1, 3, 5, 6, 7] позволяет сделать вывод о том, что социальная устойчивость субъекта к деятельности в экстремальных условиях находится в соприкосновении нескольких аспектов жизнедеятельности человека: когнитивного и действенного (практического), эмоционально-волевого и мотивационного, определяющих направленность активности личности на осмысление, актуализацию, создание материальных и духовных ценностей. На основе теоретического исследования под социальной устойчивостью военнослужащих мы понимаем сложное системное образование, включающее способности, навыки, умения человека удерживать эмоциональные, когнитивные процессы в равновесном состоянии и успешно осуществлять профессиональную деятельность в условиях повышенной боевой готовности.

Общий объём выборки диагностического исследования составил 112 военнослужащих 889-го командного пункта автоматизированного управления войсками противовоздушной обороны Северо-Кавказского военного округа. Возраст обследуемых – от 18 до 45 лет. В ходе исследования отмечено, что в зависимости от выраженности компонентов социальной устойчивости военнослужащие применяют различные стили и стратегии поведения в условиях повышенной боевой готовности: 51,8 % респондентов используют в поведении просоциальную стратегию преодоления, основывающуюся на вступлении в социальный контакт. Однако у 33,9 % военнослужащих показатель «поиска социальной поддержки» (методика «SACS») ниже среднего. Испытывают затруднения при вступлении в социальный контакт более 27 % человек (данный факт связан с низкой степенью адаптации в воинском коллективе). 19,6 % испытуемых в своём поведении прибегают к «избеганию» сложных ситуаций. У 12,5 % отмечена высокая степень выраженности прямой модели преодоления – импульсивных действий, склонности к аффективному реагированию в условиях повышенной боевой готовности. Выявлена высокая значимая корреляционная связь между показателями «импульсивные действия» (методика «SACS») и показателями «раздражительность» (методика «FPI»): коэффициент корреляции $r = 0,413$ (при уровне статистической значимости $p \leq 0,1$). Более чем для 22 % военнослужащих характерна непрямая стратегия преодоления – манипулятивные действия. 8,9 % испытуемых склонны к применению асоциальных действий, не способны к реальной оценке себя и своей роли в коллективе, не стремятся соблюдать общепринятые нормы поведения. Выявлена прямая значимая корреляция между показателем «асоциальные действия» методики «SACS» и показателем «моральная нормативность» методики «Адаптивность-02» (коэффициент корреляции $r = 0,39$). 9,8 % респондентов имеют низкую нервно-психическую устойчивость, характеризуются склонностью к нарушениям психической деятельности в экстремальных условиях при значительных психических и физических нагрузках. Данная категория военнослужащих характеризуется непринятием себя и других, требует внешнего



контроля за своим поведением. 64,3 % военнослужащих имеют высокую нервно-психическую устойчивость, характеризуются низкой вероятностью нарушений психической деятельности, высоким уровнем поведенческой регуляции.

Выявлена прямая высокая значимая корреляция ($r = 0,4$) между показателем «деперсонализация» и выбором военнослужащими агрессивных моделей преодолевающего поведения методики «SACS». Чем выше степень деперсонализации, тем чаще военнослужащие прибегают к неэффективным стратегиям преодоления в процессе служебной деятельности. В то же время уровень корреляционной связи между показателями «деперсонализация» и параметром «асоциальные действия» методики «SACS» незначителен ($r = 0,136$ при p , не достигающем уровня статистической значимости). Таким образом, можно сделать вывод об отсутствии корреляции между данными характеристиками. На момент обследования высокий уровень тревожности выявлен у 29 военнослужащих. 26 военнослужащих с высоким уровнем тревожности в своём поведении используют неадаптивные стратегии преодоления. Неэффективность используемых моделей поведения отражается в неустойчивом эмоциональном состоянии испытуемых, повышенной тревожности и агрессивности. Наиболее сильная связь была обнаружена между уровнем реактивной тревожности и редукцией персональных достижений: чем выше первый показатель, тем чаще военнослужащие склонны к заниженной оценке результатов своей деятельности и менее уверены в своей эффективности.

В ходе сравнительного анализа среднегрупповых показателей исследуемых стратегий поведения в трёх группах военнослужащих (1 – контрольная группа / общий массив воинской части; 2 – экспериментальная группа до участия в тренинге, в которую вошли военнослужащие, имеющие низкий уровень социальной устойчивости и нуждающиеся в психолого-педагогической помощи; 3 – экспериментальная группа военнослужащих, после прохождения тренинга) наибольшие изменения отмечены по шкалам «реактивная тревожность», «редукция персональных достижений», «нервно-психическая устойчивость». Получены следующие данные:

- к наиболее часто используемым военнослужащими конструктивным моделям поведения относятся: «вступление в социальный контакт» (среднегрупповой показатель в 1 группе – 22,2 балла; во 2–20,3; в 3–22,2); «поиск социальной поддержки» (1–20,3; 2–19,8; 3–20,0); «ассертивные действия» (1–19,5; 2–15,8; 3–18,4);
- отмечен более высокий процент применения военнослужащими 1 и 3 групп активного преодоления в совокупности с положительным использованием социальных контактов – 40,2 % (с высокой степенью выраженности использования моделей); 63,7 % (с высокой и средней степенью выраженности использования моделей);
- наиболее высокие показатели использования манипулятивной стратегии преодоления отмечены во 2 группе – около 80 % военнослужащих в своих действиях применяли «манипулятивное» (скрыто агрессивное) поведение (среднегрупповой показатель в 1 группе – 19,1; во 2–21,8; в 3–18,9);



– для военнослужащих 2 группы характерны более высокие показатели применения импульсивных (1–15,8; 2–16,3; 3–15,0) и агрессивных (1–14,6; 2–16,6; 3–15,3) действий.

Итоги проведённого формирующего психологического воздействия показали, что произошли изменения в динамике эмоциональных состояний и поведенческих реакций. Наибольшие изменения отмечены по шкале «редукция персональных достижений» (1–33,7; 2–28,7; 3–31,24). У военнослужащих, прошедших программу тренинга, данный показатель уменьшился на 8 %, что свидетельствует о росте самоуважения, профессиональной компетенции и адекватной самооценке испытуемых. Значительно снизились данные шкал «эмоциональное истощение» (2–20,6; 3–18,2) и «деперсонализация» (2–10,2; 3–8,3), возрос показатель нервно-психической устойчивости, что свидетельствует об успешной адаптации в воинском коллективе участников психологического эксперимента. По всем шкалам методики «Адаптивность-02» военнослужащие экспериментальной группы достигли среднего значения. Практически не изменились показатели личностных свойств (методика «FPI»), что указывает на стабильность данного компонента.

Выводы

1. На деятельность военнослужащих в условиях повышенной боевой готовности значимым образом влияет соотношение структурных компонентов социальной устойчивости личности.

1.1. Установлено, что социальная устойчивость военнослужащих к служебно-боевой деятельности опосредована потребностями и мотивами, готовностью выполнить поставленные задачи. Показано, что структура мотивации военнослужащих претерпевает изменения по мере обретения военнослужащими опыта служебно-боевой деятельности и изменения индивидуальной ситуации социально-психологической адаптации в коллективе. Анализ полученных данных показал рост показателей по группам мотивов понимания предназначения военной службы и самореализации личности в деятельности от минимального у военнослужащих первого периода к максимальному у военнослужащих, прослуживших более 5 лет. Установлено, что в структуре мотивации военнослужащих происходит сдвиг от социальных мотивов в сторону мотивов коллективизма и личных побуждений. Доминирующими являются побуждения, связанные с взаимоотношениями в группе (семье) и чувством воинского долга: общественное признание (уважение окружающих, товарищей по службе) – 60,2 %; войсковое товарищество (наличие хороших и верных друзей) – 51,3 %; любовь к Родине – 58,1 %. Недостаточная представленность в структуре мотивов военнослужащих социальных мотивов, обладающих высокой побудительной силой на основе глубокой личной заинтересованности, сужает возможности побуждения их к профессиональной деятельности в условиях повышенной боевой готовности.

1.2. Показано, что важнейшим компонентом социальной устойчивости является когнитивный компонент. Установлено: более 64 % респондентов,



имеющих высокие оценки по результатам служебно-боевой деятельности, руководствуются социальными и военно-профессиональными мотивами деятельности. Для них характерен выбор конструктивных стратегий поведения: 51,8 % военнослужащих используют в поведении просоциальную стратегию преодоления, основывающуюся на вступлении в социальный контакт; 27,7 % респондентов имеют высокие показатели по шкале «редукция персональных достижений». Для них характерно снижение значимости и уверенности в персональной эффективности, низкая самооценка, низкая частота использования уверенных и просоциальных моделей поведения, самоустранение от социальных контактов, снижение социальной активности в условиях повышенной боевой готовности.

1.3. Эмоционально-волевой компонент отражает способность военнослужащих регулировать своё психическое состояние в условиях повышенной боевой готовности. Показано, что 64,3 % военнослужащих имеют высокую нервно-психическую устойчивость. Для них характерны высокая адекватная самооценка и реальное восприятие действительности (осознанность), контролируемость поведения, направленность на ситуацию, ответственность. Выявлено, что 17,0 % военнослужащих имеют высокие показатели по шкале «эмоциональное истощение», 17,9 % испытуемых имеют высокие оценки по шкале «деперсонализация». Установлено: чем выше степень «эмоционального истощения», тем чаще осуществляется поиск социально-психологической поддержки и отдаётся предпочтение таким моделям поведения, как «избегание» и «манипуляция», реже используются уверенные модели поведения. Военнослужащие, имеющие низкие значения по шкалам «персонального выгорания», отличаются большим количеством различных моделей преодоления стрессогенных ситуаций. Это выражается в более высоких показателях асертивности поведения, вступления в социальный контакт, поиска социальной поддержки и более низких показателях агрессивных действий.

