

ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ  
ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ  
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
«САМАРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ**

**Сборник научных трудов**

Выпуск 7

Издательство «Универс-Групп»  
2008

УДК [159.9](#) (092)

ББК 88

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

Рецензент

доктор психологических наук, профессор кафедры психологии личности МГУ им. М.В. Ломоносова, член-корреспондент РАО  
В.А. Петровский

Редакционная коллегия:

Агафонов А.Ю. (председатель), Шпунтова В.В.,  
Березин С.В., Козлов Д.Д., Лисецкий К.С.,  
Самыкина Н.Ю., Шапатина О.В.

Психологические исследования: Сборник научных трудов. Выпуск 7 / Под ред. А.Ю. Агафонова, В.В. Шпунтовой – Самара, Изд-во: «Универс-Групп», 2009. – 277 с.

Седьмой выпуск сборника содержит статьи, написанные студентами, аспирантами соискателями и преподавателями факультетов психологии Самарского государственного университета, Санкт-Петербургского государственного университета. Данное издание включает в себя работы теоретического и эмпирического характера, отражающие современное состояние науки в таких отраслях как психология личности, психология развития и педагогическая психология, психология труда, психология познания, социальная, семейная психология, практическая психология и психодиагностика, психология спорта, психология здоровья и клиническая психология и др.

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

УДК [159.9](#) (092)

ББК 88

## СОДЕРЖАНИЕ

.....	2
.....	2
.....	2
<b>ПСИХОЛОГИЯ ПОЗНАНИЯ</b> .....	<b>6</b>
Я.С. Вовченко.....	6
Является ли интуитивный выбор случайным?.....	6
И.В. Ворожейкин.....	12
Изучение ретроактивной интерференции в процессе опознания.....	12
И.В. Ворожейкин.....	17
Опознание в условиях интерференции.....	17
Е.С. Гусева.....	20
Возможно ли неосознанное обнаружение логических закономерностей.....	20
К.Ю. Доронина.....	27
Эффективность работы с информацией в условиях воздействия прайминга.....	27
В.Ю. Карпинская, Н.С. Куделькина.....	35
Влияние ошибочного восприятия на эффективность решения сенсорных задач.....	35
М.Б. Кувалдина.....	42
Временные характеристики эффекта последствия негативного выбора.....	42
Н.С. Куделькина, А.Ю. Агафонов.....	50
На что способно «когнитивное бессознательное»?.....	50
А.В. Суворов.....	58
Образ формируется раньше действия.....	58
М.Г. Филиппова.....	71
Осознаваемые и неосознаваемые компоненты восприятия многозначных изображений.....	71
А.А. Четвериков, В.Ю. Карпинская.....	88
Влияние автостереограмм на скорость лексического решения.....	88
<b>СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ</b> .....	<b>95</b>
О.А. Бахрах.....	95
Особенности жизненного сценария людей, принадлежащих к разным поколениям.....	95
Н.А. Букреева.....	104
Связь стратегии поведения в конфликте и социометрического статуса в группах раннего юношеского возраста.....	104
Н.И. Леонтьева.....	110
Исследование психологических особенностей людей, ведущих асоциальный образ жизни (на примере лиц без определенного места жительства «бомжей» России и Германии).....	110
О.Н. Шалдыбина.....	114
Ответственность как механизм самоактуализации личности руководителя: к постановке проблемы.....	114
<b>СЕМЕЙНАЯ ПСИХОЛОГИЯ</b> .....	<b>121</b>
Т.Г. Почанина, Н.Ю. Самыкина.....	121
Влияние особенностей отношений в диаде мать-ребенок на возникновение определенного вида зависимости.....	121
<b>НАПРАВЛЕНИЕ 4</b> .....	<b>127</b>
<b>ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ</b> .....	<b>127</b>
Н.И. Леонтьева.....	127
Исследование проблемы билингвистического воспитания.....	127
Е.В. Ляшан, Н.Ю. Самыкина.....	131
Особенности переживания задач взросления на разных возрастных этапах.....	132

## ПСИХОЛОГИЯ ПОЗНАНИЯ

Е.В. Половинкина.....	136
<u>Типология игр в учебно-воспитательном процессе.....</u>	136
Н.Ю. Самыкина, Е.Л. Тома.....	139
<u>Особенности мотивационной сферы студентов с различным уровнем социальной активности.....</u>	139
А.С. Суркина.....	144
<u>Проблема готовности к обучению.....</u>	144
Н.А. Трофимова.....	150
<u>Феномен лидерства в младшем школьном возрасте.....</u>	150
О.А. Ушмудина.....	155
<u>Теоретическая модель психологической устойчивости личности к наркотической зависимости в студенческой среде.....</u>	155
<b>ПСИХОЛОГИЯ ЗДОРОВЬЯ И КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ.....</b>	<b>164</b>
С.В. Березин.....	165
<u>Профилактика наркомании: состояние и перспективы развития.....</u>	165
В.В. Волон.....	175
<u>Проблема психофизического «параллелизма» в исследовании эпилепсии.....</u>	175
Д.Н. Двойкова.....	179
<u>Выявление психологических механизмов нарушений пищевого поведения.....</u>	179
К.С. Лисецкий.....	182
<u>Психокосметология: основы метамоделирования.....</u>	182
М.С. Мышкина.....	189
<u>Идеи профилактики негативных психических состояний в античных концепциях здоровья.....</u>	189
М.С. Щербакова.....	196
<u>Психологическое сопровождение социализации детей в процессе лечения нарушений опорно-двигательного аппарата.....</u>	196
<b>ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ И ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ.....</b>	<b>203</b>
Е.А. Зоткина.....	203
<u>Полиmodalный подход в работе с голосом.....</u>	203
М.Е. Серебрякова.....	212
<u>Коррекция ценностно-смысловой сферы личности как способ профилактики наркотизма в молодежной среде.....</u>	212
В.В. Шпунтова.....	219
<u>Внутриличностный ценностный конфликт как столкновение между ценностными ориентациями, ценностными стереотипами и ценностными идеалами.....</u>	220
<b>ПРАКТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОДИАГНОСТИКА.....</b>	<b>230</b>
Е.А. Бессонова, Н.А. Букреева.....	230
<u>Авторская методика «Юнгианский чемодан», направленная на работу с ценностными ориентирами личности.....</u>	230
<b>ПСИХОЛОГИЯ СПОРТА.....</b>	<b>233</b>
Д.А. Тулейкина.....	233
<u>Особенности самоотношения спортсменов-юношей, выступающих в командах мастеров.....</u>	233
<b>ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА.....</b>	<b>241</b>
Н.А. Богдан.....	241
<u>Профессиональное самоопределение как элемент системы профилактики юношеского наркотизма.....</u>	241
Н.А. Богдан.....	246
<u>Особенности возникновения, протекания и разрешения кризиса профессионального самоопределения у студентов-психологов СамГУ.....</u>	246
М.Ю. Шейнис.....	254

Изучение ретроактивной интерференции в процессе опознания

<u>Исследование путей и методов повышения эффективности трудовой деятельности государственных служащих.....</u>	<u>254</u>
<u>АВТОРЫ.....</u>	<u>274</u>

# НАПРАВЛЕНИЕ 1.

## ПСИХОЛОГИЯ ПОЗНАНИЯ

*Я.С. Вовченко*

### **Является ли интуитивный выбор случайным?**

*Научный руководитель А.Ю. Агафонов*

Интуиция – одно из самых загадочных явлений в психологии. Попытки понять природу интуиции в течение последних десятилетий не привели к видимым успехам. В этой связи особенно удивляет то обстоятельство, что интуиция часто используется в качестве объяснительного принципа, хотя именно сама нуждается в объяснении.

Пестрота определений, их несогласованность и нестрогость показывает, что в современной психологии отсутствует сколько-либо конвенциональное понимание феномена интуиции.

Справедливости ради, следует отметить, что понятие интуиции впервые возникло и активно использовалось ещё в философии. Например, Спиноза понимал интуицию как несенсорный процесс познания неэмпирической истины, как интуитивное познание Бога (см. *Спиноза, 1957*). Позже уже собственно научно-психологическом дискурсе Юнг определял «интуицию» как несенсорный процесс познания эмпирической истины, как восприятие возможности (*Юнг, 1995*). Совершенно другой акцент в своей дефиниции делают Нисбетт и Росс, трактуя её как вывод или оценку, основанную на частичной или неясной информации (*Нисбетт, Росс, 1999*). Наиболее распространённое определение, которое можно найти в толковом психологическом словаре называет интуицией мыслительный процесс, состоящий в нахождении решения задачи на основе ориентиров, не связанных логически или недостаточных для получения логического вывода (*Зинченко, Мещеряков, 1996*).

В свою очередь Appleton интерпретируют это понятие как процесс моментального понимания или осознания факта или взаимосвязи между двумя явлениями и результатами их взаимодействия. Интуиция способствует взаимодействию человека с реальностью и даёт истинное знание вещей (*Appleton, 2008*).

Изучая интуицию с когнитивных позиций, думается, будет оправданно использовать не само это понятие, а термин «интуитивный выбор», при этом строго разводя его с понятием «случайный выбор». Под случайным

выбором в данном контексте понимается такое ментальное или моторное действие человека, которое не имеет под собой осознаваемых или неосознаваемых оснований (в некотором смысле случайный выбор сродни свободному выбору как недетерминированному действию). Под интуитивным выбором понимается выбор, который базируется на неосознаваемых основаниях, хотя самим субъектом он осознаётся как случайный. Такое понимание интуитивного выбора в значительной степени отличается от позиции ряда зарубежных исследователей, в частности Volte и Goschke (2008). Эти авторы полагают, что интуитивный выбор – это суждение, опирающееся на предшествующее знание, которое активируется в памяти и может привести к сознательному умозаключению (*Там же*, 2008). При данном подходе интуитивный выбор, как представляется, связывается с функцией осознанности, что едва ли можно считать оправданным. Ещё раз подчеркнём: в отличие от случайного интуитивный выбор имеет неосознанные основания – и именно в этом его отличительная особенность – хотя в осознании, он представлен так же как и случайный.

Теоретическая гипотеза – правильность интуитивного выбора детерминирована неосознанно воспринятой испытуемым информацией.

Одной из самых популярных экспериментальных техник для исследования неосознаваемой когнитивной деятельности является прайминг.

«Прайминг» (от англ. глагола “to prime” – инструктировать заранее, давать предшествующую установку и т.п.) – явление имплицитной памяти, которое представляет собой либо а) изменение скорости или точности решения задачи (перцептивной, мыслительной или мнемической), наблюдаемое после предъявления информации, связанной с содержанием или с контекстом этой задачи, но не соотносящейся прямо с ее целью и требованиями, либо б) повышение вероятности спонтанного воспроизведения этой информации в подходящих условиях. Поскольку прайминг, вне зависимости от намерений человека, может повлиять на решение задачи, этот феномен традиционно относится к классу непроизвольных и неосознаваемых влияний на решение задач (*Фаликман, Койфман, 2005*).

В ниже описанных экспериментах также использовалась парадигма прайминга. В процедурах применялись так называемые подсказки – неосознаваемые стимулы (стрелки, слова «да», «нет»), которые предъявлялись участникам эксперимента со зрительной маскировкой и перед выполнением того или иного экспериментального задания.

**Эксперимент 1. Влияние ранее неосознанных прайм-подсказок на успешность чтения слов.**

**Гипотеза:** прайм-подсказка определяет выбор, сделанный интуитивно.

**Испытуемые:** гетерогенная группа из 25 человек 18 – 22 лет.

**Стимульный материал:** слова, состоящие из 5 букв, напечатанные чёрным шрифтом 14 размера, которые появлялись либо справа, либо слева относительно центра экрана, а также чёрные стрелки, которые появлялись в центре экрана, в области фиксации взгляда испытуемого. Стрелки показывали то в направлении последующего появления слова, то в противоположную сторону.

**Аппаратура:** стимульный материал предъявлялся испытуемым визуально при помощи компьютера с программной частью Delphi 7. Данный программно-аппаратурный комплекс позволяет организовывать последовательность визуальных стимулов фиксированной длительности и регистрировать правильность осознания испытуемыми слов при определённом положении стрелки.

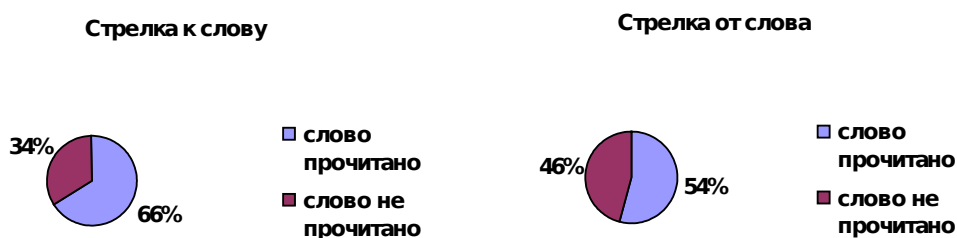
**План:** с каждым испытуемым эксперимент проводился индивидуально и занимал 5-7 минут. В каждом опыте испытуемому предъявлялись 25 слов, которые ему нужно было прочитать и внести в предложенную строку. Словам предшествовали прайм-подсказки в виде стрелок правильно или ложно указывающих влево и вправо. Случайность места появления слов и направление стрелок была обеспечена программой. Равное количество правильных и неправильных «подсказок» было запрограммировано.

**Процедура:** эксперимент начинался после ознакомления испытуемого с инструкцией и прохождения пробного опыта.

Испытуемый садился перед монитором компьютера. Фон экрана был тёмно красного цвета, т.к. на таком фоне эффективность маскировки была наибольшей. На экране в центре была изображена точка (область фиксации взгляда), в которую должен был смотреть испытуемый. При нажатии испытуемым клавиши (Enter), поочередно предъявлялись прайм-стрелка на 15 мс с дальнейшей маскировкой, затем слово на 30 мс с дальнейшей маскировкой. Слова появлялись то справа, то слева. Испытуемому давалось задание записывать слова, которые ему удалось прочитать.

**Результаты.** Анализ успешности прочтения слов показал, что при совпадении направления стрелки и места появления слова, количество прочитанных слов больше, т.е. эффективность осознания выше, чем при расхождении направлений ( $\chi^2=5,857774$ , ст.своб.=1,  $p=0,01551$ ) (Рис.1).

Рис.1





**Обсуждение.** В настоящем эксперименте была подтверждена гипотеза о позитивном влиянии неосознанно воспринятых подсказок на успешность чтения слов. Подсказка способствует ожиданию возникновения стимула в определённом направлении.

**Эксперимент 2.** Влияние ранее неосознанных прайм-подсказок на процесс интуитивного выбора.

**Гипотеза:** ответ испытуемого соответствует информации, предъявленной на неосознанном уровне.

**Испытуемые:** гетерогенная группа из 25 человек 18 – 22 лет.

**Стимульный материал:** чёрно-белый круг в центре экрана  $\varnothing$  70 мм. В этом кругу постоянно в хаотичном порядке двигаются полоски. В центре круга предъявляются слова да – нет, написанные чёрным шрифтом 14 размера.

**Аппаратура:** стимульный материал предъявлялся испытуемым визуально при помощи компьютера с программной частью Delphi 7. Данный программно-аппаратурный комплекс позволяет организовывать последовательность визуальных стимулов фиксированной длительности, регистрировать ответ испытуемого на поставленный вопрос, показывать верность его выбора.

**План:** с каждым испытуемым эксперимент проводился индивидуально и занимал 3-5 минут. В каждом опыте испытуемому предъявлялись 30 вопросов, на которые ему нужно было ответить да или нет. Появлению вопроса предшествовала прайм-подсказка правильного ответа на вопрос. Появление подсказок было случайно. Количество положительных и отрицательных подсказок было равным.

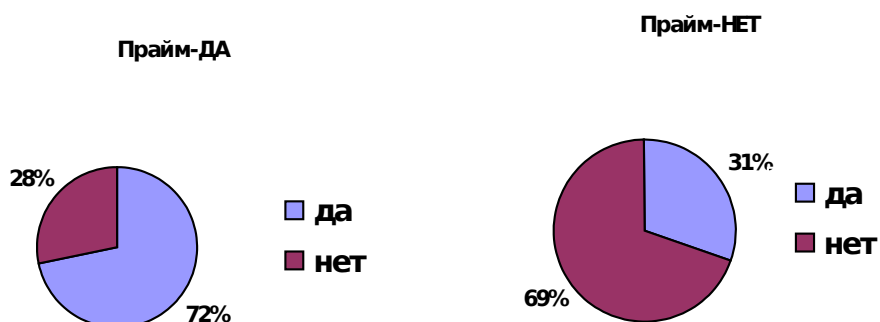
**Процедура:** эксперимент начинался после ознакомления испытуемого с инструкцией и прохождения пробного опыта.

Испытуемый садился перед монитором компьютера. Фон экрана был белого цвета. На экране в центре был изображён небольшой чёрно-белый круг. После нажатия клавиши запуска, внутри него начинали быстро двигаться полоски (это маскировало прайм). Испытуемому давалась инструкция при нажатии клавиши запуска и до появления вопроса смотреть в этот круг. После нажатия клавиши на 60 мс предъявлялось слово-подсказка, через 300 мс после этого появлялся вопрос: «Как вы думаете, будет ли сейчас блик?» (Блик – это вспышка, которая появлялась или не появлялась после того, как испытуемый нажимал кнопку ответа). Испытуемому предлагалось ответить на вопрос да/нет и нажать соответствующую кнопку.

**Результаты.** Анализ полученных данных показал, что в 70% случаев интуитивный выбор испытуемого соответствовал неосознанно воспринятой подсказке ( $\chi^2=49,0297$ , ст. своб.=1,  $p$  меньше 0,00001). Таким образом,

в эксперименте был зафиксирован позитивный прайминг-эффект на логически необоснованный выбор испытуемого (Рис.2).

Рис.2



**Обсуждение.** В данном эксперименте была подтверждена гипотеза о влиянии неосознанно воспринятой информации на осознанно сделанный выбор. У испытуемого не было очевидных логически обоснований для конкретного ответа на заданный вопрос, в этом и есть связь неосознанного и интуитивного.

**Эксперимент 3.** Влияние эмоционального компонента на восприятие прайм-подсказок в ситуации принятия решения интуитивно.

**Гипотеза:** эмоциональный компонент не будет влиять на использование прайм-подсказок.

**Испытуемые:** гетерогенная группа из 25 человек 18 – 22 лет.

**Стимульный материал:** чёрно-белый круг в центре экрана  $\varnothing$  70 мм. В этом кругу постоянно в хаотичном порядке двигаются полоски. В центре круга предъявляются слова да – нет, написанные чёрным шрифтом 14 размера.

**Аппаратура:** стимульный материал предъявлялся испытуемым визуально при помощи компьютера с программной частью Delphi 7. Данный программно-аппаратурный комплекс позволяет организовывать последовательность визуальных стимулов фиксированной длительности, регистрировать ответ испытуемого на поставленный вопрос, показывать верность его выбора.

**План:** с каждым испытуемым эксперимент проводился индивидуально и занимал 3-5 минут. В каждом опыте испытуемому предъявлялись 30 вопросов, на которые ему нужно было ответить да или нет. Появлению вопроса предшествовала прайм-подсказка ответа на вопрос. В данном эксперименте подсказка не соответствовала конечному правильному ответу. Появление подсказок было случайно. Ответы (появление блика) были рандомизированы программой и не всегда соответствовали подсказкам. Количество появлений и отсутствия блика было равным.

**Процедура:** эксперимент начинался после ознакомления испытуемого с инструкцией и прохождения пробного опыта.

Испытуемый садился перед монитором компьютера. Фон экрана был белого цвета. На экране в центре был изображён небольшой чёрно-белый круг. После нажатия клавиши запуска, внутри него начинали быстро двигаться полоски (это маскировало прайм). Испытуемому давалась инструкция при нажатии клавиши запуска и до появления вопроса смотреть в этот круг. После нажатия клавиши на 60 мс предъявлялось слово-подсказка, через 300 мс после этого появлялся вопрос: «Как вы думаете, будет ли сейчас блик?» (Блик – это вспышка, которая появлялась или не появлялась после того, как испытуемый нажимал кнопку ответа). Испытуемому предлагалось ответить на вопрос да/нет и нажать соответствующую кнопку.

**Результаты** эксперимента оказались следующими: ответы испытуемых распределились так, что их ответы соответствуют прайм-подсказкам примерно в 50% случаев (Таблица 1).

