

ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ
ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«САМАРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Сборник научных трудов

Выпуск 2

Самара
Издательство «Универс-Групп»
2006

*Печатается по решению Редакционно-издательского совета
Самарского государственного университета*

УДК 159.9 (092)
ББК 88
П 86

Рецензент
кандидат психологических наук,
доцент кафедры общей психологии и психологии развития
К.С. Лисецкий

Редакционная коллегия:
Агафонов А.Ю. (председатель), Шпунтова В.В., Березин С.В.,
Зоткин Н.В., Зоткина Е.А.

П 86 **Психологические исследования** : сб. науч. тр. : Выпуск 2
/ под ред. А.Ю. Агафонова, В.В. Шпунтовой. – Самара : Изд-во
«Универс-Групп», 2006. – 292 с.

ISBN 5-467-00071-3

Второй выпуск сборника содержит статьи, написанные студентами и молодыми учеными факультета психологии Самарского государственного университета. Данное издание включает в себя работы теоретического и эмпирического характера, отражающие современное состояние науки в таких отраслях как психология личности, возрастная психология, психология труда, педагогическая психология, психология познания, психодиагностика и прикладная психология, социальная, семейная психология и др.

Сборник ориентирован на студентов, аспирантов, преподавателей и всех, кто интересуется новыми исследованиями в психологии.

УДК 159.9 (092)
ББК 88

ISBN 5-467-00071-3

СОДЕРЖАНИЕ

НАПРАВЛЕНИЕ 1. ПСИХОЛОГИЯ ПОЗНАНИЯ.....	6
<i>А.Ю. Агафонов</i> Осознание в контексте изучения сознания в психологии. Статья первая	6
<i>А.Ю. Агафонов, А.В. Макаров</i> Методологические принципы изучения сознания	22
<i>Е.Е. Волчек</i> Анализ методов исследования памяти.....	27
<i>Е.Е. Волчек</i> Роль памяти в познании: философская история вопроса	38
<i>Д.М. Горновитова</i> Влияние сложности задачи игнорирования на эффективность воспроизведения	47
<i>Е.В. Давыдова, Н.В. Зоткин</i> Стратегии выбора альтернатив со скрытым содержанием	54
<i>Т.Н. Подъячева</i> Восприятие времени как индикатор мироощущения эпохи	64
<i>Т.Н. Подъячева</i> Восприятие времени в историческом ракурсе.....	68
<i>Т.Н. Подъячева</i> Кризис в восприятии времени в постмодернистской ментальности	74
НАПРАВЛЕНИЕ 2. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ	80
<i>О.В.Александрова, Н.В.Зоткин</i> Факторы формирования агрессивности у курсантов военного университета	80
<i>Е. Булгакова</i> Исследование социальных представлений о женской маргинальности	86
<i>Т. Гайдуллина</i> Роль иррациональных убеждений в формировании установки по отношению к деньгам	94
<i>А.В. Соболева</i> Стигматизация как форма социального реагирования.....	98
<i>М.Ю. Шейнис</i> Анализ влияния социально-психологических факторов на точность выполнения должностных инструкций сотрудниками оформительских подразделений таможен Приволжского таможенного управления	103
НАПРАВЛЕНИЕ 3. ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ.....	123
<i>О.В. Бухнер, Е.В. Литягина</i> Психологические особенности восприятия имени и клички в подростковом возрасте.....	123
<i>А. Воронова</i> Состояние проблемы правового сознания подростков	132

НАПРАВЛЕНИЕ 1. ПСИХОЛОГИЯ ПОЗНАНИЯ

<i>В.А. Глотова, Н.Ю. Самыкина</i> Психологические особенности употребления сленга как отражение эмоциональной сферы подростков и старшеклассников	138
<i>И.Т. Дарцмелия</i> Исследование специфики желаний в различных возрастных группах.....	143
<i>Т.А. Лазарева</i> Переживание счастья в разных периодах жизни.....	149
<i>А.Д. Козлова</i> Изучение речи слабовидящих детей дошкольного возраста	154
<i>Н.Ю. Самыкина, Р.М. Фахуртдинова</i> Отношение к имени на разных возрастных этапах	159
<i>Е.В. Рыжкова</i> Мотивация к чтению художественной литературы в старших классах средней школы.....	161
НАПРАВЛЕНИЕ 4. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ.....	170
<i>Е.В. Архангельская</i> Динамика мотивации студентов-психологов заочного отделения на обучение.....	170
<i>Е.В. Колесникова, О.А. Ушмудина</i> Психобиографическое исследование обучения и воспитания одарённых детей.....	174
<i>В.М. Малевич, Н.Ю. Самыкина</i> Работа с детьми, лишёнными родительского попечительства, в условиях летнего отдыха	179
<i>Н.Ю. Самыкина, О.А. Ушмудина</i> Участие в деятельности студенческого научного общества как способ самореализации личности студента	187
НАПРАВЛЕНИЕ 5. СЕМЕЙНАЯ ПСИХОЛОГИЯ	191
<i>А. Воронова, О.В. Шапатина</i> Материнское и отцовское отношение: сравнительно-психологический анализ	191
<i>А. Воронова, О.В. Шапатина</i> Состояние проблемы семейных мифов в современной семейной психологии.....	195
<i>Н.В. Гоголь</i> Особенности взаимоотношений родителей с ребенком с нарушениями опорно-двигательного аппарата.....	201
НАПРАВЛЕНИЕ 6. ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ И ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ.....	207
<i>А.С. Стрельцова</i> Исследование значимости стрессовых ситуаций у студентов	207
<i>Т.В. Тугунова, Н.В. Зоткин</i> Изменение отношений в различных сферах жизни студентов-психологов в процессе обучения на втором высшем образовании	210
<i>В.П. Холин</i> Исследование взаимосвязи самооценки, самоэффективности и уверенности в себе	213

Осознание в контексте изучения сознания в психологии. Статья первая

<i>В.В. Шпунтова</i> Динамика внутриличностного ценностного конфликта личности	216
НАПРАВЛЕНИЕ 7. ПСИХОДИАГНОСТИКА И ПРАКТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ	249
<i>Н.А. Богдан</i> Экстренная психологическая помощь: суть, особенности, цели, задачи, формы и методы	249
<i>С.В. Березин</i> К вопросу об эффективности консультантов по химическим зависимостям из числа выздоравливающих наркоманов	253
<i>С.С. Забелина</i> Объективация личностных особенностей в методике «Рисунок несуществующего животного».....	258
<i>Е.А. Зоткина</i> Особенности личности при нарушении голоса	260
<i>Е.А. Зоткина, Т.В. Шведова</i> Изменение отношений личности при работе с голосом	267
<i>Д.А. Тулейкина</i> Связь различных музыкальных характеристик с образами и движением	273
НАПРАВЛЕНИЕ 8. ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА	277
<i>М.Т. Семёнова, Е.В. Литягина</i> Особенности профессиональных установок старшеклассников	277

НАПРАВЛЕНИЕ 1. ПСИХОЛОГИЯ ПОЗНАНИЯ

А.Ю. Агафонов

Осознание в контексте изучения сознания в психологии. Статья первая

Исследование финансируется РФФИ (грант № 04-06-80090а)

В истории психологической науки накоплен достаточно богатый опыт осмысления феномена сознания, который неоправданно игнорировать. Рассмотрение проблемы сознания в широком теоретическом контексте даст возможность оценить перспективность поисков решения этой проблемы на уже намеченных ранее путях. Вместе с тем, по мнению Г.В. Аكوпова, предпринявшего интересную попытку обобщить различные исследовательские подходы, намеченные в отечественной психологии, «обсуждение проблемы сознания ... дает возможность выявить в системе «научного бессознательного» новые значения и смыслы» [1, С.10-11]. В своем обзоре автор показал, что психология сознания далеко неоднородная область знания: исследования сознания в настоящее время ведутся во многих направлениях [Там же, С.12-24]. Однако, при всем многообразии и гетерогенности существующих подходов, согласно Г.В. Акопову, можно попытаться выделить общие тенденции в психологии сознания как относительно самостоятельной сферы собственно психологических исследований, а также постараться выявить те характерные признаки, которые исследователи считают специфичными для феномена сознания.

Надо отметить, что изучение сознания не является исключительной прерогативой психологии, так как «проблема сознания в равной мере может быть отнесена к любой научной дисциплине, так или иначе связанной с человеком» [1, С.12]. В.Н. Мясичев отмечал, что психологический факт принадлежности сознания человеческому индивиду есть исходный материал для всех планов исследования сознания [10, С.126–132]. Поэтому различные науки, начиная от физики и медицины и, заканчивая философией и педагогикой, так или иначе, затрагивают в своих исследованиях проблему сознания, акцентируя релевантные своей предметной области аспекты изучения этой пробле-

мы. Касаясь методологических аспектов исследования сознания, не следует забывать, что сознание изучают не просто в разных науках, а в разных типах наук. Во-первых, исследования проводятся в русле гуманитарного подхода. В этом случае, предметом исследования является происхождение сознания в антропогенезе и онтогенезе, а также осознанный опыт субъекта. Этой точки зрения придерживается В.М. Аллахвердов. «Осознанный опыт» в его теоретическом построении и обозначает содержание сознания [3, С.131]. Во-вторых, исследование сознания может проводиться средствами естественных наук. Экспериментальные исследования сознания всегда ориентированы на изучение эффектов, результатов деятельности сознания. Анализ результатов деятельности, в свою очередь, направлен на теоретическую реконструкцию логики неосознаваемой работы сознания.

На другом основании выделяют унитарный и междисциплинарный подходы [1, С.12–24]. Примером унитарного исследования, по мнению Г.В. Акопова, как раз является теоретическое построение В.М. Аллахвердова. К исследованиям такого рода вполне оправданно будет отнести также работы В.Л. Райкова [11], [12], [13].

Чтобы выявить отличие осознаваемого явления как частного случая психических от всей совокупности физических, в том числе, физиологических явлений – с одной стороны, и от явлений социального круга – с другой, необходимо прежде проанализировать накопленный в психологии опыт осмысления этого феномена. Следует сразу подчеркнуть, что ни одно определение сознания не может считаться исчерпывающим. Осуществив глубокий анализ десятков определений понятия «сознание», существующих в отечественной психологии, Г.В. Акопов, тем не менее, не приводит эти определения «к общему знаменателю», поскольку дефиниции, предлагаемые разными авторами, как правило, плохо согласуются друг с другом [2]. Что бы ни было сказано о сознании, оно всегда остается не доопределяемым явлением. Это хорошо понимал М.К. Мамардашвили, чье философское творчество было сконцентрировано вокруг тайны человеческого сознания. Он указывал: «... сознание – это весьма странное явление, которое есть и которое в то же время нельзя ухватить, представить как вещь» [9, С.3]. Поэтому Мамардашвили, в частности, считал единственно приемлемым опираться при анализе сознания на уже существующий опыт размышлений о явлении.

История психологии сознания, как уже было отмечено, начинается с возникновения самой психологии как самостоятельной сферы на-

НАПРАВЛЕНИЕ 1. ПСИХОЛОГИЯ ПОЗНАНИЯ

учного знания. Вундт во второй половине XIX века разрабатывает программу построения психологии как естественнонаучной дисциплины, и предметом этой «новой науки», по замыслу Вундта, должно являться сознание. Так как психология является опытной наукой, сознание, по мнению Вундта, можно изучать только экспериментальным методом. Вундт подчеркивал: «Нельзя допустить никакого принципиального различия между психологическими методами и естественнонаучными методами» [7, С.9]. Так, в 1879 году в г. Лейпциге открывается первая в мире психологическая лаборатория, которая через десять лет преобразуется в Институт экспериментальной психологии. Однако Вундт прекрасно понимал, что об опыте сознания может судить только сам носитель сознания. Более того, согласно Вундту, быть в определенном функциональном состоянии сознания и не знать, что именно в сознании происходит, невозможно для здорового человека. А так как субъект может судить лишь о собственном осознаваемом опыте, единственно пригодным методом исследования сознания является интроспективный эксперимент. Испытуемый в экспериментах Вундта должен был сообщать о непосредственном опыте, то есть таком, который очищен от субъективных оценок, отношения, интерпретаций. Непосредственный опыт сознания – это то, что и как переживается. Например, при восприятии желтой вазы от испытуемого требовалось описывать не саму вазу и её качества, а то, как в данный момент времени переживается факт восприятия вазы, то есть сообщать, например, о переживании «желтизны» вазы. Если же суждения испытуемого связаны со знанием, полученным в прошлом, то в них выражается опосредованный опыт, который не имеет отношения к актуально представленному в осознании. Сообщения испытуемого об опосредованном опыте, не имеют, согласно Вундту, научной ценности. Психолога-интроспекциониста должен интересовать исключительно элементарный состав осознаваемых переживаний в текущий момент времени. Именно в описании устойчивых элементарных образований сознания Вундт видел одну из главных задач психологии. И уже после вычленения атомарных составляющих, психология, по убеждению В. Вундта, может выяснить, каким образом эти «атомы» соединяются в единое целое и согласно каким законам психической жизни это происходит. В качестве одной из элементарных образующих сознания основатель структурализма предложил рассматривать ощущения. Ощущения различаются между собой по ряду эмпирических характеристик: модальности, силе или интенсивности, длитель-

ности. Другой формой элементарного образования сознания являются эмоции или, в терминах Вундта, чувства. Любое чувство можно разложить на три вектора. Эти вектора служат своеобразными измерениями аффективных образований осознанного опыта. Основатель структурализма представлял эти измерения тремя бинарными оппозициями: «удовольствие – неудовольствие», «возбуждение – успокоение», «напряжение – разрядка» [6, С.41]. Вундт считал, что ощущения и чувства возникают одновременно. При этом каждому чувству в осознании соответствует определенное ощущение, а вслед за возникшим ощущением непременно следует какое-то чувство.

Структурный подход к исследованию сознания был, прежде всего, ориентирован на описание элементарного состава непосредственного опыта. Но интроспекция как психологический метод оказалась непригодной для решения этой задачи. То, что «внутренняя перцепция» не позволяет обнаружить атомарный состав сознания, стало понятным уже во времена существования вундтовской лаборатории экспериментальной психологии. Протоколы интроспективных экспериментов были полны противоречий, с трудом могли быть согласованы между собой, что, в свою очередь, делало невозможным стандартизацию результатов. Несмотря на требование пройти тренировочные курсы интроспекции в серии из 10 тысяч опытов, испытуемые Вундта все равно не могли избавиться от пристрастности в суждениях по отношению к воспринимаемым объектам. Иначе говоря, ранее осознанная информация всегда оказывала влияние на результаты самонаблюдения. Метод интроспекции обнаружил свои явные ограничения и недостатки. Маловероятно, что Вундт именно на основе экспериментальных исследований пришел к заключению о том, что ощущения и чувства являются исходным материалом сознания. Скорее всего, такой вывод явился результатом его отвлеченных рассуждений, а в интроспективных отчетах он стремился найти подтверждение своей позиции, что лишний раз доказывает справедливость утверждения о том, что эмпирические данные интерпретируются всегда исходя из имеющейся теоретической позиции. Построить теорию сознания с опорой на данные интроспективных экспериментов в качестве эмпирического базиса Вундту не удалось. В подходе Вундта к анализу состава сознания явственно обнажилось противоречие, которое не могло быть разрешено в силу базовых посылок интроспекционизма. Суть этого противоречия состояла в том, что, с одной стороны, психология была призвана выявить элементы сознания в рафинированном виде, с

НАПРАВЛЕНИЕ 1. ПСИХОЛОГИЯ ПОЗНАНИЯ

другой стороны, сами эти элементы в «непосредственном опыте» не существуют изолированно, обособленно друг от друга. Благодаря «творческому синтезу» элементы сознания организованы в сложное целое, имеющее свое качество. «Характеристики любого сложного психического явления не сводятся к сумме характеристик, его составляющих» (В. Вундт, 1896). Тем самым непосредственный опыт сознания не может быть описан на языке свойств ощущений (интенсивность, длительность, модальность) и чувств («удовольствие – неудовольствие», «напряжение – расслабление», «возбуждение – успокоение»), так как актуальный эффект осознания представляет собой синтез, интеграцию этих элементов, а не их механическое сочетание. В концепции сознания Вундта механизмом организации опыта служит воля – ничем не детерминированная способность человека, отвечающая за установление взаимосвязей между элементами. Посредством «творческого синтеза» воля соединяет элементы в сложно структурированную целостность, которая атрибутируется иначе, чем элементы этого целого. Хотя испытуемому в эксперименте именно эта целостность содержания сознания и открывается, он должен был сообщать исключительно о свойствах самих элементов, которые иначе как в составе целого не даны.

Разочарование в потенциальных возможностях структуралистского направления и, прежде всего, недоверие к интроспективному методу повлияли на значительное падение интереса к теории Вундта. Среди немногих сторонников Вундта можно отметить Э. Титченера, который остался убежденным приверженцем идей структурализма и, можно сказать, довел интроспективную психологию до своего логического завершения, которое впоследствии оценивалось как логический тупик структурализма.

Э. Титченер, вполне в духе вундтовской традиции, предметом психологии считает «непосредственный опыт»: «...о сознании будем говорить тогда, когда будем иметь в виду совокупность душевных процессов, которые налицо теперь, кому-нибудь даны в «настоящий» момент. Сознание является, таким образом, сечением через душевный поток» [15, С.16]. Но, в отличие от своего предшественника, Титченер дифференцировал понятия «сознание» и «разум», считая, что «сознание» есть сумма тех переживаний, которые актуализированы в текущий момент времени, а «разум» – это сумма переживаний, накопленных с течением времени. Титченер, пожалуй, был еще более категоричен, чем Вундт, относительно значения и целей психологии. Он

был убежден в том, что психология – это «чистая наука», и психолога не должны волновать вопросы прикладного характера, как то: воспитание, обучение, психологическая помощь, оптимизация общественных отношений. Психология должна единственно изучать сознательные процессы в их содержательном аспекте и устанавливать законы, согласно которым происходит объединение составляющих сознания в единое целое. Тремя основными элементами структуры сознания Титченер считал ощущения, образы и эмоциональные состояния. Никаких других элементов в сознании нет. Таким образом, помимо ощущений и аффективных образований он выделял также и образы в качестве первичных элементов сознания. Кроме этого, к характеристикам ощущений, описанным Вундтом, Титченер добавил «отчетливость», которая связана, по его мнению, с механизмом внимания, а, следовательно, и со степенью осознанности актуальных переживаний. Фактически, как заметил В.М. Аллахвердов, «Э. Титченер прямо говорит о двух уровнях сознания: верхний уровень характеризуется высокой степенью ясности процессов, нижний – их смутностью» [3, С.128]. Сами эти уровни сознания, по мысли Титченера, также неоднородны в отношении «отчетливости» [15, С.43]. Критикуя положение Вюрцбургской школы относительно трактовки мысли в качестве самостоятельного психического образования, не редуцируемого к трем перечисленным элементам, Титченер пытается обосновать свою, так называемую, «контекстную теорию значения». Согласно этой теории, само значение возникает как множество ощущений. Последние, в свою очередь, явлены в осознании в момент взаимодействия с реальными объектами. Иллюзию того, что в осознании имеется значение как нечто внесенсорное, Титченер объяснял тем, что испытуемые в процессе эксперимента совершают «ошибку стимула», которая заключалась в смешении двух различных видов опыта, а именно: содержания процесса восприятия объекта и влияния самого объекта. «Ошибка стимула» имеет место тогда, когда сознание испытуемого поглощено воздействующим объектом, поэтому от испытуемых требовалось описывать свои переживания на языке осознанного восприятия, а не на языке предметных значений. Если при восприятии цветка испытуемый сообщает о форме, цвете, запахе, а не о том, какой предмет он видит, значит, он свидетельствует об истинном содержании актуального сознания, то есть о своем осознаваемом переживании. Тем самым, считал Титченер, значение как продукт мышления иначе, как в сенсорном контексте, не возникает. Следовательно, само

НАПРАВЛЕНИЕ 1. ПСИХОЛОГИЯ ПОЗНАНИЯ

значение выводимо из первичных элементов сенсорного опыта. Случаи, когда при решении интеллектуальных задач испытуемые не способны были обнаружить сенсорный контекст, Титченер склонен был объяснять недостаточным уровнем развития у испытуемых способности к интроспекции. Поэтому совершенствованию интроспективного эксперимента Титченер придавал большое значение, считая, что только тренированные испытуемые могут быть источником достоверного знания о событиях, происходящих в их сознании. «Наблюдение, – указывал Титченер, – подразумевает наличие двух моментов: внимание к явлению и регистрацию явления. Внимание необходимо поддерживать на максимально возможном уровне концентрации; регистрация должна быть фотографически точной. Такое наблюдение представляет собой тяжелую и утомительную работу, а интроспекция, в целом, оказывается труднее и утомительней наблюдения внешних событий» [Цит. по 17, С.134]. Поэтому испытуемые, полагал Титченера, должны обладать хорошим физическим здоровьем, быть лишены житейских забот, чтобы ничто не могло отвлекать их от утомительного занятия интроспективным анализом» [Там же, С.134]. Надо заметить, что еще критики Вундта указывали на тот факт, что длительный эксперимент с самонаблюдением вызывает у его участников психические нарушения [Там же, С.95].

Идеи структурной школы психологии после Э. Титченера не получили своего развития. Даже сами классики интроспекционизма во многом отмежевались от своих прежних взглядов. Известно, что В. Вундт в последние годы жизни занялся культурно-исторической психологией, написав десятитомный труд «Психология народов», больше не возвращаясь к экспериментальному исследованию сознания. А Э. Титченер даже начал подвергать сомнению сам термин «структурная психология», называя в 20-е годы свою систему взглядов «экзистенциальной психологией». Феноменологический анализ Титченер предпочел интроспективному методу – святая святых структурного подхода. Тем самым попытка разбиения сознания на элементы оказалась безуспешной даже с позиции самих идеологов структурализма. Да и сама проблематика структурализма, исходя из логики развития науки, расценивалась как «вчерашний день» психологии.

Очевидные недостатки теоретической системы структурализма никоим образом не умаляют достоинств этой школы психологии. Хотя нередко считают, что представители структурализма не внесли сколь-либо весомый вклад в развитие научно-психологического зна-

ния. «Ни одно из положений вундтовской программы не выдержало испытаний временем» [См. 18, С.225]. С. Холл категорично высказывался о В. Вундте: «... экспериментальная психология покинула его», «... компилятор, не сделавший никакого существенного вклада, кроме, может быть, доктрины о перцепции» [См. 19, С.194].

В.М. Аллахвердов, анализируя исследования структуралистов, заключает: «Неудача исследовательской программы объяснения сознания изнутри самого сознания экспериментально подтвердила то, что ... сознание из самого сознания не выводимо, оно не разлагается на какие-либо неделимые элементы» [3, С.131]. Чтобы объяснить происхождение осознаваемых переживаний нужно выйти за пределы осознаваемого опыта. Такая задача в рамках структурного подхода не ставилась. Тем не менее, начало психологического изучения сознания было положено. И опыт исследований в структурной школе психологии имел огромное значение для всего последующего развития научно-психологической мысли.

На рубеже XIX и XX веков в США зародился новый подход к изучению сознания. Этот подход получил название «функционализм». Если для представителей структурной школы психологии главным предметом исследования являлся материал, из которого состоит сознание, то для американского функционализма, представленного именами У. Джемса, Д. Дьюи, Д.Р. Энджелла, Г.А. Кэрра, и европейского функционализма в лице, прежде всего, К. Штумпфа, основной категорией, через призму которой описывался феномен сознания, стало понятие «функция». Выбор функции как единицы анализа сознания был продиктован стремлением понять адаптационные способности сознания, что структурной школой психологии вообще не включалось в проблемное поле исследований. Тем самым, сознание оценивалось как приспособительный инструмент, а функциональная психология, по определению Д.Р. Энджелла, – «это учение о фундаментальной полезности сознания» [Цит. по 17, С.186]. Коль скоро сознание сохранилось в процессе эволюции, значит, оно необходимо для выживания, следовательно, главной задачей функциональной психологии должно стать установление роли функций, актов, операций как отправлений сознания, призванных обеспечить приспособление к среде. Таким образом, не вопрос «Из чего состоит сознание?», а «Для чего сознание?» послужил отправным пунктом теоретических поисков функционалистов. Если сознание играет роль механизма адаптации (а именно в этом функционалисты видели эво-

НАПРАВЛЕНИЕ 1. ПСИХОЛОГИЯ ПОЗНАНИЯ

люционное оправдание его возникновения), значит, реагирование на усложнение средовых влияний должно носить не характер пассивного отражения, а быть активным, гибким, способным обеспечить сбалансированные отношения в системе «организм – среда».

Главным идеологом функционализма был У. Джемс, который подверг критике базовые положения структурной школы психологии В. Вундта. Прежде всего, У. Джемс отрицал возможность вычленения отдельных дискретных элементов сознания путем интроспекции. Согласно У. Джемсу, обнаружить субстрат сознания невозможно, какой бы метод для этого ни использовался. Интроспекция, которую В. Вундт и Э. Титченер считали единственным приемлемым методом изучения атомарного состава сознания, по убеждению Джемса, менее всего может быть использована для цели анализа элементарных составляющих «непосредственного опыта». Даже если бы самонаблюдение, каким бы «систематическим» (Э. Титченер) оно ни было, давало возможность вычленить неразложимые элементы сознания, никогда нельзя было бы доказать независимое существование «кирпичиков» сознания от самой процедуры интроспективного анализа, то есть, в конечном итоге, от акта сознания, нацеленного на обнаружение этого исходного материала. Сознание, согласно У. Джемсу, есть не что иное, как единый, неразложимый на составляющие компоненты, поток. Содержание сознания непрерывно изменяется: «...сознание всегда является для себя чем-то цельным, не раздробленным на части. Такие выражения, как «цепь (или ряд) психических явлений», не дают нам представления о сознании, какое мы получаем от него непосредственно. В сознании нет связей, оно течет непрерывно. Всего естественнее к нему применить метафору «река» или «поток». Говоря о нем, ... будем придерживаться термина «поток сознания» (мысли или субъективной жизни)» [8, С.57]. В осознаваемом опыте нет никаких неизменных состояний: «Состояния сознания сменяются ... одно другим. Подобно тому, как мы выражаемся безлично: «светает», «смеркается», мы можем и этот факт охарактеризовать всего лучше безличным глаголом «думается»» [Там же, С.57]. В силу этого, никакой эксперимент не может быть эффективен при исследовании атомарного состава сознания. Помимо этого, в русле функционального подхода было показано, что интроспекция, проводимая в лабораторных условиях, есть всегда ретроспекция, так как человек, испытав некоторый осознаваемый опыт, должен был проанализировать свои ощущения и сообщить о них экспериментатору спустя какое-то определенное вре-

мя. Э.Г. Боринг, анализируя практику использования интроспективного метода в психологии, пришел к выводу о том, что интроспекции в качестве способа непосредственного наблюдения просто не существует. Не бывает интроспекции, «которая не лжет». «Наблюдение – это процесс, требующий некоторого времени и подверженный ошибкам в своем течении» [4, С.56].

Акцентируя внимание на процессуальном характере сознания, У. Джемс, вместе с тем, выделил четыре базовых атрибута сознания. Эти атрибуты характерны для любого состояния сознания. У. Джемс писал: « 1) каждое состояние сознания стремится быть частью личного сознания; 2) в границах личного сознания его состояния изменчивы; 3) всякое личное сознание представляет непрерывную последовательность ощущений; 4) одни объекты оно воспринимает охотно, другие отвергает и, вообще, все время делает между ними выбор» [8, С.57]. Поясняя феноменологическое значение этих свойств, У. Джемс обращает внимание на следующие моменты. Во-первых, все переживания, которые испытывает человек, неповторимо индивидуальны. Говорить о чистой мысли, не принадлежащей никакому лицу, мы не только не можем, но и не должны, т. к. не имеем для этого никаких данных опыта. А тот опыт, которым мы располагаем, – это всегда личный опыт: «состояния сознания, которые мы встречаем в природе, суть непременно личные сознания – умы, личности, определенные конкретные «я» и «вы»» [Там же, с.58]. При этом У. Джемс подчеркивает, что «абсолютная разобщенность сознаний» может пониматься как психологический закон. Отсюда основатель функционализма выводит следствие, согласно которому самым общим фактом сознания «служит не «мысли и чувства существуют», но «я мыслю» или «я чувствую»» [Там же, с.58, 59]. Другими словами, всякому состоянию сознания свойственна субъективность, переживаемая как авторство тех или иных психических актов. Но об этом же, пусть и не так явно, писал и В. Вундт.

Во-вторых, У. Джемс, говоря об изменчивости, текучести содержания сознания в пределах личной сферы, имеет в виду лишь то, что ни одно ранее испытанное состояние сознания не может повториться. «Тождествен воспринимаемый нами объект, – комментирует свою позицию У. Джемс, – а не наши ощущения: мы слышим несколько раз подряд ту же ноту, мы видим зеленый цвет того же качества, обоняем те же духи или испытываем боль того же рода. Реальности, объективные или субъективные, в постоянное существование которых мы ве-

НАПРАВЛЕНИЕ 1. ПСИХОЛОГИЯ ПОЗНАНИЯ

рим, по-видимому, снова и снова предстают перед нашим сознанием и заставляют нас из-за нашей невнимательности предполагать, будто идеи о них суть одни и те же идеи» [Там же, С.57]. Сознание выполняет приспособительную функцию, обеспечивая возможности адекватного реагирования в изменяющейся среде, поэтому, по мысли Джемса, «мы стараемся убедиться лишь в тождественности вещей, и любые ощущения, удостоверяющие нас в этом при грубом способе оценки, будут сами казаться нам тождественными» [Там же, С.57]. Неизменные идеи, которые появляются на экране сознания, У. Джемс называл «фантастическими фикциями». Но это вовсе не означает, что состояние сознания не обладает определенной продолжительностью. Каждое состояние сознания как завершенное целое имеет свою длительность. У. Джемс, к сожалению, оставляет без внимания проблему константности перцептивного опыта. Демонстрируя на различных примерах невозможность повторения минувших состояний сознания, он не предложил объяснения факту субъективной уверенности в тождественности осознанно переживаемых состояний, возникающих при восприятии знакомых объектов. Причем эта субъективная уверенность всегда связана именно с переживанием, поскольку только последнее существует в осознании в актуальный момент времени.

В-третьих, У. Джемс указывает на некий неосознаваемый механизм интеграции сознательной жизни. Этот механизм обеспечивает «сплошность» индивидуальной истории человека и тождество личности. Благодаря работе этого механизма прошлое одного человека никогда не смешивается с прошлым другого человека. Поэтому эпизоды из своего прошлого можно вспомнить, а состояния сознания, испытанные другим, – только представить. В этом контексте Джемс дифференцирует понятия «сознание» и «мышление», определяя мышление скорее как «движение сознания». «В каждом личном сознании процесс мышления заметным образом непрерывен» [Там же, С.57]. (Аналогичной точки зрения придерживается В. Л. Райков, разрабатывая мозаичную теорию сознания [12]). Джемс выделяет в «потоке сознания» устойчивые и изменчивые части. Движение сознания посредством мышления осуществляется «от одной устойчивой части, только что покинутой, к другой» [8, С.57]. Как правило, замечает Джемс, мы не осознаем переходов от одного состояния к другому: мы просто оказываемся всегда в некотором состоянии осознанности. Самонаблюдение, сколь бы тренированным оно не было, также не способно зафиксировать переходные моменты. И здесь Джемс обращает

внимание на очень важную особенность работы сознания. Эта особенность связана с функцией контроля переходных моментов от одного состояния к другому. Джемс пишет: «Пусть кто-нибудь попытается захватить вниманием на полдороги переходный момент в процессе мышления, и он убедится, как трудно вести самонаблюдение при изменчивых состояниях сознания. Мысль несется стремглав, так что почти всегда приводит нас к выводу раньше, чем мы успеваем захватить ее. Если же мы и успеваем захватить ее, она мигом видоизменяется. Снежный кристалл, схваченный теплой рукой, мигом превращается в водяную каплю; подобным же образом, желая уловить переходное состояние сознания, мы вместо того, находим в нем нечто вполне устойчивое – обыкновенно это бывает последнее мысленно произнесенное нами слово, взятое само по себе, независимо от своего смысла в контексте, который совершенно ускользает от нас» [Там же, С.57]. Отсюда Джемс делает вывод: интроспективный метод невалиден по отношению к задаче обнаружения в сознании неизменных элементов, поскольку сам процесс сознания, приводящий к осознанию, не может быть осознан.

Важное положение в концепции Джемса касается неосознаваемого содержания сознания. Такие неосознаваемые «добавки» к осознаваемому содержанию сознания Джемс называет «психические обертоны». Джемс поясняет на примере: «Представьте себе, что вы припоминаете забытое имя. Припоминание – это своеобразный процесс сознания. В нем есть как бы ощущение некоего пробела, и пробел этот ощущается весьма активным образом. ...Если нам предлагают неподходящие имена, стараясь, навести нас на истинное, то с помощью особенного чувства пробела мы немедленно отвергаем их. Они не соответствуют характеру пробела. При этом пробел от одного забытого слова не похож на пробел от другого, хотя оба пробела могут быть нами охарактеризованы лишь полным отсутствием содержания» [Там же, С.58]. Следовательно, в самом сознании есть содержание, которое не осознается. Это неосознаваемое содержание и делает, по Джемсу, возможным эффекты осознания. Понятие «психические обертоны», используемое Джемсом, вполне может быть соотнесено с понятием «невербальный смысл», введенный С. К. Тихомировым для обозначения принятого сознанием, но еще не осознанного решения мыслительной задачи.

Заслугой функциональной психологии можно признать убедительное доказательство того, что содержание сознания необособимо

НАПРАВЛЕНИЕ 1. ПСИХОЛОГИЯ ПОЗНАНИЯ

от актов сознания, вследствие реализации которых это содержание явлено в осознании. Не сам очевидный факт наличия у сознания содержания отрицался функционалистами, а подвергалась справедливой критике возможность нахождения материала сознания в своем онтологическом качестве, без учета зависимости характера осознаваемого содержания от реализуемых функций, делающих возможным такое нахождение. То обстоятельство, что в некоторых случаях испытуемому удается достичь позитивного результата самонаблюдения, У. Джемс объяснял действием механизма внимания: «Ни у кого не может быть элементарных ощущений самих по себе. С самого рождения наше сознание битком набито множеством разнообразных объектов и связей, а то, что мы называем простыми ощущениями, есть результат разборчивости внимания, которая часто достигает высочайшего уровня» [Цит. по 17, С.179].

Вместе с тем, в подходе Джемса и его сторонников, функции не просто противопоставлялись структуре самих актов сознания и психическому составу последнего, но, взятые изолированно, расценивались как само сознание. Сведение сознания к совокупности актов или функций привело Д. Дьюи к логическому заключению о том, что «акты конструируют объекты – стимулы» [Цит. по 5, С.34]. Обсуждая методологические изъяны функционализма, Л.М. Веккер заметил: «...поскольку ни структура, ни тем более функция в ее реальной рабочей активности не могут быть обособлены от исходного материала, в такой изначальный материал превращается сама функция» [Там же, С.34]. Таким образом, принятие акта сознания за единицу анализа сделало фактически невозможным создание научной теории, реконструирующей логику реальной работы структурно-функциональной организации сознания, так как понимание того, каким образом реализуется функция, предполагает знание об устройстве психической структуры, собственно функцией которой и является акт сознания.

В 1913 году выходит в свет революционная статья Дж. Уотсона «Психология с точки зрения бихевиоризма», в которой автор предлагает новый взгляд на предмет и задачи психологии. В бихевиоризме, где поведение являлось предметом изучения, сознание и продукты его деятельности оказались за пределами предметной области исследований. Единицей психологического анализа – реакция, возникающая в ответ на действие внешнего стимула [20]. Стимульно-реактивная парадигма стала общетеоретической платформой не только для построения различных (правда, несущественно отличающихся друг от

друга) концептуальных систем, но и для экспериментальных исследований. Дж.Б. Уотсон считал, что апелляция к сознанию человека при объяснении наблюдаемого поведения не только малополезна с точки зрения возможностей понимания действительных механизмов реагирования, но и абсолютно бессмысленна. Единственная задача бихевиориста – точно регистрировать реакции в ответ на соответствующие стимулы. Вся психологическая феноменология была сведена к совокупности обнаруживаемых в наблюдении реакций. Даже трактовка мышления как очевидно сознательного процесса несла на себе печать стимульно-реактивного подхода. Как указывал Уотсон, «мышление... есть процесс, протекающий по методу проб и ошибок, – вполне аналогично ручной деятельности. ... Весьма грубое сравнение, применимое и для мышления, можно найти в погоне голодного охотника за добычей. Он настигает ее, ловит, готовит из нее пищу и съедает, затем закуривает трубку и укладывается на отдых. Зайцы и перепела могут выглядывать из-под каждого куста, однако стимулирующее действие их на время исчезло» [16, С.592]. И далее «с точки зрения психолога поведения, проблема «значения» (смысла) представляет собой чистейшую абстракцию. В своих исследованиях психологи поведения с нею никогда не сталкиваются. Мы наблюдаем действия, совершаемые животным или человеческим индивидом. Последний «имеет в виду» то, что делает. Мы не видим никакой теоретической или практической надобности в том, чтобы прервать его действие и спросить, что он имеет в виду во время действия» [Там же, С.591]. Введение «промежуточных переменных», имеющих значение опосредующего звена в стимульно-реактивной схеме, не могло устранить главный порок теоретической системы бихевиоризма, а именно абстрагирование поведенческого акта от сознания человека. Поведение, увиденное глазами бихевиориста, оказывалось отстроеной от психики реальностью. Неудивительно, что при таком взгляде с трудом поддавались объяснению, как адаптационные возможности человека, так и когнитивные механизмы, обеспечивающие приобретение знаний. То обстоятельство, что воздействие стимулов вызывает реакцию только после переработки информации сознанием, попросту игнорировалось. Модель человека, представленная в бихевиоризме, есть живая машина (хотя и исключительно сложная, так как она способна к обучению и восприятию культурных феноменов), действующая во внешнем мире методом проб и ошибок аналогично тому, как взаимодействуют со средой животные. Как указывает М.Г. Ярошевский, в

НАПРАВЛЕНИЕ 1. ПСИХОЛОГИЯ ПОЗНАНИЯ

бихевиоризме, независимо от его разновидностей, «детерминанты поведения крысы идентичны детерминантам поведения человека в лабиринте жизни» [18, С.410]. Если теория бихевиоризма и имеет определенное прикладное значение (например, в поведенческой терапии), то при решении задачи описания логики функционирования сознания и, тем более, объяснения роли осознания в познавательной деятельности, она лишена эвристической ценности. Тем не менее, отмечают и теоретические заслуги бихевиоризма. Так, например, Л.М. Веккер заключает: «...возведенные бихевиоризмом без достаточных оснований в ранг *основного* закона «пробы и ошибки» представляют здесь не только общий принцип организации поведения, но и его конкретную статистическую меру, ибо и пробы, и ошибки являются характеристиками, поддающимися числовому выражению» [5, С.36]. Иначе говоря, случайность сочетаний реакций индивидуума со стимулами среды, фактически, есть проявление вероятностного закона, так как частота появления реакции есть эмпирическое выражение вероятности. Установление «основного закона», о котором пишет Веккер, предполагает не только фиксацию частоты проявления соответствующих реакций, но также, видимо, вероятность их неосознанного повторения в зависимости от прошлого опыта. Как осознаваемые, так и неосознаваемые реакции, таким образом, должны быть обусловлены ранее осознанным и ранее неосознанным опытом.

Желание поставить под контроль поведенческие реакции человека, а, следовательно, и увеличить вероятность проявления желательных, социально полезных реакций послужило причиной создания Б. Скиннером концепции «оперантного поведения». Скиннер и его сторонники в основном были заняты разработками теории и эффективной практики подкрепления, что, конечно же, не меняло общеметодологических установок бихевиоризма и не давало возможности понять природу человека в ее отличной от животных специфичности. Само желание поставить под контроль человеческое поведение равносильно тому, как это происходит в экспериментальных лабораториях при изучении реакции животных, являлось столь же утопическим, сколь и антигуманным. Недаром даже К. Лоренц, склонный социальные процессы рассматривать с биологических позиций, отмечает, что «бихевиористская догма» мешает правильному пониманию человека и общества, а идея тотального манипулирования является «опасным безумием» [Цит. по 14, С.30].

Пожалуй, только в бихевиоризме явно отрицалась роль сознания в познавательной и поведенческой активности человека. Во всех других исторически сложившихся школах и направлениях сознание выступало, если не главным предметом изучения, то, несомненно, важнейшей способностью, отличающей разум человека от разума любой другой высокоорганизованной особи. Именно осознанность, которую обеспечивает сознание, позволяет человеку не только знать что-либо, но и знать о непосредственном наличии этого знания.

Литература

1. *Акопов Г.В.* Проблема сознания в психологии. Отечественная платформа. – Самара, 2002.
2. *Акопов Г.В.* Сознание и его определения в психологии // Известия Самарского научного центра РАН. Специальный выпуск «Актуальные проблемы психологии. Самарский регион». – Самара, 2002.
3. *Аллахвердов В.М.* Сознание как парадокс. (Экспериментальная психологика. Т.1). – СПб., 2000.
4. *Боринг Э.Г.* История интроспекции // История психологии: Тексты. / Под ред. П.Я. Гальперина, А.Н. Ждан. – Екатеринбург, 1999.
5. *Веккер Л.М.* Психические процессы. Т.1. – Л., 1974.
6. *Вундт В.* Введение в психологию. – СПб., 2002.
7. *Вундт В.* Очерки психологии. – М., 1912.
8. *Джемс У.* Психология. – М., 1991.
9. *Мамардашвили М.К.* Сознание как философская проблема // Вопросы философии. – 1990.
10. *Мясищев В.Н.* Сознание как единство отражения действительности и отношений к ней человека // Проблемы сознания: Материалы симпозиума. – М., 1966.
11. *Райков В.Л.* Искусство, сознание, эволюция. – М., 2004.
12. *Райков В.Л.* Сознание. – М., 2000.
13. *Райков В.Л.* Эволюционный рационализм (искусство, сознание, психотерапия). – М., 2003.
14. *Руткевич А.М.* От Фрейда к Хайдеггеру: Критический очерк экзистенциального психоанализа. – М., 1985.
15. *Титченер Э.Б.* Учебник психологии. М., 1914.
16. *Уотсон Дж.Б.* Психология как наука о поведении // Основные направления психологии в классических трудах. Бихевиоризм. – М., 1998.

17. Шульц Д.П., Шульц С.Э. История современной психологии. – СПб., 1998.

18. Ярошевский М. Г. История психологии. – М., 1985.

19. Ярошевский М.Г. История психологии. От античности до середины XX века. – М., 1996.

20. Watson I.B. Psychology as the behaviorist views it // Psychol. Rev. – 1913. – Vol.20.

А.Ю. Агафонов, А.В. Макаров

Методологические принципы изучения сознания

Исследование финансируется РФФИ (грант № 04-06-80090а)

В интеллектуальной истории неоднократно предпринимались попытки установления критериев для различения научного знания от ненаучного, в частности антинаучного. В качестве таких критериев предлагались:

- *Принцип непротиворечивости*, который подразумевает логическую стройность и отсутствие противоречий в структуре теории, концепции или в процессе обоснования гипотез.

- *Принцип редукции* теоретических положений к экспериментальным фактам или фактам наблюдения. Согласно этому принципу, любые научные высказывания должны иметь эмпирически наблюдаемые эквиваленты, т.е., соответствовать фактам.

- *Принцип верификации*. Теоретические положения с необходимостью должны допускать возможность эмпирической проверки и подтверждаться в специально организованных процедурах наблюдения и эксперимента.

- *Принцип элиминации субъекта познания* из продуктов научного творчества. Результаты научной деятельности должны быть независимы от личного опыта, мировоззрения, индивидуальных особенностей и пристрастий ученого.

- *Принцип эквивинальности* предполагает независимость результатов научного поиска от самого процесса, который привел ученого к этим результатам. Из принятия этого принципа также следует независимость получаемых результатов от используемых методов исследования.

- *Принцип фальсификации* означает признание в качестве научного такого теоретического построения, которое потенциально может быть опровергнуто (принцип Поппера).
- *Принцип конвенциональности*: то знание научно, которое признается таковым научным сообществом (принцип Куна).
- *Принцип практической полезности* предусматривает эффективность использования научных разработок в той или иной области применения.
- *Эстетический принцип*. В соответствии с данным принципом эстетически привлекательные теоретические конструкции отвечают требованию научности.
- *Принцип терминологической релевантности* предполагает использование специальных понятий («научных понятий»), принятых в научной дисциплине и применяемых для обозначения определенного круга изучаемых явлений.
- *Принцип независимой проверяемости*: логические построения должны проверяться опытом, а любые эмпирические факты должны находить логическое обоснование.
- *Принцип идеализации* требует включения в логику теоретических рассуждений представления об идеализированных объектах, т.е. таких объектах, существование которых невозможно в реальном, чувственно воспринимаемом мире.
- *Принцип простоты* является критериальным для выбора из множества теорий или схем объяснения: предпочтение следует отдавать тем теоретическим построениям, которые наиболее просто объясняют изучаемые явления (принцип Оккама).

Приведенный набор принципов представляет собой открытое множество и, по всей видимости, может быть дополнен. Например, очевидно, что научное знание в отличие от житейского или мистического, является систематизированным, выраженном в специальных понятиях, и потому, более строгим. По мнению одних ученых, именно использование математического языка является показателем научности знания, по мнению других, таким показателем является способность предсказывать новые факты, а, по мнению третьих, научное знание должно быть эвристичным, т.е., побуждать практиков к созданию новых алгоритмов и способов деятельности. До сих пор в методологии науки не выработаны универсальные критерии демаркации научного и ненаучного знания. Невозможность установления общепринятых критериев научности привело к тому, что во второй поло-

НАПРАВЛЕНИЕ 1. ПСИХОЛОГИЯ ПОЗНАНИЯ

вине XX века методологический анархизм в лице П. Фейрабенда саму проблему демаркации объявляет фиктивной. Согласно П. Фейрабенду, обсуждение принципов научности знания не имеет смысла, поскольку таких принципов попросту не существует. Отсюда следует знаменитый тезис методологического анархиста: «Позволено все!». Однако, думается, что принятие такой позиции скорее лишает смысла сам процесс научного поиска. Вполне возможно, что инвариантных, универсальных принципов научности знания не существует. Но это вовсе не означает, что такие принципы не могут существовать и не должны обсуждаться для определенных *типов* научно-исследовательской деятельности. Очевидно, что научность историографической или педагогической теорий, определяется иначе, чем научность теорий, предлагаемых физиками, биологами или химиками. А некоторые дисциплины, например, ботаника или зоология, и вовсе не могут быть отнесены к типу только гуманитарных или естественных наук, однако никто не сомневается в их научной полноценности. Положение психологии еще более неоднозначно: возникнув в XIX веке, как естественная наука, к концу XX века, она устойчиво ассоциируется с гуманитарной областью познания, хотя основными методами психологии по сей день являются методы естественных наук: эксперимент и наблюдение. Очевидно, что психология не является единой, гомогенной наукой, поэтому не может быть причислена только к какому-то одному типу наук. Как пишет Р. Смит, «то, что называют психологией – это исключительно пестрое собрание разного рода деятельностей. Настолько разнородное, что, вместо истории психологии в единственном числе, следовало бы говорить об истории психологий, во множественном. Возникло такое разнообразие не случайно, оно отражает различия во взглядах на то, какой род знаний о нас самих возможен и важен» [3]. Для того чтобы понять уникальное положение психологии в системе научного знания и определить типы научной рациональности, которым она соответствует, необходимо, хотя бы в общих чертах, реконструировать историю возникновения психологии как самостоятельной научной дисциплины.

Начиная с середины XIX века усилиями физиологов Г. Гельмгольца, Э. Вебера, Э. Пфлюгера, Ф. Дондерса, психофизиков Г.Т. Фехнера и С. Стивенса, постепенно формировалась основа «новой области знания». Именно так В.Вундт представлял в середине 70-х годов XIX века «физиологическую психологию». (Термин «физиологическая психология» был синонимом «экспериментальной психологии»).

Все первые исследователи в психологии были ориентированы на естествознание. Именно с опорой на методологию естественных наук строилась психология как отдельное научное направление. Строгость естественнонаучной методологии, использование математического аппарата при выводе психофизических зависимостей, которые позже получили статус первых формализованных законов психологии, – все это, вопреки известному утверждению И. Канта о том, что психология никогда не станет настоящей наукой, вселяло надежду. Успехи в психофизиологии органов чувств, психофизике, в области изучения психомоторной активности человека давали основания считать, что психология как строгая наука возможна. Именно на этом довундтовском, подготовительном этапе формирования психологии как естественной науки, были созданы предпосылки ее институализации и оформления в самостоятельную сферу научного знания о психической организации человека. В. Вундт, – и в этом его главная и несомненная заслуга как организатора научной психологии, – объединил усилия исследователей и предложил метод изучения сознания – интроспективный эксперимент. Известно, что именно метод есть конституирующее начало для научного сообщества. Метод – это норма, регулятор научных исследований, поэтому можно уверенно утверждать, что профессиональное психологическое сообщество сложилось благодаря В. Вундту. Важно подчеркнуть, что независимость психология получила не благодаря гуманитарной традиции, сложившейся в философии, а как раз вопреки прочно укоренившемуся мнению, что человека, который сравним по своей сложности со Вселенной, нельзя изучать как явления физического мира, то есть строгими естественнонаучными методами. Хотя скептики заявляли: для таких «аномалий» действительного мира, какими являются сознание, воля, свобода человека, нет релевантных процедур эмпирического исследования. Поэтому, мол, знание о человеке по сути своей является гуманитарным, то есть принципиально не проверяемым в эксперименте. Но, если бы в XIX веке сохранилось инерционное действие такой позиции, то психологическое знание продолжало бы циркулировать в лоне философии. И трудно не согласиться с М.Г. Ярошевским, который отметил, что «свои «сертификаты» на независимость психология черпала, во-первых, в математике, во-вторых, в эксперименте, хотя веками «обителью» психологии считалась философия» [4, С.120]. Таким образом, с момента возникновения и до 1900 года (когда выходят в свет «Толкование сновидений» З. Фрейда и первый том «Психологии народов»

НАПРАВЛЕНИЕ 1. ПСИХОЛОГИЯ ПОЗНАНИЯ

В. Вундта), то есть в начальный этап развития психологической науки, она была исключительно фундаментальной наукой, которая строилась и развивалась в русле естественнонаучной методологии. Парадокс состоит не в том, что психология с начала XX века уже и гуманитарная наука, и поэтому в методологическом смысле она не отличается от истории, музыковедения или теории и истории изобразительных искусств. Парадоксально, что при требовании, которое явно или негласно принимается научным сообществом, а именно требовании эмпирической проверки рациональных положений, психология рассматривается как наука гуманитарная. Разрешение этого парадокса возможно, если определяются методологические принципы, которым должна отвечать не научная дисциплина, а само исследование конкретного феномена. Отсюда следует, что одно и то же явление может изучаться с опорой на разные методологические принципы. Иначе говоря, принципы научности определяются при выборе жанра исследования конкретных феноменов. В таком случае, становится неуместным разговор о том, какой наукой является психология: гуманитарной, естественной, эмпирической или практической. Например, сознание как предмет психологического исследования может изучаться естественнонаучным способом, и в этом случае, теоретической реконструкции подлежит логика работы сознания, приводящая к осознаваемым переживаниям. Сознание может изучаться и в гуманитарном ключе. Тогда предметом анализа и интерпретации будет являться происхождение сознания и осознанный опыт субъекта. В эмпирическом исследовании может ставиться задача систематизации проявлений сознания или описания его структуры. Примером решения эмпирической задачи является описание структуры сознания В.А. Ганзена. Психосемантические исследования сознания также в полной мере могут быть отнесены к разряду эмпирических. (О специфике различных жанров научного исследования и критериях научности для конкретного типа наук см. [1], [2]). В споре о том, что такое психология, как правило, участвует тот, кто плохо осознает жанр конкретного исследования, которое он проводит.

Литература

1. *Аллахвердов В.М.* Методологическое путешествие по океану бессознательного к таинственному острову сознания. СПб., 2003.
2. *Аллахвердов В.М.* Сознание как парадокс. СПб., 2000.

3. *Смит Р.* Психология личности как альтернатива естественнонаучной психологии // Человек. 2000, №3.
4. *Ярошевский М.Г.* История психологии от античности до середины XX века. М., 1996.

Е.Е. Волчек

Анализ методов исследования памяти

Исследование финансируется РФФИ (грант № 04-06-80090а)

При экспериментальном исследовании памяти предметом изучения обычно становятся либо отдельно взятые процессы памяти, либо особенности какого-то одного из видов памяти.

В этих экспериментах всегда имеется четыре переменных: 1) вариации стимульного материала и способа его предъявления испытуемому; 2) различия способа запоминания стимульного материала; 3) изменения интервала между запоминанием и воспроизведением (или узнаванием); 4) многообразие способов воспроизведения запечатленного материала.

Первые экспериментальные методы изучения мнемических процессов были предложены Г. Эббингаузом. В 1885 г. Эббингауз опубликовал первое экспериментальное исследование памяти. Именно ему, вместе с другими авторами, принадлежит заслуга разработки методов исследования памяти, ставших классическими. В современной психологии эти методы и их элементы широко используются наряду с новыми методиками.

К классическим методам экспериментального исследования мнемических процессов и явлений относятся методы, предложенные самим Эббингаузом (*метод заучивания, метод антиципации, метод сбережения, метод удержанных членов ряда*).

Метод заучивания. Испытуемому предлагают заучить ряд элементов (слогов, слов, чисел, фигур и т. п.) с тем, чтобы добиться полного усвоения испытуемым материала, который требуется заучить. Критерием усвоения является первое безошибочное воспроизведение материала или, при более строгом подходе, два безошибочных последовательных воспроизведения в любом порядке. После каждого предъявления ряда испытуемый пытается его воспроизвести. Количество повторений, которое потребуется для первого безошибочного воспроизведения всех элементов ряда в любом порядке, служит пока-

НАПРАВЛЕНИЕ 1. ПСИХОЛОГИЯ ПОЗНАНИЯ

зателем запоминания. При этом становится возможным установить кривую научения: на абсциссе откладывают число проб, а на ординате – число элементов, правильно воспроизведенных при каждой пробе. Предлагая испытуемому повторно воспроизвести заученный материал спустя различные промежутки времени после заучивания, можно построить график забывания.

Метод заучивания, таким образом, позволяет проследивать динамику процессов запоминания и забывания материала разного объема и содержания. Наконец, этот метод позволяет выявить влияние проактивного и ретроактивного торможения на процесс запоминания значительного по объему материала. С этой целью фиксируются элементы ряда, правильно воспроизведенные после каждого предъявления, и строится график частоты воспроизведения каждого стимула за все предъявления [1].

В качестве разновидности этого метода часто применяется *метод постоянного числа предъявлений*. Стимульный материал демонстрируется испытуемым определенное количество раз, заданное экспериментатором. Сразу же или спустя некоторое время после окончания предъявлений определяют количество запомненных элементов материала посредством воспроизведения или узнавания. Число правильно воспроизведенных каждым испытуемым элементов составляет показатель его запоминания; число правильно идентифицированных элементов – показатель его узнавания.

Но у данных методов есть и недостатки. Они ставят в более благоприятные условия медленно обучающихся, так как для достижения критериев усвоения им требуется большее число проб по сравнению с быстро обучающимися, что дает первым возможность дополнительно повторить некоторые элементы материала [5].

Метод антиципации. В этом методе используется возможность запоминания организованных в ряд стимулов на основе принципа организации самого ряда. Каждый элемент стимульного ряда может вызвать представление о последующем элементе. Испытуемому один или несколько раз предъявляются элементы материала (слоги, слова, числа.), сгруппированного в ряды. Интервалы между последовательно предъявляемыми элементами составляют 2-3 сек. После этого испытуемый должен постараться воспроизвести их, соблюдая установленный порядок. Эта процедура обычно продолжается до первого безошибочного воспроизведения данного ряда. Если испытуемый совершает ошибку, экспериментатор поправляет его. Если испытуемый

не может воспроизвести нужный элемент, экспериментатор «подсказывает» ему его. Исключения представляют первый и последний элементы ряда: для первого нет сигнала, последний же сам не является сигналом. Для того чтобы в опыте была возможна антиципация и первого элемента, ряд начинают с не идущего в счет дополнительного стимула, необходимого для того, чтобы напомнить испытуемому первый элемент ряда.

Какая бы разновидность методики ни применялась, получают 4 следующих показателя: 1) общее время заучивания; 2) количество повторений, необходимых для достижения критерия усвоения (n); 3) число ответов, правильно антиципированных в каждой пробе (m); 4) число ошибок в каждой пробе (p). Количественным критерием эффективности является, так называемый, коэффициент воспроизведения (K_B). Для определения данного коэффициента А.Н. Леонтьев [3] предложил следующую формулу:

$$K_B = \frac{m}{N} \cdot 100\%,$$

где N – общее количество стимулов.

Поскольку испытуемый называет вслух каждый элемент, который, по его мнению, должен сейчас появиться, экспериментатор может зарегистрировать точный характер ответных реакций и получить данные не только о ходе запоминания, но и о характере допущенных ошибок. Для определения качества запоминания вычисляют среднюю частоту воспроизведения (f) каждого стимула:

$$f = \sum_m \frac{f_m}{n},$$

где f_m – частота воспроизведения каждого из предъявленных стимулов.

При использовании дополнительной аппаратуры регистрируется латентный период сенсоречевой реакции испытуемого, который может быть показателем прочности мнемических следов. Все перечисленные выше методы обычно используются в психологических исследованиях при изучении запоминания.

Метод сбережения. Этот метод был разработан в целях изучения динамики изменения памяти (и особенно забывания) во времени. Исследование проводится в два этапа. На первом этапе испытуемые заучивают материал до безошибочного воспроизведения. После прохождения какого – то времени испытуемые доучивают материал. Повтор-

НАПРАВЛЕНИЕ 1. ПСИХОЛОГИЯ ПОЗНАНИЯ

ное заучивание должно удовлетворять двум условиям: а) оно должно осуществляться тем же методом, с помощью которого происходило первоначальное заучивание; б) испытуемый снова должен достигнуть того же критерия усвоения, который был установлен при заучивании. Сбережение оценивается как различие между временем первоначального заучивания и временем доучивания, либо как сравнение ошибок, допущенных испытуемым в том и другом случаях. Для оценки эффективности сбережения В.П. Зинченко предложила две формулы вычисления коэффициента сбережения, а именно:

$$K_{\tilde{A}} = \frac{(\sum n_1 - \sum n_2)}{\sum n_1} \cdot 100\%,$$

где $\sum n_1$ и $\sum n_2$ – число повторений при первом и последующем заучивании;

$$K_{\tilde{A}} = \frac{(\sum p_1 - \sum p_2)}{\sum p_1} \cdot 100\%,$$

где $\sum p_1$ и $\sum p_2$ – число допущенных ошибок при первом и последующем заучивании [2].

Различие между числом проб или ошибок при первоначальном и повторном заучивании составляет величину абсолютного сбережения упражнения. Однако вышеуказанные способы подсчета не всегда дают одинаковый результат. Следовательно, необходимо вычислить величину относительного сбережения. Для этого можно использовать формулу Хилгарда:

$$E_C = \frac{E_A - E_R}{E_A - J} \cdot 100\%,$$

где E_C – относительное сбережение, E_A – число проб при заучивании, E_R – число проб при повторном заучивании, J – число правильных проб, соответствующих критерию усвоения, установленному экспериментатором (J будет равно 1, если этим критерием является первое безошибочное воспроизведение материала). При вычислении по этой формуле величины относительного сбережения вводится поправка показателя, определяемая путем вычитания правильной пробы J (или числа проб J), соответствующей критерию усвоения, совпадающему при первоначальном и повторном заучивании [5, С.217]. Результаты, получаемые методом сбережения, характеризуют не только сохране-

ние, но и способность к научению. Этот метод используется в исследованиях процессов воспроизведения и узнавания.

Метод удержанных членов ряда. Этот метод был предложен Г. Эббингаузом. Согласно этому методу задача испытуемого заключается в том, чтобы постараться запомнить предъявленный ему стимульный ряд и воспроизвести все, что запомнилось. Ряд стимулов: слоги, слова, числа, фигуры – предъявляется испытуемому зрительно, на слух или комбинированно, то есть, испытуемый видит слова, которые ему читает экспериментатор. В зависимости от целей исследования ряд может предъявляться один или несколько раз. После предъявления всего ряда испытуемому предлагают сразу либо через определенный промежуток времени устно или письменно воспроизвести все, что он запомнил. Число правильно воспроизведенных элементов отражает степень запоминания материала. Обычно предъявляют 12 стимулов, исходя из того, что это число не настолько мало, чтобы не выявить индивидуальных различий, но и не настолько велико, чтобы вызвать затруднения в его восприятии.

Метод удержанных членов ряда может использоваться в различных модификациях. Экспериментальный ряд может предъявляться последовательно или целиком; испытуемому может быть дана инструкция на запоминание элементов ряда в заданной или в любой последовательности.

Метод удержанных членов ряда может применяться для определения зависимости продуктивности запоминания от содержания материала, способов его предъявления и т. п. Особенность этого метода в том, что он дает, скорее, воспроизведенные, чем сохраненные элементы. Метод удержанных членов ряда часто используется как способ определения типов памяти. Но его можно использовать и для исследования мнемических процессов, таких как воспроизведение и узнавание. В этом случае для обработки данных важны частота правильного воспроизведения ($P_B = m/n$, m – количество правильно воспроизведенных элементов, n – число предъявленных элементов) и коэффициент точности воспроизведения.

В дальнейшем к методам исследования памяти, предложенным Эббингаузом, добавились и другие ставшие классическими методы. К таковым относятся: *метод тождественных рядов, метод парных ассоциаций, метод реконструкции, метод последовательного воспроизведения, метод уравнивания в заучивании.*

НАПРАВЛЕНИЕ 1. ПСИХОЛОГИЯ ПОЗНАНИЯ

Метод тождественных рядов. Другое название, закрепившееся за данным методом – *метод узнавания*. При этом методе испытуемому однократно предъявляют ряд элементов. Далее, во второй части опыта, предъявляют второй ряд с большим или таким же количеством аналогичных элементов, среди которых имеются все или несколько элементов первого ряда, и предлагают узнать «старые» стимулы, т. е. элементы первого ряда.

В этом случае задача испытуемого будет состоять в том, чтобы просмотреть всю совокупность элементов и идентифицировать те, которые требуется заучить, по мере того как они будут встречаться. Опыт организуется так: заучивается ряд из 5 стимулов, которые затем смешивают с 15 новыми стимулами. Таким образом можно составить однородный ряд, содержащий 20 стимулов, которые и предъявляются испытуемому. При анализе результатов необходимо учесть, что выбор испытуемого может носить случайный характер. Вероятность этого тем больше, чем меньше число новых стимулов. Метод узнавания можно затруднить или облегчить подбором «новых» стимулов, более или менее похожих на «старые».

При обработке полученных данных определяют следующие показатели. **Частота ошибок положительного узнавания** (ошибок типа «пропуск цели») определяется по формуле:

$$F_{I\dot{O}} = \frac{R_C}{N_C},$$

где R_C – количество ошибок узнавания «старых» стимулов, N_C – количество предъявленных «старых» стимулов; **частота ошибок отрицательного узнавания** (ошибок типа «ложная тревога»). Определяется по формуле:

$$F_{\dot{E}O} = \frac{R_H}{N_H},$$

где R_H — количество ошибок узнавания «новых» стимулов, N_H – число предъявленных «новых» стимулов; **частота правильного узнавания** определяется по формуле:

$$P_{\dot{O}} = \frac{M_C}{N_C} - \frac{R_H}{N_H},$$

где M_C – количество правильно опознанных «старых» стимулов [1].

Метод парных ассоциаций. Впервые этот метод был предложен М. Калкинсом в 1894 году. Стимульный материал располагается попарно. Между парами соблюдается определенная пауза. При исследовании запоминания первый элемент каждой пары играет роль стимула, второй – ответа. Испытуемые должны запомнить материал таким образом, чтобы при предъявлении первого члена пары они в ответ называли второй член. Весь ряд предъявляется один или несколько раз. Затем, после предъявления всех стимулов, испытуемому предъявляют зрительно или на слух только первые элементы каждой пары, а он должен воспроизвести устно или письменно вторые элементы пар. Если испытуемый воздерживается от ответа или делает ошибки, то ему на слух или зрительно предлагают правильный ответ. В одном из вариантов этой методики после каждой кратковременной экспозиции стимула экспериментатор называет ответ даже в том случае, если этот ответ дается самим испытуемым. При этом считается, что восприятие правильного ответа подкрепляет только что данный ответ. Показатели, получаемые в результате применения этого метода, аналогичны получаемым с помощью метода антиципации. При этом порядок следования пар изменяют, чтобы преодолеть влияние положения отдельных пар в ряду. Количество правильно воспроизведенных вторых элементов пар является показателем прочности образовавшихся ассоциаций [5].

Метод реконструкции. Данный метод используется для исследования сохранения в памяти не столько самого материала, сколько его расположения в ряду. Заучиваемые элементы предъявляются в одном и том же порядке, который требуется запомнить во время заучивания. После окончания заучивания испытуемому предъявляют те же элементы, но в ином порядке. Задача испытуемого заключается в том, чтобы расположить их в первоначальном порядке. При оценке результатов определяется коэффициент корреляции в расположении элементов в воспроизведенном и предъявленном для запоминания рядах.

Метод последовательного воспроизведения. Испытуемому предъявляют материал, который воспроизводится через различные интервалы времени. Оцениваются изменения, происходящие со стимульным материалом в процессе его сохранения в памяти. Этот метод также не лишен недостатков. Материал, воспроизводимый последовательно несколько раз, претерпевает меньше изменений, чем при воспроизведении один раз после значительного интервала. Для исключения влияния этой переменной используется метод эквивалентных

НАПРАВЛЕНИЕ 1. ПСИХОЛОГИЯ ПОЗНАНИЯ

групп. Для различных временных интервалов сохранения информации берутся разные группы испытуемых, задача которых – воспроизвести материал только один раз. При этом становится невозможным отследить динамику одного и того же мнемического следа.

Метод уравнивания в заучивании. Этот метод был предложен Р. Вудвортсом. Он состоит в уравнивании для всех испытуемых числа правильных воспроизведений, получаемых во время заучивания. С этой целью каждое предъявление материала сопровождается воспроизведением удержанных элементов. Однако, как только какой-нибудь элемент воспроизводится правильно, экспериментатор исключает его из исходного списка. Следующее предъявление включает в себя лишь те элементы, которые не были воспроизведены ранее. Эксперимент продолжается до тех пор, пока только один раз не будут правильно воспроизведены все элементы стимульного ряда.

Метод измерения объема кратковременной памяти Джекобса. Испытуемому предъявляют (зрительно или на слух) по одному ряду стимулов, постепенно нарастающей длины, и устанавливают максимальное количество отдельных членов ряда, при котором испытуемый еще в состоянии безошибочно воспроизвести весь ряд. Обычно применяют ряды из 4-12 стимулов. Во избежание случайностей испытуемому предъявляют больше одного ряда каждой длины и продолжают опыт после того, как испытуемый впервые допустит ошибку. Объем памяти определяется по следующей формуле:

$$V = A + \frac{m}{n} + \frac{K}{2},$$

где A – наибольшая длина ряда, который во всех опытах воспроизведен правильно; n – число опытов; m – количество правильно воспроизведенных рядов, длиной больших, чем A ; K – интервал между рядами.

Метод определения отсутствующего элемента Г. Бушке. Этот метод не требует полного воспроизведения всего ряда. Такой ряд, заранее заученный испытуемым, предъявляется ему последовательно зрительно или на слух. Его задача состоит в том, чтобы определить, какой элемент отсутствовал в заранее известном наборе стимулов, предъявленном в случайном порядке.

В 1893 году Г. Мюллер и Ф. Шуман предложили способ определения ведущего типа памяти на основе запоминания и воспроизведения испытуемыми бессмысленных слогов по примеру Эббингауза. Склонность субъекта к воспроизведению гласных звуков авторы оцени-

вали как преобладание у него слуховой памяти. Испытуемый зрительно-го типа памяти дает преимущественное воспроизведение согласных, так как они выделяются и местом, и разнообразием начертаний.

В XX веке разработка экспериментальных методов исследования памяти продолжилась. Для удобства рассмотрения эти методы можно разделить на две группы: методы исследования процессов памяти и методы изучения отдельных ее видов.

Метод заданного эталона. В опыте сначала предъявляется стимул-эталон, затем – тест-стимулы, характеризующиеся различной близостью к эталону. Испытуемому необходимо указать стимулы, совпадающие со стимулом-эталонем. Опыт может повторяться спустя различные интервалы времени после предъявления стимула – эталона, что позволяет проследить динамику изменения, так называемого, мнемического следа в процессе сохранения.

Метод обучения путем проб и ошибок. Сначала испытуемого просят при помощи указки найти с наименьшим количеством ошибок правильный путь по невидимому лабиринту. Глаза испытуемого закрыты. Так продолжается до тех пор, пока испытуемый один или несколько раз не пройдет весь лабиринт без ошибок. Затем, испытуемый проделывает то же самое в точно таком же лабиринте. Отличие заключается в том, что лабиринт повернут на 90°. В усложненном варианте испытуемому показывают рисунок лабиринта с несколькими пронумерованными развилками. В дальнейшем испытуемому необходимо пройти лабиринт мысленно, ориентируясь только на называемые номера развилки и свои воспоминания.

Примером *метода изучения произвольного запоминания* может служить классический эксперимент В.П. Зинченко и созданная на его основе методика классификации предметов и чисел.

Для исследования опосредствованного запоминания наряду с классическими (метод парных ассоциаций и метод антиципации) применяются и специально разработанные. Например, *метод пиктограмм* Л.С. Выготского. Испытуемому зрительно или на слух предъявляется ряд слов или фраз и предлагается их запомнить. Для эффективного запоминания разрешается делать на бумаге какие-либо условные знаки. Использовать слова или числа запрещается. При воспроизведении разрешается опираться на свои зарисовки. В качестве вспомогательного средства для запоминания испытуемый использует характерные признаки стимула, доступные для условного изображе-

ние. Метод пиктограмм широко применяется в современных исследованиях.

Еще один метод исследования опосредованного запоминания был разработан А.Р. Лурией и А.Н. Леонтьевым. Их метод получил название *метод двойной стимуляции*. Испытуемому для запоминания предъявляют слова и предлагают подобрать к ним по картинке. В другой модификации экспериментатор сам показывает картинки испытуемому. Затем, глядя на отобранные картинки, он должен воспроизводить предъявленные ранее слова. С целью сравнения результатов непосредственного и опосредованного запоминания определяется коэффициент увеличения его эффективности при переходе к употреблению специальных мнемических средств:

$$K = \frac{V_O - V_H}{V_H} \cdot 100\%,$$

где K – коэффициент увеличения эффективности запоминания; V_O – число удержанных членов при опосредованном запоминании; V_H – число удержанных членов при непосредственном запоминании.

Разработано большое количество *методов исследования сенсорной памяти*. Испытуемому одновременно с кратковременной вспышкой даются два звуковых сигнала. Ему необходимо подобрать такой интервал между сигналами, который соответствовал бы кажущейся длительности световой вспышки [4].

Для изучения длительности зрительного последствия используется методика измерения критической частоты слияния мельканий (КЧМ). Регулярно прерывистый свет состоит из периодов, представляющих сочетание темной и светлой фаз. Частота измеряется числом периодов в секунду. При малой частоте испытуемый видит серию вспышек света. С увеличением частоты мельканий впечатление постепенно изменяется: сначала воспринимается грубое мерцание, от тонкого мерцания до постоянного света. Критическая частота слияния мельканий – периодичность возникновения сигнала, при которой исчезает всякое впечатление мерцания. Когда частота слияния достигнута, дальнейшее увеличение частоты мельканий не дает изменения ощущения.

С этой же целью используется метод, предложенный Стендингом и Р. Хейбером. Используется кратковременное тахистоскопическое предъявление всего тестового изображения с последующим предъявлением пустого поля той же освещенности, что и фон тестово-

го поля. Этот цикл повторяется. Интервалы предъявления стимулов подбираются таким образом, чтобы фигура воспринималась как предъявляемая непрерывно. Временной интервал варьируется с целью определения порога длительности последствия.

Метод симультирования последовательно предъявляемых элементов изображения. Если предъявлять отдельные элементы некоторого изображения последовательно один за другим, то при определенном интервале времени, в который будут предъявлены все элементы изображения, наблюдатель будет воспринимать одновременно все изображение в целом. Период времени предъявления всех элементов изображения, необходимых для их одновременного восприятия, был назван критическим временем симультирования и составил в среднем 300 мс [1].

Экспериментальное изучение памяти заключается обычно в том, что испытуемому предъявляют для запоминания тот или иной стимульный материал, который спустя некоторое время он должен узнать или воспроизвести. Различия методов исследования заключаются в модификации этих переменных. В каждом конкретном случае выбор как предмета, так и метода исследования зависит от стоящей перед экспериментатором задачи.

Литература

1. *Зинченко Т.П.* Память в экспериментальной и когнитивной психологии. СПб., 2003.
2. Практикум по общей и экспериментальной психологии / под ред. А.А. Крылова. Л., 1987
3. Практикум по психологии/ под ред. А.Н. Леонтьева, Ю.Б. Гиппенрейтер. М., 1972
4. *Сперлинг Дж.* Модель зрительной памяти. Информация, получаемая при коротких зрительных предъявлениях // Инженерная психология за рубежом. М., 1969/
5. Экспериментальная психология / Под ред. П.Фресса и Ж.Пиаже. Выпуск 6. – М., 1978.