1.4. Показано, что деятельностный компонент социальной устойчивости отражает способность военных специалистов управлять своим поведением, сохранять высокий уровень активности, инициативы, самостоятельности. Так, 23,2 % военнослужащих используют в поведении активную конструктивную стратегию преодоления, основывающуюся на асертивных действиях; 51,8 % испытуемых используют в поведении просоциальную стратегию преодоления, основывающуюся на вступлении в социальный контакт. Для более 58 % военнослужащих не характерно применение асоциальной стратегии преодоления. Установлено: к наиболее часто используемым конструктивным «здоровым» моделям поведения относятся: «вступление в социальный контакт» – 24,1 % и «поиск социальной поддержки» – 27,7 % (высокая степень выраженности модели). Активное преодоление в совокупности с положительным использованием социальных контактов повышает стрессоустойчивость человека, однако у 33,9 % военнослужащих показатель «поиска социальной поддержки» ниже среднего.



Испытывают затруднения при вступлении в социальный контакт более 27 % человек. Показано, что в зависимости от срока службы и профессионального опыта у военнослужащих отмечается разная частота применения конструктивного (ориентированного на решение поставленных служебно-боевых задач) и социального (ориентированного на помощь сослуживцев, вышестоящих командиров) стилей преодолевающего поведения в условиях повышенной боевой готовности. «Ассертивные действия» и «вступление в социальный контакт» для военнослужащих по контракту – 24,2 %; 23,1 % и по призыву – 21,1 %; 25,6 %. «Поиск социальной поддержки» – 20,1 % и 33,3 % соответственно. У военнослужащих в процессе профессионализации наблюдается снижение числа непродуктивных стратегий поведения, возрастает чувство ответственности, уверенности в своих силах, вера в своевременную помощь товарищей, приобретаются навыки принятия решения и планирования.

2. Установлено, что социальную устойчивость военнослужащих к деятельности в условиях повышенной боевой готовности следует рассматривать как сложное системное образование, состоящее из устойчивых (базовых) компонентов: индивидуальных свойств личности, социальных мотивов, основывающихся на ценностях системы воспитания, и вариативной составляющей: эмоционально-волевым и мотивационно-смысловым компонентами (профессиональная компетентность, успешность, востребованность, развитие, устойчивость к экстремальной деятельности).

3. Социальная устойчивость субъекта проявляется в выборе продуктивных стилей и стратегий поведения, которые детерминированы системой таких личностных характеристик как: осознанность и целенаправленность (в отличие от реактивного и манипулятивного, защитного поведения); контролируемость (устранение, преобразование или приспособление к ситуации); своевременность, направленность на ситуацию и её адекватность моменту времени; ответственность (значимость последствий выбора данного поведения для психической устойчивости личности). Установлено, что высокий уровень социальной устойчивости военнослужащих к деятельности в условиях повышенной боевой готовности выражается в целенаправленном стремлении служить в Вооружённых Силах РФ; положительном отношении военнослужащих к своей специальности способности реализовывать и расширять полученные знания; твёрдом владении освоенных навыков; волевой активности в поведении; применении продуктивных стратегий поведения.

4. Результаты исследования основных компонентов социальной устойчивости военнослужащих в условиях повышенной боевой готовности, степени адаптации к служебной деятельности, а также сравнение среднегрупповых показателей моделей преодоления в контрольной и экспериментальной группах позволяют утверждать, что повышению социальной устойчивости военнослужащих способствует целевой психологический тренинг, направленный на раскрытие субъективных ценностей и развитие социально-компетентного поведения.



Анализ основных компонентов социальной устойчивости военнослужащих к деятельности в условиях повышенной боевой готовности указывает на резервы роста профессионализма военнослужащих, находящихся на разных уровнях эффективности служебной деятельности. Представленные результаты свидетельствуют о том, что эффективность деятельности военнослужащих определяется общей структурой основных компонентов социальной устойчивости, выраженность которых различается в группах военнослужащих с высокой, средней и низкой степенью устойчивости к служебно-боевой деятельности.

Литература

1. Васильева О.С., Калачинская О.А. Формирование мотивов-смыслов деятельности военнослужащих в экстремальных условиях // Научно-практический журнал «Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека». – Москва: Изд-во Международной академии акмеологических наук, 2011. – № 3. – С. 536–539.
2. Васильева О.С., Калачинская О.А. Экзистенциальный подход в процессе реабилитации – необходимое условие для восстановления социального здоровья личности // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2009. – № 7/2. – С. 66–72.
3. Ефимова Е.М. Социальная устойчивость личности как условие успешной адаптации.– URL: <http://www.sgu.ru/files/nodes/63395/Efimova.pdf>.
4. Калачинская О.А. Роль мотивации в формировании толерантности к деятельности в экстремальных условиях // Научно-педагогический журнал «Известия Южного федерального университета». – 2011. – № 10. – С. 138–145.
5. Рожков М.И. Стратегии и модели воспитания / Теоретико-методологические проблемы современного воспитания. – Волгоград, 2004. – С. 13–14.
6. Сироткин Л.Ю. Формирование личности: проблема устойчивости. – Казань: Изд-во Казанского университета, 1992. – С. 3–5.
7. Уфимцева Ю.Э. Аксиологический подход как методологическая основа формирования социальной устойчивости личности. – URL: http://www.sgu.ru/files/nodes/19808/Soderkanie_OSM_2011.doc.



ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ

Ермаков П.Н., Бабенко В.В., Явна Д.В.

Использование анализа независимых компонентов для локализации источников вызванной активности при различении текстурных модуляций

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФНФ в рамках научно-исследовательского проекта № 12–06–00169.

Пространственные модуляции текстур по контрасту, ориентации и пространственной частоте обнаруживаются зрительными механизмами второго порядка. Психофизические данные свидетельствуют о наличии избирательности (специфичности) этих механизмов к перечисленным видам модуляций. Данное свойство может иметь в своей основе различную мозговую локализацию этих механизмов. Целью настоящего исследования явилась психофизиологическая проверка данного предположения. Нами было показано, что источники вызванной активности, регистрируемой при решении задачи различения видов модуляции, локализованы в разных областях коры, что является психофизиологическим подтверждением специфичности зрительных механизмов второго порядка.

Ключевые слова: *текстура, модуляция, вызванные потенциалы, анализ независимых компонентов, дипольный источник.*

Введение

Зрительные механизмы второго порядка (МВП) осуществляют преаттентивное пространственное группирование локальной информации на ранних этапах зрительной обработки. Их изучение необходимо для понимания того, по каким правилам локальные признаки, отфильтрованные на уровне первичной зрительной коры, объединяются в когнитивные блоки.

Классические модели зрительных МВП, известные также как модели «второго порядка» [5], «не-Фурье» [7, 12], «функциональной воронки» [1], «заднего кармана» [6] или «сложного канала» [8], были *неспецифичными* к модулируемому параметру текстурного изображения (контрасту, ориентации или пространственной частоте (ПЧ)). Так, при снижении контраста элементов текстуры, попадающих на периферию рецептивного поля (РП) МВП, ответ фильтра второго порядка возрастает. Но такой же результат будет наблюдаться и при изменении ориентации или ПЧ этих элементов. Другими словами, фильтры 2-го порядка пропускают любую модуляцию. Впервые такую неспецифичность МВП подверг сомнению Ф. Кингдом с соавт. [9]. Его исследование, выполненное в психофизической



парадигме пространственной суммации, а также ряд более поздних исследований в парадигмах маскировки [4] и адаптации позволяют говорить о существовании в структуре МВП независимых каналов, избирательных (*специфичных*) к типу модуляции второго порядка.

Специфичность МВП ранее была показана только психофизически. Целью настоящего исследования является проверка предположения о специфичности МВП с помощью объективных показателей. Таким показателем выступила вызванная активность мозга, регистрируемая в ответ на предъявление модулированных и немодулированной текстур.

Анализ дипольных источников независимых компонентов ЭЭГ, связанных с вызванной активностью мозга, позволяет определить общие особенности пространственного распределения генераторов ВП при идентификации стимулов разного типа. Данные об их разной мозговой локализации могли бы стать дополнительным аргументом в решении вопроса о специфичности МВП.

Методика

В качестве стимулов использовались текстуры, составленные из расположенных в шахматном порядке габоровских микропаттернов и представленные в 256 оттенках серого. Размер клеток шахматного поля составлял 0,44 x 0,44 угл.град. Применялись четыре типа текстур: немодулированная (БМ) и модулированные по контрасту (МК), ориентации (МО), пространственной частоте (МЧ). Пространственная частота немодулированной текстуры составляла 3,5 цикл./град., ориентация габоровских элементов была вертикальной, контраст элементов равнялся 0,5. Средняя яркость стимулов была постоянной и равнялась 135 кд/м².

Модуляция производилась перемножением несущей и огибающей (двумерная синусоидальная функция модуляции; ось модуляции перпендикулярна ориентации микропаттернов). Амплитуда огибающей плавно снижалась к краям экрана посредством ее умножения на двумерную полуволну косинусоиды. Пространственная частота огибающей составляла 0,3 цикл./град. Огибающая не вносила существенных изменений в спектр стимула. Амплитуда модуляции (диапазон изменения локального признака в текстуре от исходного до максимального/минимального значения) составляла 1,5 Дб для контраста, 20 град. для ориентации и 3 Дб для пространственной частоты (см. рис. 1).