*Таблица 1*

Прайм	Ответ испытуемого	
	Нет	Да
Нет	37,46%	39,58%
Да	62,54%	60,42%
ВСЕГО	100%	100%

**Осуждение.** Ранее обнаруженный результат, состоящий в использовании неосознанно воспринятой информации в ситуации интуитивного выбора, в данном эксперименте не подтвердился. Проанализировав результаты второго и третьего эксперимента, можно говорить о существовании механизма взаимодействия неосознанного и сознания, о возможной оценке сознанием валидности воспринятой информации. Если объяснять наблюдаемый в данном эксперименте феномен с такой позиции, можно выдвинуть предположение о гибкости «доверия» неосознанного и сознания к подпорогово воздействующей информации.

**Общее обсуждение.** В трёх экспериментах было обнаружено влияние неосознанно воспринятой информации на интуитивный выбор человека. Это влияние выражается в увеличении эффективности решения когнитивной задачи без какого-либо логического объяснения со стороны решающего.

Полученные результаты свидетельствуют, прежде всего, о том, что, несмотря на то, что испытуемые не осознавали воздействие «подсказок», именно эту информацию они использовали в своём решении (в первом

эксперименте – это место, где следовало ожидать появления слова; во втором и третьем экспериментах – это ответ на вопрос о появлении блика). Также стоит учитывать то, что на вопросы испытуемые отвечали интуитивно. Этот факт демонстрирует, что интуитивный выбор не эквивалентен случайному.

К перспективам настоящего исследования может быть отнесена дальнейшая проверка идеи о механизме взаимодействия сознания и неосознанного: об оценке валидности неосознанно воспринятой информации по результатам сознательной деятельности. Было бы интересно посмотреть, как этот механизм будет работать в отсутствие «обратной связи»? Быть может, у интуиции всё-таки есть логика?

### Литература

1. *Агафонов А.Ю.* Основы смысловой теории сознания. СПб., 2003.
2. *Агафонов А.Ю.* Прайминг-эффект как результат неосознаваемой деятельности сознания (в печати).
3. *Аллахвердов В.М.* Сознание как парадокс. СПб., 2000.
4. *Зинченко В.П., Мецераков Б.Г.* Большой психологический словарь. 1996.
5. *Росс Л., Нисбетт Р.* Человек и ситуация. Перспективы социальной психологии. М., 1999.
6. *Спиноза Б.* Этика. М., 1957.
7. *Фаликман М.В., Койфман А.Я.* Виды прайминг-эффектов в исследованиях восприятия и перцептивного внимания // Вестн. Моск. ун-та. Серия 14. Психология. 2005.
8. *Юнг К.Г.* Психологические типы. СПб., 1995.
9. Intuition. In *The Catholic Encyclopedia*. NY: Robert Appleton Company, 2008.
10. *Bolte A., Goschke T.* Cognitive mechanisms and mental representations underlying intuitive judgments // *Consciousness and Cognition*, 2008.

***И.В. Ворожейкин***

## **Изучение ретроактивной интерференции в процессе опознания**

В современной когнитивной психологии существует большое количество исследований, посвященных изучению влияния ранее осознанной и ранее не осознанной информации на последующие эффекты осознания, в частности, на воспроизведение и узнавание. В такого рода исследованиях

изучаются, главным образом, факторы прямого, т.е. проактивного действия. В своей работе мы поставили задачу выявить и описать эффект обратного, т.е. ретроактивного влияния определенной стимульной информации на последующее опознание как частного случая осознания.

Данное исследование лежит в русле современных когнитивно-ориентированных исследований деятельности сознания (Агафонов, 2007; Аллахвердов, 2003). Мы опираемся на несколько ключевых положений.

1. Память – динамическая констелляция смыслов. Исходя из этого, сохранение информации в памяти – это не пассивный процесс консервации материала, а процесс активной трансформации информации (Хофман, 1984).

2. Интерференция – есть принцип работы механизма сличения. Механизм сличения постоянно проверяет правильность отражения любой входящей информации и результатов ее переработки. Принцип интерференции предполагает, что сигнал о совпадении стимула с эталоном получается только в процессе модуляции стимула, то есть в ситуации заведомого его искажения. Стоит механизму сличения в точке адекватного соответствия стимула и эталона затребовать информацию об адекватности отражения, как неизбежно начинаются модуляции. Следовательно, когда субъект получает информацию об адекватности отражения, само отражение находится в зоне модуляции стимула где-то между двумя максимумами величины интерференции (Аллахвердов, 2003).

Таким образом, теоретическим основанием для создания процедуры явились представления об интерференции как принципе работы механизма сличения. В свою очередь, сличение понимается в работе как процесс установления семантического соответствия между воспринятой (хранящейся в памяти, в нашем случае, эталонной) информацией и актуально воспринимаемой. Исходя из этого, степень указанного соответствия, в конечном итоге, определяет точность опознания искомой информации.

В своем исследовании мы предположили, что ретроактивная интерференция влияет на точность опознания.

**Целью** исследования являлось выявление возможности ретроактивного влияния стимульной информации на процесс последующего опознания.

**Предмет исследования:** ретроактивная интерференция в процессе опознания.

**Объект исследования:** процесс опознания.

**Эмпирическая гипотеза:** предъявление стимулов, сходных с искомым (эталонным) стимулом будет оказывать влияние на последующее опознание искомого стимула.

В эксперименте оценивалось влияние независимой переменной на **зависимую**: точность идентификации искомого стимула

**Независимая переменная:** различие в размере между искомым стимулом и стимулами, которые предъявлялись для восприятия после воздействия искомого стимула.

Независимая переменная имела **четыре состояния**:

1. Максимальное отличие длины стимулов, предъявляемых после воздействия искомого стимула в сторону увеличения – отрезки величиной от 100 до 118 пикселей, включительно.

2. Минимальное отличие длины стимулов, предъявляемых после воздействия искомого стимула в сторону увеличения – отрезки величиной от 120 до 138 пикселей, включительно.

3. Минимальное отличие длины стимулов, предъявляемых после воздействия искомого стимула в сторону уменьшения – отрезки величиной от 140 до 158 пикселей включительно.

4. Максимальное отличие длины стимулов, предъявляемых после воздействия искомого стимула в сторону уменьшения – отрезки величиной от 160 до 178 пикселей, включительно.

В исследовании приняли добровольное участие 75 испытуемых: 27 женщин и 48 мужчин, имеющих нормальную остроту зрения. Были сформированы четыре экспериментальные и одна контрольная группы. Группы включали по 15 человек.

**Стимульный материал:** отрезки черного цвета высотой 1 пиксель и длиной от 100 до 178 пикселей включительно (40 штук, шаг 2 пикселя).

**Материал и оборудование.** Для проведения эксперимента был использован ноутбук HP NC6220, оснащенный процессором Pentium Centrino 1,8GHz, 40Gb HDD, 512Mb RAM, LCD дисплей с диагональю 14,1”, время отклика 20мс.

**Процедура:** эксперимент проводился в искусственно освещенном помещении. С каждым испытуемым работа проводилась индивидуально. Испытуемый располагался перед монитором на расстоянии примерно 50 см от экрана. Взгляд испытуемого был направлен в центр экрана.

Экспериментальная процедура была организована в три этапа, проводимых последовательно с каждой группой.

**1 этап** был инвариантным для всех пяти групп. Испытуемым предъявлялся стимульный отрезок длиной 140 пикселей на 1 сек. После этого выдерживалась пауза (1 сек.)

**2 этап.** Первой экспериментальной группе предъявлялось 10 отрезков длиной от 100 до 118 пикселей включительно, на 1 сек. с межстимульным интервалом в 1 сек. Второй экспериментальной группе предъявлялось 10 отрезков длиной от 120 до 138 пикселей включительно на 1 сек. с межстимульным интервалом в 1 сек. Третьей экспериментальной группе предъявлялось 10 отрезков длиной от 140 до 158 пикселей включительно на 1 сек. с межстимульным интервалом в 1 сек. Четвертой экспериментальной

тальной группе предъявлялось 10 отрезков длиной от 100 до 118 пикселей включительно на 1 секунду с межстимульным интервалом в 1 сек.

Контрольной группе предъявлялся пустой экран белого цвета на 15 сек.

**3 этап** также как и первый инвариантным для всех пяти групп.

Предъявлялась таблица с 40 отрезками длиной от 100 до 178 пикселей, включительно. Отрезки в таблице располагаются по возрастанию в восемь столбцов, содержащих по 10 элементов.

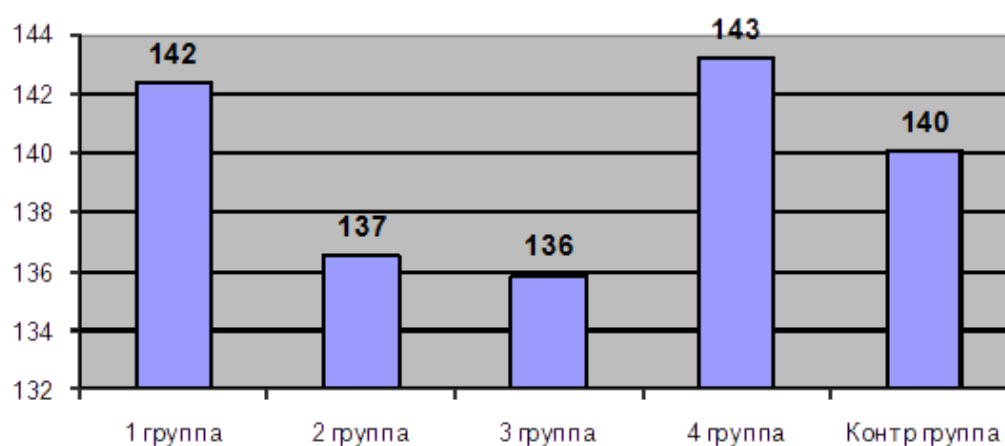
Экспериментатор просил испытуемых указать на экране при помощи компьютерной мыши стимул, соответствующий искомому, т.е. предъявленному на первом этапе. Все результаты фиксировались в протоколе эксперимента.

Перед началом процедуры исследования испытуемые получали следующую **инструкцию**: “Вам необходимо смотреть в центр экрана на протяжении всего эксперимента и как можно лучше запомнить длину первого отрезка, который будет предъявлен всего на одну секунду”.

### **Основные результаты, их анализ и обобщение**

Статистическая обработка данных производилась в программе Stat Soft Statistica 6.0 при помощи t-критерия Стьюдента.

Средние значения



Проанализировав результаты обработки данных, можно резюмировать:

1. экспериментальные группы, которым предъявлялись стимулы близкие к искомому (2 группа и 3 группа), обнаруживают значительное расхождение в оценке стимула с его объективными размерами. Причем, размеры явно недооцениваются.

2. экспериментальные группы, которым предъявлялись стимулы, отличающиеся от искомого стимула (1 группа и 4 группа), не обнаруживают значимого различия в оценке стимула с его объективными размерами.

3. контрольная группа, которой предъявлялся только искомый стимул, демонстрирует наименьшее отклонение в оценке стимула с его объективными размерами.

Гипотеза подтвердилась на 5% уровне значимости. Предъявление стимулов, близких к искомому оказывает влияние на правильность опознания этого стимула. Т.е., ретроактивная настройка влияет на точность опознания стимулов. Отсюда можно сделать вывод, что в результате работы механизма сличения опознаётся не искомый стимул, а стимул, отличающийся от него, причем в достаточной степени.

Логику работы механизма сличения можно описать следующим образом:

- Последовательное нахождение в сознании нескольких похожих стимулов неизбежно вызывает интерференционную картину. Интерферируют не только эталон и один стимул, а сразу несколько стимулов и эталон.

- В ситуации сильной интерференции достоверное сличение невозможно. Т.е., в пределах поля интерференции, – так можно назвать это явление, – процессы сличения не работают.

- Сознание принимает решение произвести отождествление эталона со стимулом, не находящимся в поле интерференции. Вследствие этого интерференционная картина пропадает.

#### **Области возможного применения результатов работы.**

1. Результаты исследования могут быть использованы в учебном процессе: при организации общего психологического практикума, в учебном курсе по общей и экспериментальной психологии.

2. Результаты также могут быть применимы для анализа психологической структуры деятельности человека-оператора и в ходе проектирования различных видов деятельности, предполагающих преодоление интерференции со стороны иррелевантной информации.

#### **Литература**

1. *Агафонов А.Ю.* Когнитивная психомеханика сознания, или как сознание неосознанно принимает решение об осознании. Самара: Изд-во «Универс-групп», 2006.

2. *Аллахвердов В.М.* Сознание как парадокс. Экспериментальная психология. Т.1. СПб., 2000.

3. *Аллахвердов В.М.* Методологическое путешествие по океану бессознательного к таинственному острову сознания. СПб., 2003.

4. *Величковский Б.М.* Современная когнитивная психология. М., 1982.



5. *Веккер Л.М.* Психика и реальность: единая теория психических процессов / Под общей редакцией А.В. Либина. М., 1998.
6. *Зинченко Т.П.* Память в экспериментальной и когнитивной психологии. СПб, 2003.
7. *Лурия А.Р.* Язык и сознание. М., 1998.
8. *Солсо Р.Л.* Когнитивная психология. М., 1996.
9. *Узнадзе Д.Н.* Экспериментальные основы психологии установки. Тбилиси, 1961.

***И.В. Ворожейкин***

## **Опознание в условиях интерференции**

Сфера данного исследования – проблема различения. Суть проблемы – сознание перманентно решает задачу различения. В определенной степени дифференциальная чувствительность является следствием эмпирического опыта. Например, эскимосы различают такое явление как снег, что даже зафиксировано в языке, где есть понятие талого, только что выпавшего и т.д. но, кстати говоря, – нет понятия «снег» как такового. При этом важно отметить, что существенным фактором эффективности различения выступает обратная связь: т.е. осознание правильности отождествления влияет на эффективность последующего опыта. Приращение эффективности научения при наличии обратной связи – более или менее понятный факт. Однако, небезынтересным является вопрос – как происходит опознание в отсутствие обратной связи? исследовании мы попытались ответить именно на этот вопрос, используя модель исследования дифференциальной чувствительности.

**Процедура.** Испытуемым зачитывалась **инструкция** следующего содержания: «Сначала вам будет предъявлен отрезок определенной длины, который является эталоном. После этого будут друг за другом предъявляться отрезки. Отрезки отличаются только длиной, но крайне незначительно. Вам нужно найти эталон среди предъявленных отрезков. Эталонов в серии предъявления может быть несколько. Как только на экране вы будете видеть отрезок равный эталону – нажимаете клавишу пробел».

На экране монитора каждому испытуемому на 2 сек. предъявлялся эталон, равно как и 50 стимулов, из которых испытуемый должен отобрать эталоны. *Длина эталона* составляла 140 пикселей. *Межстимульный интервал* составлял 1 сек. Хочу обратить внимание, что испытуемые априори получали информацию, что стимулов тождественных эталону может быть несколько.

**Испытуемые** были дифференцированы на три группы.

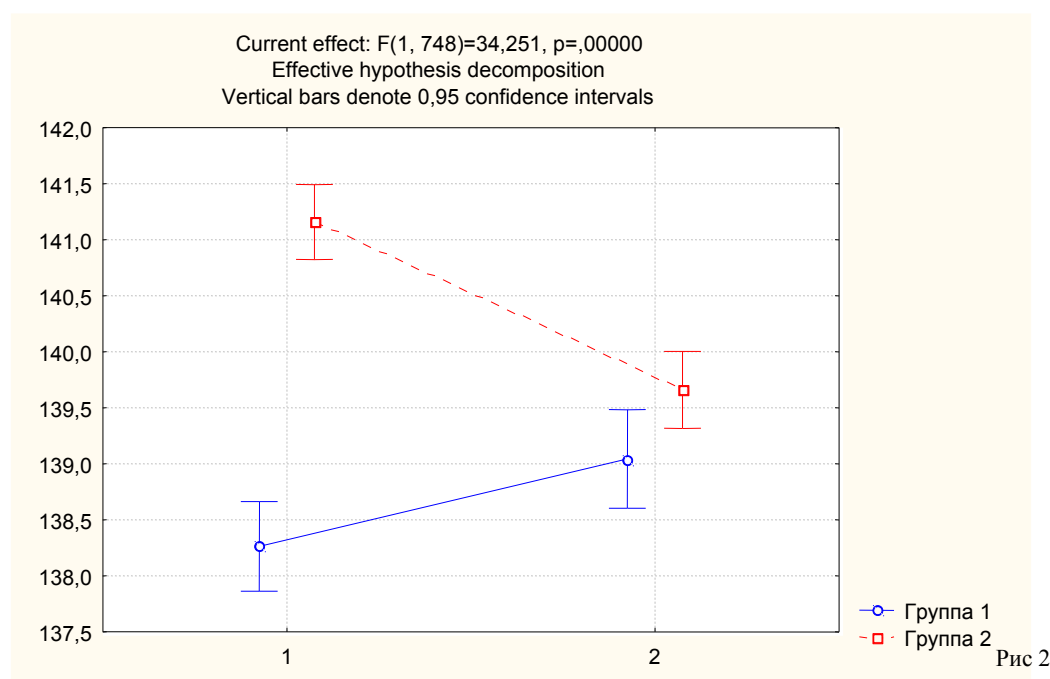
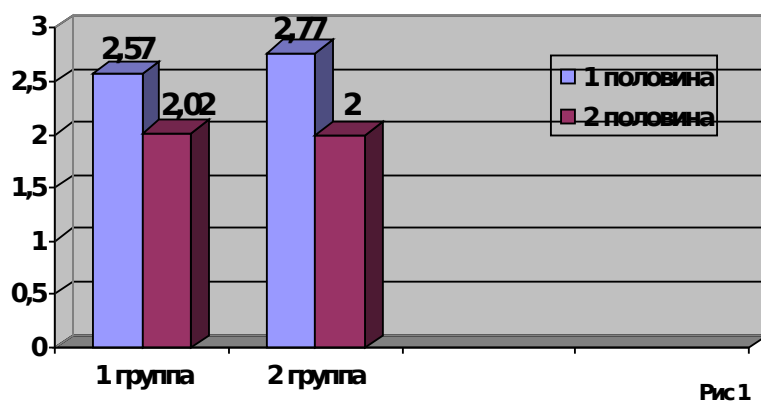
Первой группе предъявлялись 50 стимулов в диапазоне от 134-143

Второй группе в диапазоне 147-146 пикселей

Стимулы предъявлялись в случайном порядке.

**Основные результаты, их анализ и обобщение.** Для обработки результатов использовался t – критерий Стьюдента, метод дисперсионного анализа (F-критерий Фишера). Использовался пакет статистических программ Statistica 6.0.

1. С тем, что бы оценить изменение эффективности опознавания мы рассчитали среднее арифметическое отклонение по первой половине предъявленных стимулов и по второй половине для каждой из трех групп испытуемых. Иначе говоря, мы посчитали среднее значение отклонения от эталона в первой половине и во второй половине экспериментальной процедуры для каждой из двух групп (рис 1). Величина ошибки уменьшается в обеих группах, с 2,57 пикселей в первой группе и с 2,77 во второй, до 2,02 и 2 пикселей соответственно (t-критерий,  $p < 0,01$ ).



2. Так же, мы рассчитали среднее арифметическое выборов в первой половине и во второй половине экспериментальной процедуры также для обеих групп, для этого мы использовали процедуру дисперсионного анализа (рис 2). Среднее арифметическое для выборов в первой группе: первая половина экспериментальной процедуры – 138,26, вторая – 139,04; среднее арифметическое для выборов во второй группе: первая половина экспериментальной процедуры – 141,16, вторая – 139,66 (F-критерий,  $p < 0,01$ ).

Таким образом, можно с уверенностью утверждать, что эффективность опознания увеличивается в обеих группах несмотря на следующие факторы:

- Испытуемые выполняя экспериментальную процедуру были лишены обратной связи – они не знали верны их ответы или нет.

- С ростом количества предъявлений стимулов испытуемые по времени все дальше от момента восприятия эталона. Подавляющее количество испытуемых были субъективно уверены в том, что точный размер эталона они забыли в самом начале экспериментальной процедуры, обычно в течение первых 5-8 предъявлений стимулов для сравнения.

- В данном исследовании использовались сукцессивные задачи<sup>1</sup>, которые оказываются гораздо сложнее задач симультанных. Причем сложность сукцессивных пороговых задач сравнима со сложностью управления авиационным тренажером (Гусев 2004). Например, Р. Парасураман и его коллеги связывают это различие с тем, что требования сукцессивных задач к ресурсам переработки информации выше, чем в симультанных. Связано это с увеличением нагрузки на память, поскольку решение сукцессивной задачи предполагает сравнение текущего стимула с его репрезентацией, удерживаемой в памяти.