Е.Е. Волчек

Роль памяти в познании: философская история вопроса

Исследование финансируется РФФИ (грант № 04-06-80090а)

Память – процесс запечатления, сохранения и воспроизведения информации. Это одно из самых распространенных определений памяти. В нем память рассматривается как отдельно взятый феномен без связи с мышлением, вниманием и другими познавательными процессами [20]. Существуют определения памяти, в которых она считается так называемым «сквозным» образованием, участвующим в деятельности остальных психических процессов [9]. Каждый из этих подходов имеет как сторонников, так и противников.

В последнее время достаточно часто подвергается сомнению принципиальная значимость подобных конструкций для психологической науки [2]. Поэтому неслучайно, что на современном этапе развития теоретических представлений принято более соответствующее накопленным научным знаниям понимание данного феномена: «Память – процессы организации и сохранения прошлого опыта, делающие возможным его повторное использование в деятельности или возвращение в сферу сознания» [19, С.170], то есть осознание.

Разнообразие и неясность исходных определений не облегчает поиски ответа на вопрос о роли памяти в познавательной деятельности человека. Хотя эта проблема интересует различных исследователей уже несколько тысяч лет, окончательное ее решение до сих пор не найдено.

Естественно, что вопрос о памяти, ее функциях и механизмах изначально изучался в рамках философской проблематики. Не претендуя на полноту и однозначность, мы позволим себе наметить основные варианты рассмотрения такого феномена как память и вопроса о том, как участвует память в познавательной деятельности.

Одним из первых древних мыслителей, указавшем на теснейшую связь познания и памяти, был Платон (427–347 гг. до н.э.). Устами Сократа Платон говорит о «припоминании». В соответствии с учением об идеях и бессмертии души Платон отводит припоминанию центральное место в познавательной сфере: «Душа может снова вселиться в человека; но душа, никогда не выдавшая истины, не примет такого образа, ведь человек должен постигать ее в соответствии с идеей...

А это и есть припоминание того, что некогда видела наша душа, когда она...поднималась до подлинного бытия» [17, С.158].

В диалоге «Менон» Платон достаточно подробно излагает свои взгляды относительно природы памяти [15]. Суть позиции Платона в следующем. Познание человеком окружающего мира проходит в несколько этапов: первый этап – наличие некоего заблуждения, в котором человек «думает, будто знает»; второй этап – наличие верного мнения по поводу собственного незнания; на третьем этапе появляются истинные, но необоснованные воспоминания, которые после установления причинно – следственных связей становятся знаниями. Платон полагает, что знания – это «разбуженные вопросами» истинные мнения. Механизмом порождения знания является припоминание. С помощью воспоминаний человек актуализирует (возвращает в сознание) необходимые ему для взаимодействия с окружающим миром знания, умения, навыки. «То, что мы теперь припоминаем (то есть, познаем), мы должны были знать в прошлом», – пишет философ [16,С.26].

Иначе понимает память и ее связь с познанием Аристотель (384–322 гг. до н.э.). В своем трактате «О памяти и припоминании» он разводит понятия «память» и «воспоминание». «Нельзя помнить будущего, – пишет Аристотель, -...нет памяти и о настоящем...Память же есть память о прошлом, и помнят только те, у которых есть ощущение времени» [3, С.161]. Память связана с познанием опосредованно, через воображение, а точнее, через продукт воображения – образ представляемого. Память есть свойство или состояние ощущения. Но если память является свойством ощущения, то как становится возможным вспомнить то, чего нет в данный момент времени? Отвечая на этот вопрос, Аристотель говорит о запечатлении возникающего движения. Но что именно человек вспоминает: отпечаток или то, что его вызвало? Здесь Аристотель говорит о двойственности содержащегося в человеке представления. «Взятое само по себе, оно есть предмет созерцания и представление, а как относящееся к другому – есть как бы образ и воспоминание» [3, С.163] Таким образом, воспоминание и память суть свойства представления, взятые как копия этого представления. Аристотель не случайно разделяет память и припоминание. По мнению античного философа, многие идеи которого находят подтверждение в современных исследованиях, припоминание это не приобретение или возвращение памяти, так как память уже существует в тот момент, когда воздействие находится в

НАПРАВЛЕНИЕ 1. ПСИХОЛОГИЯ ПОЗНАНИЯ

душе. Следовательно, пока воздействие длится, память не возникает. Когда человек возвращает себе что-либо (ощущение, знание), состоянием чего является память, он совершает познавательное усилие или припоминание. Память же появляется после припоминания. Связывая припоминание с движениями, Аристотель объясняет также механизм познания через ассоциации, позднее широко обсуждаемый в работах Дж. Беркли, Д. Юма и других представителей ассоциативного течения в философии, а затем, и в психологии. Еще одним отличием памяти от припоминания является то, что, по Аристотелю, память есть у всех существ, обладающих ощущением времени, а припоминание присуще только человеку. Так как припоминание есть умозаключение, «припоминающий заключает, что прежде он что-то видел, слышал или как-то иначе испытал, так что его состояние напоминает некий поиск» [3, С.165].

Противоположный ракурс рассмотрения проблемы предлагает Плотин (около 204, – 269 или 270 гг.). Несмотря на то, что во многом его взгляды совпадают с точкой зрения Платона, мыслитель, в отличие от своего предшественника, отрицает наличие в душе каких – либо оттисков или отпечатков, а также то, что память возникает благодаря этим отпечаткам. На примере работы зрительного анализатора Плотин объясняет основной механизм познания следующим образом – мы видим, когда видимое находится на расстоянии. Вступая в полемику с Аристотелем, Плотин отмечает: «Ведь душа не нуждалась бы ни в каком взгляде вовне, если бы в ней уже существовал эйдос видимого, и если бы, проникая туда, она смотрела на этот оттиск» [18, С.170]. Отрицая наличие отпечатков, Плотин, тем не менее, высказывает идею, глубоко укоренившуюся в современной психологии. А именно: в психике и сознании находятся не сами предметы, а их образы. Человек, взаимодействуя с этими образами, взаимодействует с окружающим миром. Рассматривая память как способность души, Плотин считает, что душа есть логос всего. С другой стороны, познание невозможно без «удара извне». И душа мыслит умопостигаемое, вспомнив его, если окажется при нем. То есть, познание, как и у Аристотеля, происходит через воспоминание.

Но воспоминание это уже не возвращение к отпечатку, (ведь нельзя же вернуться к тому, чего нет). Воспоминание – это столкновение с познаваемым объектом или явлением. И чем чаще такое столкновение происходит, тем дальше душа относится к такому явлению как к присутствующему и познает его, «не переселяясь в него, но

некоторым образом имея его, видя его и будучи им». Таким образом, память есть сила – способность души, которая появляется, когда душа, вспоминая, переходит из пассивного состояния в активное.

Немало важных идей для понимания памяти и познания можно найти в сочинениях Бл. Августина. Будучи богословом, он видел основную свою задачу в доказательстве существования и могущества Бога. Неудивительно, что память рассматривается философом как проявление Божественной благодати. Августин, затрагивая тему памяти, так описывает ее структуру «... прихожу к равнинам и обширным дворцам памяти ... куда свезены все наши мысли, преувеличившие, преуменьшившие и, вообще, как – то изменившие то, о чем сообщили наши внешние чувства» [1, С.14]. Следовательно, в памяти хранится не точный отпечаток внешних воздействий, а определенным образом упорядоченное представление о них. Здесь можно наблюдать некоторое сходство с учением Платона об идеях, так как дальше Августин указывает на то, что в памяти хранятся не сами предметы, а их образы. И именно при помощи памяти происходит переработка и обдумывание поступившей информации. Видимо поэтому Августин называет память силой ума. А разве это не указывает на зависимость познавательной способности от работы памяти? Августин говорит, что в памяти хранятся все сведения и знания, когда – либо полученные человеком. В «Исповеди» философ так описывает механизм познавательной деятельности: «Не самые явления впускает в себя память, а овладевает их образами, а воспоминание удивительным образом их вынимает» [1, С.16-17].

Но как при этом знания и мысли оказываются в памяти, если через органы чувств их получить невозможно? В качестве ответа на этот вопрос Августин приводит следующие доводы. Он говорит, что познать, значит подумать, то есть внимательно привести в порядок то, что было в памяти, чтобы это «легко появлялось при обычном усилии ума». И именно в уме происходит процесс собирания разрозненного воедино. Происходит то, что Августин называет обдумыванием. Разве это не есть познание? Можно сказать, что мыслитель даже отождествляет память и познавательную деятельность, деятельность ума. «Память и есть душа, ум», – пишет Августин [1, С.19]. По его мнению, мы не могли бы познавать окружающий мир, рассуждать о каких бы то ни было предметах или явлениях, если бы в памяти не было их образов или названий. Основной задачей Августина было доказательство наличия и безграничности Божественного, в связи с чем его сочи-

НАПРАВЛЕНИЕ 1. ПСИХОЛОГИЯ ПОЗНАНИЯ

нения имеют несколько мистический оттенок. Однако нельзя не признать того, что интуитивное понимание неразрывной связи познания и памяти, а также доказательства огромной роли памяти при взаимодействии с окружающим миром, оказали огромное влияние на современное понимание теории памяти.

В философии Нового Времени проблема памяти и познания также не потеряла своей актуальности. Так, например, Ф. Бэкон (1561 – 1626) в сочинении «Разделение наук» делит все человеческое знание на три части в соответствии с тремя интеллектуальными способностями – памятью, воображением и рассудком. Философ обосновывает это так. Сначала возникает ощущение, причем ощущение от единичного. На втором этапе образы воспринятого закрепляются в памяти в своем первоначальном виде. И уже после этого душа перерабатывает их при помощи рассудка [8]. Говоря о памяти, Бэкон вводит в обиход такие понятия как предварительное знание и эмблема. Под предварительным знанием Бэкон понимает некое ограничение пространства поиска, ограничение бесконечности исследования. Вспомнить что – либо, о чем человек не имеет ни малейшего представления, является сложнейшей задачей для ума. Но при помощи предварительного знания «бесконечность немедленно обрывается, и память действует уже на более знакомом и ограниченном пространстве» [7]. Что касается эмблемы, то ее можно рассмотреть как явленный в сознании образ предмета или явления. Таким образом, эмблема сводит «интеллектуальное к чувственному», что, в свою очередь, облегчает запечатление и последующее воспроизведение информации в памяти. А, следовательно, и весь процесс познавательной деятельности.

О взаимосвязи памяти и образа говорит и Т. Гоббс (1588 – 1679), который, как и Аристотель, рассматривает проблему памяти через категорию «движение». Механизм постепенного прекращения движения внешних объектов распространяется Гоббсом и на движения, происходящие во «внутренних частях человека». Благодаря такому движению у человека остается образ видимой вещи, даже если самой вещи уже нет. Постепенно, под влиянием воздействий других объектов, движение, произведенное при ощущении, не ослабевает, но затемняется. Иллюстрируя этот тезис, Гоббс приводит следующий пример: из-за сияния солнца мы не видим звезд при дневном свете.

С другой стороны, представленность образов в сознании зависит от расстояния или, другими словами, от времени, прошедшего после

запечатления какого – либо объекта или явления. Чем больше прошло времени, тем слабее образ.

Мыслитель отождествляет память и представление, говоря о том, что оба эти понятия обозначают одну и ту же вещь. Но между ними есть и различие: когда говорят об ослабленном ощущении от самого объекта – это представление; если имеет место сам факт ослабления ощущения, это называется памятью. Таким образом, мы видим, что память и представление, по мнению мыслителя, вещи тождественные. Развивая дальше свою идею о представлениях (а, следовательно, и о памяти), Гоббс указывает на их связь с познанием. Философ выделяет два вида представлений: простые, то есть те, которые мы извлекаем, основываясь на прошлом опыте восприятия объектов; и сложные – полученные комбинированием образов с целью создания нового. Так получается, например, образ кентавра на основе вспомненных образов человека и лошади. Чем богаче память, считает Гоббс, тем обширнее субъективный опыт взаимодействия с миром, и тем лучше происходит понимание происходящего [11].

В истории развития философской мысли также существовал противоположный ракурс решения проблемы соотношения памяти и познания. Так, например, основатель рационализма Р. Декарт (1598 – 1650) упоминает о памяти между прочим, говоря, что для познания необходимо лишь иногда удерживать объекты в памяти, чтобы было удобнее их сравнивать и рассматривать их связи и отношения. Наиболее эффективно это делать можно при помощи разума и метода, предложенного самим Декартом [12]. Далее Лейбниц (1646 – 1716), хотя и говорит, что душами можно назвать только такие монады (субстанции), которые сопровождаются памятью, предлагает все же разделять память и разум. Он обосновывает это тем, что память дает душе род связи по последовательности. Полагаясь в таком случае на эмпирический опыт, люди действуют как неразумные животные [13].

Интерес к памяти и ее связи с познавательной деятельностью вновь проявился в трудах представителей сенсуализма. Они отождествляли работу памяти и представления. Так, Дж. Локк (1632 – 1704) «Опыте о человеческом разуме» пишет, что любое природное явление «способно воздействием на наши чувства породить в душе какое-нибудь восприятие, вызывает этим в разуме простую идею» [14, С.153]. А ум уже в дальнейшем рассматривает и анализирует возникающие идеи. Плюс к этому, по мнению Локка ум обладает способностью восстанавливать восприятия из памяти.

НАПРАВЛЕНИЕ 1. ПСИХОЛОГИЯ ПОЗНАНИЯ

Развивая эту концепцию далее, Дж. Беркли (1684 – 1753) показывает, что все объекты познания суть идеи, полученные при помощи чувственного восприятия, ума, эмоций, собственно памяти и соединения памяти и воображения [6]. На первый взгляд, память является лишь одним из способов возникновения идей. Но самое интересное заключается в том, что у Беркли есть еще один вид идей – идеи, возникающие на основе соединения, разделения или представления того, что было первоначально воспринято одним из указанных способов. Но ведь трудно спорить с тем, что весь этот материал черпается не откуда-нибудь, а из памяти. То есть, можно сделать вывод, что память является тем основанием, из которого впоследствии появляются идеи.

И, наконец, Д. Юм (1711 – 1776) выделяет три основных ассоциативных принципа связи идей друг с другом, три принципа познания: 1) сходство – воспринимая один объект, мы мысленно переносимся к другому, похожему; 2) смежность – упоминание об одном объекте приводит к воспоминанию других этого же класса; 3) причина и действие – думая о причине, мы думаем и о следующем за ней действии [21]. Вне всяких сомнений, во всех этих механизмах задействована память. Следовательно, и здесь мы можем отметить тесную связь памяти и познавательной деятельности.

Свой взгляд на проблему излагает и немецкий философ Г.Ф. Гегель (1770 – 1831). Он не занимался проблемой участия памяти в процессе познания напрямую. Но, например, рассуждая о категории «духа», Гегель говорит, что каждый индивид есть несовершенный дух, в бытии которого доминирует определенность. По мере того как этот дух становится все более развитым, то, что раньше было важным, отходит на второй план, остается только в виде бледного следа и играет роль подготовительных сведений. Эти сведения индивид, по мнению Гегеля, должен вспомнить (хотя бы и без интереса), чтобы перейти на более высокую ступень. Постепенно дух проникает в то, что такое знание. С одной стороны, «надо выдержать длину этого пути», а с другой – задержаться на каждом отдельном моменте. А задержаться мы можем только при помощи памяти. И далее Гегель пишет: «Содержание есть достояние субстанции как нечто, что уже было в мысли; уже нет необходимости обращать наличное бытие в форму в-себе-бытие, а нужно только его, восстановленное в памяти, обратить в форму для-себя-бытия» [10]. Здесь мы при внимательном изучении можем увидеть описанный Гегелем механизм интериоризации знания,

то есть, познания посредством памяти, посредством перевода из личного бытия в форму для себя бытия.

Отдельного внимания заслуживает французский философ А. Бергсон (1859 – 1941). Бергсон в своих работах синтезировал идеи многих своих предшественников.

Анализируя проблему памяти, Бергсон с ее помощью пытается решить вечный вопрос о соотношении идеального и материального, материи и духа. По его мнению, существуют две независимые и самостоятельные формы памяти. Так называемая, память – привычка возникает посредством повторения одного и того же усилия и включена в замкнутую систему движений, которые производятся всегда в одинаковом порядке и занимают всегда одинаковое время. Так происходит, например, при заучивании стихотворения наизусть. Но существует еще воображающая память, которая регистрирует в форме образов все происходящее с человеком. И в этом случае каждое событие жизни снабжается определенной датой и местом. Так происходит, по мнению Бергсона, при воспоминании какого – либо определенного чтения. При этом, по мере того, как однажды воспринятые образы закрепляются, сопровождающие их движения преобразуют организм, постепенно вырабатывая новые предпосылки к действию. «Мы осознаем эти механизмы в тот момент, когда они вступают в действие, и это сознание всех прошлых усилий, скопившихся в настоящем, все еще есть память, но память...всегда устремленная к действию, пребывающая в настоящем и не видящая ничего, кроме будущего»[5, С.273]. О связи памяти и движения говорил еще Аристотель. Но Бергсон говорит о движении уже как о действии. Второй важный момент: кроме памяти о прошлом, у Бергсона есть еще память о настоящем. Именно последняя, по мнению философа, и занимает большинство психологов. В то время как основную массу воспоминаний дает нам память биографическая, в которой однажды воспринятый образ остается таким навсегда. Таким образом, Бергсон считает, что прошлое может накапливаться в двух формах – в виде двигательных механизмов и в виде индивидуальных образов-воспоминаний.

Как же связаны между собой эти две памяти, память – привычка и истинная память? Бергсон говорит, что первая память есть «движущаяся точка, вставленная второй памятью в плоскость опыта» [5, С.284]. То есть, память на прошлое поставляет двигательным механизмам, телу воспоминания, могущие пригодиться при формировании адекватной реакции на настоящее. С другой стороны, тело, являясь

НАПРАВЛЕНИЕ 1. ПСИХОЛОГИЯ ПОЗНАНИЯ

чувственно – двигательным аппаратом, предоставляет возможность бессознательным, неактуальным в данный момент воспоминаниям воплотиться в настоящем. Точность совпадения этих двух форм и является собой здравый смысл. Человек без памяти о настоящем, наделяя образ местом и датой, видел бы лишь то, чем этот образ отличен от других (сравните с идеей равенства Платона). Напротив, человек, имеющий лишь память привычку, умел бы выделить только сходство. Но в нормальной жизни эти состояния тесно вплетены друг в друга, «из столкновения обоих токов возникает общая идея» [5, С.284].

Вопрос о взаимосвязи памяти и познания не потерял своей актуальности и в рамках современной философии. Например, Я. Ассман выделил четыре измерения памяти: 1) миметическая память связана с деятельностью. Несмотря на развитие письменности и других способов кодирования информации, существует деятельность, которой мы обучаемся (познаем окружающую реальность) через подражание; 2) предметная память, благодаря которой человек имеет определенное отражение реальности, включая его самого; 3) коммуникативная память, связанная с получением информации через взаимодействие с другими людьми; 4) культурная память как форма передачи и воскрешения, так называемого, культурного смысла [4].

У Платона припоминание является знанием; Аристотель отождествляет воспоминание и умозаключение; Плотин называет память способностью души, которую рассматривает как Логос. Августин говорил об обдумывании, которое не возможно без участия памяти и т.д. От античности до современности памяти придается огромное значение. Именно благодаря памяти происходит познание и понимание мира.

Литература

1. *Августин. Исповедь.* // Психология памяти. Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романовой
2. *Аллахвердов В.М. Методологическое путешествие по океану бессознательного к таинственному острову сознания.* СПб., 2003.
3. *Аристотель. О памяти и припоминании.* // Вопросы философии, 2004, № 7.
4. *Ассман Я. Культурная память.* М., 2004.
5. *Бергсон А. Две памяти.* // Психология памяти. Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романовой
6. *Беркли Дж. Трактат о принципах человеческого знания.* // Сочинения. М., 1978, с. 152-247.

Влияние сложности задачи игнорирования на эффективность воспроизведения

7. *Бэкон Ф.* Новый Органон // Соч.: В 2 т. М., 1972. – т.2.
8. *Бэкон Ф.* Разделение наук // Соч.: В 2 т. М., 1972. – т.2.
9. *Веккер Л.М.* Психика и реальность: единая теория психических процессов. М., 1998.
10. *Гегель Г.* Феноменология духа. СПб, 1992.
11. *Гоббс Т.* Сочинения: В 2 т. М., 1991, т. 2.
12. *Декарт Р.* Рассуждение о методе // Соч. в 2-х т. М., 1989, т. 1.
13. *Лейбниц Г.В.* Монадология // Сочинения: В 4- т., М., 1982-1989, т. 1.
14. *Локк Дж.* Опыт о человеческом разуме // Избранные философские произведения в 2–х т., М., 1960, т 1.
15. *Платон.* Менон // Собрание соч. в 4-х т., М., 1990, т.1.
16. *Платон.* Федон // Собрание соч. в 4-х т., М., 1990, т.2
17. *Платон.* Федр // Собрание соч. в 4-х т., М., 1990, т.2
18. *Плотин.* Об ощущении и памяти. // Вопросы философии, 2004, № 7.
19. Психологический лексикон // под ред. А.В. Петровского, т.1,
20. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. СПб, 1998.
21. *Юм Д.* Исследование о человеческом разумении. М., «Прогресс», 1995

Д.М. Горновитова

Влияние сложности задачи игнорирования на эффективность воспроизведения

Научный руководитель А.Ю. Агафонов

Задача на игнорирование – одна из специфических когнитивных задач, которая заключается в том, чтобы нечто не осознавать, не вспоминать, не представлять. При всей, казалось бы, простоте такой задачи, выполнить ее крайне сложно. В.М. Аллахвердов отмечает, что было создано большое число различных методических приемов для изучения явлений, связанных с задачей игнорирования. Эти явления чаще всего называют интерференционными. Существует множество видов интерференции, среди которых наименее изучена мнемическая. Явления мнемической интерференции заключаются в затруднении процесса запоминания из-за наличия дистрактора. «Отвлекающие» задачи-дистракторы испытуемый вынужден параллельно выполнять

НАПРАВЛЕНИЕ 1. ПСИХОЛОГИЯ ПОЗНАНИЯ

в интервале между предъявлением стимулов и их воспроизведением, поэтому эффективность воспроизведения резко снижается. Наиболее демонстративным примером мнемической интерференции является эффект Петерсенов, где испытуемым предъявлялся ряд из 3-х согласных букв, а затем трехзначное число. Задача испытуемых в интервале удержания была вести обратный отсчет тройками от заданного числа, а по сигналу экспериментатора воспроизвести предъявленные буквы. Оказалось, что испытуемые не могут запомнить и 3-х согласных букв уже после 18 сек. такого счета. В.М. Аллахвердов констатирует, что если увеличивать сложность основной задачи, то величина интерференции будет падать. Так, И. Шипош повторил эксперимент Петерсенов, но для запоминания он предъявлял не бессмысленный цифро-буквенный материал, а набор пословиц. И после 18 сек. обратного отсчета тройками пословицы воспроизводились без затруднений. Если же увеличивать сложность задачи игнорирования, например, использовать не отсчет тройками, а более сложные арифметические операции, величина интерференции будет расти. В.М. Аллахвердов приходит к выводу, что «величина интерференции тем меньше, чем осмысленнее (то есть сложнее!) материал, подлежащий запоминанию» [1, С.395]. И «чем сложнее дополнительное задание, тем должен быть больше измеряемый в эксперименте интерференционный эффект» [2, С.282]. Само усложнение дополнительного задания требует от испытуемого большего внимания. Связь внимания с кратковременным запоминанием является давно и твердо установленным фактом. Однако сама проблема взаимодействия внимания и памяти до сих пор остается спорным вопросом современной когнитивной психологии. Ю.Б. Дормашев, В.Я. Романов и Р.С. Шилко в своем исследовании впервые попытались соединить задачу на объем памяти и задачу Струпа. Ими была разработана специальная методика. Суть методики заключалась в измерении объема кратковременной памяти на стимульный материал, используемый в задаче Струпа: слова, обозначающие цвета, напечатанные цветным шрифтом. При апробации методики были получены новые факты. Во-первых, был обнаружен мнемический эффект Струпа (МЭС) – уменьшение объема памяти в условии несоответствия значения слова и цвета шрифта по сравнению с кратковременным запоминанием последовательностей цветов наборов бессмысленных символов. Во-вторых, был выявлен эффект мнемического улучшения (ЭМУ) – увеличение объема памяти в условии совпадения значения слова и цвета шрифта по сравнению с кратко-

временным запоминанием последовательностей цветов наборов бессмысленных символов. Было установлено, что по своей величине МЭС больше, чем ЭМУ [4]. Использование же именно задачи Струпа в исследованиях внимания связано с тем, что преодоление эффекта интерференции, наблюдающегося при назывании цвета шрифта слова, обозначающего другой цвет, осуществляется с помощью селекции. И эффективность воспроизведения здесь непосредственно зависит от преодоления интерференции в пределах объема памяти испытуемых, а задача на объем памяти уже сама предъявляет особые требования к вниманию. Поэтому, чтобы видеть влияние сложности задачи игнорирования в эксперименте, нужна методика, позволяющая измерить в первую очередь объем памяти при задачах игнорирования разной сложности.

Еще одним важным фактором интерференции оказывается сходство (смежность) основной задачи и задачи игнорирования. Р. Шиффрин и У. Шнайдер провели обширное исследование процессов решения задачи зрительного поиска и сформулировали ряд положений, которые можно считать ключевыми для модели поздней селекции внимания. Если цель отличается от других нецелевых или шумовых элементов (дистракторов) по какому-то одному физическому признаку, например, по цвету, время поиска практически не зависит от числа дистракторов. Процесс поиска в этом случае происходит очень быстро и субъективно переживается как «выскакивание» искомого объекта на общем смутном фоне. Эффект выскакивания обнаружен и для поиска цифр среди букв [3]. «Если же специфика цели задается соединением признаков, каждый из которых может принадлежать элементам шума, время поиска увеличивается и растет как линейная функция числа дистракторов. Такую зависимость называют эффектом нагрузки» [3, С.99]. В случае же с запоминанием будет расти время запоминания или (при ограниченном времени запоминания) будет уменьшаться число воспроизведенных элементов. В условиях выскакивания цели происходит параллельный поиск, то есть все элементы изображения перерабатываются одновременно и независимо друг от друга, и здесь внимание играет второстепенную роль. Во второй же ситуации разворачивается процесс последовательного самозаканчивающегося поиска. И здесь вниманию отводится решающая роль. Фокус внимания, подобно лучу прожектора, сканирует по изображению, последовательно отбирая каждый элемент для более глубокой переработки, завершающейся опознанием цели и ответом [3].

НАПРАВЛЕНИЕ 1. ПСИХОЛОГИЯ ПОЗНАНИЯ

Свои представления о внимании как функции автоматической и контролируемой селекции Р. Шиффрин и У. Шнайдер включили в модель двух различных способов переработки информации, где между сенсорными входами и выходами расположена долговременная память, а внутри нее выделены структуры «Кратковременная память» и «Продуцирование ответа».

Вопрос самой степени обработки игнорируемой информации исследуется так же в рамках так называемой парадигмы предшествования, где изучается влияние именно предшествующей, а не одновременной стимуляции нерелевантного входа на текущее восприятие содержания релевантного канала. «Во многих работах показано, что прочтение текстового слова ускоряется, если ему предшествует семантически родственное слово» [3, С.92]. Таким образом, для решения проблемы взаимодействия внимания и памяти в последнее время используются как традиционные, так и новейшие методы изучения, но их применение и интерпретация результатов проводятся либо в аспекте памяти, либо внимания. Преодоление этой односторонности возможно лишь в экспериментальных исследованиях, где ограничения однонаправленного изучения были бы сняты, и экспериментатор был бы свободен в разработке оригинальной методики.

Целью проведенного эксперимента является создание методики исследования влияния сложности задачи игнорирования на эффективность воспроизведения, позволяющей изучить процессы внимания и памяти при решении одной и той же задачи, предъявляющей к ним особые требования. Новизна и оригинальность этого эксперимента в том, что мы попытались соединить задачу игнорирования с задачей на объем памяти в одном исследовании, сделав акцент именно на зависимости сложности игнорируемой задачи и эффективности воспроизведения.

Гипотеза: эффективность воспроизведения слов при решении задачи игнорирования цифр среди слов будет больше по сравнению с условием, когда игнорируются слова среди слов. Дополнительная гипотеза состояла в том, что эффективность воспроизведения при решении задачи игнорирования семантически связанных попарно слов будет больше по сравнению с условием, когда игнорируются слова, семантически никак не связанные со словами для запоминания.

Испытуемые. В эксперименте принимали участие 66 испытуемых обоих полов в возрасте от 15 до 52 лет.

Влияние сложности задачи игнорирования на эффективность воспроизведения

Методика. Испытуемых разделили на 3 группы, в каждой группе было одинаковое количество человек. Первой группе предъявлялся стимульный набор из 15 слов с тремя гласными и 15 чисел, расположенных в псевдослучайном порядке. Инструкция была такая: «Как можно лучше запомните все слова, не обращая внимания на числа».

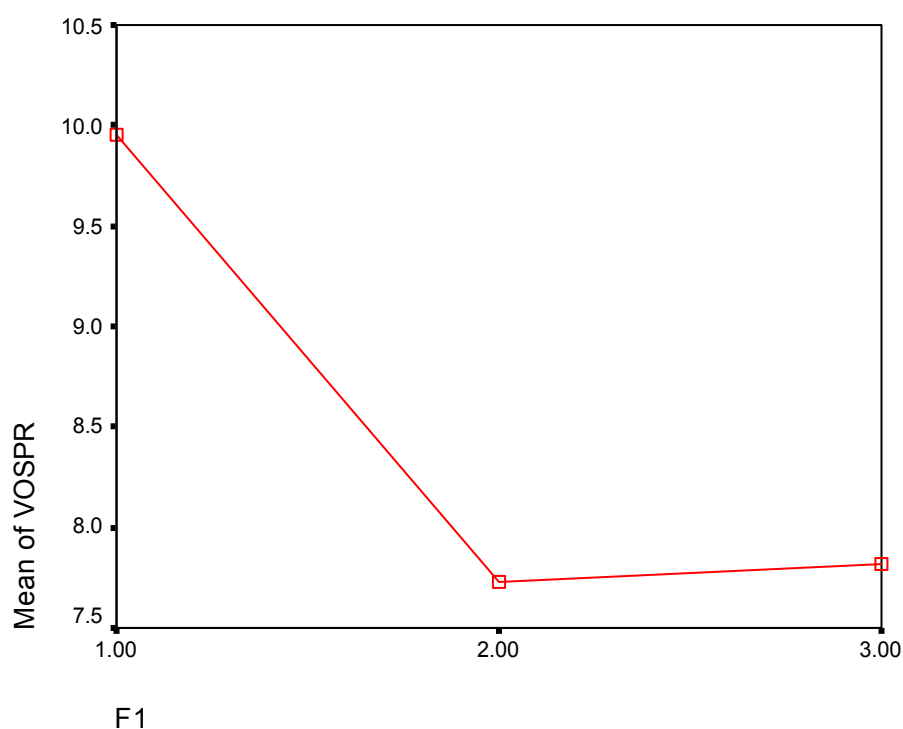
Второй группе предъявлялся стимульный набор из 15 слов с 3-мя гласными и 15 слов с 2-мя гласными, расположенными в псевдослучайном порядке. Слова с 2-мя гласными были никак семантически не связаны со словами с 3-мя гласными (например, забота-лента).

Третьей группе предъявлялись 15 слов с 3-мя гласными и семантически связанные с ними попарно 15 слов с 2-мя гласными в том же псевдослучайном порядке (например, собака-кошка, забота-ласка). Второй и третьей группе давалась одинаковая инструкция: «Как можно лучше запомните слова с 3-мя гласными, не обращая внимания на слова с 2-мя гласными». Для всех трех групп стимульный набор предъявлялся зрительно (на карточках) на 1 мин., работа с каждым испытуемым велась индивидуально. То есть всем испытуемым нужно было запомнить одни и те же слова с 3-мя гласными, стоящими во всех трех группах на одних и тех же местах. Все слова были выровнены по размерности и имели единую структуру: слова с 3-мя гласными были из 6 букв, слова с 2-мя гласными – из 5. После предъявления карточки забирались, испытуемые записывали на листках слова, которые запомнили, после чего с ними проводилась беседа по поводу их впечатлений от эксперимента.

Результаты. Средние значения эффективности воспроизведения слов составили: для первой группы – 9.95, для второй группы – 7.72, для третьей группы – 7.81 элемента (см. график).

То есть, эффективность воспроизведения слов в условии задачи игнорирования цифр среди слов оказалась больше по сравнению с условием, когда игнорируются слова среди слов (на 28%). Для второй и третьей групп различия в эффективности воспроизведения оказались незначительными, но в третьей группе испытуемыми было сделано наибольшее количество ошибок: они написали слова с 2-мя гласными, которые нужно было игнорировать. В первой группе было сделано 4 ошибки, во второй – 6, в третьей — 9. Видимо, семантически связанные слова игнорировать гораздо труднее, чем цифры или слова, не связанные семантически.

НАПРАВЛЕНИЕ 1. ПСИХОЛОГИЯ ПОЗНАНИЯ



Для определения значимости указанных различий эффективности воспроизведения в разных условиях был проведен однофакторный дисперсионный анализ ANOVA данных со множественными сравнениями средних значений для разных уровней фактора. Обнаружено статистически достоверное влияние сложности задачи игнорирования на эффективность воспроизведения ($F(2)=5.848$, $p<0,01$). Применение Метода контрастов (Contrast Tests) показало, что эффективность воспроизведения при условии 1 статистически достоверно выше, чем средняя эффективность воспроизведения для условий 2 и 3 ($p<0,01$). Использование метода Шеффе (Scheffe) показало, что влияние сложности задачи игнорирования на эффективность воспроизведения проявляется в статистически достоверном различии условий 1 и 3 (Sig.=0,019, $p<0,05$) и 1 и 2 (Sig.=0,014, $p<0,05$).

Обсуждение результатов и выводы. Гипотеза статистически подтвердилась: действительно сложность задачи игнорирования существенно влияет на объем памяти и эффективность воспроизведения. То есть мнемическая интерференция увеличивается при 1) усложнении задачи игнорирования по сравнению с основной, 2) сходстве задачи игнорирования и основной задачи (в нашем эксперименте сходство в том, что второй и третьей группе нужно было игнорировать и запоминать слова). Причем сложность задачи игнорирования при запоминании сильно влияет как на работу памяти (снижается эффективность воспроизведения), так и на работу внимания (параллель-

Влияние сложности задачи игнорирования на эффективность воспроизведения
ный, автоматический поиск при игнорировании цифр среди слов переходит в контролируемый, последовательный, самозаканчивающийся поиск при игнорировании слов среди слов). Об этом говорят сам Р. Шиффрин и У. Шнайдер: «Различение символов на буквы и цифры опирается на многолетнюю практику и не требует дополнительных усилий внимания. Внимание быстро автоматизируется – целевые стимулы привлекают его легко и сразу» [3, С. 100-101]. Поэтому испытуемые в первой группе в среднем запоминали больше слов, чем испытуемые второй и третьей групп. Об этом говорят и данные беседы с ними: «Через несколько сек. цифр я уже вообще не замечал. Они мне не мешали, они превратились в пробелы». Само варьирование сложности задачи игнорирования в нашем эксперименте позволило увидеть некоторые закономерности мнемической интерференции и особенности взаимодействия внимания и памяти. Внимание играет ключевую роль при повышении сложности задачи игнорирования, которая усложняет сам процесс запоминания. Чем сложнее задача игнорирования, тем меньше объем памяти и эффективность воспроизведения. Этот эффект можно назвать мнемическим эффектом задачи игнорирования (МЭЗИ), обозначая этим термином уменьшение объема памяти и эффективности воспроизведения при задаче игнорирования, выполняемой параллельно с запоминанием. Задача игнорирования при этом может быть либо прямо задана в инструкции (как в проведенном исследовании), либо подразумеваться самой мнемической деятельностью.

Литература

1. *Аллахвердов В.М.* Сознание как парадокс. Экспериментальная психология, т. 1. Спб., 2000.
2. *Аллахвердов В.М.* Методологическое путешествие по океану бессознательного к таинственному острову сознания. Спб., 2003.
3. *Дормашев Ю.Б., Романов В.Я.* Психология внимания. Москва, 1995.
4. *Дормашев Ю.Б., Романов В.Я., Шилко Р.С.* Взаимодействие внимания и кратковременного запоминания: новая методика исследования// Психологический журнал, 2003, т. 24, № 3.
5. *Наследов А.Д.* Математические методы психологического исследования. Спб., 2004.
6. *Солсо Р.Л.* Когнитивная психология. Москва, 1996.

Е.В. Давыдова, Н.В. Зоткин

Стратегии выбора альтернатив со скрытым содержанием

Под ситуацией выбора альтернатив со скрытым содержанием мы понимаем такую ситуацию, в которой существует ряд альтернатив, обладающих определенным содержанием; имеется информация о возможных значениях альтернатив, то есть, задано их распределение; информация о содержании каждой конкретной альтернативы недоступна. Правомерно выделение двух видов таких ситуаций. В первом из них субъекту известно, что содержание альтернатив является для него имеет разные последствия: одни из них менее желательны, чем другие. Вторым видом ситуаций выбора альтернатив со скрытым содержанием является «игра в угадывание»: одна из альтернатив является «загаданной» (но при этом отсутствует принцип, по которому можно было бы его вычислить).

Наиболее существенными характеристиками ситуации выбора альтернатив со скрытым содержанием, является логическая и субъектная несостоятельность человека в тех сферах, через которые он может проявлять свою активность. Под логической несостоятельностью имеется в виду неспособность субъекта рационально оценить каждую из предлагаемых альтернатив. Субъектная несостоятельность заключается в том, что ситуация вынуждает его к случайному, хаотичному поведению, поскольку его активность заведомо не может способствовать получению результата.

На основе изучения данных многочисленных экспериментов, посвященных поведению человека в случайной среде, можно сделать следующий вывод. В том случае, когда человек сталкивается с распределением, построенным по заведомо случайному принципу, он, тем не менее, ведет себя так, будто существует возможность обнаружить принцип в построении этой последовательности. Таким образом, человек не допускает существования чего-либо случайного в природе.

В теориях, описывающих интернальность личности, выделяются следующие типы восприятия человеком роли случайности в своей жизни. Это «вера в судьбу», «вера в случай» и вера в собственные возможности. При этом отмечают также существование еще одного феномена, ограничивающего преувеличение роли судьбы и случая –

«магическое мышление». Оно заключается в вере человека в способность определенным образом влиять на события через внутриспсихическую активность или манипулирование с образом объекта.

В рамках имеющихся теоретических и экспериментальных исследований «абсолютно» свободное поведение человека – то есть поведение, для которого не существует рациональных оснований, различными авторами оценивается либо как принципиально возможное, либо совершенно невозможное. Отметим, что такая идея существует в настоящий момент лишь на уровне теории. Экспериментальные данные показывают несостоятельность такого подхода. Особое место среди этих концепций стоит теоретическая модель В.А. Петровского о неадаптивной (надситуативной) активности, выводящей поведение субъекта за рамки постулата сообразности.

На основе анализа литературы мы предположили, что независимо от характера содержания альтернатив в большинстве случаев выбор осуществляется субъектом на основе определенных критериев (по некоторому принципу); осуществляя выбор, субъект оценивает используемые им стратегии поведения как повышающие вероятность получения желаемого результата; на выбор стратегии поведения влияют «вера» человека в роль судьбы и роль случая; субъект не осознает используемые им представления о распределении вероятностей расположения более желательных альтернатив.

Объект исследования – поведение субъекта в ситуации неопределенности. Предмет – стратегии поведения субъекта. С целью исследования стратегий выбора альтернатив со скрытым содержанием нами была разработана специальная экспериментальная методика.

Исследование проводилось индивидуально с каждым испытуемым. В каждой из трех серий эксперимента внешние условия были идентичны. Перед испытуемым на столе располагалось 30 одинаковых чистых белых листков бумаги небольшого размера, расположенных всегда в одном порядке: рядами, так, чтобы каждый был виден, на одном расстоянии друг от друга. Таким образом, максимально уменьшается возможность их различить. Размер листков, их количество и число в каждом ряду было выбрано произвольно.

Различия в сериях эксперимента выражаются только в характере интерпретации ситуации для испытуемого и инструкции. В первом случае, испытуемому сообщается, что ему предстоит выполнить некоторые задания, смысл которых не раскрывается. Однако говорится, что «некоторые из них достаточно сложно будет решить, а другие –

НАПРАВЛЕНИЕ 1. ПСИХОЛОГИЯ ПОЗНАНИЯ

очень простые. Каждый из листочков означает определенное задание, однако, расположение среди них «сложных» и «легких» случайное». Затем испытуемому предлагается «выбрать», какую задачу он будет решать. Таким образом, моделируется ситуация «выбора вслепую», характерными признаками которой являются: возможность оценить наличные сведения об альтернативах, возможность оценить привлекательность возможных последствий выбора, отсутствие для субъекта связи между ними, а потому – отсутствие возможности сделать реальный выбор.

В данном случае, «наличные сведения» – это сами листки, которые все же каким-то образом отличаются друг от друга – например, расположением. Большая или меньшая привлекательность возможных последствий задается наличием более или менее сложных заданий. В этом случае «сложность» задания обеспечивает личностную заинтересованность в осуществлении «правильного» выбора. При этом для различных испытуемых оценка привлекательности альтернатив может быть различной: для некоторых более желательными будут более сложные – более интересные задания, для других более легкие, в которых меньше риск ошибиться или не решить.

Во второй серии эксперимента, при прочих равных условиях, испытуемому предлагается «сыграть в игру» и попробовать отгадать, какой из листочков отмечен с обратной стороны крестом. Здесь моделируется ситуация «игры в угадывание», в которой можно выделить два характерными признаками. Во-первых, наличие информации о том, что последствия выбора одной из имеющихся альтернатив является «выигрышем», а потому более желателен; возможность сравнить лишь «внешние» характеристики альтернатив. Во-вторых, отсутствие для субъекта связи между содержанием альтернатив и их внешними (не относящимися к результату) характеристиками, то есть невозможность реально осуществлять поиск желаемого.

В качестве вспомогательной, была также организована третья серия эксперимента (которая в реальном исследовании проводилась первой в связи с необходимостью интерпретации ее для субъекта таким образом, чтобы не нарушить чистоту следующих экспериментальных серий). В ней испытуемому предлагалось «взять себе один листочек». Никаких дополнительных пояснений не предлагалось. На дополнительные вопросы следовал ответ: «Просто возьми листочек». Для того, чтобы избежать эффекта влияния экспериментатора, он в этот момент занимался якобы «своими делами». Таким образом, ис-

ключалась возможность того, что испытуемый воспримет само действие «выбора листочка» как исследуемое поведение. Данная серия эксперимента была направлена на исследование того, как происходит выбор альтернатив в отсутствие всякой информации о ее содержании и предпочтительности того или иного выбора.

В заключении задавался на рефлексивный вопрос: «Почему ты выбрал(а) именно этот листочек?». После ответа на него иногда задавался вопрос: «Ты всегда выбираешь именно так в таких ситуациях?». Последний задавался только тем испытуемым, которые говорили, что они имеют определенные представления о том, по какому принципу надо выбирать, чтобы «повезло».

Моделируемые ситуации представляют собой выбор из субъективно равнозначных альтернатив, а потому имеют общие объективные характеристики. Ни в одной из ситуаций человек не может реально совершать выбор (или поиск). Таким образом, мы получили возможность исследовать влияние представления субъекта о содержании альтернатив на его стратегии выбора. Кроме того, мы смогли изучить общие характеристики поведения человека в этих условиях такие как поведения в ситуации выбора альтернатив со скрытым содержанием, и (в более широком смысле) как поведения в ситуации, где субъект не имеет возможности действовать целенаправленно. Подчеркнем здесь, что в данном исследовании в качестве стратегий выбора исследуются лишь те, которые осознаются субъектом.

Испытуемыми выступили студенты первого курса психологического факультета СамГУ (мужчины и женщины) в возрасте от 17 до 23 лет. В эксперименте принимало участие 48 человек.

Как видно из таблицы 1, в ситуации «выбора вслепую», так и в ситуации «игры в угадывание» соотношение стратегий, использующих определенный критерий (принцип) к тем, которые совершены «случайно», «просто так», составляет подавляющее большинство. Для первой ситуации это – 7 из 74, что составляет 90,5% , а для второй – 7 из 63, что составляет 89%. Подтверждается гипотеза о том, что в ситуации выбора альтернатив со скрытым содержанием, независимо от его характера, выбор в подавляющем большинстве случаев осуществляется на основе определенного принципа. Таким образом, даже в ситуации, которая предполагает необходимость совершения «случайного» выбора (предлагаемые альтернативы никак не связаны с характеристиками их содержания, и все альтернативы внешне практически не отличаются друг от друга), субъект, тем не менее, выделяет различ-

НАПРАВЛЕНИЕ 1. ПСИХОЛОГИЯ ПОЗНАНИЯ

ные критерии для совершения выбора. Можно предположить, что человек вообще не способен совершать случайный выбор, а наличие соответствующих высказываний о том, что выбор совершался «просто так» объясняется тем, что они не осознаются человеком.

Второй выявленный факт показал, что использование стратегий, опирающихся на использование некоторого принципа, необязательно связано с представлениями субъекта об их связи с содержанием альтернативы. Выбирая некоторый критерий для оценки альтернативы, субъект не всегда предполагает, что это повысит его шансы на получение желаемого результата. Оказывается, что зачастую субъекту необходим «какой-нибудь» критерий, чтобы совершить выбор. При этом, как видно из таблицы 1, некоторые из таких критериев являются постоянными, «излюбленными» и всегда помогают данному человеку в ситуации, когда у него нет критериев, чтобы сделать выбор на основе рационально принятого решения. Другие «внешние» критерии являются ситуативными, о чем свидетельствуют отчеты испытуемых типа: «Мне просто прямо сейчас пришло в голову взять именно такой». Сложно оценить однозначно такую стратегию совершения выбора. Он похож на стратегию «просто так выбрал». Некоторые испытуемые предпочитают «прагматичный» «внешний» критерий, поскольку для этого не требуется особых затрат психической энергии. Это стратегии по типу: «выбрал тот, который удобнее всего было взять». Заслуживает внимания еще один критерий: «выбрал, потому что он мне больше всего понравился». Испытуемые в этом не могут найти (или вспомнить) более точное обоснование своему выбору – он им просто «нравится». Сравнивая с некоторыми «интуитивными» стратегиями, можно предположить, что у них, очевидно, есть «общий корень». Однако в некоторых случаях тот выбор, который «просто нравится», интерпретируется субъектом как более «удачный» («мне подсказывает внутренний голос», «Я сразу его увидел, и он мне понравился»), а других – такой связи не устанавливается. Из этого факта можно сделать предположение. Для начала вспомним, что никто из испытуемых не отказался отвечать на вопрос «Почему ты выбрал именно этот листочек?», и даже ответы тех испытуемых, которые якобы совершили свой выбор «случайным образом», формулируются всегда одним и тем же способом: «я на него на первый посмотрел» или «захотелось просто». Можно ли сказать, что стратегии «выбрал, потому что он понравился, он выделяется» и «просто захотелось его взять» относятся к одной группе, и можно ли интерпретировать их все

как неспособность человека воспринимать альтернативы равнозначными? Получается, что даже альтернативы, между которыми практически не существует объективных различий, тем не менее, воспринимаются субъектом как более или менее привлекательные (однако он при этом не может зачастую сказать, почему именно).

Итак, принимая определенный критерий для осуществления выбора, человек неизбежно воспринимает его повышающим шансы на получение желаемого результата. Результаты показывают, что практически в половине случаев критерий используется лишь для того, чтобы совершить «хотя бы какой-то» выбор. Это подтверждают также данные вспомогательного исследования, в котором отсутствует скрытое содержание, а потому все критерии оказываются исключительно «внешними». В этом случае таких стратегий – большинство по отношению к «случайному» выбору.

Третий факт, выявленный в исследовании, имеет прямое отношение к гипотезе о том, что изучаемая ситуация позволяет человеку проявлять свою «неадаптивную активность». Действительно, были обнаружены стратегии выбора, которые напрямую не были связаны с поиском желаемого содержания альтернатив, однако имевших свою цель – проявление субъектности человека. К таким стратегиям относятся следующие: «я обычно стараюсь выделить какую-нибудь фигуру, рисунок – например, лицо человека, а потом выбираю какую-то часть этого рисунка, скажем, нос», «лучше выбирать листочек из «рамки» – тогда будет интересно – общий контур изменится», а также группа стратегий, направленных на то, «чтобы было неожиданно, оригинально». Заметим, что все испытуемые, старавшиеся быть «оригинальными», тем не менее, применяли совершенно одинаковые приемы для этого.

Нами получено статистически значимое различие в распределении стратегий между двумя изучаемыми ситуациями выбора. Сравнивались распределения количества стратегий, ориентированных на поиск, и стратегий, основанных на «внешнем» критерии. Вычисления производились с помощью критерия Пирсона хи-квадрат, предназначенного для сравнения распределения признака, в частности для сравнения двух эмпирических распределений (см. таблицу 1).

НАПРАВЛЕНИЕ 1. ПСИХОЛОГИЯ ПОЗНАНИЯ

Таблица 1. Стратегии поведения испытуемых в трех сериях эксперимента

Характеристика стратегий	1 эксперимент (с количеством выборов)	2 эксперимент (с количеством выборов)	3 эксперимент (с количеством выборов)
Ориентация исключительно на внешние характеристики: 1) постоянный принцип	В центре – 3 По любимому числу – 5 По углам фигур – 1 Не с краю – 3 Итого – 11	В центре – 6 По любимому числу – 2 По углам фигур – 1 Итого – 9	В центре – 2 Не с краю – 1 Не снизу – 1 По углам фигур – 1 Итого – 5
2) ситуативный принцип	В центре – 3 Выделение фигуры – 1 Итого – 4	На одной линии с первым – 1 Ближе к стене – 1 По диагонали с первым – 2 Далеко – 3 По любимому числу – 1	В середине – 1 На нем пятнышко – 1 Он ровнее – 3
3) «он привлекательный»	9	8	4
4) «он удобно лежит (близко расположен)»	2	11	1
5) стремление быть оригинальным	В углу – 1 С краю (чтобы общая фигура изменилась) – 1 Итого – 2	Не в центре, дальше от себя – 4 Не повторяться – 1 Итого – 5	Не в центре – 1 Не повторяться – 4 Итого – 5
Поиск желаемого: 1) расчет		Те, которые надо, не могут быть ближе – 1 Более сложные – дальше – 3 Более легкие – дальше – 2 В центре – средний по сложности – 1 В начале – правила игры – 1 Итого – 8	Уголок отогнут – его брали – 5 Далеко – «спрятали» – 5 Рядом – чтобы обмануть – 3 Рядом, чтобы не забыть – 1 Итого – 14
2) «эвристики»		Первый – 1 В центре – 2 3-й – счастливый – 1 с краю – везет – 1 Итого – 5	В центре – всегда выигрышные – 2
3) «интуиция»		Внутренний голос – 7 То, что первое «бросается в глаза» – 6 Итого – 13	Внутренний голос – 8 На какой первый посмотрел – 4 Первое, что пришло в голову – самое удачное – 8 Итого – 20
«Просто так»	19	7	7

Эмпирическая величина X составила 9,36, что выше уровня статистической значимости $p=0,01$, которая для данного случая составляет 9,210.

Таким образом, статистически достоверно, что в ситуации «игры в угадывание» испытуемые чаще прибегают к стратегиям, ориентированным на поиск. Сама субъективной интерпретация ситуации выбора из равнозначных альтернатив как «игры в угадывание» заставляет человека применять некоторых стратегий для обнаружения искомого. Ситуация же «выбора» (пусть и иллюзорного), напротив, заставляет субъекта отказываться от поиска наиболее привлекательных альтернатив. Чем это можно объяснить? Возможно, сама ситуация «игры» стимулирует возникновение так называемого «азарта угадывания», о котором пишут некоторые исследователи вероятностного прогнозирования, но которое до сих пор не было экспериментально изучено. То есть, попадая в ситуацию, бросающую субъекту вызов: сможет ли он угадать, человек склонен принимать его. При этом он не столько «угадывает», сколько «ищет». Его стратегии поведения, как видно из таблицы, являются целенаправленным действием поиска: либо он пытается «раскрыть замысел» экспериментатора (которого не существует, но который предполагается, поскольку субъекту просто необходимо обнаружить какую-нибудь закономерность), либо он пользуется особыми «эвристиками» (которые говорят ему о том, где наиболее часто «природа» располагает загаданное), либо пользуется особыми «сверх-способностями», помогающими ему «увидеть» или «почувствовать» искомое. Возможно, и само явления «азарта угадывания», и чувство удовольствия от игры, в некоторой степени обусловлены тем, что человек не просто называет случайные варианты, а проверяет собственные способности «разгадать правила природы» или «слышать внутренний голос».

В ситуации же «выбора вслепую» (которая объективно ничем не отличается от предыдущей) субъекту свойственно, напротив, «полагаться на судьбу» и не совершать попыток найти то содержание, которое представляется более привлекательным. Можно утверждать, что здесь действует именно этот механизм, поскольку на примере «игры в угадывание» мы видели: человек весьма высокого мнения о своих способностях обнаружить скрытое содержание. Поэтому такое предпочтение «внешних» критериев, как в ситуации «выбора», объясняется лишь добровольным отказом от «поиска». Таким образом, подтвердилась еще одна гипотеза: удалось обнаружить эмпирические

НАПРАВЛЕНИЕ 1. ПСИХОЛОГИЯ ПОЗНАНИЯ

референты таких понятий, как «вера в судьбу» и «вера в случай». Исследование подтвердило, что в двух исследуемых ситуациях представления людей о судьбе и личной ответственности определяют различия в распределении стратегий поведения. Такой вывод подтверждается также самоотчетами испытуемых, в которых они, совершая выбор в ситуации, моделирующей «выбор задания», говорили: «если судьба – повезет, хотя, конечно, хочется полегче» или «будь как будет – от судьбы не уйдешь». В таких же случаях – когда субъект признает невозможность личного влияния на результаты выбора – в «игре в угадывание» – испытуемые не говорили о судьбе, а лишь отмечали, что «все равно невозможно угадать» – то есть признавали роль случая. Можно предположить, что эффект влияния на стратегию поведения представления о судьбе вызывается тем, что в одной из ситуаций результаты выбора оказывались более личностно значимыми, они касались их лично. «Игра в угадывание», напротив, по определению – «игра», поэтому нет большого значения (в жизни данного человека) угадает он или нет. Игра поддерживается лишь азартом – желанием в нее играть. Поэтому мысль о том, что «следует» оставить судьбе распоряжаться событиями, в этой ситуации не возникает.

Одна из наших гипотез основана на ряде экспериментальных исследований, показывающих, что люди ведут себя так, будто случайность построена по определенным закономерностям, и пытаются их отгадать. Нами предполагалось, что будет обнаружено большое количество ответов испытуемых, в которых бы описывалось, какие варианты, по их мнению, всегда оказываются удачными. Однако среди сознательно применяемых стратегий таких оказалось крайне мало. Лишь некоторые испытуемые говорят о том, что у них есть определенные «правила», принципы, в соответствии с которыми они обычно совершают выбор из равновероятных альтернатив. При этом они уточняют, что эти принципы они используют «просто потому что так больше нравится»: например, «я никогда не беру с краю», «я всегда беру из верхних рядов».

Подводя итог полученному распределению различных стратегий выбора альтернатив со скрытым содержанием, можно отметить, что они делятся на три группы.

1) Субъект осуществляет деятельность. Это означает, что он ставит перед собой цель и использует средства ее достижения. Данная группа стратегий характеризуется тем, что человек принимает ответственность на себя за результат. Сюда мы относим такие стратегии,

которые мы обозначили в таблице как «расчет». «Магические действия» вроде интуитивного чувствования также условно можно отнести к этой группе, поскольку субъект действует в соответствии с постулатом сообразности и отличие состоит лишь в специфике средств достижения цели.

2) Субъект отказывается от активного поиска желаемого в связи с представлением о судьбе. В этом случае он отчетливо представляет себе образ желаемого, но не предпринимает действий к его осуществлению. При этом ответственность за события своей жизни человек с себя снимает.

3) Субъект ясно представляет себе образ желаемого, но также не предпринимает действий к его получению, поскольку понимает невозможность повлиять на результат. Такое поведение характеризуется «верой в случай». Здесь также субъект не принимает на себя ответственности за события, за результат. В двух последних группах поведение человека характеризуется опорой преимущественно на «внешний» критерий.

Таким образом, в результате проведенного экспериментального исследования были изучены различные особенности стратегий выбора альтернатив со скрытым содержанием. Экспериментально были выявлены следующие феномены:

- эффект «неспособности» человека совершать случайный выбор;
- эффект влияния субъективной интерпретации одинаковой с объективной точки зрения ситуации на поведение человека в ней;
- эффекты «магического мышления» и «веры в судьбу»;
- эффект неосознавания человеком имеющихся у него представлений о «закономерности» случайных событий.

Литература

1. Вероятностное прогнозирование в деятельности человека / Под ред. И.М.Фейгенберга, Г.Б.Журавлева. М.: Наука, 1977.
2. Зоткин Н.В. Смыслополагание в ситуации неопределенности. Автореф. дисс к. психол. наук. Самара: Изд-во СамГУ, 2000.
3. Петровский А.В. Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов на/Д.: Феникс, 1996.
4. Райфа Г. Анализ решений. Введение в проблему выбора в условиях неопределенности. М.: Наука, 1977.

Т.Н. Подьячева

Восприятие времени как индикатор мироощущения эпохи

Мироощущение человека невозможно без его представлений о времени. В разные исторические периоды меняется представление о времени, меняются его понятия и образы. Но как бы не менялось восприятие времени, само оно остаётся одной из «основных универсальных категорий культуры, без которых она невозможна и которыми она пронизана во всех её творениях» [1, С.88].

По мнению А. Г. Гуревича, время наряду с другими категориями, лежащими в основе модели мира, позволяет выявить особенности мировосприятия той или иной культуры. «Образ времени (и пространства), – образующие хронотоп – аспекты одной матрицы, налагаемой сознанием на воспринимаемый им мир и организующий его». Таким образом, хронотоп, как структурный элемент ментальности, выступает основой видения мира, присущего данному обществу, определённой культуре и выполняет мирозерцательную функцию. [3, С.8]. Изменение представлений о времени свидетельствует о модификации картины мира, об эволюции мировоззрения людей, что естественно отражается в их поведении, ритме жизни, отношении к происходящим событиям и в осознании человеком самого себя как личности.

Изучая представления о времени в разные исторические эпохи, можно лучше понять особенности ментальности того или иного культурно – исторического периода и его отличие от современных представлений о мире и о времени в частности.

Известно, что ранние стадии развития общества в Индии, Китае, Центральной и Южной Америке, в Греции, Риме существенно отличаются по социально-историческим, историко-культурным и художественно-культурным аспектам. Эти различия проявляются в своеобразии путей развития различных цивилизаций и способов видения мира. Так, особенности китайской истории, её внутренняя логика, проявлением которой является периодическое возрождение и гибель, самобытный ритм китайской истории обусловлены менталитетом данной культуры. В основе китайской и европейской интерпретаций лежат концепции истории как линейного, так и циклического времени. Однако, в рамках европейской культуры с установлением христианства доминировала концепция линейного времени с фиксированной точ-

кой отсчета, а в китайской – концепция циклического времени при отсутствии исходного пункта.

Но в то же время своеобразие каждой культуры, а, следовательно, и разнообразие моделей времени, является относительным. В противном случае нельзя объяснить эмпирический факт, который состоит в том, что каждая культура в процессе взаимодействия с другими культурами воспринимает и адаптирует в зависимости от потребностей данного общества, их достижения. Такое взаимодействие культур ведёт, с одной стороны, к упрочнению и разнообразию этнических форм, с другой – к формированию мировой культуры.

Для правильного понимания природы времени и его роли в жизни человека важное значение имеет зависимость концепции времени от культуры. Иными словами, понимание и модель времени той или иной культуры детерминированы традицией. С одной стороны, для человека огромное значение имеет субъективный аспект времени – психологическое время, благодаря которому он переживает быстротечность или замедленность времени в соответствии со своим настроением и интеллектом. С другой стороны, существует объективное время, независимое от воли и сознания человека. С этой точки зрения представления пространства и времени – социальные категории, причем они обогащаются и развиваются вместе с прогрессом общества. Рассмотрим зависимость модели времени от типа культуры, то есть от способов освоения пространства и времени.

А. Леруа-Гуран так описал процесс освоения человеком времени и пространства: при строительстве своего жилья, селения, города человек руководствовался принципом, согласно которому место его обитания являлось миниатюрной моделью мира. Это предполагает строгую ориентировку сооружений по сторонам света и возможность соединения точек, соответствующих им, прямыми или пересекающимися углами – линиями. Место их пересечения – центр – является символом центра вселенной как освоенного пространства и времени. Здесь располагается социально значимый объект – культовое место, центральная площадь, позже – ратуша, правительственное здание. С развитием общества облик поселения как модель мира изменялся, однако, по утверждению А. Леруа-Гурана, сохранял свою изначальную символику.

Такое символическое и одновременно практическое освоение времени и пространства позволяет человеку посредством календарей уловить ритм естественной смены времен года, дней, расстояний и

НАПРАВЛЕНИЕ 1. ПСИХОЛОГИЯ ПОЗНАНИЯ

так далее. Человеческое пространство и время становятся ареной, на которой происходит действие, разыгрываемое природой и на которой рождается человек. Ритм упорядоченных тактов и интервалов дополняется хаотической ритмичностью естественного мира и становится одним из элементов социализации человека, средств его включения в общественную жизнь. Мифология, искусство, математика и естествознание одинаково устанавливают универсальную схему космоса, схему ритма: ритм агрегата и случайности в физическом мире от атомов и молекул до звезд и галактик; ритм развития и смерти в «мире жизни»; ритм активности и покоя в «мире разума»; ритм бытия и становления в объективном мире.

Опредмеченное человеком время фиксирует внешний мир. При смене культур меняется и символическая модель мира. Т.П. Григорьева в своей работе «Японская художественная традиция» отмечает три модели развития мира: европейская, китайская и индийская. Греческая мифология «выпукло образна» [2, С.322]. В Китае и Индии моделирование мира происходит посредством числа, пространства и времени. Здесь сказывается арифметический характер научной мысли Востока.

Разные типы культур посредством пространственно-временных моделей отражают определенные отношения и связи объективного мира, которые являются инвариантными и не зависят от специфики культуры. При этом не стоит забывать, что каждая культура вносит вклад в общечеловеческую сокровищницу знания и эволюцию пространственно-временного видения человека. Вычленение инвариантных характеристик пространственно-временных моделей мира, выработанных в истории культуры – плодотворный путь исследования проблемы пространства и времени в сложившейся гносеологической ситуации.

Таким образом, время является важнейшим измерением всякой культуры. Именно в ней оно протекает и подвергается структурированию, накапливается или забывается. Организуя протекание событий во времени, сохраняя их в памяти общества, культура обеспечивает как поддержание информации, необходимой для выживания и последующего развития общества, так и передачу ее во времени – на длительные отрезки. Время вносит важные коррективы в формирование самобытности, которая претерпевает неизбежные изменения, сохраняя присущую ей структуру и содержание. Оно может измеряться по-разному: по естественным или искусственным циклам, иметь ли-

нейную длительность или цикличную форму, но во всех случаях культура сохраняет необходимое прошлое и предполагаемое проникновение в будущее.

В существующих формах регуляции действуют те принципы, которые сложились в данной системе в прошлом и которые заложены в ее памяти, всплывая, когда регулятивная система обращается к загруженному блоку. Идет ли речь о национальной жизни или, к примеру, постмодернизме, как социокультурной системе. При их рассмотрении нельзя обойтись без учета прошлого опыта. Становление современной системы духовной регуляции в целом или какой-то ее части в полной степени «высвечивается» только тогда, когда в достаточной мере проанализированы прошлые этапы становления данной системы. Поэтому вновь и вновь классификация культур производится не только по уровням или типам общества, но и по периодам. Хотя эти периоды иногда не совпадают в разных обществах, принято устанавливать некоторые общие типы культур в зависимости от принятой периодизации. Наиболее распространена следующая периодизация мировой культуры: «Первобытная» или «Архаическая» культура, культура «Древнего мира», включающая в себя такие культуры, как «Культура Древнего Востока» и «Античность», «Средневековье», «Возрождение», «Новое» и «Новейшее» время. В каждом из этих периодов время подвергается особому институциональному и социальному структурированию.

Литература

1. *Гайденко П.П.* Тема судьбы и представления о времени в древнегреческом мировоззрении // Вопросы философии. – 1969. – № 9. С. 87-94.
2. *Григорьева Т.П.* Красотой Японии рождённый. М.: Искусство. – 1993. – 464с.
3. *Гуревич А.Я.* Категории средневековой культуры. М.: Искусство. – 1972. – 318 с.
4. *Гуревич А.Я.* Средневековый мир: культура безмолвствующего большинства. М.: Искусство. – 1990. – 396 с.

Т.Н. Подьячева

Восприятие времени в историческом ракурсе

Первоначальное представление о времени психологически родилось из двух различных источников – ритмическое повторение чего-то: смена дня и ночи, сезонов года и невозможность повторения однократного события: рождение и смерть человека и других живых существ. Природный ритм настроил человека на циклическое, периодическое время.

У первобытного человека интуиция времени обуславливалась скорее его чувством ритма, чем идеей непрерывной последовательности. Имелось не отчетливое чувство самого времени, а только некоторые временные ассоциации, которые разделяли время на интервалы.

Формирование понятий пространства и времени у первобытного человека шло двояко: с одной стороны на основании индивидуального опыта формировались категории, относящиеся к природной среде, отличающиеся конкретностью – время суток, время года и так далее. С другой стороны, формировались «структурные» понятия времени, относящиеся к общественной среде, когда длительные отрезки времени определялись привычными работами, промежутками между обрядами. Сознательно или скорее бессознательно время в первобытном мире понималось как некое особое пространство. Приравнивание времени к пространству делает время вещью – конкретной предметной стихией. Так оно приобретало определенную прочную основу. Высокая оценка прошлого, древности заставляет людей стремиться к прошлому, ориентироваться на повторение уже знакомого, известного, а потому заведомо успешного.

В архаическом сознании нет четкого распределения времени на прошлое, настоящее и будущее. Особенность временных представлений определяется спецификой самого существования. Человек еще не выделился из природы, с которой тесно взаимосвязан и практически полностью от нее зависим. Основная черта мышления первобытного человека – система тождеств и повторений: тождество субъекта и объекта, мира одушевленного и неодушевленного, слова и действия. Исходя из этих особенностей, процессы, происходящие в природе, автоматически переносятся на первобытных людей.

Возникновение первых древних культур означало не столько переход человечества от одной эпохи культурного развития к другой, сколько появление в окружении мощного массива первобытности но-

вого культурного типа. Не смотря на то, что в древних культурах лишь началось преодоление монументально-целостного «мы-бытия», в котором человек не отделял себя от мира общины, которая, в свою очередь жила в гармонии с природой, древний человек сделал на этом пути ряд значительных шагов. В частности, в Древнем Египте представления о человеческой душе уже были далеки от синкретичного единства свойственного первобытности.

Другой отличительной особенностью было то, что в это время приходит некоторое осознание конечности земного существования – смерти и появляются представления о загробном мире. Множество факторов свидетельствуют о том, что смерть и загробное существование не осмыслялось первобытными людьми как важнейшая жизненно-важная проблема. Конечно, человек и тогда испытывал страх смерти, но здесь, скорее, давало знать природное естество человека, ничем не выделяющее его из природного мира. Однако на собственном человеческом уровне для первобытных людей смерти как бы и не было. Умереть в этом мире значило лишь родиться в ином. Сам же переход из этого мира в другой осмыслялся как более или менее длительный путь. Соплеменники умершего тем или иным образом с помощью ритуалов старались его облегчить. В современном же смысле страшится смерти первобытному человеку не было никакого резона.

Однако не будем думать, что древнее сознание уж очень далеко ушло от архаического. В частности, здесь мы все еще обнаруживаем ту самую нерасчлененность пространства и времени.

По мнению И.С. Ключкова [7], время древней цивилизации конкретно, линейно, неоднородно, пространственно, прочно и ориентировано на прошлое. Конкретность времени выражалась в различных аспектах. Во-первых, время воспринималось в неразрывной связи с происходящими событиями, их участниками, всей цепью поколений и даже местом действия. Во-вторых, существует весьма развитая система измерения, хотя еще нет четкого представления о том, что измеряется. Время конкретно, а потому неоднородно, т. к. зависит от наполняющих его событий. Нет различия в понятии времени и в переживании времени – время воспринимается тогда, когда в нем что-то происходит.

Знание о времени, как и понятие времени, первоначально вырабатывалось стихийно-эмпирическим путем. Затем в процессе практической деятельности происходила его дифференциация на необходи-

НАПРАВЛЕНИЕ 1. ПСИХОЛОГИЯ ПОЗНАНИЯ

мые и случайные элементы, причем последние служили основой для возникновения магического отношения ко времени.

Для древних египтян, вавилонян и большинства греков время выступало в виде многочисленных качественных конкретных интервалов, оно не было нейтральной абстрактной сущностью. Только в определенный период истории человечества это множественность времени интегрировалась в единое понятие времени, появилось понятие линейного времени, которое встречалось у Эсхила, Софокла, Лукреция, Цицерона, Сенеки, в мифе о Прометее. В древнем Риме жизнь уже регулировалась часами: солнечными и водяными. Когда Цезарь, стремившийся к династическому государству, преобразовал календарь, это было воспринято как акт эманципации от античного мироощущения. [1, С.267]

Дальнейшее усложнение общественной жизни потребовало фиксации времени и последовательности совершенных действий. Возникает единая временная перспектива, облаченная в религию.

Доминантой средневекового представления о порядке вещей становится вертикаль всеохватывающей религии, формируется «готическое» мировоззрение, что накладывает отпечаток и на временные представления. Прежде всего, это выражается в постоянном обращении к вечности и стремлении к ней. «Средневековое сознание усвоило идею всеобъемлющей и осмысленной упорядоченности вещей». [1, С.280]. Но в христианском средневековье порядок бытия определяется «абсолютно трансцендентным богом».

В средневековом аграрном обществе время определялось прежде всего природными ритмами.

В сравнении с языческим периодом восприятие времени в средневековом сознании подверглось значительному генезису. Языческое восприятие опирается на миф, миф же предполагает возможность повторения изначального состояния, которому придаётся особая значимость. Это изначальное время, когда был создан мир и заложены образцы поведения человека, возвращается при воспроизведении мифа, в моменты празднеств и жертвоприношений. По сравнению с мифологическим временем, в котором сливаются отдалённое прошлое и вечность, текущее земное время представляется несамостоятельным, несамоценным. Поэтому лучшее время лежит в прошлом, нынешний же мир идёт к упадку и концу.

Христианское понимание времени тоже отчасти опирается на миф и тоже связано с постоянным воспроизведением сакрального

времени, получает пониженную оценку в сравнении с вечностью, находящейся у бога. Но христианский миф – миф, существенно преобразованный и насыщенный новыми элементами. Это понимание времени исходит из эсхатологии: будущее, конец света, несёт с собой и расплату, и искупление. Мир движется к слиянию с богами и человеческое время, в конце концов, растворится в божественной вечности. Если языческое мировосприятие протекает под знаком прошлого, поскольку мир осознаётся как вечное повторение прежде бывшего, то в христианском мировоззрении наряду с прошлым принципиальное значение приобретает также и будущее, и время оказывается как бы «распрямлённым» между сакральным прошлым, где был сотворён мир и распят Христос, и будущим, где наступит конец света и произойдёт второе пришествие Христа.

Человек средневековья ощущал себя находящимся внутри времени, в самом его потоке, вместе с этим потоком он несся навстречу вечности. И поскольку все его внимание, все силы его души, находившейся в состоянии постоянного напряжённого ожидания, были прикованы к этой вечности, ему чуждо было драматическое переживания хода времени. Человек Возрождения не жил во времени, а проживал время, свое личное, время своей жизни. Отсюда и искусство этого периода стремиться преодолеть время, сохраняя настоящее для вечности, противостоит разрушению. Ренессанс – это вечное настоящее.

Иной опыт в восприятии времени человечество получает в эпоху Нового времени. Красной нитью через всю эпоху проходит процесс массовой секуляризации общественной жизни. Ведь, долгие тысячелетия ни о какой секулярности и речи быть не могло. Первобытная культура сама по себе была культом. Древневосточная культура отличается лишь его трансформацией. Античность только преодолела ритуал, создав философию, искусство, словесность. Средневековье целиком зависело от религиозной картины мира. Наступившая в Новое время секуляризация культуры – феномен уникальный, но произошедший не вдруг. К нему вели два пути Возрождение и Реформация. Однако предохраняло Ренессанс от полной секуляризации тенденция к самообожествлению. С Реформацией все обстояло иначе. Она изначально хоть и была религиозным течением, но стремилась преодолеть кризис веры. Реформация, как культура протестантизма избегает всякого подобия профанации. В Реформации провозглашается человечность, заметим не гуманизм, а именно человечность, как символ ко-

НАПРАВЛЕНИЕ 1. ПСИХОЛОГИЯ ПОЗНАНИЯ

нечности и ограниченности или смертности. Однако этой «человечности» придается необычайная возвышенность. Человек Реформации вынужден жить в чуждом ему мире, включаться в чуждые обстоятельства и через этот аскетичный образ жизни идти к Богу. В этой культуре нет места божественному. Бог где-то очень далеко. Оттого мир и лишен высшего начала, это касается, в том числе и времени, которое приобретает чисто утилитарный характер. Новое время производит своеобразную революцию в восприятии времени. Время теперь становится доминантой, приобретая определенную самостоятельность от пространства. В эту эпоху именно абстрактное, а не сакральное и тем более не субъективное время становится организующим началом жизнедеятельности людей, выступая эталоном сопоставления самых различных проявлений с системой норм. Новое время символизирует «абсолютное время» Ньютона – равномерное, непрерывное, бесконечное, однородное.