Стимулы демонстрировались на мониторе LG Flatron 775 FT (размер зерна 0,24 мм), откалиброванном с помощью люксметра. При проведении опытов экранное разрешение устанавливалось равным 1024 на 768 пикселей, частота кадровой развертки – 85 Гц. Испытуемые располагались на расстоянии 130 см от экрана монитора, таким образом его размеры равнялись 14 x 10,5 угл. град.

Стимулы четырёх типов (БМ, МК, МО и МЧ), следуя друг за другом в случайной последовательности, предъявлялись на дисплее 120 раз каждый. Задачей испытуемого было определить тип предъявленной текстуры, подтвердив выбор нажатием определённой клавиши на пульте ответа. Время экспозиции стимула составляло



500 мс, интервал между ответом испытуемого и предъявлением следующего стимула случайно варьировался в диапазоне от 1 до 3 с.

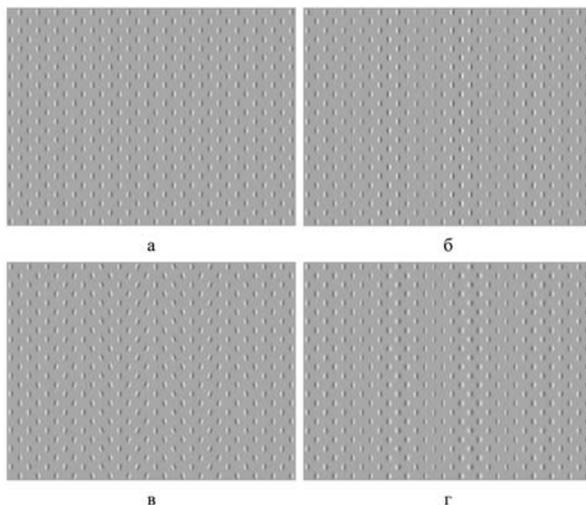


Рис. 1. Примеры текстур, использованных в экспериментах:

- а) немодулированная, б) модулированная по контрасту (амплитуда 1,5 дБ),
в) модулированная по ориентации (амплитуда 20 град.), г) модулированная
по пространственной частоте (амплитуда 3 дБ)

ЭЭГ записывалась в течение всего опыта монополярно по системе 10/20 без Frz, на месте которого располагался нулевой электрод. Использовался референтный монтаж «связанные уши». Одновременно велась запись триггерных меток, содержащих информацию о типе стимула и моменте его предъявления. Частота оцифровки ЭЭГ-сигнала составляла 1 кГц. Запись производилась с использованием энцефалографа «Нейровизор-БММ40» ООО «Нейроботикс».

В эксперименте приняли участие 24 испытуемых с нормальным зрением в возрасте от 20 до 34 лет. Все испытуемые были проинформированы о процедуре проводимых испытаний, убеждались в безопасности экспериментов для здоровья и давали согласие на участие в исследованиях.

Результаты

Запись ЭЭГ в виде нарезки из постстимуляционных эпох длительностью 500 мс подвергалась ICA-декомпозиции методом infomax. Декомпозиция проводилась отдельно для каждого испытуемого и типа текстурного стимула. После этого оценивалась степень вклада каждого из независимых компонентов в вызванную активность мозга, для чего использовался показатель, основанный на коэффициенте



корреляции Пирсона и соответствующий *условному коэффициенту накопления*. Условный коэффициент накопления может рассчитываться, например, как корреляция между эпохами, следующими за предъявлением чётного и нечётного стимулов [3]. Низкие значения этого показателя означают, что сигнал не содержит синхронных с подачей стимула (phase-locked) составляющих, т. е. формируется источником, не связанным с генерацией вызванных потенциалов [3].

В нашем случае в качестве условного коэффициента накопления применялось среднее значение корреляции Пирсона между всеми постстимуляционными эпохами независимого компонента. Фактически это означает оценку степени повторяемости формы сигнала от предъявления к предъявлению. Чтобы принять решение о том, обеспечивает ли данный компонент существенный вклад в вызванную активность, использовался пороговый критерий. Пороговым значением коэффициента накопления было критическое значение коэффициента корреляции Пирсона при $p < 0,05$.

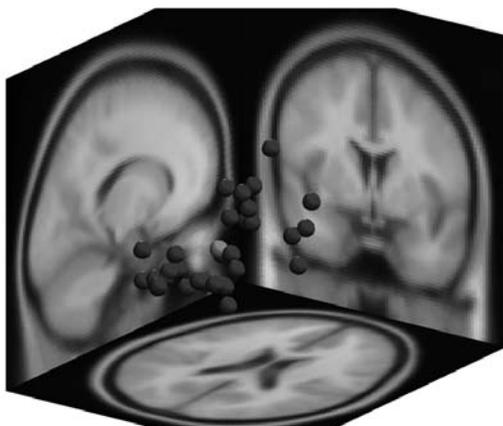


Рис. 2. Разброс дипольных источников (синие сферы) и центрoид (красная сфера) компонентов, имеющих существенный вклад в вызванную активность при предъявлении МО

Характеристики дипольных источников отобранных компонентов рассчитывались с использованием однодипольной модели. Для дальнейшего анализа отбирались только те компоненты, источники которых располагались в пределах мозга или непосредственной близости от него (с учётом сведений о погрешностях, изложенных в [2]). Оказалось, что «облака» источников отобранных независимых компонентов имеют значительный разброс для всех типов экспериментальных условий. В то же время источники в затылочной области расположены существенно более плотно, образуя «сгустки» (рис. 2). С целью извлечения дополнительной информации из распределения дипольных источников их координаты были подвергнуты автоматической классификации с применением алгоритма k-эталонov



в системе EEGLAB. Локализации источников разбивались на 2 кластера для каждого типа экспериментальных условий.

Кластерный анализ позволил выделить затылочные «сгустки» дипольных источников в отдельные классы. Остаточная дисперсия модели для центраида (средняя дисперсия по кластеру) была невелика: 9% для МК, для МО – 8%, для МЧ – 8%, для БМ – 11%. Центральные кластеры объединили сравнительно небольшое число источников с несколько большим разбросом.

Полученный результат иллюстрируется рис. 3, на котором показана локализация центраидов затылочных кластеров для каждой из использованных текстур. Из рисунка видно, что затылочные кластеры независимых компонентов, обеспечивающих высокий вклад в вызванную активность при разных экспериментальных условиях, имеют несколько различную локализацию. Центраиды затылочных кластеров расположены в следующих точках пространства атласа J. Talairach [11] (X; Y; Z): 6; -70; 9 (МК), 6; -86; 8 (МО), 3; -59; 5 (МЧ) и 5; -71; 21 (БМ). Центраид для МЧ отстоит от центраида для БМ на 20,1 мм, центраид для МО – на 19,87 мм, центраид для МК – на 12,08 мм. Расстояние между центраидами для МО и МЧ составляет 27,33 мм. Таким образом, центраид затылочного кластера для МЧ расположен значительно фронтальнее остальных.

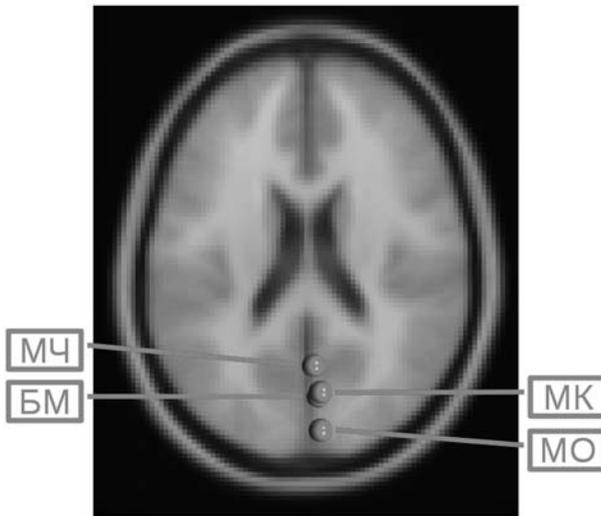


Рис. 3. Центраиды затылочных кластеров дипольных источников для МК, МО, МЧ и БМ

Статистическая значимость различий разброса затылочных облаков дипольных источников ВП оценивалась по результатам дискриминантного анализа. Для



пары облаков МК:БМ значение лямбды Уилкса (λ_w) составило 0,9, приближенный $F = 1,0016$, откуда $p < 0,4$, что может служить основанием непризнания различий разброса значимым. Напротив, для пар МО:БМ и МЧ:БМ результаты составили соответственно $\lambda_w = 0,58977$, $F = 6,0283$, $p < 0,01$ и $\lambda_w = 0,82883$, $F = 2,5816$, $p < 0,1$, что позволяет говорить о неслучайности различий в распределении источников.

Рассмотрим возможный вариант привязки найденных источников к анатомическим структурам коры. Для этого был использован электронный атлас Talairach [10], позволяющий выполнять поисковые запросы нескольких типов по анатомическим координатам. Для центроидов затылочных кластеров нами был использован поиск в пределах куба со стороной 11 мм, центр которого расположен в точке, описываемой искомыми координатами. В таблицах 1, 2, 3 и 4 приводятся результаты поиска соответственно для МК, МО, МЧ и БМ. Столбец «Вес» отражает число точек («вокселей») в пределах куба, имеющих одинаковую анатомическую метку. В данном случае значения в столбце «вес» могут рассматриваться как оценки степени вовлечённости структуры в генерацию вызванной активности. С другой стороны, они могут использоваться и для оценивания *вероятности* вовлечённости структуры в этот процесс.