- Испытуемые в конце процедуры отмечали, что им приходилось действительно напрягать свои силы и концентрироваться на предъявляемых на экране стимулах, «для того чтобы не начать нажимать наугад» (из самоотчета испытуемого). Таким образом, у нас есть все основания утверждать, что в исследовании была смоделирована действительно неопределенная и сложная задача.

Каким же образом происходило приращение эффективности? Попробуем дать этому результату объяснение. Итак, во-первых, в процедуре

---

<sup>1</sup> Под сукцессивной задачей понимается задача, которая для дачи ответа требует от наблюдателя обращения к системе памяти, где содержатся эталонные репрезентации предъявляемых стимулов, необходимые для правильной оценки их характеристик, поскольку в актуальной стимуляции этих эталонов не содержатся. Задача обнаружения сигнала является типичной сукцессивной задачей. Под симультанной задачей понимается такая задача, в которой одновременно присутствуют и эталонный стимул, и стимул, сравниваемый с эталоном по целевым характеристикам.

опознания, по-видимому, именно эталон сравнивается со стимулом, а не наоборот. Также приращение эффективности – это возможно результат многократного использования эталона в процедуре сличения, чем чаще используется эталон – тем точнее опознание. Не смотря на то, что данная интерпретация имеет достаточно схематичный и гипотетический характер, она потенциально экспериментально проверяема.

## Литература

1. *Агафонов А.Ю.* Когнитивная психомеханика сознания, или как сознание неосознанно принимает решение об осознании. Самара: Изд-во «Универс-групп», 2006.
2. *Аллахвердов В.М.* Методологическое путешествие по океану бессознательного к таинственному острову сознания. СПб., 2003.
3. *Аллахвердов В.М.* Сознание как парадокс. Экспериментальная психология. Т.1. СПб., 2000.
4. *Величковский Б.М.* Современная когнитивная психология. М., 1982.
5. *Гусев А.Н.* Психофизика сенсорных задач. М., 2004.
6. *Уточкин И.С.* Психологические компоненты решения задачи по обнаружению сигнала. М., 2006.

*Е.С. Гусева*

## Возможно ли неосознанное обнаружение логических закономерностей

*Научный руководитель А.Ю. Агафонов*

Вопрос о том присуща ли логика бессознательному не раз поднимался и отечественными и западными психологами. Как правило, если логика и признается достоянием бессознательного, то всегда с оговоркой о том, что она иная, совсем не напоминающая логику сознания.

Развивая свою концепцию психологии, В.М. Аллахвердов полагает, что « и протосознательные и сознательные процессы реализуют одну и ту же логику познания» [2; 256].

Его взгляды нашли свое эмпирическое подтверждение:

В одном из экспериментов Н.А. Ивановой участникам хора предъявлялся звук клавиши рояля. В ответ испытуемые должны были угадать соответствующую звуку клавишу, нажав ее еще раз на рояле. Ошибки испы-

туемых были устойчивы: например, услышав «ми» малой октавы, они всегда нажимали «до» первой октавы. А, услышав «до» первой октавы, всегда нажимали «ми» малой октавы [2; 276-277].

Человек обычно не умеет быстро и правильно переводить даты в дни недели. Если испытуемому предъявить серию случайно выбранных дат и попросить его интуитивно назвать дату, которая могла бы соответствовать каждому из этих дней, он будет закономерно ошибаться: Если ему случится ошибиться на три дня- то отклонение от правильного решения и в последующих ответах у него, как правило, будет составлять три дня.

Оказалось, что машинистки имеют «любимые слова», в которых они делают одни и те же опечатки, либо разные опечатки, но все равно, в одних и тех же словах [2; 277].

Вышеизложенные факты свидетельствуют о совершении испытуемыми ошибок по строгим логическим законам.

В качестве одного из видов неосознаваемых влияний на процессы осознания А.Ю. Агафонов рассматривает феномен установки, открытый Д.Н. Узнадзе [1]. Деятельность субъекта, считает Узнадзе, всегда опосредована установкой – целостным неосознаваемым отражением действительности как ситуации удовлетворения актуальной потребности, т.е. бессознательной готовностью воспринимать что-либо так, а не иначе [4].

Для всех проведенных экспериментов по исследованию установки Узнадзе применялась общая схема. Сначала экспериментатором фиксируется установка (обычно для этого необходимо 15 предъявлений). Затем проводится контрольный опыт.

Если взять два разные по объему шара: в левую руку испытуемого всегда давать шар меньшего объема, а в правую – большего, через 10 - 15 таких воздействий дать ему в руки пару одинаковых по объему шаров (контрольный опыт), равенство при этом, как правило, остается не замеченным. Характерно возникновение двух типов иллюзий: иллюзия контраста и ассимиляции. Если большим кажется шар в той руке, в которой в установочных опытах всегда был меньший шар – это иллюзия контраста. Если же восприятие контрольной ситуации ничем не отличается от восприятий в установочных опытах – можно говорить об ассимиляции. Доля адекватного восприятия фигур в таких случаях обычно не превышает 1% [3;12].

Таким образом, установка оказывает влияние на осознание.

Можно заметить, что во всех его опытах установка, хоть и оказывает неосознаваемое влияние на осознание, создавая иллюзию, формируется всегда на осознанном уровне. Иными словами, испытуемые всегда могут дать себе отчет в повторениях, воспринимаемых ими в установочных опытах.

В.М. Аллахвердов предлагает рассматривать опыты Д.Н. Узнадзе как классические способы установления закономерностей. Испытуемыми усваивается правило, закон, согласно которому справа, предположим, появляется всегда большая фигура, и никогда наоборот.

Он вводит закон Узнадзе: «Нарушение ситуации закономерности ведет к разрушению привычных схем поведения, к затруднениям в принятии самых простых решений, вызывает сбой в поведении и хаотические попытки избавиться от навязанной ситуации». Построение закономерностей он связывает с работой защитного пояса сознания [2].

Таким образом, опыты, проводимые по методу школы установки, свидетельствуют о влиянии на опознание осознанной закономерности в предъявлении стимуляции.

В связи с этим, нами была рассмотрена **проблема**: будет ли устанавливаться закономерность на неосознанном уровне, и если будет, то какое влияние на опознание, в таком случае, будет ею оказываться?

Было разработано и проведено экспериментальное исследование.

**Гипотеза**, выдвинутая нами, звучала следующим образом: наличие неосознанной субъектом закономерности в варьировании различных параметров невербальной стимуляции позитивно влияет на эффективность ее опознания.

**Испытуемые**: в исследовании приняли участие 36 человек обоих полов в возрасте от 17 до 50 лет. В исследовании был использован персональный компьютер. Для создания стимульного материала применена программа Visual C++ 6.0.

**Стимульный материал** состоял из двух наборов пар фигур (60 пар для первого опыта и 60 пар для второго опыта), предъявляемых с экрана монитора с интервалом между реакцией и новым предъявлением в 1,5 сек. В каждой паре одна фигура (либо левая, либо правая) больше другой. (Соотношение величины фигур в каждой паре -1:4). Всего в эксперименте было задействовано 3 формы фигур: треугольник, квадрат, круг. Фигуры окрашены в цвета 6-ти видов: красный, зеленый, синий, черный, серый, желтый. В парах не было фигур одного цвета или одной формы. В середине экрана была изображена точка, равноудаленная от центров обеих фигур (на 8 см.).

**Методика**: Испытуемые должны были как можно быстрее нажимать на правую кнопку клавиатуры, если справа появлялась большая фигура, и на левую кнопку – если она появлялась слева. В первом опыте не было закономерности, а во втором – была закономерность в изменении формы, величины и цвета фигур.

Фиксировалось время каждой реакции и правильность ответов.

На первой группе испытуемых сначала проводился опыт №1 (с наличием закономерности), затем – опыт №2 (с отсутствием закономерности); на второй группе испытуемых – сначала опыт №2, затем – опыт №1.

Для математической обработки результатов использовалась компьютерная программа «Стандартизация 6.0». Применены такие методы как двухфакторный дисперсионный анализ, критерий  $\chi^2$  Пирсона, t – критерий Стьюдента.

1. Сначала при помощи двухфакторного дисперсионного анализа, позволяющего исследовать влияние на зависимую переменную сразу двух факторов, выявляется уровень статистической значимости влияния на время реакции наличия закономерности, номера группы, а также взаимодействия этих факторов.

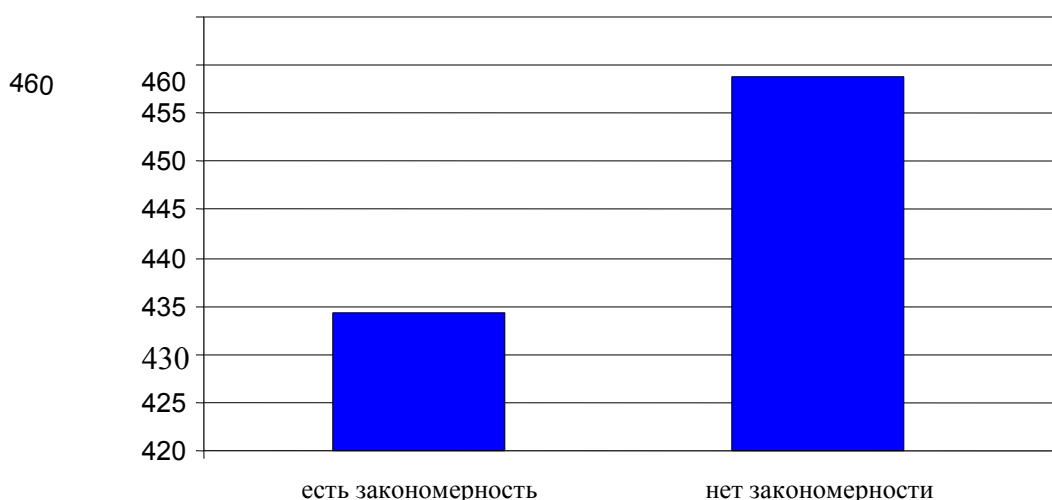
**Таблица 1.**

переменная	сумма квадратов	степень свободы	средний квадрат	значение F-критерия	p-уровень значимости различий
закономерность	507720	1	507720	32.66	0.000000
номер группы	11059	1	11059	0.71	0.399027
закономерность*группа ( их взаимодействие)	109470	1	109470	7.04	0.007991
(внутригрупповая)	66129103	4254	15545		

Исходя из данных Таблицы 1., делаем следующие выводы:

1.1.  $0.000000 < 0.05$

Наличие закономерности оказывает на значение времени реакции статистически достоверное влияние, которое можно наглядно показать при помощи диаграммы (см. рис 1.).



**Рис. 1**

1.2.  $0.399027 > 0.05$ .

Номер группы (порядок предъявления ряда с закономерностью, или эффект научения) не оказывает на значение времени реакции статистически достоверного влияния.

1.3.  $0.007991 < 0.05$ .

Взаимодействие факторов закономерности и группы оказывает на значение времени реакции статистически достоверное влияние.

2. При помощи двухфакторного дисперсионного анализа, используя множественный t-критерий Фишера (применяется для последовательного сопоставления всех пар средних значений одного фактора), выявляем достоверность различий среднего времени реакции (p-уровень) в группах (см. табл. 2).

*Таблица 2.*

Закономерность	Номер группы	Закономерности нет		Закономерность есть	
		группа 1	группа 2	группа 1	группа 2
нет	1		0.196161	0.047736	0.000002
нет	2	0.196161		0.000846	0.000000
есть	1	0.047736	0.000846		0.014367
есть	2	0.000002	0.000000	0.014367	

**Рис. 2**

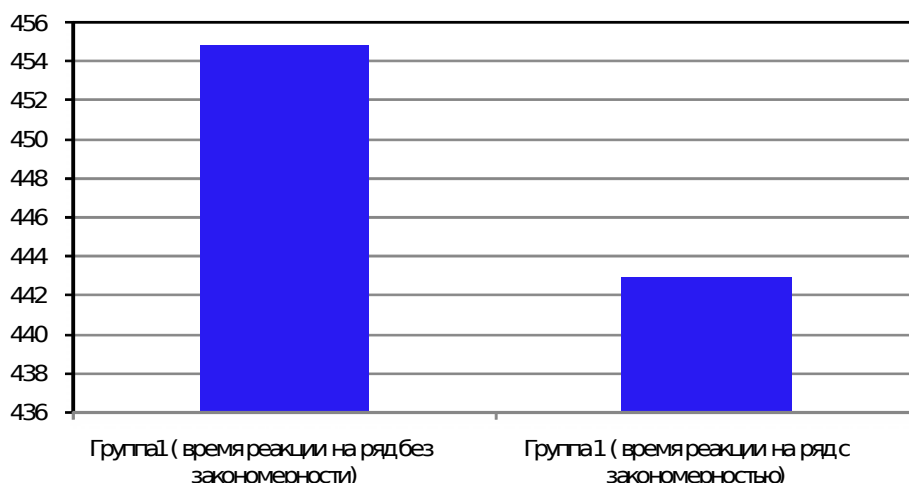
Сравнение каждого из полученных уровней достоверности (p) со значением в 0.05, позволяет сделать следующие выводы:

2.1. Нет статистически значимых различий в среднем значении времени реакции на ряд без закономерности в группе №1 и ряд без закономерности в группе №2.

2.2. Есть статистически значимое различие в среднем значении времени реакции на ряд с закономерностью в группе №1 и ряд с закономерностью в группе №2. Используя данные Таблицы 1, наглядно покажем это различие (Рис. 2).

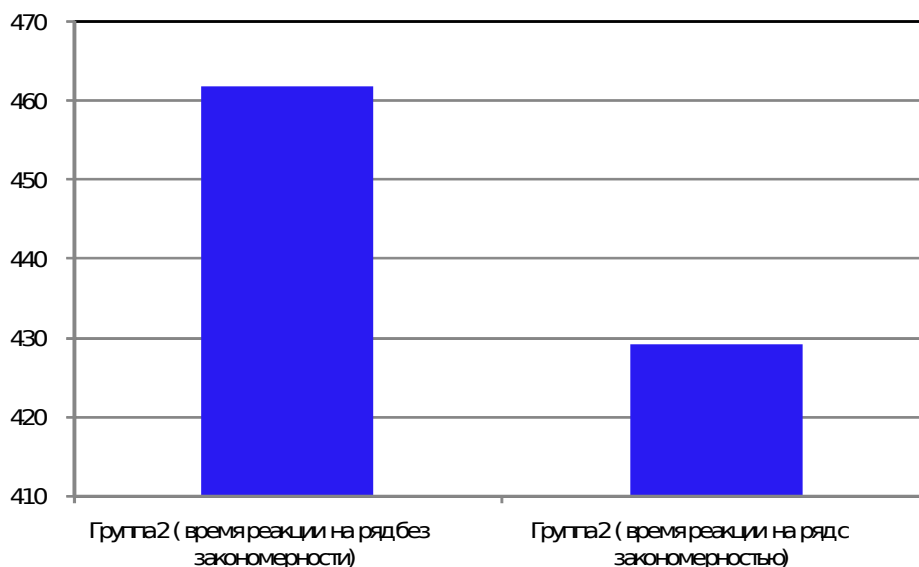
2.3. Есть статистически значимое различие в среднем значении времени реакции на ряд с закономерностью в группе №1 и ряд без закономерности в группе №1 (результаты представлены на Рис. 3).





**Рис. 3**

2.4. Есть статистически значимое различие в среднем значении времени реакции на ряд с закономерностью в группе №2 и ряд без закономерности в группе №2 (см. Рис. 4).



**Рис. 4**

2.5. Есть статистически значимое различие в среднем значении времени акции на ряд с закономерностью в группе №1 и ряд без закономерности в группе №2.

2.6. Есть статистически значимое различие в среднем значении времени реакции на ряд с закономерностью в группе № 2 и ряд без закономерности в группе №1.

3. Последним этапом при помощи критерия  $\chi^2$  Пирсона (для номинальной шкалы и независимых выборок) проверялась значимость разницы в количестве совершенных при опознании ошибок (см. табл. 3).

**Таблица 3.**

## ПСИХОЛОГИЯ ПОЗНАНИЯ

	Закономерность	
	Нет	Есть
Ошибок нет (всего)	2119	2139
% по столбцу	98.74%	99.40%
Ошибки есть (всего)	27	13
% по столбцу	1.26%	0.60%
Всего	2146	2152

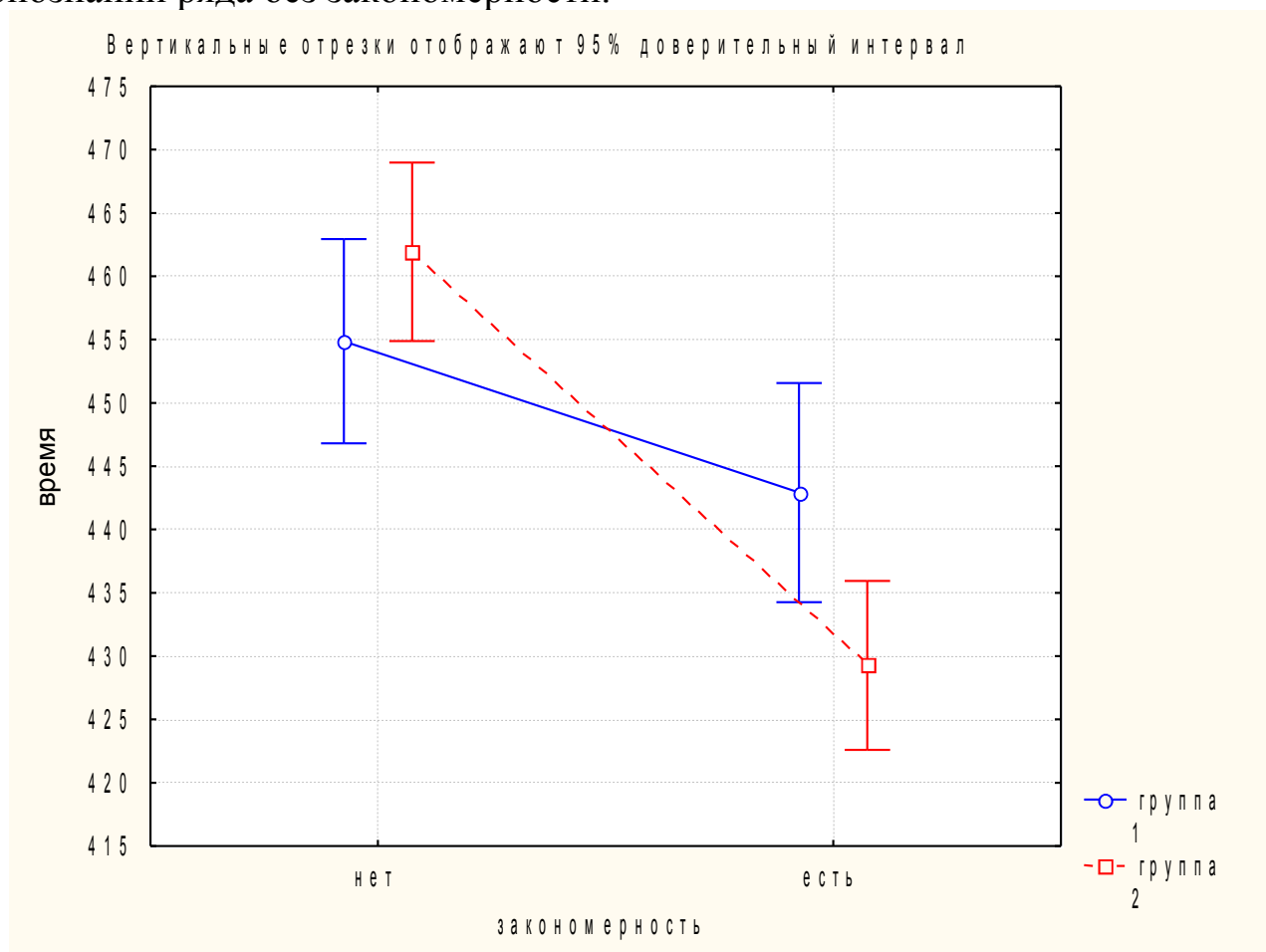
$$\chi^2=4,99$$

$$df=1$$

$$p = 0,02556$$

$$p < 0.05$$

Можно сделать вывод о том, что испытуемые при опознании ряда с закономерностью совершают статистически значимо меньше ошибок, чем при опознании ряда без закономерности.