Новое европейское время О. Шпенглер охарактеризовал как «быстробегущее». Не случайно на циферблате появляется минутная стрелка, в обиход входят механические часы.

Набирает силу особая, «вторая природа» в виде городской торгово-промышленной культуры, которая теперь оказывает большее влияние на жизнь людей, чем сама природа. Складываются новые, более отвлеченные от природы и более приспособленные к условиям внесезонного городского товарного пространства меры времени. Возникает более простое и удобное для формы хозяйственной деятельности единое городское время. Накладывается новое механическое измерение на прежнее «органическое» деление суток. Появляется собственный ритм и длительность. Часы стали источником времени, по часам узнавали время. В последовательности часов и минут надо было укладывать теперь реальные последовательности событий. И «их реальность стала чем-то иным, не временем, но тем, что существует во времени как в некоторого рода отвлеченно – общем условии их бытия». [11, С.38]. Европейское сознание времени – специфически городское образование. Оно отождествлялось с ходом часов, с ходом самого времени.

Все эти процессы, обусловленные как появлением протестантской этики и постулатов, выдвинутых Ренессансом, так и рядом изменений произошедших в материальной сфере повлекли и череду особенностей, которые проявились в ощущении времени и ощущении эпохи человеком как таковой. Наиболее ярко мироощущение эпохи

Нового времени выражено в произведении «Несоразмерность человека» Блеза Паскаля, который не только принадлежал эпохе начинающегося Нового времени и отстранялся от Ренессанса, но и выразил даже некую вневременную позицию новоевропейского человека. «Ибо, в конечном счете, что же такое человек во Вселенной? Небытие в сравнении с бесконечностью, все сущее в сравнении с небытием, нечто среднее между всем и ничем».

Если говорить об определяющей тенденции времени, то она состояла в примирении замкнутого на себя индивида с этой внешней и чуждой ему бесконечностью. Примирение стало возможным лишь благодаря идее прогресса. Стоит отметить, что нигде, кроме эпохи Нового времени эта идея не приобретала столь универсального статуса. Прогресс это сквозная идея для всей новоевропейской культуры и напрямую связана с секуляризацией. Лишь в эту эпоху человек начал смотреть на мировую историю как на систему, развивающуюся от низших состояний к высшим, от менее совершенных к более организованным.

Век разума, отказ от божественности человека в пользу конечности и смертности, подчинение индивидуума чуждому ему времени и законам: вот, что оставило Новое время в наследство XX веку.

Литература

1. *Аверинцев С.С.* Порядок космоса и порядок истории в мировоззрении раннего средневековья / Античность и Византия. М.: Наука. 1975. С.266-285 с.
2. *Гуревич А.Я.* Категории средневековой культуры. М.: Искусство. 1972. – 318 с.
3. *Гуревич А.Я.* Средневековый мир: культура безмолвствующего большинства. М.: Искусство. 1990. – 396 с.
4. *Давыдов Ю.Н.* О Шпенглер и судьбы романтического мирозерцания / Проблемы романтизма. М.: Искусство. 1971. С.229-303.
5. *Данилова И.Е.* О категории времени в живописи средних веков и раннего Возрождения / Из истории культуры средних веков и Возрождения. М.: Наука. 1976. С.157-174.
6. *Данилова И.Е.* От средних веков к Возрождению. М.: Искусство. 1975. 128 с.
7. *Клочков И.С.* Духовная культура Вавилона. М.: Наука. 1983. – 207 с.

8. *Леви-Брюль Л.* Сверхъестественное в первобытном мышлении. М.: Педагогика – пресс. 1994. – 602с.

9. *Леви-Стросс К.* Первобытное мышление. М.: Республика. 1994. – 382с.

10. *Сапронов П.А.* Курс лекций по истории и теории культуры. – 2-е издание, доп. – СПб.: Лениздат; Издательство «Союз». 2001. С.77-86, С.137-150, С.375-389, С.398-407.

11. *Трубников Н.Н.* Время человеческого бытия. М.: Наука. 1987. – 255 с.

Т.Н. Подъячева

Кризис в восприятии времени в постмодернистской ментальности

Развитие общества, идея прогресса породила новый взгляд на внутренний мир человека. В частности развитие техники на первый план выдвигает не личность, а человека-работника, не принадлежащего самому себе и зависящего от технократической системы. Это в свою очередь, обусловило то, что человек в своей деятельности менее всего склонен к самопожертвованию, самосовершенствованию, восхождению в сверхчеловеческую реальность. Смысл жизни такого функционера – его деятельность. Время для него уже не подобие вечности, как у Платона, а «время – деньги». Выход во вневременную надреальность для функционера сродни иллюзиям или сказкам.

Важно отметить, что человеческая деятельность целенаправлена, то есть соотносится с будущим. Именно возможность рациональной антиципации социального будущего, лежащей в основе проекта любой деятельности, раскрывает в новом свете временный аспект человеческого бытия. Выработана новая схема темпоральности, резко отличающаяся от концепций эсхатологического типа и модели времени, основанной на понятии «космоса». Специфика новой модели времени состоит в том, что с её помощью субъект исторической деятельности получает возможность адекватно отразить объективное содержание интервала настоящего социального времени в перспективе будущего и контролировать возможные результаты будущей практической деятельности на категориальном уровне. Но видение будущего детерминировано социальной структурой общества.

Вместе с тем технический прогресс изменяет и пространственно-временной континуум. Расстояния, которые ранее преодолевались за месяцы – подвластны часам, а иногда минутам. Культуры, которые были разделены миллионами километров, стали активно взаимодействовать. Здесь мы приходим к еще одному аспекту восприятия времени современной европейской культурой – стремление к наилучшему использованию нарастающей и множащейся, словно снежный ком, информации, а, в конечном счете, времени. Не малую роль в восприятии времени играет научный прогресс. Человек видит мир таким, каким его представляют последние научные теории. Эти теории помогают ему снова и снова практически переделывать мир в своих интересах. Возникает многоплановая картина мира. А своеобразие и сходство культур, вступивших в диалог, в определенной степени детерминирует своеобразие и сходство моделей мира и времени.

Современной эпохе присущи динамичность и устремленность в будущее, обусловленные ускоренным развитием общества. Восприятие времени, по мнению А.Ф. Лосева, становится «инфинитезимальным» [4, С.129]. Каждая минута, каждая секунда «полны напряжения» [5, С.46]. «Напряжённость исторического кризиса современный человек переживает в себе самом... У нас часовой механизм отбивает час, связывая прошлое с будущим...». Жизнь человека как внешняя, так и внутренняя, теперь подчинена часам.

Свойственное этой эпохе осознание человеком конечности своего существования порождает так же и драматизированное представление о времени. Не случайно время является средством психологизированного представления человека и его бытия, а также объектом размышления философов-экзистенциалистов. Последние делают акцент на субъективном, индивидуальном времени. Так, В. Баретт отмечает: «Строго говоря, человек не находится во времени подобно телу, погруженному в протекающую мимо реку. Время скорее в нем самом, его существование является временным вдоль и поперек. Его настроение, забота, тревога, озабоченность, вина и сознание пронизаны временем. Все, что составляет человеческое существование, должно пониматься в свете темпоральности: «в свете-еще-нет, уже-нет и здесь-и-теперь». В некоторых направлениях культуры XX века просматривается потеря ориентации на социальное будущее, существование замыкается на настоящем, которое заполнено тревогой и беспокойством, невозможностью вырваться из субъективного настоящего. В результате большого эмоционального напряжения время и про-

НАПРАВЛЕНИЕ 1. ПСИХОЛОГИЯ ПОЗНАНИЯ

странство в этом периоде необыкновенно удаляются. Когда социальное будущее угрожает человеку, оно выступает в качестве деструктивного времени, которое безжалостно поглощает человека.

Все эти особенности восприятия времени характерны для ментальности, которую современные исследователи назвали постмодернистской, наступившей, по их мнению, со второй половины 70-х годов XX столетия в культуре наиболее развитых стран, которые вступили в постиндустриальную эпоху. Это направление заметно повлияло на идеологическую и духовную жизнь. Постмодернистская ментальность выступает как стремление человеческого общества к адаптации в условиях зрелой демократии, плюрализма, проникшего во все сферы бытия. Однако попытка системного анализа постмодернизма затрудняется его крайним принципиальным разнообразием, сосуществованием многих творческих парадигм и подчеркнутым отрицанием стиля как принципа духовности. Поэтому в большинстве работ указывается на его деконструктивность по отношению к каким-либо общепринятым принципам, дегуманизация, десакрализация, стремление к выявлению частных культурной жизни. Все, что общество и культура нарабатывали за многие тысячелетия своего развития – рушится на глазах одного поколения и едва ли человечество готово к тем переменам, которые привнесла культура постмодернизма. Необычайно интересна для нашего исследования работа Элвина Тоффлера «Шок будущего».

Этот труд, хотя А.Г. Гуревич отмечает в нем некоторые «уязвимые места» с точки зрения философии, психологии и антропологии, затрагивает нашу личную жизнь, наши собственные проблемы: дезориентацию в мире, кризис семьи, дружбы, каждодневный безумный бег, состояние культурного шока и шока будущего, который преследует нас повсюду. Э. Тоффлер, как талантливый ученый раскрывает сущность, закономерность и истоки кризиса культуры, а иногда даже предлагает пути выхода из него.

Уже во введении Тоффлер констатирует: «Книга убедительно, я надеюсь, доказывает, что, если человек быстро не научится контролировать скорость перемен в своих личных делах, мы обречены на массовый адаптационный взрыв». [6, С.16]. Как показали исследования автора проблемой перемен обеспокоены все слои общества: нобелевские лауреаты, хиппи, философы, педагоги, обычные рабочие, бизнесмены и т.д. Из этого опыта автор делает вывод, что «шок будущего» – реальная болезнь сегодняшнего общества. «Это конкретная си-

ла, которая глубоко проникает в нашу частную жизнь, заставляет нас играть новые роли и ставит нас перед лицом опасности, новой и сильно подрывающей душевное равновесие психологической болезни. Шок будущего – это слишком быстрый приход будущего, лавина перемен, постоянно сваливающихся на человека, к которым он никак не может привыкнуть». [6, С.23-24].

Что же порождает подобную картину? Что является его причиной? Автор говорит, что самый мощный удар по нашей психике наносит «быстротечность» ситуациотивных свершений. В нашем понятии каждая ситуация, по словам Тоффлера, имеет определенные «идентификационные компоненты» [6, С.46]: место, персонажей, и, что наиболее для нас важно, длительность. Но ускорение перемен сокращает длительность многих ситуаций. Это не только меняет их оттенок, но и подстегивает их прохождение через канал опыта. «...Возросшая скорость, с которой ситуации пролетают мимо нас, значительно осложняет всю структуру жизни, умножая число ролей, которые мы должны играть и выбор, который мы вынуждены делать» [6, С.47]. Изменяя длительность и окраску, ситуации выходят из под контроля нашего рассудка, наш личный опыт не подходит. Психологическим последствием этого является взрыв.

Уже в 70х годах, когда Тоффлер писал эту книгу, четверть населения земного шара жила в кардинально ином ритме, нежели другие 3/4 остального населения. Именно эту 1/4 автор называет «людьми будущего». «Что отличает их от остальных людей? Разумеется, они богаче, лучше образованы, более мобильны чем большинство... Но особенно отличает людей будущего ускоренный темп жизни». [6, С.59] Этот темп выражается в быстром перемещении, движении, более ускоренном принятии решений. Но не все могут так быстро адаптироваться к такому ритму жизни. В обществе, даже сильно индустриально развитых стран, этот ритм «вызывает неприязнь, в частности, это затрагивает людей старшего поколения».

Одноразовая культура окружает человека и при выходе из дома. «Быстрое устаревание есть всего лишь часть всеобъемлющего процесса ускорения, затрагивающее все общество в целом».

Конец XX века усилил осознание того факта, что современная цивилизация претерпевает глубокую культурную трансформацию. Происходит изменение в мышлении, перцепции и ценностях, детерминируется видение реальности. Изменяющаяся парадигма включает большое число идей и ценностей, доминировавших в западной куль-

НАПРАВЛЕНИЕ 1. ПСИХОЛОГИЯ ПОЗНАНИЯ

туре на протяжении нескольких веков. Основную роль в формировании старой парадигмы играла физика с её механистической концепцией мира. Однако физика XX века привела к органической, экологической точке зрения на мир. Как мы видим, она выявила свою полную несостоятельность и привела культуру к кризису. На сегодняшний день центральным элементом «сдвига» парадигмы является проблема сознания, которая вышла на первый план научных исследований. «Широкое принятие этого факта, – отмечал Ф. Капри, – будет необходимым шагом к более сбалансированной культуре. В такой культуре наука будет только одним из многих способов постижения человеком космоса. Она будет дополняться интуитивными способами». Это ведет к рассмотрению мира как системы неделимых, взаимодействующих компонентов, с человеком как интегральной частью этой системы. Идея отсутствия различия между внутренним и внешним, субъективным и объективным, об их фундаментальном единстве при ведущей роли сознания, которое находится вне эмпирического пространства и времени и охватывает всю вселенную.

Такой подход к миру, проявляется в подчеркивании неразрывной связи «воли», «частиц», «квантов» и «сознания» и доминирования духовных явлений, неизбежно приводит к выводу, что «физика становится ветвью психологии». Нужно отметить, что речь идет не о традиционной, а об экзистенциально – феноменологической психологии, исходящей из принципа целостного единства личности и мира. Сторонники этого направления считают, что через сознание индивида проходит поток, «ассоциаций», мыслей, образов и символов, поток «универсальных волей» мышления. Посредством медитации можно достичь состояния сознания «единого – безмерного» – то есть трансцендентного состояния чистого сознания, сознания без объекта. Таким образом, достигается выход из-под власти потока времени. В этой связи интересна теория К. Прибрама, который создал голографическую гипотезу. По его мнению, благодаря физико-химическим процессам, происходящих в мозгу человека, осуществляется запись информации, так называемая «нейронография», которая принципиально не отличается от голографии и других видов записи информации. Эти процессы ответственны за то, что в нервной системе человека зашифрована модель внешнего мира. «Голографические изображения представляют собой ассоциативные механизмы, они успешно и мгновенно выполняют кросскорреляционные функции». Современная наука, пришла к пониманию, что создание целостной картины мира, вклю-

чает как физический мир, так и человеческое существование. Сходные выводы мы находим во многих исследованиях, в частности к ним на основе анализа концепций пространства и времени в структуре культурно-исторической и естественнонаучной деятельности приходит М. Ахундов. Как видим, «цикл замыкается и через мифологию, религию и философию пришли к современной физике, коллизии которой оказались тесно связанными и с психологией» [1, С.45].

Литература

1. *Ахундов М.Д.* Концепция пространства и времени: истоки, эволюция, перспектива, М.: Наука. – 1982. – 222с.
2. *Кастельс М.* Информационная эпоха. Экономика, общество, культура. М., 2000.
3. *Леотар Ж. Ж.* Состояние постмодерна. СПб., 1998.
4. *Лосев А.Ф.* Мифология греков и римлян. М.: Мысль. – 1996. – 975 с.
5. *Лосев А.Ф.* Очерки античного символизма и мифологии. М.: Мысль. 1993. С.45-496.
6. *Тоффлер Э.* Третья волна // США: – экономика, политика, идеология. 1982. – №7-11.

НАПРАВЛЕНИЕ 2. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

О.В.Александрова, Н.В.Зоткин

Факторы формирования агрессивности у курсантов военного университета

Агрессивное поведение – это специфическая форма действий человека, характеризующаяся демонстрацией превосходства в силе или применением силы по отношению к другому человеку или группе лиц, которым субъект стремится причинить ущерб. Она может варьировать по степени интенсивности и форме проявления от демонстрации неприязни до словесных оскорблений, от жестово-символической угрозы до применения грубой физической силы.

Служба в армии – форма деятельности человека, характеризующаяся повышенным риском. Это область особых отношений между людьми повышенной властности. В армии действует принцип единовластия, беспрекословного выполнения практически любых приказаний начальника. Для солдата и курсанта – это начальный этап профессиональной деятельности, когда молодые люди, с недостатком жизненного опыта, оказываются в сложных, экстремальных условиях.

Существует достаточно много психологических исследований по изучению агрессивности, однако очень мало работ посвященных изучению характера и причин возникновения агрессивности в армии, особенно в закрытых военных университетах.

Жестокость в армии возникла и существовала давно, как и в очень многих закрытых и полужакрытых сообществах. Испытание боевого духа на прочность в военных училищах издавна рассматривалась как специфическая армейская традиция, через которую должны пройти все, чтобы отсеять слабых физически и психологически. Агрессивность и насилие в Вооруженных силах также отражает процессы, происходящие в стране и обществе, особенно в нравственной сфере.

Цель исследования – выявление уровня агрессивности и факторов возникновения агрессивности у курсантов. Объект исследования

Факторы формирования агрессивности у курсантов военного университета

– личность курсантов военного университета. Предмет – уровень агрессивности и факторы ее возникновения.

В исследовании приняли участие 100 курсантов выпускного курса Военно-транспортного Университета Железнодорожных войск Российской Федерации города Санкт-Петербург, в возрасте 21-25 лет, мужского пола, различных национальностей. К уголовной ответственности никто из испытуемых не привлекался, наркотики не употреблял, физическое развитие в норме, интеллектуальный уровень испытуемых 100-117 баллов по шкале IQ интеллектуального теста Г. Айзенка.

Обобщенные данные бесед с испытуемыми показали следующее.

Каждый абитуриент данного военного вуза проходит курс «молодого бойца» на учебном полигоне, в условиях, приближенных к боевым. Юноша, попадая из привычной ему домашней среды в условия, созданные для начальной военной подготовки, сразу испытывает дискомфорт от систематического, целенаправленного и всеобъемлющего давления на личность со стороны командиров. Тяжело воспринимается установленный распорядок дня: ранний подъем, четко регламентированное время приема пищи, полное отсутствие свободного времени, регулярные тяжелые физические нагрузки. Наряду с трудностями, созданными армейскими условиями, огромное влияние оказывают отношения внутри формирующегося воинского коллектива.

Борьба за лидерство, причем неформальное, часто заставляет вставать в противоборство не только с военной системой, но и друг с другом. В подразделении наблюдаются случаи явной «дедовщины» со стороны неопытных младших командиров, которые являются курсантами старших курсов. Они неосознанно давят на молодых своим мнимым авторитетом, допуская при этом нецензурные выражения, оскорбления личности и нередко физическое насилие.

Уже с первых недель у молодого курсанта меняется восприятие себя как личности. Здесь ценятся сила, грубость, умение «ходить по трупам». После этого молодые курсанты попадают в Университет с зарешеченными окнами и в течение первого года службы-учебы лишаются свободного выхода в город. Возможность свободно увольняться каждый вечер на 3-4 часа получают лишь курсанты 4-5 курса.

Также тяжело воспринимаются наряды, которые выпадают практически два раза в неделю, а это двое бессонных суток поочередного нахождения у тумбочки в казарме и мытья туалета. При этом курсант

НАПРАВЛЕНИЕ 2. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

отрывается от главного – учебы, которая находится под особым контролем командиров.

С третьего курса начинается караульная служба, где на сутки курсанту доверяют боевое заряженное оружие и боевое знамя Университета, а для ее успешности необходимо заучить наизусть устав гарнизонной службы (120 страниц). При этом никакого психологического отбора при выдаче оружия не происходит; эмоциональное состояние курсанта не учитывается.

Сама психологическая служба Университета развита очень слабо. В ней нет ни одного психолога с высшим образованием, в лучшем случае – замполиты со специальными курсами. Психопрофилактическая и психокоррекционная работа ведется ограничено. Помощь в адаптации вновь поступившим отсутствует полностью. Достаточно строга и беспощадна система наказаний – от ареста и помещения в специальную военную тюрьму (где на прием пищи отводится 5 минут времени, на утренний туалет 2 минуты и т.д.) до отчисления с позором за небольшие провинности (отказ выходить на зарядку, две двойки в четверти).

От поступления до выпуска курсанты живут под сильнейшим эмоциональным напряжением, подавлением личностных нужд и желаний, а также нередко унижением. На каждом курсе есть свой «царь», который может делать все, что захочет – границ нет. Обычно это человек абсолютно не умеющий выражать свои мысли словами; за совершенное им отвечают другие люди.

Отсутствие материальных средств, отсутствие возможности распоряжаться собой и своим свободным временем, нереально завышенные требования и строгость командующего состава, тяжелые физические и морально-психологические нагрузки – все это в совокупности ведет к росту внутреннего напряжения и дискомфорту. В отсутствии возможности снимать возникшее напряжение социально приемлемым способом (преимущественно из-за нежелания и неадекватности командующего состава) ведет к увеличению числа неприемлемых и опасных форм поведения курсантов.

Снятие отрицательного эмоционального напряжения проходит в различных формах, включая агрессию. Так более слабые юноши всегда являются теми, на кого направлена вербальная агрессия более сильных. При наступлении весны практически каждый день происходят кровавые драки – выяснение отношений, на которых даже при-

Факторы формирования агрессивности у курсантов военного университета

сутствуют зрители и ставят, хоть и чисто символические, но денежные ставки на победителя.

Запреты на выход в город и употребление спиртных напитков приводят к тому, что свободное время в городе используют «на всю катушку», доходящую до драк, избиения прохожих и аварий со смертельным исходом.

Внутреннее напряжение снижается при несении караульной службы курсантов на гарнизонной гауптвахте. Здесь происходит освобождение от внутреннего контроля, включая переструктурирование морали. В инструктаже перед началом, караульным дается четкая установка на дистанцию, которую они должны держать с заключенными (которыми могут являться их однокурсники или даже друзья) и имеют право применять все имеющиеся силы и средства в случае неповиновения. Выполнение установок практически невозможно без применения физической силы, т.к. установленный порядок пребывания на гауптвахте заключенных, включает в себя жесткие требования, такие как четкое выполнение распорядка дня, запрет любого общения заключенных между собой, запрет курения и т.д. В свою очередь, любой караульный за невыполнение вышеуказанных установок может оказаться на месте заключенного на срок до 10 суток.

У караульных имеется тенденция обесценивать заключенных как личностей и рассматривать их как заслуживающих наказания; их девальвация путем придания менее человеческого облика облегчает в свою очередь жестокое обращение с ними. Заключенные (даже за малые) дисциплинарные проступки становились для караульных «урками», что облегчало процесс их девальвации.

Приведем статистику правонарушений курсантов Университета за 1999-2000 годы:

- драки – 134 (массовые – 18; с нанесением тяжких телесных повреждений -9);
- попытки суицида – 1;
- неуставные взаимоотношения – ежедневно;
- употребление спиртных напитков – 33;
- уголовные преступления – 12 (в том числе, убийство – 1, разбойное нападение – 6, кражи – 3, угон автотранспорта – 2);
- несчастных случаев – 14.

Отметим, что курсантам обеспечивается уголовная неприкосновенность, они подвержены лишь дисциплинарным взысканиям внутри своей «системы». Возможно, что эта «вседозволенность» и провоци-

НАПРАВЛЕНИЕ 2. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

рует совершение правонарушений. Но эта уголовная неприкосновенность мнимая, т.к. руководство Университета никогда не берет ответственности на себя. Существует система отчислений «задним числом», т.е. совершившего преступления курсанта отчисляют за 2-3 дня до совершения преступления за плохую учебу или дисциплину.

Таким образом, агрессия в поведении курсантов заключается как в личностных особенностях каждого добровольно выбравшего карьеру военного, так и в той социально-психологической системе условий, которая создана в данном вузе. Драки, воровство, алкоголь, суицид, неуставные взаимоотношения – все это является обязательными составляющими жизни курсантов в созданной системе условий. К ней можно отнести следующие условия:

- половой – полное отсутствие женского пола;
- закрытое помещение – невозможность свободного выхода в город на протяжении пяти лет обучения;
- тяжелые физические и морально-психологические нагрузки;
- неуставные взаимоотношения;
- политика устрашения в обучении и службе;
- долгосрочная изолированность от родных и близких;
- мнимая уголовная неприкосновенность;
- нереально завышенные требования командующего состава к одновременному выполнению учебных задач и службы;
- напряженность национальных и земляческих отношений;
- выученная предрасположенность к послушанию;
- отсутствие условий и способов для снятия постоянно возникающего внутреннего напряжения социально-приемлемыми способами.

Эти факторы в своей совокупности, постоянно действуя в течение длительного времени, приводят к образованию системы взаимосвязанных условий, ведущих к формированию и поддержанию агрессивности в данном военном учебном заведении. По нашему мнению, агрессивность становится необходимым адаптационным механизмом для удовлетворительного совместного существования в сложившейся системе социального взаимодействия.

Курсанты были протестированы нами по методикам: опросник агрессивности Басса-Дарки [3], Тест Руки (Hand-test) Э. Вагнера [4] и «Рисунку несуществующего животного» [2].

Результаты представлены в таблице.

Уровень агрессивности	Опросник Басса-Дарки		Тест Руки (Hand-test) (%)	Рисунок несуществующего животного (%)
	Общий уровень агрессивности (%)	Общий индекс враждебности (%)		
Низкий	2	40	19	22
Средний	39	18	11	42
Высокий	59	42	70	36

По опроснику Басса-Дарки около двух третей испытуемых характеризуются высоким уровнем агрессивности, при этом уровень враждебности гораздо ниже. Это может говорить о том, что почти у половины испытуемых агрессивность носит инструментальный характер, т.е. применяется для достижения определенных целей. Испытуемые склонны проявлению физической и вербальной агрессии, враждебности в форме недоверия, подозрительности и осторожности по отношению к людям, основанное на убеждении в том, что окружающие намерены причинить вред.

В ответах на «Hand-test» преобладает категория «агрессия». Рука воспринимается преимущественно как доминирующая, наносящая повреждения, активно захватывающая.

В «Рисунках несуществующего животного» прослеживается многократное использование острых углов, наличие зубов, когтей, рогов, поворот головы вправо. Практически каждое нарисованное животное можно причислить к категории «Хищник».

Из 160 поступивших курсантов до выпуска дошло лишь 86 человек, из них 33 ушли по собственной воле, 41 отчислили.

Литература

1. Гибсон Д. Обучение людей жестокости в условиях государственного террора // Иностранная психология. 1993. Т.1. № 1. С.10-31.
2. Дукаревич М.З., Яньшин П.В. Рисунок несуществующего животного (РНЖ) // Практикум по психодиагностике. Психодиагностика мотивации и саморегуляции. М.: Изд-во МГУ, 1990. С.54-73.
3. Ениколопов С.Н. Опросник Басса-Дарки // Практикум по психодиагностике. Психодиагностика мотивации и саморегуляции. М.: Изд-во МГУ, 1990. С.6-11.
4. Курбатова Т.Н., Муляр О.И. Проективная методика исследования личности «Hand-test». Методическое руководство. СПб.: ИМАТОН, 2001. – 55 с.

Е. Булгакова

Исследование социальных представлений о женской маргинальности

Научной руководителем А.Ю. Агафонов

В любой из известных традиционных культур в отношении женщины присутствует серьезное фундаментальное противоречие. Оно заключается в том, что статус женского всегда оценивается бинарным образом: либо по отношению к нему осуществляется функция крайнего отрицания, либо ему придаются черты недостижимой ценности. С психологической точки зрения также имеются замечания о двойственности в восприятии женского – женщина рассматривается либо в образе «матери», либо в образе «любовницы» (Фрейд З.). Более того, в повседневной жизни данная позиция наиболее отчетливо наблюдается в существовании таких противоположных явлений, как монашество и проституция.

Вопросы о том, откуда такое противоречие, в чем его причины, является предметом многих исследований. Кроме того, проблема женского представляет собой достаточно глубокую и многогранную область исследований. Для того, чтобы более подробно проанализировать указанное противоречие, мы попытались рассмотреть его с достаточно нетрадиционной точки зрения, и результатом этого стала работа по исследованию социальной представленности женской маргинальности.

В данной работе мы предлагали немного иначе взглянуть на проблему противопоставления женской порочности и святости, раскрывающуюся в явлениях проституции и монашества. Главный вопрос, который нас заинтересовал, заключался, прежде всего, в том, действительно ли это противоположности, или две неотъемлемые части одного целого, явления, которое можно назвать женская маргинальность?

Анализ различных подходов к изучению проблемы маргинальности позволил нам на основе этого сформулировать понятие женской маргинальности. Мы предполагаем, что оно выступает родовым понятием, объединяющим проституцию и монашество как замкнутые общности, маргинальные по своей природе. То есть у них ослаблены связи и отношения с обществом, им свойственна периферийность, от-

чужденность к ним со стороны общества, они не воспринимаются как полноправные участники общественной жизни.

Цель исследования: выявить специфику социальной представленности явлений женской маргинальности.

Объект исследования: мужчины и женщины в возрасте от 20 до 45 лет.

Предмет исследования: представление о женской маргинальности в общественном сознании.

Эмпирическая гипотеза: проституция и монашество выступают в общественном сознании как видовые явления женской маргинальности (они представляют собой крайние значения в континууме образов женщин).

Методологическая основа – теории маргинальности (Парк, Стариков, Атоян и др.); концепция Мишеля Фуко о женщине как о маргинальном субъекте; положения теорий психоаналитического подхода (Фрейд, Хорни) об амбивалентности женской природы.

Методы исследования – метод экспертных оценок, метод множественной идентификации; методы математической обработки данных (корреляционный факторный анализ).

В ходе теоретического анализа литературы было обнаружено, что бинарность в восприятии действительности – это сущностная характеристика культуры, ставящая человека в ситуацию расколотости. Вся система норм, правил, отношений противоречива. Не существует ни одного культурного феномена, ни одной ценности, которая трактовалась бы однозначно. Не исключением является и восприятие женского на примере существования в обществе таких явлений, как проституция и женское монашество.

Еще в Средневековье в основе представлений о женщине лежало убеждение в двойственности ее природы, которое развивалось в рамках церковной идеологии. С одной стороны, женщина рассматривалась как существо несовершенное, как развратная обольстительница. С другой стороны, сама же церковь, создавая культ Марии, воспитывала почитание женской чистоты и материнства.

Анализ научной психологической литературы также позволил нам проследить указанную тенденцию. Так, например, согласно Фрейду, все женщины делятся на две категории: матери и проститутки. По выражению Фрейда, «любовь к проститутке» присутствует у каждого мужчины, т.к. чистая, вне всяких подозрений, женщина никогда не является достаточно привлекательной для мужчины. При-

НАПРАВЛЕНИЕ 2. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

влекает женщина, внушающая подозрения, – верность и порядочность которой вызывают сомнения. С другой стороны, в нормальной жизни ценность женщины определяется ее непорочностью и понижается с приближением к разряду проститутки.

Таким образом, главная особенность в восприятии женщины выражается в диссонансе, проявляющемся в отношении к ней, с одной стороны, как к проститутке и, с другой стороны, как к монахине. Т.е. женщине приходится играть противоречивые роли, выступать в «двойственном» образе и занимать, тем самым, маргинальную позицию.

Кроме того, нам удалось обнаружить в литературных источниках несколько нетрадиционные подходы к рассмотрению данных явлений, позволяющих говорить об их своеобразном родстве. Так, есть сведения, указывающие на то, что, например, в Средние века женские монастыри сравнивались с публичными домами. А проституция рассматривается как одна из форм общественного милосердия. Также были выделены сходные причины, заставляющие женщину заняться проституцией или обратиться в монашество (это низкое материальное положение и система отношений в родительской семье). Конечно, проституцию и монашество нельзя приравнивать друг к другу, но они могут выступать как две части одного явления – женская маргинальность. Для проверки данного предположения нами было проведено эмпирическое исследование.

В исследовании приняло участие 10 экспертов и 40 испытуемых, которые представляли собой гетерогенные разнородные группы. Возраст экспертов от 20 до 40 лет, возраст испытуемых от 20 до 45 лет; опрашивались и мужчины, и женщины.

Эмпирическое исследование состояло из двух частей.

На первом этапе группе экспертов предлагалась следующая инструкция: «Проранжируйте в порядке значимости предложенные пары антонимичных прилагательных, используемых при социальной оценке маргинальных женщин». Всего 37 пар прилагательных.

После суммирования проставленных номеров напротив каждой пары по всем бланкам, были выбраны 6, сумма которых была наименьшей по сравнению со всеми остальными. Они использовались в дальнейшем в качестве шкал оценивания: святая – грешная, девственная – порочная, застенчивая – вульгарная, почитаемая – презираемая, кроткая – строптивая, совестливая – бессовестная.

На втором этапе испытуемым предлагалась следующая инструкция: «Оцените предложенные женские образы по семибалльным шка-

лам, образованными парами антонимичных прилагательных» (их перечень см. Таблица 1).

Этапы обработки результатов:

1. Обработка результатов методики множественной идентификации.

По каждому женскому образу в отдельности была составлена матрица, которая объединяла оценки всех испытуемых. Строками в матрицах выступали номера бланков испытуемых (40), а столбцами – шкалы оценивания (6). Было составлено 10 матриц.

Далее мы подсчитали среднее арифметическое по всем столбцам. В результате была составлена матрица средних значений 6x10, где в качестве строк выступали образы женщин, а в качестве столбцов – шкалы оценивания (Таблица 1).

Таблица 1. Матрица средних значений

Образы женщин	Шкалы оценивания					
	1	2	3	4	5	6
Женщина – мечта мужчины	4,525	3,975	6,025	3,975	4,4	5,125
Проститутка	2,1	1,9	2,95	3,575	1,7	2,725
Современная женщина	3,775	3,425	5,45	3,45	3,4	4,125
Женщина прошлого	6	5,175	5,975	5,95	5,55	6,15
Женщина будущего	3,675	3,3	4,95	3,25	3,55	3,725
Монахиня	6,425	5,875	6,125	6,6	5,725	6,6
Роковая женщина	2,775	2,35	4,375	2,625	2,475	3,05
Идеальная жена	5,275	5,275	6,325	4,875	5,15	5,9
Идеальная мать	5,35	5,925	6,675	4,9	4,95	5,95
Идеальная любовница	3,625	2,7	4,725	3,325	2,8	3,65

2. На втором этапе полученные матрицы средних значений обрабатывались процедурой факторного анализа. В результате нами были получены однофакторная и двухфакторная модели. Рассмотрим их более подробно.

Сперва был выделен единственный фактор, объясняющий 92,59% дисперсии. Все выделенные нами ранее критерии оценки (6 пар прилагательных) получили достаточно высокие оценки по общему фактору (Таблица 2):

Таблица 2. Факторные нагрузки

Святая – грешная	0.991301
Девственная – порочная	0.983446
Застенчивая – вульгарная	0.907312
Почитаемая – презираемая	0.898208
Кроткая – строптивая	0.990895
Совестливая – бессовестная	0.996864

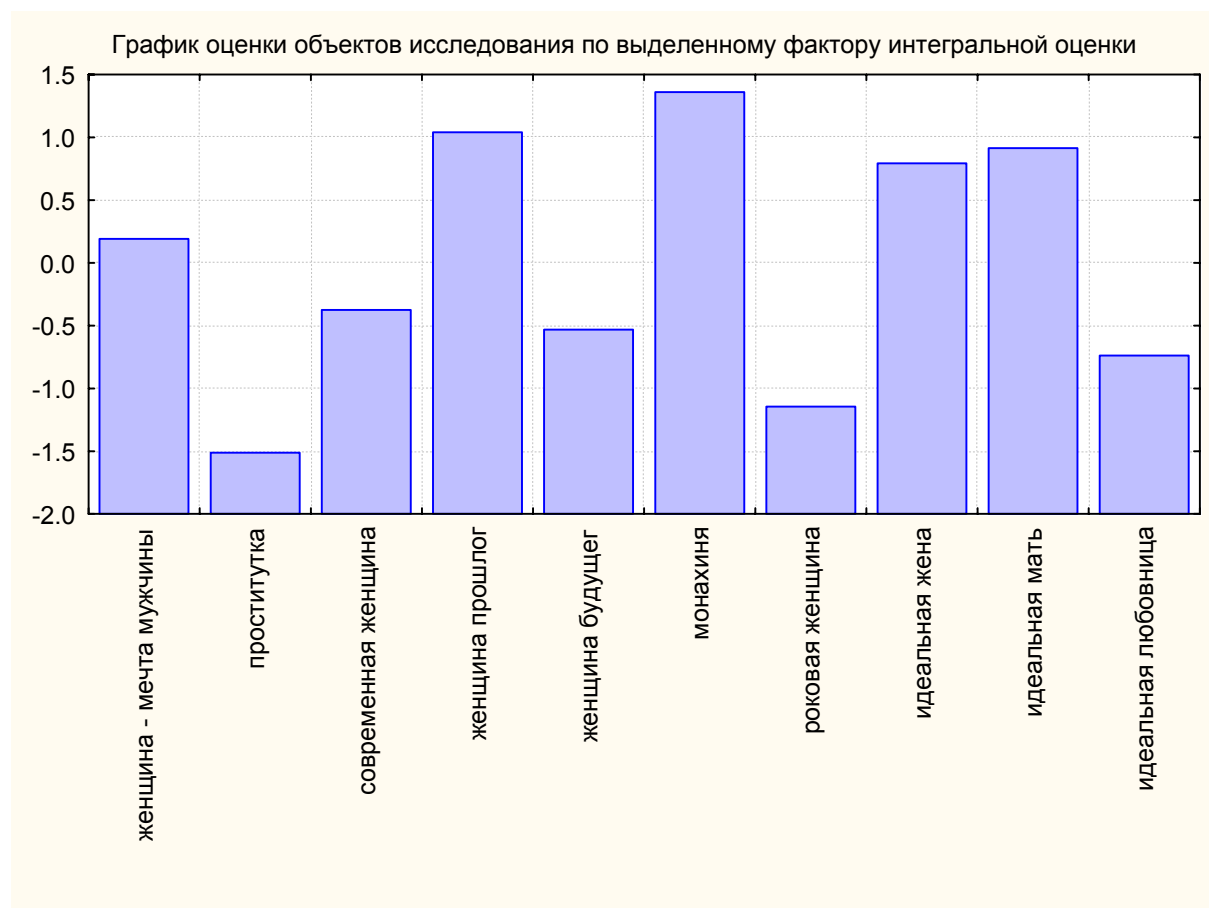
НАПРАВЛЕНИЕ 2. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Значения объектов по выделенному фактору представлены в таблице 3:

Таблица 3. Оценка объектов по фактору

Женщина – мечта мужчины	0.191279
Проститутка	-1.51189
Современная женщина	-0.37444
Женщина прошлого	1.040585
Женщина будущего	-0.53128
Монахиня	1.361112
Роковая женщина	-1.14455
Идеальная жена	0.792895
Идеальная мать	0.914423
Идеальная любовница	-0.73813

Все полученные результаты можно представить в виде графика 1.



Анализ полученных результатов показывает, что отрицательный полюс образован такими женскими образами, как проститутка (-1,51189), роковая женщина (-0,14455), идеальная любовница (-0,73813), а на положительном полюсе максимальную оценку получили объекты – монахиня (1,361112), женщина прошлого (1,040585), идеальная мать (0,914423), идеальная жена (0,792895).

Отметим, что крайние оценки получили как раз образы проститутки (-1,51189) и монахини (1,361112).

Для более полного понимания содержания образов проститутки и монахини в сознании испытуемых мы повторили процедуру факторного анализа с условием принудительного выделения второго фактора. Выделение второго фактора позволило объяснить дополнительно 6,2% дисперсии всех полученных данных, а общий процент объясненной дисперсии составил 98,77%. Вращение Varimax позволило получить хорошо интерпретируемую модель, при этом процент объясненной дисперсии по каждому выделенному фактору превысили 45%.

Факторные нагрузки по выделенным факторам после вращения Varimax приведены в таблице 4.

Таблица 4. Факторные нагрузки после вращения Varimax

	Фактор 1	Фактор 2
Святая – грешная	0.685632	0.717071
Девственная – порочная	0.734546	0.655052
Застенчивая – вульгарная	0.942713	0.329596
Почитаемая – презираемая	0.342513	0.938676
Кроткая – строптивая	0.739748	0.660388
Совестливая – бессовестная	0.702477	0.707622
% объясненной дисперсии	0.509395	0.478312

Анализ таблицы позволил нам интерпретировать выделенные факторы как фактор скромности (первый) и фактор почитания (с оттенком святости) (второй).

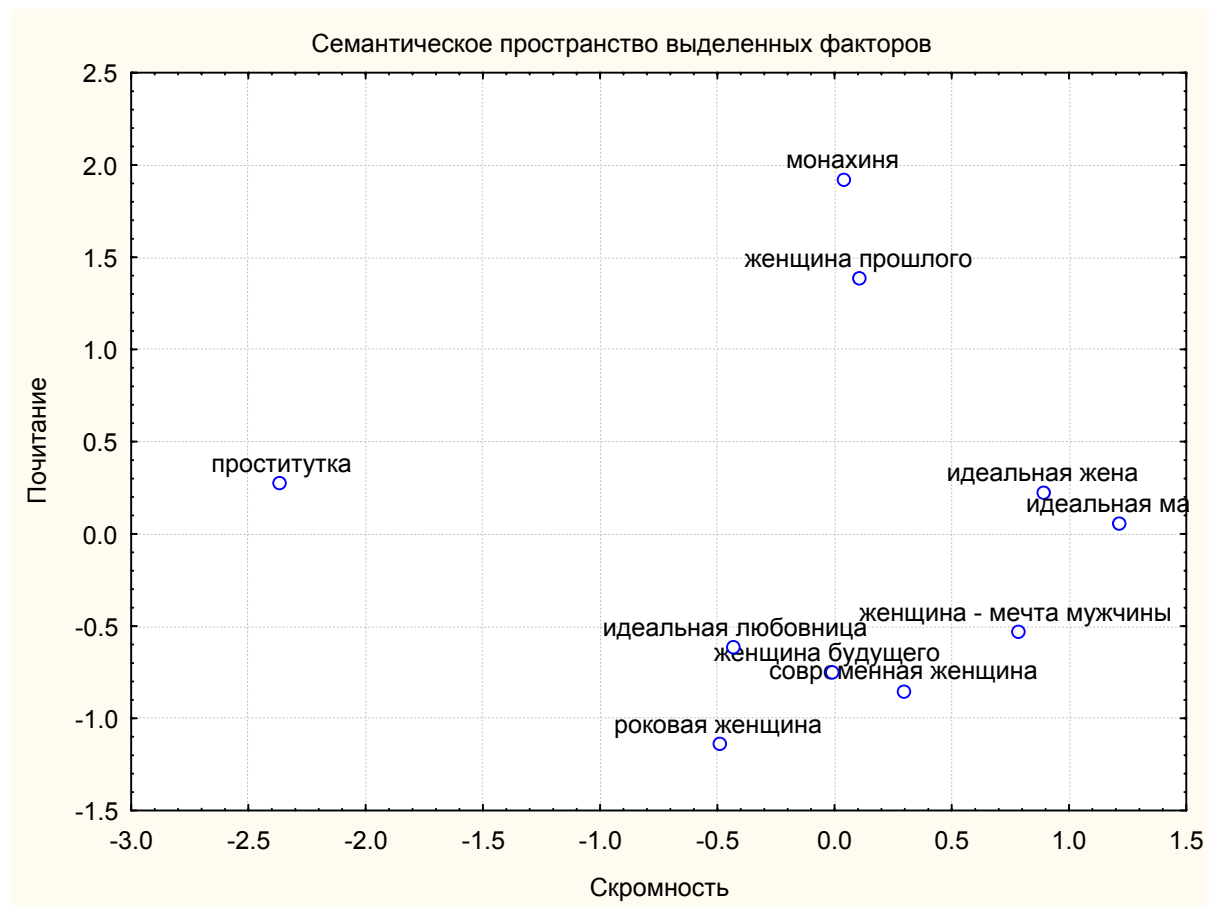
Оценка объектов по выделенным факторам представлена в таблице 5.

Таблица 5. Оценка объектов по факторам

	Фактор 1: скромность	Фактор 2: почитание
женщина – мечта мужчины	0.77747	-0.53045
проститутка	-2.36779	0.27688
современная женщина	0.29647	-0.84666
женщина прошлого	0.10508	1.38988
женщина будущего	-0.01725	-0.74735
монахиня	0.03305	1.92623
роковая женщина	-0.49335	-1.13713
идеальная жена	0.88461	0.22503
идеальная мать	1.21466	0.05792
идеальная любовница	-0.43297	-0.61434

НАПРАВЛЕНИЕ 2. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

По результатам факторного анализа нами было построено семантическое пространство (см. изображение).



Напомним, мы предполагали, что женская маргинальность состоит из двух полюсов, включает в себя два крайне выраженных явления – проституцию и монашество. Однофакторный анализ результатов показал, что наиболее высокие положительные оценки по фактору получил образ монахини, а отрицательные – образ проститутки. Принудительное выделение второго фактора подтвердило данную тенденцию к столь явному расхождению. Более того, именно двухфакторный анализ позволил выделить именно те качества в образе монахини и проститутки, яркая выраженность которых делает их маргинальными в сознании испытуемых. Соответственно образ проститутки мы можем описать в категориях грешности, порочности, вульгарности, нескромности, а образ монахини – маргинален в силу повышенной почитаемости, святости, совестливости. Остальные образы имеют более умеренные характеристики. Следовательно, наша гипотеза о том, что проституция и монашество выступают как видовые явления женской маргинальности и представляют собой крайние значения в континууме образов женщин, подтвердилась.

Также при анализе результатов были выделены группы объектов, близкие и к полюсу монахини, и к полюсу проститутки. К образу проститутки близки образы роковой женщины, женщины будущего и идеальной любовницы. Это все, что связано с удовольствием, риском, свободой, страстью, соблазном и порочностью. Любопытно, что в будущем женщина видится именно в контексте данных характеристик. Современная женщина приближается к полюсу проститутки.

К образу монахини близки образы женщины прошлого, идеальной матери и идеальной жены. Здесь приоритетны семейные ценности, забота о близких, скромность, ответственность, жертвенность.

Перечисленные характеристики являются ценностными категориями для испытуемых, однако их чрезмерная выраженность в женском образе приводит к отвержению таких женщин и к их маргинальности в общественном сознании. Таким образом, мы можем выделить две группы ценностей: ценности свободы и удовольствия и ценности семьи. При этом именно умеренное сочетание этих ценностей делает женщину адаптированной, «вписанной» в социальный контекст, является наиболее притягательным и идеализированным. Так, образ «женщина – мечты мужчины» находится практически между этими крайностями. Это говорит о том, что в идеале в женщине должны уравниваться качества и того, и другого образа. В то же время чрезмерная выраженность одной из выделенных ценностных категорий в поведении и образе жизни женщины приводит к отвержению и маргинальности.

Кроме того, результаты исследования позволили обнаружить следующую тенденцию: в общественном сознании по-разному представлены образы женщины прошлого, настоящего и будущего. Если женщина прошлого ассоциировалась с монахиней, добротой, покорностью, ценностями семьи и дома, то в противоположность этому современная женщина и женщина будущего по своему облику близки к проститутке.

Таким образом, мы можем предположить, что в течение последних десятилетий в образе женщины все большую роль начинают играть характеристики, относящиеся к ценностям свободы и удовольствия.

В заключение нами были сформулированы следующие *выводы*:

1. Проституция и монашество выступают как видовые явления женской маргинальности в силу яркой выраженности предложенных характеристик по сравнению с другими образами.

2. В результате исследования были выделены группы образов, близкие к образам проститутки и монахини. Анализ объектов, получивших наибольшие оценки по каждому из выделенных факторов, позволил нам описать две группы ценностей в восприятии женственности: ценности свободы и удовольствия и ценности семьи. Сочетание этих ценностей в женском образе определяет его привлекательность или маргинальность.

3. Анализ результатов исследования позволил выделить тенденцию изменения восприятия женщины (женщина прошлого – современная женщина – женщина будущего): в последние десятилетия в образе женщины всю большую роль начинают играть характеристики, относящиеся к полюсу проституции.

Т. Гайдуллина
**Роль иррациональных убеждений
в формировании установки по отношению
к деньгам**

Научный руководитель С.В.Березин

Проблема социально-психологического аспекта экономических отношений наиболее остро встает в кризисные, переходные для общества периоды. Подобные явления можно наблюдать в нашей стране в настоящее время. Сама по себе природа денег такова, что они могут выступать как в качестве эквивалента ценностей материальных, так и духовных. Деньги – универсальный посредник человеческих отношений. В современных отечественных исследованиях (Буренина С., 2003) отмечается все возрастающая роль денег как нового фактора социализации, т.е. того фактора, который играет значительную роль в становлении современной личности. При этом деньги могут выступать как фактор развития, расширения возможностей человека, так и приводить к застреванию в развитии, превращаясь в сверхценное образование.

Установки личности – это занятая ею позиция, которая заключается в определенном отношении к стоящим целям и задачам и выражается в избирательной мобилизованности и готовности в деятельности, направленной на их осуществление. Всякая установка – это уста-

Роль иррациональных убеждений в формировании установки по отношению к деньгам новка на какое–либо поведение, и в этой линии поведения она и определяется. [Рубинштейн С.Л., 2005, С.520].

Таким образом, установка человека по отношению к деньгам проявляется в его экономическом поведении, ситуациях выбора и принятия решения в условиях неопределенности. В статье П. Лунта «Психологические подходы к потреблению: вчера, сегодня, завтра» дан обзор исследований в области экспериментальной экономики. Экспериментальная экономика использует в качестве модели принятия решений в условиях неопределенности понятие «связанной рациональности», предложенной Саймоном в 1957 году. Согласно этой модели, люди используют различные специфические формы рассуждений и стремятся скорее к обоснованности, нежели к оптимальности. Если какой–то способ в прошлом доказал свою эффективность в подобной ситуации, то человек удовлетворяется тем, чтобы повторить свое решение. Таким образом, лишь в идеале люди основывают свое решение на принципе собственного интереса, знаний множества экономических условий и понятий, таких, например, как будущий доход. В реальности речь скорее идет об иррациональных установках, которые и определяют отношение человека к деньгам. Складываясь в ходе развития личности и постепенно перестраиваясь в процессе её действий, включает в себя целый спектр компонентов, начиная с элементарных потребностей и влечений и кончая мировоззренческими взглядами или позициями личности (Рубинштейн С.Л., 2005).

На значимость иррациональных убеждений в ходе экономической деятельности указывает Ж. Гринюк в своей статье «Экономическое мышление. Социально–психологические аспекты развития». Развитие экономического мышления на нынешнем этапе представляет собой противоречивый процесс, детерминированный преимущественно эмоциональными, а не рациональными, оценками и восприятием действительности. Следствием этого является инерционность, стереотипизированность экономического мышления и значительное влияние иррациональных установок. Противоречивое экономическое мышление не способствует осуществлению активности и эффективного поведения.

Процесс экономической социализации, в результате которого должны складываться экономическая идентичность, экономическое самосознание и набор необходимых знаний, умений и навыков, осложняется многими факторами. Первый фактор – это преимущественно стихийный характер экономической социализации. Штампы

культуры массового потребления активно транслируются через средства массовой информации.

Второй фактор, неготовность основных институтов социализации – семьи и школы – к резким изменениям. Система образования перестраивается медленно, постепенно. Должно пройти время, прежде чем школа станет эффективно выполнять функции основного института экономической социализации. Именно в этом русле в настоящее время успешно ведутся многие педагогические исследования, акцент в которых ставится на особенностях организации обучения в новых социально–экономических условиях, содержании преподаваемых дисциплин, формировании у учащихся таких личностных качеств, как умение ориентироваться в ситуации, адекватно оценить происходящее, уверенность в себе, активность, инициативность.

Особенностью школьного обучения является теоретический характер получаемых знаний, умений, навыков в экономической сфере и отсутствие возможностей для их практического освоения и применения, которое носило бы систематический и обучающий характер. Именно поэтому экономическая социализация в большинстве случаев является стихийной, неуправляемой. Таким образом, школа не может в настоящее время решать задачи формирования зрелого, рационального экономического мышления у учащихся.

Третий фактор – неготовность семьи к решению задач экономической социализации, выражающаяся в противоречии между накопленным социальным опытом в сфере экономических отношений и новыми социальными условиями. Такие функции семьи, как функция первичного социального контроля, хозяйственно–бытовая должны регулировать и формировать у индивида навыки и нормы обращения с деньгами и материальными ценностями. В дисфункциональных семьях зачастую при помощи денег, опосредованно, осуществляются функции воспитания, эмоциональной поддержки, духовного общения, сексуально–эротическая функция. Подобные нарушения приводят к тому, что индивид усваивает такие формы отношений и в дальнейшем воспроизводит.

При этом семья является источником иррациональных убеждений относительно денег. Они рождаются из семейных мифов, воспринимаются индивидом некритично и автоматически входят в структуру самосознания, вследствие принадлежности к группе, разделяющей эти мифы («Мы – бедные, зато честные!»).

Роль иррациональных убеждений в формировании установки по отношению к деньгам

Непосредственно иррациональные убеждения относительно денег возникают в результате усвоения родительских напутствий, которые часто носят противоречивый, двойственный характер. В статье «Дети и деньги: психологические аспекты экономической социализации» А.Б. Фенько упоминает об исследованиях американской исследовательницы П. Мэттьюз, выделившей целый ряд таких напутствий. По её мнению, многие психические отклонения на почве денег (патологическая скупость, страсть к азартным играм, kleптомания и др.) уходят корнями в семейные проблемы. Родительские напутствия транслируют содержание семейных мифов.

Механизм экономической социализации – личный опыт обращения с деньгами. В семье существуют различные варианты вовлечения ребенка в экономическую деятельность: система карманных денег, совместное обсуждение доходов и планируемых расходов. Эти основные механизмы могут вступать в противоречие с иррациональными убеждениями, обуславливая различные нарушения экономического поведения. Дейнека О.С. описала следующие типологии денежного поведения: «скряга» – накопление денег само по себе является увлекательным, чувство защищенности с помощью денег; «транжир» – бесконтрольное расходование, особенно в момент депрессии; «денежный мешок» – зарабатывание денег как способ добиться высокого социального статуса и одобрения; «торгаш» – получение вещей за меньшие деньги обеспечивает чувство превосходства; «игрок» – выигрыш приносит власть, и его ожидание компенсирует риск проигрыша. Дейнека О.С. указывает также факторы, определяющие различия в установках и отношении к деньгам.

Существует множество вариантов установок по отношению к деньгам и иррациональных убеждений, входящих в структуру установки. В процессе жизнедеятельности установки могут меняться. Труднее всего поддаются корректировке именно иррациональные убеждения, однако их осознание поможет избавиться от отношения к деньгам, которое неэффективно.

В качестве гипотезы многообразие установок по отношению к деньгам можно представить в виде системы координат. Одна из осей которых представляет собой полярно иррациональные убеждения («Деньги – зло» – «Деньги – ценность; они должны приносить прибыль и работать»), а другое – «ось действия» («тратить – копить»). Таким образом, в координатных четвертях можно расположить возможные варианты экономического поведения: «Копить» – «деньги – цен-

ность» – патологическая скупость; «деньги – ценность» – «тратить» – стремление «подкупить» других с целью получить одобрение, принятие; «тратить» – «зло» – патологическая склонность к бесцельным тратам; «зло» – «копить» – тенденция рисковать деньгами, склонность к азартным играм.

Стоит отметить, что адекватное понимание роли денег, отношение лишь как к средству обеспечения нужд жизнедеятельности, потребностей являются признаком нормы.

Подводя итог, можно сказать что, иррациональные убеждения играют значительную роль в установке по отношению к деньгам в возникновении и отклонении экономического поведения.

Область экономических отношений в свою очередь представляет собой самостоятельную отрасль жизнедеятельности, со своей ценностью и смысловыми сферами, определенными социальными «конвенциями», видами межличностных коммуникаций и т.д. Все это составляет содержательную часть экономических отношений и явление с точки зрения психологии и социальной психологии в частности.

А.В. Соболева

Стигматизация как форма социального реагирования

Теоретическая разработка и собственно введение в социальную психологию понятия стигма принадлежит И. Гоффману.

Американский социолог Ирвинг Гоффман посвятил проблеме стигматизации свою раннюю, теперь уже ставшую классикой, книгу «Стигма. Об особенностях искаленной личности».

Гоффман пишет: «Греки создали понятие стигмы в качестве указания на телесные знаки, которые служат для того, чтобы выявить что-то необходимое или дурное в моральном облике носителя этих знаков. Эти знаки вырезались или выжигались на теле, чтобы каждому было ясно, что их носитель является рабом, преступником, предателем и т. д.» [5].

В настоящее время понятие «стигма» употребляется в различных науках: биология, социология, медицина, религиоведение, история. И принимает в них совершенно разное значение.

В настоящей работе, когда мы употребляем термин «стигма», то имеем в виду его социологическое значение.

Словарь иностранных слов Дудена приводит значение слов «стигма» и «стигматизация»: «Клеймить кого-либо, выделять, приписывать кому-либо определенные черты, признаваемые обществом отрицательными, выделять кого-либо посредством дискриминации (социол.)».

Итак, «стигма» (в пер. с греч. – клеймо, отметина) определяется как социальный атрибут, дискредитирующий человека или группу, считающийся «своего рода пороком» и вызывающий стремление наказать.

В понятии стигмы, т. о. заключена определенная двойственность: это и сам признак, и его восприятие окружающими. Это означает, что стигма конструируется социально и не существует вне определенного контекста социального взаимодействия, определяющего восприятие атрибута как девиации и вызывающего негативное отношение к носителям признака.

Понятие стигматизации выражает одновременно и сам процесс маркирования определенной стигмой, и его результат.

Все теории стигматизации подчеркивают относительность самого социального атрибута и чрезвычайную важность социального контекста.

Сам человек сознает этот социальный атрибут, и стигма меняет социальную идентичность ее носителя, воздействует на образ собственного «Я» и на характер взаимодействия с другими людьми.

С помощью концепции стигмы – повреждения социального аспекта личности – Гоффман показал, что для многих людей, поведение которых отклоняется от социальной нормы, или тех, кто обречен на необычный образ жизни, речь идет в значительной мере о несоблюдении или нарушении правил или норм. Для них вопрос касается социальной и персональной идентичности и того, как они могут быть введены в рамки социального окружения, с тем, чтобы включить свою «личную жизнь» в сложный мир социальной общности.

Где мы ни жили, мы имеем, независимо от того, сознаем мы это или нет, определенные представления о том, как люди ведут себя, как они живут, какими они должны быть: «Когда мы встречаем незнакомого человека, уже первый взгляд может позволить нам определить, к какой категории он относится, каковы его основные черты, его социальное положение» [5].

Гоффман обозначает эти ожидания как приписывание «виртуальной социальной идентичности». В противоположность ей «актуальная

НАПРАВЛЕНИЕ 2. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

социальная идентичность» содержит те особенности и признаки, которыми человек реально располагает. Претензии и действительность отличаются друг от друга.

Но существуют такие различия, которые могут быть приняты и интегрированы без особых трудностей, и такие, при которых это невозможно.

Гоффман добавляет, что стигматизации подвергаются отнюдь не все нежелательные особенности, а только те из них, которые в нашем представлении несовместимы с образом индивидуума, каким он должен быть.

«Стигма узаконивает особое расхождение между действительной и виртуальной индивидуальностью» [5].

Гоффман выделяет «три резко отличающихся друг от друга типа» стигмы: «телесные уродства», «индивидуальные недостатки характера, вытекающие из известного перечня: тюремное заключение, наркомания, гомосексуализм, безработность, суицидальное поведение, радикальная политическая позиция и т. п.», и «филогенетическая стигма расы и религии, передаваемая от одного поколения к другому и клеймящая всех членов семьи» [5].

Все эти типы имеют общие социологические признаки. Отмеченные ими люди, которые при иных обстоятельствах безо всяких трудностей были бы приняты в социальный круг, обладают одной особенностью, которую общество ни при каких обстоятельствах не может проигнорировать и которая сводит на нет все их положительные качества. Это стигма. Эти люди нежелательным образом другие, не такие, за каких их принимали. В действительности, общество убеждено в том, что люди, отмеченные стигмой, «в чем-то не совсем люди».

«Мы конструируем теорию стигмы, идеологию, которая должна доказать изменчивость и опасность, исходящие от стигматизированного... Мы склоняемся к тому, чтобы приписывать одному лицу длинную цепь несовершенств, сформировавшихся на основе первоначальных» [5].

Процесс стигматизации и его переживание могут протекать различно в зависимости от характера стигмы. Но все стигматизируемые проходят сходный опыт. Они должны принять, что они не такие, как остальные, «нормальные» люди. Они должны научиться жить с этим. Стигматизация и ее последствия становятся частью их биографии. Этот опыт вносит свой вклад в формирование их личности.

Это развитие различается в зависимости от того, имеем ли мы дело с врожденной стигмой, либо со стигмой, появившейся в течение жизни – в результате стигматизирующего заболевания (или стигматизирующего отклонения поведения), либо вступления в сообщество стигматизированных по религиозным, национальным или расовым соображениям.

Отчуждение стигматизированных отнюдь не является привилегией современного общества. Оно уходит корнями в далекое прошлое, где было широко распространено, что детально изложено в книге Мюллера «Калека» (1996 г.).

Известен «страх перед калеками» в древности, в частности, в античной медицине. В своем позднем труде Платон твердо придерживается мнения, что неисправимые нищие должны быть изгнаны, а преступники подвергнуты смерти или изгнанию. Носители болезни, которые не могут быть излечены, должны быть уничтожены.

На протяжении всего средневековья преступников публично сжигали, прокаженных снабжали приметными балахонами, колокольчиками и трещотками. Умалишенным выбривали тонзуру в форме креста, проституток обязывали рядиться в одежду немислимых цветов, а евреев – делать на одежде нашивку желтого цвета.

Не стоит напоминать о том, как далеко мы зашли в XX столетии. Примечательно лишь то, сколь малому мы научились. Первое и последнее десятилетия века отмечены истреблением народов и этническими чистками. В современной нормальной повседневной жизни подвергаются унижению люди с другим цветом кожи, осмеиваются слабоумные и дискриминируются психически больные. Это начинается с детского сада, продолжается в школе, в баре, на стадионе, в политических партиях и т. д.

Было бы опасным заблуждением считать, что стигматизация как социальный феномен может быть уничтожена.

Если стигма так вездесуща и одинаково распространена как в примитивных, так и в развитых обществах, в далеком прошлом и в современности, то возникает вопрос: А не является ли общественной необходимостью стигматизация определенных индивидуумов с определенными физическими, психическими и социальными особенностями?

Существуют социальные аксиомы, которые нельзя нарушить, не поставив под угрозу единство общества. Одна из таких аксиом это Принадлежность – принадлежность к семье, производству, общине,

НАПРАВЛЕНИЕ 2. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

стране, миру в целом, но также и принадлежность к определенной подгруппе: спортивному клубу, религиозной общине.

У каждой группы имеются свои правила – социологические нормы и цели. В каждой группе ее члены имеют свою позицию, свой индивидуальный статус.

Как бы ни была организована общественная группировка, одним из важнейших ее элементов является наличие границ. Внутри этих границ существуют определенные нормы и ценности, которые нельзя нарушать безнаказанно. Их выполнение жестко предписано всем членам группы.

Членом группы можно стать по рождению или приобрести это право. Все люди являются членами нескольких таких групп. В условиях все возрастающей социальной сложности современного общества это означает гораздо большее, чем в традиционных обществах прошлого.

Но в мультикультуральном обществе одновременное участие в определенных группах невозможно. Возможны выходы за границы, как, например, в обществах, организующих досуг своих членов. Но они могут быть не преодолимы, как, например, в мафии, где переход границы тотчас квалифицируется как предательство и карается смертью.

Какой бы ни была общественная группировка, ее члены должны твердо усвоить предписанные правила, нормы и ценности и придерживаться их. Основная предпосылка человеческого существования заключается в том, чтобы члены одной группировки могли полностью полагаться на предсказуемость поведения других членов этой группировки. Поэтому отклонение в поведении предусматривает применение санкций независимо от того, было ли отклонение умышленным или неумышленным.

Гарфинкел трактует эту позицию, прежде всего как меру социальной защиты границ против экзистенциальной угрозы социальному единству.

Стигматизация вплотную соприкасается с обозначением и укреплением этих границ.

Итак, общество устанавливает строгие границы для тех, кто не является членами этого общества. Чтобы обеспечить социальную стабильность, до определенной степени соблюдается беспристрастность, поощряется и вознаграждается желаемое поведение, а нежелаемое – выявляется и клеймится. Масштабы и жестокость исключения и вы-

ведения за границы различны. Но невозможно представить себе общество, которое отказалось бы от соблюдения границ.

Как классифицируется отклонение поведения человека – как безобидное или представляющее общественную опасность, является вопросом интерпретации. От гибкости и толерантности общества зависит, будет ли человек терпим как аутсайдер или сожжен как ведьма, будут ли психически больного лечить, станут ли уничтожать, как это было в Третьем Рейхе, или изгонять, как в древности. Но во всех случаях стигма остается.

Да, общество постоянно изменяется, но одновременно с разрушением предрассудков в отношении одних группировок возникают предрассудки в отношении других.

Литература

1. *Андрусенко В.А.* Социальный страх: Опыт философского анализа. Свердловск: Уральский университет, 1991.

2. *Кисилев М.Ю.* Страх и стигма: о социально-психологических механизмах стигматизации больных СПИДом и жертв радиационных катастроф // Психологический журнал. 1999. Том 20. С.40-47.

3. *Мышанова Н.Н.* Страхи здоровых людей. СПб.: Комплект, 1997.

4. *Риман Ф.* Основные формы страха: Исслед. в обл. глубин. Психологии. Пер. с нем. Гушанского Э.П. М.: Алетейа, 1998.

5. *Финзен А.* Психоз и стигма. Пер. с нем. Сапожниковой И.Я. М.: Алетейа, 2001.

М.Ю. Шейнис

Анализ влияния социально-психологических факторов на точность выполнения должностных инструкций сотрудниками оформительских подразделений таможен Приволжского таможенного управления

Цель исследования заключается в выявлении социально-психологических факторов, детерминирующих ролевое поведение.

Объектом исследования является личность сотрудников двух типов таможен: таможен национальных республик и таможен круп-

НАПРАВЛЕНИЕ 2. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ных областных центров. Изучение должностных лиц проводилось при выполнении социально-профессиональной роли.

Предметом – влияние социально-психологических факторов на продуктивность профессиональной деятельности.

Гипотеза исследования заключается в следующем:

Продуктивность профессиональной деятельности определяется комплексом способностей и установок сотрудника при выполнении ролевых предписаний, а также степенью интернализации этих предписаний и общей ситуацией на рынке труда в регионе.

Исходя из общей цели, выдвинутой гипотезы, в исследовании нами решались следующие **задачи**:

1. Выделить свойства личности, влияющие на процесс исполнения ролевых предписаний.
2. Исследовать зависимости между чертами личности и точностью следования ролевым предписаниям.
3. На основе анализа зависимостей, выделить факторы, детерминирующие продуктивность трудовой деятельности работника.

Характеристика изучаемой выборки.

Изучение проблемы взаимовлияния личности и ее профессиональной роли проводилось на базе шести таможен Приволжского регионального таможенного управления. Эти таможни были условно разделены на «большие и малые». «Большие таможни»: Самарская, Оренбургская, Саратовская. Численность личного состава этих таможен составляет от 400 до 900 человек. «Малые»: Чувашская, Мордовская и Марийская – численностью около 100 человек.

При этом основная разница между «большими и малыми» таможнями в изучаемой выборке состоит в том, что «большие таможни» расположены в центрах крупных промышленных и торговых областей. «Малые» – расположены в городах, которые являются лишь административными центрами национальных республик. Именно этим и обусловлена разница в численности штатных расписаний таможен.

Так же, в связи с экономической ситуацией в зоне деятельности этих двух групп таможен связана и ситуация на рынке труда. В районах, где экономический рост идет медленнее, государственная служба является более престижной и высокооплачиваемой, чем в крупных промышленно-финансовых центрах, где средний уровень оплаты труда значительно выше.

Анализ влияния социально-психологических факторов на точность выполнения ...

Выборка была сформирована из должностных лиц перечисленных таможен, непосредственно участвующих в таможенном оформлении. В исследовании приняли участие:

Наименование таможни	Всего обследовано
Самарская таможня	105
Саратовская таможня	236
Оренбургская таможня	315
Марийская таможня	69
Мордовская таможня	65
Чувашская таможня	64
ИТОГО	851

Наиболее систематическая классификация методов психологии осуществлена Б.Г. Ананьевым [1]. В рамках этой классификации в работе использован сравнительный метод организации исследования.

Программа диагностики и анализа влияния характеристик личности на профессионально-ролевое поведение.

На уровне теоретического анализа можно выделить субъективные факторы, детерминирующие ролевое поведение: знание ролевых предписаний, согласие с этими требованиями, признание своей возможности их исполнять, желание их исполнять. К этим факторам также относятся соответствие «Я» работника требованиям роли.

Программа исследования, направленного на эмпирическую проверку сделанных теоретических выводов, состоит из двух разделов. I раздел – диагностировать необходимое и достаточное количество критериев, характеризующих перечисленные факторы и II раздел – установить наличие (отсутствие) корреляционной связи этих факторов с продуктивностью деятельности.

Содержание I раздела.

1. Уровень знаний роли характеризуют оценки, полученные сотрудником при сдаче экзаменов по профессиональным знаниям и умениям.

2. Для изучения интернализации различных видов требований роли и их согласованности между собой, необходимо изучить:

- степень согласованности организационно-технических и социальных требований;
- согласие индивида с каждым видом ролевых требований;

НАПРАВЛЕНИЕ 2. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

– понимание индивидом целей деятельности, как наиболее обобщенного показателя интернализации роли. Степень совпадения этого понимания с требованиями роли.

3. Для изучения мотивации и включенности сотрудника в профессионально-ролевую деятельность, необходимо изучить:

– важность для него профессиональной сферы, среди других сфер жизни;

– установка индивида относительно профессии;

– степень важности для него каждой терминальной ценности в профессиональной сфере;

– степень важности для него каждого из основных условий труда.

4. Для изучения представлений индивида о возможности соответствия его поведения роли, необходимо изучить:

– его представления о том, насколько его реальное поведение соответствует роли;

– в какой степени, по его мнению, при максимально благоприятных условиях, его поведение может соответствовать требованиям роли;

– насколько его реальное поведение отличается от возможного, при максимально благоприятных условиях (самооценка резерва профессионального роста);

– как индивид оценивает сложившуюся профессиональную ситуацию (его установки относительно отдела (группы), начальника, удовлетворенность условиями труда);

– оценка индивидом степени понимания его группой.

5. Для изучения способности индивида выполнять требования роли, необходимо диагностировать:

– присущие ему черты характера;

– характеристики нервной системы;

– адекватно воспринимать ситуацию.

6. Если исходить из того, что носителем ролевых требований является группа, то показателями продуктивности ролевой деятельности могут служить:

– степень разницы индивидуальных и средне групповых ценностных ориентаций (как показатель внутренней включенности индивида в группу);

Анализ влияния социально-психологических факторов на точность выполнения ...

– обобщенным показателем продуктивности сотрудника, может служить разница его оценки группой со средней по группе оценкой идеального исполнителя роли;

– дополнительной оценкой этого фактора могут служить результаты социометрического опроса по нескольким критериям [11].

Содержание II раздела

Для выявления связи между перечисленными факторами и степенью продуктивности работника, целесообразно использовать один из методов корреляций. Однако корреляционные критерии имеют ряд недостатков. Во-первых, связь данного фактора с успешностью деятельности может быть криволинейной. Во-вторых, не исключено, что самым важным результатом исследования является как раз факт низких и средних значений данного личностного фактора в обследованной выборке, а корреляционный анализ не учитывает этого.

Для определения факторов, у которых только одна, или несколько частей шкалы значений связаны с продуктивностью, необходимо разделить выборку на наиболее успешных и наименее успешных сотрудников. А затем узнать, есть ли у них статистически значимые различия в значениях данных критериев.

Процедура исследования. Эмпирическая часть нашего исследования проводилась в три этапа.

На первом, организационно-подготовительном этапе, проводился подбор и адаптация необходимых для диагностики уровня выраженности перечисленных в программе исследования факторов.

Для диагностики выделенных критериев нами применялись следующие методики:

1. Методика групповой оценки личности (ГОЛ). [6]; [12]; [13]; [14]. ГОЛ есть совокупность мнений экспертов – членов коллектива, где работает оцениваемый человек, – о качествах его личности, проявляемых в процессе трудовой деятельности.

2. Показателем исходного уровня знаний роли могут служить оценки, полученные сотрудником на курсах первоначальной подготовки.

3. Уровень знаний, сформированный в процессе трудовой деятельности, характеризуют оценки, полученные на экзамене перед аттестацией на соответствие занимаемой должности.

4. Комплексная методика изучения установок сотрудника относительно значимых субъектов профессиональной деятельности. Применялась нами для изучения оценки индивидом профессиональной

НАПРАВЛЕНИЕ 2. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ситуации, нами были использованы две методики. Это «комплексная методика», построенная на основе рекомендаций В.А. Ядова [15], с использованием совмещения нескольких показателей для регистрации одного свойства. Эта методика направлена на выявление установок, относительно группы, начальника, профессии. (Более подробно сама методика и данные ее стандартизации см. Шейнис М.Ю, 1998.)