Таблица 1

**Анатомические метки в пределах куба со стороной 11 мм
вокруг центроида затылочного кластера для МК (6, -70, 9)
по электронному атласу Talairach [10] (серое вещество)**

Вес	Полушарие	Доля	Извилина	Поле по Бродману
140	Правое	Затылочная	Cuneus	23
116	Правое	Лимбическая	Gyrus Cinguli Posterior	30
100	Правое	Затылочная	Cuneus	30
64	Правое	Затылочная	Gyrus Lingualis	18
58	Правое	Затылочная	Cuneus	18
31	Правое	Лимбическая	Gyrus Cinguli Posterior	31

Центроид затылочного кластера дипольных источников компонентов, участвующих в генерации ВП на МК, расположен праволатерально (смещение 6 мм вправо) в 1 мм от серого вещества 30-го поля по Бродману, в области клиновидной извилины (cuneus) затылочной коры. Как следует из табл. 1, в непосредственной близости от центроида находится также серое вещество 23, 18 и 31 полей.

Центроид затылочного кластера дипольных источников компонентов, участвующих в генерации ВП на МО, расположен праволатерально в сером веществе 17-го поля по Бродману, в области клиновидной извилины, неподалёку от границы 18-го поля (табл. 2).



Таблица 2

**Анатомические метки в пределах куба со стороной 11 мм
вокруг центра затылочного кластера для МО (6, -86, 8)
по электронному атласу Talairach [10] (серое вещество)**

Вес	Полушарие	Доля	Извилина	Поле по Бродману
298	Правое	Затылочная	Cuneus	17
140	Правое	Затылочная	Cuneus	18
102	Правое	Затылочная	Gyrus Lingualis	17
27	Правое	Затылочная	Gyrus Lingualis	18

Центроид затылочного кластера дипольных источников компонентов, участвующих в генерации ВП на МЧ, расположен медиально (со смещением 3 мм) в 1 мм от серого вещества 30-го поля по Бродману, в задней части поясной извилины (posterior cingulate), неподалёку от 30, 18 и 19 и 29 полей (таб. 3).

Таблица 3

**Анатомические метки в пределах куба со стороной 11 мм
вокруг центра затылочного кластера для МЧ (3, -59, 8)
по электронному атласу Talairach [10] (серое вещество)**

Вес	Полушарие	Доля	Извилина	Поле по Бродману
111	Правое	Лимбическая	Gyrus Cinguli Posterior	30
44	Правое	Затылочная	Cuneus	30
36	Правое	Затылочная	Gyrus Lingualis	18
21	Правое	Затылочная	Gyrus Lingualis	19
12	Правое	Затылочная	*	19
9	Правое	Лимбическая	Gyrus Cinguli Posterior	29
7	Левое	Лимбическая	Gyrus Cinguli Posterior	30
4	Левое	Лимбическая	Gyrus Cinguli Posterior	29

Центроид затылочного кластера дипольных источников компонентов, участвующих в генерации ВП на БМ, расположен праволатерально (со смещением 5 мм влево) в сером веществе 18-го поля по Бродману, в области клиновидной извилины, неподалёку от границы 31-го поля (таб. 4).



Таблица 4

Анатомические метки в пределах куба со стороной 11 мм вокруг центра центра затылочного кластера для БМ (5, -71, 21) по электронному атласу Talairach [10] (серое вещество)

Вес	Полушарие	Доля	Извилина	Поле по Бродману
274	Правое	Затылочная	Cuneus	18
149	Правое	Затылочная	Precuneus	31
136	Правое	Теменная	Precuneus	31
42	Правое	Лимбическая	Gyrus Cinguli Posterior	31
2	Правое	Затылочная	Cuneus	*

Заключение

Центроиды затылочных кластеров для МК и БМ находятся сравнительно недалеко друг от друга, в области границы первичных и вторичных зрительных зон, тогда как центроид затылочного кластера для МЧ смещён в сторону лимбической коры, к ретроспленальной области и задней части поясной извилины. Напротив, центроид для МО смещён в область первичной зрительной коры. Отличия в локализации дипольных источников независимых компонентов в разных экспериментальных условиях могут свидетельствовать о различной локализации фильтров второго порядка в коре мозга человека, что согласуется с представлениями о специфичности зрительных МВП.

Литература

1. Бабенко В.В. Новый подход к вопросу о механизмах зрительного восприятия // Проблемы нейрокибернетики. – Ростов н/Д: ИРУ, 1989. – С. 10–11.
2. Гнездицкий В. Обратная задача ЭЭГ и клиническая электроэнцефалография (картирование и локализация источников электрической активности мозга). – М.: МЕДпресс информ, 2004.
3. Чернінський А.О., Собіщанський С.О., Крижановський С.А., Зима І.Г., Піскорська Н.Г., Макарчук М.Ю. Виявлення джерел викликаного активності головного мозку людини за допомогою алгоритму аналізу незалежних компонентів // Фізика живого. – 2010. – Т. 18. – № 1. – С. 52–60.
4. Babenko V., Yavna D. Specificity of the visual second-order mechanisms // Perception 37 ECVF Abstract Supplement. – 2008. – P. 78.
5. Cavanagh P., Mather G. Motion: the long and short of it // Spat. Vis. – 1989. – Vol. 4. – no. 2–3. – P. 103–129.
6. Chubb C., Landy M. Orthogonal distribution analysis: A new approach to the study of texture perception // Computational Models of Visual Processing / Ed. by M.S. Landy, J.A. Movshon. – Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 1991. – P. 291–301.



7. Chubb C., Sperling G. Drift-balanced random stimuli: a general basis for studying non-fourier motion perception // *J. Opt. Soc. Am. A.* – 1988. – Vol. 5. – no. 11. – P. 1986–2007.
8. Graham N., Beck J., Sutter A. Nonlinear processes in spatial-frequency channel models of perceived texture segregation: effects of sign and amount of contrast // *Vision Res.* – 1992. – Vol. 32. – no. 4. – P. 719–743.
9. Kingdom F., Prins N., Hayes A. Mechanism independence for texture-modulation detection is consistent with a filter-rectify-filter mechanism // *Vis. Neurosci.* – 2003. – Vol. 20. – no. 1. – P. 65–76.
10. Lancaster J., Woldorff M., Parsons L., Liotti M., Freitas C., Rainey L., Kochunov P., Nickerson D., Mikiten S., Fox P. Automated talairach atlas labels for functional brain mapping // *Hum. Brain Mapp.* – 2000. – Vol. 10. – no. 3. – P. 120–131.
11. Talairach J., Tournoux P. Co-planar stereotaxic atlas of the human brain. –Thieme, New York, 1988.
12. Wilson H. Non-fourier cortical processes in texture, form, and motion perception // *Cerebral Cortex.* – 1999. – Vol. 13. – P. 445–477.



МОЛОДЫЕ УЧЕНЫЕ

Ачина А.В.

Анализ взаимосвязей между стилем мышления и параметрами решения психодиагностических задач у студентов-психологов и психологов-практиков

В статье описаны эмпирические результаты исследования решения психодиагностических задач психологами, с опытом работы по специальности более трех лет и студентами-психологами с разными стилями мышления. Проведена оценка успешности решения психодиагностических задач представителями разных стилей мышления. Проанализирована специфика процесса решения психодиагностических задач, а так же проведен сравнительный анализ успешности практикующих психологов и студентов-психологов с учетом стилей мышления. Намечены пути дальнейшего исследования.

Ключевые слова: профессионально важные качества психолога, процесс обучения студентов-психологов, психодиагностическая деятельность, компоненты психодиагностической деятельности, решение психодиагностических задач, стратегии решения психодиагностических задач, стили мышления.

Анализ профессионально-важных качеств психолога позволил выявить ряд свойств мышления и личностных особенностей, позволяющих субъекту успешно выполнять психодиагностическую деятельность. К их числу относятся: высокий интеллект; хорошее развитие аттенционных, мнемических, мыслительных, имажитивных свойств; целостность, критичность, гибкость, диалектичность мышления; а также развитые коммуникативно-речевые качества, готовность к контактам, стрессоустойчивость в процессе общения, умение контролировать свое поведение, тактичность и деликатность, терпимость к чужому мнению и оценкам [2]. Важно отметить, что среди психологических факторов успешности психодиагностической деятельности так же выделяются: диагностическое мышление; свойства мышления (объективность, целостность, гибкость, типологичность, креативность, диалогичность); стилевые особенности личности, в том числе, стиль мышления [5, 6, 7]. Профессионально важные качества являются динамическим образованием и вносят разный вклад на разных стадиях профессионального развития. Поэтому их необходимо учитывать при подготовке специалистов в процессе высшего профессионального образования.

Ряд исследователей обращает внимание на недостаточный уровень подготовленности студентов-психологов к психодиагностической деятельности: пропуск этапов диагностирования, трудности в сопоставлении результатов обследования



и интерпретации данных, слабая психометрическая подготовка, нарушение этических норм психодиагностики [2, 5, 7].

В условиях высшего профессионального обучения адекватной моделью изучения психодиагностической деятельности является решение психодиагностических задач, взятых из реальной психологической практики. Для выявления возможных зон роста, направлений развития студентов-психологов, нами были исследованы процессуальные, содержательные и результативные характеристики решения психодиагностических задач практикующими психологами и студентами психологами с разными стилями мышления.

Методологическими основаниями для нашего исследования послужили: теория постановки психологического диагноза А.Ф. Ануфриева [2]; структура диагностических задач по Ануфриеву [2]; критерии полноты решения психодиагностических задач по С.Н. Костроминой [7]; классификация и содержательные аспекты теории стилей мышления Р. Бремсона и А. Харрисона [1], Р. Стернберга [8]; функциональный подход к стилям мышления А.К. Белоусовой [5].