**Рис. 5**

**При проведении эксперимента также было выявлено (если за критерий осознания принимать возможность воспроизведения), что закономерность в сочетании величин, форм и цветов фигур испытуемыми не осознается (отрицают наличие закономерности, либо указывают на закономерность в чередовании нажатия на правую и левую кнопку клавиатуры). Цвета и формы фигур испытуемыми либо не осознаются (не могут назвать), либо частично осознаются (называют некоторые из них).**

По полученным данным можно построить график средних значений (см. рис. 5).

В ходе исследования нами были получены следующие результаты:

1. При наличии неосознанной закономерности в варьировании параметров невербальной стимуляции время реакции на стимулы меньше времени реакции на стимульный ряд без закономерности. Кроме того, количество ошибок при опознании ряда с закономерностью меньше.

2. Порядок предъявления ряда без закономерности не оказывает на значение времени реакции на этот ряд статистически достоверного влияния. Это говорит о том, что эффект, связанный с влиянием закономерности на опознание, сильнее эффекта научения.

3. В отличие от ряда без закономерности, эффективность опознания ряда с закономерностью повышается особенно заметно в том случае, когда он предъявляется испытуемым после ряда без закономерности. Это позволяет утверждать, что эффект научения усиливает эффект влияния при наличии закономерности.

Таким образом, нам удалось экспериментально доказать способность устанавливать логические закономерности на неосознанном уровне.

## **Литература**

1. *Агафонов А.Ю.* Когнитивная психомеханика сознания. Самара: «Универс групп», 2006. – 336 с.
2. *Аллахвердов В.М.* Сознание как парадокс. (Экспериментальная психология Т.1). СПб.: ДНК, 2000. – 528 с.
3. *Узнадзе Д.Н.* Психология установки. СПб.: Питер, 2001. – 416 с.
4. *Узнадзе Д.Н.* Экспериментальные основы психологии установки. Тбилиси: АН Груз. ССР., 1961. – 210 с.

***К.Ю. Доронина***

## **Эффективность работы с информацией в условиях воздействия прайминга**

***Научный руководитель Д.Д. Козлов***

Сознание современного человека – поле столкновения разнонаправленных тенденций. В некоторых случаях потребности могут противоречить друг другу, но организм отвечает на воздействия среды как единое

целое. Эти целостные действия имеют смысл лишь в том случае, когда они обеспечивают лучшую адаптацию.

На вопрос, как именно возможна целесообразная деятельность организма, существует две крайних точки зрения. Согласно механистическому подходу действия организма напрямую зависят от внешнего воздействия, и объяснение поведения сводится к установлению физико-химических закономерностей. Виталистический подход стоит на иной позиции. Согласно этому взгляду, целесообразное поведение организма – следствие специфического фактора, который можно назвать «психоидом» или «животной энергией». Ни одно из этих представлений в чистом виде не является приемлемым.

Д.Н. Узнадзе в работе «Психология установки» говорит о том, что целесообразное поведение любого сложного организма является его качественным приобретением, специфической особенностью и напрямую связано с удовлетворением определенной потребности. Ситуация потребности делает невозможными индифферентные отношения со средой, в результате чего происходит модификация субъекта. Специфическое состояние, возникающее под воздействием объективной ситуации удовлетворения потребности, определяется как установка. Специфическая особенность установок человека, по мнению Д.Н. Узнадзе, заключается в том, что процесс реализации установки в поведении осуществляется через сознание. Однажды созданная установка сохраняется в виде готовности к повторной актуализации в случае повторения соответствующих условий. Вследствие частого повторения или большого личностного веса определенная установка может стать настолько легко возбудимой, что актуализируется даже в случае воздействия несоответствующего раздражителя. Такую установку Узнадзе называет фиксированной [4].

Д.Н. Узнадзе в ходе своих экспериментальных исследований, описанных в «Общем учении об установке», формировал у испытуемых фиксированную установку путем повторного предъявления определенных стимулов. В одной из серий это были окружности разного размера, осуществлялось 10-15 предъявлений, где правая окружность всегда была больше левой. Испытуемому предлагалось определить, какая из окружностей больше. После этого следовал контрольный стимул: окружности одинакового размера, в результате чего у приблизительно 70% испытуемых возникла иллюзия установки, и левый круг казался больше правого (контрастная иллюзия). Небольшой процент испытуемых составляли те, кто продолжал воспринимать стимульный материал адекватно или демонстрировали появление иллюзии полностью соответствующей установочной серии (ассимилятивная иллюзия).

Было выяснено, что последовательность предъявлений – установочная серия – может оказывать воздействие независимо от модальности, а

производимый эффект сохраняться в условиях постгипнотической амнезии. Более того, эффект установки, сформированный в одной модальности, обнаруживается также и в других модальностях.

В работе «Теория установки» Д.Н. Узнадзе указывает, что установка действует через сознание и сознание же является неперенным условием формирования целостного состояния, через которое в ситуации потребности у субъекта формируются установки на определенное поведение. Однако, в его же работе «Общее учение об установке» описывается эксперимент, результаты которого показывают, что действие установки возможно и независимо от содержания сознания: «тот факт, что в сознании испытуемого совершенно ничего не осталось от установочных опытов, ни в коей мере не влияет на установку» [4]. В частности, результаты гипнотических опытов показывают, что в психике помимо сознательных, существуют досознательные процессы, которые Д.Н. Узнадзе так же характеризует как область наших установок [3].

Таким образом, механизмы влияния установки на восприятие и деятельность человека в теории Д.Н. Узнадзе остаются не полностью проясненными.

В сфере социальной психологии были обнаружены сходные эффекты, они получили название феномена социальной фасилитации и торможения (СФТ). Однако рассматриваются и объясняются они в несколько другом ключе.

Еще в 1898 г. Трипплет заметил, что, участвуя в гонках, велосипедисты едут быстрее, чем в одиночку. Впоследствии было проведено множество экспериментов, посвященных проблеме социальной фасилитации, связанных с выполнением самых разных задач. Часть исследований показали улучшение результатов присутствии других людей, а часть – их ухудшении. Понимание этих противоречивых результатов связывают с работами Зайонца [1].

Роберт Зайонц установил, что в присутствии других людей повышается эффективность выполнения простых задач и снижается эффективность выполнения сложных. По его мнению, повышенное возбуждение улучшает выполнение простых задач, для которых наиболее вероятной (доминирующей) реакцией является правильное решение. Иными словами, возбуждение благоприятствует доминирующей реакции.

В серии экспериментов проведенных Зайонцом, Сейлзом и др. [1; 2] было доказано, что простую доминантную реакцию можно сформировать, заставив испытуемых выполнить эту реакцию небольшое количество (до 16) раз. В дальнейшем в течение некоторого времени люди, выполняющие то же задание в присутствии других испытуемых, будут демонстрировать доминирующую реакцию чаще.

В частности, они предлагали испытуемым произносить каждое слово из некоторого набора бессмысленных слов от 1 до 16 раз. Затем они объясняли, что эти слова будут по одному появляться на экране. Испытуемым предлагалось каждый раз отмечать, какое из слов появилось. В то время как в действительности на экране в течение одной сотой доли секунды экспонировались лишь хаотические черные линии, испытуемые «видели» по большей части те слова, которые до этого называли чаще. Эти слова стали доминирующей реакцией. Люди, выполнявшие то же задание в присутствии двух других испытуемых, «угадывали» доминирующие слова еще чаще [2].

Рассматривая эти эксперименты с точки зрения теории установки Д.Н. Узнадзе, можно соотнести процесс выработки доминирующей реакции с установочной серией, линии, появляющиеся на экране, с контрольным стимулом, вызывающим эффекты установки. Иными словами, в ходе так называемой установочной серии у испытуемых формируется доминантная реакция, которая заключается в готовности видеть в следующем предъявляемом стимуле левую окружность как меньшую. Испытуемому для ответа на поставленный вопрос о том, какая из окружностей больше в случае контрольного стимула, где окружности равны, необходимо принять решение, «рассмотреть» стимульную картинку. Он находится в ситуации неопределенности, когда информация, которую содержит контрольный стимул, не соответствует сформированной установке, но и не противоречит ей напрямую, вследствие чего наблюдаются различные эффекты, описанные в сериях экспериментов Д.Н. Узнадзе.

Сходные с установкой воздействия описываются так же с помощью понятия «прайминг – эффект».

«Прайминг» – явление имплицитной памяти, которое представляет собой либо изменение скорости или точности решения задачи (перцептивной, мыслительной или мнемической), наблюдаемое после предъявления информации, связанной с содержанием или с контекстом этой задачи, но не соотносящейся прямо с ее целью и требованиями, либо повышение вероятности спонтанного воспроизведения этой информации в подходящих условиях.

Одним из наиболее важных современных направлений изучения памяти является анализ так называемого имплицитного запоминания. Речь идет о непрямой оценке влияния прошлого опыта на успешность тех или иных действий и операций. Основные эксперименты, направленные на изучение имплицитной памяти, проводятся с другими испытуемыми и состоят, как обычно, из трех стадий: кодирования материала, его удержания и тестирования памяти. На стадии кодирования материала испытуемый получает списки слов. Со всеми этими словами должна проводиться какая-то работа – подсчет слогов, семантическое шкалирование и т.д.,

причем от испытуемого тщательно скрывается сам факт исследования памяти. Через определенный интервал времени испытуемому неожиданно предъявляется задача на придумывание слов, которые подходили бы к предъявляемым фрагментам. Прайминг определяется как возможное облегчение решения задачи дополнения слова в результате его предварительного показа на стадии кодирования.

Ситуация интересна тем, что практически идентичный эксперимент можно провести в режиме эксплицитного тестирования, но с явным упоминанием необходимости воспроизведения ранее показанных слов, для поддержки припоминания которых и показываются фрагменты. Вместо прайминг-эффекта подсчитывается вероятность правильного воспроизведения.

В традиционных исследованиях внимания существует так же понятие негативного прайминга. Один из примеров – сложные последовательные эффекты, возникающие в классическом феномене Струпа. В данном контексте для нас важны указания на то, что, стараясь назвать цвет краски букв, испытуемый активно подавляет интерферирующую информацию о семантике слова. Для этого нужно обратиться к анализу последовательной обработки информации, например, когда в одной пробе она мешала решению задачи, а в следующей, напротив, становилась релевантной. Такие эффекты действительно были обнаружены: если интерферирующее название цвета (например, слово «красный» зеленого цвета) становилось в следующей пробе цветом слова (красное слово «синий»), то возникала дополнительная по сравнению с контрольными условиями задержка называния цвета букв («красные»), составлявшая в среднем около 50 мс. Этот феномен свидетельствует о существовании активного торможения иррелевантной информации. Варианты негативного прайминга обнаружены и в других ситуациях, причем эти эффекты могут возникать в зависимости от решаемой задачи на разных уровнях обработки: семантическом, восприятия формы и пространственного положения объектов.

В соответствии с оказываемым влиянием, можно провести аналогию между праймом и установочной серией, контрольным стимулом и предлагаемой для решения задачей.

**Целью** исследования является уточнить механизмы, которые связаны с действием, ранее предъявленной информации на восприятие и запоминание последующей, а также выяснить, является ли установка по Д.Н. Узнадзе фактором, влияющим, в частности, на эффективность воспроизведения произвольно запоминаемой информации.

**Гипотеза** исследования: соотношение запоминаемого материала с установкой определяет эффективность произвольного запоминания материала.

В ходе эксперимента давалась **инструкция**: «Вам предлагается посмотреть несколько картинок и ответить, какая из окружностей больше». За этим следовала установочная серия из пятнадцати одинаковых картинок, где правая окружность была больше левой. После каждого предъявления стимула экспериментатор дожидался ответа. Затем предъявлялся контрольный стимул. В первой экспериментальной группе он соотносился с установочной серией ассимилятивно, во второй – по контрасту, а в третьей контрольной группе соотношение с установкой было иррелевантное. Контрольный стимул содержал в себе элементы установочной серии и несколько символов, которые в дальнейшем необходимо было воспроизвести. Символы находились как внутри кругов, так и за их пределами и не являлись ни буквами алфавита, ни цифрами. Испытуемый отвечал на вопрос, какая из окружностей на рисунке больше, затем его просили как можно более точно воспроизвести последнюю картинку.

Показателями эффективности воспроизведения являются количество и качество воспроизведенных элементов. Качество рассчитывалось на основании показателей наличия и характера ошибок в воспроизведении элементов. Обработка результатов проводилась с помощью дисперсионного анализа.

**Результаты**, полученные в ходе проведенного эксперимента, можно интерпретировать с помощью феномена доминирующей реакции. Ее формирование происходит за счет многократного повторения предъявлений, и у испытуемого появляется готовность воспринимать каждый последующий стимул в соответствии с информацией, показанной на предыдущем. Доминирующая реакция проявляется каждый раз, когда последующий стимул соотносится с предыдущим, в том числе в случае предъявления контрольной картинки, содержание которой имеет ассимилятивное соотношение с установкой. Как следствие, испытуемый затрачивает меньше времени на восприятие уже знакомой картинке и уделяет больше внимания новым элементам. В случае несоответствия контрольного стимула сформированной реакции наблюдаются различные эффекты. Если картинка содержит стимул, прямо противоположный предшествующему, испытуемый не имеет возможности корректировать поступающую зрительную информацию и вынужден воспринять ее адекватно, затратив на это больше времени. Случай с одинаковыми окружностями, когда есть несоответствие между контрольным стимулом и сформированной доминирующей реакцией, но нет прямого противоречия, был рассмотрен Д.Н. Узнадзе.

Во всех трех группах задание выполнялось в присутствии экспериментатора, поэтому влияние, оказываемое присутствием посторонних людей при выполнении задания в каждом случае одинаковое, что позволяет



рассматривать не влияние феномена социальной фасилитации, а ситуации, когда проявляется или не проявляется действие доминирующей реакции.

Таким образом, результаты непровольного запоминания в случае ассимилятивного соотношения установки и контрольного стимула существенно лучше. Это связано с тем, что испытуемый затрачивает меньше времени на восприятие привычных элементов картинки, поскольку уделяется меньше внимания процессу автоматической переработки информации, также меньшим оказывается влияние интерференции на информацию, требующей контролируемой переработки (новые появляющиеся в пятнадцатой картинке символы).

Результаты могут быть соотнесены с прайминг-эффектом следующим образом. Установочная серия (по Д.Н. Узнадзе) и является праймом – объектом, предшествующая встреча с которым приводит к изменению способности действовать с идентичным или сходным объектом. Прайминг-эффект будет определяться соотносимостью с поставленной в итоге задачей. В данном случае требование воспроизвести элементы картинки как можно точнее, соотносится с элементами, которые испытуемый видел ранее. В зависимости от характера соотношения воспринятой ранее информации, связанной с контекстом задачи, с информацией, воспринятой при контрольном предъявлении, мы наблюдаем улучшение воспроизведения требуемых элементов либо его ухудшение. Повышение эффективности воспроизведения, или позитивный прайминг-эффект, возникает в случае точного соответствия контрольного стимула и прайма. Это условие выполняется в группе с ассимилятивным соотношением с установкой. В остальных случаях наблюдается негативный прайминг-эффект в силу несоответствия стимула прайму. Проводя аналогию с объяснением эффекта Струпа, позитивный и негативный прайминг-эффекты могут быть так же объяснены с помощью процессов торможения и интерференции. В случае точного соответствия каждого последующего стимула предыдущему у испытуемого не возникает необходимости активно подавлять интерферирующую информацию, поэтому, более эффективный ответ на вопрос и решение поставленной задачи при контрольном предъявлении объясняется отсутствием этого подавления. При контрастном соотношении элементов контрольного стимула с праймом возникает реакция сильного торможения, в результате которой испытуемый приобретает склонность видеть на контрольном стимуле информацию противоположную предшествующей, что подкрепляется воспринимаемым стимульным материалом. Если рассмотреть ситуацию иррелевантного соотношения контрольного стимула с установкой, то в силу несоответствия, как и в предыдущем случае, возникает торможение. Явное противоречие стимула прайму при этом отсутствует, поэтому возникновение или не возникновение торможения и

степень его выраженности зависят от индивидуальных особенностей испытуемого.

Исходя из этого, результаты опытов Д.Н. Узнадзе говорят о том, что у примерно 70% испытуемых можно наблюдать выраженную реакцию торможения, которая в и вызывает иллюзию установки по контрасту. Это становится возможным из-за особенностей постановки побочного вопроса перед испытуемым. Хотя окружности равные, задание состоит в том, чтобы определить, какая из них больше, а все предыдущие стимулы позволяли без труда сделать это. У испытуемого есть выбор, есть ситуация неопределенности и эффект реакции торможения, которая провоцирует его делать выбор в сторону контрастного соотношения с праймом. Если реакция торможения, связанная с индивидуальными особенностями оказалась адекватной, то испытуемый при ответе руководствуется непосредственно воспринятой информацией и оказывается способным воспринять информацию адекватно. Случай, когда возникает ассимилятивный эффект установки можно объяснить выраженным преобладанием процессов возбуждения над процессами торможения, либо ситуативными причинами, по которым испытуемый не затормозил при предъявлении стимула, несоответствующего ранее предъявленной информации.

Позитивный и негативный прайминг-эффекты в проведенном исследовании напрямую связаны с процессом восприятия информации. Однако существенные различия между группами в эффективности воспроизведения иррелевантной информации как показателя эффективности запоминания говорят о том, что прайминг оказывает влияние и на другие психические процессы. В том числе на процессы, на которые влияние прайма непосредственно не было направлено.

В дальнейшем результаты исследования можно дополнить и уточнить путем фиксирования времени ответа испытуемых на вопрос о соотношении окружностей контрольного стимула. Время будет служить еще одним критерием эффективности запоминания (предположительно, время ответа в ассимилятивной группе будет меньше, чем в двух других, тогда как количественные и качественные показатели эффективности запоминания – выше). Сравнение эффективности запоминания при соответствии прайма воспринимаемой информации и сравнение эффективности в отсутствие прайма позволит более точно оценить выраженность исследуемого эффекта. Один из вариантов уточнения полученных результатов заключается в исследовании связи непосредственно процессов возбуждения и торможения и оказываемых прайминг-эффектов.

Результаты проведенного исследования могут быть полезными во всех сферах деятельности, связанных с необходимостью быстрого запоминания большого количества материала и повышения эффективности не-

произвольного запоминания, в частности, в обучении, в рекламной деятельности, и др.

## Литература

1. Введение в социальную психологию. Европейский подход / под ред. М. Хьюстон, В. Штрёбе / под ред. Т.Ю. Базарова. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004.
2. *Майерс Д.* Социальная психология. СПб.: Питер, 1996.
3. *Наследов А.Д.* Математические методы психологического исследования: Анализ и интерпретация данных. СПб.: Речь, 2004.
4. *Узнадзе Д.Н.* Психология установки. СПб.: Питер бук, 2001.
5. *Узнадзе Д.Н.* Общее учение об установке // Хрестоматия по курсу Введение в психологию / под ред. Е.Е. Соколовой. М., 1999.

***В.Ю. Карпинская, Н.С. Куделькина***

## **Влияние ошибочного восприятия на эффективность решения сенсорных задач**

Исследование выполнено при поддержке РФФИ (грант № 08-06-00199-а Закономерности возникновения ошибок в когнитивной деятельности)

Задача по обнаружению и различению сигнала рассматривается в психофизике как простая сенсорная задача. Порог (или критерий) может меняться в зависимости от задач, которые решает наблюдатель, но воспринимать подпороговую (неосознаваемую) информацию человек не может.