5. Методика изучения степени неудовлетворенности условиями труда. Принцип тестирования взят из работы Акопова Г.В. [2]. Условия выделены в ходе опроса сотрудников Самарской таможни (описание реальных и желаемых условий работы). Процедура опроса заключается в том, что испытуемый сравнивает условия труда по степени их важности для него, а затем, по степени выраженности в практической деятельности. (Более подробно сама методика и данные ее стандартизации см. Шейнис М.Ю. 1998.)

6. Опросник терминальных ценностей (ОТеЦ). Использовался нами для диагностики остальных, выделенных нами показателей мотивации и включенности сотрудника в профессионально-ролевую деятельность, наиболее оптимальным представляется «опросник терминальных ценностей». Он разработан в Ярославском государственном университете И.Г. Сениным (Научно-производственный центр «Психодиагностика») в 1991 году [9].

7. Методика изучения степени согласия сотрудника со своей должностной инструкцией. Использовалась для изучения согласия индивида с организационно-техническими требованиями роли, по пяти-бальной шкале была изучена степень его согласия с каждым пунктом должностной инструкции и найден общий показатель (среднеарифметическое значение по всем пунктам). Эта методика разработана на основе требований к процедуре опроса [7]. (Более подробно сама методика и данные ее стандартизации см. Шейнис М.Ю. 1998.)

8. Методика изучения понимания индивидом степени важности каждой цели профессиональной деятельности. Диагностика понимания индивидом целей профессиональной деятельности проводилась путем ранжирования им целей деятельности таможни по степени важности для общества в целом. Принцип ранжирования взят из работы Акопова Г.В. [2]. Номера целей в каждой группе, после обследования 50% испытуемых, меняются в обратном порядке. Цели выделены на основании Таможенного кодекса Российской Федерации. Обработка заключается в подсчете частоты выбора каждой цели дея-

Анализ влияния социально-психологических факторов на точность выполнения ...

тельности сотрудника отдела таможенного оформления. На основании этого составляется ранговый ряд указанных целей.

9. Диагностика черт личности каждого сотрудника проводилась при помощи методики 16 PF, автор – Р. Кеттелл. Эта методика универсальна, дает многогранную информацию об индивидуальности.

10. Изучение свойств темперамента проводилось при помощи теста ЕРІ Г. Айзенка.

11. Показателями способности адекватно воспринимать ситуацию являются:

- реальность самооценки;
- реальность Я-социального.

Процедура сбора эмпирических данных. На втором, непосредственно исследовательском этапе, проводилась работа по сбору эмпирических данных непосредственно в отделах таможен. Эта работа была проведена в таможенных регионах за период с октября по ноябрь 2001 года.

Тестирование проводилось в каждом отделе, на рабочем месте, в течение трех дней. Продолжительность обследования в среднем около 1-1,5 часов. В первый день тестируемым предлагались:

- опросник терминальных ценностей;
- комплексная методика;
- методика изучения неудовлетворенности условиями труда;
- методика ранжирования целей, стоящих перед таможней в целом.

На второй день:

- групповая оценка личности каждого сотрудника отдела (анонимно);
- социометрический опрос;
- оценка Я-реального, Я-идеального, Я-социального и идеала роли.

На третий день:

- тест 16 PF Р.Кеттелла;
- тест ЕРІ Г.Айзенка.

Из личных дел сотрудников были выписаны оценки за обучение на курсах первоначальной подготовки, а по мере прохождения аттестации на соответствие занимаемой должности, из ведомостей выписывались оценки за экзамен перед аттестацией.

Процедура обработки первичных данных и анализа полученных результатов. На третьем, заключительном этапе, проводилась обработка первичных данных и их сравнение средствами математической статистики.

НАПРАВЛЕНИЕ 2. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Путем нахождения среднего по отделу значения согласия с должностными инструкциями, был получен показатель согласованности организационно-технических и социальных требований.

Путем нахождения модуля разницы всех значений оценки сотрудником Я-реального и всех значений оценки сотрудником идеала роли, получаем представление сотрудника о том, насколько его реальное поведение соответствует роли.

Представления сотрудника о том, в какой степени при максимально благоприятных условиях его поведение может соответствовать роли, мы находим путем нахождения модуля разницы всех значений его Я-идеального и его оценки идеала роли.

Путем нахождения модуля разницы всех значений оценки сотрудником Я-реального и всех значений оценки сотрудником Я-идеального, получаем показатель того, насколько его реальное поведение отличается от возможного, при максимально благоприятных условиях (самооценка резерва профессионального роста).

Путем нахождения разницы индивидуальных и средних в группе ценностных ориентаций, находим степень внутренней включенности индивида в группу.

Путем нахождения разницы оценки группой индивида и средним в этой группе показателем оценки идеального сотрудника, находим обобщенный показатель продуктивности данного индивида.

Путем нахождения разницы оценки сотрудником Я-реального и результатов его оценки методикой ГОЛ, получаем такую дополнительную характеристику восприятия личностью ситуации, как реальность самооценки.

Показатель реальности Я-социального находим как разницу оценки сотрудником Я-социального и его оценки методикой ГОЛ.

Оценка мнения индивида о степени понимания его группой находится как разность оценки им Я-реального и Я-социального.

Первичные результаты, полученные в ходе обследования сотрудников таможен, были затем статистически обработаны.

Для статистической обработки полученных данных, нами использовался коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Для определения факторов, у которых только одна, или несколько частей шкалы значений связаны с продуктивностью, возникла необходимость разделить выборку на наиболее успешных и наименее успешных сотрудников. А затем узнать, есть ли у них статистически значимые различия в значениях данных критериев.

Анализ влияния социально-психологических факторов на точность выполнения ...

В самом простом случае критерием для разделения выборки на «успешных» и «неуспешных» будет средняя величина по показателю успешности. Однако, это может исказить результаты сопоставления групп, или, по крайней мере, сделать различия между группами менее заметными.

Чтобы избежать этого, мы выделили группы «успешных» и «неуспешных» специалистов более строго, включая в первую из них только тех, чьи значения превышают среднюю величину не менее чем на $0,5$ стандартного отклонения, а во вторую группу – только тех, чьи значения не менее чем на $0,5$ ниже средней величины. При этом все, кто оказывается в зоне средних величин, $M \pm 0,5 \sigma$, выпадают из дальнейших сопоставлений. Группа «успешных» составляется из сотрудников, имеющих показатели более $M + 0,5 \sigma$ по всем блокам методики ГОЛ. «Неуспешные» – это сотрудники, имеющие по всем блокам показатели менее $M - 0,5 \sigma$.

Выделение наиболее и наименее успешных проводилось отдельно в каждой группе. Это является следствием ограничений методики ГОЛ, т.к. при групповой оценке личности сравнение степени успешности членов разных групп возможно лишь через ранговые показатели сотрудников в своих группах.

В результате, анализируемая выборка была сформирована следующим образом:

Наименование таможни	Всего обследовано	Успешные	Неуспешные
Самарская таможня	105	38	36
Саратовская таможня	236	94	72
Оренбургская таможня	315	128	92
Марийская таможня	69	24	24
Мордовская таможня	65	23	21
Чувашская таможня	64	24	20
Итого	851	341	255
Из них в больших таможнях	653	270	190
Из них в малых таможнях	198	71	65

Из всех возможных критериев сопоставления данных, по алгоритмам, предложенным Е.В. Сидоренко [10], наиболее подходящим был признан критерий ϕ^* – угловое преобразование Фишера.

Для того чтобы максимально повысить мощность критерия ϕ^* , нужно, однако, выбрать точку, в которой различия между двумя сопоставляемыми группами являются наибольшими. Точнее всего мы сможем сделать это с помощью критерия λ (Колмогорова-Смирнова),

НАПРАВЛЕНИЕ 2. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

позволяющего обнаружить точку максимального расхождения между двумя выборками.

Возможность сочетания критериев φ^* и λ описана Е.В. Гублером [4, С.85-88] и Е.В. Сидоренко [10, С.171-175].

Описание результатов. Первым этапом работы с полученными данными явилось сравнение полученных результатов по 16 факторам личностного опросника Р. Кеттелла. Сравнение проводилось попарно для всех представленных в выборке таможен по каждому признаку. Значимых различий в личностных особенностях сотрудников всех шести таможен обнаружено не было. Это свидетельствует о достаточно высокой однородности выборки.

Затем, сотрудники каждой таможни были разделены на «успешных» и «неуспешных».

В результате сравнения показателей по исследуемым факторам у успешных и неуспешных сотрудников, были выделены те показатели, по которым одна категория сотрудников значительно отличается от другой.

Сводная таблица отличительных особенностей успешных сотрудников по таможням

Наименование параметра	Самарская	Саратовская	Оренбургская	Марийская	Мордовская	Чувашская
Кеттелл Q3+	выс.знач	выс.знач	выс.знач	выс.знач	выс.знач	выс.знач
Кеттелл: L+				выс.знач	выс.знач	выс.знач
Кеттелл: Q4+		выс.знач	выс.знач			
Нейротизм+	высокий	высокий	высокий	высокий	высокий	высокий
Интро-экст-	низкий	низкий	низкий	низкий	низкий	низкий
Реальность СО	высокая	высокая	высокая	высокая	высокая	высокая
Резерв проф. роста	большой	большой	большой	большой	большой	большой
Разница значения сфер жизни со ср.						низкая
Разница значения терм. цен. в проф. сфере со ср.	низкая	низкая	низкая	низкая	низкая	низкая
Разница оценки важности целей со ср.	низкая	низкая	низкая	низкая	низкая	низкая
Разница оценки нач., группы, проф. со ср.	низкая	низкая	низкая	низкая	низкая	низкая

Сводная таблица отличительных особенностей неуспешных сотрудников по таможням

Наименование параметра	Самарская	Саратовская	Оренбургская	Марийская	Мордовская	Чувашская
Кеттелл: М-				низкий	низкий	
Кеттелл: Q4-		низкий	низкий			
Нейротизм	низкий	низкий	низкий	низкий	низкий	низкий
Реальность СО	низкая	низкая	низкая	низкая	низкая	низкая
Самооценка	занижена	занижена	занижена	завышена	занижена	завышена
Разница оценки важности целей со ср.	высокая	высокая	высокая		высокая	высокая
Разница удовлетворенности услов. труда со ср	высокая		высокая			

Валидность разделения выборки на «успешных» и «неуспешных» подтверждает наличие высоких показателей у успешных сотрудников по таким критериям социометрического опроса, как профессиональное лидерство и референтность.

Полученные нами результаты можно представить в виде усредненных характеристик успешного и неуспешного сотрудника.

Особенности личности успешного сотрудника в целом по выборке. Черты характера:

(Кеттелл Q3+) Высокая оценка по фактору Q3 свидетельствует об организованности, умении хорошо контролировать свою жизнь. Такая личность думает прежде, чем действовать, упорно преодолевает препятствия, не останавливается при столкновении с трудными проблемами, не разбрасывается, склонна доводить начатое дело до конца, не дает обещаний, которые не может выполнить. Она, как правило, хорошо осознает социальные требования и заботится о своей репутации.

«Фактор Q3 является одним из наиболее важных для прогноза успешности деятельности. Он положительно коррелирует с успехами в технике, математике, организаторской деятельности и других сферах, где требуется объективность, уравновешенность и решительность. В групповой динамике оценки по фактору Q3 положительно связаны с частотой выбора в лидеры и степенью активности при решении групповых проблем. Надежные руководители имеют высокие оценки по этому фактору» [5].

(Айзенк: средний и выше среднего нейротизм). Среднее и выше среднего преобладание процессов возбуждения над процессами торможения в коре головного мозга (высокие и очень высокие значения отсутствуют).

(Айзенк: низкая интро-экстраверсия). Это спокойный, застенчивый человек, склонный к самоанализу. Сдержан и отдален от всех, кроме близких друзей. Планирует и обдумывает свои действия заранее, не доверяет внезапным побуждениям, серьезно относится к принятию решений, любит порядок во всем (Я-концепция: Модуль разницы Я-реального и оценки группой) Большая реальность самооценки.

Особенности ценностных ориентаций:

Низкое значение разницы оценки важности терминальных ценностей в профессиональной сфере со средним значением в группе.

Согласие с ролевыми предписаниями:

Им характерна небольшая разница оценки важности целей, стоящих перед таможней в целом, со средним значением группы.

Оценка ситуации:

(Я-концепция: Модуль разницы Я-реального и Я-идеального) Большой резерв профессионального роста.

Успешных сотрудников характеризуют и такие показатели оценки ситуации, как наличие небольшой разницы со средними в группе значениями установок, относительно профессии, начальника и группы.

Особенности личности неуспешного сотрудника в целом по выборке. Черты характера: Айзенк: низкий показатель нейротизма. Преобладание процессов торможения над процессами возбуждения в коре головного мозга [3]. Я-концепция: Модуль разницы Я-реального и оценки группой. Малая реальность самооценки. Я-концепция: Модуль разницы Я-социального и оценки группой. Малая реальность Я-социального. Низкие значения ранга такой ценности в профессиональной сфере, как «Развитие себя»

Согласие с ролевыми предписаниями:

При оценки важности целей, стоящих перед таможней в целом разница низкоуспешных сотрудников со средним значением этого показателя в группе имеет высокое значение.

Оценка ситуации: Я-концепция: модуль разницы Я-идеального и идеала роли. Собственная личность оценивается как неспособная достичь требований идеала роли, даже при благоприятных условиях.

Разница характеристик личности успешного сотрудника в Больших и Малых таможнях.

Анализ влияния социально-психологических факторов на точность выполнения ...

Согласие с ролевыми предписаниями:

В больших таможах, в малых – нет разницы. При оценки важности целей, стоящих перед таможей в целом, успешным сотрудником свойственно выделять, как наиболее важные, такие цели, как правильно оформлять таможенные документы и выявлять нарушения таможенных правил. Наименее важными они считают разъяснение порядка и правил перемещения товаров и грузов через границу РФ и содействие улучшению психологического климата в коллективе.

Особенности личности неуспешного сотрудника в Больших и малых таможах. Черты характера:

(Кеттелл: М-) *В малых таможах (в больших – нет разницы)* Личность с низкой оценкой по фактору М умеет разбираться в житейски важных вещах, руководствуется реальностью и трезво оценивает обстоятельства и людей. Наличие широких интеллектуальных и эстетических интересов не характерно для такой личности (возможен и активный отказ от них). В неожиданных ситуациях личности с М- часто не хватает воображения и находчивости.

Очень практичный человек с М- похож на «склонную к стойкости» личность с I-. То, что эти два фактора тесно связаны между собой, подтверждает и тот факт, что они вместе объединяются в фактор второго порядка «cortertia».

(Кеттелл: «cortertia-pathemia») Содержание этого фактора второго порядка до конца не установлено. Его название переводится как «живость коры головного мозга», этот фактор называют также «жесткая уравновешенность». Считается, что лица с низкой оценкой по данному фактору в меньшей степени контролируются своим интеллектом и, следовательно, более подвержены влиянию эмоций. «Этот полюс соответствует погруженности в личные переживания, оторванности от реальности, склонности чувствовать, а не действовать» [5].

Лица с низкой оценкой по данному фактору будут вносить элемент риска в профессии, где важны контроль над эмоциями и устойчивое внимание к работе.

Согласие с ролевыми предписаниями:

В больших таможах (в малых – нет разницы). При ранжировании по степени значимости целей профессиональной деятельности для таможи в целом, отличительной особенностью низкоуспешных сотрудников является выделение такой цели, как разъяснение порядка и правил перемещения товаров и грузов через границу РФ, в качестве наиболее важной.

В больших таможах (в малых – нет разницы). При оценке важности целей, стоящих перед таможей в целом разница низкоуспешных сотрудников со средним значением этого показателя в группе имеет высокое значение.

Оценка ситуации: Я-концепция: модуль разницы Я-реального и идеала роли; низкая самооценка. Я-концепция: модуль разницы Я-идеального и идеала роли. Собственная личность оценивается как неспособная достичь требований идеала роли, даже при благоприятных условиях. *В больших самооценка занижена, а в малых завышена (кроме Мордовской таможни, в ней – завышена).*

В больших таможах (в малых – нет разницы). Неуспешных сотрудников характеризует такой показатель оценки ситуации, как большая разница со средней в группе оценкой удовлетворенностью условиями труда.

Особенности отдельных таможен. Оренбургская и Саратовская таможни – (Кеттелл: Q4- и Q4+). Многие вопросы фактора Q4 носят открытый характер и, следовательно, с легкостью допускают социально желательные ответы. Поэтому высокое значение фактора Q4 обычно предполагает, что в момент тестирования человек не мог отвлечься от своих проблем на достаточно долгое время для того, чтобы давать социально желаемые ответы.

Личность с низкой оценкой по фактору Q4 отличается расслабленностью, отсутствием сильных побуждений и желаний. Она невозмутима, спокойно относится к удачам и неудачам, удовлетворена любым положением дел, и не стремится к достижениям и переменам.

Так как результаты по фактору Q4 легко исказить в нужном направлении, при столкновении с низкой оценкой Q4 авторы руководства по использованию Факторного личностного опросника Р. Кеттелла – 95 (ГП «Иматон»), А.А. Рукавишников и М.В. Соколова (8), рекомендуют проанализировать установку тестируемого в ходе обследования.

Чувашская таможня. Успешным сотрудникам в этой таможне присуще низкое значение разницы оценки важности сфер жизни со средним значением в группе.

Описание выявленных корреляционных связей между исследуемыми характеристиками личности и продуктивностью профессиональной деятельности. Результатом анализа корреляционных связей, явились следующие группы зависимостей:

Анализ влияния социально-психологических факторов на точность выполнения ...

I. Центром первой группы является успешность профессиональной деятельности. Непосредственная корреляционная зависимость выявлена между нею и:

- рангом социометрического опроса по фактору профессионального доминирования ($S_r = 0,93$ при $\rho < 0,01$);
- рангом социометрического опроса по фактору референтности ($S_r = 0,31$ при $\rho < 0,05$);
- реальностью самооценки (разница Я-реального и оценки группой) ($S_r = 0,36$ при $\rho < 0,05$);
- нейротизмом (Айзенк) ($S_r = -0,39$ при $\rho < 0,05$);
- важностью хороших условий труда (соблюдение температурного режима, хорошее освещение и т.д.) ($S_r = 0,93$ при $\rho < 0,01$).

II. Вторая группа – это корреляционные связи оценок на экзамене перед аттестацией с другими факторами:

- с фактором В- показателем интеллекта (Кеттелл) ($S_r = 0,33$ при $\rho < 0,05$);
- со значением ранга профессиональной сферы ($S_r = 0,39$ при $\rho < 0,05$);

Оценка на экзамене перед аттестацией находится в корреляционной зависимости с оценкой за первоначальное обучение ($S_r = 0,39$ при $\rho < 0,05$).

Выводы.

1. Успешность деятельности сотрудника таможни описана путем нахождения разницы между оценкой выраженности у него профессионально-необходимых качеств (при помощи методики групповой оценки личности) и средней оценкой выраженности этих качеств в группе.

2. Успешные сотрудники отличаются от неуспешных по ряду показателей.

Они оцениваются сотрудниками того отдела, в котором работают, как более референтные и эмоционально привлекательные. У них, по оценке коллег, сильнее выражена способность руководить. Эта группа сотрудников имеет высокие показатели по профессиональному лидерству.

Успешных сотрудников отличает более высокий суммарный показатель выраженности комплекса профессионально-необходимых качеств.

НАПРАВЛЕНИЕ 2. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

От неуспешных сотрудников успешные отличаются более высоким уровнем профессиональных знаний и умений.

Успешные сотрудники более общительны, легче приспосабливаются к людям. Это более ответственные, обязательные, добросовестные люди. У них большая групповая конформность. Они более мягки, снисходительны к себе и другим, стараются избегать ситуаций, включающих в себя элементы враждебности. При этом успешные сотрудники более, чем неуспешные, тревожны и недоверчивы. Они отличаются большей продуманностью действий, организованностью, самоконтролем, настойчивостью.

По свойствам темперамента успешные сотрудники значительно отличаются преобладанием процессов возбуждения над процессами торможения в коре головного мозга и сильной возбудимостью, чувствительностью к поступающей стимуляции.

Для Я-концепции успешных сотрудников характерна высокая реальность самооценки своей профессиональной деятельности. Их самооценка отличается большим резервом профессионального роста (модуль разницы Я-реального и Я-социального).

При сравнении ценностных ориентаций сотрудников со средними значениями этих показателей в группе, было выявлено, что успешные сотрудники отличаются низким значением разницы оценки важности сфер жизни, терминальных ценностей в профессиональной сфере, целей, стоящих перед таможней в целом, со средними в группе значениями этих показателей. Их отличают низкие значения разницы со средними в группе показателями установок относительно группы и профессии.

3. Неуспешные сотрудники таможни от успешных отличаются по ряду показателей.

У них низкий суммарный показатель выраженности комплекса профессионально-необходимых качеств.

Для Я-концепции неуспешных сотрудников характерна низкая реальность самооценки.

При сравнении ценностных ориентаций сотрудников со средними значениями этих показателей в группе, было выявлено, что неуспешные сотрудники значительно отличаются от успешных большей разницей оценки важности целей, стоящих перед таможней в целом со средним значением этого показателя в группе.

4. Прямые положительные корреляционные связи были обнаружены между следующими показателями:

- продуктивности с нейротизмом (высокие и очень высокие значения нейротизма отсутствуют);
- продуктивности с адекватностью самооценки;
- уровня специальных знаний с интеллектом;
- уровня специальных знаний с важностью профессиональной сферы.

5. Продуктивность профессионально-ролевой деятельности определяется интернализацией ролевых требований. Это подтверждается фактом зависимости продуктивности от степени принятия установок группы, относительно целей профессиональной деятельности. Об этом же свидетельствует то, что успешные сотрудники правильно выделяют наиболее важные цели, стоящие перед организацией в целом. Полученные результаты позволяют сделать предположение о том, что уровень знаний влияет на продуктивность лишь в том случае, если эти знания интернализированы

6. Продуктивность профессионально-ролевой деятельности определяется способностью организовать свое поведение, согласно ролевым предписаниям. Этот вывод основан на эмпирически выявленной зависимости продуктивности от уровня саморегуляции, степени нормативности. А так как ролевые требования не являются статичными, то для выявления их изменений и степени соответствия наличной ситуации, необходим достаточно высокий уровень интеллектуальных способностей. В следствие специфики таможенной деятельности, необходимыми качествами для ее осуществления являются любовь к людям (общительность) и нейротизм (за исключением высоких и очень высоких значений). Это вызвано тем, что таможенное оформление происходит в процессе общения и тем, что люди с повышенным уровнем нейротизма обычно реагируют на стимулы быстрее, чем стабильные личности и у них обнаруживаются более длительные реакции, продолжающиеся после исчезновения стимула. Поэтому такие личности избегают рискованных, неопределенных ситуаций.

7. Продуктивность профессионально-ролевой деятельности определяется включенностью субъекта в деятельность. Этот вывод основан на том, что в нашем исследовании была выявлена зависимость продуктивности и степени принятия индивидом диспозиционно-установочной системы группы. А так как группа является носителем ролевых требований, то уровень принятия индивидом ее установок и будет являться его уровнем ориентированности в системе специфических для данной ситуации требований. Включенность в деятельность

также характеризует и то, что успешные сотрудники помимо этого отличаются высоким уровнем притязаний в профессиональной сфере.

8. Предположение о том, что продуктивность профессионально-ролевой деятельности определяется самооценкой соответствия своей личности ролевым требованиям, необходимо конкретизировать. Продуктивность, в данном случае, определяется как степень самооценки, так и ее адекватностью. Об этом свидетельствует прямая положительная корреляционная связь между продуктивностью профессиональной деятельности и уровнем адекватности самооценки. При этом неуспешность в профессиональной деятельности сотрудников «Малых таможен» сопровождается завышенной оценкой самоэффективности и низкой ее реальностью, а у сотрудников «Больших таможен» заниженной самооценкой, также при ее низкой реальности.

Наиболее подходящим объяснением этому представляется то, что сотрудникам «Малых таможен» приходится постоянно, при каждом сокращении численности таможенного органа, доказывать свою необходимость и значимость.

9. Главное отличие «Малых и Больших таможен» – в качестве тех сотрудников, которые выделяются как неуспешные.

Неуспешные сотрудники «Малых таможен» – кроме общих характеристик, свойственным представителям всем таможенных органов, представленным в выборке, отличаются низкими показателями по фактору М. Кроме того, их характеризуют низкие показатели по фактору второго порядка (Кеттелл: «cortertia-pathemia»), который образуется факторами I и М. Содержание этого фактора второго порядка до конца не установлено. Его название переводится как «живость коры головного мозга», этот фактор называют также «жесткая уравновешенность». Считается, что лица с низкой оценкой по данному фактору в меньшей степени контролируются своим интеллектом и, следовательно, более подвержены влиянию эмоций. «Этот полюс соответствует погруженности в личные переживания, оторванности от реальности, склонности чувствовать, а не действовать» [5]. Лица с низкой оценкой по данному фактору будут вносить элемент риска в профессии, где важны контроль над эмоциями и устойчивое внимание к работе.

Успешных сотрудников в «Малых таможнях» отличают высокие показатели по фактору Кеттелл: L+. Лица с высокой оценкой по фактору L подходят ко всем людям настороженно и с предубеждением, подозревают, что им кто-то мешает, во всем ищут тайну. Они скепти-

Анализ влияния социально-психологических факторов на точность выполнения ...

чески относятся к моральным мотивам поведения окружающих, никому не доверяют, считают своих друзей способными на нечестность и не бывают с ними до конца откровенными.

Следует добавить, что людей, имеющих высокие значения по шкале L, отличает высокий уровень тревожности и беспокойства, фиксированность на неудачах. В связи с этим Р. Кеттелл высказал предположение, что этот фактор надо рассматривать как предпочитаемый метод личностной защиты от тревожности, как разновидность компенсирующего поведения. Однако, одно из исследований [16] позволяет предположить, что L+ измеряет тревожность и ригидность, а не параноидальную подозрительность, как предполагалось в начале.

Высокую оценку по фактору L в данном случае можно объяснить как следствие кадровой политики, направленной на поэтапное сокращение численности сотрудников в таможах с малым объемом работ по таможенному оформлению.

Эта же причина, вместе с разницей на рынке труда крупных областных центров и небольших по численности населения и количеству рабочих мест столиц национальных республик Поволжья, позволяет объяснить разницу между неуспешными сотрудниками «Больших и Малых таможен».

10. В целом, сравнивая результаты исследования, проведенного в «малых» и «больших» таможнях, можно отметить то, что национальные особенности должностных лиц нивелируются единым ведомственным подходом к подбору и расстановке кадров. Несомненно, что и сама деятельность оказывает влияние на «естественный профотбор», те граждане, которые в принципе не могут по своим личностным особенностям ею заниматься (но были приняты в обход психолога), часто увольняются из таможенных органов еще до окончания кандидатского стажа. При этом очевидным представляется наличие региональных особенностей, оказывающих влияние через ситуацию на рынке труда.

Литература

1. *Ананьев Б.Г.* О проблемах современного человекознания. – М.:Наука, 1977. – 380 с.
2. *Акопов Г.В.* Социальная психология высшего образования. – Самара: Изд-во Сам.ГПИ, 1993. – 212 с.
3. Альманах психологических тестов. – М.: КСП, 1996. – 400 с.

НАПРАВЛЕНИЕ 2. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

4. *Гублер Е.В.* Вычислительные методы анализа и распознавания патологических последствий. – Л.: Медицина (Ленинградское отделение), 1978. – 294 с. С.85-88.
5. *Мельников В.М., Ямпольский Л.Т.* Введение в экспериментальную психологию личности. М.:МГУ,1985. – 319 с.
6. *Панферов В.Н., Чугунова Э.С.* Групповая оценка личности. // Методы социальной психологии. Под ред. Проф. Е.С. Кузьмина и канд. Психол. Наук В.Е. Семенова. – Л.: Изд-во Ленингр. Ун-та, 1977. – 175 с.
7. Рабочая книга социолога. Отв. ред. Г.В.Осипов. – М.: Наука, 1976. – 511 с.
8. *Рукавишников А.А. и Соколова М.В.* Руководство по использованию Факторного личностного опросника Р. Кеттелла – 95 (ГП «Иматон»).
9. *Сенин И.Г.* Опросник терминальных ценностей. // Детский психолог, – 1995. – Выпуск №7 – С.28-43
10. *Сидоренко Е.В.* Методы математической обработки в психологии. – Санкт-Петербург.: Социально-психологический центр, 1996. – 349 с.
11. *Шакуров Р.Х.* Социально-психологические основы управления: руководитель и педагогический коллектив – М.: Просвещение,1990. – 206 с.
12. *Шейнис М.Ю.* Влияние личности на профессионально-ролевое поведение / Материалы Всероссийской конференции «Психология и бизнес» (20-21 апреля 1998 г.) –Санкт-Петербург: Иматон, 1998. – С.21-22.
13. *Шейнис М.Ю.* Влияние свойств личности на профессионально-ролевое поведение (на примере деятельности таможни). Дис. на соиск. ученой степени канд. психол. наук. – Самара, 1998. – 247с.
14. *Шейнис М.Ю.* Использование методики групповой оценки личности при аттестации на соответствие занимаемой должности // Регулирование внешнеэкономической деятельности и эволюция таможенной политики России / Тезисы докладов международной научно-практической конференции (22-23 октября 1996 года): В 2-х частях: Часть 2. – М.: РИО РТА, 1996. – С.218-223
15. *Ядов В.А.* Социологическое исследование: методология, программа, методы. – М.: Наука, 1987. – 248с. С.79.
16. *Karson S.* Second-order personality factors and the MMPI. // Journal of Clinical Psychology, – 1958, – №14, p.313-315.

НАПРАВЛЕНИЕ 3. ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

О.В. Бухнер, Е.В. Литягина

Психологические особенности восприятия имени и клички в подростковом возрасте

Подростковый возраст как важнейший этап становления личности признается большинством исследователей как кризисный в отношении всех аспектов взросления: биологического, психологического, психосоциального. Физиологическое развитие организма вынуждает подростка психологически приспособляться не только к телесным изменениям (рост, пропорции, наружные признаки полового созревания, функциональные и морфологические изменения различных систем и органов), но и к динамике отношений в референтной группе сверстников, изменениям в статусно-ролевых позициях, и как следствие, к изменениям в собственной личности, зачастую еще не ведомой.

Существенные структурные изменения претерпевает не только физическое, но и когнитивное развитие. Согласно Ж. Пиаже, примерно с 12 лет когнитивное развитие вступает в стадию формальных операций, с которой связано развитие способности к анализу собственных мыслей (рефлексия). Ж. Пиаже допускает, что некоторые конфликты данного периода могут быть объяснены именно изменением структуры когнитивной сферы. Мыслительные процессы используются для создания идеальных моделей (идеалов), развитие способности оперировать идеальными ситуациями и обстоятельствами, что является основой конфликтов, так как подросток мыслит идеалами, категориями, которые отсутствуют в ситуациях реальности [7].

Подростковый возраст характеризуется изменением вектора направленности с познания окружающего мира на себя, на свой внутренний процесс. До этого времени картина восприятия строилась с помощью родителей, знакомых, друзей, социума, где находился подросток. Первоначально «Я-концепция» развивается под влиянием первичного опыта в семье. С возрастом все большее значение приобретают внесемейные факторы. Наступление кризисного периода совпадает с началом рефлексии своих внутренних процессов, состояний,

их оценивании с точки зрения нравственности, морали. К этому времени подросток способен целенаправленно мыслить, отслеживать своё настоящее состояние, планировать действия на будущее. Оценка объектов окружающей действительности возможно при наличии определенного набора суждений, качественных характеристик познаваемых предметов. Этот набор суждений в подростковый период расширяется, заново оценивается, систематизируется, образуя целостное мировосприятие. В эту картину мира подросток непременно включает представление о себе самом в режиме настоящего времени и тот образ, которого он хотел бы достичь в будущем. Это два образа: «Я-реальное» и «Я-идеальное», входящие в структуру Я-концепции. Я-концепция есть относительная устойчивая, более или менее осознанная, переживаемая как неповторимая система представлений индивида о самом себе. От характеристик сложившейся (или складывающейся) Я-концепции зависят особенности взаимодействия с другими людьми, отношение к миру и к самому себе. Я-концепция – это своеобразная целостная, хотя и не лишенная внутренних противоречий установка по отношению к самому себе. В структуре Я-концепции можно выделить следующие компоненты: 1) когнитивный – образ своих качеств, способностей, внешности, социальной значимости; 2) эмоциональный – самоуважение, себялюбие, самоуничижение; 3) оценочно-волевой – стремление повысить самооценку, завоевать уважение [9]. Я-концепция представляет собой результат взаимодействия биологических, психологических и психосоциальных влияний в ходе развития, это основа чувства самоценности, весьма важного для формирования поведения человека и восприятия им собственного положения в обществе.

И.С. Кон, Р. Мейли, В.В. Столин и ряд других исследователей подросткового и юношеского возраста предлагают выделять в Я-концепции, жизнеспособной теории самого себя, различные подструктуры или Я-образы. Перечислим основные из них. *Образ тела* (телесное Я) является основой для развития Я-концепции. Схема тела как относительно устойчивая подструктура Я-концепции и самочувствие как поток переживаний восприятия тела в настоящий момент времени включены в психическую структуру организма (В.В. Столин, И.С. Кон). *Наличное Я* (настоящее Я, актуальное Я) определяется как образ, каким человек кажется себе в действительности в данный момент (М. Розенберг, И.С. Кон). Система представлений человека о себе (каким он себя считает «здесь и теперь») не соответствует его ре-

Психологические особенности восприятия имени и клички в подростковом возрасте альным психическим и физическим качествам, так как многое человек может просто не осознавать, игнорировать или добавлять качества, которые реально у него отсутствуют. Функция настоящего Я состоит в адаптации личности в актуальных социальных ситуациях, так как при изменении ситуации этот образ также изменяется. *Динамическое Я* представляет собой тот тип личности, каким индивид поставил перед собой цель стать. Это уже относительно устойчивая подструктура Я-концепции. *Фальшивое Я*, по определению В.В. Столина, это искаженное актуальное Я, хотя в принципе искаженным может быть любая подструктура Я-концепции. Фальшивое (но желательное) Я выполняет защитно-адаптивные функции, для поддержания которых личность использует такие механизмы, как самообман, дискредитация и вытеснение. *Фантастическое Я* – это представление о том, каким хотел бы стать человек, если бы все было возможно, т.е. если бы можно было отвлекаться от реальных условий жизнедеятельности и развития. *Идеальное Я* – подструктура личности, включающая представление человека о том типе личности, каким он должен был бы стать, исходя из усвоенных моральных норм, идентификаций и образцов. Это подструктура является целью, к которой человек стремится. *Вероятное* (будущее или возможное) Я М.Розенберг определил как представление индивида о том типе личности, каким он может стать. Эта подструктура может значительно отличаться от идеального Я. Иначе говоря, к своему будущему Я человек в определенной мере идет непроизвольно, помимо своего желания и идеального Я. *Представляемые Я* – это такие образы или маски, которые личность создает, чтобы скрыть слабости, болезненные черты своего реального Я. Представляемые Я создаются для окружающих. А.А. Налчаджян относит их, как и фальшивое Я к защитно-адаптивным подструктурам самосознания [4].

Несколько другой подход к исследованию Я-концепции предложил Ш. Самуэль, который выделил так называемые «измерения»: образ тела, «социальное Я», «когнитивное Я» и самооценку личности [4].

Р. Стренг было выделено и описано четыре основных аспекта Я подростка. *Основная Я-концепция*, включающая представление подростка о собственной личности, своих способностях, положении в обществе (роли, статус). *Временные Я-концепции*, которые возникают при изменении настроения, ситуации, от прошлых или текущих переживаний. *Социальное Я* подростка: его представление о том, что о нём думают другие люди. В процессе социального взаимодействия,

участия в группах, сотрудничества или соперничества, переживания конфликтных ситуаций происходит как познание самого себя, так и идентификация с объектами за пределами своего Я, что влияет на формирование идентичности. *Идеальное Я*, то есть то, каким подростком хотел бы стать. Эти представления могут быть заниженными (препятствуют достижениям), завышенными (могут привести к фрустрации и снижению самооценки) или реалистическими. Реалистические Я-концепции способствуют приятию самого себя, психическому здоровью и достижению реалистических целей [4].

Образы Я-концепции формируются и изменяются по мере прохождения определенных этапов развития личности подростка. Каждый этап взросления ставит перед подростком свои психологические задачи, без конструктивного решения которых ставится проблематичным дальнейшее развитие.

Проанализировав работы, посвященные выявлению и описанию задач периода взросления, мы вслед за С.В. Березиным, К.С. Лисецким, Н.Ю. Самыкиной выделяем следующие основные задачи взросления: принятие своего имени, собственной внешности и тела; выстраивание отношений со сверстниками обоих полов, с группой; выстраивание отношений с противоположным полом, усвоение специфики поведения и образа мужской или женской роли; выстраивание отношений с родителями и другими взрослыми, освобождение от эмоциональной зависимости; построение системы ценностей, выстраивание отношений со временем (будущим, смертью, жизнью, Богом); выбор профессиональной перспективы; принятие себя [4, 6].

В своем исследовании мы остановились подробно на изучении задачи принятия собственного имени подростком, исследовали роль ключки в решении задачи отношения с собственным именем.

Имя собственное рассматривается как первое звено в структуре самосознания человека [5]. Посредством имени человек с первых дней жизни накапливает положительные (или отрицательные) эмоции по отношению к себе со стороны ближайшего окружения, при этом формируется чувство базового доверия к людям и ценностное отношение к самому себе.

На последующих этапах онтогенетического развития этот структурный элемент самосознания «прорастает сложными интегративными связями и определяет ценностные ориентации человека в его притязаниях на признание, в особенностях половой идентификации, в ха-

Психологические особенности восприятия имени и клички в подростковом возрасте
рактуре построения жизненных перспектив, а также в системе прав и обязанностей» [5].

Имя собственное определяет человека как представителя социума, конкретного этноса, дает возможность занять свое место в системе общественных отношений, причисляет его к определенному полу. Благодаря имени и местоимению «Я» ребенок научается выделять себя персону, отличную от других; со сходными с другими детьми качествами, но и обладающую индивидуальными особенностями. Имя рано приобретает глубоко личностный смысл для человека [5].

Для младшего подросткового возраста характерны эксперименты с именем, которые проявляются в виде придумывания прозвищ себе и своим товарищам. Подросток изучает реакцию и поведение, в том числе и собственное, на изменение имени. Эти эксперименты могут закончиться отторжением собственного имени, а это будет означать непринятие части себя.

Имя позволяет подростку выделить себя из окружающей действительности, наделить качественными характеристиками и в соответствии с ними взаимодействовать. Отношение подростка к имени складывается из уважительного отношения родителей, оценивания сверстниками. Родители при рождении ребенка руководствуются собственными желаниями, мыслями, каким должен быть их ребенок в будущем. Э. Берн рассматривает наделение именем ребенка как процесс присвоения сценария, руководствуясь которым в дальнейшем он будет существовать в мире. «Полное имя, сокращенное или ласкательное, каким наградили или нагрузили невинного младенца его родители, нередко демонстрирует их желание видеть своего младенца таким, каким они хотят его видеть в будущем» [2, с. 47-48].

Имя выполняет функцию наделения Я-реального и Я-идеального определенными возможностями: «Слово-имя становится психологическим инструментом проявления ответственности человека за существование своего Я, оно позволяет фокусировать, удерживать его в самовосприятии во всей противоречивой сложности» [1, с. 71].

Имя подростка служит социально приемлемым способом выражения родительского отношения. Через свое собственное имя подросток включает себя в социум, где будет взаимодействовать с другими, руководствуясь родительским предписанием. В зависимости от отношения к имени, каждый подросток по-своему решает проблему его принятия. Часто восприятие своего имени вызывает у подростка противоречивые чувства. С одной стороны, имя – это часть меня, моего

НАПРАВЛЕНИЕ 3. ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

взгляда на мир, мои собственные ощущения и переживаниями. Посредством имени и его характеристик, через которые отражаются личностные особенности, строится процесс общения и взаимодействия с другими людьми. С другой стороны, имя дано родителями, а вместе с ним и родительские предписания, объясняющие устройство окружающего мира, регламентирующие отношения с людьми, а также требования к личности самого подростка. Не исключено, что это противоречие может перерасти во внутриличностный конфликт. Одним из способов разрешения данного конфликта является присвоение клички. При чем кличку подросток может придумать себе сам, или же он будет наделен кличкой группой сверстников.

Обретая кличку (альтернативное имя) подросток продолжает участвовать в процессе взросления, решая, таким образом, задачу отношения с собственным именем. Кличка, как и имя, определяет поведение подростка, его стиль взаимоотношений со взрослыми и друзьями, а значит, оказывает структурное и функциональное воздействие на формирование личности подростка.

При образовании кличек в подростковой среде происходит подмена имени собственного именем нарицательным. Обратимся к определению существительного нарицательного (или имени нарицательного) – «это такие слова, которые называют предмет по его принадлежности к тому или иному классу; соответственно они обозначают предмет как носитель признаков, свойственных предметам данного класса. Принадлежащий языку ряд собственных имен, присваиваемых или присвоенных предметам одного и того же класса, уже сам по себе сигнализирует о том, каков этот класс и, следовательно, какие нарицательные имена стоят за этими именами собственными» [10, с. 42-44]. Таким образом, подросток не перестает существовать как личность, отказываясь на время от собственного имени, но он получает возможность «обойти» противоречие, связанное с именем. Независимо от формы образования и вида клички нарицательное имя наделяется так же, как и имя собственное, качественными характеристиками, определяющими субъектные отношения подростков. При наделении кличкой происходит акцентирование внимания на определенных внешних атрибутах подростка (конституциональные особенности, форма носа, ушей, губ, поведенческие особенности, произношение). В кличках отражаются особенности личности подростка, преломленные в групповом сознании.

Психологические особенности восприятия имени и клички в подростковом возрасте

Кличка в качестве нового комплекса суждений будет оказывать влияние на представление Я-идеального и Я-реального в структуре Я-концепции подростка. Здесь главную роль сыграет значимость отношения сверстников к имени другого человека. Кличка так же, как и имя, может состоять из положительных и негативных суждений, высказываний.

Мухина В.С. выделяет в соответствии с Я-концепцией подростка структуру имени: 1) эмоциональная составляющая – чувства и эмоции, возникающие по отношению к собственному имени; 2) когнитивная составляющая – восприятие имени с точки зрения личностного причастия имени к Я-концепции подростка; 3) функциональная составляющая – знание об использовании имени.

Исходя из теоретического обоснования существования клички, мы сделали предположение, что кличка, являясь своеобразной подменной имени, имеет подобную структуру.

Для проведения пилотажного исследования был разработан опросник, включающий вопросы на определение эмоциональной, когнитивной и функциональной составляющей имени и клички. Каждый вопрос был направлен на выявление одной из составляющей в структуре имени и клички – эмоциональной, когнитивной и функциональной. Также в бланке изначально задавались пункты, где исследуемые указывали свой возраст и наличие клички.

Подросткам предлагалось ответить на следующие вопросы:

1. Как я себя чувствую, когда меня называют по имени?
2. Как я понимаю своё имя?
3. Как мне помогает моё имя?
4. Как я себя чувствую, когда меня называют по кличке?
5. Как я понимаю свою кличку?
6. Как мне помогает моя кличка?

Мы изучали группу младших подростков в возрасте 10-12 лет и старших подростков 14-17 лет. В исследовании приняли участие 53 подростка. Среди них 20 младших подростков и 33 старших подростка.

Для обработки результатов исследования был использован метод контент-анализа.

На основе возрастной градации испытуемых и их субъективном восприятии наличия клички были сформированы 4 группы:

- Младшие подростки – 20 человек,
- Старшие подростки – 33 человека,
- Группа подростков, имеющих кличку – 34 человека,

НАПРАВЛЕНИЕ 3. ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

– Группа подростков, не имеющих кличку – 19 человек.

Данные каждого испытуемого по группам были занесены в сводную таблицу, которая строилась следующим образом: при ответе на первый и четвёртый вопрос бланка учитывалось эмоциональное принятие, эмоциональное отвержение или безразличие к имени или клички. При ответе на второй и пятый вопрос бланка использовались такие категориальные единицы, как понимание своего имени или своей клички с точки зрения личностного восприятия, понимание имени или клички как научного или «книжного» понятия, отсутствие когнитивной информации об имени или кличке. При ответе на третий и шестой вопрос понимание функционального значения имени или клички, непонимание функционального значения имени или клички, безразличие к функциональному значению этих явлений.

Полученные результаты были подвергнуты статистической обработке с помощью критерия χ^2 Пирсона. Было выделено несколько направлений анализа:

- сравнение восприятия имени и клички внутри группы младших подростков,
- сравнение восприятия имени и клички внутри группы старших подростков,
- сравнение восприятия имени и клички между группами младших и старших подростков,
- сравнение восприятия имени и клички внутри группы подростков, имеющих клички,
- сравнение восприятия имени и клички внутри группы подростков, не имеющих клички,
- сравнение восприятия имени и клички между группами подростков, имеющих и не имеющих клички.

Проведенный анализ и интерпретация полученных результатов позволили нам сделать следующие выводы.

1. Внутри группы младших подростков выявлена тенденция негативного эмоционального восприятия клички. Подростки отмечают, что кличка несёт в себе больший по сравнению с их собственным именем негатив.

2. При переходе от младшего к старшему подростковому возрасту отмечается явление снижения функционального понимания клички. Вместе с тем возрастает категория безразличного отношения к кличке в старшем подростковом возрасте. Возможно, это тесно связа-

Психологические особенности восприятия имени и клички в подростковом возрасте но с личностным ростом подростка, когда кличка больше не используется в рамках средового взаимодействия. Кличка перестаёт быть значимым элементом в игровой деятельности и в процессе коммуникации в подростковой среде.

3. В смешанной по возрасту группе подростков, которые отметили у себя наличие клички, наблюдалось ярко выраженное негативное восприятие клички по сравнению с минимальным значением негативизма к имени. Это сочетается с восприятием имени в рамках научного понимания или «книжного».

4. Внутри группы подростков, не имеющих клички, картина восприятия согласована и объясняется так: выраженное эмоциональное положительное отношение к имени и негативное к такому явлению, как кличка. Восприятие имени носит личностный характер, то есть подростки воспринимают имя как часть себя и описывают его качественными прилагательными, позволяющими ему точнее понимать такое явление.

5. При сравнении групп с наличием и отсутствием клички получились данные следующего характера. В группе подростков, имеющих кличку, наблюдается эмоциональное положительное принятие клички, и её когнитивное восприятие на уровне личности, то есть эти подростки воспринимают кличку как точную замену своего имени, как категорию, описывающую их гораздо лучше, чем их собственное имя. При этом в группе, где клички нет, выражено безразличие к когнитивному и функциональному пониманию клички. Такие данные можно объяснить следующим образом: в группе, где есть кличка, подтверждается функция клички как заменителя имени. Видимо, эти подростки на данном этапе взросления воспринимают структурно свою кличку точнее, чем имя. В группе, где клички нет, можно с уверенностью прогнозировать частичное решение одной из задач взросления – принятие собственного имени.

К старшему подростковому возрасту, как правило, клички уступают место использованию имени (фамилии, отчества), происходит усвоение функциональной составляющей имени, в этой связи утрачивается необходимость в использовании клички как инструмента общения в подростковой среде. В отличие от старшего подросткового возраста младшие воспринимают кличку как эмоционально негативный объект по сравнению с именем.

При сравнении результатов в зависимости от наличия клички, можно говорить о действительно функциональной и эмоциональной

подмене своего собственного имени кличкой. Подростки, которые используют кличку как инструмент общения, видят в кличке качественно другое представление себя, поэтому формирование позитивного отношения к имени и не происходит. Однако необходимо отметить, что их эмоциональное принятие идёт со знаком минус. Такие дети видят в кличке также как и в группе старших подростков более негативное качество, чем в имени. По мере взросления подросток приходит к осознанию того факта, что отношения строятся не на том, как тебя зовут, а на том, кто ты.

Литература

1. *Абрамова Г.С.* Возрастная психология. – М.: Академический проект, 2001.
2. *Берн Э.* Люди, которые играют в игры. – Минск: Прамеб, 1992.
3. *Кон И.С.* Психология старшеклассника. – М., 1982.
4. *Лисецкий К.С., Литягина Е.В.* Психология не-зависимости. – Самара: Универс-групп, 2005.
5. *Мухина В.С.* Возрастная психология. – М., 1984.
6. Предупреждение подростковой и юношеской наркомании / Под. ред. С.В. Березина, К.С. Лисецкого. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2001.
7. *Реммидт Х.* Подростковый и юношеский возраст: Проблемы становления личности. М.: Мир, 1994.
8. *Сидоренко Е.Д.* Методы математической обработки в психологии. – СПб: Речь, 2002.
9. Структурно-логические схемы по русскому языку. Сост. Розенталь В.И. – СПб, 1991.
10. Хрестоматия по возрастной психологии / Под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Международная педагогическая академия, 1994.

А. Воронова

Состояние проблемы правового сознания подростков

Одной из задач, стоящих перед современным российским обществом, является построение правового государства. Важнейшим аспектом этой стратегической задачи является повышение уровня пра-

вового сознания общества в целом и каждого его субъекта в отдельности. Очевидно, что особое внимание должно быть уделено развитию правового сознания подростков и молодежи. Статистика молодежной преступности показывает не только количественный рост, но и качественные изменения в ее структуре: на протяжении последнего десятилетия наблюдается смещение подростковых правонарушений в сторону более тяжелых и социально опасных преступлений, растет молодежный наркотизм, в молодежной субкультуре закрепляются криминогенные ценности и стереотипы поведения. Все это может означать только одно – специалисты, призванные работать с несовершеннолетними правонарушителями психологически и профессионально не готовы к решению задач профилактической воспитательной работы по формированию правового сознания подростков.

Анализ состояния проблемы правосознания показывает, что основное внимание исследователей сосредоточено прежде всего на определении сущности и специфики правосознания (В.В. Берман; В.М. Обухов), его структуры и содержания (А.В. Головченко, Ю.И. Новик, А.Р. Ратинов), на анализе педагогических аспектов правового воспитания (Г.П. Давыдов, Н.А. Корниенко), на поиске психологических средств его формирования (С.В. Березин, К.С. Лисецкий). Таким образом, при достаточно хорошо разработанных представлениях о феномене правового сознания, можно отметить явную недостаточность данных о его генезисе. Как показывает в своем обзоре научных источников по проблеме правосознания Т.А. Фирсова, наименее изученными оказываются психологические факторы, влияющие на его развитие [13].

Анализ научных источников по проблеме показывает, что правовое сознание имеет свою специфику, не сводимую к другим аспектам сознания. В исследовании этой специфики, на наш взгляд, можно выделить несколько подходов.

В отечественной психологии широко представлен подход, в контексте которого развитие правового сознания рассматривается как результат правовой социализации. Теоретическую основу данного подхода составляют работы отечественных социальных психологов – Г.М. Андреевой [1], В.Л. Васильева [6], И.С. Кона и др. Правовая социализация индивида рассматривается здесь как аспект его общей социализации и представляет собой процесс приобщения к социально-правовой среде, познание и принятие правовых норм, формирование эмоционально-ценностного отношения к ним, овладение навыками

НАПРАВЛЕНИЕ 3. ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

нормативно-правового поведения и общения, формирование правовых установок и нормативно-правовых ориентаций. В соответствии с таким подходом правовая социализация индивида затрагивает все аспекты его сознания: когнитивную, эмоциональную и волевую сферы, систему ценностей и установок, умения и навыки.

Заметим, что из поля внимания исследователей ускользает двойственный, противоречивый характер правовой социализации. Мы имеем в виду диалектическое единство процессов усвоения и воспроизведения правовых норм, в котором индивид выступает одновременно как объект и субъект формирования правосознания. Отметим также, что весьма значительную роль в этом процессе играет совпадение/несовпадение внутренней психологической и внешней социальной позиции. Нам представляется, что такой взгляд позволил бы построить типологию уровней сформированности правосознания, увязывая его с правоприменительным или противоправным поведением, а также с условиями его развития.

В рамках данного подхода показано, что развитие правового сознания является результатом сложного и противоречивого взаимодействия индивида, имеющего уникальную психологическую организацию, и общества, реализующего свое влияние на индивида главным образом через систему воспитания и обучения.

Наконец, с определенной долей уверенности к этому направлению можно отнести исследования, в которых противоправное и девиантное поведение рассматривается как следствие усвоения личностью ценностей и стереотипов криминальной субкультуры, соответствующих паттернов поведения и ритуалов (И.П. Башкатов, В.Ф. Пирожков) [4], [6]. Предполагается, что выбор «криминальной карьеры» в значительной степени предопределен вхождением подростка в криминальную субкультуру.

Помимо указанного подхода в отечественной психологии широко представлены исследования, в которых авторы стремятся к построению качественно-количественных характеристик подростков с противоправным или девиантным поведением (А.Е. Личко, Ю.А. Васильев, Л.М. Голубева, Ю.М. Антонян, В.В. Гульдан) [2], [6], [10]. Сторонники этого направления исходят из предположения о том, что важнейшей причиной дефектов правового сознания является нарушение психического или личностного развития.

Значительный интерес представляют работы, в которых дефекты правосознания рассматриваются как следствия нарушений в нравст-

венном развитии подростка (Г.П. Бочкарева, И.А. Невский, Н.Т. Молчанова, З.М. Шилина) [5], [11].

Таким образом, в отечественной психологии явно наметились несколько исследовательских направлений к изучению проблемы правового сознания: социально-психологическое (правовая социализация), клиническое (дефекты правосознания являются следствием нарушений в личностном развитии), психолого-педагогическое (дефекты правосознания являются следствием нарушений нравственного развития).

В зарубежной психологии также сложились несколько подходов к изучению противоправного и девиантного поведения как эмпирических проявлений дефектов правового сознания индивида.

В рамках когнитивной психологии дефекты правосознания рассматриваются как ошибки интерпретации окружающей действительности как в работах Дж. Келли [8], а также как ошибки категоризации. Такую позицию мы встречаем в работах Л. Колберга [Цит. по 9].

В контексте бихевиорального направления нарушения или недостатки правового сознания рассматриваются как следствие приобщения индивида к определенным формам поведения, которые транслируются конкретными субкультурами [3]. Механизмом приобщения является хорошо исследованный в рамках бихевиорального направления процесс научения. По мнению Дж. Роттера противоправное поведение может быть связано с ошибками прогноза, в основе которого лежит экстернальный фокус контроля и низкий уровень доверия [Цит. по 9]. Д. Мотц для объяснения причин противоправного поведения использует понятие нейтрализации [Цит. по 9]. Под приемами нейтрализации подразумеваются индивидуальные приемы оценивания себя и ситуации, которые нейтрализуя внутренний нравственный контроль, приводят к дефектам правосознания и девиантному поведению. По всей видимости, приемы нейтрализации типологически близки к механизмам личностной защиты, обеспечивающим стабильность «Я» в ситуациях, когда поведение индивида и его же собственные нормативные оценки этого поведения не совпадают. Более широкие возможности для понимания механизмов нейтрализации мы обнаруживаем в транзактном анализе.

В транзактном анализе девиантное поведение рассматривается как игры, формирующиеся у индивида, по тем или иным причинам избегающего искренности, близости и спонтанности. Если исходить из понимания игр, принятого в современном транзактном анализе, то

НАПРАВЛЕНИЕ 3. ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

игры проигрываются из негативных аспектов Адаптивного Ребенка, Контролирующего и Опекающего Родителя. Такой взгляд на природу дефектов правосознания открывает возможности проектирования программ профилактики правонарушений в семье и коррекции семейных факторов дефектного развития правосознания.

В рамках психодинамического направления девиантное поведение рассматривается как средство освобождения от фрустрации, порождаемой глубинными внутриличностными конфликтами, источники которых усматриваются в раннем опыте индивида, запечатлевшем его взаимодействия с микросоциальной средой.

Как отдельное направление можно выделить группу теорий, в которых девиантное поведение рассматривается как следствие взаимодействия индивида с социальной средой. В рамках этого (назовем его социологически) направления внимание исследователей концентрируется на социальных источниках правонарушений и процессах научения в определенных социальных группах [9]. В разработанной Г. Беккером теории ярлыков дефекты правосознания рассматриваются как закономерный результат эволюции индивида, первичная девиация которого была закреплена реакцией социального окружения (ярлык) и привела к формированию вторичной девиации [цит. по 9]. Первичные девиации могут носить преходящий, исключительно возрастной характер и быть проявлениями типичных для подросткового возраста реакций. Закрепление девиаций осуществляет ближайшее окружение подростка. Вторичные девиации, как правило, являются устойчивыми и «вневозрастными».

Подводя итог анализу проблемы правового сознания в современной психологии, отметим, что в рамках рассматриваемых направлений источники деформации правосознания и девиантного поведения усматриваются в особенностях взаимодействия индивида и его микросоциальной среды: нарушения семейного воспитания, деструктивное поведение воспитывающих взрослых (ярлыки) дефекты учебно-воспитательного процесса в школе, приобщение подростков к нормам асоциально ориентированных подростковых групп. Понятие «правосознание» широко используется в отечественной психологии, тогда как зарубежные исследования ориентированы на изучение девиантного и криминального поведения. И хотя девиантное поведение рассматривается как эмпирический референт дефектов правосознания, содержательные поля этих терминов не тождественны, что, собственно, и отражает не просто не тождественность, но принципиальную

разницу этих понятий. Заметим, что в теориях, обозначенных как «социологическое направление» анализ причин и генезиса девиантного поведения проводится без использования понятия «правовое сознание».

В целом, каждое из указанных направлений вносит свой вклад в разработку проблемы, актуальность которой возрастает не только в нашей стране.

Литература

1. *Андреева Г.М.* Социальная психология. – М.: Аспект Пресс, 2000.
2. *Антонян Ю.М., Гульдман В.В.* Криминальная патопсихология. – М.: Наука, 1991.
3. *Бандура А., Уолтерс Р.* Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений. – М.: Апрель Пресс, ЭКСМО-Пресс, 1999.
4. *Баилатов И.П.* Психология неформальных подростково-молодежных групп. – М.: «Информпечать», 2000.
5. *Бочкарева Г.Г.* Психологическая характеристика мотивационной сферы подростков-правонарушителей //Изучение мотивации поведения детей и подростков/ Под ред. Л.И.Божович и Л.И.Благонадежиной. – М.: педагогика, 1972.
6. *Васильев В.Л.* Юридическая психология. – СПб.: Питер, 2000.
7. *Голубева Л.М.* Нравственное воспитание как фактор предупреждения правонарушений несовершеннолетних. – Фрунзе: Мектеп, 1982.
8. *Келли Дж.* Психология личностных конструктов. – М.: Прогресс, 1972.
9. *Крайг Г.* Психология развития. – СПб.: Питер, 2000.
10. *Личко А.Е.* Эти трудные подростки. – Л.: Лениздат, 1983.
11. *Невский И.А.* Генезис асоциального поведения у детей и подростков // Острые углы воспитания/ сост. И науч. ред. А.Е.Тарас – Минск, 1990.
12. *Пирожков В.Ф.* Криминальная психология. Психология подростковой преступности. Кн. 1-я. – М.: Ось-89, 1998.
13. *Фирсова Т.А.* Проблема формирования правового сознания у школьников-подростков// материалы конференции «Проблемы социальной психологии XXI столетия». Т.3 / Под ред. В.В.Козлова. – Ярославль, 2001.

В.А. Глотова, Н.Ю. Самыкина

Психологические особенности употребления сленга как отражение эмоциональной сферы подростков и старшеклассников

За последнее десятилетие появилось множество теоретических и прикладных работ, посвященных изучению такого феномена, как подростковый (молодежный) сленг. В них представлены, в основном, взгляды филологов, социологов, культурологов. В немногочисленных психологических исследованиях сленг рассматривается, прежде всего, как элемент подростковой субкультуры, как некий языковой феномен, позволяющий подросткам общаться между собой, понимать друг друга. С другой стороны, сленг предстает одновременно и как показатель принадлежности к молодежной группе, и как способ отстраниться от культуры взрослых. Изучение молодежного сленга является актуальным не только из-за отсутствия четких теоретических представлений об этом феномене. Сленг является важным элементом молодежной субкультуры, а, следовательно, его изучение даст возможность наиболее грамотно подходить к разработке программ по работе с подростками и старшеклассниками.

В своем исследовании мы опираемся на взгляды Г.А. Цукерман о социально-психологическом экспериментировании как форме ведущей деятельности в подростковом возрасте. Мы считаем, что сленг – это инструмент экспериментирования с собой, окружающими людьми и с культурой взрослых. Действительно, сленг для подростков – это особый язык, обозначающий определенные состояния, которые он переживает как свойственные именно этому возрастному периоду (неопределенность, неустойчивость, перепады настроения от эйфории до опустошения, двойственность и т.д.).

За первоначальную гипотезу исследования мы приняли предположение о том, что понимание сленговой речи и осознанное ее использование является основным показателем включенности ребенка в подростковую субкультуру. По нашему мнению, сленг выполняет функцию включения подростка в субкультуру: для того, чтобы быть принятым в среде сверстников, подростку необходимо не просто использовать сленговые слова в своей речи, а понимать значение этих слов.

На первом этапе нашего исследования мы попросили испытуемых дать определение предложенным в списке сленговым, словам, а

Психологические особенности употребления сленга как отражение эмоциональной...

также предложить свои. Таким образом, нами был составлен словарь подросткового сленга. Мы показали, что понимание сленга и осознанное его использование характерно для старшего подросткового возраста. Именно в этом возрасте для подростков большое значение имеет интимно-личностное общение со сверстниками и, соответственно, важна включенность в субкультуру. А сленг как раз служит инструментом отстранения от культуры взрослых и критерием включенности в подростковую субкультуру.

В процессе взаимодействия с подростками мы определили, что сленг используется ими не постоянно, а только в ситуациях, которые эмоционально окрашены, значимы для них, либо для описания эмоциональных состояний. Это дало нам основание предполагать, что использование сленга в подростковом возрасте обусловлено значимостью сферы отношений, в которой находится подросток: сленг связан с эмоциональной сферой подростка и является неким маркером важных сфер отношений, т.е. используется подростком в тех сферах, которые являются для него значимыми.

Для проверки нашей гипотезы было сделано следующее: на основе полученного словаря мы составили расширенный список сленговых слов, который предложили испытуемым с просьбой выбрать те слова, которые они наиболее часто используют в своей речи. Нами был получен список из 24 сленговых слов, которые более 80% испытуемых отметили как часто используемые. Далее нами были объединены в одну таблицу проблемные сферы отношений, эмоциональные состояния и наиболее употребляемые сленговые слова. В качестве проблемных сфер отношений мы взяли задачи взросления. Список эмоциональных состояний состоял из эмоций, описанных Изардом. Испытуемым предлагалось выбрать те сленговые слова и те эмоции, при помощи которых могут быть описаны предложенные сферы отношений. Полученные данные были обработаны факторным анализом.

В результате нами были выявлены наиболее значимые сферы отношений, описываемые при помощи сленга: «Я сам», «Мой друг», «Мой враг», «Мое будущее», «Проблема», «Мир в целом» и «Я - успешный». Эти сферы являются проблемными и значимыми для подростков, и несут наибольшую смысловую нагрузку. Наибольшие различия были получены при описании подростками таких сфер как «Я - успешный» и «Я - неудачник». Обе сферы являются для подростков значимыми, однако сфера «Я - успешный» описывается в терминах сленга, а сфера «Я - неудачник» - на языке эмоций. Это дает нам ос-

НАПРАВЛЕНИЕ 3. ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

нование говорить о том, что сленг в большинстве своем – это язык позитивного отношения, позитивных эмоций. Подростки не могут объяснить свое положительное состояние другими словами в силу незнания подходящих слов, либо в силу непонимания этого состояния. Поэтому для описания своих положительных эмоций они используют сленг как язык, понятный им самим и их сверстникам.

Нами было установлено некое соответствие между сленговыми словами и эмоциональными состояниями.

- 1) Баклан, лох, телка – презрение, отвращение;
- 2) попутать – гнев;
- 3) палево, блин, облом, забить на, лажа, стремно – стыд, печаль, страх, горе, депрессия, вина, тревога;
- 4) офигеть, реально, прикольно, ништяк, круто, клево, по загону, колбасит, чувак – радость, удовольствие, удивление, интерес.

Такие сферы, как «Проблема», «Смерть» и «Я - неудачник» хоть и негативно переживаются подростком, однако негативного отношения к этим сферам не наблюдается. Т.е. подросток принимает их как факт, как данность. Сферы «Я - неудачник» и «Смерть» переживаются как проблема.

Сферы «Мой друг», «Я сам», «Я - успешный», «Мое имя», «Мое тело», «Мое лицо», «Мое будущее», «Мать», «Отец» и «Мир в целом» несут на себе нагрузку позитивного переживания и позитивного отношения подростка к данным сферам.

Одинаковое отношение можно наблюдать у подростков к следующим сферам:

- «Я сам» и «Проблема», что может говорить о неоднозначной оценке себя. Понимание себя как проблемы обусловлено становлением представлений о себе самом, своих возможностях и способностях.
- «Будущее» и «Смерть». Подростки живут в настоящем времени, задумываясь о будущем как о чем-то неизбежном, но далеком.
- «Мой отец» и «Я - неудачник». Одинаковое отношение к этим сферам может быть связано с подростковым негативизмом, нежеланием быть похожим на родителей, стремлением показать, что я – другой.

Несмотря на одинаковое отношение к вышеописанным сферам, подростки переживают их по-разному: «Я сам», «Мой отец» и «Мое будущее» характеризуются позитивными переживаниями, а «Проблема», «Смерть» и «Я – неудачник» - негативными.

Психологические особенности употребления сленга как отражение эмоциональной...

Самой нагруженной по фактору амбивалентности сферой отношений стала сфера «Я сам». Мы связываем это с тем, что для подростков характерно становление представлений о себе, о том, какой я.

Далее нас интересовало, действительно ли сленг является неким индикатором эмоционального состояния подростка. Используя методику семантического дифференциала, мы получили следующие данные.

1) Такие эмоции, как любовь, интерес, удивление, изумление, удовольствие и радость однозначно оцениваются как положительные, и могут быть описаны в таких словах как кайф, прёт, реально, прикольно, офигеть и т.д.

2) Эмоции презрения, отвращения, гнева, депрессии, ревности по фактору переживания несут отрицательную нагрузку, однако по фактору оценки ситуации они занимают положительную сторону, что может говорить о том, что проявление таких эмоций признается в подростковой среде.

3) Эмоции горя, вины, стыда переживаются негативно и подростками отвергаются. Эти эмоции могут быть описаны словами блин, облом, попутать, стремно.

4) Такая эмоция, как печаль, получила неоднозначную оценку по фактору оценки ситуации. Такой результат может быть связан с тем, что эмоция печали не обязательно характерна для негативных ситуаций, но может проявляться в ситуациях в целом позитивных.

5) Неоднозначно переживаются подростками и такие эмоции как тревога, смущение и страх. Проявлению этих эмоций соответствуют слова палево и шухер, которые тоже оцениваются подростками неоднозначно.

6) Подростками одинаково переживаются такие эмоции как ревность и стыд; любовь и радость; интерес и удовольствие. Эмоции ревности и стыда переживаются одинаково, однако проявления ревности допустимы в подростковой среде, а эмоция стыда отвергается и не признается.

В целом, по работе можно сделать следующие выводы:

1. Понимание сленговых слов меняется с возрастом. Дети 11-14 лет употребляют сленг стихийно, не всегда понимая смысла слов, либо их не различая. Причиной этому, как мы считаем, является, с одной стороны, стремление подростков быстрее выйти из "детства", но с другой стороны, их неготовность к вхождению во "взрослый мир". В возрасте 19-25 лет частота употребления сленга снижается, а смысло-

НАПРАВЛЕНИЕ 3. ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

вое значение некоторых слов утрачивается. Мы объясняем это взрослением, включением респондентов в профессиональные сообщества, изменением семейного положения и началом реализации родительских функций. Также было отмечено, что в старшем подростковом возрасте употребление сленговых слов носит наиболее осознанный, осмысленный характер, сопровождается определенным эмоциональным фоном.

2. Использование сленга в подростковом возрасте обусловлено значимостью сферы отношений, в которой находится подросток. Сленг является неким маркером важных сфер отношений, т.е. используется подростком в тех сферах, которые являются для него значимыми, и связан с эмоциональной сферой подростка.

3. Сленг в большинстве своем – это язык позитивного отношения, позитивных эмоций. Подростки не могут объяснить свое позитивное состояние другими словами в силу незнания подходящих слов, либо в силу непонимания этого состояния. Поэтому для описания своих положительных эмоций они используют сленг как язык, понятный им самим и их сверстникам. Позитивное состояние подростки чаще описывают на языке сленга, чем негативное.

4. Сленг используется в ситуациях, когда подросток не может выразить свои эмоции в силу различных причин (например, непонимание своего состояния, неумение выразить свои эмоции). Сленг в этом случае выступает в качестве индикатора эмоционального состояния подростка.

Полученные результаты имеют практическую значимость, т.к. могут быть использованы при работе с подростками. Результаты работы дают возможность адекватно взаимодействовать с подростком, ориентироваться в его эмоциональном состоянии и корректно строить линию взаимодействия с ним.

И.Т. Дарцмелия

Исследование специфики желаний в различных возрастных группах

Научный руководитель Н.В.Зоткин

Желание относится к мотивационно-потребностной сфере личности. Желания, наряду с влечениями и хотениями, являются выражением потребностей. Желание – это отражающее потребность переживание, перешедшее в действенную мысль о возможности чем-либо обладать или что-либо осуществить; осознанное стремление к осуществлению чего-либо, обладанию чем-либо [1]. В обыденной речи слова «хочу» и «желаю» употребляются как синонимы.

В доступной нам психологической литературе мы не обнаружили исследований, специально посвященных желаниям. Это определило цель нашего исследования: изучение специфики желаний, как потребностных образований, в различных возрастных группах. Объект исследования – мотивационно-потребностная сфера личности. Предмет – желания и потребности. Для исследования желаний был использован метод мотивационной индукции Ж.Нюттена [3], модифицированный Н.В.Зоткиным.

Методика модифицированного варианта заключается в самостоятельном заполнении испытуемыми списка из 25 своих желаний (потребностей), которые представлены как ответы на незаконченное предложение «Я хочу...». В следующей графе испытуемые должны ответить на вопрос «Когда», то есть указать точный срок исполнения этих желаний. В третьей графе, на вопрос «Каким образом», испытуемые указывают возможности и пути исполнения своих желаний. Для интерпретации и классификации данных использовался метод экспертной оценки и контент-анализ.

В исследовании принимали участие 160 человек, распределенных в 5-ти возрастных категориях: 14-15 лет, 18-22 года, 23-30 лет, 31-40 лет, 41-50 лет, – по 30-40 человек в каждой, гетерогенных по половому составу. Для сравнения полученных данных составлялась сводная таблица по всем пяти возрастным выборкам, которая включала частоту встречаемости выявленных категорий в том или ином возрасте, за счет процентного соотношения людей, упоминавших ее, от их числа в данной выборке.

Результаты исследования.

НАПРАВЛЕНИЕ 3. ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

В процессе исследования были выделены (на основании существующих классификаций Ж. Нюттена, А. Маслоу, А.Л. Эдвардаса, Г. Мюррея и др.) наиболее ярко выраженные категории потребностей у испытуемых: физиологические; приобретения, обладания; потребности, связанные с учебной деятельностью; аффилиация; радикализм; автономия; потребность в достижении; профессиональные потребности; саморазвитие; отдых; потребности в социальной безопасности; проявление опеки.

1. Физиологические потребности – как базовые, они представлены почти во всех возрастах. Более всего физиологические потребности выражены в старшем школьном возрасте – их упоминали 66,7% испытуемых от общего количества в этой выборке, и немного меньше в студенческом – 55%. Как правило, физиологические потребности данных возрастов выражаются в желании либо что-нибудь съесть, либо поспать. Это связано непосредственно с потребностями самого организма и с тем, что учебный день у студентов и школьников, как правило, жестко регламентирован и не предполагает удовлетворения подобных нужд по мере их возникновения, а только в соответствии с учебным графиком. В более поздних возрастах, когда человек получает возможность самостоятельно планировать свой рабочий день в соответствии со своими нуждами, упоминания физиологических потребностей резко снижается. В возрасте от 23 до 30 лет их выраженность всего у 5% опрошенных, а в возрасте от 31 до 40 лет у 10%. В возрасте от 41 до 50 лет наблюдается небольшой спад физиологических желаний, но несущественный – всего 8,4%. Желания людей этого возраста уже выражают не потребность в еде или сне, а потребность в движении – в активном отдыхе, в посещении бассейна или шейпинга.

2. Потребность в приобретении каких-либо благ, либо обладании ими. Эта потребность выражена во всех возрастах, но с увеличением возраста ее процент уменьшается, и возникают существенные различия в самом содержании потребности. В школьном возрасте она упоминается у 44% из общего числа всех опрошенных школьников. В основном, это необходимость покупки какой-либо техники от сотового телефона до компьютера, чаще выраженная как отсроченные мечты, но если и подразумевающие осуществление, то в основном за счет родителей. В студенческой выборке потребность в приобретениях возрастает до 55,8% упоминаний. Это может быть связано с тем, что студенты, в отличие от школьников, считают, что они достаточно са-

мостоятельны и в скором будущем смогут полностью обеспечивать себя, а также с большими надеждами, возлагаемыми на это будущее. Сюда также входит приобретение машины, квартиры или дома, но, в целом, студенты все же признают, что пока не могут себе этого позволить. В возрасте от 23 до 30 лет, с началом полностью самостоятельной жизни, потребность в приобретении резко падает – 32,7% опрошенных. Это может говорить о том, что взрослый человек уже смог исполнить часть своих юношеских желаний, а также пересмотреть взгляды на некоторые из них с учетом реальных возможностей. У людей возраста 31-40 лет потребность в приобретении встречается у 26,7% опрошенных. На первое место здесь выходит приобретение машины. Приобретение квартиры, как таковое, уже не упоминается, а чаще говорят о ремонте. В 41-50 лет потребность в приобретении встречается у 18,9%. В связи с расширением семьи за счет женитьбы детей или рождения внуков, люди этого возраста чаще упоминают раздел или смену жилплощади.