В процессе исследования перед нами стоял вопрос о наличии взаимосвязи стилей мышления с успешностью решения психодиагностических задач, причем, как у практикующих психологов, так и у студентов, обучающихся психологии. Для наиболее широкого охвата и определения специфики влияния каждого из стилей мышления на успешность решения психодиагностических задач, было решено использовать две методики: опросник «Стили мышления», разработанный А.К. Белоусовой, и опросник стилей мышления Р. Бремсона и А. Харрисона, адаптированный А.А. Алексеевым, Л.А. Громовой. Опросник А.К. Белоусовой дает возможность диагностировать четыре стиля мышления: **инициативный, критический, управленческий, практический**. Методика, адаптированная А.А. Алексеевым, Л.А. Громовой выявляет пять основных стилей, среди которых: **синтетический стиль; идеалистический стиль; прагматический стиль; аналитический стиль; реалистический стиль**. По названию стилей их обладатели называются Синтезатор, Идеалист, Прагматик, Аналитик и Реалист.

Как уже было нами отмечено ранее, психодиагностическая деятельность протекает в основном в умственном плане и трудно поддается рефлексии. В качестве наиболее адекватного метода исследования психодиагностического процесса в последнее время все больше исследователей указывают задачный метод. В нашем исследовании мы также использовали данный метод для оценки уровня развития компонентов психодиагностической деятельности и специфики решения психодиагностических задач у представителей разных стилей мышления. Для каждого компонента психодиагностической деятельности были выделены маркеры успешности, такие как: количество этапов диагностического процесса, последовательность этапов психодиагностического процесса, количество выдвигаемых гипотез, адекватность гипотез, адекватность выбранных методик, количество методик, направленность на поиск решений, наличие обратной связи.



Перейдем к рассмотрению наиболее значимых взаимосвязей, выявленных в нашем исследовании.

Синтетический стиль мышления у студентов значимо положительно связан с количеством выдвигаемых гипотез и их адекватностью заявленной симптоматике, отрицательно – с адекватностью методик, умением давать обратную связь и успешностью решения задачи. У психологов **синтетический** стиль мышления связан лишь с направленностью на поиск решений. **Студенты-Синтетики** в целом мало успешны в решении задач, несмотря на логическую последовательность этапов диагностического поиска. Часто пропускают этап предварительных гипотез, предлагают избыточный методический инструментарий не всегда адекватный симптоматике, очень часто подменяют диагноз нейтральными описаниями и констатацией проблем клиента. **Психологи-Синтетики**, напротив, обладают высокой эффективностью в решении задач. Схема диагностики сокращенная, часто пропущен этап диагностических методик, в большей степени опирается на беседу с клиентом. Специалист нацелен на поиск ресурсов, решений проблем и максимально отражает это в обратной связи с клиентом, однако может упускать необходимость оказывать клиенту поддержку.

Идеалистический стиль мышления у студентов-психологов имеет отрицательные взаимосвязи с половиной параметров решения задач: количеством и последовательностью этапов диагностики, количеством и адекватностью методик, направленностью на поиск проблем и умением задавать вопросы клиенту. Положительная взаимосвязь выявлена только с категорией «поиск ресурсов». **Студенты-Идеалисты**, как и **психологи-Идеалисты**, среднеуспешно решают диагностические задачи, выдвигают множество предварительных гипотез, в том числе и неадекватных симптоматике, редко обращаются к диагностическим методикам, но если приводят их, то они всегда адекватны и эффективны. Однако психологи-Идеалисты больше нацелены на поиск проблем и решений, чем студенты с идеалистическим стилем мышления, чаще пренебрегают общением с клиентом. Кроме того, студенты часто допускают нарушения этических правил и подменяют диагноз непрофессиональными суждениями и советами.

Прагматический стиль мышления у студентов положительно связан с категориями «поиск проблем» и «поддержка клиента», отрицательно – с категорией «поиска ресурсов». **Прагматический** стиль мышления отрицательно связан с успешностью решения задач, количеством этапов, количеством и адекватностью гипотез, количеством и адекватностью методик, с умением давать обратную связь, задавать вопросы и оказывать поддержку клиенту. Положительная взаимосвязь выявлена с показателем последовательности этапов и количеством нейтральных описаний. У испытуемых с **прагматическим стилем** мышления общей чертой является свернутая схема диагностического поиска (1–2 этапа), с частым пропуском этапа гипотез и методик. **Студенты-Прагматики** сконцентрированы на поиске проблем и вариантов решений, не забывают о рекомендациях и поддержке клиента, но часто с нарушением профессиональной этики. **Психологи-Прагматики**,



напротив, фокусируют внимание на поиске проблем в теоретической плоскости, рекомендации, обратная связь, поддержка клиента – отсутствуют.

Аналитический стиль мышления у студентов положительно связан с успешностью решения задач, адекватностью выдвигаемых гипотез, количеством и адекватностью методик и направленностью на поиск решений. Отрицательные связи обнаружены с категориями «нейтральные описания», «непрофессиональные суждения», «вопросы клиенту» ($r = -0,25$, при $p \leq 0,01$), «поддержка клиента» и параметром обратной связи. У работающих психологов значимая взаимосвязь выявлена только с категорией поиска ресурсов. И психологи, и студенты с выраженным **аналитическим стилем** мышления решают психодиагностические задачи максимально эффективно. В схеме диагностического процесса пропускают 1–2 этапа, выдвигаемые гипотезы и предлагаемые методики всегда адекватны и ведут к верному психологическому диагнозу. Аналитики не допускают нарушений профессиональной этики, фокусируются на поиске ресурсов и решений проблемы, однако **Аналитики-студенты** зачастую упускают этап рекомендаций и не оказывают поддержку клиенту.

Реалистический стиль мышления у студентов положительно связан с количеством этапов диагностического процесса, обратной связью, умением поддержать клиента, количеством вопросов и непрофессиональных суждений. Отрицательные связи выявлены с показателями количества и адекватности методик. У работающих психологов с выраженным **реалистическим** стилем мышления, напротив, хорошо развит технический и логический компоненты – положительные связи выявлены с успешностью, направленностью на поиск проблем, количеством и адекватностью методик, количеством вопросов к клиенту. Отрицательные связи выявлены с категориями поиска решений и поиска ресурсов. И **студенты**, и практикующие **психологи** с реалистическим стилем мышления также успешно решают диагностические задачи. Представители этого стиля лучше всех остальных испытуемых владеют техническим компонентом диагностики (методический инструментарий), немногочисленные гипотезы практически всегда преобразуются в верный психологический диагноз. Различия заключаются в деонтологической составляющей психодиагностической деятельности: **студенты-Реалисты** эффективно выстраивают общение с клиентом, задают вопросы, оказывают поддержку, ищут решения проблемы и ресурсы клиента, отражают их в обратной связи. **Психологи-Реалисты** фокусируются на поиске проблем и решений, редко дают обратную связь и поддержку клиенту.

Обладатели ярко выраженного **инициативного** стиля мышления оказались немногочисленными и неуспешными в решении диагностических задач (как студенты, так и работающие психологи). Отрицательные связи выявлены с общим показателем успешности, количеством и последовательностью этапов диагностики, количеством, а также адекватностью методик, количеством и адекватностью гипотез. **Студенты** с доминирующим **инициативным стилем** мышления испытывают большие затруднения в решении диагностических задач, большинство решений



сведено к нейтральному описанию задачи на житейском, а не на профессиональном уровне. **Психологи** с инициативным стилем концентрируются на поиске проблем и нарушений, выдвигают адекватные гипотезы, однако пропускают этапы диагностики, не дают обратной связи, поддержки и рекомендаций.

У представителей **критического** стиля мышления положительные связи обнаруживаются со всеми компонентами диагностической деятельности: успешностью, количеством и последовательностью этапов диагностического поиска, количеством и адекватностью гипотез, количеством методик, количеством вопросов клиенту, обратной связью, направленностью на поиск проблем и решений. Отрицательные связи выявлены только с количеством нейтральных описаний и непрофессиональных суждений. **Критический** стиль мышления оказался в нашем исследовании одним из наиболее продуктивных для решения психодиагностических задач, как у студентов, так и у работающих психологов. И студенты, и психологи с выраженным **критическим стилем** мышления очень эффективно решают диагностические задачи: все этапы диагностического поиска последовательны, выдвигаемые гипотезы и предлагаемый методический инструментарий всегда адекватен симптоматике и ведет к постановке верного диагноза. Испытуемые с критическим стилем мышления нацелены на поиск решений и ресурсов, что отражается в обратной связи, рекомендациях и поддержке, оказываемой клиенту. Однако **студенты** нередко пренебрегают этапом обратной связи и не оказывают поддержку.

Управленческий стиль мышления у психологов положительно связан с успешностью решения задач и адекватностью гипотез, отрицательно – с категорией поддержки клиента. У студентов положительные связи этого стиля мышления тоже немногочисленны – с количеством гипотез и непрофессиональных суждений, отрицательные связи выявлены с большинством остальных параметров решения диагностических задач, включая интегральный показатель успешности. Таким образом, развитые черты управленческого стиля мышления у психологов способствуют эффективному решению диагностической задачи, а у студентов – препятствуют. Испытуемые с доминирующим **управленческим** стилем мышления имеют средний балл успешности решения задач. И **студенты**, и **психологи** демонстрируют высокий уровень развития логического, семиотического и технического компонентов психодиагностической деятельности, фокусируются на поиске проблем и решений, однако полностью упускают деонтологическую составляющую (полное отсутствие обратной связи и вообще какого-либо общения с субъектом задачи).