Так, в высокопороговой теории Blackwell (1953) порог рассматривается как фиксированная критическая точка: если стимул не достигает порога, то не может вызвать ощущение ни при каких обстоятельствах, однако в определенных ситуациях испытуемый может перейти к угадыванию стимулов. Психофизическая модель, основанная на теории обнаружения сигнала, использует понятие критерия (*Tanner, Swets, 1954*). Согласно этой модели сигнал всегда наблюдается на фоне шума, а величина шума непрерывно флуктуирует. Чтобы определить, является ли то, что наблюдатель в данный момент ощущает, лишь шумом или на его фоне присутствует сигнал, человек самостоятельно устанавливает критерий, ниже которого принимается решение об отсутствии сигнала. В теории двух состояний Luce (1963) сохраняется представление о пороге как критической точке, ниже которого сигнал не может быть обнаружен, но при этом вводится до-

пущение о том, что даже при отсутствии раздражителя есть вероятность возникновения сенсорного эффекта. Согласно гипотезе Михалевской (1958), в канале прохождения сенсорной информации существуют два фильтра, «последовательных порога». Первый порог – это порог произвольной ориентировочной реакции, роль второго выполняет критерий, которым пользуется наблюдатель. Волновая теория различия и сходства (*Link*, 1992) постулирует, что электрические процессы, возникающие в нервной ткани под действием сенсорных сигналов, носят волновой характер. Имеются в виду, в первую очередь, нейрофизиологические свойства, а не субъективные сенсорные эффекты. Обнаружение сигнала происходит на основании сравнения внешнего сигнала с внутренним референтом, который так же имеет волновую природу. Сенсорное впечатление обнаружения возникает, если различие амплитуд сравниваемых волн превышает порог. Теория предполагает дискретный тип работы сенсорной системы. И предлагает вариант логарифмической зависимости величины ощущения от величины стимуляции. Полученный сенсорный эффект запускает механизм решения. К сенсорной способности и принятию решения Линк добавляет третий компонент при обнаружении сигнала – резистентность к ответу. Это информация, аккумулируемая до появления ответа. Результат различения определяется одним произвольным фактором – сенсорной способностью, и двумя произвольными – критерием принятия решения и резистентностью к ответу. Ведущее значение придается сенсорной способности наблюдателя, физическим факторам. Большое внимание уделено объяснению нейро-физиологических процессов в сенсорной системе, однако, какую роль играют внесенсорные факторы и как появляется ощущение от воздействия стимула остается неясным.

Многочисленные факты, полученные в исследованиях по неосознаваемой переработке информации, свидетельствуют о том, что человек не в полной мере использует свои возможности при решении задач обнаружения

Одни из первых экспериментальных исследований в этом направлении были проведены McCleary & Lazarus (1949). Они предъявляли испытуемым бессмысленные сочетания, состоящие из пяти букв. При предъявлении некоторых из сочетаний испытуемых били током. После длительной тренировки сочетания предъявлялись испытуемым со скоростью, намного превышающей возможности узнавания. Тем не менее, при предъявлении сочетаний, сопровождавшихся в тренировочной серии ударами тока, наблюдался сдвиг КГР.

Исследование Kunst-Wilson & Zajonc (1980) показало, что на предпочтения при выборе из двух альтернатив влияет неосознанно воспринятая информация. Широко известен в науке эффект Marcel (1983): слово,

предъявленное всего на 10 мс, влияет на последующие процессы переработки словесной информации.

Pessiglione, Schmidt & Draganski (2007) продемонстрировали в своем исследовании, что изображение, предъявленное на 50 и даже 17 мс, неосознанно воспринималось участниками, несмотря на то, что в обоих случаях люди утверждали, что ничего не видели.

Такие результаты наводят на мысль, что стимулы не осознаются, но обнаруживаются, даже осмысливаются и оказывают влияние на дальнейшее поведение и выбор испытуемого. При инструкции, направленной на осознанный выбор или описание стимула, предъявленного на подпороговом уровне, испытуемый часто использует случайный выбор. Если от испытуемых не требуется осознанной работы со стимулом, зачастую демонстрируются правильные ответы и поведение, соответствующее ситуации, когда стимул воспринят. Стимул обнаружен, но не выделен из класса неосознанных объектов. Если стимул все-таки воспринимается, то почему не происходит осознания этого стимула?

При возникновении иллюзии величины, например, в иллюзиях Эббингауза или Мюллера-Лайера, присутствуют два объекта одного размера (линии, внутренние круги), которые мы осознаем как объекты различной величины. Ложное осознание не поддается коррекции даже после применения измерительных приборов. Предполагается, что перцептивная организация, создающая в сознании иллюзию, способна влиять так же на осознание величины стимула, помещенного в иллюзорный контекст. То есть, одно лишь иллюзорное изменение величины сигнала может повлиять на его обнаружение и улучшить или ухудшить показатели остроты зрения наблюдателя.

Была разработана экспериментальная методика, особенность которой заключалась в том, что стимул помещался в ситуацию с использованием двойственных и иллюзорных изображений. Оказалось, что иллюзорно более близкое расположение стимула или иллюзорное его увеличение способно повысить порог обнаружения. На обнаружение поступившего сигнала влияют не только характеристики стимула, сенсорная информация, физиологические способности организма, но и субъективное (иллюзорное) представление о величине стимула. Стимулы одного размера, предъявленные одновременно осознаются в соответствии с иллюзорными представлениями об их величине (Карпинская, 2006).

Следует отметить, что иллюзии восприятия в современной науке не имеют однозначного объяснения. Во многом потому, что роль сознания при возникновении иллюзий до сих пор не описана. В исследованиях А.Н. Леонтьева (1974) и В.К. Гайды (1972) обращается внимание на влияние иллюзии на процесс обнаружения. К сожалению, статья А.Н. Леонтьева об «эффекте лупы» носит описательный характер. Автор не предлагает одно-

значного решения проблемы. «Специальные условия, которые создаются эффектом лупы, лишь осложняют до сих пор еще не достаточно изученный процесс». В.К. Гайда сообщает о влиянии иллюзии на дифференциальный порог мимоходом, никак не комментируя и не объясняя его, поскольку его исследование было посвящено совершенно другим проблемам.

Таким образом, до сих пор не проводилось систематического исследования влияния иллюзорного изменения стимула на порог его обнаружения. Нами создана оригинальная методика для выявления такого влияния. Проведены эксперименты, специально направленные на изучение влияния иллюзорного изменения величины стимула на порог его обнаружения. Данное исследование представляет новые эксперименты с использованием принципиально других иллюзий восприятия.

**Цель** исследования: изучить влияние ошибочного восприятие на процесс решения сенсорных задач.

**Предмет** исследования: абсолютные и дифференциальные пороги иллюзорно измененных стимулов.

**Объект** исследования: взрослые люди с нормальной остротой зрения

**Метод**

**1 эксперимент.** Выявление влияния иллюзии Понзо на порог обнаружения стимула.

Использовалась модифицированная иллюзия Понзо. Сущность данной иллюзии заключается в том, что расположение объектов на плоскости вдоль прямой с заданной перспективой влияет на восприятие размера этих объектов. Объекты равных размеров, расположенные в соответствии с перспективой дальше, кажутся более крупными, чем расположенные ближе.

В соответствии с иллюзорной ситуацией предполагается, что порог обнаружения одинаковых стимулов, расположенных на одной плоскости с изображением перспективы, будет различен (порог обнаружения объектов расположенных «дальше» будет ниже, чем порог обнаружения «близкорасположенных» стимулов). В качестве основы была выбрана модифицированная иллюзия Понзо – изображение солдата. Стимульным материалом выступали пуговицы на его кителе. Пуговицы квадратной формы имели разрыв в своем контуре, направленный в одну из четырех сторон – влево, вправо, вверх, вниз. Направление разрыва менялось в случайном порядке. Испытуемый должен был сказать последовательно, начиная с первого солдата, где у каждого из трех солдат разрыв на пуговице.

Всего было предъявлено 10 карточек. В эксперименте участвовало 14 человек, проведено 1680 измерений.

**2 эксперимент.** Изменение дифференциальных порогов при восприятии иллюзорных объектов на примере иллюзии Шарпантье.

Иллюзия Шарпантье возникает при предъявлении двух шаров разных размеров и одного веса. Если такие шары предъявить одновременно в обе руки или последовательно в одну руку с просьбой оценить их вес, испытуемый обычно совершает ошибку – большой шар кажется легче маленького.

Согласно представлениям традиционной психофизики, дифференциальные пороги для шаров, имеющих равный вес, должны быть одинаковы. Чем больше вес объекта, тем больший вес необходимо прибавить к нему (или убавить), чтобы испытуемый почувствовал разницу между первоначальным и измененным весом. Предполагается, что иллюзия изменит значение дифференциального порога: при использовании малого шара (кажущегося тяжелым) дифференциальный порог будет выше, чем при использовании большого шара.

Сначала испытуемому с закрытыми глазами предъявлялись два шара (один большой, другой маленький) поочередно в правую руку. Предлагалось сравнить вес шаров. Если вес какого-либо шара был меньше, испытуемый сообщал экспериментатору, до каких пор следует увеличивать вес шара, чтобы шары стали равными. Шары можно было сравнивать столько раз, сколько это необходимо.

Затем испытуемому с закрытыми глазами предъявлялся большой шар в правую руку. Шар постепенно наполнялся водой до тех пор, пока испытуемый не сообщал, что вес шара изменился. В следующей пробе предъявлялся маленький шар с аналогичным заданием. Все время эксперимента шары чередовались. Всего с каждым испытуемым проводилось 30 проб. В эксперименте участвовало 11 человек, проведено 440 измерений.

### **Результаты.**

**1 эксперимент.** Выявление влияния иллюзии Понзо на порог обнаружения стимула.

У 11 из 14 испытуемых выявлено различие значений порога обнаружения разрыва контура пуговицы: при расположении пуговицы на солдате, находящемся на переднем плане значение порога выше, чем при расположении пуговицы на солдате, находящемся на заднем плане (Wilcoxon Rank-Sum test,  $p < 0,01$ ).

**2 эксперимент.** Изменение дифференциальных порогов при восприятии иллюзорных объектов на примере иллюзии Шарпантье.

Результаты показали, что у 10 из 11 испытуемых дифференциальный порог был достоверно выше для малого шара, чем для большого (Wilcoxon Rank-Sum test,  $p < 0,01$ ).

**Обсуждение результатов.** Результаты экспериментов (задача обнаружения стимула) свидетельствуют о том, что решающую роль при обнаружении стимула сыграли не столько работа сенсорной системы, физиче-

ские характеристики сигнала, сколько условия предъявления, причем условия, являющиеся объективно идентичными по своим физическим параметрам. Именно ошибка восприятия, иллюзия позволила зафиксировать разницу в порогах обнаружения идентичных сигналов. Аналогично при исследовании дифференциальных порогов на примере иллюзии Шарпантье: если бы точность в обнаружении различий веса шаров зависела только от работы сенсорной системы, физических характеристик стимула, не удалось бы зафиксировать разницу при оценке изменения веса для большого и малого шара. Из этого следует, что на точность ответов повлияла именно иллюзия, а не фактическая интенсивность стимула.

Мы считаем, что в данном случае следует говорить не о пороге обнаружения стимула, а пороге осознания.

Такие выводы согласуются и с некоторыми современными теоретическими положениями. Так, Kihlstrom, Barnhardt & Tataryn (1992) и Kunzendorf & McGlinchey-Berroth (1998) полагают, что подпороговые стимулы находятся выше порога, отделяющего сознательную стимуляцию от неосознанной, но ниже порога для сознательно производимого восприятия. По их мнению, существуют ситуации, когда человек воспринимает стимул, но не осознает факт его предъявления.

Одно из возможных объяснений выявленных феноменов может быть дано в терминах концепции Аллахвердова – психологике (Аллахвердов, 1993, 2000).

Согласно этой теории все закономерности работы психики и сознания порождаются в процессе познания. В психологике вводится идеализация: на мозг не накладывается каких-либо физиологических ограничений, а все ограничения, наложенные на сознательные возможности человека, предопределены логикой познавательной деятельности. Предполагается, что мозг (в его идеальном варианте), обладая неограниченными возможностями, автоматически анализирует все поступающие сигналы из окружающей действительности. Существуют пределы способности к обнаружению обусловленные физиологическими и генетическими механизмами, но они не играют никакой роли при принятии субъективного решения об обнаружении или различении. Таким образом, все сигналы принимаются, но не все осознаются. Существует механизм сознания, принимающий решения о том, какой из поступивших сигналов будет осознан, а какой нет. Такое решение принимается на основании выведенных ранее закономерностей и гипотез, сгенерированных механизмом сознания. Осознанное обнаружение сигнала возможно только после принятия специального решения об осознании данного стимула. Осознание сигнала в свою очередь означает отнесение сигнала к некоторому классу, внутри которого сигналы не различаются. Критерий отнесения к определенному классу устанавливается самим человеком в зависимости от задачи. В наших исследова-



ниях было показано, что даже в простых психофизических задачах осуществляется подпороговое восприятие, более того, возможно существование разных значений порогов для одинаковых стимулов одновременно. Такие результаты позволяют иначе рассмотреть само понятие порога. Конечно, существует порог приема сигнала сенсорной системой, значение которого связано физиологической способностью организма, но в психофизических экспериментах зачастую фиксируются не эти величины, а то, что называется порогом осознания сигнала. Значение этого порога зависит от гипотез, принятых механизмом сознания и последующего отнесения сигнала к классу осознанных или неосознанных стимулов. Таким образом, эффективность принятого решения, зависит не столько от условий задачи, сколько от гипотез выдвинутых механизмом сознания и классификации, предъявленной информации. А значит, ошибки, возникающие при решении даже простых, на первый взгляд, задач, как задачи обнаружения и различения, зависят от интерпретаций, которые дает механизм сознания существующей ситуации.

## Литература

1. *Аллахвердов В.М.* Опыт теоретической психологии (в жанре научной революции). СПб., 1993.
2. *Аллахвердов В.М.* Сознание как парадокс. СПб., 2000.
3. *Бардин К.В.* Проблема порогов чувствительности и психофизические методы. М., 1976.
4. *Гайда В.К.* Зрительное пространственное различение и проблема кодирования визуальной информации предъявляемой человеку // Автореф. ... канд. психол. наук. Л., 1972.
5. *Карпинская В.Ю.* Принятие решения об осознании стимула как этап процесса обнаружен // Экспериментальная психология познания: когнитивная логика сознательного и бессознательного. СПб., 2006, С. 87-97.
6. *Леонтьев А.Н.* Об одном феномене пространственного восприятия (эффект «лупы») // Вопросы психологии. 1974. №5. С.13-18.
7. *Михалевская М.Б.* К вопросу о соотношении ориентировочных и условных двигательных реакций человека при определении порогов световой чувствительности // Ориентировочный рефлекс и ориентировочно-исследовательская деятельность. М., 1958.
8. *Blackwell H.R.* Studies of psychological methods for measurement visual thresholds // Journal of the optical society of America. 1952. Vol. 42, №9.

9. *Kihlstrom J.F., Barnhardt T.M. and Tatarzyn D.J.* Implicit perception // Perception without awareness / Bornstein R.F. and Pittman T.S., Editors. New York, 1992.
10. *Kunst-Wilson W.R & Zajonc R.B.* Affective discrimination of stimuli that cannot be recognized // Science. 1980. Vol. 207, Issue 4430. P. 557-558.
11. *Kunzendorf R.G. & McGlinchey-Berroth R.* The return of «the subliminal» // Imagination, Cognition, and Personality. 1998. Vol. 17. P. 31–43.
12. *Link S.W.* The Wave theory of difference and similarity. Hillsdale, N.J., 1992.
13. *McCleary R., Lazarus R.* Automatic discrimination without awareness // J. of Personality. 1949. Vol. 18. P. 171-179.
14. *Pessiglione M., Schmidt L., Draganski B. et al.* How the Brain Translates Money into Force: A Neuroimaging Study of Subliminal Motivation // Science. 2007. Vol. 316. P. 904–906.
15. *Tanner W., Swets J.* A decision-making theory of visual detection // Psychological Review, 1954, Vol. 61.

***М.Б. Кувалдина***

## **Временные характеристики эффекта последствия негативного выбора**

Исследование поддержано грантом РФФИ (№ 08-06-00627а Эксплицитное и имплицитное игнорирование в перцептивной и мнемической деятельности)

В начале 1970-х гг. В.М. Аллахвердовым было открыто явление, получившее название «феномен неосознанного негативного выбора». Данный эмпирический феномен продолжает изучаться на кафедре общей психологии СПбГУ под его руководством. В ряде экспериментов было показано, что при последовательном решении однотипных задач испытуемый склонен повторять свои предшествующие ошибки, и что необычно – повторять предшествующие ошибки пропуска, т. е. те элементы ряда, которые он, допустим, не воспроизвел в первом предъявлении, он продолжает не воспроизводить и в последующем. Эффект последствия негативного выбора обнаруживается не только в специально разработанных для этого экспериментальных моделях, но порой оказывается эффективным инструментом интерпретации при рассмотрении уже известных феноменов. Приведем в качестве примера 2 из них.

В исследованиях памяти с давних пор известен закон Г. Эббингауза: число предъявлений, необходимых для заучивания ряда, растет гораздо быстрее, чем объем этого ряда. Так, сам Г. Эббингауз мог с одного предъ-

явления воспроизвести 6 – 7 бессмысленных слогов, однако для заучивания 12 слогов ему требовалось уже 14-16 предъявлений. Чем объяснить такое резкое возрастание количества предъявлений? Объяснение подобных явлений обычно вызывает затруднения во всех теориях заучивания. По сути, на что не обращалось должного внимания, невоспроизведенные знаки после первого предъявления ряда имеют тенденцию не воспроизводиться и при последующих предъявлениях этого ряда. Ведь для заучивания оставшихся не воспроизведенными 6 бессмысленных слогов требуется почти 15 предъявлений, хотя первые 6 слогов запоминаются с первого раза.

Явление слепоты к изменениям описывается как неспособность увидеть изменения при последовательном предъявлении визуального материала. В экспериментальной парадигме Р. Рензинка (2002) испытуемому на экране компьютера предъявляется картинка, на которой вразброс нарисованы темные и светлые прямоугольники. Картинка предъявляется на определенное время (от 80 до 800 мс), вслед за этим идет чистый лист. При следующем предъявлении изменяется один элемент. Задача испытуемого заметить цель (изменение элемента) и нажать соответствующую кнопку. Результаты показывают, что испытуемые не способны заметить даже достаточно сильные изменения на картинках. Множественные (см. например обзор *Simons, 2000*) и не всегда понятные объяснения данного феномена обычно затрагивают физиологическую составляющую, что, на наш взгляд, уводит от объяснения по существу. Ведь этот эффект относится к процессу осознания, который физиологически никак не описан. Более того, данные экспериментов на слепоту к изменениям говорят о том, что незамеченные элементы все же воспринимаются испытуемым, так как он может потом узнать их. Как же можно объяснить, что испытуемый упорно продолжает не замечать определенные детали на предъявляющихся картинках?

И в первом и во втором примере можно уловить существенное сходство: определенные элементы, будучи единожды пропущенными (не опознанными, не воспроизведенными) продолжают не воспроизводиться (не опознаваться) и далее. В более общем виде: ранее не осознанный (негативно выбранный) знак имеет тенденцию не осознаваться и далее, если ситуация снова требует его осознания (воспроизведения, опознания, вычисления и пр.) (*Аллахвердов, 2000*).

Эффект последствия неосознанного негативного выбора в экспериментах обычно фиксируется двумя способами: 1) при рассмотрении частоты повторяющихся ошибочных решений задачи; 2) при рассмотрении изменения времени реакции повторных ошибочных (не выбранных) решений по сравнению с неповторяющимися ошибками.

Время неповторяющегося ошибочного ответа обычно больше времени правильного ответа, но лишь при условии, что правильный ответ встречается значительно чаще ошибочного. Время совершения повторного ошибочного ответа меньше времени повторения ошибки со сменой на новую неверную реакцию. То есть устойчивые ошибки (негативный выбор) совершаются быстрее, чем спонтанные. (Аллахвердов, 1993; Зайцев, 2002).

Изучение временных характеристик последствий негативного выбора осложнено тем, что экспериментальная процедура представляет собой последовательное решение ряда однотипных задач, что обычно включает эффект научения, который в свою очередь может привести к общему уменьшению времени реакции как правильных так и ошибочных ответов. Задачей данного исследования стало рассмотрение временных характеристик эффекта последствий негативного выбора на примере феномена слепоты невнимания.

В 1975 г. У. Найссер провел ряд известных экспериментов по селективному вниманию с предъявлением записей игры в мяч. Испытуемому предлагался просмотр фильма с двумя наложенными друг на друга играми, при условии почти полной идентичности видеозаписей (по 3 игрока в команде, частота перебросов мяча около 30 раз в минуту, единственное отличие в цвете футболок игроков разных команд). В одной из серий эксперимента У. Найссер для подтверждения гипотезы о возможности одновременного восприятия нерелевантного и релевантного сообщения в любой ситуации при условии практики добавлял к игре еще и изображение проходящей женщины с зонтиком. «Наивные испытуемые (случайные посетители лаборатории) практически никогда не замечали это странное событие, тогда как в группе опытных наблюдателей, которые не раз участвовали в подобных экспериментах, девушку заметила почти половина» (Дормашев, Романов, 1995, с. 176).