3. Потребность как-либо связанная с учебной деятельностью. Под ней подразумеваются желания, так или иначе связанные с учебой, с получением положительных оценок, или общением с преподавателями. Именно в такой трактовке она выражена только у школьников и встречается у 63,3% от общего их числа, потому как она является их ведущей деятельностью. Как таковая у студентов потребность в учебе не встречается, а желания сдать экзамены или зачеты попадают в категорию личных достижений, потому что студенты никогда не указывают: на какие оценки они при этом рассчитывают. Также в более зрелом возрасте, примерно в 41-50 лет, появляется потребность в самообразовании, но назвать ее потребностью в учебе также нельзя.

4. Потребность в аффилиации – потребность в формировании социальных связей, стойких привязанностей. В школьном возрасте потребность в общении упоминается у 26,7% от общего числа, и на первое место у школьников ставится желание встретиться с друзьями, или завести хороших друзей, что является одной из основных задач этого возраста – вхождение в социальную группу. Вторым по значимости у подростков стоит общение (чаще примирение) с родственниками. Это также может быть связано с повышенной конфликтностью в период подросткового кризиса, и / или с чувством вины, которое этому сопутствует. У студентов потребность в аффилиации выражена больше, чем в остальных возрастах и встречается у 51,5% людей. Этому, очевидно, способствует то, что круг общения в студенческом

НАПРАВЛЕНИЕ 3. ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

возрасте существенно расширяется, а также получение официального совершеннолетия, что дает им более обширные возможности для встреч и развлечений. В этом возрасте особенно проявляется такой вид общения, как общение с противоположным полом.

С возрастом, в 23-30 лет, потребность в общении резко снижается – 24,2%. Причиной этому, скорее всего, является начало семейной жизни и рождение детей. На протяжении последующих возрастов она больше не повышается. У людей 31-40 лет встречается у 10,8% опрошенных, и наиболее часто это желания «увидеть родственников», а в 41-50 лет – у 8,9% от общего числа испытуемых этого возраста.

5. Потребность в радикализме, в радикальных изменениях, готовность разнообразить свою жизнь, проявить себя в новом качестве. В подростковом возрасте она встречается у 29% опрошенных. Зачастую, это желания путешествовать, причем, в отличие от желаний зрелых возрастов, они отличаются большим размахом и требуют существенных временных и денежных затрат. Подобные потребности можно также связать с потребностью в познании. В студенческом возрасте эта потребность возрастает и упоминается у 46,9% опрошенных, что также можно связать с большими появившимися возможностями студентов, связанными со сменой круга общения и совершеннолетием.

В 23-30 лет потребность разнообразить свою жизнь резко снижается – 15% от общего числа опрошенных данного возраста. Причинами здесь может быть уже вполне устоявшийся образ жизни, обусловленный работой и семьей.

В возрастной выборке от 31 до 40 лет потребность в радикальных изменениях снова возрастает и встречается уже у 33% испытуемых, появляется новый вид желаний, связанный с переменой работы. Люди этого возраста впервые начинают задумываться о том, насколько устраивает их выбранная профессия, коллектив, начальство, подыскивают новую работу или дополнительный заработок, что также может говорить о финансовых затруднениях.

6. Потребность в автономии. Этот вид потребностей предполагает желание проявить свою самостоятельность, а также независимость своих поступков и решений. Из всех рассмотренных возрастных выборок наиболее ярко она представлена в школьном возрасте – 30% опрошенных. Чаще она выражается в таких желаниях, как «работать» и «не зависеть от родителей», но пропадает в студенческом возрасте, когда появляется реальная возможность их осуществления.

7. Потребность в достижениях, в успехе. Эта категория потребностей встречается лишь в двух возрастных выборках: подростковой и студенческой. У подростков она упоминается у 23,4% опрошенных и, в основном, связана с желанием поступить в вуз. В студенческой возрастной группе этот процент значительно выше – 83,5%, с перечислением всех благ, которых они хотят добиться. Людям в этом возрасте необходимо строить планы на будущее, неотъемлемо связанные с достижением успехов. В более поздних возрастах как таковая, потребность в достижениях не исчезает, но у нее появляется более конкретная направленность, например, связанная с работой, из-за чего эти потребности попадают в разряд профессиональных потребностей.

8. Профессиональные потребности. Впервые наиболее отчетливо они начинают проявляться в возрасте 22-30 лет, когда человек оканчивает вуз и начинает серьезно заниматься трудовой деятельностью. Их встречаемость составляет 21,7% от общего числа опрошенных. В эту категорию входят такие желания, как иметь много денег посредством заработка, иметь свое дело, карьерный рост и что-либо более конкретное, связанное с работой (например, закончить проект).

В возрасте от 31 до 40 лет потребность в профессиональных достижениях затухает. У людей от 41 до 50 лет эта категория снова проявляется, она упоминается у 26,7% испытуемых. Вероятнее всего, к этому возрасту люди уже окончательно устанавливаются в выборе профессии, в связи со скорым выходом на пенсию.

9. Потребность в саморазвитии, самореализации. В эту категорию также можно отнести вид потребностей, связанных с активностью, направленной на себя. Как таковые, эти потребности впервые начинают встречаться в возрасте 23-30 лет – их упоминают 28,4% опрошенных. Чаще это желания освоить иностранный язык или читать книги.

10. Потребности в отдыхе, досуге. Наряду с физиологическими потребностями встречается во всех возрастных выборках. В выборке школьного возраста она встречается у 55,3% от общего числа всех опрошенных школьников. Как и физиологические потребности, это может быть связано и с особенностями растущего организма, и с жестко регламентированным учебным днем школьников, не предполагающем удовлетворения этих потребностей по мере их появления. Об этом также можно судить и по тому, что в студенческом возрасте, когда люди уже не так сильно зависят от учебного распорядка, и появляется больше свободы, потребность в отдыхе снижается и встречается у 37,3%. В последней возрастной выборке в большей степени уже

НАПРАВЛЕНИЕ 3. ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

упоминается так называемый культурный отдых, связанный с посещением театров, творческих вечеров и т.п. У них также появляется больше свободного времени из-за взросления детей.

11. Потребность в социальной безопасности. Под этим видом потребностей также следует понимать стремление обезопасить свою жизнь от известных опасностей (преступность, экологические и прочие катастрофы) и иметь государственную поддержку (например, социальные или юридические права). В школьном и студенческом возрастах об этих потребностях нет ни одного упоминания. Потребность в социальной безопасности впервые появляется в возрасте 23-30 лет, что, скорее всего, связано с началом самостоятельной жизни, и в последующих возрастах она увеличивается. В возрасте 23-30 лет ее встречаемость наблюдается у 20% опрошенных. Чаще здесь идет речь об улучшении жизненных, в основном, жилищных условий, за счет государства, например, помощь молодым семьям, семьям с детьми, матерям-одиночкам, в зависимости от собственной семейной ситуации. К 31-40 годам встречаемость этой потребности повышается до 24% опрошенных. Большее место здесь занимает обеспокоенность городскими условиями, такими как плохие дороги, непристроенность молодежи, наркомания, пьянство и т.д. В 41-50 лет потребность в социальной безопасности несколько увеличивается, и упоминается уже у 30% опрошенных. Примерно треть из этого числа занимает обеспокоенность городскими условиями с целью их улучшения. И появляется такой вид желаний, как забота о молодежи в целом: трудовая занятость, повышение уровня культуры, помощь в трудоустройстве и т.д.

12. Потребность в проявлении опеки – потребность помогать, относиться к другим с симпатией и добротой, проявлять сочувствие. В основном, эти потребности связаны с заботой о своих детях, родителях. Впервые встречается в возрасте 31-40 лет и упоминается у 40% испытуемых этого возраста. В более конкретном содержании здесь упоминается пожелание здоровья родственникам и друзьям, а также забота о детях в целом, в связи с обеспокоенностью их будущим, с выбором профессии. В возрастной выборке от 41 до 50 лет встречаемость потребности в опеке снижается до 31% от числа испытуемых.

Проведенное нами исследование, кроме большого объема фактического материала, показала большие возможности в использовании модифицированного метода мотивационной индукции Ж. Нюттена для изучения как индивидуальной структуры потребностной сферы

Исследование специфики желаний в различных возрастных группах человека, так и специфики потребностей различных социальных, профессиональных и половозрастных групп.

Литература

1. *Ильин Е.П.* Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2003.
2. *Нюттен Ж.* Мотивация, действие и перспективы будущего. М.: Смысл, 2004.
3. *Толстых Н.Н.* Использование методики неоконченных предложений для изучения временной перспективы // Научно-методические основы использования в школьной психологической службе конкретных психодиагностических методик / Под ред. И.В.Дубровиной. М.: АПН СССР, 1988. С. 96-109.

Т.А. Лазарева

Переживание счастья в разных периодах жизни

Научный руководитель Н.В. Зоткин

Счастье является одним из наиболее ценных эмоциональных переживаний человека. Тема счастья постоянно присутствует в повседневном общении людей и широко отражается в философии, литературе и искусстве. О счастье думают в юности и в старости, его желают добиться в зрелые годы, оно выступает явной или скрытой целью многих человеческих стремлений, является важнейшим мотивом деятельности. Стремление к счастью является одним из главных стремлений и желаний человека.

Среди многочисленных определений счастья одно из самых лаконичных предлагает толковый словарь Вл. Даля: счастье – это «желанная насыщенная жизнь».

С позиций своей исключительной и всеобъемлемой сущности счастье определяется, в одних случаях, как «наивысшее благо» (Аристотель) и «единственное, о чем следует заботиться» (Вольтер), в других, – как «конечная цель человеческих усилий» (П. Сорокин) (Л. Фейербах), и даже как высшая степень морали, критерий ценности для всего остального (Л. Фейербах). К этим утверждениям примыкает и представление о самодостаточности и обоснованности счастья, которое никогда не может быть средством ради чего-то другого, а всегда только – самоцелью.

НАПРАВЛЕНИЕ 3. ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Одновременно с представлениями о наивысшей ценности и самообоснованности счастья существуют и прямо противоположные утверждения о том, что оно вообще не является ценностью, выражая формулу застоя вместо прогресса. Известны, например, мнения о ненужности и даже вредности счастья (Ф. Ницше, Г. Флобер), о неправомерности рассматривать его в качестве особой ценностной установки (Дж. Ст. Милль и др.) или каких-либо других мотивационных структур личности, способных активизировать ее жизненные проявления.

При ценностном подходе к пониманию и определению счастья наибольший интерес представляет для нас философско-психологическая концепция С.Л. Рубинштейна. К числу наиболее важных идей и категорий, пронизывающих всю концепцию личности С.Л. Рубинштейна и непосредственно связанных как с проблемой счастья, так и ценности в их реальном соотношении, относится категория «отношений человека к жизни».

В этой связи он делает важный для понимания ценностной специфики счастья вывод о том, что не стремление к счастью (к удовольствиям и т. д.) определяет в качестве мотива и побуждения деятельность людей, их поведение, а соотношение между конкретным побуждением и результатом их деятельности определяет их счастье и удовлетворение, которое они получают от жизни. Он высказывает мысль о том, что чем меньше мы гонимся за счастьем, чем больше мы заняты делом своей жизни, тем больше положительного удовлетворения, счастья мы находим.

С позиций этой своей специфики счастье принадлежит к тем ценностям, которые достигаются тем успешнее, чем меньше о них заботятся и непосредственно к ним стремятся. Давно замечено, и не раз высказывалась мысль о том, что искать надо не само по себе счастье как таковое, как самостоятельную и отдельную сущность, а нечто другое, что является важным и значимым в жизни людей и из чего это счастье вырастает. По мере осуществления этих конкретных значимостей и целей, в процессе стремления к ним человек находит и свое счастье. И не только себя, но и других людей можно осчастливить, не ставя это в качестве специальной цели, а как бы параллельно и вместе с решением других жизненно важных задач.

М. Аргайл, в целом ряде исследований выявил связь общей удовлетворенности и счастья с отдельными личностными параметрами – самоуважением, экстраверсией, чувством внутреннего контроля, способностью организовывать и планировать личностное время и др.

Отечественная наука не располагает подобными исследованиями, поскольку долгие годы оставалась вне общего русла движения научной мысли в этой области знания. Проводились в основном локальные и небольшие социологические исследования (И.А. Джидарьян, В. Татаркевич), посвященные отдельным сферам жизнедеятельности людей, таким, например, как работа, учеба, семейно-брачные отношения и т. д. Причем удовлетворенность в каждой из этих сфер не соотносилась с удовлетворенностью жизнью в целом.

К факторам счастья многие психологи правомерно относят умение человека справляться с трудностями и жизненными проблемами, способность успешно противостоять различным стрессовым ситуациям и преодолевать внутренние состояния дискомфорта. Люди, которые в процессе переживания каких-либо невзгод не замыкаются в себе, а рассказывают о своих проблемах и трудностях другим или обращаются к молитве, чувствуют себя обычно более комфортно, чем те, кто уединяется и остается наедине с самим собой.

По вопросу о том, как понимают счастье в различных возрастах жизни, нами было проведено экспериментальное исследование. Цель исследования: изучение понимания счастья в различные возрастные периоды. Объект исследования: счастье как эмоциональное состояние. Предмет исследования: возрастные особенности переживания счастья.

В исследовании принимали участие пять гетерогенных групп испытуемых по 45-50 человек в каждой в возрасте 5-7 лет, 8-9 лет, 16-18 лет, 25-45 лет, 65-75 лет. В исследовании применялся модифицированный нами метод мотивационной индукции Ж.Нютена. Испытуемым предлагалось написать список продолжений фраз:

1. Я бываю счастлив, когда...
2. Я буду счастлив, когда...
3. Я был счастлив, когда...
4. Что во мне способствует тому, чтобы я был (а) счастливым (ой)...
5. Испытывать состояние счастья и быть счастливым – это значит для меня...

Результаты экспериментального исследования показывают, как человек относится к пониманию счастья на разных возрастных этапах своей жизни.

В возрасте 5-7 лет, дети счастливы, если удовлетворяются их потребности в любви, ласке, заботе, внимании; счастливы, если родители покупают им новые понравившиеся игрушки и делают подарки,

НАПРАВЛЕНИЕ 3. ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

они любят маму и папу и счастливы, что родители их любят их просто так, за то что они есть.

В возрасте 8-9 лет, для детей является счастьем, если они получают хорошую и отличную оценки, если их похвалит учитель на уроке и родители дома, если они правильно решают задачи по математике. Они будут счастливы, если родители купят им конкретную вещь (например, обещали купить аквариум с рыбками). Счастьем является (в этом возрасте), покупка щенка определенной породы, попугайчиков, хомячков, дома для «Барби», красивого платья, компьютера и у 80% опрошенных счастьем является – наличие сотового телефона.

В подростковый период 16-18 лет, счастьем (как следует из ответов испытуемых) является: «погода в доме», когда лето и хорошая погода, когда ты кому-нибудь нужен, когда сбывается несбыточное (прокол языка, крутая, модная татуировка), вождение автомобиля, шумные вечеринки, независимость. Для других счастье – это поступление в институт, получение образования с последующим трудоустройством на хорошую, высокооплачиваемую работу, когда сбудутся все мечты и будет достигнут желаемый результат, когда устроится своя жизнь, когда произойдет встреча с любимым человеком, который будет рядом всю жизнь.

В период взрослости (в группе 20-25летних), счастьем считают получение высшего образования, второго высшего образования, интересной работы, высокой оплаты, возможности продвижения по службе, поиск любимого человека, верных друзей, создание семьи.

В другой группе (25-45 лет) счастьем считают создание большой дружной семьи, стремление заработать и купить свое жилье, сделать ремонт, приобрести автомобиль, иметь другие материальные блага. В семьях, где уже есть дети, родители своим главным счастьем считают будущее счастье своих детей. Это и получение хорошего образования, и работы и чтобы ребенок вырос порядочным, духовно развитым человеком. Чтобы быть счастливым, в этом возрасте, опрашиваемым способствует оптимизм, чувство юмора, душевное равновесие, вера в светлое будущее, совпадение желаний и возможностей для осуществления.

В нашей стране люди старшего возраста (65-75лет) живут достаточно сложно. Об этом можно судить по ответам на вопросы, что такое счастье, когда они бывают счастливы и что способствует тому чтобы они были счастливы. Самым распространенным ответом был ответ о том, что их счастье осталось в прошлой жизни, когда они бы-

ли молоды, здоровы, полны сил и энергии. На сегодняшний день, для большинства лиц пожилого возраста в ответах на вопросы, звучит как правило один ответ, что счастливы они бывают тогда, когда чувствуют себя хорошо и удовлетворительно, были бы счастливы, если бы здоровье было бы по лучше, если бы можно было справляться «с болячками» и недугами самостоятельно, бывают счастливы, когда их навещают родные и близкие, при этом стараются быть полезными им. Другой самый популярный ответ, это ответ о небольших пенсиях, которых не хватает на лекарство, на жизнь. Это особенно касается одиноких пожилых людей, которым никто не помогает материально, для которых этот вопрос является жизненно необходимым и важным.

На основании анализа полученных результатов, мы можем заключить, что счастье, как эмоциональное состояние по-разному понимается и переживается в различные возрастные периоды жизни. Все хотят быть счастливыми, но в разные периоды жизни, понимают счастье по-разному. Счастье – основное измерение человеческого опыта. Набор условий, необходимый для душевного спокойствия, для каждой возрастной группы, различен. Он зависит прежде всего от менталитета, который в свою очередь, определяется генами, воспитанием, окружающей средой и другими факторами, воздействующими на психику.

Литература

1. *Аргайл М.* Психология счастья. М., 1990.
2. *Даль В.* Толковый словарь. Т.4. М., 1982.
3. *Джидарьян И. А.* Представление о счастье в российском менталитете. СПб., 2001.
4. *Джидарьян И.А.* Счастье в представлениях обыденного сознания // Психол. журнал. 2000. № 2.
5. *Джидарьян И. А.* Представление о счастье в русском менталитете // Психол. журнал. 1997. № 3.
6. *Рубинштейн С.Л.* Проблемы общей психологии. М., 1973.
7. *Юдашина Н.И.* Счастье как событие в жизни человека // Мир психологии. 2000. № 4.

А.Д. Козлова

Изучение речи слабовидящих детей дошкольного возраста

Научный руководитель Е.А. Зоткина

Опыт изучения материала по проблеме развития речи слабовидящих детей дошкольного возраста свидетельствует о том, что исследований в данной области крайне мало. В большинстве случаев, такие представители как Т. А. Дорофеева, Г. В. Григорьева, Е. Н. Подколзина и др., занимались только развитием сохранных функций, а не самим процессом развития речи. На наш взгляд, речь занимает важное место в жизни слабовидящих, но в связи с дефектом зрения она, значительным образом, страдает. Ежегодный прирост детей с патологией зрения составляет около 50 %, в связи с чем возникает необходимость выхода на раннюю диагностику.

Цель нашего исследования: исследование особенностей речи слабовидящих дошкольников. Объект исследования: дошкольники с нарушением зрения. Предмет исследования: речь дошкольников с нарушениями зрения.

Под дефектом понимается физический или психический недостаток, влекущий за собой отклонения от нормального развития. По своему происхождению дефекты делятся на врожденные и приобретенные. Причины возникновения дефектов, вызывающих аномальное развитие, очень разнообразны. Любой дефект, т.е. физический или психический недостаток, следствием которого является нарушение нормального развития, с неизбежностью приводит к автоматическому включению биологических компенсаторных функций организма. В этом смысле компенсацию можно определить как универсальную способность организма в той или иной мере возмещать нарушения или утрату определенных функций. Но компенсаторное приспособление при наличии таких тяжелых дефектов, как слепота или слабовидение, не может быть достаточно полным, восстанавливающим нормальную жизнедеятельность человека без вмешательства извне. Компенсация слепоты и слабовидения – явление биосоциальное, синтез действия биологических и социальных факторов.

Проблема компенсации дефектов зрения и обусловленных ими отклонений в психическом развитии является ключевой для психоло-

гии слепых и слабовидящих. Компенсацию дефектов зрения и их последствий рассматривают как возмещение, преодоление тех отклонений в психическом развитии, которые обуславливаются патологией зрения, как процесс перестройки психики и адаптации (у поздно ослепших – реадаптации) к новым условиям жизни.

Рассматривая компенсацию как приспособление к новым условиям существования, существования при отсутствии или серьезном ограничении возможности визуально воспринимать окружающий мир, как процесс замещения нарушенных или утраченных функций после необратимых анатомических изменений, следует иметь в виду случаи так называемой псевдокомпенсации, заключающейся в приспособлении к дефекту. Чем тяжелее дефект, тем большее количество систем организма включается в процесс компенсации. Наиболее сложные функциональные перестройки наблюдаются при нарушениях центральной нервной системы, в том числе и анализатора. Таким образом, степень сложности механизмов компенсаторных явлений находится в зависимости от тяжести дефекта.

Речевая деятельность, являющаяся процессом общения посредством языка, имеет ярко выраженный социальный фактор. Она возникает и развивается в трудовой деятельности. Будучи средством общения, речь в то же время является специфически обобщенной формой отражения действительности.

Материалистический подход к изучению речи слепых не отрицает, а, напротив, предполагает в ряде случаев неизбежность возникновения у них разрыва между словом и образом (например, обозначение и представление цвета). Однако значение слов, даже обозначающих только зрительно воспринимаемые объекты, в силу их обобщенности может быть доступно слепым. Следует также помнить, что отраженные в понятии и закрепленные в слове свойства, связи и отношения предметов и явлений объективной реальности адекватно отражаются не только зрительно, но и при помощи других органов чувств. Поэтому в соотношении слова и образа у нормально видящих и слепых имеется преимущественно количественное, а не качественное различие.

Установив, что речь слепых, так же как и речь зрячих, в принципе адекватно отражает действительность, можно утверждать общность основных речевых функций для всех членов общества независимо от состояния их анализаторных систем, и в частности зрительного анализатора. Специальное выделение компенсаторной функции речи связано лишь с серьезными отклонениями сферы чувственного

НАПРАВЛЕНИЕ 3. ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

познания при слепоте от нормы, так как по сути дела речевое возмещение недостатков чувственного опыта имеет место и у зрячих, хотя не на таком уровне и не в таких масштабах.

Компенсаторная функция речи отчетливо выступает во всех видах психической деятельности слепых: в процессе восприятия, когда слово направляет и уточняет его, при формировании представлений и образов воображения, в ходе усвоения понятий и т.д. Компенсаторная функция речи не исчерпывается познавательной деятельностью – она имеет огромное значение для формирования личности слепого в целом. Только благодаря речи слепые могут поддерживать контакт с окружающими людьми, ориентироваться в обществе, оставаться его полноправными членами, активно участвующими в общественно полезной деятельности. Недостатки произношения отрицательно влияют на речевую деятельность, ограничивают и без того суженный круг общения детей с дефектами зрения, то и другое затрудняет формирование ряда качеств личности или ведет к появлению отрицательных свойств (замкнутость, аутизм, негативизм и др.).

На основе теоретического анализа материала по проблеме слабовидения мы сформулировали гипотезу о том, что нарушение зрения влияет не только на речевое развитие детей дошкольного возраста, но и на ее качественное своеобразие.

Для экспериментальной проверки данной гипотезы мы исследовали 12 нормальновидящих и 12 слабовидящих дошкольников в возрасте 5,5-6 лет.

В данном экспериментальном исследовании мы использовали следующие методики:

- «Определение понятий» с целью определения словарного запаса детей. Инструкция: «Сейчас я буду называть понятия, а вы постарайтесь дать определение каждому понятию. Если вы не знаете значения какого-нибудь понятия, то пропустите его». Понятия: велосипед, нож, шапка, письмо, зонтик, подушка, гвоздь, осел, мех, алмаз.
- «Составление рассказа по заданным слуховым стимулам» с целью определения логики построения речевого высказывания. Инструкция: «Составьте связанный рассказ, используя слова: мальчик, мяч, двор».

Обозначим группу слабовидящих как гр.1, а детей в норме – гр.2.

При качественной и количественной обработке результатов методики «Определение понятий» получились такие результаты. Из

предложенных 10 слов дети гр.1 отказывались от определения слов: письмо, осел, алмаз, гвоздь. При определении оставшихся слов по частоте встречаемости на первом месте стоят глаголы, затем существительные, предлоги, на последнем месте имена прилагательные. У детей гр.2 на 1 месте существительные и предлоги, затем глаголы, прилагательные.

Таким образом, не знание значений таких слов как письмо, осел, алмаз, гвоздь можно объяснить с точки зрения того, что эти предметы не встречались в практическом опыте слабовидящих, они не производили с ними никаких операций и, следовательно, не могли назвать их. При определении остальных слов использовались глаголы, это можно объяснить тем, что при практическом использовании таких предметов, с ними производились какие-либо действия, они остались в памяти детей и легко определялись. Анализируя количество слов можно говорить о бедном словарном запасе. Естественным образом на полученные результаты повлиял имеющийся дефект зрения.

При обработке результатов методики «Составление рассказа по заданным слуховым стимулам» анализировались такие составляющие речевых высказываний как лексический словарь, глагольная лексика, структура предложения, звукопроизношение. Лексический словарь – в гр.1 рассказ состоял из двух – трех предложений, с использованием минимального количества слов, в гр.2-2-3 предложения, но более развернутых. Таким образом, минимальное количество слов и наличие всего двух-трех предложений в рассказе гр.1 говорят о крайне бедном словарном запасе, что естественным образом связано с наличием зрительного дефекта, в гр.2 предложения были гораздо емкими и конкретными, в них содержалось большее количество слов, чем в гр.1.

Глагольная лексика – в гр.1 использовалось 16 глаголов. Глаголы с размытой семантикой – было, стали, любим, есть, играл. В гр.2 – 33 глагола. Использование глаголов с размытой семантикой ведет за собой уточнение действия, это объясняется тем, что ребенок усвоил лишь общие понятия и использует их без уточнения. В гр.2 предложения носили конкретный характер, не требующие уточнений.

Структура предложения – в гр.1 – предложения с прямым порядком слов – их 17. Предложения с обратным порядком слов – их 7. Односоставные предложения – их всего 2. В гр.2 – предложений с прямым порядком слов – 13, с обратным – 4, односоставных – 2.

Сложносочиненные предложения и сложноподчиненные предложения в гр.1 использовались в равном количестве – по 3 раза. Про-

НАПРАВЛЕНИЕ 3. ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

стые предложения использовались чаще других – 17 раз. В гр.2 – сложноподчиненные – 7, простые – 10.

Таким образом, ребенок из гр.1 вполне определяет причинно-следственные связи, но пользуется этим крайне редко, ему больше доступно использование простых предложений, как констатация фактов. Можно сказать, что он только-только начинает осваивать сложные предложения. Когда ребенок гр.2 уже во всю пользуется сложными предложениями, в которых отражаются временные промежутки. Прямой порядок слов в предложении свидетельствует о том, что ребенок в практическом опыте в первую очередь имеет дело с объектом, а затем с ним же производит какие-либо действия, поэтому обратный порядок слов используется реже.

Звукопроизношение. В гр.1 были отмечены неправильные произношения свистящих и шипящих звуков (с, з, ц, ш, ж, ч) неправильное произношение звука л (замена его р или в); дефект произношения звука р. В гр.2 – нарушения произношения звуков л и р.

Таким образом, нарушение звукопроизношения свидетельствует о том, что ребенок в процессе познания окружающего мира не видит предметы в полной мере (и не имеет возможности правильно подражать взрослым), поэтому, услышав их названия, не правильно воспроизводит. Нарушения произношения переносятся на письмо. Нарушения произношения непосредственно вытекают из первичного нарушения (нарушения зрения). Данное нарушение в гр.2 следует рассматривать как самостоятельное (изолированное) нарушение, которое в следствии коррекции исчезает бесследно.

Можно выделить следующие особенности развития речи слабовидящих дошкольников:

- сниженный словарный запас;
- преобладание предложений с размытым семантическим значением;
- использование простых предложений, а не сложных;
- неправильное произношение звуков, как следствие первичного нарушения (нарушения речи).

На основании проведенного обследования можно сделать следующий вывод. Развитие речи слабовидящих соответствует более ранним онтогенетическим этапам, развитие происходит в замедленном темпе. Таким образом, наше предположение о том, что нарушение зрения влияет не только на речевое развитие детей дошкольников, но и на ее качественное своеобразие подтверждается.

Н.Ю. Самыкина, Р.М. Фахуртдинова

Отношение к имени на разных возрастных этапах

Теоретические разработки и практические исследования психологического значения имени собственного малочисленны и зачастую носят порой псевдонаучный характер. Отмечается, однако, что среди людей, нуждающихся в психологической помощи, часто встречаются клиенты, не принимающие свое имя; а количество таких людей доказывает, что взаимосвязь нерешенных психологических трудностей и отвержение своего имени не является случайной. Благодаря имени собственному и местоимению «я» ребенок научается выделять себя как персону, отличную от других, обладающую индивидуальными особенностями. На этапах онтогенетического развития это звено самосознания прорастает сложными интегративными связями и определяет ценностные ориентации в притязаниях на признание, в особенностях половой идентификации, в характере построения жизненных перспектив, а также в системе прав и обязанностей. Тема имени интересна человеку на всех этапах его онтогенетического развития, однако интерес этот переживается по-разному в зависимости от возраста индивидуума.

Наши предыдущие исследования показали, что наиболее остро проблема отношения к своему имени встает в младшем подростковом возрасте. Для представителей зрелого возраста проблема отношения к своему имени чаще всего не актуальна. Однако имя остается значимым для человека на протяжении всей жизни и отношение к имени собственному продолжает, хотя и в меньшей степени, играть роль критерия, показывающего отношение человека к себе.

Мы предположили, что по мере взросления происходит принятие своего имени, однако значимость темы имени постепенно снижается. Методологической базой послужили работы Р. Бернса, занимавшегося изучением Я-концепции, Э. Эриксона, Д. Джонгварда и М. Джеймса (работы по эго-идентичности), В.С. Мухиной, И.С. Кона, А.Г. Спиркина, В.В. Столина (онтогенетическое развитие самосознания), К.С. Лисецкого, С.В. Березина, Н.Ю. Самыкиной (задачи взросления) и др..

В качестве испытуемых выступили ученики седьмых классов школы № 2 Промышленного района г. Самары, учащиеся sixth, десятых и одиннадцатых классов Орловской средней школы Кош-

НАПРАВЛЕНИЕ 3. ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

кинского района Самарской области, учащиеся Школы Психологических Знаний при Самарском Государственном Университете, а также люди старше 22-х лет (их род деятельности не имел значения в контексте настоящего исследования). Всего в исследовании участвовало 60 человек:

20 человек 12 лет;

20 человек 15-17 лет;

20 человек старше 22-х лет.

Каждая из групп состояла на 50 % из представителей мужского пола и на 50% - женского.

Само исследование проводилось с помощью методики семантического дифференциала, а также с помощью методики «Цветовой тест отношений» (ЦТО), разработанной Эткингом. Испытуемым предлагалось оценить такие объекты, как «Я», «Мое полное имя», «Мой отец», «Моя мать» и т.д. с помощью определений «близкий», «ответственный», «нежный» и т.д.

По результатам исследования мы сделали следующие выводы.

1. Благодаря имени и местоимению «Я» ребенок научается выделять себя как персону. Идентификация с именем происходит с первых лет – ребенку трудно думать о себе вне имени, оно ложится в основу самосознания, приобретает особый личностный смысл. Благодаря имени ребенок получает возможность представить себя как обособленного от других исключительного индивида (Р.Х. Шакуров, Л.А. Венгер, А.Г. Спиркин, И.И. Чеснокова, Г.К. Ушаков, В.В. Столин).

2. В младшем подростковом возрасте происходит актуализация проблемы отношения к имени собственному. Подросток интересуется значением имени, его легендой, начинает интенсивные эксперименты с именем собственным.

3. В период с 12 до 15 лет происходит решение задачи принятия своего имени. Чаще всего имя начинает восприниматься положительно.

4. В период ранней взрослости (18 - 25 лет) задача принятия своего имени перестает быть актуальной.

5. Подростки воспринимают имена, которыми их называют родители «инфантилизирующими», «препятствующими взрослению».

6. Среди представителей всех возрастов прослеживается тенденция наделять нового человека такими характеристиками, которыми обладал человек с похожим именем, то есть склонность к стереотипному восприятию.

Е.В. Рыжкова

Мотивация к чтению художественной литературы в старших классах средней школы

Научный руководитель Н.В.Зоткин

Одна из основных и актуальных проблем современной средней школы – снижение эффективности обучения. Происходит это за счёт целого ряда факторов, таких, как снижение ценности образования в глазах некоторой части населения, отсутствие прямой и очевидной связи между образованием и благополучием в будущей жизни и т.п. Есть и психологические факторы, основной из которых – это отсутствие у учеников учебной мотивации.

Целью нашего исследования было изучение мотивации школьников к чтению и их отношения к литературе. Объектом исследования явились система мотивации и отношений школьников старших классов. Предметом – их отношение к литературе и мотивация ее чтения.

Чтение – сложный психологический и интеллектуальный процесс, но при этом – основное средство обучения, основной инструмент познания окружающего мира. В центре нашего внимания – уроки литературы в старших классах, где процесс чтения художественных текстов обычно идёт сложно, вызывает большие трудности, сопряжён с быстрой утомляемостью и, как следствие, непопулярен. Основная проблема, которая из года в год встаёт перед всеми педагогами-практиками, – как сделать уроки литературы интересными, нужными, как преодолеть боязнь наших школьников перед «толстыми» книжками, как научить видеть школьника в классическом художественном тексте ответы на насущные вопросы современности.

Бытует мнение, что современная молодёжь читает мало. Действительно, материальное и культурное расслоение нашего общества идёт быстро, особенно среди молодёжи. В среде «нового поколения» есть сообщества, представители которых в музеях не бывают и книг не читают. В то же время есть и такие – весьма многочисленные – молодёжные круги, в которых знание престижно и чтение «умной» литературы обязательно. В системе ценностей современных старшеклассников не последнее место занимают образованность, эрудированность, интеллектуальная состоятельность. Ни Интернет, ни телевизор в этом отношении не могут считаться конкурентами печатному

НАПРАВЛЕНИЕ 3. ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

слову. По собственным оценкам старшеклассников, за книгами (не считая учебников) они проводят от 5 до 15 часов в неделю, за чтением компьютерных текстов – 1,5 часа, да и то далеко не все. Около трети вообще не пользуются дома компьютером, для остальных же компьютер – поле для игр, средство общения и лишь в последнюю очередь источник культурной информации.

В нашем исследовании принимали участие учащиеся Самарского медико-технического лицея в количестве 81-ого человека. Для исследования нами были взяты три класса различного профиля: гуманитарный, медицинский, международного бакалавриата (техническая и гуманитарная подгруппы). Все учащиеся жители города Самары, возраст – 16-17 лет.

Для проведения исследования нами была использована методика семантического дифференциала Соломина, предназначенная для выявления содержания и структуры потребностей человека, мотивов различных видов деятельности, осознанных и неосознаваемых отношений [4].

При использовании модифицированного варианта методики семантического дифференциала испытуемым предлагалось оценить с помощью набора шкал ряд понятий, которые, во-первых, отражают отношение к уроку как учебному процессу и его содержанию («классическая литература», «поэзия», «современная литература», «роман» и другие жанровые формы); во-вторых, передают отношение учащихся к учёбе как основному виду их деятельности («работа в классе», «оценка», «экзамен», «долг», «знания»); в-третьих, определяет место учащегося в социуме, значимом для него («мой класс», «лицей», «родители»). Также были использованы понятия, характеризующие степень притязательности учащегося («путь к цели», «творчество», «материальное благополучие»), оценочное отношение к интересующим нас понятиям – «интересное занятие», «интересное чтение», «досуг».

Кластерный анализ полученных экспериментальных данных показал, что для 20% и более учащихся гуманитарного класса урок литературы ассоциируется с такими понятиями, как «учебник», «роман», «работа в классе». Это, думается, не случайно, поскольку для многих учащихся процесс чтения литературы происходит только в рамках школьной программы, на уроке и к уроку. Восприятие урока литературы как «учебник» тоже не случаен, так как разбор любого изучаемого произведения направлен на анализ действий, поступков героев, анализ их отношений, т.е. носит несколько морализаторский,

Мотивация к чтению художественной литературы в старших классах средней школы правоучительный характер – выполняет функцию учебника – учит (пусть даже жизни, отношениям с людьми и пр.). Поскольку основная жанровая форма, рассматриваемая на уроке литературы, это роман, то и этот выбор является очевиден.

Для 13% учащихся гуманитарного класса урок литературы ассоциируется с понятиями: «классическая литература», «моё увлечение», «поэзия», «мой учитель», «оценка», «знания», «долг», «путь к цели»: думаем, что это нормально: эти учащиеся звёзд с неба не хватают, однако на уроке исполнительны, к уроку, как правило, всегда готовы, на уроке активны. Для части учащихся, те же 13%, интерес к уроку связан с учителем-предметником и его личными качествами. Часть учащихся воспринимает урок литературы как источник знаний. Для 13% учащихся урок литературы является увлечением, что очень ценно для учителя и учебного процесс в целом: эти дети мотивированы на урок литературы изначально.

Урок литературы для негуманитарных классов – это, прежде всего, общение с учителем (20%), общение, воспринимаемое как творчество, форма досуга; это понятие связано с «моими успехами», «интересным чтением», «настоящим», «увлечением» (для 13%). Для многих учащихся негуманитарных классов предмет литературы не является профильным, не требует большей активности, чем профильные предметы, как математика, химия, биология и пр., т.е. уходит фактор «обязательности», что, в свою очередь, снимает напряжение и тревожность. Поэтому урок литературы многими учащимися воспринимается как форма отдыха, досуга с элементами творчества.

Для 13% учащихся негуманитарных классов урок литературы является «увлечением», что очень ценно для учителя и учебного процесса в целом: эти дети мотивированы на урок литературы изначально, однако здесь есть определённое «но»: пока изучаемое произведение отвечает их интересам, требованиям, вкусам, оно прочитывается, разбирается, т.е. активно находится в работе; но, если произведение оказывается им неинтересным, скучным, тематика его непонятной, интерес к нему сразу пропадает, следовательно, работа по такому произведению на уроке может быть сорвана. И здесь требуется уже определённое усилие учителя, чтобы правильно выстроить учебный процесс и анализ произведения.

На наш взгляд, интересные данные получены при анализе отношения к уроку учащихся, имеющих по предмету оценку «пять». Урок литературы для них – это «классическая литература», «моё увлече-

НАПРАВЛЕНИЕ 3. ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

ние», «интересное занятие», «мой учитель», «работа в классе» (20% и более), а также «долг», «путь к цели» – 13%. О соотношении с такими факторами, как «моё увлечение», «интересное занятие», «мой учитель», «работа в классе» мы уже говорили; думается, что здесь «работают» те же механизмы. Такие понятия, как «долг» и «путь к цели» тоже вполне объяснимы: эти дети просто не могут плохо учиться: они не могут себе этого позволить. Но вот выбор «классической литературы» встречается нам впервые, и это тоже не случайно: все наши «отличники» не просто «зубрилки», это образованные, всесторонне развитые дети. Они много читают специальной, научной, художественной литературы, интересуются последними печатными новинками. Можно говорить, что у них хорошо развит эстетический вкус, – этим и объясняется их внимание к классической литературе, которая для них не просто школьная повинность. Можно также отметить, что эти учащиеся уже «выросли» до классических текстов и способны не просто их читать, но и понимать и получать истинное эстетическое удовольствие от их чтения.

Несравненно большее значение для «отличников», чем для всех остальных опрошенных, играет фактор «работа в классе». На первое место здесь, конечно, выходят «мои успехи», и это не удивительно: им есть, чем гордиться. Также работа в классе связана с «моим учителем» и понятием «путь к цели». Думается, что здесь мы можем отмечать яркий пример внешней мотивации: оценка, аттестат, добрые отношения с учителем, от которого зависит очень много, – всё это на самом деле очень далеко от литературы. Однако именно эти учащиеся, несмотря на то, чем они действительно мотивируют свою учёбу, оказываются самыми подготовленными, самыми исполнительными, самыми читающими в классе. Думается, что немалый процент среди них тех, кто учится не за оценку, а, так сказать, из любви к искусству.

Урок литературы для «троечников» – это, прежде всего, «драматургия» – более 35% и «учебник» – более 20%. Такой выбор показался нам интересным и вполне объяснимым. Вообще все группы выборки показали устойчивое непринятие драматургии как жанра. Практика показывает, что пьесы на уроке литературы «идут» всегда очень трудно: они сплошь состоят из диалога, реплик, дети не умеют видеть в них действие, движение; трудность связана и с тем, что многие пьесы носят морализаторский характер, – учат. Всё это подростков не привлекает, наоборот, отпугивает.

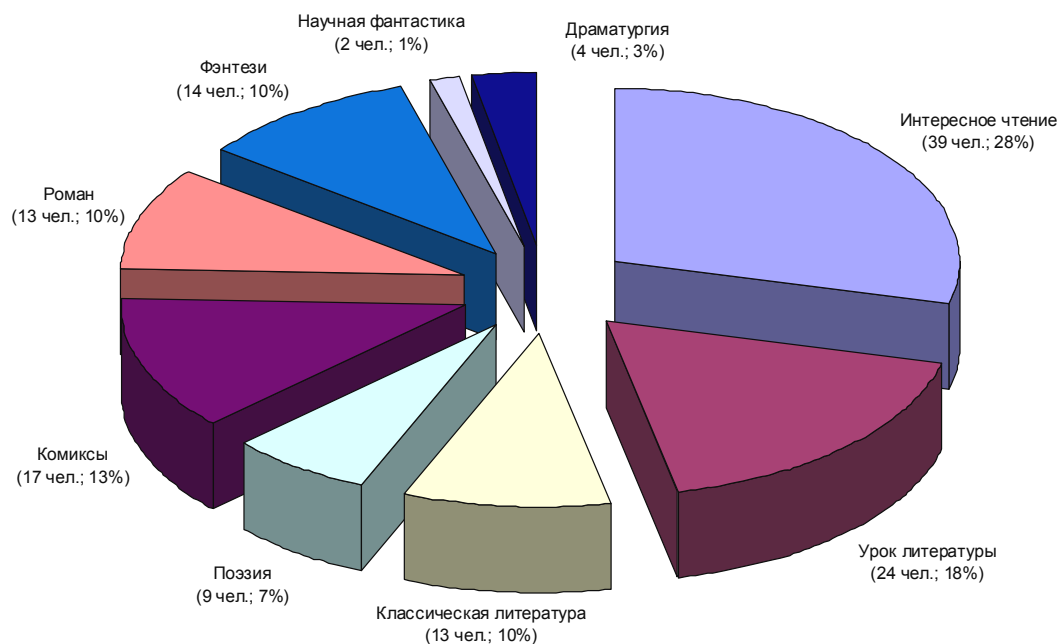
Из литературных пристрастий, что входят в понятие «интересное чтение» для «троечников» надо отметить только фэнтези (37%). Из остальных жанров представлена только поэзия и то очень малой выборкой – 5%. Выбор фэнтези вполне закономерен: этот жанр как никакой другой связан с понятиями «досуг», «интересное занятие», «моё увлечение». Здесь не пользуется большой популярностью понятие «современная литература», «классическая литература», «роман» и пр. Причины этой «нелюбви», однако, несколько иные, нежели у других опрошенных. Если другие учащиеся в беседе объясняли эту «нелюбовь» агрессивностью, неэстетичностью и пр. «особенностями» современной литературы, то здесь главный фактор, заставляющий отказаться от той или иной книги, – её объём. «Толстые книжки» эти дети читать не любят и не хотят. Главная причина здесь, на наш взгляд, в том, что эти дети ещё в начальной школе не получили правильного навыка общения с книгой, утратили интерес к чтению. Здесь возможно говорить и роли родителей, которые не являются в данном вопросе (выбор книги для самостоятельного чтения) авторитетными.

И ещё один момент следует отметить особо: для «троечников» процесс работы в классе является достаточно значимым. Им интересно на уроке (20% и более), они с удовольствием слушают, могут принять участие в общем разговоре, не вникая в текстуальные тонкости. Единственное, что их тревожит, что начинать разговор по произведению придётся самим, когда текст не прочитан. Поэтому на уроке больше оказывается негативных моментов, чем положительных – у них, у «троечников», больше отрицательных переживаний, чем у остальных учащихся.

Обратимся к диаграмме, отражающей ценность литературных понятий для учащихся. Лидирующее место занимает «интересное чтение» – 39 опрошенных (из 81^{ого}) – 28%. Что включает в себя это понятие? Для большинства – 13% – интересное чтение представлено комиксами; по 10% предпочтения набрали такие литературные жанры, как «фэнтези», «роман», «классическая литература»; 7% предпочтений отдано «поэзии»; 3% – «драматургии» и только 1% «научной фантастике» (2 человека из 81^{ого}).

О чём свидетельствуют эти результаты? Половина опрошенных выбирает «интересное чтение» как ценностный фактор. Для учителя литературы этот факт не может быть неотрадным. Однако приоритеты в жанрах, выбранных учащимися, не могут вызывать однозначной оценки: комиксы и фэнтези, занимающие лидирующее положение,

Ценность литературных понятий



относятся к числу «лёгкого» чтения, это форма досуга. Произведения этих жанров не требуют осмысления, далеки от морализаторства, легки в чтении, небольшого объёма, что очень важно для наших школьников. Есть объяснение популярности в подростковой и юношеской среде такого жанра, как фэнтези: в них представлена нереальная жизнь, очень похожая на виртуальный мир, где всё переживается вроде бы всерьёз, но с одной поправкой – из этого мира всегда можно выйти по собственному желанию, чего нельзя сказать о мире реальном, описываемом современной литературой. В мире художественного произведения та же грязь, те же проблемы, что в повседневной жизни подростка, и обращаться к ним ещё и на страницах произведений ему, естественно, не хочется.

Основная масса читаемого — переводная проза середины-второй половины XX века. Явно лидирует Борхес, за ним идут Маркес и Кортасар. Влиятельные позиции занимает Карлос Кастанеда. Его полухудожественная, полуфилософская экзотическая эзотерика находит отклик в сердцах юных искателей несложных ответов на сверхзамысловатые жизненные вопросы [2; 68]. Здесь параллельная реальность, что-то вроде бесконечного конструктора или компьютерной игры, сложная совокупность компонентов, которыми можно манипулировать. Молодые не хотят войн, драк, страданий, бытовой грязи, а также слишком сильных эмоций, слишком трудных вопросов. Зато очень хотят убедительных ответов и ощущения защищённости, безопасности. В эти

Мотивация к чтению художественной литературы в старших классах средней школы параллельные миры отнесено всё остросюжетное. Как в компьютерной игре: и поучаствовать можно, и риска никакого [2; 69].

Наименее значимы для учащихся такие понятия, как: «экзамен» – 32%; «детектив» – 23%; «оценка», «современная литература» – 21%; «долг» – 17%. При этом можно рассматривать как положительный момент то, что только для 4% из опрошенных не значима «классическая литература» и всего для 2% не значим «урок литературы». Полученные данные можно объяснить тем, что экзамен и оценка для многих связаны с неприятными ощущениями: повышенная тревожность, ответственность, боязнь не оправдать надежды взрослых и пр. Детектив и современная литература в этом списке тоже объяснимы: жанры, связанные с негативными ощущениями, страхом, неприязнью, насилием и жестокостью.

Стоит, вероятно, подробнее остановиться на отношении старшеклассников к русской классике – вечной проблеме на уроках литературы. С одной стороны, получается, что русскую классику не читают: сложна для восприятия, много морализаторства, большой объём и пр., с другой – удивительная картина – минимум опрошенных вытесняют это понятие – только 4%.

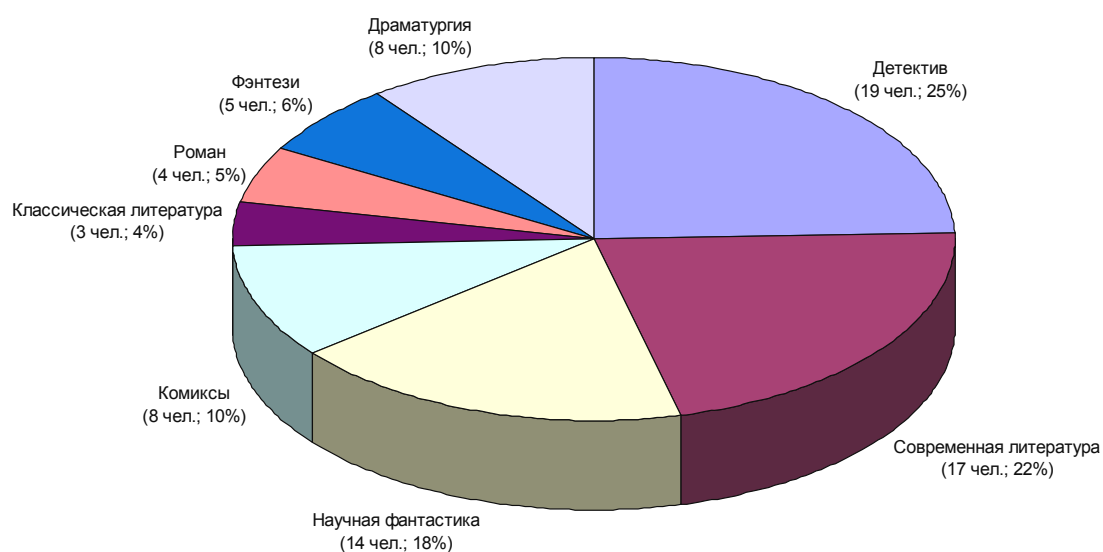
Современная проза, как мы отмечали выше, воспринимается школьниками очень выборочно и осторожно. Кумиров и властителей дум нет. Периодически появляются модные авторы. Юноши и девушки отвергают всю громко-скандальную составляющую современной русской прозы. Достоевский – абсолютный чемпион по читаемости. Большинство старшеклассников не ограничиваются программным «Преступлением и наказанием». Самое читаемое внепрограммное произведение Достоевского – «Идиот», на втором месте, но с большим отрывом – «Братья Карамазовы». Феномен Достоевского не так-то просто понять. Достоевский – реалист, он трагичен, эмоционально насыщен, труден и вообще «грузит»... И, тем не менее, Достоевский вне конкуренции как абсолютный фаворит юношеского чтения среди русских писателей. Даже популярные Булгаков (главным образом как автор «Мастера и Маргариты») и Набоков (главным образом как автор «Лолиты») не могут к нему приблизиться [2; 68].

Из литературных понятий для опрошенных лицеистов наименее значимы следующие: «детектив» – 25%; «современная литература» – 22%; «научная фантастика» – 18%. Жанры детектива и приключений – вечные лидеры мальчишеского чтения – провалились и в подростковой, и в юношеской среде. Не хочет молодёжь читать о сыщиках,

НАПРАВЛЕНИЕ 3. ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

убийцах, пиратах и прочих чрезвычайно активных и беспокойных персонажах, рождённых авторской фантазией. «Комиксы» набирают 10%, и здесь можно отметить, что для этого жанра данный процент был характерен и при анализе предпочтений, т.е. у «комиксов» равное количество поклонников и «недоброжелателей». «Классическая литература» и «роман» набрали по 4% и 5% соответственно.

Литературные понятия



Это говорит о том, что читательская субкультура старшеклассников оказывается достаточно чувствительной не столько к внутрилитературным процессам, сколько к более широкому социокультурному контексту. Падение читательской культуры, непопулярность домашнего чтения как формы досуга, нечитающие родители, формальное преподавание литературы как школьного программного предмета – всё это и многое другое ведет к снижению интереса к чтению.

Из полученных нами результатов исследования можно сделать следующие выводы.

Во-первых, для успешности изучения литературы как школьного предмета профиль обучения не имеет ключевого значения. Профиль больше влияет на литературные и жанровые предпочтения, на объём прочитываемой литературы, на уровень восприятия и глубину анализа.

Во-вторых, уровень успеваемости по предмету, действительно, является показателем отношения к учебному процессу, но никак не является показателем отношения к литературе как таковой.

В-третьих, развитие мотивации происходит через изменение и расширение круга деятельностей субъекта. Вероятно, именно поэтому

Мотивация к чтению художественной литературы в старших классах средней школы столь большое значение для учащихся имеет «работа в классе». Успешность на уроке литературы, осознание этого самим учащимся и подтверждение учителем, является фундаментом для формирования положительной направленности к учению.

В-четвёртых, в настоящем исследовании ещё раз подтвердилось известное положение о том, что учитель всегда был и будет центральной фигурой педагогического процесса, поскольку в ходе учебного процесса решаются не только общеобразовательные, но и воспитательные задачи.

Таким образом, формирование мотивации определяется не только содержательной и организационной структурой учебного процесса, но и личностными особенностями учащихся. Поэтому характеристика мотивации, отражающая весь спектр отношений школьника к учебному предмету, имеет важное психолого-педагогическое значение: соотносясь с особенностями личности школьника, она даёт представление не только о содержании, глубине и степени устойчивости взглядов учащихся на учебный предмет, но и позволяет сделать выводы об условиях формирования и характере новообразований личности учащегося [1; 82].

Литература

1. *Земцова Л.И., Ермолаев О.Ю.* Мотивы изучения информатики школьниками // Вопросы психологии. 1988. № 5. С. 78 – 83.
2. *Иконников-Галицкий А.* В поисках отчего дома. Что читают старшеклассники элитных питерских школ // Директор школы. 2002. № 4. С.67-70.
3. *Собкин В.С., Писарский П.С.* Круг чтения художественной литературы у старшеклассников // Вопр. психологии. 1994. № 5 С. 43-51.
4. *Соломин И.Л.* Психосемантическая диагностика скрытой мотивации. СПб.: ИМАТОН, 2001.

НАПРАВЛЕНИЕ 4. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Е.В. Архангельская

Динамика мотивации студентов-психологов заочного отделения на обучение

Научный руководитель Н.В.Зоткин

Анализ психологической литературы свидетельствует о возрастании интереса исследователей к профессии психолога и становлению психолога как профессионала. Существуют работы, посвященные изучению профессионально важных качеств и профессиональных представлений, профессиональной адаптации и предпосылкам успешной деятельности психолога. Исследователи отмечают, что профессиональное становление психологов определяется мотивацией к овладению профессией. Вместе с тем, проблема мотивации профессионального обучения студентов-психологов является мало исследованной.

Эффективность профессионального становления зависит от успешного прохождения различных стадий и этапов, но особая роль отводится профессиональной подготовке, которая способствует профессиональному становлению студента формированию важных качеств, необходимых для будущей трудовой деятельности, развитию личности в ходе профессионального обучения и т. д.

На основе анализа литературы, нами была выдвинута следующая гипотеза: обучение студентов в вузе имеет полимотивированный характер, и не основано только на одном мотивирующем факторе. Целью исследования является изучение мотивации профессионального обучения у студентов-психологов заочного отделения. Объектом исследования – мотивационная сфера. Предметом исследования – мотивация профессионального обучения студентов-психологов.

В исследовании была использована методика И.Л. Соломина «Психосемантическая диагностика скрытой мотивации» модифицированная в соответствии с поставленной задачей. Методика

И.Л. Соломина представляет собой модификацию семантического дифференциала, в котором были подобраны оцениваемые понятия в соответствии с целью исследования.

Из методики И.Л. Соломина были оставлены основные понятия необходимые для интерпретации полученных результатов: Я, Мое прошлое, Мое настоящее, Мое будущее, Мое увлечение, Интересное занятие. Для исследования отношения к учебе на психологическом факультете были выбраны понятия: Моя учеба, Моя работа, Наука, Моя профессия, Психология, Практическая деятельность, Творчество, Знания. Были подобраны понятия связанные с особенностями психологической деятельности: Общение с людьми, Самопознание, Люди, Мои клиенты. Для выявления проявления ответственности введено понятие: Выполнение обязанностей. Для выявления мотивации достижений введены понятия Достижение успеха, Моя карьера. Для выявления личностной направленности в обучении и деятельности использованы понятия: Признание окружающих, Выгода, Материальное благополучие. В качестве противопоставления учебе и трудовой деятельности введены понятия: Мое свободное время, Личная жизнь. В качестве наиболее встречающихся проблем в личной жизни введены следующие понятия: Неудачи, Конфликты, Здоровье, Неприятности, Болезнь. Для оценки значимых состояний испытуемых использованы понятия Раздражения, Радость.

Все понятия оценивались испытуемыми с помощью семантического дифференциала составленного И.Л. Соломиным и обработаны в компьютерной программе OSGOOD с применением факторного и кластерного анализа.

В исследовании принимали участие студенты заочного отделения психологического факультета Самарского госуниверситета в количестве 29 человек. Первое тестирование проходило во время их учебы на третьем курсе (2002-2003 учебный год), второе тестирование на пятом курсе (2004-2005 учебный год).

Были получены следующие результаты по двум ключевым для исследования понятиям – Учеба и Психология.

Для 28% студентов 3 курса учеба является устойчивой и значимой потребностью. На пятом курсе таких студентов остается 10%.

Для 24% третьекурсников учеба связана с признанием окружающих, т.е. обучение на психологическом факультете позволяет быть для окружающих более значимым, более признанным ими. На пятом курсе у 10% учеба влияет на признание окружающих.

НАПРАВЛЕНИЕ 4. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Для 21% третьекурсников учеба связана с понятием Я, что говорит о личной значимости учебы. На пятом курсе таких студентов 14%.

Учеба является средством достижения успеха для 14% студентов 3 курса. На 5 курсе таких становится в два раза больше – 28%.

У 21 % студентов 3 курса и 24% пятого курса учеба связана с практической деятельностью, т.е. в знания, полученные во время учебы, будут применяться или применяются на практике.

Для 17% на обоих курсах учеба связана с понятием Моя профессия: для этих студентов учеба необходима для их профессиональной деятельности.

Лишь для 17% третьекурсников учеба связана с выполнением обязанностей. На пятом курсе остается только один человек (3,5%), считающий необходимым выполнять обязанности в отношении учебы.

Интересно, что на обоих курсах связность понятий Учеба и Знания есть только у 7%.

Для 14% третьекурсников и 17% пятикурсников учеба связана с материальным благополучием.

Надо отметить, что для студентов обоих курсов учеба не связана с отрицательными понятиями: Неудачи, Конфликты, Раздражение, Неприятности. При этом также не связана с понятиями Личная жизнь и Радость; только на 5 курсе радость от учебы испытывают 17%.

Понятие Моя учеба связана с Психологией у 14% третьекурсников и у 21% пятикурсников.

Психология является устойчивой и значимой потребностью для 14% студентов третьего и 17% студентов 5 курса.

Психология для 35% студентов 3 курса является наука, на 5 курсе таких студентов становится 28%. Психология является практической деятельностью для 10% третьекурсников и 21% пятикурсников. Для 21% третьекурсников и 17% пятикурсников психология связана с понятием Люди; остальные не связывают психологию (как науки о человеке) с людьми.

Психология является средством самопознания для 10% третьекурсников и 21% пятикурсников.

Для 31% третьекурсников психология связана с понятием Моя профессия; они считают психологию своей профессией. На пятом курсе таких студентов – 17%. Остальные не уверены или не считают, что психология будет их профессией. Считают психологию своей работой 7% и 17% студентов соответственно. 21% на третьем курсе и 14% на пятом считают, что психология способствует их карьере. Для

Динамика мотивации студентов-психологов заочного отделения на обучение

14% студентов третьего и 24% пятого курса психология связана с понятием Достижение успеха; они считают, что знание психологии способствует достижению жизненных и профессиональных успехов.

21% третьекурсников уверены, что психология даст им материальное благополучие; на пятом курсе их количество сокращается до 7%.

Также отметим, что психология, как и учеба, не связана с отрицательными понятиями, а также личной жизнью.

Таким образом, сравнивая мотивационно-потребностную сферу и систему отношений студентов заочного отделения при их обучении на третьем и пятом курсе психологического факультета мы обнаруживаем следующие особенности.

К пятому курсу снижается мотивация обучения (до 10%), личностная значимость учебы (до 14%), необходимость выполнения обязанностей в отношении учебы (до 3,5%), социальная значимость учебы (признание окружающими; до 10%).

Количество студентов, рассматривающих учебу как средство достижения успеха, становится в два раза больше (24%); появляется больше связей с практической деятельностью (24%).

Представляется интересным, что на обоих курсах связность понятий Учеба и Знания есть только у 7% студентов. У 17% студентов учеба связана с материальным благополучием.

Положительным моментом обучения на психологическом факультете является то, что отношение к учебе у студентов не связано с отрицательными событиями и эмоциями.

В сознании большинства студентов психология и учеба не связаны друг с другом; связность понятий есть только у 17%.

Только для 17% студентов психология является важной жизненной потребностью и областью личных интересов. Для остальных обучение на психологии преследует какие-то другие цели.

Интересно, что только для одной пятой студентов-психологов психология связана с понятием Люди; остальные не связывают психологию (как науки о человеке) с людьми.

Для одной трети студентов психология – это, прежде всего, наука. Количество студентов, воспринимающих ее как область практической деятельности, к пятому курсу увеличивается в два раза (до 21%). Возрастает роль психологии для самопознания с 10% до 21% студентов.

Количество студентов, считающих психологию своей профессией, снижается с 31% до 17%; при этом увеличивается количество тех, кто считает ее своей работой – с 7% до 17%. Уменьшается количество

студентов считающих, что психологию способствует их карьере, но увеличивается количество тех, кто считает ее средством достижения успеха.

Наиболее показательным отношением к психологии, на наш взгляд, является тот факт, что 21% третьекурсников уверены, что психология даст им материальное благополучие, на пятом курсе их количество сокращается до 7%. Т.е. 93% студентов не связывает свои психологические знания с возможностью приличного заработка. При этом никто из студентов не связывает психологию со своей личной жизнью.

В качестве положительного момента отметим, что психология, как учеба, не связана с отрицательными событиями и эмоциями.

Литература

1. *Вартанова И.И.* К проблеме мотивации учебной деятельности // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. 2000. № 4. С.33-41.
2. *Ильин Е.П.* Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2000.
3. *Соломин И.Л.* Психосемантическая диагностика скрытой мотивации. Методическое руководство. СПб.: Иматон, 2001.

Е.В. Колесникова, О.А. Ушмудина

Психобиографическое исследование обучения и воспитания одарённых детей

Достаточно распространенным является мнение о детях, отличающихся от своих сверстников высоким уровнем интеллектуального развития и способностей, как о гениальных или одаренных детях.

Согласно определению А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского, о наличии гениальности можно говорить при достижении личностью таких результатов творческой деятельности, которые составляют эпоху в жизни общества, в развитии культуры [5]. Несмотря на существующие определения гениальности, понимание того, кто является гением – весьма субъективно. В обществе достаточно редко встречаются люди, которых абсолютное большинство признавали бы гениями. Зато есть способные, одарённые, талантливые люди. Способности понимаются как индивидуально-психологические особенности человека, выражающие его готовность к овладению определёнными видами деятельности [4]. Одарённость понимается как качественно своеобраз-

разное сочетание способностей, обеспечивающее успешность выполнения деятельности [4]. Талант – высокий уровень развития способностей, прежде всего специальных [5]. В настоящей работе центральное место занимает обучение и воспитание одарённых детей.

Считается, что у выдающегося человека должны быть врождённые задатки – это анатомо-физиологические особенности нервной системы и мозга, составляющие природную основу развития способностей. А для проявления и развития одарённости, как считает Е.П. Ильин, требуется высокая работоспособность, самоотдача человека, устойчивая мотивация (направленность личности), овладение знаниями и умениями в специальной области деятельности [1]. На наш взгляд, нельзя недооценивать влияние образовательной среды, в которую помещён ребёнок, на развитие его склонностей и одарённости. Именно исследованию педагогической ситуации, в которой находится личность одарённого ребенка, и посвящено данное исследование.

В данной работе использовался метод психобиографического исследования, объектом которого являлись биографии выдающихся людей: Моцарта, Бетховена, Ломоносова, Чайковского, Крылова, Есенина, Пушкин, а предметом исследования – установление связей между обучением, воспитанием и развитием одарённости. В связи с тем, что в тот временной период в преобладающем большинстве случаев, первичное образование осуществлялось в семье, процессы обучения и воспитания предстают перед нами в тесном единстве.

В процессе исследования были выявлены следующие закономерности:

1. Одарённые дети проявляют большой интерес к широкому кругу явлений, учатся, в основном, с усердием и положительными отметками.

2. В воспитании ребёнка задействована совокупность стилей воспитания: авторитарный, либерально-попустительский и демократический, при обязательном присутствии «значимого» взрослого.

3. В обучении присутствует ситуация напряженности, в которой чаще всего используются две стратегии: ребёнка заставляют напряженно заниматься деятельностью, либо категорически запрещают ему это делать и пресекают все попытки к творчеству.

4. Существует прямая зависимость между творческой атмосферой, в которой находится ребенок и той областью творчества, искусства или науки, в которой он позже проявится. Другими словами, если он

растёт в атмосфере поэзии (будут развиваться поэтические способности), если в атмосфере музыки (музыкальные способности) и т.д.

В подтверждение первого тезиса, остановимся на биографиях М.В. Ломоносова и А.С. Пушкина. Как известно, М.В. Ломоносов проявлял интерес к различным наукам: литературе, русскому языку, физике, химии и т.д. и оставил свой след практически в каждой из тех областей, которыми он интересовался. Для удовлетворения познавательной потребности, он отправился получать образование в Москву из своей родной деревни [3].

А.С. Пушкин легко усваивал учебный материал, в 11 лет уже знал наизусть многое из французской литературы, отлично фехтовал и танцевал. Примером его любознательности является ситуация, когда «он ночью тайком в кабинете отца он читал книги, одну за другой» [6].

Перечисленные факты свидетельствуют о ненасыщаемой потребности в познании одарённых детей. Они самостоятельно проявляют познавательную активность: задают большое количество вопросов учителям, находят возможность заниматься самообразованием; но самое большое количество внимания они уделяют той области, в которой им предстоит выделиться.

В доме маленького П.И. Чайковского правила гувернантка, которая требовала соблюдения строгого домашнего режима, в любую погоду он вставал в 6 утра, а день был строго рассчитан по часам. Отношения с матерью характеризовались как доверительные и тёплые, с отцом – дистантные [7].

Гувернёр И.А. Крылова не посвящал много времени и сил его обучению, т.к. не обладал необходимым запасом знаний, чтобы отвечать на вопросы любознательного ребенка. В основном, его воспитанием занималась бабка, которая рассказывала Крылову сказки и смешные истории. Мать же заставляла его садиться за букварь, повторять и перечитывать [8].

Проанализированные примеры являются подтверждением второго тезиса, согласно которому совокупность нескольких стилей взаимодействия с ребенком в процессе его обучения и воспитания содействует более успешному освоению им разных способов поведения, столкнувшись с которыми в зрелом возрасте, ребенок реже испытывает затруднения в адекватном поведении и реакциях на затруднительные ситуации.

Проводя анализ педагогической ситуации, в которой находился ребенок, выдвигая третий тезис, мы выделили 2 принципиально важ-

ных аспекта обучения одаренных детей: напряженное принуждение и ситуация запрета со стороны взрослых. Следствием первой стратегии обучения одарённых детей (напряжённость, принуждение) является их способность в совершенстве разбираться в той области, которой была посвящена их дальнейшая жизнь.

Например, отец Моцарта устраивал ему с сестрой длительные поездки с концертами, которые длились по 4-5 часов, и семилетнему ребёнку достаточно трудно было выносить такие нагрузки [9]. Кроме выступлений он ещё и должен был напряжённо заниматься музыкой. Отец Бетховена, позавидовав блеску славы Моцарта, также стал заставлять сына в течение нескольких часов упражняться в музицировании, исполняя наисложнейшие музыкальные произведения [10].

Напряжённая деятельность в детстве, с одной стороны, привела к известности композиторов и общепризнанному мнению об их гениальности, с другой стороны, может способствовать быстрому истощению физических и психологических сил ребёнка.

Вторая стратегия заключается в запрете ребёнку заниматься интересным для него делом, она не подразумевает под собой насилие над психологическим здоровьем ребёнка. Отец Есенина крайне отрицательно относился к тому, чтобы будущий поэт занимался творческой деятельностью. Во время учёбы Есенина в Спас-клепиковской церковно-учительской школе учителя не поддерживали его увлечений, более того всячески препятствовали этому. Но, как позже писал С.А. Есенин, именно здесь он почувствовал себя поэтом [2], [11]. Гувернантка П.И. Чайковского категорически запрещала ему играть на фортепиано. Несколько позже и родители поддержали позицию гувернантки [7].

Отметим, что запреты только укрепили желание творить. На наш взгляд, возможно существование нескольких причин такого результата. Во-первых, принцип «запретного плода», когда поведение ребёнка направлено на его преодоление, и вопреки мнению воспитывающих взрослых или родителей. Во-вторых, устремленность ребёнка, когда никакие запреты не смогли погасить желания заниматься любимым делом. В-третьих, возможно, что в момент негативного отношения окружающих к процессу творчества ребёнок чувствует свою дистантность от них, свою особенность, уникальность и непонятность, и эти чувства и эмоции в результате выливаются в создание какого-либо шедевра.

Четвертый тезис о прямой зависимости интересов и проявлений одарённого ребёнка от атмосферы поэзии, музыки, науки, в которой он развивается, кроме проанализированных биографий, подтверждается примерами из курса школьной литературы. Интерес к определённой деятельности поддерживался с детства, и по мере взросления, на основе полученных ранее знаний, услышанных песен, стихотворений, сказок создал своё, оригинальное, «гениальное».

В связи с тем, что еще не все критерии детской одарённости до конца изучены, и в каждом отдельно взятом случае необходимо анализировать ситуацию, в которую погружена личность ребёнка и, при соблюдении индивидуально-личностного подхода, подбирать необходимый стиль обучения и воспитания, способствующий максимальной реализации природного потенциала ребёнка. Нельзя утверждать, что соблюдение перечисленных условий позволит вырастить из одарённого ребёнка выдающуюся личность, которая бы внесла свой неоценимый вклад в науку, литературу или искусство, но шанс вырастить человека с достаточно развитыми способностями (при условии, что у ребёнка есть определённые задатки) весьма велик.

Литература

1. *Ильин Е.П.* «Дифференциальная психофизиология»; «Питер», СПб, 2001.
2. «Как жил Есенин. Мемуарная проза», сост.- А.Л. Казаков; «Южно-Уральское книжное издательство», Челябинск, 1991.
3. *Ломоносов М., Сумароков А., Тредиаковский В.* «Стихотворения. Письма», «Олимп»; М., 2002 .
4. «Психологический словарь», сост. В.Н. Копорулина; «Феникс», Ростов-на-Дону, 2003.
5. «Психологический словарь» под ред. А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского; «Политиздат», Свердловск, 1990.
6. *Пушкин А.С.* «Стихотворения. Поэмы. Сказки. «Евгений Онегин»»; «Олимп», М., 1999.
7. *Россихина В.П.* «Рассказы о русских композиторах»; «Детская литература», М., 1971.
8. *Степанов Н.* «Крылов»; «Молодая гвардия», М., 1969 .
9. *Чёрная Е.* «Моцарт. Жизнь и творчество»; «Музыка», М., 1966.
10. *Эррио Э.* «Жизнь Бетховена»; «Музыка», М., 1968.
11. *Эвентов И.С.* «Сергей Есенин»; «Просвещение», М., 1987.

В.М. Малевич, Н.Ю. Самыкина

Работа с детьми, лишенными родительского попечительства, в условиях летнего отдыха

Коренное изменение общественных устоев, экономической и политической ситуации в стране не всегда сказывается положительно на существовании особой социальной группы – детей и подростков. Детская наркомания, проституция, безнадзорность, агрессивность, ранняя беременность – вот неполный перечень тех проблем, которые в последнее время заботят взрослых – педагогов, психологов, родителей. Особую актуальность эти проблемы приобрели в период современных политических, социальных и экономических реформ вследствие неадекватности содержания государственной политики защиты детства в условиях складывающихся в России новых общественных формаций и отношений. Сегодняшней ситуации характерны значительное расширение социального сиротства, проявление его новых характеристик, определяемых продолжающимся ухудшением жизни российской семьи, падением ее нравственных устоев, и, как следствие, изменение отношения к детям, вплоть до полного вытеснения их из семей. Несомненно, это влечет за собой рост уровня девиантного поведения детей и подростков.

Среди целого ряда проблем, порожденных детским неблагополучием, наиболее значимые – профилактика негативной зависимости детей-сирот, защита их прав, реабилитация и адаптация к жизни в современных условиях. Важным аспектом проблемы является содействие детям в решении их актуальных задач – задач взросления, без которых личностное развитие и дальнейшее включение в социум является проблемным и порой травматичным. Решение этих задач осуществляется через создание развивающей среды, с одной стороны, учитывающей особенности детей-сирот, а с другой – предоставляющей им возможность преодолевать ограничения, к которым они привыкли в закрытых учреждениях. Летний период в организации деятельности детских организаций создает особенно благоприятные условия для общения детей, обмена духовными и эмоциональными ценностями, личностными интересами. Особенно актуален этот обмен для детей, лишенных дома любви, ласки, близких отношений, заботы и поддержки.

НАПРАВЛЕНИЕ 4. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Нами в течение 10 лет ведется работа в детских оздоровительных лагерях Самарской области (1995-1999 гг. – ДОЦ «Восток-2», 2000-2005 гг. – ДОЦ «Ракета»). Контингент отдыхающих разнообразен: это и дети из неполных, неблагополучных семей, и дети из обеспеченных, «благополучных», обычных семей.