Практический стиль мышления у студентов прямо пропорционален успешности решения задач, количеству и последовательности этапов диагностического процесса, количеству методик и направленностью на поиск проблем. Отрицательная связь обнаружена с количеством непрофессиональных суждений. У работающих психологов положительные связи обнаружены с количеством и адекватностью методик, количеством этапов, поддержкой клиента и количеством вопросов клиенту, отрицательная – с адекватностью гипотез. **Психологи** с доминирующим практическим стилем мышления менее успешны в решении



диагностических задач, часто пропускают этап гипотез и методик, основной акцент делают на этап рекомендаций и поиска выхода из проблемы, поддержку клиента и обратную связь. То есть у работающих психологов **практический** стиль мышления связан в большей мере с техническим и деонтологическим компонентами психодиагностической деятельности, что напрямую не обеспечивает успешного решения психодиагностических задач. **Студенты** с преобладающим **практическим стилем** мышления обладают высокой эффективностью решения диагностических задач, они фокусируются на поиске проблем и решений, схему диагностического поиска проходят полностью и последовательно, лучше всех остальных владеют методическим инструментарием и, как правило, единственная предварительная гипотеза оказывается верна. Редко допускают нарушения этики, и единственным недостатком их решений является недостаточное внимание к ресурсам клиента.

Итак, результаты исследования успешности решения психодиагностических задач, проведенного на выборке студентов и практикующих психологов с разными стилями мышления, показали, что у студентов-психологов в процессе решения психодиагностических задач значимо реже фиксируются категории «поиск ресурсов», «поиск решений», «поддержка клиента», что отражает недостаточное развитие деонтологического компонента психодиагностической деятельности. На это же указывает большое количество «непрофессиональных ответов» в индивидуальных решениях студентов-психологов по сравнению со специалистами. Также отметим, что выявлены значимые различия в процессуальных, содержательных, результативных характеристиках решения задач у студентов-психологов и практикующих психологов с разными стилями мышления. У студентов-психологов с разным стилем мышления в разной степени развиты семиотический, логический, технический и деонтологический компоненты.

Таким образом, результаты данного исследования свидетельствуют о недостаточном развитии компонентов психодиагностической деятельности у студентов-психологов. Различия в успешности решения психодиагностических задач студентами-психологами с разными стилями мышления позволяют сделать выводы о неравномерности развития и выраженности тех или иных компонентов психодиагностической деятельности, а также об успешности психологов представителей конкретных стилей мышления в различных компонентах психодиагностической деятельности. Следовательно, намечая пути формирования и развития данных компонентов в процессе осуществления высшего профессионального образования, целесообразно учитывать особенности стилей мышления студентов-психологов.

Для дальнейшего развития и совершенствования психодиагностических навыков у студентов-психологов на базе психологической службы Южно-Российского Гуманитарного Института нами была разработана и внедрена опытно-экспериментальная программа. Результаты данной работы описаны и опубликованы [4].



Литература

1. Алексеев А.А., Громова Л.А. Пойми меня правильно или книга о том, как найти свой стиль мышления, эффективно использовать интеллектуальные ресурсы и обрести взаимопонимание с людьми. – СПб.: Экономическая школа, 1993. – 352 с.
2. Ануфриев А.Ф. Психодиагностика как деятельность и научная дисциплина // Вопросы психологии. – 1994. – № 2. – С. 123–131.
3. Ануфриев А.Ф. Психологический диагноз. – М.: «Ось-89», 2006. – 192 с.
4. Ачина А.В. Возможности формирования компонентов психодиагностической деятельности у студентов-психологов в процессе опытно-экспериментальной программы // Российский психологический журнал. – 2012. – Т. 9. – № 2. – С. 70–77.
5. Белоусова А.К. Разработка теста для диагностики стиля мышления // Сб. научных статей. Актуальные проблемы психологической диагностики. – Ростов-на-Дону: ЮРГИ, 2001. – С. 88–104.
6. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения: материалы к четвертому заседанию методологического семинара 16 ноября 2004 г. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 84 с.
7. Костромина С.Н. Современная психодиагностика: система основных понятий: учебно-методическое пособие. – СПб.: СПбГУ, 2006. – 160 с.
8. Стернберг Р. Триархическая теория интеллекта // Иностранная психология. – 1996. – № 6. – С. 54–61.



Колтунова Е.

Символ и символизация: сходство и различия интерпретаций в контексте различных психологических подходов

Символизация – процесс создания (на уровне общественного сознания) и освоения (на уровне индивидуального сознания) понятий-символов, концентрирующих в обобщенной форме значимость их специфических свойств как «сверхважных» или «сверхреальных». Понятия-символы имеют функцию, отличную от любого иного понятия, поскольку выступают в роли универсальных индикаторов, ориентирующих познающего субъекта на значимости того контекста, который должен быть не просто индифферентно воспринят, а нуждается в осмыслении, оценке, определенной интерпретации. В рамках различных психологических подходов проблема символизации рассматривается и оценивается по-разному. Анализ различных трактовок данной научной категории позволяет выйти на интегративный уровень понимания механизмов развития символов и символизации.

Ключевые слова: *символ, символизация, абстракция, эмпирическое и теоретическое обобщение, психосемантический образ, интерпретация, метафоризация, смыслообразование.*

Символ является важной составляющей современного сознания, как на личном, так и на групповом уровнях. Возникновение символов имеет длительную эволюционную историю в процессе культурного становления человечества. Этимологически понятие символа связано с греческим глаголом «соединять», «сталкивать», «сравнивать». Отражая общую логику формирования понятийной системы, функция символа вначале отождествлялась с предметно-образным компонентом психосемантической реальности, и в ее основе лежало эмпирическое обобщение. Предметы и отчужденные от них образы становились объектом поклонения (предметы поклонения, тотемы), возникали определенные действия-ритуалы, связанные со спецификой их использования. Однако по мере развития абстрактно-обобщающих значений (в результате перехода от эмпирического к теоретическому обобщению) и их фиксации на уровне устойчивых понятий на надличностном уровне в различных формах общественного сознания функция символа значительно расширилась. Возникли целые направления в познании окружающего мира, которые теперь уже не нуждались в образном наполнении, а возникали на уровне абстракции (отчуждения и обобщения) свойств от ранее созданного абстрактного значения. Так возникли математические науки, вся содержательная компонента которых есть всецело символическая система.

По мере развития гуманитарной составляющей в становлении общественных форм сознания и в этой области человеческого развития возникла необходимость в символизации. Символизация – процесс создания на абстрактно-обобщенном уровне понятий-символов, которые не просто являются знаком-аналогом, замещающим определенный предмет или явление, а концентрируют в обобщенной форме



значимость их специфических свойств как «сверхважных» или «сверхреальных». Понятия-символы имеют функцию, отличную от любого иного понятия, поскольку они не просто являются носителями определенных значений, а выступают в роли индикатора, ориентирующего субъекта на значимости того контекста, который должен быть не просто воспринят, а нуждается в осмыслении и определенной интерпретации. Не следует смешивать символ и знак. Знак только обозначает известный предмет, его функция – служебная. Символ же обладает самоценностью, он есть органический элемент психической и духовной жизни. Можно предположить, что символ выступает в роле центрации по отношению к понятиям менее обобщенным, становится своеобразным эпицентром, который определенным образом влияет на понимание всего содержательного контента. Понятия-символы концентрируют в себе такие черты, как универсальность, глубину, уровень оценки события как компонента общественного сознания, отличающегося особой значимостью. Употребляя их в устном или письменном изложении своих мыслей, рассказчик апеллирует не к единичному событию или факту, а подчеркивает масштабность предмета осмысления. Если мы говорим: Отечественная война, диктатура, Холокост и т. д., то даже без обращения к конкретным историческим примерам выделяется оценочный компонент данного понятия. Это универсальный процесс, поскольку каждый представитель определенной культурной эпохи воспринимает значение данного понятия не только как совокупность определенным образом обобщенных свойств, но и как то, что уже содержит в себе маркировку на позитивное или негативное. Универсальные понятия-символы в силу специфичности той роли, которая возложена на них надличностными и личностными реалиями, привлекали внимание психологов в контексте разных подходов и интерпретаций.

Особый ракурс для исследования и освоения символа, определения его функций в психологическом знании раскрыл психоанализ (З. Фрейд), который в анализе индивидуального бессознательного вышел на проблему возникновения символа и мотивации символотворчества. Наличествующие первобытные влечения – особый вид сексуальной энергии (либидо), требующие немедленного разрешения и не получающие его, в силу этого вступающие в конфликт с реальными ситуациями и требованиями морали, способствуют появлению невротических симптомов, состоянию дискомфорта, напряжения и страхов. Блокируемые Эго, они вытесняются из этой сферы и воплощаются в сновидениях в виде символов, единичных, разрозненных или связанных между собой символических образов, в мифологических сюжетах, в сказках, в отрывочных галлюцинациях. «Ибо какую цель преследует творчество, как не избавить, символически, человека от томительных внутренних перенапряжений, перенести гнетущую его силу в другую, безопасную для его духа область!» [6, с. 45] Посредством символа становится возможным перенести акцентуализацию из одной области в другую, сгладить или исчерпать конфликт, облегчить внутреннее состояние человека. «Душа человечества выявляла себя от начала веков лишь в художественной фантастике, – иначе, что бы мы о ней знали! Ее творческая мощь постигается нами только в ее сновидениях, воплощенных



в религии, мифы и произведения искусства. Никакая психология поэтому не в состоянии – это прочно внушил нашей эпохе Фрейд – доискаться до подлинного личного в человеке, если она рассматривает только его сознательные и ответственные действия; ей приходится спуститься вглубь, туда, где существо человека становится мифом и создает наиподлиннейшую картину его жизни, в творчески стремительном потоке стихийно-бессознательного» [6, с. 45].