Это странное, казалось бы, следствие (тяжело не заметить неожиданный для данной ситуации стимул) явилось поводом для проведения серии экспериментов и открытия феномена, который Мак и Рок назвали «слепота невнимания» (Mack & Rock, 1998). Слепота невнимания, невозможность заметить яркое, но иррелевантное задаче событие, рассматривается как следствие неспособности переключения внимания с одной стороны и неспособности извлечь следы из памяти с другой (см. дискуссию Moore, 2001 и Mack, 2001). Как связаны слепота невнимания и неосознанный негативный выбор между собой? Представляется, что для того чтобы последовательно не замечать проходящую женщину с зонтиком (длительность предъявления составляет, как минимум, 5 сек. во фрагменте фильма около 17 секунд), испытуемый должен негативно выбрать этот стимул. Если слепота невнимания принадлежит к кругу феноменов объясняемых существованием неосознанного негативного выбора, то данное явление должно

быть подвержено эффекту последействия. Эта гипотеза и явилась предметом рассмотрения настоящего исследования. В ряде предыдущих работ (*Rensink, 2000; Moore & Egeth, 1997*) уже подчеркивалось, что слепота невнимания может оказывать прайминг-эффект и создавать контекст, влияющий на восприятие осознаваемых стимулов. Тем не менее, более длительное воздействие (дольше нескольких секунд) неосознаваемого (не воспринятого) стимула не рассматривалось.

**Гипотеза:** феномен слепоты невнимания (как частный случай проявления эффекта негативного выбора) имеет тенденцию к последействию, что проявится в последующей работе с единожды не увиденным стимулом.

**Метод.** В исследовании приняло участие 97 человек в возрасте от 17 до 60 лет (63 человека – экспериментальная и 34 – контрольная группа)<sup>2</sup>. Эксперимент проходил в 2 этапа. На первом этапе испытуемым предъявлялся отрывок из фильма У. Найссера (17 секунд) с записью игры в мяч двух команд. Задачей испытуемого было подсчитать количество перебросов мяча в обеих командах<sup>3</sup>. В середине игры на экране появлялось изображение женщины с зонтиком, которая проходила мимо играющих слева направо. После завершения этого этапа испытуемых в свободной форме спрашивали о фильме и о том, что они там заметили. Второй этап представлял собой задачу на обнаружение замаскированных изображений. 12 черно-белых силуэтов людей (мужчин и женщин) с различными аксессуарами предъявлялось под маской различной степени сложности. Маска представляла изображение игроков в мяч, которое испытуемые видели в фильме. Сложность маски варьировалась 3 различными уровнями, от почти полной невидимости изображения до открытия 80% изображения. Таким образом, у испытуемого было 3 пробы для опознания каждого силуэта. Среди силуэтов было изображение женщины с зонтиком (тестовый стимул), идентичное тому, которое предъявлялось в фильме. На данном этапе задачей испытуемого было обнаружить замаскированный силуэт и напечатать определение. Фиксировалось качество ответа и время реакции от начала предъявления картинки до нажатия на первую кнопку. Контрольная группа, в отличие от экспериментальной, не смотрела фильм и выполняла только задачу обнаружения.

Таким образом, высказанная гипотеза была операционализирована следующим образом. Последействие негативного выбора проявится:

---

<sup>2</sup> Данные собраны и обработаны совместно с А.С. Говориным, студентом IV курса СПбГУ.

<sup>3</sup> В оригинальном эксперименте У. Найссера и модификации Д. Саймонса испытуемые считают количество мячей только в одной команде, игнорируя другую, что дает потом авторам возможность объяснить невнимание к irrelevantному стимулу за счет общей инструкции игнорирования всего, кроме одной команды. В данной модификации эта возможность была исключена.

- В увеличении количества ошибок при опознании в группе не увидевшей тестовый стимул в фильме (экспериментальная группа 1) по сравнению с группой, заметившей данный стимул в фильме (экспериментальная группа 2) и контрольной группой.

- В изменении (увеличении / уменьшении) среднего времени реакции на тестовый стимул в группе не увидевшей тестовый стимул в фильме (экспериментальная группа 1) по сравнению с группой, заметившей данный стимул в фильме (экспериментальная группа 2) и контрольной группой.

**Результаты.** Наибольший интерес для анализа представляет сравнение успешности и времени ответа на стимул, который являлся иррелевантным на первом этапе эксперимента, то есть обнаружение силуэта женщины с зонтиком. Время обнаружения данного силуэта в контрольной группе значительно меньше, по сравнению со средним временем реакции на другие картинки, что означает, что сам силуэт обнаруживался достаточно легко<sup>4</sup> (см. табл.1). Тем не менее, время обнаружения «женщины с зонтиком» в экспериментальной группе в среднем не отличается от времени реакции на остальные картинки (кроме 3 пробы, где вероятность обнаружения составила 1). Причиной подобных различий может являться как раз эффект последействия негативного выбора, который проявился в экспериментальной группе. Соответственно время обнаружения интересующего нас тестового стимула в экспериментальной группе дольше, чем в контрольной.<sup>5</sup>

**Таблица. 1.**

**Среднее время реакции опознания различных силуэтов**

	Силуэт «женщина с зонтиком»	Другие силуэты
Экспериментальная группа 1	13,09	12,7
Экспериментальная группа 2	11,01	12,98
Контрольная группа	8,8	11,07

Общее предположение о том, что факт не опознания иррелевантного стимула в фильме приведет к повторному не опознанию этого же стимула в дальнейшем, подтверждается исходя из данных, представленных в табл. 2. Распределение ошибок и правильных ответов в экспериментальной группе 1 значительно отличается от такового в контрольной группе и группе, увидевшей проходящую женщину с зонтиком в фильме (экспериментальная группа 2). Анализ соотношения распределения ошибок и правильного

<sup>4</sup> T-Student Independent Samples Test  $p < 0.05$  (2 проба)  $p < 0.01$  (3 проба)

<sup>5</sup> T-Student Independent Samples Test  $p < 0.05$  (2 проба)  $p < 0.1$  (1 проба)

опознания в первой и второй пробах привел к интересным результатам (см. табл. 2 и табл. 3). Те, кто не увидел женщину с зонтиком в фильме (экспериментальная группа 1), демонстрируют большее количество ошибок в первой пробе, что показывает влияние последствия негативного выбора. Но при этом во второй пробе, количество повторяющихся ошибок в этой группе снижается (65% и 41%), становясь эквивалентным распределению ошибок и правильных ответов в контрольной группе. Возникает вопрос: куда исчезло последствие негативного выбора? Или возможно ли, что эффект последствия исчез столь внезапно?

**Таблица 2.**  
**Распределение ответов правильного и неправильного опознания «женщины с зонтом» в 1 пробе<sup>6</sup> (%)**

	Экспериментальная группа 2	Экспериментальная группа 1	Контрольная группа
Ошибочное опознание	18%	65%	44%
Правильное опознание	82%	34%	56%

**Таблица 3.**  
**Распределение ответов правильного и неправильного опознания «женщины с зонтом» в 2 пробе (%)<sup>7</sup>**

	Экспериментальная группа 2	Экспериментальная группа 1	Контрольная группа
Ошибочное опознание	23%	41%	41%
Правильное опознание	76%	58%	58%

Ответить на этот вопрос может анализ времени реакции – времени опознания силуэта «женщина с зонтиком» в каждой из групп. Одной из гипотез, возможно объясняющей произошедший с ошибками «казус» может быть фасилитация (научение). От пробы к пробе облегчается маска, испытуемый привыкает различать изображения и т.д. Результаты в табл. 4 показывают, что это не так. Фасилитация, в данном случае значимое уменьшение времени реакции при правильном опознании, произошло в контрольной и 2 экспериментальной группе, но не произошло в там, где

<sup>6</sup> Chi-Square Test  $p < 0.05$ .

<sup>7</sup> Показатели значимо не отличаются.

испытуемые изначально негативно выбрали фигуру женщины с зонтиком в фильме (экспериментальная группа 1).

**Таблица 4.**

**Среднее время реакции при правильном опознании силуэта «женщины с зонтом» (сек.)**

	Проба 1	Проба 2
Экспериментальная группа 2	19,3 <sup>8</sup>	8,5
Экспериментальная группа 1	11,8	9,6
Контрольная группа	14 <sup>9</sup>	6,8

Еще более интересный эффект обнаруживается при сравнении времени реакции на ошибочное опознание в разных группах. Ошибочное опознание может быть двух видов: 1) повторяющиеся ошибки, которые представляют собой выбор некоей ошибочной гипотезы (например, испытуемый опознает силуэт женщины с зонтиком как женщину с подносом) и повторный выбор ее же во 2 пробы; 2) ошибки замены, которые представляют собой выбор одной неправильной гипотезы в 1 пробе и смена ее на другую неправильную (например, человек с рыбой на голове, человек и фонарь).

В экспериментальной группе 1 время ошибок замены значительно больше времени повторяющихся ошибок. В контрольной группе такого различия между двумя типами ошибок не наблюдается (см. табл. 5).

**Таблица 5.**

**Среднее время реакции при ошибке опознания силуэта «женщины с зонтом» (сек.)**

	Проба 1	Проба 2
Экспериментальная группа 1 (ошибки замены)	34,2	26
Экспериментальная группа 1 (повторяющиеся ошибки)	6,8	7,4
Контрольная группа (ошибки замены)	16,7	9,05
Контрольная группа (повторяющиеся ошибки)	14,2	12,6

<sup>8</sup> Wilcoxon Signed Ranks Test,  $p < 0.05$

<sup>9</sup> Wilcoxon Signed Ranks Test,  $p < 0.01$



Данные экспериментальной группы 2 не рассматривались, так как там не обнаружено повторяющихся ошибок. Сам факт уменьшения времени реакции на повторяющиеся ошибки по сравнению с ошибками замены уже фиксировался в исследованиях. Объясняется эта тенденция закреплением выбора неправильного ответа и образованием стратегии, которая позволяет меньше обрабатывать информацию, о которой уже было принято решение (Аллахвердов, 1993). В данном случае повторяющиеся ошибки рассматриваются как проявление эффекта негативного выбора. Как представляется, они обуславливаются смещением 2 тенденций: общей тенденции не выбора правильного ответа (эффект последствия негативного выбора) и более частной тенденции выбора конкретного неправильного ответа, что по сути оказывается проявлением эффекта последствия позитивного выбора. Мне кажется, что более чистым вариантом проявления эффекта последствия негативного выбора являются повторяющиеся ошибки замены. Испытуемый единожды негативно выбирает (принимает решение о не опознании) силуэта женщины с зонтиком. При выполнении теста на опознание он не может совершить ошибку пропуска, то есть по инструкции ему все равно приходится дать какой-либо ответ. В результате принимается некая альтернативная гипотеза, которая потом изменяется на другую при повторном предъявлении картинки. Единственное сходство этих альтернативных гипотез в том, что они стремятся не затрагивать изначально негативное выбранное значение. При такой активной работе с разными вариантами ответов, встает вопрос о том, что происходит с негативно выбранным правильным ответом. Блокируется ли он? Удерживается ли он на определенном уровне неосознанности? Механизм этого явления необходимо исследовать дополнительно.

**Выводы.** В целом, гипотезы исследования подтвердились. Эффект последствия негативного выбора в парадигме слепоты невнимания проявился в увеличении частоты ошибочного обнаружения тестового стимула при последующей работе с ним в задаче опознания.

Влияние эффекта последствия негативного выбора проявляется в 2 формах: 1) наличие негативно выбранного значения влияет на время и динамику правильного опознания; 2) наличие негативно выбранного значения влияет на время ошибочного опознания, причем проявляется это влияние в двух аспектах:

- в уменьшении времени неправильного опознания в случае ошибок повтора
- в увеличении времени неправильного опознания в случае ошибок замены.

Представляется, что различие между этими двумя типами ошибок может говорить о различии в силе эффекта последствия неосознанного негативного выбора.

## Литература

1. *Аллахвердов В.М.* Опыт теоретической психологии. СПб., 1993.
2. *Аллахвердов В.М.* Сознание как парадокс. СПб., 2000.
3. *Дормашев Ю.Б., Романов В.Я.* Психология внимания. М., 1995.
4. *Зайцев А.С.* Феномен «плато», или что делает механизм сознания в процессе заучивания // Сборник работ выпускников факультета психологии СПбГУ. СПб., 2002.
5. *Кувалдина М.Б.* Феномен неосознанного негативного выбора // Вестник Санкт-Петербургского Университета. СПб.: Изд-во С.-Петербургского университета, 2008. Сер. 12. Вып. 2. С. 128-134 (а).
6. *Кувалдина М.Б.* Условия возникновения последействия неосознанного негативного выбора // Материалы конференции «Психология когнитивных процессов», Смоленск, 2-3 октября 2008 г. С. 46-51(б).
7. *Mack A., & Rock I.* Inattentional Blindness. Cambridge, MA: MIT Press. 1998.
8. *Mack A.* Inattentional Blindness: Reply to Commentaries // PSYCHE, 7(16), August 2001.
9. *Moore C.M.* Inattentional Blindness: Perception or Memory and What Does It Matter? // PSYCHE, 7(02), January 2001.
10. *Moore C.M., & Egeth H.* Perception without attention: Evidence of grouping under condition of inattention. // Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance, 23, 1997, p.339-352.
11. *Rensink R.A.* When Good Observers Go Bad: Change Blindness, Inattentional Blindness, and Visual Experience // PSYCHE, 6(09), August 2000
12. *Rensink R.A.* Change Detection // Annual Review Psychology 2002. 53 pp. 245–77.
13. *Simons D.J.* Current Approaches to Change Blindness // Visual Cognition, 2000, 7 (1/2/3), pp. 1–15.

***Н.С. Куделькина, А.Ю. Агафонов***

## **На что способно «когнитивное бессознательное»?**

В современной психологии проблема неосознанного восприятия по-прежнему остается актуальной и это несмотря на большой объем накопленных эмпирических данных. В настоящее время фокус внимания исследователей все более смещается от экспериментального подтверждения самой возможности неосознаваемой переработки информации и демонстрации влияния такой переработки на результаты текущей когнитив-

ной деятельности к поиску конкретных механизмов работы когнитивного аппарата человека. Экспериментальная экспликация механизмов «когнитивного бессознательного» существенно осложняется тем, что феномены неосознанного восприятия могут быть обнаружены и оценены лишь косвенно, по тем эффектам, которые они оказывают на результаты текущей деятельности. Поэтому неслучайно, изучение «когнитивного бессознательного» ведется при помощи специальных экспериментальных техник. К таким техникам относят и экспериментальную парадигму прайминга.

Сущность прайминга (от англ. *to prime* – инструктировать заранее, натаскивать, давать установку и т.д.) заключается «во влиянии предшествующей встречи со стимулом на последующие осознаваемые реакции испытуемого (ассоциативные реакции, сенсомоторные реакции, припоминание, опознание, и т.д.)» (Агафонов, 2008). Речь может также идти о «непрямой оценке влияния прошлого опыта на успешность тех или иных действий и операций» (Величковский, 2006, с. 361). К эффектам прайминга традиционно относят изменения скорости и точности решения задачи (перцептивной, мыслительной или мнестической) после предъявления информации, связанной с содержанием или контекстом этой задачи, но не соотносящейся прямо с ее целью и требованиями, а также повышение вероятности спонтанного воспроизведения этой информации в подходящих условиях (Фаликман, Койфман, 2005, с. 86). Поскольку прайминг, вне зависимости от намерений человека, может повлиять на решение задачи как положительно, так и отрицательно, этот феномен наиболее часто рассматривается как относящийся к классу произвольных и неосознанных влияний.

Используя парадигму прайминга, ряд исследователей экспериментально показали, что неосознаваемая переработка информации отнюдь не является более «упрощенной», «свернутой» формой сложной сознательной деятельности. Есть вполне убедительные доказательства того, что на неосознаваемом уровне происходит весьма сложный анализ стимульного сообщения вплоть до семантического уровня.

Так, еще в 70-х годах прошлого столетия было обнаружено, что позитивный прайминг-эффект (например, ускорение опознания слова) отчетливо проявляется как в ситуации, когда в качестве прайма выступает само это слово, так и в случае применения слова, ассоциативно или семантически связанного с целевым словом. Классическими здесь могут считаться исследования, проведенные А. Марселом.

Современные исследователи Forster, K. I., Davis, C., Plaunt установили позитивный прайминг-эффект в случае неосознанного предъявления слова, но, важно заметить, не «псевдослова» (набора букв, который может быть прочитан, но не имеет значения в языке, например, «пласк»). Причем, если стимулы (слова и псевдослова) осознаются, позитивный

прайминг эффект обнаруживался как для первого, так и для второго типа стимулов. В случае неосознанного восприятия «эффект облегчения» опознания целевого слова отмечается только при применении праймов-слов. Интересен так же тот факт, что низкочастотные слова дают больший прайминг-эффект, по сравнению с высокочастотными.

На наличие семантической обработки неосознаваемой информации указывают экспериментальные факты существования межмодального прайминга. Например, предъявление изображения кошки в условиях, исключающих возможность его осознания, оказывает, тем не менее, выраженный прайминг-эффект, заключающийся в более быстром опознании слова «кошка» или ускорении решения мыслительных задач, ответом к которым является «кошка». Dehaene в своих экспериментах показал, что предварительно предъявляя изображение цифры (графический объект), можно получить позитивный прайминг-эффект словесного названия цифры. Более того, поставив перед испытуемым задачу искусственной категоризации чисел (например, «больше или меньше 5»), можно получить положительный прайминг-эффект при совпадении категории подпорогового предъявления слова (например, «три») и числа (например, «2»), в ответ на которое испытуемый должен нажать на одну из кнопок, соответствующих «категориям» чисел (по *Фаликман, Койфман, 2005*).

На сложную природу прайминга указывают так же экспериментальные данные, доказывающие возможность опосредованного прайминг-эффекта (*Livesay, Burgess, 1998; Pecher, Zeelenberg, Raaijmakers, 1998*). Для двух слов или объектов, прямо не связанных между собой, можно получить достоверный прайминг-эффект, если найти объект, связанный по смыслу и с праймом, и с целевым объектом. Например, если в эксперименте наблюдается более вероятное воспроизведение слова «полоски» после подпорогового предъявления слова «лев», можно предположить, что прайминг был опосредован словом «тигр», которое семантически связано и с праймом, и с целевым словом (по *Фаликман, Койфман, 2005*). Такой опосредованный прайминг обычно дает не яркий, но устойчивый эффект (*Livesay, Burgess, 1998*).

Интересно, что «семантическая глубина» неосознаваемой переработки информации характерна не только для тех ситуаций, когда воспринимается вербальная информация, которая, являясь, по сути, знаковой, имманентно несет в себе определенное значение. Такого же рода сложные механизмы, видимо, включаются и при обработке графической информации, которая, казалось бы, могла быть ограничена только перцептивным уровнем. Так, L.A. Cooper на основании экспериментальных данных высказывает предположение о том, что «перцептивная имплицитная память, возможно, обладает некоторыми фундаментальными знаниями о мире» (*Cooper, 1994*). Испытуемые в эксперименте Cooper должны были рабо-

тать с изображениями геометрических объектов. Часть этих объектов были «реалистичными», а другие были изображены с нарушением пространственных пропорций (объекты, невозможные в физической реальности). Одной группе испытуемых фигуры предъявлялись осознанно, а затем давалось задание на узнавание со следующей инструкцией: «Видели ли вы ранее данную фигуру?». Другой экспериментальной группе фигуры предъявлялись как неосознаваемые праймы, при этом определялось, насколько быстро испытуемый работает с изображением при его повторном предъявлении. Результаты эксперимента показали, что в случае эксплицитного теста, прайминг-эффект был выражен как по отношению к «реалистичным», так и «нереалистичным» фигурам. В случае неосознаваемого предъявления прайма оказалось, что если в отношении реалистичных фигур обнаруживается выраженный прайминг-эффект, то в случае «невозможных» такой эффект отсутствует. Б.М. Величковский, обсуждая результаты данного эксперимента, пишет: «Видимо, перцептивная память каким-то образом распознает, что возможно, а что невозможно в реальном мире, «отказываясь работать» с совсем уж фантомными структурами. Такое распознавание – нетривиальное достижение, поскольку математическая задача по выявлению признаков «невозможности» объекта в общем случае чрезвычайно сложна» (Величковский, 2006, с. 405).