ДОЦ «Ракета» работал по программе «Город Солнечный: пространство взросления». Основная цель программы - содействие детям в разрешении их возрастных проблем и конфликтов, иначе говоря, помощь детям во взрослении. Этому способствовали многие факторы.

Во-первых, Центр является, с одной стороны, свободным пространством, где ребенок чувствует отсутствие традиционного контроля со стороны учителей и родителей, а значит, демонстрирует более взрослые, как он считает, формы поведения. Вожатые, конечно, контролируют детей, объясняют правила и следят за дисциплиной, однако само пространство лагеря и атмосфера такова, что первостепенным становится не столько контроль со стороны, сколько самоконтроль. Это способствует формированию у ребенка таких качеств, как ответственность, дисциплинированность, уравновешенность и т.д.

Во-вторых, день детей был организован так, что интенсивные занятия спортом, хореографией или другие отрядные мероприятия, сочетались со свободным временем детей, т.е. временем, когда они могли пообщаться друг с другом, с вожатыми, с другими работниками лагеря на интересующие их темы, которые они задавали сами, отдохнуть от влияния взрослых и в том числе задуматься о самостоятельном планировании времени.

В третьих, вожатые, которые работали с детьми, являются, с одной стороны, значимыми взрослыми для них, но с другой стороны, близки им по возрасту и, следовательно, миропониманию (средний возраст вожатых 18-20 лет). В своей работе они сочетали и те знания и умения, которые они получили в процессе учебы на психологическом факультете, и собственный опыт недавнего взросления. Это создавало атмосферу понимания и принятия друг друга, а значит, безопасную и способствующую творчеству и развитию, детскому самовыражению и самореализации.

Отметим основные направления развивающей работы с детьми в условиях летнего отдыха.

1. *Развитие у детей и подростков представлений об их правах и обязанностях.*

Работа с детьми, лишенными родительского попечительства, в условиях летнего отдыха

Как пишет В.С. Мухина, представление детей о своих правах и обязанностях является структурным элементом самосознания, влияющим на развитие личности, обеспечивающим эффективность взаимодействия с другими людьми и миром в целом. Этот принцип был положен нами в основу разработки программы работы ДОЦ, согласно которой структура лагеря отражает структуру города, а отряды являются домами. Власть в городе поделена между администрацией ДОЦ и детьми. Таким образом, каждый ребенок оказывается включенным в жизнь и деятельность центра, усваивает такие понятия как «должен», «имею право», «выбор», «обязанность» и т.д. Это достигается как через систему мероприятий, так и через непосредственное общение детей с вожатыми. Как показывает опыт, у детей, включенных в управление отрядом или лагерем, привлекаемых к общественным делам, в конце смены наблюдается рост по показателям уверенности, социальной адаптации, умению вести себя в конфликтных и стрессовых ситуациях. Кроме того, дети, изначально не пользующиеся авторитетом, даже испытывающие тревожность в установлении контактов, в конце смены отмечаются, по данным опроса, как наиболее «значимые», «авторитетные», «яркие», «запоминающиеся». По отзывам воспитателей, эти дети стали более ответственными и организованными.

2. Формирование социальных (жизненных) навыков.

Особую группу факторов, влияющих на формировании девиантного поведения, составляют психологические факторы, такие, как низкая стрессоустойчивость, отсутствие навыков саморегуляции, эмоциональная неустойчивость, конфликтность и т.д. В литературе данные факторы объединяют в понятие «жизненные» («социальные») навыки. Понятие «жизненные навыки» на сегодняшний день не является категорией конкретной науки (психологии, педагогики или медицины) и не имеет строгого определения. Оно интегрирует в себе умения и способности, относимые к разным сферам человеческого бытия (физического, психологического, социального), позволяющие решать задачи адаптации и развития. К основным жизненным навыкам относят: навыки принятия решений, коммуникативные навыки, навыки выражения чувств и управления ими, навык критического мышления, навык осознания негативных влияний и давления со стороны сверстников и сопротивления им, навык постановки целей и др.

Формирование жизненных навыков рассматривается нами как важный элемент работы с детьми в летний период. Этот подход реа-

НАПРАВЛЕНИЕ 4. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

лизуется нами двумя путями: психологическим и досуговым. Работа вожатых состоит не только в обеспечении досуга и контроля над детьми, но и в развитии у детей таких качеств, которые позволили бы им быть устойчивыми к различного рода негативным влияниям. Так, вожатые, наряду с развлекательными мероприятиями, проводят социально-психологические тренинги, коррекционные игры, деловые игры, направленные на формирование коммуникативных навыков, преодолевающего поведения (coping-behavior), эмоциональной регуляции.

Такие занятия оказываются включенными в досуг детей, а значит, не вызывают у них сопротивления, страха и нежелания участвовать. Напротив, приобретенные в процессе занятий уверенность в себе, настойчивость, чувство юмора и другие важные качества, помогают детям в последствии быть социально адаптированными, ориентироваться в пространстве жизненных ситуаций, самостоятельно принимать решения и отвечать за них.

С другой стороны, проведение досуговых, развлекательных, мероприятий также являются формой работы с детьми по формированию жизненных навыков. Как пишет Миронов С.Ю., «досуг – это удовлетворение желания детей развлечься и пообщаться в неофициальной обстановке, выход за пределы учебной деятельности, сфера активного отдыха, где ребенок восстанавливает физические, психические и духовные силы, развивает свои творческие интересы и способности». В досуговой сфере есть возможность социальной реабилитации и самореализации любого подростка, в том числе и неблагополучного. Через установление контакта в практической деятельности и создание ситуации успеха в ней может прийти интерес к учебе, потребность утвердиться в коллективе через развитие своей творческой индивидуальности.

Рассмотрим опыт работы с детьми из школы-интерната, целью которой было создание условий, способствующих благоприятному и нетравматичному взрослению.

Отметим, что сложности работы с учащимися школы-интерната были связаны с теми стандартами, которые были усвоены ими с раннего детства. В той среде, в которой они росли, учились, выросли, заслужить авторитет среди сверстников, быть привлекательным, «крутым», значит – курить, пить, употреблять психоактивные вещества, быть грубым и жестким, употреблять жаргон и т.д. Грубая речь, вызывающее и провокационное поведение в их группе не оценивается

Работа с детьми, лишенными родительского попечительства, в условиях летнего отдыха как что-то запретное, «плохое». Напротив, такая манера поведения считается в их среде практически единственно приемлемой, демонстрирующей их силу, взрослость, способность постоять за себя. Особенно это заметно тогда, когда они находятся в компании сверстников, не воспитывающихся в интернате, где им необходимо продемонстрировать свою состоятельность и полноценность. Более того, если грубое, вызывающее поведение является для детей из школы-интерната проявлением силы, то, соответственно, его отсутствие – это слабость. Для таких детей стыдно показывать свои чувства, «стрёмно» быть добрым, хорошим, подчиняться взрослому и исполнять их просьбы. Все это оценивается ими как проявления слабости, беззащитности. Их представления о «взрослом» поведении связаны с такими понятиями, как «сила», «наглость», «вседозволенность», «крутизна» и т.д. В образе взрослого человека, существующего в их сознании, это подменяет такие понятия, как «ответственность», «активность», «уверенность» и т.д. Это создает ситуацию «двойного зажима»: с одной стороны, они являются детьми, которые нуждаются в ласке, опеке, понимании, а с другой, демонстрируют свою независимость, агрессивность и незаинтересованность в общении со взрослыми и сверстниками из благополучной среды.

Таким образом, взрослому, организующему процесс воспитания детей-сирот, необходимо заинтересовать ребенка в нем самом, добиться того, чтобы он постепенно, неосознанно сам захотел включиться в процесс общения и совместной деятельности. Важно постоянно общаться с детьми индивидуально или небольшими группами. Необходимо терпеливо, но настойчиво говорить детям, что агрессия в общении неприемлема и даже не обязательна, стараться не допускать употребление ненормативной лексики, давать критичную оценку всем проявлениям девиантного поведения. Так, многие из наших воспитанников стали охотно участвовать в различных мероприятиях, сами просили дать им какую-нибудь роль, если речь шла о выступлении на сцене, записать на участие в соревнованиях и т.д. Это произошло благодаря созданию для детей таких условий, в которых они чувствовали себя безопасно и потому могли, не демонстрируя агрессии и наглости, добиться внимания и понимания со стороны взрослых и «домашних» сверстников.

Еще одна проблема, с которой мы столкнулись в своей работе – это «выученная беспомощность» детей, которую они привыкли демонстрировать и добиваться тем самым своих целей. Это связано с

НАПРАВЛЕНИЕ 4. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

неадекватной оценкой своих возможностей, страхом внешней оценки, которая ожидается ими как негативная. С другой стороны, у них существует и страх позитивной оценки: многие из них не умеют воспринимать похвалу, поскольку это не соотносится с их образом Я, в котором быть хорошим – слабость, о чем уже говорилось выше. От сверстников, работников социальных служб, порой даже от воспитателей, они слышат о своем диагнозе ЗПР, слышат и принимают, что ни на что не способны и многого не могут. Эти установки используются детьми как защита от ожидаемой неудачи, а так же как повод уйти от выполнения какой-либо деятельности, особенно связанной с творчеством и самовыражением. Необходимо изменить эти установки, показать ребенку обратное. Например, во время подготовки творческих мероприятий нужно учитывать особенности их познавательной и эмоционально-волевой сферы и давать задания, которые были бы адекватны их способностям, но в то же время давали возможность проявить себя и даже открыть в себе то, о чем они не знали. Творческий процесс – это процесс непредрежденного действия, связанный с выходом человека за пределы своих возможностей и принятием этого выхода как момента развития и успеха. Так, многие дети, которые были «приучены» в интернате играть одну и ту же роль в праздниках и на концертах на протяжении 2-3 лет, сначала сопротивлялись включению в подготовку мероприятий лагеря, негативно оценивали их. Однако, поучаствовав в конкурсах, примерив на себя новые роли, они включились творчество, удивляя себя и воспитателей своими способностями к перевоплощению, спонтанности и самовыражению. Здесь очень важной является оценка взрослого. Во время выступлений детям необходима положительная оценка, внимание, овации, полное принятие всеми зрителями, и в первую очередь, воспитывающим взрослым. Они склонны негативно интерпретировать любую оценку или ее отсутствие. Поэтому необходимо как можно чаще давать им обратную связь и как можно больше и искреннее хвалить их за достижения. При этом нельзя заострять внимание на неудачах, необходимо формировать здоровое, критичное отношение к ним.

Еще одна сложность работы с детьми из школы-интерната заключается в том, что у них формируется «потребительское» отношение: они считают, что все вокруг обязаны их кормить, одевать, жалеть и при этом не имеют права их ничем наказать, поскольку они «сироты», «государственные дети», «несчастные» и т.д. Эти установки прививаются детям как воспитателями, так и со стороны общества в

Работа с детьми, лишенными родительского попечительства, в условиях летнего отдыха целом. В конечном итоге, дети из школы-интерната становятся совершенно неуправляемыми, а слушают только тех и подчиняются только тем взрослым, которых боятся. Однако можно добиться определенных результатов, если проявлять, а не демонстрировать к ним искреннее доброжелательное отношение. Дети довольно охотно идут на уступки и выполняют какие-то требования, если им дать понять, что эти требования никак не ущемляют и не притесняют их, дать почувствовать что к ним относятся с добротой, любовью и пониманием.

Для того, чтобы общение с детьми было продуктивным, необходимо, чтобы они относились к взрослому человеку с уважением. Вообще при взаимодействии с любым ребенком очень важно правильно себя поставить, пройти все «проверки»: только тогда ребенок начнет доверять и примет авторитет взрослого человека. Однако, если для ребенка из обычной семьи часто достаточно того, что человек старше, то при работе с детьми из школы-интерната этого недостаточно. Для того, чтобы адекватно и успешно пройти все их «проверки на прочность», необходимо знать специфику их юмора, жаргон, особенности субкультуры. Нужно уметь иногда ответить им на их языке, понять и проигнорировать попытку задеть, обидеть или поставить в смешное положение. При этом нельзя забывать, что эта игра «кто кого» не прекращается ни на минуту, необходимо всегда быть готовым к очередной «проверке». Воспитателю важно не конкурировать с детьми в этой «игре», поскольку это обесценивает роль взрослого, ставит под сомнение его уверенность в себе и следовательно – авторитет и значимость для детей. И только тот, кого они ценят и уважают, сможет найти с таким ребенком контакт, сможет добиться результатов в воспитательной работе.

Огромное влияние на работу с детьми из школы-интерната оказало и то, что дети были «вызволены» из своей привычной обстановки. Они жили не у себя в интернате, а в детском лагере, где одновременно с ними находились дети из обычных семей. Дети из школы-интерната изначально считали себя другими, отгораживались, враждебно воспринимали «домашних» детей и вожатых, которые были старше их всего на 3-5 лет. Однако мы создали такие условия, которые позволили детям из интерната почувствовать себя такими же, как все, понять, что у них есть те же права и обязанности, ограничения и возможности, что и у обычных детей. За 6 сезонов, которые работал ДОЦ «Ракета», уже сложилась своя культура (традиции, правила, особенности, формы взаимодействия и т.д.), при включении в кото-

НАПРАВЛЕНИЕ 4. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

рую новые дети, в том числе и из школы-интерната, практически не испытывали трудностей. Те дети, которые не первый раз отдыхали в ДОО «Ракета», составляли «костяк», надежную опору и для Администрации центра, и для педагогического коллектива. Это находило свое выражение в том, что многие адаптационные проблемы (например, нарушения правил, дисциплины, протест против взрослых и т.д.) разрешались достаточно быстро и эффективно за счет оценки не только со стороны взрослых, но и детей. Примером может служить ситуация с детьми из школы-интерната, которые первое время отказывались выполнять требования вожатых не курить на территории, однако в течение первой недели количество курящих в непредназначенных для этого местах значительно сократилось.

Итак, работа с детьми в летний период решает следующие задачи:

- охрана и укрепление физического и психологического здоровья детей,
- формирование эмоционального благополучия детей;
- интеллектуальное развитие;
- формирование позитивного самоотношения и отношения к миру, другим людям, природе;
- приобщение подростков к общественной жизни, развитие ответственности, правового и политического самосознания.
- развитие социальных, поведенческих навыков, снятие барьеров в общении;
- обучение приемам регуляции взаимоотношений с окружающим миром;
- формирование навыков самопознания и самовоспитания;
- раскрытие личностного и творческого потенциала, поиск внутренних резервов;
- построение позитивных жизненных перспектив;
- формирование ценностных ориентаций.

Реализация поставленных задач в процессе работы с детьми в ДОО способствует взрослению ребенка, созданию в нем таких резервов, которые помогают ему адаптироваться в любых жизненных ситуациях и проявлять себя как активного, ответственного человека, субъекта жизни и деятельности.

Н.Ю. Самыкина, О.А. Ушмудина

Участие в деятельности студенческого научного общества как способ самореализации личности студента

Наука, а тем более, молодежная, переживает сейчас сложный период. С одной стороны, существует запрос со стороны общества на высококвалифицированные молодые кадры, а с другой – низкий интерес студентов к собственно научной деятельности. Поэтому актуальным остается вопрос поднятия авторитета науки в глазах студентов, включение их в научную деятельность. На наш взгляд, способом решения этого вопроса является организация в ВУЗах студенческих научных обществ (далее СНО).

Проанализированный нами опыт работы СНО (на примере ВУЗов Санкт-Петербурга, Москвы, Самары, Тюмени, Волгограда и др.) показал, что больший интерес к участию в деятельности СНО демонстрируют студенты 1-2 курсов, причем для многих из них включение в СНО является своеобразным этапом на пути профессионального и личностного становления. На 3-4 курсах интерес к научной деятельности и участию в СНО значительно снижается, и к 5 курсу в рамках СНО остаются исключительно те студенты, которые затем составляют кадровый резерв и продолжают свое обучение в аспирантуре. Итак, студенческие научные объединения становятся кузницей молодых кадров для ВУЗов, в стенах которых они работают, а так же за их пределами. Однако, включение студентов в научную работу, требует материальной и организационной поддержки, поэтому необходимо искать пути совершенствования НИРС, способы её гармоничного и непрерывного развития.

Существует два основных вида научно-исследовательской работы студентов (НИРС). Учебная НИРС, предусмотренная действующими учебными планами, куда входят курсовые и дипломная работы, выполняемые в течение всего срока обучения в ВУЗе, а также написание рефератов по темам практических занятий. Исследовательская работа – это работа «надситуативная», т.е. осуществляемая сверх тех требований, которые предъявляются учебными планами. Такая форма НИРС является наиболее эффективной для развития исследовательских и научных способностей у студентов, поскольку ориентирована на формирование в личности студентов таких качеств, как самоорга-

НАПРАВЛЕНИЕ 4. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

низация, саморегламентация, ответственность, познавательная активность и самостоятельность. Одновременное сосуществование этих качеств в структуре личности студента представляет собой установление субъектом своих собственных правил, норм, ограничений и запретов. В.А.Петровский говорит о том, что потребность в регламентации является мотивирующим фактором активности, а значит, служит одновременно причиной внесения ограничений, а с другой – определяет источник активности, направленной на их преодоление, а также ответственность за результат.

Основными формами организации внеучебной НИРС являются:

- проблемные мастерские,
- дискуссионные клубы,
- студенческие лаборатории,
- научно-практические конференции.

Научно-исследовательская работа студентов – важное условие профессиональной подготовки молодого специалиста и учёного. В процессе НИРС студент приобретает навыки, которые пригодятся ему в течение всей жизни, в какой бы отрасли он ни работал: самостоятельность суждений, умение концентрироваться, постоянно обогащать собственный запас знаний, обучаемость и т.д. Однако, как показывает практика, научная деятельность не всегда воспринимается студентами с энтузиазмом, поскольку является, по их мнению, необязательной и материально выгодной.

На наш взгляд привлекательность СНО для студентов может быть повышена через демонстрацию возможностей к самореализации в рамках научной деятельности. Практика показывает, что сама специфика деятельности СНО такова, что наиболее эффективными при ее выполнении оказываются те студенты, которые испытывают к ней особый интерес, объединяющий не только профессиональную направленность, но и личностные стремления и ценности. Нами было рассмотрено участие в деятельности СНО с точки зрения самореализации личности студента.

По определению, самореализация заключается в раскрытии позитивных возможностей, задатков и способностей личности. Человек ощущает себя реализованным в жизни, когда его личностные амбиции удовлетворены, включая полученное образование, служебное положение, творческую состоятельность и пр. По определению Л.И. Божович, «субъект – это качество личности, как способность овладеть миром, творить себя, создавать нечто новое в социуме». Создание но-

Участие в деятельности студенческого научного общества как способ самореализации...
вого, оставление после себя «следов» и результатов своей деятельности, субъектная представленность в них – это есть одновременно и процесс, и результат самореализации.

С точки зрения интересов общества, человек может считать себя реализованным, если его планы имеют общественно полезную направленность. Проанализировав структуру и деятельность СНО, отметим, что СНО может служить пространством, а научная деятельность – способом самореализации личности студента. Это достигается, с одной стороны, самой организационной культурой СНО (где требуется высокий уровень самоорганизации студента, ответственность, активность), а с другой стороны, личностно-психологическими особенностями самого молодого исследователя (способность самостоятельно, критично мыслить, принимать нестандартные решения в проблемной ситуации, отвечать за свои действия, а также высокий уровень притязаний и требований к себе и т.д.). Кроме того, СНО не относится к учебной деятельности и работа в его рамках не оценивается преподавателями. Исследовательские работы, сделанные в рамках СНО, не всегда отвечают требованиям учебного плана, а организаторская работа (как, например, организация конференций, симпозиумов, выездных семинаров и школ) порой противоречит и конфликтует с собственно учебным процессом. Получается, что в таких условиях студент вынужден так строить свою деятельность, чтобы она оказывалась эффективной и в том, и в другом случае. Очевидно, что этому способствует такое качество личности студента, как надситуативная активность – способность выходить за рамки наличной ситуации, ставить сверхзадачи и решать их.

Теперь рассмотрим, как виды деятельности СНО способствуют самореализации личности.

Проблемные мастерские (обсуждение актуальных научных проблем с позиций междисциплинарного подхода, с участием представителей разных факультетов и кафедр). Обсуждение актуальной проблемы с позиций различных наук способствует снятию «иллюзии уникальности» данной проблемы (в том смысле, что она изучается только одной наукой) и децентрации при ее решении, т.е. выходу за общепринятое, стандартное (а возможно, потому и тупиковое) ее понимание. Системность и критичность мышления, формирующаяся в результате таких обсуждений у участников, затем распространяется и на обыденную жизнь, способствует более глубокому и «трезвому»

восприятию проблемных ситуаций, собственных возможностей и ограничений, в том числе и на пути самореализации.

Дискуссионные клубы (обсуждение существующих точек зрения на проблему в рамках одной науки). Так же, как и проблемные мастерские, дискуссии формируют у студентов такие качества мышления, как критичность, системность, гибкость и т.д. Кроме того, участие в дискуссионных клубах помогает студентам познакомиться с многообразием точек зрения, существующих в науке, заметно расширяют кругозор и формируют отношение студентов к тому или иному подходу, позволяют им заявиться, а затем и утвердиться в научном обществе. Таким образом, происходит самореализация студента не только как личности, но и как профессионала.

Студенческие лаборатории (практическое исследование актуальных проблем, проведение исследований по прикладным проблемам науки). Участие в исследованиях актуальных для общества проблем позволяет студенту почувствовать социальную значимость собственной деятельности, оценить свой реальный вклад в развитие общества, что, по мнению многих психологов и педагогов, является одной из актуальных для студенческого возраста потребностей и как следствие, одним из ведущих мотивов научной деятельности. Кроме того, для студентов, работающих в подобного рода лабораториях, необходимыми становятся такие качества, как самостоятельность, риск, инициативность, умение работать в команде, способность ставить смелые научные задачи и т.д. Таким образом, с одной стороны, включение в собственно исследовательскую деятельность происходит при наличии этих качеств, а с другой, способствует их развитию.

Научно-практические конференции – это пространство презентации собственных научных достижений, обсуждение результатов самостоятельной научной деятельности, место профессионального общения. Обратная связь, получаемая на такого рода мероприятиях, способствует формированию адекватной профессиональной самооценки, постановке новых профессиональных задач, построению профессиональных связей и складыванию научных сообществ.

Итак, профессиональное развитие неотделимо от личностного: в основе того и другого лежит принцип саморазвития, детерминирующий способность личности и превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования и творческой самореализации.

НАПРАВЛЕНИЕ 5. СЕМЕЙНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

А. Воронова, О.В. Шапатина

Материнское и отцовское отношение: сравнительно-психологический анализ

Особая роль родительско-детских отношений (РДО) в развитии личности ребенка, признаваемая во всех направлениях современной практической психологии, обусловила значительное количество работ, посвященных анализу различных аспектов совместной жизни родителей и детей. В многочисленных исследованиях показано, что определяющим фактором динамики РДО является родительское отношение (РО) к ребенку. И хотя в некоторых работах, заполняющих «белые пятна» на «детском полюсе» РДО (Берн, Стюарт, Янг, Шапатина) последовательно обосновывается мысль о специфических вкладах ребенка в формирование отношения к нему со стороны родителей и его собственной субъектной позиции (О.Шапатина) в этих отношениях, похоже, это не меняет ситуацию принципиально – родители (их поведение, эмоциональные реакции, восприятие ребенка и себя как его родителей) считаются основными архитекторами РДО. Более того, поскольку РО начинают формироваться еще до появления ребенка на свет, они, по всей видимости, являются исходными для становления всей системы РДО.

Анализу РДО посвящено значительное количество исследований как в зарубежной, так и в отечественной психологии. Различные аспекты взаимоотношений родителей и детей исследовались в рамках психоаналитического направления (З. Фрейд, А. Фрейд, Э. Эриксон, Э. Фромм), теории привязанности (Д. Боулби, М. Эйнсуорт), бихевиоризма и теории социального научения (А. Бандура, Р. Вейс, Н. Джейкобсон), с позиции системного подхода (М. Андолфи, М. Паллаццолли, Д. Хейли, К. Маданес, А.Я. Варга), культурно-исторической концепции (М.И. Лисина, С.Ю. Мещерякова) и теории персонализации (В.А. Петровский, О.В. Шапатина). В то же время, собственно РО, их детерминация, генезис, динамика, структура и другие важные аспекты остаются гораздо менее изученными. Анализ отечественных

и зарубежных исследований РО позволяет определить специфические особенности отношений родителей к детям:

1. РО имеет сложную структуру, включающую в себя *эмоциональный* (целокупность эмоциональных переживаний и реакции родителя по отношению к ребенку, эмоциональная окраска образа ребенка, себя как родителя ребенка и др.), *когнитивный* (знания и представления о ребенке, представление о себе как родителе ребенка, образ ребенка) и поведенческий (действия, реакции и поступки родителей, реализующие их отношение) компоненты. Заметим, что компоненты структуры РО могут быть неразвиты, плохо согласованы, даже антагонистичны.

2. РО является стабильным, практически не зависящим от возраста ребенка и общей социальной ситуации возрастного этапа. Стабильность РО делает РДО в целом более ригидными и устойчивыми по сравнению с супружескими отношениями.

3. РО имеют очевидные гендерные особенности. Отцовская и материнская любовь существенно отличаются друг от друга по целому ряду критериев (основная доминанта, направленность, пространство реализации и др.). Отличаются материнское и отцовское РО и по степени изученности в психологии – психология отцовства по сравнению с психологией материнства разработана гораздо меньше. У нас есть все основания предполагать, что тип РО в значительной степени определяется не только особенностями его структуры, но и полом родителя. Более того, наша центральная гипотеза на дальних подступах к которой мы сейчас находимся, заключается в том, что пол родителя является основной детерминантой РО, определяющей функции РО, его динамику и влияние на развитие ребенка.

Для обоснования и предварительной проработки этой гипотезы нами проведен сравнительно психологический анализ материнского и отцовского отношения к ребенку, результаты которого представлены в таблице.

Мы видим, что материнское и отцовское отношение существенно отличаются по целому ряду параметров.

Материнские качества, обусловленные в значительной степени биологические, более стабильны и независимы от внешних условий. Можно предположить, что большая стабильность материнского отношения к ребенку уходит корнями в биологическую эволюцию вида,

Таблица. Психологический анализ материнского и отцовского отношения к ребенку

Критерий	Материнское отношение	Отцовское отношение
Основная детерминанта [4]	Природные причины (безусловная любовь)	Причины социального характера (обусловленная любовь)
Восприимчивость к социальным влияниям [2]	Менее зависимо от социальных влияний	Подвержено социальным влияниям
Пространство проявления [5]	Внешние проявления отношения к ребенку (интерсубъектная направленность)	Внутреннее переживание к ребенку (интрасубъектная направленность)
Интенсивность проявлений [3]	Эмоционально, ярко, эксцентрированно	Сдержанно, интровертированно
Ведущий компонент в структуре РО [3]	Более действенна (поведенческий компонент)	Менее действенна (эмоциональный компонент)
Направленность [5]	Личностная (выраженная эмоциональная связь, безусловная любовь)	Предметная (контроль, требовательность, оценочная позиция, наличие конкретных ожиданий)
Контроль [4]	Низкий контроль отношения к ребенку	Высокий контроль отношений к ребенку
Вовлеченность в проблемы ребенка [1]	Высокая вовлеченность в проблемы ребенка (вплоть до фиксации сознания на проблеме)	Менее выраженная вовлеченность в проблемы ребенка
Обусловленность [4]	Безусловное принятие	Обусловленное принятие ребенка
Стиль [2]	Готовность выслушать мнение ребенка (демократизм)	Стремление к монологу (авторитарность)
Характер общения [5]	Большая гибкость в общении	Ригидность в общении
Позиция в контексте предметной деятельности [5]	Участие в делах ребенка, стремление проникнуться его интересами	Привлечение к своим делам, привлечение к своим интересам
Позиция в системе межличностных отношений [4]	Жертвенность	Требовательность
Мотивация [5]	Решение личностных проблем за счет ребенка, самореализация в ребенке	Компенсация собственных недостатков, продолжение себя в ребенке
Потребности ребенка, удовлетворение в контексте РО [2]	Эмоциональное принятие, принадлежность	Безопасное и защищенность от внешних неблагоприятных факторов
Отношение к себе и к жизни [2]	Уверенность в себе Уверенность в окружающем мире	Уверенность в себе как субъекте деятельности
Изученность проблем [5]	Более разработана	Изучена плохо

опирается на сложившиеся еще на животной стадии развития человека паттерны отношений матери к ребенку. В связи с этим и материнско-детские отношения характеризуются меньшей пластичностью и гибкостью. Эволюционно и культурно-исторически это вполне объяснимо и целесообразно: взаимодействие ребенка с матерью направлены на удовлетворение базисных потребностей индивида и личности, их нарушение, особенно на ранних стадиях развития ребенка, вызывают наиболее негативные последствия. Именно поэтому материнская любовь безусловна и непосредственна. Такая ориентация материнского отношения обеспечивает ребенку условия для личностного развития и личностной компетентности.

Отцовские качества в большей степени социальны по своей природе, более пластичны и зависимы от внешних обстоятельств и прежде всего от отношений с матерью ребенка. Поэтому отцовско-детские отношения характеризуются по сравнению с материнско-детскими большей пластичностью, гибкостью и изменчивостью в зависимости от пола и возраста ребенка, его психофизиологических особенностей, состояния здоровья, способностей и социальной эффективности. Если материнско-детские отношения безусловны и непосредственны, то отцовские – обусловлены и опосредованы. Будучи обусловленными в большей степени социально, отцовские отношения являются, если можно так выразиться, социально ориентированными, обеспечивающими условия для социального развития ребенка и его социальной компетентности.

Таким образом, материнско-детские и отцовско-детские отношения в структуре семейных отношений имеют различные функции и по-разному влияют на личностное развитие ребенка в семье.

Литература

1. Кошкарлова Т.А. Психологический анализ трудностей матери в отношениях с ребенком (на материале младшего школьного возраста). Автореф. дисс. канд. психол. наук. – М., 2005.
2. Милюкова Е.В. Формирование психологических компонентов родительской любви / Автореф. дисс. канд психол. наук. – Екатеринбург, 2005.
3. Сатир В. психотерапия семьи. – СПб.: Ювента, 1999.
4. Фромм Э. Иметь или быть? – М.: Прогресс, 1990.
5. Шапатина О.В. Согласование родительских позиций как условие развития личности ребенка в семье / Автореф. дисс. канд. психол. наук. – М., 2001.

А. Воронова, О.В. Шапатина

Состояние проблемы семейных мифов в современной семейной психологии

Конец XX – начало XXI века ознаменовались коренными изменениями в социальном, экономическом и политическом укладе жизни страны и общества. Новые условия, возникшие в результате этих изменений, отразились на функционировании практически всех социальных институтов, включая семью. В жизни семьи наметились новые тенденции: снижение роли внешних факторов в обеспечении устойчивости брака; увеличение доли нуклеарных семей; рост значимости личностной самореализации в семье; общая либерализация семейной жизни и др. Влияние этих тенденций на семью различно, однако, похоже, их результирующая делает жизнь современной семьи все более и более сложной, что неизбежно отражается на семейных отношениях и семейном взаимодействии.

Сталкиваясь с теми или иными событиями в жизни семьи, человек пытается осмыслить и понять их, задавая себе вопросы о своем месте и роли в семье, о степени и характере своего влияния на других членов семьи, о том, что их связывает и объединяет. Ответы на эти, порой непростые вопросы, в значительной степени определяются уже сложившимися у индивида представлениями о своей семье, о себе как члене семьи, о других членах своей семьи, то есть совокупностью психологических феноменов, образующих сферу *семейного самосознания* индивида. Одним из наиболее значительных феноменов, влияющих на формирование семейного самосознания членов семьи, и одновременно фиксирующих некоторые представления семьи как целого о самой себе, является семейный миф. Мы определяем семейный миф как сложный социально-психологический феномен, детерминированный социокультурными, внутрисемейными и личностными факторами, фиксирующий представления семьи как целого о себе и индивида о семье и влияющий на восприятие и оценку семейной ситуации.

В настоящее время сложилось несколько исследовательских подходов к изучению генезиса и функции семейных мифов. Вместе с тем, многие вопросы, связанные с этим феноменом, продолжают оставаться мало исследованными. Так, например, недостаточно изученными являются социокультурные и семейные факторы, определяющие особенности мифов, бытующих в конкретной семье, не вполне понятны-

ми продолжают оставаться механизмы формирования семейных мифов и их трансляция из одного поколения в другое.

Именно это побудило нас провести *анализ состояния проблемы* семейных мифов в современной семейной психологии.

Прежде всего, можно выделить пять теоретико-методологических подходов к изучению семейных мифов. В контексте психодинамического подхода (З. Фрейд, К.Г. Юнг, А. Адлер, Т.М. Мишина, В.А. Штроо) семейный миф рассматривается как защитный механизм, функционирующий на уровне семьи как целого. Будучи, по сути, неосознаваемым взаимным соглашением между членами семьи, семейные мифы обеспечивают согласованные оценки и реакции семьи на те или иные внешние и внутренние события. Таким образом, информация, не соответствующая семейному мифу, может быть заблокирована на уровне семьи даже не достигая уровня индивидуального сознания. Мы предполагаем, что семейный миф выполняет на семейном уровне функции, типологически близкие защитным механизмам личности. Мы также предполагаем наличие генетической связи между семейным мифом (мифами) и структурой личностной защиты индивида, доминирующего в брачной паре. Именно с защитной функцией семейного мифа, возможно связан феномен родительской слепоты в «наркоманских» семьях (Березин, Лис, Назар).

В нарративной психологии семейные мифы рассматриваются как аспект семейной истории (Н.Н. Лебедева, Е.Е. Сапогова, И.А. Разумова). В рамках этого направления разрабатывается круг идей, связывающих семейные мифы с семейным самосознанием. Не исключено, что в этом направлении будут достигнуты определенные результаты, однако, очевидно, не ранее, чем в достаточной мере будут изучены оба, пока еще не разграниченных в научной литературе аспекта семейного самосознания – семейное самосознание индивида и семейное самосознание семьи как целого, как социально-психологической общности. Мы предполагаем, что семейный миф, не сводимый ни к одному из этих аспектов, «вьет себе гнездо» и там, и там, выполняя при этом социализирующую функцию, поскольку явно способствует усвоению и формированию нормативного поведения индивида в семье.

В рамках когнитивно-поведенческого направления особое внимание в изучении семейных мифов уделяется роли родительской семьи в их формировании. Семейные мифы интерпретируются как иррациональные убеждения, когниции, когнитивные схемы. Нам представляется, что такое понимание семейных мифов подчеркивает их

особую регулятивную функцию в семье: поведение, соответствующее семейному мифу, каким-то образом подкрепляется.

С позиции системного подхода семейные мифы рассматриваются как элемент семейной структуры, который наряду с семейными правилами, семейными ролями, семейными ритуалами и семейными тайнами регламентируют поведение членов семьи, задают «норму» семейного поведения (А.Я. Варга, М.С. Палаззоли, В. Сатир). Не исключено, что семейные мифы, являясь элементом семейной структуры, передаются из поколения в поколение и играют существенную роль в формировании семейного сценария, который можно рассматривать как своеобразную, соответствующую типу сценария, «норму» жизни семьи.

В отечественной семейной психологии, в значительной степени сформировавшейся на идеях культурно-исторической концепции Л.С. Выготского, наряду с понятием *семейный миф*, широко используются близкие по своей феноменологии понятия *семейная культурная концепция* (Е.Е. Сапогова), *образ семьи* (Т.М. Мишина), *наивные семейные теории* (Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис). В какой-то степени использование близких по психологической сути понятий вносит терминологическую путаницу, осложняя и без того непростую ситуацию изучения семейных мифов. Не исключено, что каждое из перечисленных явлений имеет свою специфику, не сводимую к семейному мифу, однако дифференцировки часто расплывчаты и неконкретны. Более менее устойчивыми характеристиками семейного мифа, позволяющими отличить его от не-мифа (например, семейные представления), являются его иррациональность, ригидность и эмоциональность. Очевидно, что элемент семейной структуры, имеющий такие характеристики, играет скорее дезадаптивную роль, снижая возможность семьи гибко и оперативно реагировать на изменения в семейном функционировании и поведение отдельных членов. На наш взгляд, именно это обстоятельство является причиной акцентированного внимания исследователей на деструктивной и дезадаптивной роли семейных мифов.

В рамках обсуждаемых подходов сложились свои представления о генезисе, функциях, роли и психологической сущности семейных мифов. При этом результирующее представление о семейном мифе строится на основе фактов, нашедших в контексте конкретного направления наиболее полное объяснение. Не исключено, что научная теория выполняет по отношению к исследователю функцию типоло-

НАПРАВЛЕНИЕ 5. СЕМЕЙНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

гически близкую к той, которую выполняет семейный миф по отношению к индивиду, входящему в состав семьи – селекция информации, поддержание целостности и оптимизма.

Еще одним важным аспектом проблемы семейного мифа является вопрос о его наследовании и механизмах трансляции в следующее поколение. В зарубежной психологии преобладает точка зрения, в соответствии с которой семейные мифы (как, впрочем, и другие характеристики семьи) транслируются в следующее поколение непосредственно и напрямую. В качестве основных механизмов указываются наблюдения детей за поведением родителей в семье, подражание, внушение.

Отечественные психологи, изучающие процесс и механизмы наследования семейных мифов, исходят из идеи социокультурного наследования (Е.Е. Сапогова, М.Р. Битянова, О.А. Карабанова). Таким образом, если зарубежные исследования рассматривают детерминанты, генезис и феноменологию семейных мифов как явления, существующие преимущественно во внутрисемейном пространстве, то отечественные исследователи особое внимание уделяют социально-психологическим условиям и культурно-историческим предпосылкам возникновения и существования семейных мифов. Метафорически говоря, западные исследователи помещают семейные мифы внутрь семьи, тогда как отечественные – на границу семьи и общества. В этом случае семейные мифы, как и другие элементы семьи, расположенные на границе семьи и общества приобретают медиативную функцию, связывающую семейную культуру народа, индивидуальное сознание и сознание общественное. Существование аргументов в пользу и той, и другой точки зрения наводит на мысль о сложном характере детерминации семейных мифов. Можно предположить, что семейные мифы детерминированы социокультурными, национальными (этническими), внутрисемейными и личностными факторами.

В исследовании А.А. Нестеровой, выделившей с помощью кластерного анализа русского «семейного» фольклора (сказки, пословицы, поговорки, песни и др.) шесть типов семейных мифов, показано, что некоторые из них нередко встречаются в клинической практике семейных психологов (Нестерова, 2004). С другой стороны, по данным психологов-практиков, в семьях иногда обнаруживаются мифы, которые являются мифами исключительно семейной группы и не имеют культурных аналогов. Наконец, данные, полученные А.А. Нестеровой, позволяют предположить, что активность семьи в продуцировании мифов, фиксации мифов в своей структуре и сам характер

мифов, бытующих в семье, зависят от личностных особенностей членов семьи. Так, А.А. Нестерова обнаружила, что «у людей с высоким уровнем мифологичности семейных представлений ярко выражены <...> склонность к обвинениям, избегание проблем, зависимость от других и перфекционизм, а также <...> психологические защиты – интеллектуализация, реактивные образования и проекция» (Нестерова, С.20). Интересно, что, по данным С.В. Березина, семьи, содержащие в своей структуре больных наркоманией, характеризуются крайне искаженным образом семьи у всех, кто входит в ее состав (искажения образа семьи находятся в прямой зависимости от семейных мифов); наиболее активный с точки зрения семейного взаимодействия член семьи в большинстве случаев склонен к делегированию ответственности, обвинениям, избеганию и/или игнорированию проблем, перфекционизму, эмоционально зависим от других. Как только семья узнает о наркотизации ребенка, у родителей быстро формируется синдром родительской реакции на наркоманию, который на межличностном уровне проявляется как созависимость (Березин, Лисецкий). Есть основания предполагать, что существенную роль в формировании реакции родителей играют психологические защиты – проекция, реактивные образования и др. Таким образом, вполне вероятно, что в семье могут бытовать мифы, различные по своему происхождению. Однако, если допустить, что это так, то возникает целый ряд вопросов, требующих специальных исследований. Прежде всего, это вопрос о том, как мифы, имеющие различное происхождение, фиксируются в семейной системе, становясь элементом ее структуры. Не менее интересным является вопрос о взаимодействии мифов, имеющих различную детерминацию. Не исключено, что разные семейные подсистемы могут содержать в своей структуре разные мифы.

Анализ исследований, в которых так или иначе обсуждается проблема семейного мифа, показывает, что существует явное противоречие между низким уровнем научной разработанности феномена и высоким уровнем его использования в практической деятельности психологов. Дальнейшая разработка проблемы семейного мифа, как нам представляется, должна вестись в направлении более тонкой дифференцировки этого феномена от других, типологически сходных с ним и построение на этой основе целостной концепции, раскрывающей психологическую сущность и генезис этого явления.

Литература

1. *Адлер А.* Понять природу человека. – СПб.: Академический проект, 1997.
2. *Березин С.В., Лисецкий К.С.* Наркомания глазами семейного психолога. – СПб.: Речь, 2005.
3. *Березин С.В., Лисецкий К.С., Назаров Е.А.* Психология наркотической зависимости и созависимости. Монография. – М.: МПА, 2001.
4. *Варга А.Я.* Системная семейная психотерапия. Краткий лекционный курс. – СПб.: Речь, 2001.
5. *Карабанова О.А.* Психология семейных отношений и основы семейного консультирования. М.: Гардарики, 2004
6. *Лебедева Н.Н.* Игровая терапия: эволюция методов (По материалам зарубежной литературы) // Психолог в детском саду. – 1998. – № 1.
7. *Мишина Т.М.* Семейная психотерапия и динамика образа семьи // Психогигиена и психопрофилактика. – Л., 1983.
8. *Нестерова А.А.* Социально-психологические детерминанты семейных мифов (Автореф. канд. психол. наук). – М., 2004.
9. *Сапогова Е.Е.* Психология развития человека. – М.: Аспект-Пресс, 2001. – 460 с.
10. *Сапогова Е.Е.* Семейный нарратив как прецедентный текст для ребенка // Социокультурная герменевтика: проблемы и перспективы. Материалы Международной научно-практической конференции «Социокультурная герменевтика: теоретико-методологическое обоснование в контексте развития толерантности». – Кемерово: Графика, 2002. – С.97-101.
11. *Сатир В.* Психотерапия семьи. – СПб.: Ювента, 1999.
12. *Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.В.* Психология и психотерапия семьи. – СПб.: Питер, 1999.
13. *Юнг К.Г.* Конфликты детской души. – М.: Канон, 1994.

Н.В. Гоголь

Особенности взаимоотношений родителей с ребенком с нарушениями опорно-двигательного аппарата

Научный руководитель Е.А. Зоткина

В зарубежной литературе 1950-1960-х годов, равно как и в отечественной литературе до 1990-х годов, практически нет сведений о состоянии родителей детей с особыми потребностями, но в связи с усилением процессов интеграции детей с ограниченными возможностями в дошкольные и школьные образовательные учреждения увеличивается потребность в оказании помощи родителям таких детей. Ведь именно семья создает личность или разрушает ее, во власти семьи укрепить или подорвать психическое и соматическое здоровье индивида. Именно семья играет важную роль в адаптации и интеграции ребенка в обществе. Ведь здесь ребенок берет то, что ему необходимо для его роста и развития.

Большинство исследований посвященных детям с отклонениями в развитии, сделанные И.И. Мамайчук, И.Ю. Левченко, О.Г. Приходько, Л.М. Шипицыной отмечают, что рождение такого ребенка – большое потрясение для семьи, и условно выделяют несколько стадий приспособления к этой ситуации. Первая – состояние растерянности, страха. Во второй стадии у родителей наблюдается эмоциональная дезорганизация. Состояние шока трансформируется в негативизм и отрицание постановленного диагноза. Родители переживают чувство вины, гнева на персонал за любые реальные или воображаемые сложности с рождением, гнева на Бога и на самих себя, печаль, разочарование, стыд. На третьей стадии наступает состояние депрессии по мере принятия диагноза и правильной оценки ситуации, и лишь на четвертой стадии начинается психическая адаптация на основе полного принятия диагноза и правильной оценки ситуации.

Исследователи утверждают, что говорить об адаптации можно лишь с большой долей условности. Подавляющее большинство родителей живет в условиях постоянного психологического стресса большей или меньшей степени выраженности, поскольку по мере взросления ребенка появляются новые проблемы, которые необходимо решать. Даже если семьи не распадаются, в них нередко возникают

НАПРАВЛЕНИЕ 5. СЕМЕЙНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

проблемы межличностных отношений, конфликты по поводу воспитания ребенка, разделения обязанностей по уходу за ним. Неблагоприятный психологический статус родителей приводит к тому, что они не могут адекватно оценить возможности ребенка, неправильно его воспитывают.

Исследования, проведенные в зарубежной психологии, говорят о необходимости изменить теоретические ориентации в изучении родителей, имеющих детей с нарушениями в развитии. Современные данные показывают, что воспитание ребенка с нарушениями в развитии имеет позитивное влияние, как на личностное развитие родителей, так и функционирование семьи в целом. В частности, улучшаются отношения между супругами, растет терпимость и сотрудничество, катализируется личностный рост родителей. Считается, что эти изменения являются результатом так называемых трансформирующих переживаний, ведущих к переосмыслению жизненной ситуации, порождению новых ценностей и смыслов.

Отметим, что существует определенный скептицизм относительно этих выводов, в частности, позитивные изменения у родителей аномальных детей рассматриваются как отрицание реальности или нереалистичский оптимизм. Необходимо также отметить, что за последние 20 лет в США наблюдается значительный рост числа психологических и социальных служб, ориентированных на работу с родителями, имеющими детей с аномалиями развития, что также может оказывать позитивное влияние на их психологическое самочувствие.

Известно, что родители неодинаково ведут себя по отношению к детям с различными нарушениями в развитии. В большей степени стресс проявляется у матерей аутичных детей: они не только испытывают чрезмерные ограничения личной свободы и времени, но и имеют очень низкую самооценку в связи с тем, что, по их мнению, недостаточно хорошо выполняют материнскую роль. Депрессии, раздражительность, эмоциональная напряженность у них значительно выше, чем у матерей умственно отсталых детей. Долгое время исследователями делался акцент именно на стрессе, кризисе, дезадаптации, связанными с рождением и воспитанием ребенка с нарушениями в развитии, однако упускалось из виду, что родители данной категории могут испытывать те же потребности и проблемы, что и родители нормально развивающихся детей.

В российской психологии данный подход разработан пока еще недостаточно. Целью нашего исследования являлось определение су-

Особенности взаимоотношений родителей с ребенком с нарушениями ...

существования особенностей родительско-детских отношений в семьях, где воспитываются дети с различными нарушениями опорно-двигательного аппарата. Были выдвинуты следующие гипотезы: 1) родительско-детские отношения в семьях детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата существенно отличаются от взаимоотношений между родителями и детьми, не имеющих нарушений в развитии; 2) нарушения опорно-двигательного аппарата у ребенка приводит к склонности родителей его инфантилизировать; 3) в семьях детей с нарушением опорно-двигательного аппарата чаще, чем в семьях детей, не имеющих нарушений в развитии, используются различные типы дисгармоничного воспитания.

С целью изучения общих родительских установок был использован опросник «Семья глазами родителей» (PARI). В методике выделены 23 аспекта, касающихся разных сторон отношения родителей к ребенку и жизни в семье. Из них 8 признаков описывают отношения к семейной роли и 15 – касаются родительско-детских отношений.

Для изучения стиля родительского отношения к ребенку был использован опросник родительского отношения А.Я. Варга и В.В. Столина. Он состоит из 5 шкал: «Принятие – отвержение», «Кооперация», «Симбиоз», «Авторитарная гиперсоциализация», «Маленький неудачник».

Чтобы установить, существуют ли различия в отношениях к ребенку во время его болезни в семьях детей с нарушением опорно-двигательного аппарата и детей, не имеющих нарушений в развитии и хронических заболеваний, использовался опросник ДОБР, разработанный В.Е. Каганом и И.П. Журавлевой. Он позволяет определить наличие установок семьи в формировании внутренней картины болезни и здоровья, в динамике лечения детей, в темпах и качестве выздоровления.

Поскольку практическая работа с родителями показала недостаточность средств, которые могут быть использованы для диагностики родительско-детских отношений и взаимодействия, оказалось важным знать не только оценку одной стороны – родителей, но и видение этого взаимодействия со стороны детей. Эту возможность дает использованный в исследовании опросник «Изучение взаимодействия родителя с детьми» И.М. Марковской, имеющий две формы – для родителей и для детей.

В исследовании приняли участие 20 родителей и 20 детей, из них 10 родителей с детьми в возрасте от 3 до 17 лет с различными нару-

шениями опорно-двигательного аппарата. Контрольная группа состояла из 10 родителей с детьми такого же возраста, не имеющих отклонений в развитии.

Результаты исследования показали, что проблемы в отношениях с родителями существуют у детей обеих групп. И если количество проблем в отношениях с отцами в исследуемых группах одинаково, то количество проблем в отношениях с матерью у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата было в два раза меньше, чем в контрольной группе (в 30% случаев, против 60%). И это притом, что чрезвычайное вмешательство в мир ребенка присутствовало в 40% семей детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, в то время как в семьях детей без нарушений в развитии подобное происходило лишь в 20% случаев. Это может быть связано с тем, что дети, имеющие двигательные нарушения находятся в более тесном контакте с тем родителем, который помогает ему в самообслуживании. Исторически в нашей стране сложилась традиция, что подобным человеком является мать: именно она получает отпуск по уходу при его рождении или по болезни. Ребенок с нарушением опорно-двигательного аппарата находится с матерью в более тесном контакте, учится лучше взаимодействовать с ней, что несколько снижает количество проблем в отношениях «мать – ребенок». Тот факт, что половина детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата в развитии заявляли, что родители являются для них большим авторитетом, чем могли рассчитывать на это сами родители показывает, что данные дети-инвалиды понимают, чем вызвано подобное вмешательство в их жизнь. Для сравнения 60% нормально развивающихся детей заявили, что родители для них являются менее авторитетными людьми, чем те ожидали.

Существенными выглядят различия при сравнении желания родителей развивать активность своего ребенка. В семьях нормально развивающихся детей предпринимают какие-либо действия в этом направлении 30% опрошенных родителей, в то время как 60% родителей детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата сознательно стремятся к развитию активности своего ребенка (насколько это позволяет имеющийся у него дефект). Скорее всего, так проявляется ориентация на уровень ближайшего развития ребенка. Это предполагает стимуляцию взросления личности детей с проблемами в развитии и включает в себя формирование их самооценки, самоуважения, адекватного отношения к своему дефекту.

Особенности взаимоотношений родителей с ребенком с нарушениями ...

При этом 90% родителей обеих групп видят своих детей младшими по сравнению с реальным возрастом. Ребенок представляется им неприспособленным к жизни, открытым для дурных влияний. Подобная инфантилизация ребенка может быть оправдана лишь для родителей, воспитывающих детей с двигательными нарушениями. Одновременный анализ результатов исследованных показателей инфантилизации ребенка и развития его активности можно сделать вывод, что они показывают адекватность оценки родителями физических возможностей ребенка с нарушением опорно-двигательного аппарата по отношению к его биологическому возрасту.

Интересен также результат исследования, отражающий эмоциональное отношение к ребенку. Принятие своего ребенка таким, какой он есть, уважение его индивидуальности, одобрение его интересов и планов, показали 60% родителей детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, и 40% родителей детей без нарушения в развитии.

Таким образом, основными результатами исследования можно считать:

1) В семьях детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата действительно складываются особые родительско-детские отношения. Скорее всего, это происходит вследствие того, что родители проводят с детьми, имеющими двигательные нарушения, гораздо больше времени, нежели родители детей без нарушений в развитии. Это позволяет родителям и детям лучше узнавать возможности друг друга и адекватно оценивать их.

2) Понимая сложность социализации инвалидов в нашей стране, родители детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата более чем родители детей без нарушения в развитии, стремятся ускорить развитие ребенка. Они пытаются сделать ребенка максимально самостоятельным, насколько это возможно, учитывая тяжесть заболевания.

3) Полученные данные свидетельствуют, что нельзя как ранее однозначно утверждать, что в семьях детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата наиболее частые типы отношений – гиперопека, эмоциональное отвержение больного ребенка, стиль потворствующей протекции.

При использовании результатов данного исследования необходимо помнить, что родители исследуемой группы детей находились на стадии близкой к реадaptации. Они уже оплакали потерю ребенка, который «мог бы быть» и начали приспособливаться и принимать то-

го ребенка, который у них есть. Так как исследования проводились на небольших выборках, в семьях, где не имелось никаких других факторов, влияющих на отклонение в развитии ребенка (наличие в семье взрослых инвалидов, людей с хроническими заболеваниями, алкоголиков и т.п.), нельзя утверждать, что родительско-детские отношения в семьях, где растут дети, имеющие нарушения опорно-двигательного аппарата, являются более гармоничными, чем в семьях их сверстников, не имеющих отклонений в развитии. Но, в организации консультативной и коррекционной помощи детям с нарушениями опорно-двигательного аппарата и их родным, теперь необходимо учитывать, что даже в условиях излишней концентрации на ребенке в таких семьях может присутствовать оптимальный эмоциональный контакт.

Литература

1. *Алексеева Е.Е.* Взаимоотношения детей с ограниченными возможностями и родителей // Развитие специальной (коррекционной) психологии в изменяющейся России / Под ред. Л.А. Цветковой, Л.М. Шипицыной. СПб.: Изд-во С.-Петербургского ун-та, 2005. С. 380.
2. Детский церебральный паралич. Хрестоматия / Сост. Л.М. Шипицына, И.И. Мамайчук. – СПб.: Дидактика Плюс, 2003.
3. *Мамайчук И.И.* Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. СПб.: Речь, 2003.
4. *Коптяева Т.Ф.* Влияние ребенка-инвалида на развитие супружеских отношений // Развитие специальной (коррекционной) психологии в изменяющейся России / Под ред. Л.А. Цветковой, Л.М. Шипицыной. – СПб.: Изд-во С.-Петербургского ун-та, 2005. С. 402
5. *Кузнецова Л.Ф.* Современная семья особенного ребенка. Развитие специальной (коррекционной) психологии в изменяющейся России / Под ред. Л.А. Цветковой, Л.М. Шипицыной. СПб.: Изд-во С.-Петербургского ун-та, 2005. С. 404.
6. Психология социальной работы / Под общ. ред. М.А. Гулиной. СПб.: Питер, 2004.
7. *Шаповал И.А.* Специальная психология. М.: ТЦ Сфера, 2005.

НАПРАВЛЕНИЕ 6. ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ И ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

А.С. Стрельцова

Исследование значимости стрессовых ситуаций у студентов

Научный руководитель Н.В. Зоткин

Изучением стрессовых ситуаций, а также вопросами поведения и переживания людей в стрессовых ситуациях занимаются представители разных областей психологии. Каждый день, в любой момент времени люди сталкиваются с различными трудностями, поэтому актуальным является изучение того, каким образом человеку удастся справиться с жизненными трудностями, с неожиданными негативными событиями, с повседневными стрессовыми, к каким способам прибегают люди, чтобы совладать с ними, предотвратить порождаемые ими эмоциональные нарушения.

Стрессовые ситуации – это ситуации, которые являются для человека трудными, вызывают напряжение. Данный параметр в анализе ситуаций отличается от других тем, что не имеет характера всеобщности, а включает в себе преимущественно индивидуально – психологический смысл. Для каждого человека стрессовая ситуация может иметь свой смысл. Для кого-то ситуация вообще не будет стрессовой, кто-то может не входить в такие ситуации. Именно потому, что мы не можем предугадать степень напряжения вызываемого любой стрессовой ситуацией, изучение этих ситуаций является актуальным, по сей день.

Стрессовая ситуация может вызвать напряжение только в том случае, если она значима, только тогда она будет являться стрессовой. Зная, какие ситуации и почему именно они являются значимыми для человека, мы можем проследить, к каким способам он прибегает, чтобы справиться с нарастающим напряжением.

Значимость – один из важнейших психических характеристик ситуации, которая определяется отношением содержащейся в нем информации к смыслу. Т.е. значимая ситуация – это та ситуация, которая сопровождается особыми переживаниями, влияет на дальнейшую жизнь субъекта, на его поведение.

Нас интересовало, как человек определяет для себя значимость ситуации, попадая в трудные жизненные или по-другому стрессовые ситуации. Какова вероятность благоприятного или неблагоприятного исхода этой стрессовой ситуации? И как человек оценивает эту вероятность?

Исходя из этих вопросов, наша гипотеза звучит следующим образом: значимость ситуации для субъекта определяется максимальной вероятностью ее появления и неблагоприятностью ожидаемого исхода. Чтобы подтвердить нашу гипотезу мы провели исследование.

Объект исследования – личность студентов. Предмет – оценка стрессовых ситуаций. В исследовании участвовало тридцать человек – студенты психологического и физического факультетов Самарского государственного университета в возрасте от двадцати до двадцати трех лет.

Для начала необходимо было выяснить, какие ситуации в жизни университета в процессе обучения студенты считают стрессовыми. С помощью метода экспертных оценок мы получили девять ситуаций.

Далее этот перечень ситуаций снова предъявлялся студентам, и они должны были по трех бальной шкале определить субъективную значимость ситуации.

Далее использовали метод опроса и с помощью ранжирования мы получили степень значимости ситуации. По той же схеме студенты должны были определить вероятность возникновения с ними этой ситуации, а также вероятность ожидаемого исхода на оси координат. По горизонтальной оси откладывалось характеристика валентности негативных событий, а по вертикальной – вероятность их реализации. Вероятность расставляется студентами в процентном соотношении. Ожидаемый исход расценивался как благоприятный или неблагоприятный.

Полученные данные представлены в таблице 1. Основываясь на полученных результатах, мы делаем следующие выводы: самыми значимыми ситуациями являются ситуации незащита курсовой и отчисление. В данных ситуациях испытуемые ожидают неблагоприятный исход, и вероятность появления этих ситуаций оценивают как низкую, вероятность появления средне значимой ситуации испытуе-

мые оценивают как более высокую и ожидают благоприятный исход. Вероятность появления менее значимой ситуации испытуемые оценивают как большую и ожидают благоприятный исход ситуации.

То есть те ситуации, вероятность появления которых наиболее высока, испытуемыми оценивается как менее значимая и ожидается благоприятный исход. За то, ситуации, от которых ожидается неблагоприятный исход, оцениваются как очень значимые и вероятность их появления минимальна. Полученные данные являются достаточно интересными, они опровергают поставленную нами ранее гипотезу. Можно объяснить полученные результаты следующим образом.

Таблица 1. Оценка стрессовых ситуаций

Ситуации	Значимость ситуации	Вероятность появления ситуации (в %)	Ожидаемый исход ситуации
Ссора с преподавателем	Значима	От 5 до 20%	Благоприятный
Не готовность к семинару	Менее значима	От 50 до 60%	Благоприятный
Не защита курсовой работы	Очень значима	От 10 до 50%	Неблагоприятный
Провал на экзамене	Значима	От 20 до 50%	Благоприятный
Не сдача зачета	Значима	От 30 до 55%	Благоприятный
Ссора с одногруппниками	Менее значима	От 20 до 40%	Благоприятный
Вызов в деканат	Менее значима	От 50 до 90%	благоприятный
Отчисление	Очень значима	От 1 до 15%	Неблагоприятный
Отработка долгов	Менее значима	От 60 до 100%	Благоприятный

Стрессовая ситуация всегда оказывает на человека то или иное воздействие. Человек «входит» в ситуацию через ее означивание. Если похожие стрессовые ситуации возникают часто, то у человека вырабатываются определенные схемы поведения в них, и человек ожидает определенного исхода этой ситуации, но это не значит, что ситуация утрачивает свое влияние на человека. Она также является для него стрессовой и вызывает напряжение. Для снятия этого напряжения человек применяет механизм обесценивания ситуации, т.е. она становится для него менее значимой. Если рассматривать сложные стрессовые ситуации, которые никогда у человека не возникали, но которые он может представить, можно сказать, что здесь действует иной механизм. Для человека такая ситуация является очень значимой, у

него нет схемы поведения в ней, поэтому ожидается неблагоприятный исход. Но он не хочет верить, что с ним эта ситуация может произойти, т.к. у него уже существует теория предсказуемого, понятного и справедливого мира.

Литература

1. *Котик М.А.* Новый метод экспериментальной оценки отношения людей к волнующим их событиям // *Вопр. психологии.* 1994. № 1. С. 97-104.

Т.В. Тугунова, Н.В. Зоткин

Изменение отношений в различных сферах жизни студентов-психологов в процессе обучения на втором высшем образовании

Опыт обучения студентов на спецфакультете второго высшего образования показывает, что процесс профессионального становления и личностного развития у студентов-психологов взаимосвязаны и взаимообусловлены. Это изначально закладывалась преподавательским составом факультета в систему подготовки. Нас заинтересовало: что дает студентам обучение на психологическом факультете и к чему приводит их личностное развитие? Тем более, что приходят учиться люди уже имеющие высшее образование, жизненный и профессиональный опыт.

Целью исследования является изучение системы отношений студентов в различных сферах жизни.

Объект исследования – личность студентов-психологов.

Предмет исследования – система отношений студентов-психологов.

В исследовании была использована методика И.Л. Соломина «Психосемантическая диагностика скрытой мотивации» модифицированная в соответствии с поставленной задачей. Методика И.Л. Соломина представляет собой модификацию семантического дифференциала, в котором были подобраны оцениваемые понятия в соответствии с целью исследования.

Основные понятия: Я, Мое прошлое, Мое настоящее, Мое будущее. Понятия, являющиеся маркерами устойчивых и значимых потребностей: Мое увлечение, Интересное занятие. Для исследования

Изменение отношений в различных сферах жизни студентов-психологов в процессе ... отношения к учебе на психологическом факультете: Моя учеба, Моя работа, Наука, Моя профессия, Психология, Практическая деятельность, Творчество, Знания. Понятия, связанные с особенностями психологической деятельности: Общение с людьми, Самопознание, Люди, Мои клиенты. Для выявления ответственности: Выполнение обязанностей. Для выявления мотивации достижений: Достижение успеха, Моя карьера. Для выявления личностной направленности в обучении и деятельности: Признание окружающих, Выгода, Материальное благополучие. В качестве противопоставления учебе и трудовой деятельности: Мое свободное время, Личная жизнь. В качестве наиболее встречающихся проблем в личной жизни: Неудачи, Конфликты, Здоровье, Неприятности, Болезнь. Для оценки значимых состояний испытуемых: Раздражения, Радость.

Все понятия оценивались испытуемыми с помощью семантического дифференциала по 18 полярным шкалам с семибалльной шкалой оценки и обработаны в компьютерной программе OSGOOD с применением факторного и кластерного анализа.

В исследовании принимали участие слушатели спецфакультета второго высшего образования психологического факультета заочного и вечернего отделения Самарского госуниверситета в количестве 39 человек, из них 35 женщин и 4 мужчин в возрасте от 21 до 59 лет. Первое тестирование проходило во время их учебы на первом (2002-2003 учебный год), второе тестирование на третьем, выпускном курсе (2004-2005 учебный год).

Наиболее интересными оказались следующие результаты исследования.

Позитивное отношение к себе проявляется у 30% слушателей первого курса и 45% третьего курса, что свидетельствует о положительном влиянии обучения на психологическом факультете на самоуважение и самооценку студентов.

Выполнение обязанностей в отношении разных сфер жизни у слушателей первого курса наибольшее степени проявляется в отношении работы (28%), но на третьем курсе этот показатель снижается в два раза до 15%. Необходимо отметить, что в результате психологических изменений в ходе обучения, у слушателей меняется не только отношение к работе, но и к другим сторонам жизни и понимание себя в своей жизни. Многие меняют места работы, некоторые уходят с высоких административных и постов и занимаются тем, что им больше нравится. У 50% за три года слушателей произошли изменения в се-

НАПРАВЛЕНИЕ 6. ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ И ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ ...

мейной и личной жизни: заключались браки, разводились и др. К третьему курсу падает значимость семьи с 28% до 12% и потребность в ней с 23% до 10%.

Возрастает значимость свободного времени с 10% до 23%; личной жизни с 15% до 23%.

Снижается потребность в людях с 25% до 12% и в общении с ними с 46% до 30%. Возрастает достижения успеха в настоящем с 12% до 25%.

Все выше названные результаты можно объяснить тем, что увеличивается направленность на себя, связанная с большим позитивным принятием себя (в основном, в результате прохождения ряда тренингов), уменьшается долженствование. При принятии решения больше ориентируются на свои потребности и меньше на потребности близких людей. Скорее всего, это определенный этап личностного развития и в дальнейшем эти отношения изменяться.

Психологию называли своей профессией 10% на первом курсе и 20% на третьем. Большая часть выпускников спецфакультета не работает по специальности психолог, а использует полученные знания в других профессиональных областях.

Связь между понятиями Психология и Люди, Психология и Общение с людьми устойчиво проявляется на уровне 10%. У остальных психология не воспринимается как наука о человеке.

Самопознание в отношении себя через психологию проявляется только у 10% студентов обоих курсов, но при этом является у них устойчивой и значимой потребностью.

Слушателей считающих, что психология позволит им достигнуть успеха, уменьшается с 20% на первом курсе до 7% на третьем; что психология позволит добиться признания окружающих с 10% до 2%.

Учеба является важной и устойчивой потребностью для 25% первокурсников и 20% третьекурсников, но лишь у 12% учеба связана с выполнением обязанностей. Интересна учеба 20% первокурсников и 7% на третьем курсе.

Изменилось (уменьшилось на 5-10%) отношение к конфликтам как неудачам и неприятностям, теперь они скорее вызывают раздражение (увеличилось на 7%).

Потребность в материальном благополучии остается постоянной на уровне 7-10%.

Изменение отношений в различных сферах жизни студентов-психологов в процессе ...

Обобщение результатов проведенного исследования и бесед со слушателями спецфакультета позволяет нам сделать следующие выводы:

1. У студентов, обучающихся на факультете психологии, происходит личностное развитие (личностный рост).

2. К концу обучения происходит смена устойчивых и актуальных потребностей. Если на первом курсе в большей степени слушатели интересуются работой, своей профессией, практической деятельностью, семьей, обучение в университете для получения знаний, то на третьем курсе они увлекаются и интересуются собственным Я, самопознанием, здоровьем, личной жизнью и свободным временем. У большинства произошли изменения отношений в семье и личной жизни.

3. У большинства студентов за период обучения на спецфакультете произошла переоценка представлений о своем профессиональном предназначении. Люди, имевшие базовую профессию и пришедшие получать второе высшее образование, к концу обучения поменяли род профессиональных занятий.

Литература

1. *Казанцева Т.А., Олейник Ю.Н.* Взаимосвязь личностного развития и профессионального становления студентов-психологов // Психол. журнал. 2002. Т. 23. № 6. С. 51-59.

2. *Любимова Г.Ю.* От первокурсника до выпускника: проблемы профессионального и личностного самоопределения студентов-психологов // Вестн. Моск. ун-та. Серия 14. психология. 2000. № 1. С. 48-56.

3. *Соломин И.Л.* Психосемантическая диагностика скрытой мотивации. Методическое руководство. СПб.: Иматон, 2001.

В.П. Холин

Исследование взаимосвязи самооценки, самоэффективности и уверенности в себе

Научный руководитель Н.В.Зоткин

Низкие самооценка и самоуважение ограничивают возможности человека и часто являются источником его проблем. Согласно исследованиям, люди с высоким самоуважением и уверенностью в себе более счастливы, менее невротичны, меньше страдают от различного

рода соматических расстройств, менее склонны к наркомании и алкоголизму и легче переносят неудачи [2; С.71-72]. Уверенность в себе – это уверенность в своих силах, в своих психологических и соматических возможностях.

А. Бандурой было введено в психологию понятие «самоэффективности» как представления человека о своей способности успешно действовать в конкретных ситуациях. Понятие самоэффективности связано с суждениями, которые выносят люди по поводу своей способности действовать, решая определенную задачу или находясь в определенной ситуации. Согласно А. Бандуре, суждения о самоэффективности влияют на то, за какую деятельность человек берется, как много усилий затрачивает на ситуацию, как долго сохраняет настойчивость при выполнении задачи, а также на наши эмоциональные реакции во время ожидания ситуации или в самом процессе. Представление о своей эффективности оказывает влияние на паттерны мышления, мотивацию, успешность и эмоциональное возбуждение человека [3; С.438-439].

В повседневной жизни самоэффективность побуждает человека ставить перед собой сложные цели и проявлять стойкость в трудной ситуации. Когда возникает проблема, чувство самоэффективности помогает сохранять спокойствие и искать решение, а не раздумывать о своей неадекватности. Приложение усилий плюс стойкость в трудных ситуациях в равной степени влияют на результат. Когда он достигнут, уверенность в себе возрастает. Самоэффективность, как и самооценка, зависит от конкретных достижений и затраченных усилий [2; С.82]. Уверенность в себе (в своих силах) и уверенность в самоэффективности имеют два начала: внутренняя оценка себя и внешний опыт, включая жизненные и профессиональные навыки [5; С.71].

Если положительный опыт одинаково влияет на самоэффективность, на самооценку и на уверенность в себе, то почему есть люди достаточно компетентные в своей деятельности и совсем не уверенные в себе в личной жизни? Из этого следует ряд вопросов: насколько данные понятия взаимосвязаны и различны; если четкая граница между этими понятиями; это разные психические явления или разные стороны одного и того же явления; как они проявляются в разных областях жизни у одного и того же человека.

Анализ литературы ([2], [3], [5] и др.) показал, что авторы специально не разводят эти понятия или употребляют их как синонимы. Это стало основой для гипотезы нашего исследования: самоэффек-

Исследование взаимосвязи самооценки, самоэффективности и уверенности в себе
тивность, уверенность в себе и самооценка человека взаимосвязаны друг с другом.

Цель исследования: определить взаимосвязь таких личностных особенностей как самоэффективность, уверенность в себе и самооценка. Объект исследования – личность человека. Предмет – личностные особенности. В исследовании использовались психодиагностические методики: Методика самооценки Т. Дембо – С.Я. Рубинштейн, модифицированная А.М. Прихожан [4]; Шкала общей самоэффективности Р. Шварцера и М. Ерусалема [5]; Опросник описания уверенности в себе Рейзаса [1]. В исследовании приняли участие студенты 4 курса заочного отделения психологического факультета Самарского госуниверситета (2004-2005 уч. год) в количестве 29 человек (25 женщин и 4 мужчин в возрасте от 22 до 35 лет). Для установления статистически значимой взаимосвязи между данными, полученными по трем названным методикам, применялся критерий Пирсона.

Результаты исследования. Уверенность в себе и самоэффективность оказались не взаимозависимыми ($r = 0,13$, при $p < 0,1$). Уверенность в себе и самооценка являются взаимозависимыми ($r = 0,34$, при $p < 0,05$). Самооценка и самоэффективность являются взаимозависимыми ($r = 0,557$, при $p < 0,001$).

Подтверждается вывод, сделанный Р. Шварцером и М. Ерусалемом, уверенность в себе и самоэффективность основываются на самооценке [5; С.71]. Но при этом они являются различными и не взаимосвязанными личностными особенностями, что согласуется с их описанием в психологической литературе.

Литература

1. *Лосева А.А.* Работа практического психолога с одаренными детьми подросткового возраста // Журнал практ. психолога. 1998. № 3. С. 84-97.
2. *Майерс Д.* Социальная психология. СПб.: Питер, 2001.
3. *Первин Л., Джон О.* Психология личности. М., 2001.
4. *Прихожан А.М.* Применение метода прямого оценивания в работе школьного психолога // Научно-методические основы использования в школьной психологической службы конкретных психологических методик. М., 1988. С. 110-118.

В.В. Шпунтова

Динамика внутриличностного ценностного конфликта личности

Личность – общественный индивид, объект и субъект исторического процесса [3]. Именно в характеристиках личности наиболее полно раскрывается социальная сущность человека. В.Г. Тугаринов [46] пишет, что понятие «личность» указывает на *свойство* субъекта, которое присуще социальному, *общественно-историческому* индивидууму. Действительно, человек зависим от общества: он усваивает социальные стандарты, помогающие ориентироваться, адекватно действовать в мире.

Интересной для нас представляется концепция К.Д. Кавелина [24], в которой на первый план выдвигается идея самоценности личности, ее свободы и независимости от давления социума. Ученый доказывает, что нравственность человека является «живым двигателем» индивидуальной и общественной жизни людей и имеет объективные моральные основы, которые руководят ее деятельностью. Таким образом, личность не скована рамками заданных социальных ролей, она – не пассивный «слепок» культуры [5], а суверенный источник активности, способный в определенных границах намеренно осуществлять изменения окружающего мира и себя. Аналогичную мысль находим у В.И. Слободчикова [43], который пишет, что человек как индивидуальность раскрывается в самобытном авторском «прочтении» социальных норм в жизни, в выработке сугубо индивидуального способа жизни, своего мировоззрения, собственного лица. Следовательно, общество задает индивиду социально-культурные рамки существования, а человеческая личность, обладая потребностью включения в социальные связи, вынуждена пассивно или активно самоопределяться в системе разнообразных групп, общностей. С точки зрения В.А. Ядова [55], степень активности личности зависит от ее индивидуальных особенностей и от социокультурных норм общества, в которых закреплены высшие образцы человеческой культуры; и, если субъект усваивает, переживает их как внутренние обязательные эталоны поведения, то он приобщается к высшим ценностям бытия. Духовное богатство человека возрастает, тогда, как закрепленные в общественных нормах ценности становятся неотъемлемой частью его внутреннего мира, субъективной реальности.