«Из работ Фрейда следует, что невротические симптомы, сновидения, ошибочные действия и т. п. можно рассматривать как своеобразные знаки (тексты), замещающие вытесненные переживания (конфликт мотивов) и репрезентирующие их в сознании и поведении» [2, с. 83]. Из вышесказанного следует, что З. Фрейд при образовании сновидений рассматривает два момента:

- 1) конкретные мысли, составляющие скрытое содержание (смысловое начало) и являющиеся внутренней речью, протекающей на уровне предсознания;
- 2) трансформацию этих мыслей в символы и символические образы явного содержания (процесс наглядной и символической репрезентации). Преобразование символических образов в сюжет есть их вторичная переработка (вторичный процесс).

Помимо смещения – одного из вариантов перевода скрытых мыслей в явное содержание, охватывающего репрезентацию значимых мыслей через второстепенные детали (операции по деконтекстуализации элементов скрытого содержания), З. Фрейд характеризует и другой вариант – конденсацию – сочетание разных элементов (скрытых мыслей) и единого образа, где конденсированные образы сверхдетерминированы, имеют множество интерпретаций, считаются узловыми, т. к. к ним сходятся множественные мыслительные последовательности. Эти две операции – производные всех продуктов бессознательного. Такая кодировка скрытого содержания (конкретных мыслей) может быть представлена на самом разном знаковом материале: «знаки – символы и иконические знаки сновидений, знаки – индексы и иконические знаки ошибочных и симптоматических действий и т. д.» [2, с. 83].

Существовала и «вторая» теория символов, представленная моделью ребусов, согласно которой образы сновидений рассматривались как однозначные сексуальные символы, в соответствии образ – символ (знак), вне текста. Эту теорию З. Фрейд заимствовал у В. Штекеля. При этом сверхдетерминированность редуцируется до однозначного механического детерминизма. Влияние этой теории распространилось у З. Фрейда на гипертрофированное понимание сексуальности. Он разграничивал символы по половому признаку. Одни отождествляя с фаллосом, другую группу – с вульвой или с другой явно выраженной частью женского начала. И также считал такую технику вспомогательной, пользовался ею при изучении однотипных символов. «Фрейд пишет, что ошибки его предшественников сводятся к тому, что они пытались вывести смысл сновидений непосредственно из образов его явного содержания, а не из их связей (через поверхностные ассоциации) со



скрытыми мыслями» [2, с. 84], что противоречит языку «символического». Далее следует, «что анализу (т. е. деконденсации и реконтекстуализации) подлежит не «пиктографический», а словесный текст, поскольку «пиктографический» текст имеет смысл как «означающее» словесное. А т. к. поверхностные ассоциации служат связующим звеном между скрытыми мыслями и явным содержанием, то их «знаковые соотношения», о которых говорит Фрейд, выявляются на основе данных ассоциативной техники» [2, с. 85].

Если З. Фрейд видел в культуре систему запретов, ограничивающих естественные влечения и трактовал символ как орудие регламентации взаимодействия сознания и бессознательного, то его ученик К. Юнг наделил символы совсем иными функциями. Он понимал культуру не как систему давящих над человеком запретов, а именно как систему символов. Он считал человеческую потребность в символизации более настоятельной, чем какую-либо другую. С помощью символов человек создает модель окружающего мира, строит планы поведения и сценарии развития событий, ориентируется в историческом и социальном пространстве на универсальные схемы. Поскольку символы взаимно дополняют и проясняют друг друга, вся проблематика духовной жизни в интерпретации К. Юнга в значительной степени сводится к соотношениям символов, которые могут быть художественными, политическими, мифологическими. Символические образы являются, согласно Юнгу, соединительными звеньями между культурным наследием и опытом отдельной личности. Они служат матрицами познания. Помогая оформить и упорядочить впечатления, они создают перспективу развития личности, расставляя в «смысловые ниши» триумфы и несчастья, надежды и страхи, радости и горести [7].

Значительное содержательное приращение к интерпретации символа было создано Э. Фроммом – ученым, стремящимся выяснить механизм связи между психикой индивида и социальной структурой общества, где главной причиной тревоги и образования невротических состояний является конфликт, возникающий еще в детстве при столкновении малыша с враждебным ему миром, и который углубляется при недостатке любви и внимания.

В ряде работ Э. Фромм подчеркивает, что у человека есть неизменная сущность, сохраняющаяся как ядро во всех культурах и при всех исторических обстоятельствах, но это не биологически заданная природа, а всегда «вторая природа», собственно человеческий мир культуры. Но человеческое сознание окружено огромной областью бессознательного, которое не бездействует и не лежит спокойно в глубине, а неосознанно прорывается наружу и оказывает решающее воздействие на человеческое поведение, во многом обуславливая его. Поэтому не только в бессознательной сфере, но и на уровне сознания тяжелые жизненные ситуации достаточно часто рассматриваются людьми как нереальные, как иллюзии, как мифы. Людям легче посредством символизации переносить превратности судьбы, «уходя» в мир грез и мечты, отступая от трезвой мысли, т. к. человек испытывает дискомфорт и чувствует себя напряженно в разорванном, расколотом мире. Он интуитивно тянется к целостности, к нерасчлененному мироощущению и смыслосозиданию,



совершая процесс мифоконструирования – одного из важнейших факторов развития культуры. А миф освящает человеческое существование, придает существованию смысл и надежду. Он также помогает одолеть безжалостную, критическую направленность сознания и на всех уровнях способен снимать остроту мировоззренческих противоречий. Э. Фромм пишет о том, что сознание современного среднего человека является, главным образом, ложным сознанием, состоящим из вымыслов и иллюзий, а то, что человек даже и не осознает, является настоящей реальностью. И поскольку целью теории Э. Фромма является «здоровое» общество через возможности психоанализа «социальной и индивидуальной терапии», то Э. Фромм обращается к мифу, к сокровищнице мирового эмоционально-чувственного переживания, теоретического и проективного мышления, креативной деятельности, социального и коммуникативного опыта.

Миф предстает перед нами как выдающееся достояние этого опыта, как ценнейший материал жизни, как тип индивидуального человеческого самостроительства и уникальный способ существования. В мифе воплощаются тайные желания человека, его галлюцинаторные картины и драматургия бессознательного, творчески – преобразующее и нормативно – упорядочивающее начала. В понимании Э. Фромма, специфика мифа – это не строго аналитическое знание, но вместе с тем миф и не хаотичен. Он указывает на наличие в мифе своеобразной логики, позволяющей осваивать огромный материал бессознательного и иррационального, накопленный человечеством.

Занимаясь символами, Эрих Фромм дает им свою классификацию.

1. Условные (конвенциональные) символы – не имеющие никакой внутренней связи с обозначаемым и основаны на соглашении, «заклоченном» между людьми, наиболее знакомые и используемые в повседневном языке (математические, технические символы, слова как способ выражения языка).
2. Случайные символы – возникающие по пространственно- временной смежности (принцип условного рефлекса И.П. Павлова), базирующиеся на случайном совпадении, имеющие индивидуальные характеристики и не являющиеся закономерностью (запах духов, способный вызывать определенный эмоциональный настрой и ассоциации с конкретным человеком).
3. Универсальные символы – основанные на внутренней связи между символом и символизируемым (исключающие случайностей, воспринимаемыми одинаково всеми людьми).

Последняя группа символов позволила внести мотивационную составляющую в трактовку механизма реализации символа на уровне индивидуального сознания, выделив интенциональные и экстенциональные значения символа для личности. К аналогичной трактовке придут и отечественные психологи, но значительно позже и в рамках иных методологических ориентиров.

Универсальные понятия-символы наиболее полно в рамках отечественной психологической школы представлены в культурно-исторической теории Л.С. Выготского. В контексте данной теории они рассматриваются как культурные



символы. Сознание невозможно вне общества. По мнению Л.С. Выготского, психика не развивается сама по себе, человеческому развитию можно помочь специальными знаковыми системами психотехнических действий – работа с языком, мифами, символами, техниками взаимодействия (психологическими орудиями, медиаторами человеческого развития, ёмкими средствами фиксации общечеловеческого опыта). Уникальный человеческий путь онтогенеза состоит в усвоении общественно-исторического опыта в процессе обучения и воспитания – общественно выработанных способов передачи человеческого опыта и культурные понятия – символы как раз и являются одним из «орудий» освоения человеком социальной реальности. При этом переход от более простых (житейских) понятий к более абстрактным (глубинным) научным понятиям как раз и выявляет тот механизм, который характеризует специфику интересующего нас предмета исследования.

Введение Л.В. Выготским категории значения, смысла, символа и дальнейшее их субстантивирование в самостоятельные целостные научные дефиниции, насыщающие целый пласт психологического знания качественно новым уровнем интерпретации практически всего понятийного аппарата, имеет определенную, достаточно длинную предысторию (или, точнее сказать, параллельную историю, т. к. во временном аспекте зачастую эти исследования шли почти одновременно, однако ввиду дистанцированности отечественной психологии советского периода от европейской и американской психологии, ряд зарубежных работ выпал из процесса осмысления отечественными психологами). Поскольку именно интерио и экстерио соотношение в познании во многом определяют специфику и самобытность взаимоотношений между субъектом и миром, характеризуя значимость для познающего субъекта тех или иных объектов и явлений постигаемой им действительности.

Взгляды и трактовки Л.С. Выготского в интерпретации культурных понятий-символов нашли своих продолжателей в двух авторитетных отечественных подходах:

- психосемантике;
- теории смысла и смыслообразования.

Психосемантический подход открывает путь к изучению личности через анализ ее индивидуального сознания. Основные положения психосемантики представлены в первую очередь работами психологов МГУ (Е.Ю. Артемьева, В.Ф. Петренко, А.Г. Шмелев, В.В. Столин, А.А. Нистратов, В.И. Похилько, О.В. Митина). Методологическую суть психосемантического подхода хорошо выразил А.Н. Леонтьев: «Сенсорные модальности ни в коем случае не кодируют реальность: они несут ее в себе» [1, с. 16].