По нашему мнению, достаточно перспективным направлением в исследовании «когнитивного бессознательного» является изучение специфики неосознаваемого восприятия множественной информации. Под «множественной информацией» понимается такое информационное сообщение, которое содержит в себе несколько информационных единиц, определенным образом взаимосвязанных друг с другом и выступающих как целостное семантическое послание. Специфика когнитивной деятельности при восприятии множественной информации заключена в том, что восприятие единичного стимула в данном случае опосредуется наличным контекстом – другими стимулами. Как правило, в экспериментальных исследованиях рассматривают два типа множественной информации: (1) одномоментное предъявление нескольких стимул-объектов, (2) последовательное предъявление серии стимул-объектов, причем такая серия, как правило, содержит определенную закономерность своего построения.

Для изучения особенностей переработки множественной информации первого типа чаще всего используются задачи зрительного поиска, в которых испытуемый должен отыскать определенный целевой объект среди множества сходных целевых объектов (Huang et al., 2004; Treisman, Gelade, 1980; Wolf et al., 2003). Если целевой объект отличается от остальных уникальным физическим признаком (например, если это единственный белый прямоугольник среди множества черных прямоугольников), то

время его поиска не зависит от общего количества стимулов. Это явление получило название «феномен выскакивания»: стимул как бы выскакивает из стимульного поля и испытуемый его мгновенно обнаруживает. Если же стимул отличается от остальных несколькими признаками (например, обнаружению подлежит белый прямоугольник среди черных прямоугольников и белых квадратов), то поиск требует участия механизмов внимания, осуществляется последовательно и тем медленнее, чем больше зрительных объектов предъявлено испытуемому. Подобные феномены исследовали Teisman, Gelade, Wolf (по Фаликман, Койфман, 2005). Повышению скорости последовательного зрительного поиска может способствовать ряд как внешних, так и внутренних факторов. Например, то, на сколько испытуемый осведомлен о признаках целевого объекта: ищет ли он «объект отличающийся от остальных» или «единственный синий круг» (Wolf, Butcher, Lee, Hyle 2003). Долго считалось, что единственный фактор, который может повлиять на скорость поиска стимула по одному физическому признаку, это степень отличия целевого объекта от остальных. Однако выяснилось, что в решении данной задачи может проявляться и прайминг-эффект. Maljkovic, Nakayama показали: если в нескольких последовательных пробах повторяется цвет «выскакивающего» целевого объекта, то в каждой очередной пробе испытуемый отвечает быстрее на несколько десятков мсек. Иными словами, имеет место прайминг признака. (Авторы пользуются термином «прайминг выскакивания» (priming of pop-out)). Примечательно, что «прайминг выскакивания» имеет место как в условиях осознания испытуемым повторяемости признаков целевого объекта, так и в условиях отсутствия осознания (Maljkovic, Nakayama, 1994).

В. Малькович описала так же еще одну форму прайминга, которую обозначила как «прайминг значимости» (priming of relevance). В ее эксперименте в каждой последующей пробе испытуемый должен был отыскать среди многих целевых объектов тот, который отличался от всех остальных по одному признаку (например, большой квадрат среди маленьких; светлый среди темных и т.д.). Сам тип ключевого признака («измерение стимула») от пробы к пробе мог быть как сохранен, так и изменен. Например, в одном случае целевой объект отличался от остальных по цвету (хотя конкретный цвет мог меняться), в другом случае – испытуемый искал в одной пробе объект, отличающийся по цвету, а в другой, по форме. Таким образом, одно и то же «измерение признака» могло оказаться как значимым (информативным для дальнейшего поиска), так и не значимым. Если «значимость измерения» в нескольких последовательных пробах сохранялась, наблюдался отчетливый прайминг-эффект. Он проявлялся в повышении скорости обнаружения целевого стимула (Maljkovic, 2004).

Таким образом, накопленные экспериментальные данные доказывают, что при восприятии человеком множественного информационного со-

общения существуют неосознаваемые механизмы поиска закономерностей в организации информации. Бессознательно найденные закономерности существенно влияют на результаты дальнейшей сознательной деятельности.

Еще одна «головоломка» в исследованиях «когнитивного бессознательного»: как неосознанно воспринимается информационный массив, т.е. как протекает динамика такой обработки информации? Исследования, посвященные этой проблеме, проводились, например, на материале одного из феноменов перцептивного внимания – эффекта «мигания внимания» (*attentional blink*) (*Фаликман, 1999*). Испытуемому последовательно в режиме слайд-шоу предъявляются зрительные объекты – рисунки, буквы, цифры. Скорость предъявления – 12 стимулов в сек. Эффект мигания внимания заключается в том, что при опознании (осознании) одного стимула отмечается ухудшение обнаружения второго (или нескольких стимулов), следующих за тем, который был опознан. Эффект длится около 180 – 450 мс. «Пропускаемые» стимулы («зонды») не осознаются, что проявляется в том, что испытуемый не может ничего сказать об их содержании. Внимание наблюдателя как бы «мигает», но, как правило, он при этом сохраняет уверенность в том, что отслеживает все стимулы.

Какова глубина переработки стимула-зонда? Ответ на этот вопрос исследователи искали при помощи обнаружения соответствующих прайминг-эффектов. Так, *Maki, Frigen, Paulson* обнаружили, что вероятность опознания зонда увеличивается в случае, если он семантически связан с предыдущим «осознаваемым» стимулом или же связан с ним по внешним характеристикам. Такую закономерность авторы объясняют наличием семантической обработки «пропускаемого» зрительного объекта (*Maki, Frigen, Paulson, 1997*).

*K. Shapiro* с коллегами (1997) в экспериментальной серии проверял, могут ли неосознанные, в результате мигания внимания стимулы, выступать в качестве семантических праймов для последующих. Испытуемым последовательно предъявлялись слова. После восприятия первого слова, второе испытуемым «пропускалось». Однако было доказано, что это слово оказывает существенное влияние на эффективность опознания третьего слова, но в случае, если оно было семантически связано с ним. Отрицательный прайминг-эффект (замедление времени опознания) имел место в случае, если второе (неосознаваемое) слово не имело семантической связи с последующим. Полученные результаты свидетельствуют о том, что «зондовый» стимул перерабатывается семантически (*Shapiro, 1997*).

В свою очередь, *D. Valota, S. Paul* провели интересный эксперимент, в котором показали, что прайминг-эффект пропорционален количеству праймов, имеющих связь с целевым словом. Он предъявлял перед целевым словом два других, каждое из которых могло быть связано или не

связано с ним по смыслу. Было получено значимое различие между временем реакции в тех пробах, где целевому слову предшествовали два связанных по смыслу прайма и тех, где всего одно из двух слов было связано с целевым. Авторы объясняют полученный результат тем, что активация от каждого из праймов распространялась независимо, суммируясь при достижении целевого слова. Этот феномен был назван «аддитивностью прайминг-эффекта». Этот феномен указывает на то, что при неосознанном восприятии серии стимулов происходит не только обработка каждого из них в отдельности, но и информационного контента в целом (*Balota, Paul, 1996*).

Анализ современных исследований показывает, что вопросов относительно роли «когнитивного бессознательного» много больше, нежели ответов. На наш взгляд, наиболее важными вопросами, которыми необходимо руководствоваться в дальнейших исследованиях «когнитивного бессознательного», являются следующие:

- Насколько широко может анализироваться информационный контент на несознаваемом уровне? Идет ли речь только о влиянии предшествующего неосознанно воспринятого стимула на последующий в серии (как в эксперименте Д. Балота) или можно говорить о целостном бессознательном анализе серии, состоящей из трех, пяти, десяти и более стимульных объектов?

- На основании чего «когнитивное бессознательное» «делает вывод» об объединении тех или иных элементов в серии? Всегда ли происходит подобное гештальтирование? Случаются ли в процессе работы такого неосознаваемого механизма ошибки?

- До какой степени «логично» «когнитивное бессознательное»? Отличается ли когнитивная логика бессознательного от логики на уровне сознания? Если «да», то в чем состоят эти отличия?

- Каким образом неосознанно выявленные закономерности в информационном контенте оказываются способными влиять на сознательную когнитивную деятельность?

Очень вероятно, что содержательные ответы на подобные вопросы позволят ученым шагнуть на новую ступень понимания такого уникального инструмента «живого» познания как психики человека.

## Литература

1. *Агафонов А.Ю.* Прайминг-эффект как результат неосознаваемой деятельности сознания (в печати).
2. *Величковский М.В.* Когнитивная наука, С. 361.
3. *Величковский М.В.* Когнитивная наука, С. 405.



4. *Фаликман М.В.* Эффект мигания внимания // Вестн. Москов. Унта. Сер. 14. Психология. 1999. №1.
5. *Фаликман М.Ф. Койфман Ф.Я.* Виды прайминга в исследованиях восприятия и перцептивного внимания // Вестник МГУ. Сер.14. 2005. №3, С. 86.
6. *Фаликман М.Ф. Койфман Ф.Я.* Виды прайминга в исследованиях восприятия и перцептивного внимания // Вестник МГУ. Сер.14. 2005. №4, С. 82.
7. *Фаликман М.Ф. Койфман Ф.Я.* Виды прайминга в исследованиях восприятия и перцептивного внимания // Вестник МГУ. Сер.14. 2005. №3, С. 97.
8. *Фаликман М.Ф. Койфман Ф.Я.* Виды прайминга в исследованиях восприятия и перцептивного внимания // Вестник МГУ. Сер.14. 2005. №3, С. 99.
9. *Balota D., Paul S.* (1996) Summation of Activation: Evidence From Multiple Primes That Converge and Diverge Within Semantic Memory // Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, Vol. 22, No. 4, 827-845.
10. *Cooper L.A.* Mental representation of visual objects and events // In: G. Ydewalle, P. Elen & P. Bertelson (Eds.). International perspectives on psychological science. Vol 2.
11. *Forster K. I., & Davis C.* Repetition priming and frequency attenuation in lexical access. Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 10, P. 680-698.
12. *Maki W.S., Frigen K., Paulson K.* Associative priming by targets and distractors during rapid serial visual presentation: Does word meaning survive the attentional blink? // J. of Exper. Psychol.: Human Perception and Performance. 1997. Vol. 23. №4.
13. *Maljkovic V.* Short-term priming of relevance // Munich Visual Symposium / Ed. By H.J. Mueller, J. Krummenacher. Munich, 2003.
14. *Maljkovic V., Nakayama K.* Priming of pop-out: Role of features // Memory and Cognition. 1994. Vol. 22. №6.
15. *Plaunt D.C.* Semantic and Associative Priming in a Distributed Attractor Network // Proceedings of the 17<sup>th</sup> Annual Conference of the Cognitive Science Society. Hillsdale, 2005.
16. *Shapiro K., Driver J., Ward R., Sorensen R.E.* Priming from the attentional blink: A failure to extract visual tokens but not visual types // Psychol. Sci. 1997. Vol. 8.
17. *Wolf G.M. Butcher S.J. Lee C., Hyle M., Chandging your mind: On the contributions of top-down and bottom-up guidance in visual search for feature singletons // J. of Exper. Psychol. :Human Perception and Performance, 2003. Vol. 29 №2.*

*А.В. Суворов*

## Образ формируется раньше действия

Сознание – это осознание, прояснение того, что и как мы на самом деле делаем. Вне деятельности просто нечего осознавать.

«Люди, – пишут Маркс и Энгельс, – являются производителями своих представлений, идей и т.д., но речь идёт о действительных, действующих людях, обусловленных определённым развитием их производительных сил и соответствующим этому развитию общением, вплоть до его отдалённых форм. Сознание никогда не может быть чем-либо иным, как осознанным бытием, а бытие людей есть реальный процесс их жизни» (Маркс, Энгельс, Фейербах, 1966).

Согласно Марксу и Энгельсу, относиться к чему-либо можно только сознательно. Никак – ни адекватно, ни извращённо – не осознаваемое отношение – никакое не отношение. Растение никак не относится к почве, на которой выросло. Животное никак не относится к условиям, в которых существует. Хотя тут же Маркс и Энгельс оговариваются относительно обожествления этих условий, как первоначальной – религиозной, которую называют «животной», – формы их осознания. Но думаю, что это противоречие скорее в переводе, чем в оригинальной мысли Маркса и Энгельса.

«Язык, – пишут они, – так же древен, как и сознание; язык ЕСТЬ практическое, существующее и для других людей и лишь тем самым существующее также и для меня самого действительное сознание, и, подобно сознанию, язык возникает лишь из потребности, из настоятельной необходимости общения с другими людьми \*). [\*]Далее в рукописи перечёркнуто: «Моё отношение к моей среде есть моё сознание». Ред.] Там, где существует какое-нибудь отношение, оно существует для меня. Животное не «ОТНОСИТСЯ» ни к чему и вообще не «относится»; для животного его отношение к другим не существует как отношение. Сознание, следовательно, уже с самого начала есть общественный продукт и остаётся им, пока вообще существуют люди. Сознание, конечно, вначале есть всего лишь осознание БЛИЖАЙШЕЙ чувственно воспринимаемой среды и осознание ограниченной связи с другими лицами и вещами, находящимися вне начинающего сознавать себя индивида; в то же время оно – осознание природы, которая первоначально противостоит людям как совершенно чуждая, всемогущая и неприступная сила, к которой люди относятся совершенно по-животному и власти которой они подчиняются, как скот; следовательно, это – чисто животное осознание природы (обожествление природы)» (Маркс, Энгельс, Фейербах, 1966, С. 39-40).

Художественная иллюстрация обожествления – например, в «Собачем сердце» М.А. Булгакова: пёс Шарик смотрит как на Бога на профессора Преображенского, пока тот на свою голову не превратил Шарика в Шарикова.

Предметом обожествления позже – не в первобытном, а в классовом обществе, – становятся и социальные силы, точно так же, как и первобытно-природные, противостоящие нам в качестве неприступных и чуждых. Формы такого обожествления всю жизнь разоблачал Э.В. Ильенков, в том числе сциентизм – обожествление науки, и модернизм в искусстве – обожествление, с одной стороны, ШТАМПА, а с другой – КАПРИЗА, громко именуемого «свободой воображения».

Эстетически схваченная, – пишет Э.В. Ильенков, – художественно осознанная необходимость, оказывающая давление на всех и каждого, но не осознанная пока никем, не выраженная еще в строгом формализме понятия, и есть свобода художественного воображения, художественной фантазии. Она-то и рождает всеобщий общезначимый эстетический продукт в форме индивидуального сдвига в системе образов, созданных предшествующей деятельностью воображения. Тем самым в виде индивидуального сдвига в прежних формах работы воображения рождается новая, всеобщая норма работы воображения.

Ее затем опишут в учебниках по эстетике, выразят в алгебре понятий искусствоведения и эстетики, ей станут следовать как штампу плохие художники и как всеобщей норме работы воображения, которая требует новых индивидуальных вариаций и отклонения, – хорошие художники.

Работа подлинно свободного воображения поэтому-то и состоит в постоянном индивидуальном, нигде и никем не описанном уклонении от уже найденной и узаконенной формы, причем в таком уклонении, которое хотя и индивидуально, но не произвольно. В таком уклонении, которое есть результат умения чутко схватить всеобщую необходимость, назревшую в организме общественной жизни.

Такое, как сказал бы Гегель, «химическое» или «органическое» соединение индивидуальности воображения со всеобщей нормой, при котором новая, всеобщая норма рождается только как индивидуальное отклонение, а индивидуальная игра воображения прямо и непосредственно рождает всеобщий продукт, сразу находящий отклик у каждого, и есть суть и секрет свободы воображения и сопровождающего его чувства красоты.

В то же время это два продукта разложения художественной формы, формы свободного воображения. Сколько и в каких пропорциях ни смешивай, ни сочетай их, они не дают «химического» соединения. Необходимы особая реакция, особые условия.

На два указанных «исходных» продукта, которые одновременно суть конечные продукты разложения художественной формы, явственно и рас-

падаетеся ныне «модернистское» искусство. Не случайно крайние формы его разложения может имитировать, с одной стороны, машина, сочетающая слова и фразы по формальным канонам стихосложения, а с другой – осел, мажущий полотно совершенно «произвольными» и «индивидуально неповторимыми» взмахами своего хвоста. В таких полусных формах, как легко заметить, исчезает не только «свободное» воображение, но и вообще отпадает необходимость в каком бы то ни было воображении. Его роль тут выполняет в одном случае штамп программы, в другом – абсолютно случайные физиологические позывы».

Эта диалектика всеобщей необходимости и индивидуального, единичного осуществления, воплощения всеобщей необходимости, в полную силу «работает» и в детском развитии. Как предельно точно заметил Ф.Т. Михайлов, суть, содержание детского развития – вовсе не в механически-потребительском, пассивном «усвоении» или там «присвоении», а всегда в индивидуальном творческом освоении, овладении, и в процессе этого овладения – ВОССОЗДАНИИ общечеловеческой культуры. Каждый из нас, таким образом, СОАВТОР человечества постольку, поскольку вообще состоялся как человек.

Человеческое сознание может возникнуть только во взаимодействии с другим человеческим сознанием. На то оно и со/знание – со/ и в смысле совместно создаваемого и просто общего, всем известного знания, и в смысле сопредельности готового знания взрослого возникающему знанию ребёнка. Маркс мимоходом, в порядке аналогии по совершенно другому поводу, замечает:

«...Так как он рождается без зеркала в руках и не фиктеанским философом: «Я есмь Я», то человек сначала смотрится, как в зеркало, в другого человека. Лишь отнесясь к человеку Павлу как к себе подобному, человек Пётр начинает относиться к самому себе как к человеку. Вместе с тем и Павел как таковой, во всей его Павловской телесности, становится для него формой проявления рода «Человек»» (Маркс, 1978).

В русском языке слово «со/знание» самим своим составом выдаёт природу, сущность обозначаемого явления, а именно – предметно-деятельностную природу. Совместное детско-взрослое знание добывается в совместной деятельности взрослого и ребёнка. Возникающее детское знание, сопредельное готовому знанию взрослого, определяет границы этих пределов по мере того, как совместная деятельность ребёнка и взрослого постепенно разделяется, превращается в самостоятельную детскую деятельность.

Чтобы сознание могло возникнуть, нужен предмет – предмет осознания, предмет овладения. Предмет этот – культура; в каждый данный момент – некая часть культуры, которой надо овладеть здесь и сейчас. Хрестоматийный пример, который анализировали и П.Я. Гальперин, и А.И.

Мещеряков – ложка: культурный предмет определённого назначения, и пользоваться этим культурным предметом по этому определённому назначению надо научиться. Никуда не денешься, «мордой» в другой культурный предмет – тарелку – тебя не пустят... Только ложкой. Или вилкой. Или – в Китае, в Японии – палочками. Но не «мордой».

Это я вспомнил предельно эмоциональное описание Э.В. Ильенковым детского протеста против ложки: «Отпихивает, он не хочет, он лезет «мордой» в тарелку». То есть – пытается лезть, а между его «мордой» и тарелкой снова и снова вставляют ложку. Потрясающе неудобный предмет, – изумляется А.И. Мещеряков. До чего же, оказывается, это сложно – зачерпнуть ложкой пищу и донести до рта, не вывалив на себя!

На примере овладения ложкой А.И. Мещеряков и другие авторы показывали, во-первых, как формируются навыки самообслуживания. Во-вторых, на этом примере подчёркивалось, что педагогу необходимо строжайше дозировать свою руководящую («рукой водящую», – поясняет Э.В. Ильенков) активность, дабы не подавить на корню собственную детскую активность. Но ведь при овладении ложкой, как и любым другим культурным предметом, формируется не только соответствующий навык, не только соответствующее действие, но и целая система образов, без которой действовать ложкой по её назначению было бы просто невозможно. Пока не сформирована соответствующая система образов, невыполнимо никакое сознательное, произвольное, целенаправленное, ЦЕЛЕ/СО/ОБРАЗ/НОЕ действие. Так что не только тайна формирования того или иного навыка самообслуживания, – в совместно-разделённой деятельности скрыта и тайна формирования сознания вообще и воображения в частности.

В книге Э.В. Ильенкова «Об идолах и идеалах» глава о воображении называется «Что на свете всего труднее?», и на этот вопрос тут же даётся ответ эпиграфом из Гёте: «Видеть своими глазами то, что лежит перед ними». Так Ильенков сразу указывает на фундаментальную функцию воображения, которую в тексте характеризует следующими словами: «Форма психической деятельности, обеспечивающей «превращение», воплощение «во образ» чисто физического факта, и есть во/ображение. Деятельность воображения как раз и соотносит зрительные впечатления с реальными формами вещей, с теми самыми реальными формами, с которыми человек имеет дело прежде всего в реальной предметной жизнедеятельности, там, где он сам выступает не как «созерцающее» существо, а как реальное материальное тело среди других столь же реальных тел.