Отдельный человек может пользоваться лишь теми ценностями, которые имеются в социуме [47], поэтому смысловые универсалии жизни отдельного индивидуума в основе своей – суть смыслы окружающей его общественной жизни. Получается, что, и социум не может существовать без личности: ее отрицание «носит в себе зародыш разложения общества» [9]. Любая организация, нивелирующая индивидуальные особенности своих членов и в корне подавляющая все самостоятельные проявления личности, тем самым обрекает последнюю на пассивную и жалкую роль послушного автомата, лишённого всякой самостоятельности и инициативы. Однако, по мнению Б.Г. Ананьева [3], потребление культурных ценностей находится в определенной зависимости от производства самим человеком какого-то минимума этих ценностей. Как известно, в бессубъектном мире смыслы отсутствуют [27], человек должен *придавать* смысл бытию, ибо оно не несет в себе изначально никакого значения.

А. Камю [23] использовал слово «абсурд» для описания фундаментальной ситуации человека в мире – ситуации трансцендентного ищущего смысл индивидуума, который должен жить в мире, не имеющем значения. Он утверждал, что люди – нравственные существа, требующие от взаимодействия с реальностью смысловой системы, в которой есть «эксплицитная калька ценностей»; однако, бытие ее не предоставляет, так как оно полностью безразлично к человеку. Напряжение между устремлением людей к смыслу и безразличием мира и есть то, что А. Камю [23] называл «абсурдной» человеческой ситуацией. Абсурд рождается в столкновении между призванием человека и неразумным молчанием мира, он не в человеке и не в мире, но в их совместном присутствии: «Нас высадили и мы дрейфуем на поверхности событий. Иногда мы чувствуем, что мы действительно влияем на положение и это вызывает удвоенные усилия. Это – большая ошибка, потому что создает желание и вырачивает ложное самолюбие, когда должно быть простое существование «Я» [18, С.793]. Подобное переживание пустоты, потерянности, безродности не происходит «извне», оно внутри нас и, чтобы возникнуть, не нуждается ни в каком внешнем стимуле. Все, что требуется – искренний внутренний поиск: мыслящее сознание активно ищет смыслы и находит их *внутри* себя.

Сходные идеи высказывал Эрих Фромм [51], полагая, что в мире нет никакого смысла, кроме того, который человек сам придает ему, используя свои силы. Ж.-П. Сартр [42] также считал, что индивидуум

сам вносит значение в мир, когда на него обрушивается знание подлинной ситуации, когда он открывает свою ответственность за бытие. Ничто в мире не имеет иной ценности, кроме порожденной им; нет ни правил, ни этических систем, ни ценностей, никакого внешнего референта, никакого грандиозного вселенского плана. Мир приобретает значение, только будучи конституированным человеческим существом – в терминах Сартра, «самостью». В мире нет никакого значения вне зависимости от самости. Иными словами, индивид – единственный творец (именно об этом фраза «человек – это существо с перспективой быть богом»).

Аналогичные мысли мы находим у К.Г. Юнга [54]: «Человек является вторым создателем мира, он один дает миру его объективное существование». И действительно: неслышимый, невидимый, в молчании поглощающий пищу, дающий рождение, умирающий, дремлющий сквозь сотни миллионов лет, мир двигался бы в глубочайшей ночи небытия к своему неведомому концу, если бы не было человека. Но, если учесть, что жизнь отдельного человека и всего человечества в целом нацелена в будущее и наша современность есть всего лишь звено в цепи вечного развития, выходит, что человек, как центр всего происходящего на Земле обречен. Единственный выход, единственный смысл его жизни – связь с миром. Более оптимистичное учение В. Франкла [49] касается этих же вопросов: человек стремится обрести смысл, найти его в объективной действительности. Ибо смысл не субъективен: его не нужно ни изобретать, ни создавать, а нужно искать и находить.

Обобщая вышеизложенное, отметим, что бытие бессмысленно до тех пор, пока человек не выберет себе призвание, в котором обретет смысл. В таком случае мир предстает в виде «структуры смысловых/ценностных отношений»; человек будет существовать в нем, добираться до смыслов, воплощать их и устремляться к новым. Фактически, смысл бытия в онтологическом понимании является предпосылкой развития Эго.

Следуя за предположением О.В. Лавровой [27], рассмотрим мир как текст. В нем определенная роль принадлежит центральной фигуре Эго – центру сознания, то есть самому субъекту и индивидуальным особенностям набора смыслов, которыми он наделяет реальность: человек использует имеющиеся смысловые универсалии, или создает актуальные ценности через свое присутствие. Аналогичную мысль находим в работе К. Левина [29]. Личность и ее психологическое ок-

ружение оказываются охваченными совокупностью сосуществующих и взаимосвязанных внешних факторов, которые определяют поведение индивида в данное время, образуя единое психологическое поле. Последнее обладает валентностью – значимостью для субъекта и устанавливается самим человеком. Из сказанного следует, что личность «выносит во вне» ценности и изначально присущие им противоречия; узаконивает их в социуме, создавая нормы, принципы, традиции и т.п. Иными словами, общество создается для того, чтобы «решать проблемы» [35], и только когда социальный мир разрушается, лежащие в глубине противоречия предстают перед индивидом в его сознании. В этом смысле общество защищает человека от угрозы разрушения ценностей, которые личность считает необходимыми для своего существования. Как только защита становится ненадежной, как во времена травматических социальных изменений, тревога (одно из ведущих проявлений ценностного конфликта), с которой сталкивается субъект, увеличивается. Поскольку современная культура сама по себе является противоречивой [28], [52], то для индивидов, живущих в ней, связанные с их существованием ценности часто подвергаются угрозе.

По мнению Н.И. Лапина и Л.А. Беляевой [28] наше общество находится в состоянии патологического социокультурного кризиса. Касаясь проблем современного мира, Р. Мэй писал: «Культурные ценности, благодаря которым люди в прежние времена обретали свое чувство самобытности, были отброшены» [34, С.21]. Вещи, окружающие личность, давно вытеснили собой природу, сроднились с человеком, стали оказывать на него воздействие; они уже не передаются из поколения в поколение: меняются потребности – в соответствии с ними создаются вещи, способные их удовлетворить. Понимая неизбежность таких изменений, человек перестает создавать постоянные «вечные» вещи [45]. Нарастание темпов перемен оказывает чувствительное воздействие на человеческую психику, нарушает внутреннее равновесие. Другими словами, внешнее ускорение переходит во внутреннее. Человечество захватывает неведомое ранее психическое состояние, именуемое футурошоком. Футурошок – это знамение времени, это болезнь, вызванная наслоением новых культурных ценностей на еще не успевшие отжить старые. Таким образом, выражаясь словами Р. Мэя [34, С.11]: «Наша цивилизация подталкивает человека к отстраненному и механистическому образу жизни»; возникает дезинтеграция личности, проявляющаяся в нарушении прежней структуры

смысловых универсалий, изменяющихся связях и соотношениях мотивов, отношений индивидуума.

Получается, что внутриличностный ценностный конфликт появляется только тогда, когда *внешние условия порождают* определенные *внутренние условия*. Так, в настоящее время происходит переосмысление всей системы ценностей: «отбрасывая» прежние нормы, правила, люди не находят им достойной замены и оказываются в «подвешенном состоянии» [11]. Серьезные социальные сдвиги, идеологизация общества приводят к изменению шкалы человеческих ценностей, созданию новых идеалов.

Предпосылки внутриличностного конфликта сводятся к столкновению разнонаправленных смысловых универсалий личности. Противоречие возникает лишь в результате *борьбы* двух ценностей. Подобное противоборство нравственных ориентиров мы наблюдаем в романе М. Кундеры «Вальс на прощание» [26]. Якуб, случайно пересевший за соседний столик, обнаруживает забытый тюбик голубых таблеток. Он проводит последние часы на родине, и потому все мелкие события приобретают для него особенное значение, превращаясь в аллегорический театр: «Есть ли некий смысл в том, что именно сегодня кто-то оставляет для меня на столе тюбик голубых таблеток? И почему мне оставляет его именно эта женщина? Хочет ли она мне тем самым сказать, что потребность в голубых таблетках еще не иссякла? Или хочет мне сказать, что мой отъезд из этой страны такая же покорность судьбе, как и готовность проглотить голубую таблетку, которую я ношу в кармашке? [в ней – яд]» [26, С.168]. Затем он помещает обе таблетки в тюбик: «поверх невинных лекарств легла замаскированная смерть» [26, С.169]. Внезапно возвращается Ружена и Якуб, глядя ей в глаза, медленно разжимает ладонь и отдает незнакомой женщине яд. Происходит это внезапно, быстрее, чем герой успевает осознать. Он пытается что-либо сделать, ибо понимает, что каждая минута промедления повышает опасность, в какой оказалась Ружена: «Еще не поздно что-то сделать, но делать нужно немедленно, пока не стало поздно...» [26, С.174]. Однако он тут же спрашивает себя: «Откуда мне знать, куда она пошла? В какую сторону податься?» [26, С.174], но тотчас же осознает, что и это всего-навсего отговорка – найти ее трудно, но возможно.

Ситуация, созданная М. Кундерой, затрагивает ведущие ценности существования: жизнь и смерть. Она кажется угрожающей и вызывает интенсивные отрицательные эмоции. Якуб стремится уменьшить

страх и тревожность путем переоценки противоречия, истолковывая его в качестве менее угрожающего: «Он смотрит на голубизну неба и дышит свежим воздухом осеннего утра... Вчерашнее приключение с медсестрой вдруг представляется ему неправдоподобным и бессмысленным...» [26, С.226]. Вместо реальных действий по разрешению противоречия субъект начинает строить о нем абстрактные суждения и представления: «Я был убийцей часов восемнадцать, – улыбается он своим мыслям. Но потом возражает себе: нет, неправда, что я был убийцей всего лишь короткое время. Я убийца и останусь им до самой смерти... Однако, мое убийство – особенное, оно не имеет мотивов, не ставит своей целью добиться какой-либо выгоды. Стало быть, какой был в нем смысл?» [26, С.257-58].

Герой стремится дать логически связанное и морально приемлемое объяснение своему поступку: «Смысл [моего] убийства был в том, чтобы узнать, что я убийца: я уже много лет непроизвольно готовился к убийству и то мгновение, когда я подал Ружене яд, было целью, в которую вклинилась, точно лом, вся моя прошлая жизнь, всяческое разочарование в людях» [26, С.259-260]. Якуб хорошо знал людей и потому не любил их, но он был благороден, и потому дал им яд: «Стало быть, на убийство подвигло меня благородство, сказал он себе, и это показалось ему смешным и печальным» [26, С.259]. Выбирая пассивную позицию, субъект пытается вытеснить конфликт из области сознания: весь вечер, ночь и следующее утро Якуб думает о голубой таблетке и не может поверить, что вчера действительно дал ее посторонней женщине. Он стремился представить себе медсестру мертвой, прислушиваясь, овладевает ли им ощущение вины. Нет, ничего похожего не наступает, и Якуб продолжает спокойно и с удовольствием ехать по приветливой и нежной земле, прощавшейся с ним навсегда. Он изумляется тому, сколь легок его поступок, как он ничего не весит, как он ничуть не обременяет его [26, С.260].

Кажется невероятным, но герой М. Кундеры разрушает себя. Он не разрешает ценностное противоречие, а пытается избавиться от бессилия. Здесь появляется второе необходимое условие возникновения внутриличностного конфликта – субъективная неразрешимость ситуации, то есть когда человеку кажется, что он не в состоянии изменить те объективные причины, которые породили конфликт [32].

Суть ценностного противоречия такова, что заставляет человека усомниться в возможности его преодоления. Понимание конфликта как перехода от одного способа бытия к другому обычно существует

у индивидуума вне ситуации ценностной девальвации. Сталкиваясь с противоборством смысловых универсалий, человек чувствует, что конфликт никогда не кончится, ему не удастся выйти из этого состояния. В этом случае ценностное противоречие воспринимается как крушение жизни. Для индивидуума характерна загруженность неразрешенными проблемами, чувство безнадежности, беспомощности, переживание жизни как «тупика». В этот период человек остро чувствует отсутствие внутренней опоры, теряет связь с миром, другими людьми; прежние жизненные цели разрушаются, смыслы теряют свою ценность. Давление данного состояния толкает субъекта к действиям, которые могли бы разрешить проблему немедленно. Среди разрушительных для личности способов выхода из кризиса могут оказаться нервно-психические и психосоматические расстройства, социальная дезадаптация, посттравматический стресс, криминальное поведение, алкогольная или наркотическая зависимость и др. Иными словами, если ценностное противоречие не разрешено или разрешено неадекватно, то это может привести в личность деструктивный аспект и тем самым затруднить процесс дальнейшего роста и развития.

Такие изменения происходят в жизни господина Я.П. Голядкина, которую описал Ф.М. Достоевский [16]. Обойденный асессорским чином и вытесненный из дома своего прежнего покровителя, Яков Петрович, чувствуя свою незащищенность пред лицом враждебного мира, грозящего стереть его в порошок, превратить в «ветошку», хочет найти опору в себе самом, в сознании своих прав как «частного» человека, свободного вне службы и никому не обязанного отчетом о своих действиях. Но именно здесь его ждет комическое и унижительное поражение. Раненная «амбиция» Голядкина рождает постепенно усиливающуюся у героя манию преследования, в результате чего из недр его сознания возникает гротескный, отталкивающий образ издевающегося и беспощадного к нему двойника, похищающего не только место в чиновничьей иерархии, но и саму личность Якова Петровича. Возникающая при атаке на ядро личности тревога «обволакивает» индивида, который не может находиться вне действия угрозы, не может ее объективировать и поэтому бессилён ей противостоять. Чувства неуверенности, беспомощности [44] перед лицом опасности, беспредметные, неуловимые ощущения создают психологический дискомфорт [38]: «В беспокойстве своем, в тоске и смущении, чувствуя, что так оставаться нельзя, что наступает минута решительная... Голядкин стал... понемножку продвигаться вперед... еще он чувство-

вал, что опал и ослаб совершенно особенною и постороннею силою, что он вовсе не сам идет,.. его ноги подкашиваются и служить отказываются» [16, С.258-259].

Чем сильнее тревога, тем больше нарушено осознание человеком самого себя как субъекта, связанного с объектами во внешнем мире. Обоснование для такого явления представляется очевидным: когда индивид сталкивается с вызывающей тревогу ситуацией, начинают действовать защитные механизмы, направленные против нее. Таким образом, теряется целостность Эго: вытесненные из сознания травмирующие противоречивые ценности блокируют доступ к тому опыту, который имел человек, открытый для взаимодействия с миром. Чувство «разрушения «Я» [30], [31], [44], сопровождающее внутриличностный ценностный конфликт, сосуществует с переживанием вины [50] и острыми реакциями фрустрации: агрессивными действиями, досадой, озлобленностью по отношению к мнимым или реальным «виновникам зла», беспокойством и т.п. Герою романа кажется, что его обижают словами, взглядами, жестами, что против него всюду составляются интриги. Это тем смешнее, что он ни состоянием, ни чином, ни местом, ни умом, ни способностями решительно не может ни в ком возбудить к себе зависти: «Он не умен и не глуп, не богат и не беден, очень добр и до слабости мягок характером; и жить ему на свете было бы совсем недурно; если бы не его болезненная обидчивость и подозрительность характера» [10, С.476]. Мы видим, что «сама личность» обманывает героя; оказывается непрочным, иллюзорным прибежищем, неспособным противостоять окружающим «подлецам» и «интриганам».

Сумасшествие Голядкина (от «голяда, голядка» – голь, нищета) является формой «мрачнейшего протеста» человека-«ветошки» против унижающей, обесценивающей и обезличивающей его действительности. В повести показан процесс раздвоения слабого, бесхарактерного и необразованного человека, изображена ценностная борьба между робкою прямою действий и платоническим стремлением к интриге, заканчивающаяся деструктивным выходом – расщеплением, под тяжестью которого сокрушается рассудок бедняка. Дезинтеграция личности, характеризующаяся распадом системы ценностей, отсутствием их соподчинения друг с другом, замещением активных действий разрозненными и не целенаправленными невротическими, фрустрационными реакциями, вытеснением обобщенных и нравственных отношений личности частными мотивами, приходящими цен-

ностями, приводит к тому, что при сохранении свойств темперамента, то есть свойств индивидуума [3], [4], теряется одновременно и индивидуальная и социальная типичность личности.

Однако, конфликт – это не только «угроза катастрофы», но и возможность изменения, перехода на новую ступень развития личности, источник силы – в этом его позитивный аспект. На наш взгляд ценностный конфликт может стать для личности возможностью изменить что-то в себе, в своей жизни, научиться чему-то новому, переосмыслить, а иногда и впервые осознать свой жизненный путь, собственные цели, ценности, отношение к себе и к другим людям. Поэтому внутриличностный конфликт смысловых универсалий разрешается только тогда, когда у индивидуума складывается новое отношение к ситуации, создавшей противоречие, и новая иерархия ценностей. Если этого не происходит, то возникающая в конфликте дезинтеграция личности [31], [44] сохраняется и углубляется, появляется деформация в структуре личности, приспособление к действительности совершается на более низком уровне. Так, в повести М.Ф. Достоевского героя преследует двойник, который лебезит и заискивает перед начальством и пытается завладеть положением настоящего Голядкина: «Тут, совсем неожиданно, осилив господина Голядкина-старшего в мгновенной борьбе, между ними возникшей, и, во всяком случае, совершенно против воли его, [двойник] овладел требуемой начальством бумагой и, вместо того, чтоб поскоблить ее ножичком от чистого сердца, как вероломно уверял он господина Голядкина-старшего [«огромное чернильное пятнышко!»], – быстро свернул ее, сунул под мышку, в два скачка очутился возле Андрея Филипповича, не заметившего ни одной из проделок его, и полетел с ним в директорский кабинет» [16, С.215]. Реальный Голядкин остается «как бы прикованным к месту, держа в руках ножичек и как будто приготавливаясь что-то скоблить им...» [16, С.215].

Душевное расстройство Якова Петровича изображается Ф.М. Достоевским как следствие социальной и нравственной деформации личности, обусловленной ненормальным устройством общественной жизни. Голядкин-младший – психологическая проекция робких и нерешительных мечтаний об «интриганстве», которые рождаются в его голове под влиянием успеха окружающих реальных интриганов. Иными словами, вышеперечисленные проявления ценностного конфликта влекут за собой изменения, происходящие на когнитивном

и поведенческом уровнях, а также сопровождаются переживанием острых негативных эмоций.

Для того, чтобы лучше понять динамику внутриличностного противоречия смысловых универсалий, необходимо проследить процесс его развития.

На начальной стадии ценностного конфликта поведение субъекта хаотично и бессвязно. Он стремится к тому, чтобы жизнь была заполнена чем-нибудь, чтобы время по возможности шло незаметно: «попав на Невский проспект, господин Голядкин приказал остановиться у Гостиного двора... выпрыгнув из экипажа, он пошел прямо в лавку серебряных и золотых изделий. Сторговав полный обеденный и чайный сервиз с лишком на тысячу пятьсот рублей ассигнациями и выторговав себе в эту же сумму затейливой формы сигарочницу и полный серебряный прибор для бритья бороды, приценившись, наконец, еще к кое-каким в своем роде полезным и приятным вещицам, господин Голядкин обещал завтра же зайти непременно или даже сегодня прислать за сторгованным, взял номер лавки и, выслушав внимательно купца, хлопотавшего о задаточке, обещал в свое время и задаточек. После чего он мимоходом забежал в меняльную лавочку и разменял всю свою крупную бумагу на мелкую, и хотя проиграл на промене, но зато все-таки разменял, и бумажник его значительно потолстел... Наконец остановился он в магазине разных дамских материй. Наторговав опять на знатную сумму, господин Голядкин и здесь обещал купцу зайти непременно, взял номер лавки и, на вопрос о задаточке, опять повторил, что будет в свое время и задаточек. Потом посетил и еще несколько лавок; во всех торговал, приценился к разным вещицам, спорил иногда долго с купцами, уходил из лавки и раза по три возвращался, – одним словом, оказывал необыкновенную деятельность» [16, С.163]. Мы видим, что человек ищет большего разнообразия занятий, при этом чувство удовлетворения приносит *сам процесс* выполнения; цели и мотивы действия носят временный, неустойчивый характер: «Из Гостиного двора он отправился в мебельный магазин, где сторговал мебели на шесть комнат, полюбовался одним модным и весьма затейливым дамским туалетом в последнем вкусе и, уверив купца, что пришлет за всем непременно, вышел из магазина... потом заехал еще кое-куда и поторговал кое-что... Наконец все это стало сильно надоедать ему... Даже, и бог знает по какому случаю, стали его терзать ни с того ни с сего угрызения совести» [16, С.163-164].

В целом, происходит снижение уровня приспособительной деятельности: индивидуум стремится найти удовлетворение при помощи более простых форм реакций и действий, чем это было ему присуще в предконфликтном состоянии: «Господин Голядкин... вышел из кареты и побежал закусить... в один известный ресторан на Невском проспекте, о котором доселе знал лишь понаслышке... Перехватив кое-что, чтобы, как говорится, червячка заморить, и выпив одну рюмочку водки... уселся в креслах... скромно осмотревшись кругом, мирно пристроился к одной тощей газетке. Прочтя строчки две, он встал, посмотрелся в зеркало, оправился и огладился; потом подошел к окну и поглядел, тут ли его карета... потом опять сел на место и взял газету. Затем приказал подать себе шоколаду, к которому впрочем большой охоты не чувствовал... машинально выпив его, расплатился...» [16, С.164]. Мы видим, что герой находится в крайне возбужденном состоянии. Он совершает поступки не свойственные его положению и характеру. Подобное снижение функционального уровня адаптации обозначается как регрессия [50]. Индивид регрессирует в ситуацию, предшествовавшую ценностному противоречию, бессознательно пытаясь противостоять проявлениям конфликта смысловых универсалий. Однако, примитивные способы борьбы, разворачивающиеся без участия сознания, а также защитные механизмы, сокращающие активность человека, ограничивающие сферы его деятельности, превращают ценностный конфликт в кризис.

Суть личностного кризиса заключается в том, что возникает противоречие между старым и новым, между первичным прошлым и возможным будущим, между тем, «кто ты есть сейчас и тем, кем бы ты мог стать» [8]. Иными словами, жизненные события создают потенциальную угрозу удовлетворению фундаментальных потребностей, ставя перед индивидуом проблему, от которой он не может уйти и которую не может разрешить привычными способами в короткое время.

Кризис перемещает человека в маргинальное положение, нейтральную зону: привычные стереотипы мышления и поведения уже не работают, а новых – еще нет. Это состояние «между небом и землей», «промежуточный период», о котором Э. Йоманс пишет, что это «время вопросов, а не ответов на них, это время учиться любить вопросы, любить то, что пока не имеет решения» [22, С. 127]. О нахождении в этой пограничной области свидетельствует появляющееся сопротивление, переживаемое как страх изменений, как страх быть

другим, оторваться от привычных и потому безопасных стереотипов и отправиться на поиски неизведанного в себе и в окружающем мире.

Таким образом, кризис – это своеобразная реакция личности на ситуации, требующие от нее изменения способа бытия – жизненного стиля, образа мышления, отношения к себе, окружающему миру и основным экзистенциальным проблемам.

Вслед за Ф.Е. Василюком [12], мы полагаем, что переход конфликта в кризис обусловлен двумя причинами. Во-первых, в условиях ценностного существования конфликт смысловых универсалий выступает как нарушение всего внутреннего единства сознания, которое является главной жизненной необходимостью субъекта. Во-вторых, возникновению кризиса способствует сужение фокуса сознания: субъект теряет способность выйти из конфликтной ситуации, жизнь его вследствие ограниченности поля сознания концентрируется в точке «здесь-и-теперь». В результате человек вынужден совершать движение по кругу, переживая кризис в рамках замкнутого пространства. Отказывая одной из смысловых универсалий в реализации (деструктивный путь разрешения конфликта), личность принципиально подавляет ее, вытесняет из сознания. Пока отвергнутый смысл не беспокоит «Я» из своего изгнания (независимо от причин смирения – преобразилось ли оно внутренне, признало ли свое поражение или втайне готовит восстание), о фрустрации, тревоге, психологическом дискомфорте речи не идет. Когда вытесненная ценность вновь предстает пред лицом «Я» с требованиями на реализацию, может возобновиться уже было завершившаяся борьба смысловых универсалий. В таком состоянии индивидуум вновь переживает проявления внутриличностного ценностного конфликта. Если вытесненной ценности все же удастся победить, «Я» оказывается одержимым этим жизненным смыслом, начинает смотреть на мир в позиции его интересов; прежний строй личности, осуждавшей и отторгавшей нынешнего победителя, воспринимается последним как внешние, не до конца разрушенные барьеры, препятствующие полноте власти и воплощения [13]. Другими словами, личность, не придающая значения проявлениям внутренних разногласий, отказывается от признания существования ценностного конфликта и «застревает» на фазе разрешения внутриличностного противоречия. Так происходит в фильме «Ванильное небо» (2001, реж. К. Кроу).

Главный герой – Дэвид Эймс – владелец 3 журналов, крупного издательства, наследник многомиллионного состояния. У него роскош-

ная жизнь, милая подруга Джули, знакомые, готовые скрасить одиночество. Дэвид хорош собой, играя возглавляет Совет Директоров, случайно встречает большую любовь – Софию. Однако, его нельзя назвать счастливым: герою фильма часто снится пустой город, безлюдная улица. Тревога, тоска и ощущение безысходности просачиваются в реальную жизнь – он попадает в автокатастрофу. Виновница трагедии Джули Джиани погибает, а Дэвид получает травму лица.

Мистер Эймс познает другую сторону бытия – он уродлив и никому не нужен, София его избегает, боится; в корпорации начинаются проблемы. Дэвид переживает внутриличностный ценностный конфликт, конструктивное разрешение которого предполагает создание новой системы смысловых универсалий. Возникает необходимость нравственного суда над всей жизнью, критики и пересмотра ее глубинных оснований, но герой не готов в «искупительном подвиге реально ощутить новую цельность, которую еще только предстоит обрести в будущем» [12]. Здесь конфликт перерастает в кризис – Дэвид принимает временное, черновое решение. Он надевает эстетический протез – маску и пытается *вернуться*: «Пятого декабря я нашел в себе скрытые резервы и пошел на приступ – возвращение Дэвида Эймса младшего...».

Подобный выход из внутреннего ценностного противоречия почти неизбежно приводит к кризису, ибо «установленное в данный момент единство сознания мгновенно («здесь-и-теперь») реализуется, становясь единством жизни» [12]. И если разрешение конфликта было ложным (как в случае с Дэвидом) и не учитывало всей полноты последствий, то эта маленькая ложь сознания превращается в неправду всей жизни, ее неподлинность. Грань, отделяющая реальное от нереального полностью стирается: шрамы на лице, которые отказались оперировать лучшие пластические хирурги, чудесным образом исчезают без следов, героя искренне любит София, жизнь наполняется тихим, спокойным счастьем. Тем не менее, Дэвиду все также снятся кошмары, ему кажется, что уродливое лицо не исчезло, погибшая в автокатастрофе Джули появляется снова и называет себя Софией. Сумасшедшие воспоминания, обрывки сновидений, галлюцинации переплетаются в сознании героя. Он часто видит собачку Бенни, которую заморозили и оживили снова спустя несколько лет, ему постоянно попадаетесь молодой человек – Эдмонд Вентура, утверждающий, что все окружающее – есть сон и надо только захотеть и мир подчинится желаниям мистера Эймса. Иногда жизнь дает субъекту возможность выйти из ситуации, где он

страдал от раздвоенности, в другую, где он может вновь ощутить цельность и самотождественность. Однако «легкий мир» (Ф.Е. Василюк) Дэвида лишен будущего, его жизнь сжата в точке «здесь-и-теперь», которая окружена хронотопом «нигде-и-никогда»: если не здесь – то нигде, если не теперь – то никогда.

Окончательно запутавшись, герой фильма не понимает где вымысел, а где реальность. Он убивает любимую Софию, подозревая, что это она разрушила его счастье. Новая жизнь Дэвида оборачивается кошмарным сном, теряя целостность «Я», он проецирует внутренние конфликты на отношения с внешним миром, отыскивая в нем конечную причину страдания. Это, по сути, освобождает сознание от необходимости решать противоречие, «поскольку внутри его нет, а внешний мир неисправим» [12].

Напряжение растёт по мере развития сюжета. В финальной сцене, стоя на крыше небоскрёба, Дэвид узнает о том, что пребывает в «Полудреме» – 5 декабря он понял, что его жизнь пуста и нелепа, и заключил контракт с фирмой, которая обеспечивает своим клиентам вечное существование после смерти. Когда тело Дэвида пребывает в криокамере, мозг грезит неотличимым от реальности сном, который зависит от желаний Эймса. Возникающие объективные противоречия между ценностно-мотивационными отношениями не становятся предметом специальной психической переработки, они разрешаются не сознательными и волевыми усилиями субъекта, а механическим столкновением побуждений. То из них, которое оказывается сильнее в данный момент, захватывает власть над всем жизненным миром и монопольно владеет им до тех пор, пока какой-либо другой ситуативно возникший мотив не превысит его по силе побудительности. В результате этой игры объективно складываются такие положения, при которых возникший мотив лишается возможности реализоваться из-за предшествующего поведения, которое было движимо другим стремлением и, естественно, не учитывало негативных последствий своего осуществления для жизненных отношений субъекта [12]. Словом, объективные столкновения мотивационно-ценностных отношений в «Полудреме» вполне мыслимы, но назвать их конфликтом нельзя. Дэвид проживает противоречия смысловых универсалий сна и снов. Его сознание, уйдя от внутриличностного ценностного конфликта, парадоксальным образом утешается кризисом, находя в глобальном осуждении мира оправдание себе.

Деструктивный путь разрешения ценностного конфликта занимает обширное пространство – от следования простым поведенческим паттернам через множество разнообразных неврозов и психосоматических заболеваний до крайностей, которыми являются психозы и в случае острых конфликтных ситуаций – аутоагрессии, суициды. Этот путь ведет к ослаблению или избежанию психологического дискомфорта, тревоги, *без разрешения конфликта*; он способствует уклонению от опасных ситуаций, но не решает существующую проблему.

В рамках данной работы мы не будем перечислять все деструктивные формы поведения, а лишь назовем их некоторые общие черты. Так, ригидность мышления – это способ облачения своих ценностей в надежные доспехи, с целью защиты их от невроза [35]. Вера в судьбу, необходимость – является механизмом избегания всей полноты ответственности за собственные конфликты. Негативные эмоции, сопровождающие внутриличностное противоречие, подавляются ценой потери способности к творчеству; ограничение и обеднение личности устраняет внутренний конфликт и сопровождающие его проявления, но, как указывают Р.Д. Лэнг [30], Р. Мэй [34], [33], Э. Фромм [51] при этом происходит отказ от свободы, оригинальности, возможности расширения деятельности и развития индивидуальности как независимой сущности.

Деструктивный способ разрешения ценностного противоречия интересно показан К. Ноланом – режиссером фильма «Помни» (2001). Главный герой – Леонард Шелби (Ленни) не может запоминать события, которые происходят в недавнем настоящем. Его тело похоже на записную книжку, испещренную напоминаниями-татуировками. Спутник Ленни – полароидный фотоаппарат, с помощью которого запечатлеваются окружающие люди. Леонард подписывает снимки, и каждый раз они служат ориентирами по жизни: изображение собственной машины, Тедди, которому нельзя верить, ибо он лжет, Натали, которая поможет, так как пережила нечто подобное... Однако, некоторые вещи не стерлись из памяти героя: убийство и изнасилование жены неизвестными грабителями, жажда мести, стремление найти некоего Джона Джи (John G.), виновного в смерти любимой. У Ленни имеется еще одна памятка – не забывай про Сэмми Дженкинса и Леонард помнит... У Сэмми такое же расстройство памяти, он забыл лицо собственной жены, не знает любит ли ее, не помнит о том, как сделал ей подряд 3 укола инсулина. Дженкинс – разорившийся банкир, не сумевший справиться с личностным кризисом. Он предпочел за-

быть прошлое, потерять кратковременную память вместо того, чтобы переосмыслить жизнь заново, разрешить ценностный конфликт. Ленни не такой. У него имеется собственная система ориентиров в мире и смысл жизни. Однако, кажется странным то, что герой ничего не знает о собственном существовании, но помнит жизнь Сэмми Дженкинса.

По ходу фильма мы понимаем, что перед нами субъект, пренебрегающий реальностью, не обращающий внимание на свои страдания, не прикладывающий усилия, необходимые для жизни. По мнению Р. Лэнга [30] каждый человек обладает автономным ощущением индивидуальности и собственным определением того, кто он такой, и если индивидуум не может принять «как само собой разумеющееся реальность, жизненность, автономию и индивидуальность себя и других, ему приходится измышлять собственные способы быть реальным, удерживая себя и других в живых, сохраняя свою индивидуальность, прилагая все усилия, чтобы не потерять свое «Я» [30, С. 37]. Леонард не сумел поверить в то, что явился причиной смерти супруги, так же как и миссис Шелби не смогла принять необычный недуг мужа. Она надеялась, что любовь спасет Ленни: он узнает жену и вспомнит, что уже делал ей укол. Получается, что герой фильма лишается самого себя, ибо неудачник и слабак Сэмми Дженкинс, отличающийся от других индивидуумов только тем, что страдает странным заболеванием – это он.

Уцепившись за идею ограбления, подкинутую ему полицейским, Ленни решает посвятить всю свою жизнь поиску Джона Джи. Расставив ценностные приоритеты, он корректирует собственную историю, забывая страшные или неприятные моменты. Герой фильма не готов к потерям и не способен к приобретению: уничтожив очередного Джона Джи, Леонард Шелби забывает об этом.

Благодаря данной иллюстрации мы видим, что неразрешенность ценностного конфликта обрекает человека на застревание в монистическом сознании и «половинчатость» самовосприятия. Ленни видит мир по принципу «либо-либо» [27], он поглощен переживанием трагизма существования и стремится реализовать главную цель жизни.

Методы облегчения психологического дискомфорта, сопровождающего ценностный конфликт, варьируют от нормальной функции, такой, как смех, до неистовой, компульсивной активности. Последняя обычно не является продуктивной и не направлена на решение проблемы, которая привела к возникновению напряжения. Если же проявления ценностного противоречия становятся слишком сильны-

ми, чтобы жить с ними на уровне сознания, то активируются невротические методы защиты. Иными словами, компульсивные действия, а также ригидность мышления принимают форму невроза навязчивых состояний когда смысловые универсалии особенно уязвимы перед угрозой разрушения, а человек относительно слабо способен адаптироваться к новым ситуациям.

По мнению ряда ученых [2], [11], [25], невроз – это внутриспсихическая структура, выполняющая функцию компенсации, с помощью которой безопасность личности может быть достигнута, не смотря на то, что конфликт не устранен. Невроз предполагает наличие некоторых форм подавления тенденций, связанных с ценностным противоречием, или, говоря словами Г.С. Салливана [41], диссоциации, ограничивающей сознание. Вследствие вытеснения индивид теряет способность видеть реальные опасности и бороться с ними по мере их появления. Блокировка сознания влечет за собой нарастание чувства беспомощности у человека в силу того, что сопровождается ограничением его автономии. Стремление к зависимости и слиянию, блокада аффектов, ведущая к эмоциональной незрелости, либо к полной неспособности прямого и полноценного выражения своих чувств делает личность замкнутой, приостанавливает ее развитие.

Так происходит с Беликовым – героем рассказа А.П. Чехова «Человек в футляре» [53]. Новое чувство врывается в его мир – любовь, требующая больших изменений, перестройки всей жизни. Он ставит на стол портрет Вареньки, часто бывает у Коваленков, рассуждает о семейной жизни, говорит о том, что «брак есть шаг серьезный», но «образа жизни не меняет нисколько» [53, С.227]. Беликову не нужна реальная действительность, она «раздражает его, пугает, держит в постоянной тревоге, и... для того, чтобы оправдать эту робость, свое отвращение к настоящему, он хвалит прошлое и то, чего никогда не было» [53, С.222]. У героя есть свой мир, уютный и безопасный; в нем все облачено в чехол: часы, зонт, перочинный нож, даже лицо, мысли и сердце Беликова. Однако с появлением Вареньки вся принятая система ценностей «дискредитирует себя опытом своего воплощения» [13].

В маленькой, словно ящик спальные тесно учителю греческого языка, который, облачась в халат и колпак, укрывается с головой, потеет и боится: «как бы чего не вышло, как бы его не зарезал Афанасий [повар], как бы не забрались воры» [53, С.224] и всю ночь видит тревожные сны. С появлением девушки герой рассказа должен радикально преобразовать ценностное содержание существования, создать но-

вую систему нравственных ориентиров, посредством которой можно было бы придать внутреннюю цельность и смысл бытию, осветить его, открыть перспективы совместного существования. Однако, Беликов не может расстаться со своей осторожностью, мнительностью и чисто футлярными соображениями. Всякого рода нарушения, уклонения, отступления от правил приводят его в уныние, даже на любовь он пытается надеть «чехольчик»: «Надо сначала взвесить предстоящие обязанности, ответственность... чтобы потом чего не вышло» [53, С.228]. Предстоящие изменения во внутреннем мире беспокоят героя, он не спит, худеет, бледнеет и еще глубже уходит в свой футляр. Беликов не делает предложения Вареньке, опасаясь ее «странного образа мыслей», «очень бойкого характера»: «Женишься, а потом, чего доброго, попадешь в какую-нибудь историю» [53, С.228]. Он живет с оглядкой на общество, боится думать, чувствовать «не так», страшится стать посмешищем.

Внутриличностный конфликт смысловых универсалий героя остается неразрешенным. Оказавшись в ситуации нравственного выбора, он не может отречься от прежних ценностных стереотипов, видя во всем «элемент сомнительности» (появление на улице в «вышитой сорочке... с какими-то книгами», «катание на велосипеде»), и также упорно продолжает считать, что «жениться необходимо каждому человеку» [53, С.227-228]. Другими словами, существование диссоциации, которая необходима для того, чтобы устранить субъективный конфликт и которая приводит к появлению новых внутренних противоречий и усилению старых, является одним из объяснений того обстоятельства, что деструктивные механизмы разрешения внутриличностного ценностного конфликта позволяют достичь безопасности; однако такое положение никогда не дает возможности устранить противоречие на длительное время.

Обобщая все вышеизложенное, отметим, что чем лучше человек переносит угрозу на сознательном уровне, тем меньше у него возникают невротические, соматические симптомы; но когда связанные с конфликтом проявления становятся слишком сильными, чтобы им противостоять, появляются выраженные отклонения в развитии личности и неразрешенное ценностное противоречие исчезает из сознания. Таким образом, деструктивный путь – это метод противостояния вызывающей ценностный конфликт ситуации (противостояние смысловым универсалиям!), при котором уменьшаются негативные эмоции, подавляется психологический дискомфорт, но не устраняется

причина проблемы. На самом деле, можно утверждать, что все формы, которые принимает отклонение в развитии личности, – это, так или иначе, попытки справиться с внутренним конфликтом, обычно посредством ограничения сферы противоречия областью, в которой имеется больше возможности справиться с ним. Например, внутриличностное противоречие князя Мышкина заключается в том, что он «обеих хочет любить»: и Аглаю и Настасью Филипповну. Причем данные чувства настолько сильны, что Лев Николаевич не может совершить выбор. Его принуждают, заставляют отказаться от одной и предпочесть другую. Ф.М. Достоевский [17] экстериоризирует внутриличностный конфликт смысловых универсалий князя, сталкивая две разнонаправленные, но одинаково значимые для Мышкина ценности в лице Аглаи и Настасьи Филипповны: «Вот он, смотри! Если он сейчас не подойдет ко мне, не возьмет меня и не бросит тебя, то бери же его себе, уступаю, мне его не надо!..» [17, С.571]. Конфликт достигает наивысшей точки развития: с одной стороны мы видим отчаянное, безумное лицо Настасьи Филипповны, от которого у князя «пронзено навсегда сердце», с другой – взгляд Аглаи Ивановны, в котором «выразилось столько страдания и в то же время бесконечной ненависти...» [17, С.572]. Мышкин колеблется, не проявляет активности даже в такой ситуации, когда Епанчина, закрыв лицо руками, бежит из комнаты. За ней спешит Рогожин «чтобы отомкнуть ей задвижку у дверей на улицу», побежал было и князь, но на пороге его обхватили руки Настасьи Филипповны, ее убитое, искаженное лицо и посиневшие губы шевелились, спрашивая: «За ней?..» [17, С.572]. Невольно конфликт разрешается без участия князя: Настасья Филипповна без чувств падает к нему на руки, Мышкин инстинктивно подхватывает ее, вносит в комнату, и становится над ней «в тупом ожидании» [17, С.572]. Выбор сделан.

Мы видим, что общий принцип, лежащий в основе деструктивных методов разрешения ценностного конфликта – это сокращение сферы деятельности сознания и уменьшение активности, с целью избегания противоречия. Конструктивный путь, напротив, характеризуется творческим подходом, высокой степенью активности, ответственностью индивидуума. Проявления внутриличностного конфликта рассматриваются человеком как сигнал к тому, чтобы выяснить, в чем состоит внутренняя проблема и решить ее: психологический дискомфорт, чувство беспомощности и вины, тревога указывают на то, что имеется конфликт, и до тех пор, пока он существу-

ет, позитивное решение проблемы находится в области возможного. В этом отношении проявления внутреннего противоречия можно приравнять к прогностической ценности лихорадки [35]: они являются знаком борьбы, происходящей внутри личности и указанием на то, что существенная дезинтеграция еще не произошла. Конфликт смысловых универсалий является предпосылкой важнейших личностных изменений, характер которых может быть как положительным (конструктивным, созидательным, интегрирующим), так и негативным (деструктивным, разрушительным, разъединяющим). Иными словами, в разрешении ценностного противоречия можно выделить два основных выхода. Один состоит в том, что человек рискует, открываясь новым возможностям и преодолевая страх изменений, реализует «базовое стремление к росту» [7], переходит на следующую ступень развития, получает опыт, новые знания о себе и мире. Другой выход заключается в сохранении существующего порядка; человек прибегает ко множеству различных способов, чтобы уклониться от ценностного выбора, потому что боится отказаться от знакомого во имя неизвестного, страшится рискнуть. В тех случаях, когда речь идет о кардинальных и далеко идущих переменах, они обязательно вызывают тревогу. Поэтому часто, выбирая потребность в безопасности и стремление к сохранению существующего порядка, человек приостанавливается в своем развитии, при этом ограничивая или даже разрушая себя: «Князь [Мышкин] сидел подле него [Рогожина] неподвижно на подстилке и тихо, каждый раз при взрывах крика или бреда больного, спешил провести дрожащею рукой по его волосам и щекам, как бы лаская и унимая... Но он уже ничего не понимал, о чем его спрашивали, не узнавал вошедших и окруживших его людей. И если бы сам Шнейдер явился теперь из Швейцарии взглянуть на своего бывшего ученика и пациента, то и он, припомнив то состояние, в котором бывал иногда князь в первый год лечения своего в Швейцарии, махнул бы теперь рукой и сказал бы, как тогда: «Идиот!» [17, С.612]. Получается, что в случае острого ценностного конфликта индивид может не преодолеть угрозу своему существованию с помощью компромиссов и будет вынужден отказаться проявлять свою активность в той или иной сфере, или отвергнет реальность (как при психозе) [25], [30].

Обобщая вышеизложенное, отметим для того чтобы развиваться, актуализировать свои потенциальные возможности, а иногда и просто выжить, личности необходимо учиться справляться с различными противоречивыми критическими ситуациями.

На наш взгляд, основными признаками индивидуума, выбирающего конструктивный путь разрешения ценностного конфликта, является свобода и ответственность. Под первой мы будем понимать «осознанную активность» (Д.А. Леонтьев), опосредованную ценностным «для чего», а под второй – внутреннюю регуляцию, обусловленную смысловыми универсалиями. Интеграция ответственности и свободы, связанная с обретением личностью ценностных ориентиров, знаменует переход человека на новый уровень отношений с миром – уровень самодетерминации, когда индивидуум становится полаганием себя как причины изменений, привносимых в мир. Целеполагание здесь выступает как самополагание субъекта. Аналогичные мысли встречаем у В.А. Петровского [39]. Он говорит, что существуют такие формы активности, в которых момент свободы выступает явственно, – это проявление неадаптивности человека: предпочтение действий с непредрежденным исходом, мотивационную основу которых образует сама непредрежденность. Активно выходя в область неизведанного, личность принимает на себя ответственность за исход, проявляя тем самым свою причинность в качестве субъекта действия, то есть свое *авторство*. Рискуя, индивид приобретает новые связи, отношения с реальным миром. Расширяя границы существующей ситуации, человек пополняет опыт имеющихся у него способов выхода из конфликта; он получает возможность адекватно понять проявления ценностного противоречия, что способствует конструктивному разрешению внутреннего конфликта.

Мы склоняемся к мнению, что проявления активности личности возникают не в результате какого-либо первотолчка, вызываемого теми или иными потребностями. Поиск «двигателя», дающего начало активности субъекта, необходимо искать в рождающихся в процессе деятельности ценностных противоречиях, которые, с точки зрения А.Г. Асмолова [5], и есть движущая сила развития личности. Следуя конструктивному пути разрешения конфликта, индивид понимает, для каких ценностей существует угроза и, одновременно, начинает осознавать наличие противоречий между смысловыми универсалиями. Он внутренне готов противостоять психологическому дискомфорту, тревоге и т.п., когда убежден, что ценности, которым следуют, двигаясь вперед, являются более возвышенными, чем смысловые универсалии, которых придерживаются, когда спасаются бегством.

Расширение сознания – первый способ конструктивного выхода из ценностного противоречия. Подобным образом разрешает внутри-

личностный конфликт Фрэнк Кавано – герой фильма «Слепой горизонт» (2004, реж. М. Хауссман). Очнувшись в больнице, он не знает собственного имени, не помнит себя, не представляет где находится. Потеряв память в маленьком пустынном городке в Нью-Мексико, Фрэнк забывает прошлую жизнь, увлечения, обязанности, систему ценностей. Именно в такой ситуации герой фильма видит другую сторону бытия; у него появляется способность осмыслить и распознать то, что в жизни подлинно, значимо. Ключевым моментом переосмысления нравственных ориентиров служат слова медсестры: «Что было бы, если бы все могло быть по-другому?».

В фильме показан процесс ломки моральных стереотипов – оказавшись в ситуации полного неведения, незнания себя, своей роли в мире, человек способен начать все сначала. Герой получает возможность осознать неразмерность бытия: происходящее вокруг не воспринимается им однозначно. Будучи свободным от прошлых действий и ценностных стереотипов, Фрэнк строит новую систему смысловых универсалий. В поисках того, что и как следует изменить, он приходит к идеалу совершенства. В страданиях, испытывая отчаяние и тревогу, герой стремится узнать себя. Обрывки воспоминаний складываются в причудливую головоломку – мистер Кавано чувствует предстоящую трагедию: в определенный день будет совершено покушение на президента. Фрэнк сталкивается с «бездной, которая простирается у его ног» (С. Кьеркегор): откуда он знает все подробности «операции», почему он очутился в этом городке? С мрачным, тяжелым предчувствием герой фильма устремляется к совершенству, ибо «положительное не может подняться на поверхность, пока не поднялось отрицательное» [34, С. 85].

По мере того как герой фильма приобретает жизненный опыт, перед ним открываются новые стороны бытия, происходит глубокое переосмысление существования. Данный процесс затрагивает глубинное содержание внутреннего мира, определяет мотивы деятельности и внутреннее значение задач, которые Фрэнк стремится реализовать. Постепенно память к нему возвращается, мистер Кавано восстанавливает цепочку событий, понимая, что именно он должен убить президента. Новая система ценностей героя вступает в противоборство с нравственными ориентирами Фрэнка-киллера. Возникает внутриличностный конфликт смысловых универсалий. Мистер Кавано пытается встать на место простого жителя, пробует примерить на себя роль жертвы. Он пересматривает жизнь, переоценивает моральные

ориентеры. По мнению Р.Г. Апресяна переосмысление существования побуждается осознанием того, что страдание вероятно и человек выступает как причина собственного страдания, которое способно вызывать недовольство собой, чувство вины. Только в таком случае у индивидуума возникает желание внутренней перемены [6].

Невероятный сюжет М. Хаусманна позволяет раздвинуть границы привычного, окинуть бытие «свежим взором», увидеть возможность расширения сознания, способность выйти за рамки устоявшихся ценностных ориентиров. Выбирая путь другого человека, Фрэнк свободно и конструктивно реализует себя, отказываясь от прежней работы, прошлых целей и смысловых универсалий. Таким образом, данная иллюстрация изображает внутренний конфликт как основную движущую силу развития личности: человек проверяет, проявляет и находит себя.

Вторым способом конструктивного разрешения ценностного противоречия личности является осознанный выбор смысловых универсалий (переучивание), описанный в романе К. Оэ «Объяли меня воды до души моей» [37]. Главный герой произведения – Исана – поверенный китов и деревьев. Он вместе с пятилетним умственно отсталым сыном несколько лет прячется за стенами бетонного бомбоубежища от людей, общества, мира. Отказываясь от престижного места, стабильного заработка, Исана внезапно сходится с подростками, мечтающими о море, свободе, независимости. Герой помогает «свободным мореплавателям» в достижении мечты, вместе ними противостоит внешнему миру, нарушает моральные стереотипы общества: присутствует при убийстве человека, участвует в кражах, противодействует полиции. В конце романа вся организация оказывается в осажденном бункере: у каждого свободного мореплавателя есть два выхода – обороняться до конца, сохранив свои мечты, чаяния, стремления и ценностные идеалы, или сдать в руки правосудия и принять мир таким, каков он есть, стать частью социума.

К. Оэ хорошо показывает процесс осознанного выбора Исаны: «Моя жизнь была аморфной, – воззвал он к душам деревьев и душам китов, – существует реальный мир, который я, человек аморфный, хоть и пытавшийся не раз принять определенную форму, но всегда терпевший неудачу, воспроизводил аморфным объективом. И мир этот, так и оставшись беспомощным и заброшенным, взорвется с моей смертью и превратится в ничто... Оставив все без ответа, превратится в ничто...» – Взывая к ним, Исана почувствовал, что его слова

не находят отклика у вишни, которая была перед ним. Черная обгоревшая вишня уже запустила ракетой в космос свою душу дерева и превратилась в ничто. Ее, живую, убил тот, кто был рядом с Исана. Он почувствовал, как в нем беспокойно шевельнулось нечто, что можно было назвать душой... и у него просто не хватило духа отречься перед душами деревьев: «Самое позднее до захода солнца я буду убит, но сожалею лишь о том, что после смерти не смогу вспоминать этого странного юношу. И мне не жаль, что все остальное остается без ответа...» [37]. И если для подростков все решено давно, то главному герою необходимо принять решение за своего сына: «Прощай, Дзин, – сказал Исана про себя, как обычно обращаясь к душам деревьев и душам китов. – Смерть, подобно содержимому твоей головы, аморфна. Она разрушает все, обладающее хоть какой-то формой. Вот почему взрыв, который породит смерть – и я давно думаю об этом, – благо. Я осуществлю этот взрыв».

Исана чистосердечно признается в том, что может поручить Дзину заботам Инаго и Доктора. И это его чистосердечие как бы высветляет сделанный им выбор: «Я ведь уже говорил, что укрылся в убежище как поверенный деревьев и китов. Однако, будучи их поверенным, я так и не передал от них послания внешнему миру. Это недопустимое пренебрежение своими обязанностями. И я решил: именно то, что я останусь в убежище, и явится посланием, которое я передам внешнему миру. Ведь когда полицейские, окружившие убежище, в конце концов убьют меня, это будет значить, что люди убили поверенного деревьев и китов. Телевидение, радио, газеты сообщат об этом убийстве – лучшей возможности передать послание у меня уже не будет. И эту возможность дал мне Союз свободных мореплавателей. Я жажду обличить жестокость людей, убивавших деревья и китов. Потому-то я и обязан теперь проявить присущую человеческой природе жестокость и доказать правоту тех мыслей, что лелеял долгие годы. Сопrotивляясь, я прибегну к насилию; мое тело и душа, принадлежащие последнему человеку на земле, взорвутся и, оставив все без ответа, превратятся в ничто. И тогда, киты, вы пошлете своим неизменным друзьям-деревьям сигнал: все хорошо. Каждый листочек, каждая травинка присоединят свой голос к могучему хору: все хорошо!» [37].

Полагаем, что данный пример демонстрирует конструктивный выход человека из ценностного противоречия. По мере развития индивидуум овладевает все более совершенными способами преобразо-

вания окружающего мира и выступает как субъект своего поведения, внутреннего бытия, психической жизни. Он составляет, переделывает и разрушает ценностные ориентации, исходя из «подвижного горизонта, из всегда децентрированного центра и всегда смещенной периферии» [14, С.10].

Основное противоречие жизни Исаны выглядит таким образом, что, совершая во времени реальные действия, поступки, герой оказывается не в силах переживать их как значимые (в силу общественных или личных причин). Это и есть обесценение, уничтожение потребности и способности к развитию. Для того, чтобы избежать подобной участи, Исана перестраивает собственную систему смысловых универсалий («переучивается»). Ценностно-нравственный склад его личности и сознание представляют собой «относительно независимо друг от друга изменяющиеся образования в том смысле, что пока изменяется личность, ей служит опорой неизменность сознания, а изменения, происходящие в сознании, опираются на базисные структуры личности» [1, С.100].

Поскольку Исана загнан в бункер и отрезаны все пути, которые он мог бы выбирать на свободе, ему удастся достигнуть наибольшей свободы в гадании: у него есть право не слушать никого, кто сказал бы, что он гадает предвзято. Закрыв глаза, Исана погружается в свои мысли, утонувшие в песне китов из Бермудского пролива, раскрывает Библию и отчеркивает ногтем строку. Открыв глаза, он видит в свете карманного фонаря следующий отрывок английского текста: «...yet ye seek to kill me, because my word hath not free course in you». Исана чувствует, что это и есть последние слова, посланные ему душами деревьев и душами китов: «Сколько раз взывал он к душам деревьев и душам китов, но ни деревья, ни киты никогда не отвечали ему. И вот наконец они дали ему ясный ответ на все его призывы... «Теперь вы хотите убить меня, ибо слово мое не вошло в вас». Среди тех, кого души деревьев и души китов называли «вы», был, конечно, и сам Исана, провозгласивший себя поверенным деревьев и китов» [37]. Внезапно крышка люка поднимается, герой на мгновение видит в свете, льющемся сверху, нечто иссиня-черное, напоминающее шкуру кита, и, зажмурив глаза от влетевших в бункер газовых пуль, нажимает на спусковой крючок. Пять выстрелов... Газовых пуль все больше. Он задерживает дыхание. Больше дышать ему, наверное, уже не придется. Он делает три выстрела. Мощная струя воды бьет в стену бункера и накрывает его. Снова упав, в уже глубокую воду, он делает четыре

выстрела. Все остается без ответа, открывая путь в ничто. Обращаясь к душам деревьев и душам китов, он посылает им последнее прощание: «все хорошо!».

Разрешение внутриличностного конфликта посредством изменения существующих целей, жизненных смыслов предполагает реструктурирование имеющихся ценностей. Индивид совершает сознательный выбор смысловых универсалий и стремится к тому, чтобы принять их ответственно, на основе соотнесения с реальностью. В качестве эталона, способного служить критерием при сравнении между собой конфликтующих ценностей, часто выступает убеждение – «осознанное образование» [19]. Оценивая каждый из конкурирующих смыслов с точки зрения их соответствия содержанию той цели, которую они призваны реализовать, убеждение выполняет регулирующую функцию: человек осознает результаты своей деятельности, проверяет, насколько в ней воплощены личностные ценности. Убеждение как компонент мировоззрения представляет собой единство субъективного и объективного, располагаясь на границе между внутренним миром и социумом. В экстремальных ситуациях «осознанное образование» компенсирует недостаток необходимой для принятия решений информации за счет использования в качестве эталонов актов внутреннего выбора тех знаний, оценок, норм, которые являются лично-значимыми и в ценностях которых субъект уверен. Таким образом, при сознательном выборе той или иной смысловой универсалии, человек зачастую руководствуется социальными предпочтениями. Он принимает ту ценность, которая, по его мнению, будет более «удобна» обществу, выгодна ему, как индивиду, живущему среди людей [55]. Однако, присущее современной культуре отсутствие единства и стабильности, способно дезориентировать личность: следуя социально значимым правилам, она рискует столкнуться с негативными последствиями ценностного противоречия.

Последний способ выхода из внутриличностного конфликта базируется на первых двух, одновременно «перерастая» их: человек следует творческим порывам, формирует новые ценности. Основным условием порождения смысловых универсалий зрелым индивидуумом служит субъектность личности. Она понимается нами как активно-творческое, деятельное в противоположность пассивности и реактивности объекта, сознательное целеполагающее и сознающее самое себя, свободное, имеющее возможность выбора и в силу этого незавершенное и в известной мере непредсказуемое, уникальное, принци-

пиально неповторимое и незаменимое другими объектами начало. Еще одним важнейшим моментом становления новых ценностей в нравственно-рефлексивном сознании познающего и понимающего мир субъекта считается появление чувства «внутренней свободы» [21], являющееся необходимым базисом для развития духовности индивидуума. Под последней понимается способность субъекта переводить универсум внешнего бытия во внутреннюю вселенную личности на основе ценностей; создавать ту интрапсихическую реальность, благодаря которой реализуется себе-тождественность человека, его свобода от жесткой зависимости перед постоянно меняющимися ситуациями [20]. Предпосылкой внутренней свободы выступает ответственность, поскольку лишь осознавая возможность преобразования ситуации, личность может предпринять попытку изменить ее. Только в ходе активности, направленной вовне, индивидуум приходит к пониманию своей способности влиять на события. Мы полагаем, что путь становления свободы – это обретение права на активность и ценностную ориентированность личностного выбора; а путь становления ответственности – это переход регуляции активности извне вовнутрь. Иными словами, третий способ конструктивного разрешения внутриличностного ценностного конфликта сопровождается содержательным наполнением свободы и ответственности, выражающимся в формировании индивидуального мировоззрения и в обретении человеком духовности как особого измерения личностного бытия.

С ростом, развитием индивидуума все большее значение отводится внутренним условиям субъекта, через которые действуют все внешние причины, влияния и т.д. Личность предстает перед нами самоорганизующейся системой; объектом ее внимания, деятельности служит не только окружающая действительность, но и она сама. Феноменально это проявляется в чувстве «Я» [15], которое дает возможность человеку ориентироваться в себе и во внешнем мире. С помощью «Я» осуществляется объединение всех компонентов личности в единое целое, а также происходит расширение границ Эго путем ассимиляции ближайшей сферы, духовных накоплений человеческой истории, присвоения вещей, связей, смысловых универсалий. Именно в «Я» возникают изменения, являющиеся следствием разрешения внутриличностного ценностного конфликта. Так, оказавшись запутавшимся в собственных намерениях, чувствах, представлениях, субъект сталкивается с ощущением внутренней пустоты. Данное переживание бесцельности. Невыполнимости наиболее присущего че-

ловеку желания смысла обозначается как экзистенциальная фрустрация [48] и проявляется в феномене «потерянного Я». «Неоправданное Я» возникает из-за отсутствия соответствия прошлых действий, планов ведущей ценности-цели. Обнаружение бессодержательности смысловых универсалий личности сталкивает человека с проблемой недостаточной нравственности [44], ценностной обоснованности собственного существования [34], [48]. Наличие множества противоречащих друг другу внутренних барьеров, делающих любой выбор субъекта потенциально конфликтным, а ценность – недостижимой, вносит вклад в формирование «беспомощного Я» [36], [40]. Зачастую вышеизложенные феномены возникают вследствие деструктивного пути разрешения внутриличностного противоречия, тем не менее, на наш взгляд, конструктивный выход из ценностного конфликта также может привести к негативным последствиям. Например, тогда, когда человек сталкивается с отчужденностью «Я», не найдя в себе тех чувств, желаний, которые должны были быть, обладай он ценностями, которые номинально считаются актуализированными, принятыми субъектом в результате осознанного выбора, «Я» становится фальшивым [44]. Не редко данный феномен оказывается в определенном смысле нужным, выгодным личности [25], не смотря на то, что выступает мощным препятствием для понимания, оценки и переработки индивидуального опыта. Фальшивое «Я» приводит к активности субъекта по сохранению внутреннего образа и позитивного отношения к себе, состоящей в перестройке и искажении интрапсихической действительности. В результате жизненные смыслы, являющиеся основой структуры личности, теряют значимость; апатия, ощущение безвыходности положения подавляют способность индивидуума противостоять новым проявлениям ценностного конфликта.

Завершающая стадия динамики развития внутриличностных противоречий – рождение новых отношений к миру, новых требований к себе и другим, новых повседневных действий и привычек. Конструктивное разрешение ценностного конфликта обозначает очередной этап развития личности, который в нормальном, поступательном движении поднимает субъекта еще на одну ступень, приближая к идеалу полного раскрытия человеческой сущности (эффективная личность).

С нашей точки зрения, творческий подход является одним из самых действенных способов выхода из внутриличностного конфликта ценностей. Преодолевая острый уровень противоречия, человек пере-

ходит на качественно новый способ жизнедеятельности: то, что служило поводом и причиной для переживания, перевоплощается во внутренний опыт, который будет регулировать последующую программу развития личности. Однако, предполагаемый индивидуумом период «равновесия», «спокойствия» не наступает, так как изменения, появившиеся в иерархии смысловых универсалий вследствие разрешения ценностного конфликта влекут за собой новые противоречия, а, значит, новые переживания тревоги, беспомощности, фрустрации, психологического дискомфорта и т.д. Таким образом, внутриличностный ценностный конфликт начинается вновь, продолжая развитие согласно описанной нами динамике.

Подведем итог всему сказанному выше: существование человека протекает в вечном стремлении к внутреннему согласию, которое всегда исчезает, оставляя вместо себя клубок противоречий. Требуется достаточно много времени затем, чтобы достичь нового состояния равновесия, необходимы личностные усилия для переживания состояния, для его осмысления, для совершения некоторых действий, вплоть до полного недеяния. Психологический дискомфорт, возникающий в такие моменты жизни, не уходит без определенных интрасубъективных трансформаций. Стремление вернуть прежнее состояние представляет собой попытку насильственного возвращения прежнего душевного комфорта путем создания фальшивого «Я», придуманного объяснения того, что происходит сейчас. Некоторые люди стремятся удержать ускользающее комфортное состояние, а некоторым жаль расставаться с дискомфортом. В любом случае, каков бы ни был исход противоречивого столкновения смысловых универсалий, выбранные способы разрешения ценностного конфликта выражают качество развития личности.

Литература

1. *Абульханова К.А.* Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): Избранные психологические труды. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: издательство НПО «МОДЭК», 1999. – 224 с. (Серия «Психологи Отечества»).
2. *Адлер А.* Наука жить. – К.: Port- Royal, 1997. – 288 с.
3. *Ананьев Б.Г.* О проблемах современного человекознания. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.

4. *Ананьев Б.Г.* Психологическая структура личности и ее становление в процессе индивидуального развития человека // Психология личности. Т.2. Хрестоматия. – Самара: Изд. Дом «БАХРАХ», 1999. – 544 с.

5. *Асмолов А.Г.* Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. – М.: «Смысл», ИЦ «Академия», 2002. – 416 с.

6. *Апресян Р.Г.* Одухотворенность. «Человек» – 1996. – №4. <http://www.courier.com.ru/humanities/html/706.htm>

7. *Ассаджиоли Р.* Психосинтез. Принципы и техники. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002. – 416 с. (Серия «Психологическая коллекция»).

8. *Баканова А.А.* Личностный кризис // Кораблина Е.П., Акиндинова И.А., Баканова А.А., Родина А.М. Искусство исцеления души: Этюды о психологической помощи: Пособие для практических психологов / Под ред. Е.П. Кораблиной. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. – С. 167-181.

9. *Бехтерев В.М.* Проблемы развития и воспитания человека. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: издательство НПО «МОДЭК», 1997. – 416 с. (Серия «Психологи Отечества»).

10. *Белинский В.Г.* Полное собрание сочинений. М., 1955. Т. 9. С. 476.

11. *Бинсвангер Л.* Бытие-в-мире. Избранные статьи. Нидлмен Я. Критическое введение в экзистенциальный психоанализ. – М.: «Рефлбук», К.: «Ваклер», 1999. – 336 с. Серия «Актуальная психология».

12. *Васильюк Ф.Е.* Жизненный мир и кризис: типологический анализ критических ситуаций // Ежеквартальный научно-практический журнал практической психологии и психоанализа. – 2001. – №4. http://psychol.ras.ru/ippp_pfr/j3p/pap.php?id=20010405.

13. *Васильюк Ф.Е.* Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). – М.: Изд-во Московского Ун-та, 1984. <http://psylib.ukrweb.net/books/vasif01/index.htm>.

14. *Делёз Ж.* Различие и повторение. – ТОО ТК «Петрополис», 1998. – 384 с.

15. *Додонов Б.И.* О системе «личность» // Вопросы психологии, 1985, №5. С. 36-45.

16. *Достоевский Ф.М.* Двойник. Собр. сочинений в 15 томах. – Л.: «Наука», 1989. – Т.2. С.147-294.

17. *Достоевский Ф.М.* Идиот. Собр. сочинений в 15 томах. – Л.: «Наука», 1989. – Т.6.

НАПРАВЛЕНИЕ 6. ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ И ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ ...

18. *Желязны Р.* Хроники Амбера. Том 1: Фантастические романы. – М.: Изд-во Эксмо, 2003. – 864 с. (Серия «Шедевры фантастики»).

19. *Залесский Г.Е.* Психология мировоззрения и убеждений личности. М.: Изд-во МГУ, 1994. – 144 с.

20. *Знаков В.В.* Духовность человека в зеркале психологического знания и религиозной веры // Вопросы психологии. 1998, №3, С.104–114.

21. *Знаков В.В.* Понимание субъектом правды о моральном поступке другого человека: нормативная этика и психология нравственного сознания // Психологический журнал. – Т.14. – 1993. – №1. С.32-42.

22. *Йоманс Э.* Самопомощь в мрачные периоды. // В кн.: Психосинтез и другие интегративные техники психотерапии. /Под ред. А.А. Бадхена, В.Е. Кагана. М.: Смысл, 1997. – С. 108–136.

23. *Камю А.* Изнанка и лицо: Сочинения. – М.: ЗАО Изд-во ЭКСМО – Пресс; Харьков: изд-во «Фолио», 1998. – 864 с.

24. *Кавелин К.Д.* О культурной детерминации // Ярошевский М.Г. История психологии. От античности до середины XX века: Учеб. пособие. – М.: Издательский центр «Академия», 1997. – 416 с. С. 316 – 318.

25. *Кемпински А.* Экзистенциальная психиатрия. – М.: Изд-во «Совершенство», 1998.– 320 с.

26. *Кундера М.* Вальс на прощание: Роман. – СПб.: Азбука-классика, 2001. – 288 с.

27. *Лаврова О.В.* Глубинная топологическая психотерапия: идеи о трансформации. Введение в философскую психологию: Монография (Серия «Новые идеи в психологии»). – СПб.: «Издательство ДНК», 2001. – 424 с.

28. *Латин Н.И., Беляева Л.А.* Кризисный социум. Наше общество в трех измерениях. М.: Изд-во РАН, «Институт философии», 1994. – 245 с.

29. *Левин К.* Типы конфликтов // Психология личности. Тексты. Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыряя. М.: Изд-во Московского Университета, 1982.

30. *Лэнг Р.Д.* Расколотое «Я». – СПб.: Белый кролик. 1995.– 352 с.

31. *Михеева И.Н.* Амбивалентность личности: Морально-психологический аспект. – М.: Наука, – 1991. – 128 с.

32. *Мерлин В.С.* Психологические конфликты // Психология конфликта / Сост. и общая редакция Н.В. Гришиной. – СПб.: Питер, 2001. – 448 с. С. 224 – 253.

33. *Мэй Р.* Искусство психологического консультирования. – М.: Независимая фирма «Класс», 1999. – 144 с.

34. *Мэй Р.* Любовь и воля. – М.: «Рефл-бук», К.: «Ваклер», 1997. – 384 с.
35. *Мэй Р.* Проблема тревоги. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 432 с.
36. *Олпорт Г.* Личность в психологии. – М.: КСП+; СПб.: Ювента, 1998. – 345 с.
37. *Оэ К.* Объяли меня воды до души моей. <http://troill.by.ru/oe1.htm>.
38. *Петровская Л.А.* О понятийной схеме социально-психологического анализа конфликта // Теоретические и методологические проблемы социальной психологии/ Под ред. Г.М. Андреевой, Н.Н. Богомоловой. – М.: Изд-во Московского Университета, 1977. С. 128-138, 142-143.
39. *Петровский В.А.* Личность в психологии: парадигма субъективности. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 512 с.
40. *Роджерс К.* Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: Изд. группа «Прогресс», 1998. – 480 с.
41. *Салливан Г.С.* Интерперсональная психология. – М.: КСП+, СПб.: Ювента, 1999. – 347 с.
42. *Сартр Ж.-П.* Экзистенциальный психоанализ// Тихонравов Ю.В. Экзистенциальная психология. Учебно-справочное пособие. – М.: ЗАО «Бизнес-школа» «Интел-синтез», 1998. – 238 с.
43. *Слободчиков В.И.* Реальность субъективного духа // «Человек», 1994, №5. С. 21 – 38.
44. *Столин В.В.* Самосознание личности. – М.: Изд-во Моск. унта, 1983. – 284 с.
45. *Тоффлер А.* Шок от будущего.// Страх/ сост. П.С. Гуревич. – М.: Алетейа, 1998.– 408 с. (Страсти человеческие).
46. *Тугаринов В.П.* Личность и общество. – М.: Мысль, 1965.
47. *Тугаринов В.П.* О ценностях жизни и культуры. – Л.: Изд. ЛГУ, 1960. – 212 с.
48. *Франкл В.* Психотерапия на практике. – СПб.: «Ювента», 1999. – 256с.
49. *Франкл В.* Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 367 с.
50. *Фрейд З.* Основной инстинкт. М.: Олимп; ООО «Изд-во АСТ–ЛТД», 1997. – 656 с.
51. *Фромм Э.* Бегство от свободы; Человек для себя. – Мн.: ООО «Попурри», 1998. – 672с.

НАПРАВЛЕНИЕ 6. ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ И ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ ...

52. Ценности культуры и современная эпоха. М., Институт философии АН СССР, 1990.

53. *Чехов А.П.* Человек в футляре. Собрание сочинений в 12 томах. – М.: «Правда», 1985. – Т. 9. – 448 с. – С. 221-234.

54. *Юнг К.Г.* Сознание и бессознательное: Сборник. СПб.: Университетская книга, 1997. – 544с.

55. *Ядов В.А.* Социальная идентификация в кризисном обществе // Социологический журнал. 1994, №1. С. 35 – 52.

НАПРАВЛЕНИЕ 7. ПСИХОДИАГНОСТИКА И ПРАКТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Н.А. Богдан

Экстренная психологическая помощь: суть, особенности, цели, задачи, формы и методы

Экстренное психологическое консультирование выделилось как самостоятельное направление в области оказания психологической помощи населению в ходе становления служб экстренной психологической помощи по телефону – «Телефонов Доверия». Они существуют в мире более 50 лет, и около 25 лет в России. За рубежом это, в основном, волонтерские организации, десятки и сотни тысяч членов которых дарят свое сердце и душу не некоторое время страждущим и зовущим о простом человеческом участии, тем, кто оказался в замкнутом пространстве одиночества. Волонтеры не имеют профессионального образования, не выполняют профессиональных задач, и гордятся этим, потому что звонящие к ним имеют все возможности получить грамотную, квалифицированную психологическую, психиатрическую и социальную помощь в других организациях, но выбирают их – осуществляющих «befriending» – «дружение» по телефону, находясь с ними «heart to heart» – сердце к сердцу. Некоторые другие организации стремятся к тому, чтобы как можно скорее включить позвонившего в четко отлаженную систему социальной помощи, предлагая, а иногда и, навязывая оперативное вмешательство в частную жизнь, если речь идет об угрозе жизни и здоровью.

По России прокатилась и пошла на убыль огромная волна открытия «Телефонов Доверия». Остались те, кто работал не ради сиюминутных конъюнктурных выгод, не для отчетности и те, кто выдержал испытание доверием. Сейчас в России работает более 200 ТЭПП (телефонов экстренной психологической помощи). Сотрудники «Телефонов Доверия» принимают на себя огромную ответственность за ту ситуацию, с которой к ним позвонят. Во-первых – обращаются к ним,

НАПРАВЛЕНИЕ 7. ПСИХОДИАГНОСТИКА И ПРАКТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

почти всегда, в минуты самого острого состояния человека, или ситуации. Во-вторых – они не могут взять отсрочку или переадресовать звонящего к другим специалистам, а должны «здесь и сейчас» дать обратившемуся реально ощутимый положительный эффект.

В настоящее время экстренную психологическую помощь населению оказывают, в основном, психологи служб «Телефонов Доверия» и Центров медицины катастроф, в то время как необходимость в ней стремительно растет. Все чаще психология становится востребована не только в прикладных аспектах повседневной жизни, но и в случаях, когда спасти внутренний мир человека, здоровье его души, психики, бывает равносильно спасению всей жизни.

Экстренная психологическая помощь – это специфическое направление в области психологического консультирования, характеризующееся двумя основными отличительными чертами: **экстренность** и **краткосрочность**, которые диктуются содержащимся в ситуации обращения риском для жизни или здоровья обратившегося (его близких), связанным с высоким эмоциональным напряжением. Это консультирование, которое невозможно ни запланировать, ни отсрочить, требующее моментального результата.