Психосемантика берет начало от семантики. Семантика как часть семиотики «рассматривает знаки в их отношении к обозначаемым (не имеющим знаковой природы) объектам» [4, т. 3, с. 514]. «Наиболее важным предметом изучения для семиотики является язык, а потому она входит в качестве составной части в лингвистику (как



семантика естественного языка) и в логику (как семантика формальных языков)» [там же]. Согласно Г. Фреге, природа языкового знака является тройственной. «Сам знак (единичный объект), во-первых, указывает на другой объект (значение знака), а во-вторых, на соответствующее означаемому объекту понятие (символ знака)» [4, т. 3, с. 514]. Согласно Ф. де Соссюру, знак является «единством означающего и означаемого» [там же]. В любом случае, язык естественный и формальный рассматриваются как средство для выражения неязыковых сущностей, т. е. для представления объективной реальности.

Психосемантика исследует те же вопросы, что и семантика, но в рамках индивидуального сознания человека, рассматривая преломление семантических структур в субъективной сфере личности. Три момента психосемантики имеют прямое или опосредованное отношение к проблеме символа и символизации в интересующем нас плане.

Во-первых, показано, что протекающие в сознании индивида процессы категоризации (в широком смысле включающие функционирование словесных понятий, образов, коммуникативных и ритуальных действий – символов) определяются субъективной значимостью воспринимаемого человеком «мира, других людей, самого себя» (В.Ф. Петренко). «Субъект что-либо классифицирует, оценивает, шкалирует, выносит суждения о сходстве и различии объектов». Значения, приобретающие в сознании человека смысловую для него ценность, являются, таким образом, стимуляторами классификаций. «Субъективно более значимые основания категоризации дают больший вклад в общую вариативность оценок объектов и соответствующие им факторы – координатные оси семантического пространства – более сильно поляризуют анализируемые объекты. Пространство как «резиновое» растягивается по оси субъективно значимого фактора» [5].

Во-вторых, в психосемантике представлен достаточно убедительный вариант генезиса субъективного смысла, нашла отражение своеобразная интериоризация объективных значений, «сбрасывание» ими знаковой формы, переход в «живые» смыслы. Генетическая последовательность смыслообразования выглядит как «предсмыслы – образованные следы, зафиксированные в модальных свойствах (слой перцептивного мира), смыслы – следы внутри семантического слоя и личностные смыслы – составляющие образа мира, элементы ядерных структур субъективного опыта» [1, с. 30].

В-третьих, психосемантика привлекает теоретической и практической значимостью классификации образуемых смыслов. Создав «концептуальный остов психологии субъективной семантики» (Е.Ю. Артемьева), представители этого направления расклассифицировали смыслы, образующие семантический слой субъективного опыта, по основанию их вклада в целостный смысл предмета. «Частичным модальным смыслом мы называем след взаимодействия с объектом, представленный в заданной модальности. Целостный след, образующийся в семантическом слое после синтеза модальных смыслов, назовем полным смыслом» [там же].



Психосемантический подход к исследованию личности реализует парадигму «субъектного» подхода к пониманию другого через категоризацию символов. Содержательная интерпретация выделяемых структур (символов) требует увидеть мир «глазами познающего», почувствовать его способы осмысления мира. Реконструируемая в рамках субъективного семантического пространства индивидуальная система значений выступает своеобразной ориентировочной основой такого эмпатийного процесса, дает ему смысловые опоры на этапе принятия или преобразования смысла «символа» для себя из окружающей семантической культуры.

Теория смысла и смыслообразования начинает отдифференцироваться от других направлений в психологии с монографии А.Н. Леонтьева «Деятельность. Сознание. Личность». Интегрируя исследования в различных областях психологического поиска, А.Н. Леонтьев дает определение значения, указывая на его наиболее существенные атрибуты: «Значение – это то обобщение действительности, которое кристаллизовано, фиксировано в чувственном носителе его, обычно в слове или словосочетании. Это идеальная, духовная форма кристаллизации общественного опыта, общественной практики. Круг представлений данного общества, его наука, сам язык его – все это суть системы значений. Значение принадлежит, прежде всего, миру объективно-исторических явлений. Но значения существуют и как факт индивидуального сознания. Человек познает мир не как Робинзон, делающий на необитаемом острове самостоятельные открытия. Человек в ходе своей жизни усваивает опыт предшествующих поколений людей, и это происходит именно в форме овладения им значениями и в меру этого овладения» [3, с. 186].

Показав, что значение – «это та форма, в которой отдельный человек овладевает общественным отраженным человеческим опытом» [там же], А.Н. Леонтьев подчеркивал, что «индивид не имеет собственного языка, выработанных им самим значений, осознание им явлений действительности может происходить только посредством усвоения им извне «готовых» значений». Значения несут в себе фиксированные способы отражения, включая даже умения как обобщенный образ действия и в индивидуальном сознании «являются лишь более или менее полными и совершенными проекциями «наиндивидуальных» значений, существующих в данном обществе» [там же].

Значения в своем существовании как бы двойственны. «Они производятся обществом и имеют свою историю в развитии языка, в развитии форм общественного сознания, в них выражается движение человеческой науки и ее познавательных средств, а также идеологических представлений общества – религиозных, философских, политических. В этом объективном своем бытии они подчиняются общественно-историческим законам и вместе с тем внутренней логике своего развития. Другая их жизнь – их функционирование в процессах деятельности и сознания конкретных индивидуумов, хотя посредством этих процессов они только и могут существовать. В этой второй своей жизни значения индивидуализируются и «субъективизируются», но при этом они отнюдь не утрачивают своей общественно-исторической природы, своей объективности» [там же, с. 254].



Суть вопроса в том, что значения, «функционируя в сознании», являются в то же время независимыми от эмоциональной насыщенности переживаемого, от субъективной мотивации деятельности людей, от индивидуального отношения человека к деятельности.

Однако определение значений не дает возможности разобраться в способах и механизмах осознания. Для этого нужно обратиться к субъекту познания, рассматривая его как носителя активной субъективности, а не пассивного воспринимающего выработанных обществом значений. Само значение не определяет особенности сознания индивида. «Интроспективно значение отсутствует в момент сознания: преломляя воспринимаемое или мыслимое, само оно при этом не воспринимается и не мыслится. Это фундаментальный психологический факт. Поэтому хотя значение и может сознаваться, но лишь в том случае, если предметом сознания является не означаемое, а само значение, например, при изучении языка» [там же].

Определяя смысл через отношения, А.Н. Леонтьев вводит категорию «личный смысл», выражающую не ситуативный выбор из семантического поля, а интегрированную целостность психического. «Личностные смыслы отражают мотивы, порождаемые действительными жизненными отношениями» и «выражают именно его (субъекта) отношения к сознаваемым объективным явлениям» [там же].

Личностный смысл является, по существу, отношением мотива к цели, имеет объективную предметную сторону и характеризует уникальную субъективность данного индивида. «Личностный смысл – это всегда смысл чего-то: «чистый», непредметный смысл есть такая же бессмысленность, как и непредметное существо» [там же, с. 244]. Именно через личностные смыслы значения как устойчивая система обобщений, стоящая за словом, одинаковая для всех людей, начинают принадлежать конкретному человеку и выражать его индивидуальность. «Функционируя в системе индивидуального сознания, значения реализуются не сами по себе, а через движение воплощающегося в них личностного смысла – этого для себя – бытия конкретного субъекта» [там же]. «Личностный смысл, следовательно, связывает значения с реальностью жизни субъекта в этом мире, с его мотивами. Личностный смысл и создает пристрастность человеческого сознания» [там же].

Конкретизируя вопрос о соотношении личностного смысла и смысла-символа (когда понятие несет в себе смысл, «раскристаллизация» которого порождает личностный смысл познающего), А.Н. Леонтьев отмечал, что между ними существует так называемая смысловая дистанция. Она может быть значительной, средней, короткой, в зависимости от степени совпадения личностного смысла воспринимающего субъекта и смысла-символа, который заключен в контексте воспринимаемого. Короткая смысловая дистанция возникает лишь при условии соответствия смысла контекстуального с предметным миром коммуникатора, сферой действительных мотивов его деятельности, его целостного бытия. Только при этом условии личностный смысл может стимулировать усвоение и осознание смысла-символа, поможет субъекту постигнуть всю глубину авторского замысла при прочтении книги, просмотре спектакля, восприятии произведений искусства.



Литература

1. Артемьева Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики / под ред. И.Б. Ханиной. – М.: Наука; Смысл, 1999. – 350 с.
2. Гуманитарная коллекция. «Бессознательное». – Новочеркасск: Агентство «Сагуна», 1994.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1975.
4. Новая философская энциклопедия: в 4 т. / Ин – т философии РАН, Нац. Общ. – научн. Фонд – М.: Мысль, 2000.
5. Петренко В.Ф. Психосемантика сознания: учебник. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – 208 с.
6. Цвейг С. «Зигмунд Фрейд». Из биографической трилогии «Врачевание и психика». – М.: Изд-во «Форкис», 1990.
7. Юнг К.Г. Введение в психоанализ. Гл. 5. – М., 1997.



Сведения о порядке подачи публикаций

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Научно-аналитическое издание

РОССИЙСКИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

2012

ТОМ 9 № 3



Сдано в набор 05.09.12. Подписано в печать 20.09.12.
Формат 60x84/16. Усл. печ. л. 9,68. Бумага офсетная. Гарнитура Myriad Pro.
Печать цифровая. Тираж 1000 экз. Заказ № 32/12.

Подготовлено к печати и отпечатано DSM Group
ИП Кубеш И.В. г. Ростов-на-Дону, ул. Седова, 9/15.
E-mail: dsmgroup@mail.ru, dsmgroup@yandex.ru