Обращения такого рода происходят, в первую очередь, в ситуациях:

- суицидальных намерений, планов, непосредственно во время суицидального поведения;
- а также в случаях, когда возникает риск агрессивного и, в особенности, аутоагрессивного поведения:
- обращения людей, находящихся в состоянии депрессии, переживающих горе, потерю близких людей или других жизненно важных ценностей, кризисные состояния;
- психологическая помощь во время и после стихийных бедствий, катастроф, военных действий;
- психологическая помощь и поддержка людям с неизлечимыми соматическими заболеваниями, ВИЧ-положительным, инвалидам и их близким;
- психологическое консультирование и реадaptация жертв насилия, деструктивных культов;
- психологическая помощь лицам с аддиктивным поведением и их близким.

Поскольку все эти ситуации сопровождаются высоким эмоциональным напряжением, глубоко травмирующими психику пережива-

Экстренная психологическая помощь: суть, особенности, цели, задачи, формы ...

ниями, то от психолога требуется мгновенный и ощутимый результат вмешательства. Эти обстоятельства отличают экстренное консультирование от планового в сторону больших полномочий консультанта, порой обязывающих его к **интервенции и активному вмешательству**, что нехарактерно для традиционных очных обращений. Есть яркое отличие и **по времени** протекания – эффективное консультирование может длиться и короче обычного – состояться за 15 минут; и быть актуальным в течение нескольких часов – например, при консультировании суицидента.

Конечно, в ходе разовой консультации, протекающей на фоне вышеуказанных состояний или обстоятельств, иногда заочно, невозможно достичь необратимого и окончательного разрешения проблемы. Поэтому **целью** экстренного консультирования является **снятие угрозы жизни или здоровью – превенция суицидального поведения**, (предотвращение агрессивного или аутоагрессивного поведения), реструктуризация ситуации из экстренной в текущую. «Слушающие стремятся помочь звонящим прояснить свой опыт и увеличить осознание своих собственных ресурсов для продолжения жизни» (Этическая хартия Международной федерации телефонной экстренной помощи). Цитируя З. Фрейда – «Необходимо перевести невроз пациента в его повседневное несчастье».

К основным **задачам** экстренного психологического консультирования можно отнести:

- снятие, стабилизация высокого эмоционального напряжения;
- расширение пространственно-временной зоны восприятия, включение кризисной/критической ситуации в контекст жизненного пути;
- выявление и четкое формулирование проблемы;
- восстановление социальных и межличностных связей, как активизация процессов социальной реадaptации;
- мотивация клиента на очное обращение к специалисту для консультирования, коррекции или терапии.

За основные принципы оказания экстренной психологической наиболее уместно принять морально-этические нормы телефонного консультирования, принятые Генеральной Ассамблеей IFOTES (Международной Федерацией Телефонов Экстренной Психологической Помощи) на 13 Международном конгрессе в Израиле в июле 1994 г.:

§ 1. Экстренные телефонные службы доступны в любое время для *любого*, желающего обратиться к ним, независимо от возраста, пола, религии или национальности.

НАПРАВЛЕНИЕ 7. ПСИХОДИАГНОСТИКА И ПРАКТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

§2. Все звонящие имеют право быть выслушанными и право на *уважение* независимо от их верований, убеждений или выбора.

§3. Слушание производится экстренной телефонной службой в духе доброжелательности и открытости по отношению к звонящему.

§4. Детали всех звонков, особенно касающиеся частной жизни звонящих, остаются абсолютно конфиденциальными.

§5. Звонящие и слушающие имеют право оставаться *анонимными*, или – звонящие и слушающие *остаются* анонимными.

§6. Слушающие вообще являются *добровольцами*, отобранными, получившими тренинг и работающими под наблюдением (супервизией). Для того чтобы постоянно улучшать качество слушания.

§7. Слушающие не просят у звонящего никакого вознаграждения.

Такие службы созданы и продолжают действовать на базе ценностей, содержащихся в Международной Декларации прав человека Организации Объединенных Наций. В частности, службы подтверждают: – достоинство *всех* людей; – право на *уважение* своих мыслей, желаний и того, ради чего человек живет; – право *выражать себя* своими собственными словами. Открытость и доброжелательность, уважение и соблюдение прав каждого обратившегося человека, доступность помощи независимо от социального, религиозного статуса, пола, расы и проч., есть те ценности, которые подчеркнута декларируются представителями гуманистического направления в психологии. Именно эти подходы и составляют теоретическую основу экстренного психологического консультирования, где особенно часто встречаются примеры успешного применения клиент-центрированной терапии К. Роджерса, логотерапии В. Франкла и др.

В условиях, когда бывает необходимо экстренное вмешательство психолога, специалист часто ограничен в средствах оказания помощи, поэтому индивидуальная **терапевтическая беседа** – одна из ведущих **форм** взаимодействия. В соответствии с вышеуказанными теоретическими подходами, **основными методами** экстренного консультирования являются **эмпатическое слушание и побуждение клиента к вербализации чувств и эмоций**.

Итак, экстренное психологическое консультирование является, с одной стороны, специфическим по многим направлениям видом оказания психологической помощи. С другой – тесно связан и имеет общие теоретические основы со всеми основными видами психологического консультирования.

С.В. Березин

К вопросу об эффективности консультантов по химическим зависимостям из числа выздоравливающих наркоманов

Статистика социально-психологических и медико-психологических центров помощи населению показывает, что в стране наблюдается неуклонный рост количества больных с различными видами зависимостей. На фоне высоких показателей химических зависимостей (алкоголизм, наркомания и др.) стремительно растет статистика различных нехимических зависимостей (гемблинг, аддикция отношений, работоголизм и др.). В ряде работ высказывается предположение о том, что химические и нехимические зависимости формируются на основе специфических личностных предрасположенностей. Структура таких предрасположенностей может быть различна при той или иной конкретной зависимости, но в целом они образуют особый, зависимый тип личности. Если в процессе реабилитации зависимый тип личности не корректируется, то именно это обстоятельство является причиной прерывания ремиссии или переключения на иной объект зависимости. Например, переход от химической зависимости к зависимости от группы [2], [5].

Общая ситуация в стране, связанная с ростом химических и нехимических зависимостей не оставляет места для оптимизма. Все это резко обострило потребность в эффективных программах социально-психологической реабилитации зависимых. В связи с отчетливо ощущаемым дефицитом профессиональных кадров, специально подготовленных для решения проблем зависимостей, широкое распространение получил подход, в соответствии с которым в реабилитационные программы в качестве консультантов активно вовлекаются выздоравливающие пациенты, не имеющие психологического образования, но хорошо знакомые с проблемой «изнутри» и с самой реабилитационной программой.

Заметим, что привлечение к консультативной деятельности выздоравливающих пациентов, наиболее широко практикуемое в программах «Двенадцать шагов», не имеет сколь-нибудь серьезных научных предпосылок и обосновывается обычно аргументами двух типов. Во-первых, это соображения, связанные с тем, что уровень доверия зависимых к консультантам, которые на собственном опыте зна-

ют, что такое зависимость, выше, чем к тем, кто не имеет такого опыта. А, во-вторых, опыт оказания помощи тем, кто только начал лечение, имеет для консультантов из числа выздоравливающих зависимых особый психотерапевтический смысл.

Аргументы, на наш взгляд, весьма сомнительные. Сомнения связаны с тем, что консультанты из числа выздоравливающих зависимых оказываются в крайне противоречивой ситуации. С одной стороны, они находятся в процессе выздоровления и обычно имеют наставников с большим опытом ремиссии, которые помогают им выздоравливать, с другой стороны, по отношению к тем, кто только вовлекается в реабилитационный процесс, они сами являются наставниками, помогая выздоравливать другим. Наконец, консультанты из числа выздоравливающих зависимых выполняют функции профессиональных консультантов, что предполагает наличие у них навыков построения определенных отношений с теми, кто обращается к ним за помощью.

В этой ситуации консультант должен постоянно рефлексировать свою профессиональную деятельность для того, чтобы его пациент не превратился в средство для достижения консультантом своих личных целей и решения своих собственных задач выздоровления.

Таким образом, центральная задача исследования эффективности консультантов из числа выздоравливающих зависимых заключается в том, чтобы ответить на два вопроса: а) обладает ли консультативная практика выздоравливающих зависимых каким-либо психотерапевтическим потенциалом для них самих (то есть, насколько полезно для собственного выздоровления консультировать других пациентов) и б) насколько эффективно консультант из числа выздоравливающих зависимых может решать задачи профессиональной помощи пациентам (то есть, способен ли консультант научить пациента навыкам самоанализа, самопомощи, самоконтроля, саморегуляции, решения жизненных проблем и т.п.).

Сбор данных, необходимых для ответа на поставленные вопросы, проводился с помощью метода включенного наблюдения в реабилитационных центрах г. Самары, в программы которых активно привлекаются консультанты из числа пациентов, проходящих реабилитацию и имеющих продолжительные сроки ремиссии. Наблюдение проводилось в процессе профессиональной деятельности, реализуемой консультантом в форме индивидуальных и групповых консультаций для химически зависимых и членов их семей. За пределами профессиональной деятельности с консультантом проводилась беседа, цель ко-

К вопросу об эффективности консультантов по химическим зависимостям из числа ... торой заключалась в получении данных об уровне рефлексии консультантом своей профессиональной деятельности. В исследовании участвовало 24 консультанта.

В ходе исследования были получены следующие *результаты*:

1. Консультанты не дифференцируют понятия «выздоровление» и «образование», используют их как синонимичные. В практической деятельности консультантов это проявляется в подмене консультирования как формы психологической помощи [1] сообщением информации как формы образования. Заметим, что взаимодействие консультанта и клиента, которое на социальном уровне выглядит как информирование клиента по вопросам, на психологическом уровне нередко является формой защитного поведения, позволяющей и клиенту, и консультанту снизить уровень тревоги [3].

2. В деятельности консультантов решение собственных задач выздоровления доминирует над задачами помощи клиентам. В практике консультантов это проявляется в стремлении говорить о себе, о своих проблемах, акцентировании внимания на собственном выздоровлении, многократном проговаривании (в разных условиях и с разными клиентами) напряженных и/или психотравмирующих событий своей жизни.

3. Консультанты используют свою профессиональную позицию как средство удовлетворения своих личностных потребностей. В деятельности консультантов это проявляется в, как правило, плохо осознаваемом использовании техники выпрашивания (опроса) клиента о том, что значимо, прежде всего, для консультанта. Особая значимость обсуждаемой темы или вопроса маркируется невербальными проявлениями интереса, эмоциональной вовлеченности и т.п.

4. Консультанты крайне низко рефлексиируют свою профессиональную деятельность. Никто из участвовавших в исследовании консультантов из числа химически зависимых не смог четко ответить на вопрос о том, с какой целью в процессе консультирования ими был предпринят тот или иной шаг (действие).

5. В поведении консультанта преобладают стратегии, в большей степени характерные для отношений наставничества. В терминах транзактного анализа их поведение описывается как проявление негативных аспектов Контролирующего Родителя и Опекающего Родителя. Во взаимоотношениях с клиентами это нередко проявляется как психологические игры [4].

6. В поведении консультантов присутствуют стереотипы, характерные для созависимых отношений. В ситуации взаимодействия консультанта и клиента это проявляется как реактивные изменения эго-состояний. Паттерны «переключений» эго-состояний консультанта и клиента соответствуют паттерну переключения в паре «зависимый – созависимый» [2].

7. В общении с клиентом у консультантов на социальном уровне обнаруживается позиция «спасателя», тогда как психологическая реальность консультанта (созависимость, низкая способность к регуляции своих состояний, эмоциональная реактивность) соответствует позиции «жертвы» или «преследователя».

8. При обсуждении с консультантами их профессиональной деятельности, особенно наиболее острых ситуаций, характерной для них реакцией является отрицание. Наличие отрицания не просто не позволяет консультантам увидеть свои ошибки и слабые стороны, а лишает их, по сути, критического отношения к своей деятельности.

Обсуждение результатов. Анализ полученных результатов показывает, что в поведении консультантов по химическим зависимостям из числа выздоравливающих зависимых, наблюдаемом в процессе реализации ими консультативной деятельности, присутствуют признаки, позволяющие отнести их поведение к так называемому зависимому поведению, которое рассматривается как особый вид нехимической зависимости [6]. В отличие от химических зависимостей, при которых объектом зависимости является какое-либо психоактивное вещество (ПАВ), объектом зависимого поведения является поведенческий паттерн. Обнаруженные особенности поведения консультантов (консультирование как способ снижения тревоги; ориентация консультативной деятельности на решение собственных задач; ориентация консультанта на удовлетворение своих личностных проблем; низкий уровень рефлексии своей деятельности и низкая критичность; симптомы созависимости) дают нам основание предполагать, что консультирование для выздоравливающих пациентов является предметом зависимого поведения. Если эта наша гипотеза верна, то это означает, что зависимый тип личности у консультанта не корректируется, зависимость от химического вещества трансформируется в зависимость от поведенческого паттерна (консультирования) и, возможно, группы.

Возвращаясь теперь к вопросам, побудившим наше исследование, мы могли бы предположить, что: (1) консультирование химиче-

К вопросу об эффективности консультантов по химическим зависимостям из числа ... ски зависимых обладает низким терапевтическим потенциалом для самих консультантов и (2) эффективность консультаций, проводимых выздоравливающими зависимыми, так же мала.

Есть ли в таком случае смысл привлекать тех, кто более-менее «закрепился» в ремиссии к консультированию тех, кто только начал лечиться? Думается, да. Это дает возможность включаться в социально значимую активность и снизить тревогу, однако переоценивать эффективность выздоравливающих консультантов не стоит. Они могут быть весьма полезны как наставники в терапевтическом сообществе [5], однако вопросами консультирования, коррекции и терапии должны заниматься профессионалы.

Литература

1. *Абрамова Г.С.* Практическая психология. – М.: Академия, 1997.
2. *Березин С.В., Лисецкий К.С., Назаров Е.А.* Психология наркотической зависимости и созависимости. Монография. – М.: МПА, 2001.
3. *Березин С.В., Лисецкий К.С.* Наркомания глазами семейного психолога. – СПб.: Речь, 2005.
4. *Берн Э.* Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы. – Спб: Лениздат, 1992.
5. *Бондарь Н.С.* Анализ некоторых терапевтических механизмов системы реабилитации наркозависимости «12 шагов» // Фундаментальные проблемы психологии: личность в исторической психологии (Материалы научной конференции 23-25 апреля 2002 года) / Под общ. ред. В.М.Аллахвердова, О.В.Защиринской. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2002.
6. *Егоров А.Ю.* Нехимические (поведенческие) аддикции. – Рукопись.

С.С. Забелина

Объективация личностных особенностей в методике «Рисунок несуществующего животного»

Научный руководитель Н.В. Зоткин

Графические методы исследования личности являются наиболее сложной и противоречивой областью психологической диагностики. Рисуночные методы, как особая разновидность графических методов, дают большое количество информации о психологических особенностях человека и являются эффективным психодиагностическим средством в работе психолога.

Расшифровка и интерпретация рисунков строится на анализе символического изображения, содержание которого выявлено в соответствующих исследованиях. Однако многие детали изображения не поддаются расшифровке в силу отсутствия их однозначного адекватного понимания. Такое положение приводит к необходимости дальнейших исследований диагностических возможностей рисунков и их отдельных деталей.

Цель нашего исследования – выявление и объективация личностных особенностей в рисунках испытуемых. Объект исследования – личностные особенности. Предмет исследования – признаки личностных особенностей в рисунке.

Важной особенностью проективных тестов является неопределённость инструкции для испытуемого. Неопределённость, которая выражается в том, что испытуемый точно не знает, как надо выполнять задание. В результате он вынужден в своих действиях и высказываниях опираться на то, что для него является важным и актуальным. В проективных рисунках испытуемый прямо или метафорически изображает наиболее важные для него свойства личности, состояния, отношения и проблемы. Задача экспериментатора психодиагноста – понять, что стоит за изображением (метафорой), и дать точную характеристику испытуемого по полученному изображению.

В проективных графических методиках было открыто и описано много закономерностей символического изображений качеств, состояний, проблем и отношений личности [4], [5]. Однако возможности рисунка еще далеко неисчерпаны и это ведет к созданию новых

Объективация личностных особенностей в методике «Рисунок несуществующего ... графических методик и открытию новых закономерностей в изображении. Публикации в психологических журналах и выход книг свидетельствует о том, что этот процесс постоянен.

В отечественной психодиагностике одной из самых популярных методик является «Рисунок несуществующего животного» М.З. Дукаревич [1], [2]. Методика охотно и заинтересовано выполняется испытуемым. Рисунок и последующий опрос дает много диагностической информации. Тем не менее, на наш взгляд, в ней содержатся большие возможности для получения дополнительной диагностической информации. Для их выявления в настоящее время нами проводится исследования по выявлению ранее не описанных закономерностей в изображении деталей и образов «Рисунка несуществующего животного».

В настоящей статье мы приводим результаты нашего пилотажного исследования.

В исследовании участвовала гетерогенная группа испытуемых в количестве 23 человека в возрасте от 19 до 30 лет. Они ранее не были знакомы с методикой «Рисунок несуществующего животного».

Испытуемые индивидуально выполняли проективные методики «Рисунок несуществующего животного» и «20 ответов на вопрос «Какой Я?» («Какая Я?»)» (вариант методики М. Куна «Кто Я?» [3]). На втором этапе проводилась беседа с испытуемыми, в ходе которой испытуемые должны были сопоставить описанные ими их личностные характеристики с деталями в рисунке несуществующего животного. То есть ответить на вопрос: как их личностные качества выражаются в рисунке, в деталях изображения.

Необходимо отметить, что из 23-х испытуемых, четверо отказались работать со своими качествами, т.е. показывать то, как качество выражается в рисунке.

Результаты проведённого нами исследования показывают, что определённые личностные характеристики имеют некоторые, ниже приводимые, общие проявления в рисунках (в скобках – количество испытуемых показавших данную закономерность).

Личностная характеристика «весёлый» проявляется в улыбке (7).

Такая характеристика личности, как «умный» выражается в изображении, по мнению рисовавших, в виде большой головы (4).

Характеристика «добрый» выражается в больших глазах, улыбке (3).

У женщин «злая» – когти, у мужчин – рога, оскал (2).

НАПРАВЛЕНИЕ 7. ПСИХОДИАГНОСТИКА И ПРАКТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Такая личностная особенность, как «ленивый», проявляется в виде большого живота и маленьких лап (2).

Личностная особенность «отзывчивый» – в больших глазах (4).

У мужчин такая характеристика, как «красивый», проявляется в рисунке в виде больших глаз; у женщин – длинных ног (3).

«Целеустремлённый» – большие ноги, устойчиво стоящие на земле (3).

Женщины отметили такую характеристику как «любимая», проявляющаяся в рисунке в виде больших ушей (2).

Полученные результаты мы рассматриваем как предположение, которое будет проверяться и уточнять в ходе дальнейшего исследования.

Литература

1. *Габидулина С.Э.* К обоснованию методики «Рисунок несуществующего животного» // Вест. МГУ. Сер. 14. Психология. 1986. № 4. С. 56-57.

2. *Дукаревич М.З., Яньшин П.В.* Рисунок несуществующего животного (РНЖ) // Практикум по психодиагностике. Психодиагностика мотивации и саморегуляции. М.: Изд-во МГУ, 1990. С. 54-73.

3. *Кун М., Макпартленд Т.* Эмпирические исследования установок личности на себя // Современная зарубежная социальная психология. Тексты. М.: Изд-во МГУ, 1984. С. 180-187.

4. Проективная психология. М.: Апрель Пресс, ЭКСМО-Пресс, 2000.

5. *Романова Е.С.* Графические методы в практической психологии. СПб.: Речь, 2002.

Е.А. Зоткина

Особенности личности при нарушении голоса

Информация, передаваемая голосом может быть подразделена на два вида: а) характеризующая внутреннее состояние человека и б) выражающая отношение индивида к окружающему. Голосовые изменения также являются отражением телесных расстройств (функционирования отдельных органов и систем), возникающие как эквиваленты психофизиологической адаптации. Взаимосвязь личностных особенностей, внешних влияний и голосовых проявлений лучше всего проследить на примере функциональных нарушений голоса.

Curtis называет причиной многих функциональных нарушений голоса, особенно изменений гибкости, качества, высоты тона и громкости, психические нарушения или плохую приспособляемость к окружающей среде. Д.К. Вильсон перечисляет следующие причины функциональных нарушений голоса: особенности личности, дефекты характера, эмоциональная нестабильность, плохие взаимоотношения между родителями и ребенком, подчеркивая их частую взаимосвязанность и взаимозависимость.

Murphy описал плохие взаимоотношения между родителями и ребенком как причину нарушения голоса. Он писал, что причины многих опасений и волнений, связанных с нарушениями голоса, уходят корнями, хотя отчасти, во взаимоотношения между родителями и ребенком. Он считал, что для нормальных отношений необходимо взаимопонимание. Если оно отсутствует, и у родителей есть нежелательные качества голоса, то они становятся плохим примером для подражания. Стремление выйти из состояния тревоги может вызвать психогенное изменение голоса. Murphy считает, что формирующийся у ребенка голос зависит от того, как он подражает окружающим его взрослым и с кого берет пример в процессе овладения речью, качество голоса во многом зависит от степени удовольствия, которое ребенок получал от голосовой игры в раннем возрасте. О важности подражания писали Pronovost, Kingman, Van Riper, Eisenson и Ogilvie, Fabricant. Например, Eisenson и Ogilvie к числу неправильных привычек отнесли несоответствующую высоту основного тона, нарушение резонанса и неправильное дыхание. Эти авторы установили, что некоторые дети поддаются давлению, вынуждающему их говорить в трудной для них манере, например, с несоответствующей высотой основного тона и такими качествами голоса, которые ребенку кажутся весьма импозантными. Например, ребенок сознательно может говорить слишком низким или слишком высоким голосом.

Pronovost и Kingman выяснили, что чрезмерная агрессивность проявляется привычкой говорить очень громко. Van Riper считал, что стереотипные интонации могут появиться в результате влияния иностранного языка. Von Leden подчеркивает, что охриплость может быть тесно связана с отрицательными эмоциями и психической травмой. У неуправляемого и слишком активного ребенка может быть грубый, хриплый голос, отражающий врожденный или приобретенный дефект характера. У эмоционально неуравновешенного ребенка с

психотическими или невротическими нарушениями могут возникнуть всевозможные дефекты голоса.

Таким образом, психические факторы могут вызвать самые различные нарушения голоса, например, охриплость, резкость, придыхание, гиперназальность, изменение громкости, афонию.

Chevrie-Muller, Seguiet, Spira, Dordain при изучении речи психически больных установили три связанных с личностью параметра речи: темп, вариации высоты тона и качество голоса. Темп речи отражает уровень воспринимаемой интроверсии и экстраверсии и динамизм личности. Медленная речь говорит о низком динамизме и интроверсии, быстрая — о высоком динамизме и экстраверсии. Хорошая мелодичность и гибкие вариации высоты тона указывают на экстраверсию и динамизм, в то время как минимальная вариабельность высоты тона — на интроверсию и уплощение личности. Качество голоса является зеркалом интеллекта и динамизма личности человека. Плохое качество голоса создает впечатление тупости и пассивности, а хорошие качества говорят о живом уме и положительной активности. При снижении громкости голос становится вялым, слабым, хриплым и теряет мелодичность.

У некоторых детей нарушения, связанные с перенапряжением голоса (например, узелки на складках), могут быть следствием повышенной жестокости и агрессивности, у других может быть следствием переживания состояния подавленности, внутреннего напряжения, при этом напряжение мышц возникает и в области гортани (Mosby). Reacher также отмечает связь чрезмерного напряжения гортани и эмоционального фактора, когда любая конфликтная ситуация может привести к гиперфункциональным нарушениям голоса. Т.о., нарушения голоса могут быть обусловлены психическими факторами.

Heaver пришел к выводу, что эмоциональная неуравновешенность вызывает перенапряжение голоса, которое может привести к образованию узелков или отечной фибромы. Callahan полагал, что многие люди, перенапрягающие голос, эмоционально неуравновешенны или испытывают чувство тревоги. Callahan пришел к выводу, что одной из причин длительного перенапряжения голоса могут быть эмоциональные нарушения, характеризующиеся неосознаваемыми конфликтами и фрустрацией.

Murray, Carr и Jacobs наблюдали пять подростков с функциональной афонией. Потеря голоса у этих детей продолжалась от нескольких дней до года. У четырех девочек были сходные проблемы:

они ухаживали за младшими братьями и сестрами, плохо учились, испытывали трудности в общении со сверстниками.

Избирательный мутизм возникает у детей и подростков, которые предпочитают невербальную манеру общения. Lipton (1980) наблюдал 6-летнюю девочку, которая не разговаривала в течение 2 лет с друзьями ни в школе, ни дома. Это довольно типичная ситуация, поскольку такие дети, как правило, не разговаривают в школе с учителями и одноклассниками, а также с друзьями после школы. Нормальная речь появляется у них только дома в окружении ближайших членов семьи. Слабая вокализация бывает слышна во время смеха и плача. У таких детей обычно не бывает умственных и двигательных нарушений.

Д.К. Вильсон наблюдал нескольких подростков, у которых голос внезапно сменялся шепотом на несколько дней или недель, а затем так же внезапно становился нормальным. У одной девочки дисфония носила перемежающийся характер и обычно совпадала по времени с какими-то сложностями и проблемами в ее личной жизни. Дисфония проявлялась по-разному, иногда голос имел лишь легкий придыхательный оттенок, а в кризисной ситуации в течение нескольких минут дисфония усиливалась вплоть до полной афонии.

У лиц голосоречевых профессий длительное нарушение голоса создает психотравмирующую ситуацию, которая при наличии предрасположенности и астенизирующих факторов приводит к развитию невротического состояния. Внимание больных постоянно приковано к качеству звучания голоса. Дисфония у этих больных сочетается с быстрой не только голосовой, но и общей утомляемостью, эмоциональной неустойчивостью, неуверенностью в себе, тревогой, бессонницей. Продолжая работать, постоянно форсируя голос, они еще больше ухудшают свое состояние. Механизм возникновения нарушений голосовой функции в связи с психическими травмами можно объяснить на основе учения о неврозах. Невроз всегда характеризуется «срывом» нормальной нервной деятельности, нарушением равновесия между возбуждательными и тормозными процессами. Он вызывается различными переживаниями, огорчениями и отрицательными эмоциями.

О роли психического фактора в нарушениях голоса известно давно. Позднее исследователи, отмечая корреляцию между особенностями личности и характером голосовой патологии, считали психический фактор определяющим при выборе правильной тактики лечения [Митринович-Моджеевска А.; Тринос А.А. и др.; Bauer H.; Frank F.].

В последние годы большинство авторов также отмечают огромную роль невротических нарушений и личности больных в возникновении голосовых расстройств. Особенно большое значение придают исследованию психогенеза и структуры невротического синдрома [Зуев А.С., Трегубов Л.З.; Лукина В.А.; Лаврова Е.В., Самолюбовер Э.Г.; Гончарук Л.Е.; Horsley J.A.; Manday L.A.]. Чаще всего психические нарушения проявляются в форме пограничных состояний (невротические реакции, неврозы и психопатии). Реже встречаются органические поражения центральной и вегетативной нервной системы и эндогенные заболевания (шизофрения, циклотимия).

Среди пациентов с функциональными нарушениями голоса преобладают женщины. Этот факт некоторые авторы объясняют «нежностью», т. е. высокой частотностью, женского голоса, что делает его более ранимым, особенно у эмоционально неустойчивых женщин имеющих привычку форсировать голос в стрессовых ситуациях [Куршев В.А.; Morrison L.A. et al.]. Функциональные нарушения голоса чаще возникают в период наибольшей трудовой активности – в возрасте от 20 до 50 лет. Большинство больных являются представителями речевых профессий: преподаватели школ и вузов, экскурсоводы, переводчики, артисты, диспетчеры и др., для которых голос имеет огромное значение в их трудовой деятельности, поэтому любое изменение силы и тембра голоса, а тем более потеря его, приводят к значительной социальной дезадаптации. Среди лиц неречевых профессий преобладают работницы производств с высоким уровнем шума (швейные, ткацкие), где приходится форсировать голос.

Из функциональных нарушений голоса наиболее широко известна истерическая афония, которая описана во всех руководствах по неврозам, однако нигде не освещена динамика этого синдрома. Нарушение голоса при истерическом неврозе, как правило, происходит при возникновении психотравмирующей ситуации. Этим больным свойственны такие личностные особенности, как эмоциональная неустойчивость, обидчивость, повышенная внушаемость. Немаловажную роль играет истероидный радикал в структуре личностных свойств. В редких случаях истерическая афония развивается у шизоидных личностей.

Brodnitz также отметил, что истерическая афония, как правило, начинается внезапно. Голос может пропадать в разные дни недели или в разное время суток. Отсутствие голоса является симптомом сильного эмоционального потрясения. Афония является способом

ухода от решения сложной жизненной дилеммы. Aronson отметил, что она возникает вследствие нервного стресса, тесно связана с психодинамической реакцией больного на стресс и усиливается эмоциональными конфликтами.

Истерическая афония редко возникает у детей, не достигших подросткового возраста. Однако дисфония как симптом истерии встречается у детей довольно часто. Barton описал синдром истерической дисфонии, которая варьируется от частичной до полной потери голоса. Он выделил особую форму дисфонии – «шепотную дисфонию», которая чаще всего возникает у женщин. Больные говорят прерывистым шепотом без охриплости, время от времени фонация становится нормальной. При ларингоскопии видны нормальные движения голосовых складок, нормальное их сближение и отсутствие какой-либо патологии.

У некоторых детей истерические состояния вызывают прогибание голосовых складок. В некоторых случаях при нарушении голоса, включая полную афонию, во время непрямой ларингоскопии выявляют прогибание и неполное сближение голосовых складок при фонации, что характерно для гипофункции, развившейся после гиперфункции; однако при кашле и смехе происходит нормальное смыкание складок. Brodnitz отметил, что очертания голосовых складок остаются нормальными, однако при длительной афонии они приобретают необычно белый цвет. При афонии, вызванной стрессом, повреждения складок возникают редко.

Голос обычно пропадает внезапно после неприятных переживаний, однако при шепотной речи кашель звучный, что считают патогармоничным симптомом истерической афонии. Одновременно появляются ощущение комка в гортани, боли в сердце, общая слабость, дрожь в теле. Поведение больных нередко характеризуется чертами демонстративности, театральности, желанием вызвать жалость к себе. Нарушение голоса носит характер «условной приятности и желательности», т. е. соответствует не всегда осознаваемым больными желаниям. При исследовании гортани у больных с истерической афонией выявляют полиморфные изменения, у них отмечают как вялость голосовых складок, так и их перенапряжение.

Возникновению голосовых нарушений при неврастении способствует врожденная или приобретенная слабость голосового аппарата, для преодоления которой требуется дополнительное напряжение гортани, что приводит к вторичным изменениям слизистой оболочки –

гиперемии и отеку, в результате чего голос становится грубым и хриплым. Неправильное голосообразование закрепляется по типу патологического рефлекса и способствует по принципу обратной связи появлению еще более значительных изменений в гортани, т. е. создается порочный круг, для разрыва которого требуется комплекс медико-педагогических мероприятий.

Механизм развития функциональных голосовых нарушений больных с неврозом навязчивых состояний связан с конституционально повышенной тревожностью. Нарушение голоса у них обычно возникает после голосового переутомления. Голос «садится», однако больные часто игнорируют это и продолжают работать, не уменьшая голосовой нагрузки, форсируя голос за счет чрезмерного напряжения мышц гортани, что способствует закреплению патологической фонации.

Обычно на этой стадии заболевания они обращаются к отоларингологу, который на основании изменений в гортани ставит диагноз «хронический ларингит» и назначает соответствующее лечение. В некоторых случаях достаточно замечания врача о несмыкании голосовых складок, чтобы внимание больного с конституционально повышенной тревожностью было фиксировано на голосе, что приводит к дискоординации работы мышц гортани и нарушению акта фонации. У него появляется тревога за свое будущее, страх профессиональной непригодности. Постоянное внимание к качеству звучания голоса приводит к еще более значительному нарушению голосовой функции. В обычной обстановке, не требующей эмоционального и голосового напряжения, голос звучный, однако при волнении, во время публичных выступлений тембр его меняется, голос становится сдавленным, хриплым поэтому уже перед выступлением больные начинают волноваться, у них появляется страх, что голос «сядет», т. е. развивается один из видов социофобий – страх выступления перед аудиторией. Увеличению тяжести невротического состояния способствует тактика отоларингологов, которые, сообщив диагноз «хронический ларингит с парезом внутренних мышц гортани», рекомендуют сменить работу, а это для людей с ригидными установками, добросовестных абсолютно неприемлемо, больной попадает в безвыходную для него ситуацию, что нередко приводит к развитию невротической депрессии.

Функциональная дисфония – симптом общего невроза, а изменения в гортани вторичны, являясь следствием патологического голосообразования.

Функциональная дисфония нередко развивается на фоне депрессивного состояния в рамках циклотимии. У этих больных периодически возникает ухудшение самочувствия в весенне-осенний период. Во время одного такого ухудшения на фоне вялости и сниженной работоспособности появляется повышенная голосовая утомляемость, «садится» голос. Голосовые нарушения обычно провоцируются легкой простудой или голосовой нагрузкой.

Дисфонии при заболеваниях вегетативной нервной системы, согласно В.А. Куршеву обусловлены вовлечением в патологический процесс верхнего шейного и звездчатого узлов, иннервирующих голосовые складки. При этом генерализация процесса в вегетативной нервной системе может начаться с любого отдела (например, с пальца руки, ноги, половых органов и др.) и по реперкуссивному механизму достигнуть гортанных структур. При этом формируются очень сложные функционально-психогенно-органические звенья патологических процессов, в которых на том или ином этапе формируется дисфония.

Литература

1. *Вильсон Д.К.* Нарушения голоса у детей. М.: Медицина, 1990.
2. *Сандомирский М.Е.* Психосоматика. М.: Класс, 2005.
3. Фониатрия и фонопедия / Дмитриев Л.Б., Телелева Л.М., Тап-тапова С.Л., Ермакова И.И. М.: Медицина, 1990.

Е.А. Зоткина, Т.В. Шведова

Изменение отношений личности при работе с ГОЛОСОМ

Согласно М.М. Мейгс, работа с голосом «основана на использовании вашего голоса для нахождения и развития аспектов личности, которые могут оказаться для вас новыми и выявление значимости для вас этих аспектов» [4].

Особенностью работы с голосом в психологической практике является то, что голос рассматривается как средство развития личности, это средство реализации личности. Личностное развитие понимается нами как изменение образа Я, осознание или приобретение новых ресурсов и возможностей. Изменяя акустические характеристики речевого голоса, меняя механизмы образования («проживания») его в те-

ле, человек стремится к изменению образа себя в глазах окружающих, на преобразование системы отношений с близкими людьми.

Основной задачей нашего тренинга «Психология голосового общения» являлась нахождение естественного природного голоса и выход на его профессиональную постановку. Профессионально поставленный голос является голосом на дыхательной опоре с использованием мягкой атаки звука, обеспечивающим эффективность речевого общения; приятным на слух; обладающим балансом ротового и носового резонанса (то есть не имеющий чрезмерного носового оттенка или же его недостаточности); характеризующимся достаточной громкостью и полетностью, модуляциями, включающими высоту тона и громкость. Высота основного тона должна соответствовать возрасту, размерам тела и полу. Темп речи не должен нарушать этих основных характеристик. Профессиональное владение голосом предполагает сохранение его качеств в меняющихся внешних условиях, сопровождаемых изменениями эмоциональных состояний человека.

Работа с голосом во многом основана на техниках работы с телом, как местом «зарождения» и «проживания» голоса, и техниках связанных с дыханием, которое является необходимым условием его возникновения.

Базовая программа групповой работы с голосом включает, наряду с постановкой голоса, также личностный тренинг, который может быть определен и как групповой динамический тренинг, и как тренинг сензитивности, и как тренинг личностного роста. Таким образом, его целью работы является, и совершенствование способности участников воспринимать и понимать самого себя и других людей в контексте группового взаимодействия.

Работа с голосом, сводящаяся только к его постановке, не затрагивающая аспектов работы с личностью, не приводит к стойкому результату. При работе с личностью мы стремились не только «поставить голос», но и сохранить его после завершения работы, путем самостоятельного использования в дальнейшем навыков, полученных участниками группы.

Программа тренинга описана в наших предыдущих публикациях [1], [2], [3].

Целью исследования стало изучение эффективности тренинга «Психология голосового общения».

Объект исследования – личность участников тренинга.

Предмет – система отношений личности.

В исследовании была использована методика И.Л. Соломина [5] «Психосемантическая диагностика скрытой мотивации» модифицированная в соответствии с поставленной задачей. Методика И.Л. Соломина представляет собой модификацию семантического дифференциала, в котором были подобраны оцениваемые понятия в соответствии с целью исследования.

Из понятий методики И.Л. Соломина были оставлены основные: Я, Мое прошлое, Мое настоящее, Мое будущее, Мое увлечение, Интересное занятие. Ключевым исследовательским понятием стал Мой голос. Для изучения системы отношений были взяты понятия Творчество, Любовь, Семья, Общение, Мои друзья, Карьера, Работа. Для понимания взаимодействия человека с собственным телом использовались понятия Мое тело. Для исследования соматических состояний использовались понятия Здоровье и Болезнь. Положительные качества человека рассматривались в понятиях Спокойствие, Уверенность в себе, Моя настойчивость, Моя саморегуляция. Негативные события изучались с помощью понятий Неудача, Моя тревожность, Угроза, Проблема. Для оценки эффективности тренинга использовались понятия Возможности, Изменения, Взаимодействие, Развитие, Успехи, Тренинг, Удовлетворенность.

Все понятия оценивались испытуемыми с помощью семантического дифференциала составленного И.Л. Соломиным и обработаны в компьютерной программе OSGOOD с применением факторного и кластерного анализа.

В исследовании приняло участие 11 человек, обоего пола, в возрасте от 20 до 68 лет. Испытуемым предлагалось до тренинга голосового общения и по окончании всех занятий оценить названные понятия по 18 полярным шкалам с семибалльной шкалой оценки.

Результаты рассматривались по каждому испытуемому в отдельности, так эффективность тренинга для участников была разной. В основу рассмотрения результатов легла интерпретация по каждому объединению понятий в кластеры до и после тренинга.

В первую очередь интерпретировались понятия, попавшие в один кластер с понятием Мой голос. Результаты тестирования до тренинга нами рассматривались как ожидания в отношении тренинга «Психология голосового общения». Во втором тестировании взаимосвязь с понятием Мой голос указывало на то, что получил участник в результате тренинга.

Приведем примеры интерпретации результатов и оценки эффективности тренинга.

Участник 1 (А.). Для А. в прошлом любовь, семья и хорошее общение. В настоящем у нее работа и карьера, достигаемые с помощью собственной настойчивости. Одной из важнейших потребностей у нее является обрести в будущем себя, своих друзей, творчество и здоровье через собственное развитие и изменение; все это она рассматривает как имеющуюся у нее возможность. Другой важной потребностью у нее является приобретение уверенности в себе через саморегуляцию и работу с телом. Свои жизненные неудачи она связывает с собственной тревожностью и болезнями. Понятие Мой голос не связано с другими понятиями.

После тренинга у А. голос стал одной из значимых потребностей, влияющим на отношение к прошлому и будущему. Работа с собственным голосом теперь позволяет ей приходить в состояние спокойствия и способствует раскрытию творческих возможностей. Установилась тесная взаимосвязь между ее психологическим Я и ее собственным телом, и все это повлияло на отношение к семье. Теперь А. считает, что ее успехи зависят от собственной настойчивости, а неудачи от уверенности в себе. В большой единый кластер объединились все остальные понятия (за исключением четырех отрицательных и Моего настоящего) и выступающие для нее важной жизненной потребностью. Усилился интерес к жизни, к работе, общению и т.д.; к возможностям, связанным с изменениями и развитием; и всем этим она удовлетворена.

Участник 2 (Н.). Н. хотела с помощью работы над голосом стать более настойчивой. Ее Я связано с работой и друзьями. В ее отношениях с семьей происходят изменения. Одной из ее значимых потребностей является развитие и достижение успеха. Другая устойчивая и важная потребность затрагивает прошлое и будущее, связано с общением и возможностями в отношении собственного здоровья. В настоящем у неё присутствует творческое отношение к телу.

По окончании тренинга голос Н. стал для нее средством взаимодействия; соединил прошлое и настоящее. Настойчивость стала реализоваться через приобретенную саморегуляцию и уверенность в себе. Областью устойчивых и значимых потребностей стало будущее, посвященное общению и семье. Ранее вытесняемое понятие Любовь стала взаимосвязанной с понятиями успеха, возможности и развития. Ранее вытесняемое понятие Карьера теперь тесно связа-

лось с работой, друзьями и участием в тренинге. Установилась тесная взаимосвязь между ее психологическим Я и ее собственным телом, необходимость здоровья которых стало осознанным; а увиденные в них изменения, в силу неготовности к ним, воспринимаются как новая жизненная проблема.

Участник 3 (БМ.). БМ. рассматривает работу над голосом как творческий процесс и надеется приобрести уверенность в себе, достичь изменений во взаимодействии, общении с другими и в семье. Она считает, что ее карьера зависит от ее здоровья; болезнь представляет для нее угрозу и вызывает тревогу. Считает, что в любви возможен успех. Базовой потребностью у нее является настоящее. В прошлом – серьезная проблема; в будущем – работа, друзья и она сама.

В результате тренинга БМ. находит свое Я в голосе и свой голос в себе; голос позволяет решать задачи взаимодействия; голос дает новые возможности, развитие и успех в будущем; и все это становится значимой и устойчивой потребностью. Другая значимая потребность – это любовь. В отношении здоровья и семьи появилась уверенность в себе. Неудачи отошли в проблемное прошлое. В настоящем актуально (это послетренинговый эффект) творческая работа и изменения, связанные с телом. Общение, через тренинг, стало связанным с карьерой.

Участник 8 (Ок.). Рассматривала работу с голосом как возможность изменения отношения к друзьям, семье и здоровью. Уверена в себе, настойчива на работе. Важными потребностями в настоящем и будущем для нее являлись общение и любовь, возможности карьеры, развития, творчества и достижения успеха.

Работа с голосом дала Ок. возможность регулировать свою настойчивость, приводить себя в спокойное состояние и дала большую уверенность в себе. Спустя месяц после тренинга она сообщила, что стала гораздо реже курить (два раза в день): до работы с голосом она часто курила для снятия напряженности и тревожности, теперь для этой же цели стала использовать дыхательные техники и курение оказалось ненужным. После работы с голосом появились новые возможности в общении и в семье; работа с голосом стала одной из значимых и устойчивых потребностей. Сам тренинг способствовал достижению больших успехов в отношениях любви. Взаимодействие с людьми по улучшению их здоровья (по профессии она – медсестра в медпункте предприятия) стало приносить большее удовлетворение. Свое дальнейшее развитие связывает с карьерой и более творческой деятельностью (что и произошло через год, после увольнения с предприятия).

НАПРАВЛЕНИЕ 7. ПСИХОДИАГНОСТИКА И ПРАКТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Она хочет в будущем с помощью друзей найти себя (что и произошло в дальнейшем в связи с новой деятельностью) и это является важной потребностью.

Участник № 9 (УЛП). Для УЛП работа с голосом была очень значима, она связывала с ним свои жизненные успехи, отношения в семье и в общении. В отношении собственного тела ей была важна саморегуляция, напрямую влияющая на здоровье; в достижении этого она была готова проявлять всю необходимую настойчивость. Значимой и устойчивой потребностью для нее также было развитие и использование возможностей развития в настоящем и будущем.

Работа с голосом УЛП была полностью удовлетворена, значительно улучшилась ее саморегуляция, что способствовало проявлению творческих способностей, карьере и общему развитию. Также она смогла перейти от использования настойчивости на телесном уровне к ее использованию на голосовом, т.е. с помощью правильного голосообразования оказывать необходимое воздействие на людей. Установилась взаимосвязь между ее психологическим Я и ее собственным телом. Работа на самом тренинге стало для нее значимой потребностью в настоящем (это показатель готовности приложить все усилия для достижения максимальной эффективности в ходе тренинга). В своем будущем она видит достижение успехов в сфере семьи. Она приобрела уверенность в себе в отношении сфер любви и общения.

Таким образом, наш тренинг «Психология голосового общения» кроме тех целей, которые в нем заданы, позволяет каждому участнику решить его собственные личные и жизненные задачи. Наиболее эффективен оказался тренинг для тех, кто с самого начала был настроен на развитие и изменения. Наибольшие результаты получили те участники, кто завершил работу на тренинге; у них новые цели в будущем и настоящем. Те, кто не до конца завершил работу – они пришли к осознанию напряжений и дискомфорта в определенных областях.

Литература

1. *Зоткина Е.А.* Тренинг-семинар «Психология голосового общения» в подготовке психологов // Ежегодник Российского психологического общества: Материалы 3-го Всероссийского съезда психологов. 25-28 июня 2003 г. Т. 3. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2003. С. 480-482.

2. *Зоткина Е.А.* Работа с голосом как средство профессионального развития личности // Личностное развитие специалиста в условиях

вузовского обучения: Материалы Всероссийской научно-практической конференции. Тольятти: Изд-во ТГУ, 2005. С. 72-73.

3. *Зоткина Е.А.* Работа с голосом в психологической практике // Психологические исследования. Самара: Универс-групп, 2005. С.212-217.

4. *Мейс М.М.* Работа с голосом. // Инновационная психотерапия / Под ред. Д.Джоунса. СПб.: Питер, 2001. С.278-302.

5. *Соломин И.Л.* Психосемантическая диагностика скрытой мотивации. Методическое руководство. СПб.: Иматон, 2001.

Д.А. Тулейкина

Связь различных музыкальных характеристик с образами и движением

Научный руководитель Е.А.Зоткина

В исследованиях, посвященных изучению воздействия различных раздражителей на органы чувств, было выявлено, что наиболее сильное воздействие на эмоции оказывают звуковые раздражения. Некоторые ученые в ходе своих исследований определили область воздействия «функциональной музыки» (сфера медицины, предполагающая воздействие только музыки, без психотерапевтического вмешательства) как музыкальную терапию.

В настоящее время музыку, используемую в терапевтических целях, делят на две основные группы: эрготропную и трофотропную. Эрготропная музыка обладает следующими особенностями: пунктирный ритм, мажорный лад, подчеркнутая пульсация, резкие взлеты и падения мелодии, активность. Соответственно на вегетативном уровне наблюдаются повышение сердечно-сосудистого давления, учащение дыхания и пульса, расширение зрачков и даже раздражение кожи. Что касается эмоциональных проявлений, то наблюдается общее возбуждение, сходное с состоянием опьянения. В трофотропной музыке, напротив, отсутствуют сильные акценты, преобладает минорный лад, невысокая громкость, плавное течение мелодии. При прослушивании трофотропной музыки сердечно-сосудистое давление снижается, замедляются дыхание и пульс, зрачки сужаются, происходит расслабление мышечных зажимов. У человека появляется чувство удовлетворения, спокойствия, вплоть до медитативного состояния. [1]

НАПРАВЛЕНИЕ 7. ПСИХОДИАГНОСТИКА И ПРАКТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Были также проведены исследования, посвященные изучению эмоциональной значимости отдельных элементов музыки (ритма, тональности). В этих работах показана их способность вызывать определенные эмоциональные состояния. Минорные тональности обнаружили «депрессивный эффект», быстрые пульсирующие ритмы и консонансы, как правило, действуют возбуждающе и вызывают отрицательные эмоции, «мягкие» ритмы и консонансы успокаивают. Одна и та же мелодия, исполненная в мажорном или минорном ладу, быстром или медленном темпе, будет передавать разные эмоции. Объяснение этого факта предложила Л.П. Новицкая. Оно состоит в том, что правое полушарие специализируется на анализе частотно – и амплитудно-модулированных символов, а левое – на опознании ритмической структуры сложных звуковых сигналов. Поэтому музыка, в которой большая роль принадлежит частотно-амплитудной модуляции, будет адресована правому полушарию и связанным с ним эмоциям (отрицательным), а музыка, в которой значительное место отводится ритмическим звуковым сигналам – левому полушарию и «левополушарным» положительным эмоциям. [2]

В некоторых исследованиях также было показано, что влияние музыки на человека зависит от силы-слабости нервной системы, привычности (для данной культуры) или непривычности музыки и других факторов. [2]

Таким образом, можно прийти к выводу, что восприятие музыки достаточно индивидуально, однако существуют также общие закономерности, помогающие в деятельности музыкотерапевта:

- услышанная музыка – условие для эмоционального отклика, сила которого зависит от возбудимости нервной системы;
- у свертотзывчивых слушателей музыка может сразу же вызвать «бурю эмоций»;
- критические установки слушателя ограничивают эмоциональные порывы, при этом эмоции переходят в разряд осознанного удовольствия;
- немаловажное значение имеет популярность музыки;
- эмоциональные и вегетативные реакции, усиливающиеся в результате субъективных переживаний, – богатый ассоциативный материал, который может пробудить воспоминания о событиях прошлого.

Как и в любом виде психотерапии, в музыкотерапии существуют свои правила анализа ассоциативного материала. Пациент выговаривает свои беды и возникшие образы, при этом не контролируя себя. Терапевт же анализирует эти образы, ассоциации, предлагая свою

Связь различных музыкальных характеристик с образами и движением

расшифровку пациенту. В ходе такой работы могут быть разрешены старые проблемы во взаимоотношениях, самооценке и т.д. [1]

В своем исследовании мы работали с ассоциациями, рисунками и движениями, связанными с музыкой. Для анализа мы взяли несколько параметров музыкальных произведений: темп, ритм, наличие мелодии. Затем были подобраны пары мелодий, схожих по структуре и отличных только по определенному параметру.

По ритму: Э. Морикконе *Fantic* (наличие ритма) – Э. Морикконе *The Untouchables* (выраженный ритм).

По темпу: Мендельсон *Весенняя песня* (медленный темп) – В.Моцарт *Соната для фортепиано № 15 К.545* (быстрый темп).

По наличию-отсутствию мелодии: *Tito Puente Ran Kan Kan* (отсутствие мелодии) – *Los Incas El Condor Pasa* (наличие мелодии).

После прослушивания музыкального произведения испытуемым предлагалось записать ассоциации, которые у них возникли; зарисовать те образы, которые они увидели и описать движение, которое они хотели бы сделать, которое ассоциируется с услышанной музыкой.

Результаты пилотажного исследования показали, что связь между характером музыкального произведения и характером ассоциаций, рисунка, движения существует.

Ритмичная музыка у многих ассоциируется с погоней, преследованием, детективным фильмом. Также многие связывали ее с напряжением, неопределенностью, борьбой между добром и злом, поиском верного решения, риском. Возникали ассоциации с дождем, слезами, печалью, даже смертью. Гораздо реже наблюдалась связь с положительными эмоциями, любовью, красотой. То есть в ассоциациях преобладали негативные образы, но при этом ассоциации в основном носят активный характер. Это же подтверждают движения и рисунки. В качестве подходящего движения почти все выбрали бег, движение к своей цели. На рисунках при этом преобладали сюжеты, связанные с действием, борьбой, использовались яркие цвета, линии были четкими.

Музыка без ритма, напротив, у многих ассоциировалась с гармонией, поддержкой, радостью, умиротворением. Многие указывали образы, связанные с обновлением, надеждой: путь, весна, алые паруса, рассвет, море и корабль, белый свет. Также мелодия ассоциировалась с победой, горными вершинами, т.е. ассоциации носили в основном позитивный, но не активный характер. При этом в рисунках преобладали бледные тона. Часто изображался восход солнца или ликование после победы. Движение у многих либо отсутствовало, либо было очень пассивным.

Медленный темп музыки у многих вызывал воспоминания о детстве, музыкальной школе. Мелодию ассоциировали с балом, танцем, балетом, порханием, полетом, нежностью. То есть можно говорить о положительном активном характере ассоциаций. При этом движения не очень активные, чаще всего это танец или плавные медленные движения. В рисунках преобладают неяркие цвета, линии без нажима.

Мелодия с быстрым темпом ассоциировалась с легкостью, свободой, улетающим воздушным шаром. Но при этом появляются ассоциации с бурной рекой, водоворотом, изменчивостью, динамикой, то есть появляется легкое напряжение. Образы в основном связаны с активностью. В рисунках практически нет ярких цветов, преобладающая форма – круг. Линии четкие, хорошо прорисованные. Движения в основном ассоциируются с порханием, полетом, кружением или танцем.

Музыкальное произведение, мелодия в котором отсутствует, ассоциируется с заигрыванием, озорством, восторгом и бесшабашностью. У многих возникали ассоциации с вечеринкой, танцами, летом, пляжем, морем. Соответственно в описаниях движения преобладали латиноамериканские танцы, быстрые, зажигательные движения. В рисунках использовались в основном яркие цвета – синий, зеленый, желтый, красный. Большинство изображало танцующих людей на пляже.

Ярко выраженная мелодия ассоциировалась со спокойствием, домом, дорогой, лошадьми, небом, ветром, полем. Вторую группу ассоциаций составляют «экзотические»: Япония, мудрец, ритуальный танец, народный ансамбль и т.п. То есть многие приписывали мелодии какой-либо особый смысл. В рисунках преобладают не очень яркие цвета, округлые формы и углы. Линии четкие. Движения в основном пассивные: покачивания, езда на лошади, медленная ходьба.

Таковы первые результаты исследования. В дальнейшем оно будет продолжено. Мы планируем связать музыкальные характеристики не только с движением и рисунками, но и, через особенности рисунков, с испытываемыми эмоциями. В дальнейшем результаты этой работы могут быть использованы в практических целях – при подборе необходимой для работы с конкретным пациентом музыки. Ее можно выбирать, диагностируя эмоциональное состояние по рисункам или движениям.

Литература

1. Декер-Фойгт. Введение в музыкотерапию. СПб: Питер, 2003.
2. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. СПб: Питер, 2000.

НАПРАВЛЕНИЕ 8. ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА

М.Т. Семёнова, Е.В. Литягина

Особенности профессиональных установок старшеклассников

Проблема профессиональных установок и их особенностей изучалась такими авторами, как Маркова А.К., Климов Е.А., Кудрявцев Т.В., Пряжников Н.С., Кондаков И.М.. На данный момент в психологической науке профессиональные установки рассматриваются как система ориентаций субъекта профессионального развития на социальные требования по присвоению профессиональной деятельности, психологическая готовность к решению специфически возрастных задач вхождения в мир профессий. Они выражают собой личностную активность субъекта деятельности и относятся к смысловым установкам, возникающим в ходе общего и профессионального развития [3].

Данная проблема актуальна на сегодняшний момент в том смысле, что адекватно сформированные профессиональные установки способствуют развитию субъекта профессиональной деятельности. И основная задача воспитывающих взрослых – помочь старшеклассникам сформировать эти установки [2].

Объектом нашего исследования является профессиональное самоопределение. А предметом – особенности профессиональных установок в процессе профессионального самоопределения.

В ходе исследования мы предположили, что проблемы профессионального самоопределения старшеклассников возникают в связи с несформированностью профессиональных установок, которая проявляется в нечеткой дифференциации ПВК, необходимых для достижения успеха в будущей профессии.

Исследование особенностей профессиональных установок старшеклассников проводилось с использованием методики множественной идентификации, специально разработанной нами в соответствии с целью исследования. В качестве объектов для идентификации мы выбрали: Я-реальное; Я-идеальное; Я в профессии; Профессиональный идеал, к которому я стремлюсь; Человек, достигший успехов в профессии; Неуспешный в профессиональной деятельности человек; Мама; Папа.

Выбор объектов обусловлен следующим. «Я-реальное» и «Я-идеальное» – как основные компоненты «Я-концепции», из содержания и соотношения которых можно сделать выводы о наличии внутренних противоречивых тенденций, напряженности [1].

Содержание образа «Я-реальное» дает нам информацию об установках, связанных с восприятием человеком своих актуальных способностей и возможностей, т.е. с представлениями о том, каков он есть в настоящем. «Я-идеальное» включает установки, связанные с представлением человека о том, каким он хотел бы стать, это совокупность характеристик идеала, к которому человек стремится.

«Я в профессии» и «Профессиональный идеал, к которому я стремлюсь» представляют собой уточненное (предметное) отражение содержания образов «Я-реальное» и «Я-идеальное» в отношении профессиональной деятельности.

Образ «Я в профессии» включает установки, связанные с восприятием своих профессиональных способностей, как их видит подросток в настоящий момент.

Образ «Профессиональный идеал, к которому я стремлюсь» отражает установки, связанные с представлением подростка о человеке, который является профессионалом в своей деятельности.

«Человек, достигший успехов в профессии» и «Неуспешный в профессиональной деятельности человек» выбраны нами как индикаторы успешности выполняемой деятельности. Именно на расположение этих образов в семантическом пространстве мы будем ориентироваться при интерпретации (выявлении) профессиональных установок и оценке перспектив выбранного профессионального пути.

Оценивая содержание образа «Человек, достигший успехов в профессии» мы можем выяснить, какие качества приписываются успешному человеку, но реально существующему, а не идеальному.

Содержание образа «Неуспешный в профессиональной деятельности человек» представляет собой совокупность характеристик неуспешного человека, дает нам представление о тех качествах в личности, которые мешают человеку стать профессионалом в своей деятельности.

Образы «Мама» и «Папа» были введены для оценки влияния родителей в профессиональном самоопределении подростков.

Выборку исследования составили 40 испытуемых, учащихся 11-х классов школы №77 г.Самары. Подростков просили оценить представленные объекты по степени выраженности признаков.

В качестве признаков мы выбрали профессионально важные качества, взятые нами из классификации Е.А. Климова. Для каждого типа профессии Е.А. Климов выделил ряд качеств, необходимых для успешного овладения профессией. Обобщив предложенные качества мы получили список из 15: аккуратность, активность, внимательность, воображение, инициатива, коммуникабельность, наблюдательность, ответственность, развитая память, пунктуальность, работоспособность, самоконтроль, самостоятельность, способность к прогнозированию, эмоциональная устойчивость.

Оценка производилась по 6-бальной шкале от -3 до 3 , исключая 0 : « -3 » – качество у объекта не выражено; « 3 » – качество у объекта выражено в наибольшей степени.

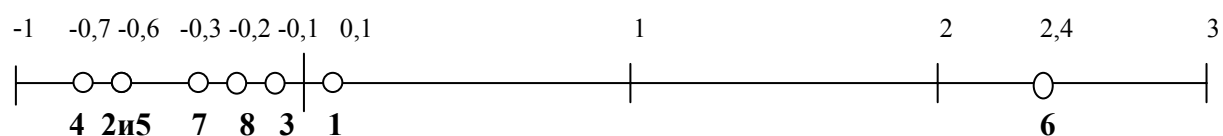
Результаты исследования обрабатывались с помощью факторного анализа. Для обработки был использован пакет статистического анализа «Statistica 6.0».

В результате факторного анализа был выделен один фактор, в него вошли с достаточно большими нагрузками все качества, которые оказались сгруппированы на одном полюсе. Аккуратность $-0,98153$, активность $-0,99394$, внимательность $-0,99882$, воображение $-0,96430$, инициатива $-0,99692$, коммуникабельность $-0,99791$, наблюдательность $-0,99786$, ответственность $-0,99393$, развитая память $-0,99667$, пунктуальность $-0,99466$, работоспособность $-0,99612$, самоконтроль $-0,99550$, самостоятельность $-0,99434$, способность к прогнозированию $-0,99399$, эмоциональная устойчивость $-0,96549$.

Видимо, в сознании подростка все представленные качества не дифференцируются, т.е. можно говорить о низкой когнитивной сложности данной области.

Проблемы профессионального самоопределения старшеклассников возникают в связи с несформированностью профессиональных установок, которая проявляется в нечеткой дифференциации ПВК, необходимых для достижения успеха в будущей профессии.

Расположение оцениваемых подростком образов на оси выделенного фактора можно представить следующим образом.



1. Я-реальное
2. Я-идеальное

НАПРАВЛЕНИЕ 8. ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА

3. Я в профессии
4. Профессиональный идеал, к которому я стремлюсь
5. Человек, достигший успехов в профессии
6. Неуспешный в профессиональной деятельности человек
7. Мама
8. Папа

Самым успешным и профессиональным оказался объект «Профессиональный идеал, к которому я стремлюсь», второе место поделили «Я-идеальное» и «Человек, достигший успехов в профессии», затем «Мама», «Папа», «Я в профессии», «Я-реальное». Противоположный полюс на графике занял объект «Неуспешный в профессиональной деятельности человек». ПВК практически не дифференцируются старшеклассниками. Объекты оцениваются, но не происходит дифференциации, различения – какие качества более необходимы, а какие менее для успеха в деятельности. Если человек неуспешен, следовательно, у него не выражены ПВК (практически все). А если успешен, то все присутствуют. У старшеклассников существует некий идеальный образ профессионала, который еще не скорректирован реальными условиями.

Таким образом, можно предположить, что когда они столкнутся с профессиональными проблемами, этот неадекватно завышенный идеал может послужить основой для профессионального кризиса. И для выхода из этого кризиса необходимо будет скорректировать, сформировать более адекватный профессиональный идеал.

В наших дальнейших исследованиях мы планируем расширить, сделать более дифференцированным список ПВК, по которым будет производиться оценка объектов. Мы планируем включить признаки, имеющие эмоционально окрашенный характер, возможно, какие-либо качества, считающиеся негативными и мешающими профессиональному росту. Это позволит избежать применения в исследовании единообразных качеств, которые могут быть связаны друг с другом. При подборе мы планируем использовать для большей объективности метод экспертных оценок.

Итак, в своей работе для изучения профессиональных установок старшеклассников мы обратились к таким понятиям, как личностное и профессиональное самоопределение, Я-концепция, предположили, что проблемы профессионального самоопределения старшеклассников возникают в связи с несформированностью профессиональных

Особенности профессиональных установок старшеклассников
установок, которая проявляется в нечеткой дифференциации ПКВ,
необходимых для достижения успеха в будущей профессии.

Литература

1. *Бернс Р.* Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986.
2. *Климов Е.А.* Психология профессионала. М., 1996.
3. *Пряжников Н.С.* Теория и практика профессионального самоопределения: Учебное пособие. М., 1999.

Центр Практической Психологии Самарского государственного университета

При Самарском госуниверситете в 1996 году открыт Центр Практической Психологии. Основными направлениями деятельности Центра являются следующие.

1. Организационно – экономическая психология. Управление персоналом. *Коучинг*. Тренинги переговоров, эффективного управления, продаж. *Организация социологических опросов*, фокус-групп. *Мотивационные системы*. Командообразование. Стресс-менеджмент. *Тайм-менеджмент*. Развитие индивидуальной и групповой креативности. Рекламные технологии. *Экспертиза*, разработка и сопровождение масштабных социально-ориентированных проектов.

2. Психологическая помощь. Индивидуальное и семейное консультирование. *Профилактика негативных зависимостей*. Стрессо-профилактика и реабилитация посттравматических синдромов. *Тренинги личностного роста и развития*. Коммуникативная компетентность и психологическая проницательность. Психология спорта. *Оздоровительные технологии*.

3. Трансперсональная психология. Измененные состояния сознания (ИСС). Трансперсональные переживания личности. *Духовный кризис и духовный рост человека*. Психологические аспекты древней и современной магии. *Интерактивный психосинтез*. Пути личностной трансформации. Открытие новых способностей человека. *Нейролингвистика и рефреминг*. Способы защиты от несанкционированной психологической обработки человека. Защиты личности от воздействий на ее подсознание. Психосинтез как эффективная коммуникация между людьми в семье, в жизни, на работе.

4. Психодиагностика. Индивидуальная и групповая. *Диагностика интеллектуального развития и развития личности*. Оценка психического состояния. Дифференциальная диагностика эмоционального и когнитивного развития человека. Исследование особенностей личности с применением проективных методик и стандартизированных тестов и опросников.

5. Развитие персонала. *Кадровый аудит*. Оценка деятельности кадровой службы: аудит правил ведения кадрового делопроизводства, разработка систем мотивации сотрудников, разработка программ адаптации сотрудников, разработка технологии поиска, найма и

увольнения персонала. *Оценка (assessment) профессиональной и личностной компетенции персонала.* Независимая оценка специалистов и менеджеров компании: оценка труда; оценка компетенций сотрудников; оценка профессионально-важных и личных качеств сотрудников, оценка и формирование уровня лояльности персонала, создание кадрового резерва, планирование кадровых перестановок, формирование внутреннего позитивного имиджа компании.

6. Научно-исследовательская деятельность. Проведение экспериментальных и социально-психологических исследований в следующих областях: психология познания, в том числе социального познания, психология малых групп и коллективов, психология профессионального развития. Разработка научно-исследовательских проектов. Методическое и методологическое обеспечение исследовательских инициатив.

Индивидуальные и групповые тренинги

- индивидуальная подготовка к отборочному интервью;
- индивидуальный тренинг коммуникативных навыков;
- «тренинг продаж»;
- методический тренинг продаж (подготовка тренеров);
- «тайм-менеджмент»;
- «интерактивный психосинтез»;
- «формирование корпоративной культуры»;
- «командное взаимодействие»;
- «управление малыми группами»;
- «развитие управленческих навыков»;
- «раскрытие потенциальных профессиональных ресурсов»;
- «формирование профессиональных перспектив» (построение карьеры);
- «разрешение профессиональных конфликтов»;
- «сохранение профессионального здоровья»;
- профилактика профессиональных заболеваний.

Возможно несколько вариантов проведения:

- **локальный**, направленный на решение конкретных ситуативных задач;
- **комплексная программа по персоналу**, направленная на перспективы организации.

**Направления деятельности специалистов
Центра практической психологии
Самарского государственного университета**

Содержание деятельности	Ведущие специалисты
<p>Организационно-экономическая психология Менеджмент, маркетинг, реклама. Проведение социологических опросов. Психологическое сопровождение политических и маркетинговых компаний. Психологический аудит, консультация. Обучение персонала. Коучинг. Экспертиза, разработка и внедрение организационных систем и проектов повышения эффективности деятельности предприятий, мотивации сотрудников, повышение качества продукции. Социально-психологическое обеспечение творческих процессов разработки новых товаров и услуг на предприятии. Тренинги умений и навыков для персонала (тренинг продаж, коммуникативной компетентности, визуальной диагностики, переговоры по телефону, тайм-менеджмент).</p>	Березин С.В., Березовский А.Э., Козлов Д.Д., Лисецкий К.С., Макаров А.В., Пыжикова Ж.В.,
<p>Психологическая помощь Психологическое консультирование. Психологическая коррекция. Индивидуальная и групповая психотерапия и психокоррекция.</p>	Все сотрудники психологического факультета
<p>Трансперсональная психология Измененные состояния сознания (ИСС). Интерактивный психосинтез. Защита личности от несанкционированных воздействий на ее подсознание. Нейролингвистическое программирование. Рефреминг. Духовный кризис и духовная эволюция личности. Трансперсональная терапия. Развитие скрытых способностей человека.</p>	Лисецкий К.С., Литягина Е.В.

Направления психологической помощи

ПСИХОДРАМА И РОЛЕВЫЕ ИГРЫ	Косарева И.О.
Кинотерапия	Березин С.В.
Семейное консультирование Родительско-детские отношения; проблемы детского развития; супружеские проблемы; проблемы, связанные со школьным обучением.	Березин С.В., Богдан Н.А., Галкина О.А., Бутаков Д.Б., Евдокимова Ю.Б., Исаев Д.С., Косарева И.О., Куделькина Н.С., Ушмудина О.А., Шапатина О.В.
Психологическое сопровождение беременных	Куделькина Н.С., Зинченко О.П., Галкина О.А.
Проблемы домашнего насилия Физическое, сексуальное, психологическое насилие, экономическое насилие	Богдан Н.А., Куделькина Н.С., Березин С.В., Косарева И.О.
Работа с логоневрозами	Зоткина Е.А., Лисецкий К.С., Литягина Е.В., Ушмудина О.А.
Психологическое консультирование и сопровождение ВИЧ-положительных людей, их родственников и близких	Богдан Н.А.
Профилактика негативных зависимостей Табакокурение, алкоголизм, наркомания, азартные игры, деструктивные культы, посттравматический синдром. Стрессопрофилактика	Березин С.В., Куделькина Н.С., Лисецкий К.С., Литягина Е.В., Макаров А.В., Назаров Е.А.,

	Самыкина Н.Ю., Серебрякова М.Е., Соболева А.В., Ушмудина О.А., Зинченко О.П.
Организационная психология в детских и юношеских коллективах	Евдокимова Ю.Б., Самыкина Н.Ю., Ушмудина О.А.
Организация образовательной среды Оценка и разработка функциональных направлений деятельности методиста-организатора развивающего обучения Адаптация компетентностного подхода в условиях образовательного процесса	Пыжикова Ж.В., Литягина Е.В., Самыкина Н.Ю., Ушмудина О.А.
Юридическая психология Переговорные процессы	Березин С.В., Лисецкий К.С.
Психодиагностика	Зоткин Н.В., Волчек Е.Е., Литягина Е.В., Павлова Е. А., Шпунтова В.В.
Разрешение подростковых и юношеских проблем и конфликтов Индивидуальная и групповая работа с подростками	Самыкина Н.Ю., Литягина Е.В., Ушмудина О.А., Бутаков Д.Б., Волчек Е.Е., Евдокимова Ю.Б.
Голосовой тренинг Психология речевого общения Арт-терапия в психологической практике Психологическая работа с детьми, имеющими нарушения в развитии.	Зоткина Е.А.

<p>Организация научных исследований и экспериментальная деятельность</p>	<p>Агафонов А.Ю., Березин С.В., Зоткин Н.В., Пыжикова Ж.В.</p>
<p>Психологическое сопровождение людей пожилого возраста</p> <p>Психологическая экспертиза по уголовным и гражданским делам</p>	<p>Березин С.В.</p>
<p>Психологическое консультирование суицидентов и их близких Работа с суицидально опасными состояниями (горе, потеря, неизлечимое соматическое заболевание и др.)</p>	<p>Богдан Н.А., Куделькина Н.С., Исаев Д.С., Березовский А.Э.</p>
<p>Психоанализ Психоаналитическая терапия. Психологическое сопровождение семей военнослужащих-участников боевых действий</p>	<p>Косарева И.О.</p>
<p>Использование математических методов в социально-психологических, маркетинговых исследованиях, в создании психолого-диагностических методик</p>	<p>Литягина Е.В., Павлова Е.А., Козлов Д.Д., Соболева А.В., Березин С.В., Пыжикова Ж.В., Агафонов А.Ю.</p>
<p>Телесно-ориентированный подход в коррекции телесных зажимов, спонтанном самовыражении Танцедвигательная терапия</p>	<p>Косарева И.О., Исаев Д.С., Березовский А.Э.</p>

Специалисты Самарского государственного университета

ФИО специалиста	E-mail
Агафонов Андрей Юрьевич	agafonov@ssu.samara.ru
Березин Сергей Викторович	chapol@yandex.ru
Березовский Андрей Эдуардович	berezovski@list.ru
Богдан Наталья Анатольевна	isaev@samaramail.ru
Бутаков Данила Борисович	butda@yandex.ru
Волчек Евгений Евгеньевич	evolchek@yandex.ru
Галкина Ольга Александровна	ogalkina@front.ru
Евдокимова Юлия Борисовна	evd_jul@ssu.samara.ru
Зоткин Николай Васильевич	LinAlex@yanlex.ru
Зоткина Елена Александровна	LinAlex@yanlex.ru
Исаев Дмитрий Станиславович	isaev@samaramail.ru
Козлов Дмитрий Дмитриевич	ddkozlov@yandex.ru
Косарева Ирина Олеговна	ikossareva_psych@mail.ru
Куделькина Наталья Сергеевна	bondar_natalya@mail.ru
Лисецкий Константин Сергеевич	lisecky@ssu.samara.ru
Литягина Елена Викторовна	lityagina@front.ru
Макаров Антон Валерьевич	fluff@sama.ru
Павлова Елена Александровна	plen@ssu.samara.ru
Пыжикова Жанна Владимировна	zhanna_v_@mail.ru
Самыкина Наталья Юрьевна	samykina@hotmail.ru
Серебрякова Мария Евгеньевна	mserebry@yandex.ru
Соболева Алла Валерьевна	sav443@mail.ru
Ушмудина Оксана Александровна	oksu@hotmail.ru
Шапатина Ольга Валерьевна	chapol@yandex.ru
Шпунтова Виктория Владимировна	vetch31@list.ru

О возможности контакта с любым специалистом Самарского госуниверситета и Центра практической психологии, а также тренингах и семинарах Вы можете узнать по телефонам:

(846) 278-09-80

(846) 334-54-00

(846) 224-95-01

Предпочтительна связь по электронной почте!!!!

Адрес сайта «Психея» www.psycheya.ru,
e-mail info@psycheya.samara.ru

Наш сайт содержит разделы:

- «Проект Психея»
- «Информация»
- «Библиотека»
- «Конференция»
- «Тестирование»
- «Psycho-territory»
- «Консультации»
- «Отзывы»

Обратиться можно к любому сотруднику.
В случае несоответствия его специализации Ваш запрос будет переадресован наиболее компетентному специалисту.
По телефону Вы можете узнать о времени и месте приема конкретного специалиста.
Предпочтение отдается связи по E-mail

Научное издание

Психологические исследования

Сборник научных трудов

Выпуск 2

Под редакцией А.Ю. Агафонова, В.В. Шпунтовой

Печатается в авторской редакции
Компьютерная верстка, макет В.И. Никонов

Подписано в печать 25.01.06

Гарнитура Times New Roman. Формат 60x84/16. Бумага офсетная. Печать оперативная.

Усл.-печ. л. 18,25. Уч.-изд. л. 15,47. Тираж 100 экз. Заказ № 390

Издательство «Универс-групп», 443011, Самара, ул. Академика Павлова, 1

Отпечатано ООО «Универс-групп»