Если моя рука ощупывает вещь, то контур движения руки тот же самый, что и очертание вещи; та же самая форма, только один раз данная в пространстве, а другой раз – развернутая движением во времени. Один раз ее точки расположены в пространстве одна рядом с другой, а другой раз –

те же самые точки следуют одна за другой во временной последовательности движения по ним. Это хорошо понимал уже Спиноза.

И только соотнося зрительные впечатления с формами движения нашего собственного тела (в частности руки) по реальным контурам внешних вещей, мы научаемся и в зрительных впечатлениях видеть реальные контуры, а не результат воздействия вещей на сетчатку наших глаз. Каждый из нас «школу» такого соотношения прошел в раннем детстве, и для взрослого человека акт воображения является таким же автоматическим и произвольным, как, скажем, ходьба на двух ногах» (Ильенков, 1968. С. 216).

Фундаментальная функция воображения, стало быть, – не перетасовка образов с целью получить из них некое «небывалое сочетание», а соиздание образов впервые. На эту функцию указывает даже этимология русского слова «во/ображение»: воплощение «во образ» некоего исходного материала. Иными словами – ОРИЕНТИРОВКА в том или ином исходном материале. Пока не воплотишь его «во образ» – не сориентируешься, не отледишь его форму, контур.

При теоретическом анализе совместно-разделённой предметной деятельности этот процесс воплощения собственных действий «во образ» проблемной ситуации, в которой приходится действовать, выступает особенно отчётливо.

Давно пора переиздать книгу А.И. Мещерякова «Слепоглухонемые дети. Развитие психики в процессе формирования поведения». Изданная на русском языке издательством «Педагогика» всего один раз в 1974 году, эта книга давно уже незаслуженно выпала из научного оборота. Её необходимо переиздать, а компьютерные оригинал-макеты разместить на всех психолого-педагогических сайтах.

Это поучительнейшая книга, одно из многих достоинств которой – детальнейший анализ историй первоначального обучения отдельных слепоглухонемых детей. Вот одна из этих историй полностью, – потому что кратко цитировать эту книгу сложно, а пересказывать – стыдно: хватит, допересказывались до того, что пора напоминать авторский текст, а то многие знакомы только с пересказами... (Свои комментарии отмечаю в тексте А.И. Мещерякова скобками [].)

«Еще до открытия специального учреждения для обучения слепоглухонемых под нашим наблюдением находилась слепоглухонемая девочка Нина Х. Нина заболела менингитом, когда ей было всего 8 месяцев. После болезни она стала сонливой, перестала сидеть и стоять. Когда ее в возрасте полутора лет консультировали в психоневрологической больнице и глазной клинике, то установили, что она не видит и не слышит. В возрасте четырех лет она была помещена в дом для детей-инвалидов системы социального обеспечения. В то время когда мы исследовали ее в одном из дет-

ских домов, обычное ее положение и времяпровождение были таковы: она сидела в кроватке, раскачивая туловище вперед и назад, иногда останавливалась, как бы прислушиваясь; покачивала головой два-три раза из стороны в сторону и вновь начинала раскачиваться; при наклоне вперед громко выпускала воздух сквозь стиснутые зубы. Иногда поднимала одновременно правую ручку и ножку, поворачивая в ту же сторону и голову; реже делала те же движения левой рукой и ногой. Из положения лежа могла самостоятельно сесть. Самостоятельно обычно не ложилась: даже если засыпала, то дремала сидя. Правая рука у девочки значительно активнее левой. Кулак правой руки она иногда прикладывала к щеке или тихонько била себя около правого глаза, в лоб или в переносицу. Терла правой рукой правый глаз. Сидя, самостоятельно меняла положение тела – поворачивалась, складывала и вытягивала ноги. Умела стоять, держась за опору, но самостоятельно никогда не вставала. Если ее поставить и оставить без поддержки, сразу же садилась. При прикосновении к ней с целью одеть, раздеть или задержать ее раскачивание девочка на какое-то мгновение замирала, как бы чего-то ожидая, а потом начинала хныкать или ныть. Если ее оставляли в покое, нытье прекращалось. Плакала громко, судорожно откидывая голову назад до предела, изредка выбрасывая ногу вверх и в сторону. Засыпала по-разному: иногда сразу же, как только ее положат, иногда плакала и не хотела ложиться. Ночью не плакала, спала спокойно; если ее не разбудить, могла проспать и завтрак. Движения языком и губами весьма многообразны: вытягивала губы вперед трубочкой, языком двигала вниз к подбородку и вверх к носу и т.д., произносила ряд нечленораздельных звуков. Вот, пожалуй, и все, что умела делать Нина Х. Вставать, ходить, самостоятельно есть, пользоваться горшком, одеваться, раздеваться она не могла. Она не брала и не ощупывала ни одного предмета. Любой предмет, вкладываемый ей в руку (кроме соски), она вяло выпускала из рук, а при повторном вкладывании – отталкивала, у нее не было никаких попыток ощупать игрушку или любую другую вещь, даже если эту вещь вкладывали ей в руку. В ходе тщательных наблюдений за режимом и всей жизнью Нины и попыток формировать у нее простейшие навыки поведения выявились некоторые особенности, существенно осложнившие работу. Например, у девочки сформировалось стойкое негативное отношение к процессу кормления. Во время кормления она плакала, пыталась сжать зубы, увернуться от ложки, вытолкнуть пищу изо рта и т.д. Няня, которая обслуживала Нину, рассказывала нам, что, когда Нина капризничала и не ела, ее приходилось класть на спину и пищу вливать в рот насильно, тогда она хотя и плакала, но ела.

Специальными приемами мы пытались развить активность ребенка при еде. Кормление производилось маленькой ложкой. Лишь первая ложка опрокидывалась в рот при полной пассивности ребенка. Вторая ложка

вводилась в рот и не сразу опрокидывалась, а тогда, когда девочка верхними зубами и верхней губой захватывала пищу, после чего ложка выводилась изо рта, а пища, захваченная верхней губой, оставалась во рту. Это было уже проявление первой пищевой активности ребенка, и эту активность ни в коем случае нельзя было пропустить и угасить. [Если зрячеслышащие считаются только со своим «удобством», – им, дескать, проще и быстрее принять решение и сделать самим, – они могут подавить всякую активность и у взрослых слепоглохих, либо вызвать яростное сопротивление, переходящее в безысходный конфликт, если зрячеслышащие не уступают и, тем более, прибегают к грубой силе, пытаясь навязать свою волю. Даже я время от времени испытываю на себе подобное обращение, и в лучшем случае происходит разрыв отношений, а в худшем – если деваться друг от друга некуда, – нарастает взаимное глухое озлобление и ненависть. – А.С.] Следующая ложка уже никак не должна быть просто опрокинута в рот: с этой ложки ребенок должен взять пищу активными движениями губ. Так, постепенно и дозированно, задерживая момент опрокидывания ложки в рот, формировалось активное движение верхней губы, а впоследствии и такое сложное движение, как отхлебывание, т. е. введение пищи в рот с ложки активными движениями верхней и нижней губы вместе со струей воздуха. Постепенно и медленно увеличивалось активное движение рта и головы ребенка при приеме пищи. Ложка уже не вносилась в рот ребенка, а лишь подносилась ко рту и чуть касалась его губ. В ответ на это касание ребенок наклонял голову вперед, раскрывал рот и отхлебывал пищу. Ложка прикасалась к губам в разных местах. Постепенно увеличивался диапазон движений головой и ртом, чтобы захватить ложку, коснувшуюся губ то в одном, то в другом месте. Прикосновения ложки варьировались – ложка касалась то верхней губы, то нижней, то уголка рта и т.д. В ответ на это ребенок осуществлял реакцию захвата пищи. Таким образом формировалась, а в дальнейшем и расширялась зона сигналов, вызывающих реакцию захвата пищи. Лучше всего эта реакция осуществлялась с раздражения середины области соприкосновения верхней и нижней губы. При кормлении Нины выяснилось, что она живет и точнее реагировала на прикосновение в области верхней губы по сравнению с нижней губой. При расширении рецепторной зоны сигнальных пищевых прикосновений оказалась необходимой также строгая и скрупулезная постепенность: если сразу дотронуться ложкой слишком далеко от рецепторной зоны, надежно вызывающей пищевую реакцию, то реакции захвата может и не быть. Так, первые прикосновения ложкой под нижней губой вызвали отказ от захватывания пищи у Нины, хотя в дальнейшем постепенно она и на это прикосновение научилась захватывать еду.

Дальнейшее развитие сигналов, вызывающих реакцию захвата пищи, заключалось не в простом расширении тактильной рецепторной



зоны, а в изменении самого способа сигнализации. Были сделаны попытки научить ребенка реагировать на запах пищи, подносимой ко рту, на ощущение тепла от пищи. Качество и структура активности при приеме пищи также изменились. К движениям головы и губ ребенок с помощью взрослого добавил движение своей руки, которая следовала за кормящей рукой взрослого, а потом постепенно должна была и заменить ее. Так ребенок постепенно должен научиться подносить ложку ко рту и открывание рта согласовывать с положением руки в пространстве. [Это прямое описание того, как формируется образ пространства, в котором ребёнок действует, – образ, без которого это действие невозможно, невыполнимо. – А.С.] В этом случае создается сложный комплекс согласованных движений руки, головы и рта, нужный для правильного осуществления процесса еды.

Условия жизни Нины Х. подавили в ней также проявление сколько-нибудь многообразной двигательной активности вообще. Когда Нину привезли в дом для детей-инвалидов, она не спала, не ложилась. Для того чтобы успокоить девочку, ей не давали возможности встать с кровати. Ее активность не направляли по естественному руслу: не учили стоять, ходить, одеваться, раздеваться, садиться на горшок. Все это – одевание, еда, передвижение ее в комнате и т. д. – осуществлялось в быстром темпе, без учета активности и нужд ребенка. [Нужно приравниваться к доступному темпу слепоглухого не только ребёнка, но и взрослого, что иным зрячеслышащим, и совершенно напрасно, представляется излишним. Впрочем, эти зрячеслышащие прежде всего по отношению друг к другу так же, мягко говоря, «нетерпеливы», а на слепоглухих просто переносят стереотипы, выработанные друг на друге. Именно нежелание считаться с темпами реагирования, темпами ориентировки друг друга является источником безнадёжных, безысходных конфликтов, прежде всего в быту. – А.С.] Для девочки это был сплошной хаотический и непонятный поток прикосновений, в результате которых она то замирала от страха, очутившись в воздухе без твердой опоры, когда ее переносили, то попадала в воду при купании, то ее одевали, то раздевали. Естественная первоначальная активность ее, если она в какой-то степени и существовала, была стойко угашена. И ко времени нашего обследования на все прикосновения Нина неизменно реагировала отстранением, при настойчивом же прикосновении начинала ныть, а то и плакать. Потребность в движениях она удовлетворяла многочасовым раскачиванием туловища вперед и назад. [Знаменитые в литературе об этих детях «навязчивые движения», смысл которых обычно видят в высвобождении избыточной «биологической энергии». Но, может быть, не только? Во всяком случае, беседуя со мной, А.В. Апраушев не раз подчёркивал, что смысл навязчивых движений к высвобождению избыточной биологической энергии не сводится, но что он в них видит сверх того, я так толком и не понял, хотя готов согласиться, что высвобождение избы-

точной биологической энергии – лишь первая попавшаяся гипотеза, наверняка далёкая от подлинного понимания всей сложности процесса. – А.С.] Все остальные движения были принудительными и осуществлялись без какой-либо активности ребенка. Необходимо было определить возможность и пути развития двигательной активности ребенка. Обследование показало, что двигательную активность сформировать и развить вполне возможно.

Рассмотрим это на примере вставания на ноги из положения сидя.

Обычно, когда Нину надо было переместить с места на место, с кровати на горшок, в ванну и т.д., ее быстро брали руками под мышки, поднимали, переносили и сажали. При этом Нина сохраняла в воздухе то же положение ног, которое у нее было, когда она сидела в кровати. При наших попытках поднять ее она также сначала поджимала ножки. Для того чтобы преодолеть это поджимание ножек, был применен следующий прием: к подошвам ее ножек приставлялась опора (хотя бы рука воспитателя), и подъем туловища осуществлялся в замедленном темпе. Ребенок, чувствуя под ногами постоянную опору, начинает разгибать ноги, туловище уходит от опоры, а ноги остаются на опоре, легко опираясь на нее. В дальнейшем воспитатель постепенно начинает поддерживать туловище ребенка все слабее и слабее. Наступает момент, когда поддержка перестает требоваться совсем.

В описанном акте вставания активность ребенка минимальна, она еще только зарождается. Здесь поднятие туловища осуществлялось еще усилиями взрослого, а не мышцами ребенка. В дальнейшем доля активности ребенка постепенно увеличивалась. Воспитатель помещал свои руки под мышки ребенка и начинал его поднимать, однако подъем намеренно осуществлялся медленно и слабо, при этом ребенок сам, силой своих мышц начинал помогать подъему. [Классическая формула совместно-разделённого действия: педагог начинает действие вместе с ребёнком, предоставляя ребёнку продолжать, пока ребёнок от конца к началу не овладевает всем действием. А.И.Мещеряков многократно, по самым разнообразным поводам, отслеживает и подчёркивает эту формулу. – А.С.]

Таким образом зарождается совместное действие взрослого и ребенка: взрослый его начинает, ребенок продолжает. Это важнейший этап первоначального обучения слепоглухонемого ребенка. [Замечательная формула «взрослый начинает, ребёнок продолжает» – на самом деле не всё содержание совместно-разделённой предметной деятельности, а лишь предельно ёмкий и потому кажущийся исчерпывающим намёк на него. Вся же реальная сложность процесса раскрывается на протяжении практически всей книги. – А.С.]

Вскоре Нина научилась самостоятельно вставать с постели, держась за сетку, а потом и вставать со стула. Стали обучать девочку ходить. Одна

воспитательница держала ее за две руки и легонько тянула вперед, другая – руками переставляла ноги девочки. Потом Нина сама переставляла ноги, когда ее тянули за руки. Сделав несколько таких шагов, она подгибала ноги и садилась или повисала на руках воспитателя. Однако день ото дня количество шагов увеличивалось. Вскоре можно было не тянуть ее за две руки, а поддерживать за одну руку, а потом девочка научилась ходить, держась лишь за палец взрослого. Стали ее водить так, чтобы она держалась за спинку детского стула, а стул постепенно передвигали по комнате. [А.Т.Твардовский, поэма «Дом у дороги»: «...И двигал ящик, точно стул, / В ходьбе лоя сноровку». У зрячеслышащих детей всё так же, но как бы «само», без целенаправленной организации педагогического процесса, без которой невозможно было обойтись в случае Нины Щ.. – А.С.] Сначала она держалась двумя руками, потом одной.

Обучение ходьбе связывалось с режимными моментами. Утром Нина, держась за руку воспитателя, проделывала путь от спальни в туалетную комнату и обратно, потом шла в игровую комнату, в игровой комнате в манеже ее обучали самостоятельно передвигаться, опираясь руками на стенку манежа. На прогулку ее тоже не несли, а вели. Вскоре она уже могла делать 10-12 шагов, не держась ни за стул, ни за руку воспитателя. Одновременно с обучением ходьбе у ребенка были сделаны попытки сформировать навыки самообслуживания. Первое время при одевании, раздевании, умывании, при приеме пищи, в туалете Нина была не просто пассивна, наоборот, она сопротивлялась всему, чему ее обучали, вырывая руки и отворачивая лицо. С ней все надо было делать крайне медленно и спокойно, так как резкие движения пугали девочку. [Взрослых слепоглухих тоже пугают резкие, неожиданные прикосновения и движения окружающих. Я от неожиданности мог даже сильно ударить хотя бы и самого близкого человека, к которому испытываю неизменную нежность. Досталось, например, маме, когда я что-то увлечённо печатал на брайлевской машинке, а она, понаблюдав за мной с дивана, неожиданно клала руку мне на плечо. Один порывистый мальчик, которого я очень люблю и могу ударить, как и маму, только случайно, приспособился: прежде чем прикоснуться – дует. (Если взрослые вздумают подражать моему порывистому юному другу, сначала стоит припомнить, не понадобится ли противогаз, – дыхание иных, по выражению Поля Брэгга, способно «убить вола».) Но чаще мой порывистый юный друг прикасается легко, ласково, чтобы не испугать, – так, как это описано дальше у А.И. Мещерякова. – А.С.] Утром ее поднимали с постели осторожно, мягкими, ласковыми движениями. Во время умывания делали теплую воду, которая не пугала ребенка, а вызывала положительную эмоцию. Почувствовав приятную воду, Нина уже не отдергивала рук, а держала их под струёй. Воспитатель, держа руки ребенка своими руками, проделывал нужные движения – потирал ла-

дони девочки друг о друга, подносил к лицу девочки и проводил ими по лицу. Вскоре можно было заметить признаки активности: почувствовав, что воспитатель начинает подносить ее руки к лицу, она активно продолжала эти движения при умывании и вытирании полотенцем. [Когда я был в гостях у А.И. Мещерякова и мыл руки перед едой, Александр Иванович меня самого, без пяти минут студента, учил правильно вытирать руки полотенцем. Я его комкал, пытаюсь вытереть руки побыстрее, и руки оставались полумокрыми. Александр Иванович подошёл, расправил полотенце, повесил его расправленным на мои кисти и начал их вытирать расправленным полотенцем. С тех пор я применяю эту «технологию». – А.С.]

Нину стали приучать к твердой пище, и постепенно она научилась откусывать и жевать твердую пищу. В руку ей стали давать ложку. Ложку она не держала, поэтому воспитатель держал ее руку на ложке и ее рукой подносил ложку ко рту. Так Нина научилась держать ложку своей рукой и стала делать попытки нести ее ко рту. Чаще всего ложка не находила рта, но, как только ложка касалась лица, Нина правильно передвигала ее ко рту и правильно опрокидывала пищу в рот. Постепенно она научилась откусывать хлеб (первое время хлеб ей крошили в суп).

При одевании она тоже начинала проявлять активность – поднимала ножку при надевании чулка, при надевании платья поднимала руки.

Как видим, с самого начала у Нины не были сформированы или были угашены сформированные во младенчестве важные органические потребности: в пище, в движении. [Потрясающе: даже в пище и движении! Невнимание к человеку, к его собственным темпам ориентировки – поистине убийственно. Я написал: «невнимание к человеку» (вообще, независимо от возраста), имея в виду, что столь же убийственно такое невнимание и к взрослому слепоглохому, а не только к ребёнку. Я сам предпочитаю по возможности обойтись, например, без услуг сопровождающего, который «принципиально» не желает учитывать мою слепоглохоту и пытается навязать мне свои, для меня совершенно непосильные, зрячеслышащие стереотипы ориентировки в пространстве. Об этом у меня специальная статья «Ошибки сопровождения». – А.С.] Совершенно отсутствовала также потребность в общении с другими людьми. Пищевая потребность была угашена ненормальным процессом кормления, потребность в активности нашла свое удовлетворение в стереотипных, труднопреодолимых маятникообразных движениях туловища, потребность в общении не развилась или была угашена неправильными, не понятными для ребенка резкими прикосновениями и движениями при обслуживании его.

Приведенные выше примеры работы с Ниной Х. дают представление о тонкости и постепенности оживления и развития активности ребенка в самом начале его обучения». (Мещеряков, 1974. С. 84-90.)

«Оживление» – слово, точное до жути. До специального обучения

слепоглухонемого ребёнка просто нет как человеческого существа. Его человеческую активность, первоначально в сфере бытовой культуры, приходится именно оживлять – и не только в том смысле, что она когда-то была, однако подавлена тотальным насильственным обслуживанием, но и в смысле изначального формирования. Теоретическому анализу процесса «оживления» человеческой психики А.И. Мещеряков посвящает многие десятки страниц, из которых я вынужден ограничиться только следующим абзацем: «Ребенок овладевает предметным действием поэтапно. В начале обучения слепоглухонемого навыку самообслуживания все действия взрослый совершает самостоятельно. На этом этапе, по сути дела, еще нет совместного действия – его совершает один взрослый. На следующем этапе появляется первая активность ребенка, который выполняет отдельные доступные для него операции, действие становится совместным и разделенным между взрослым и ребенком. Правда, пока действие разделено на две неравные части. Часть, которую делает ребенок, очень мала, активность его минимальна, но главное заключается в том, что она есть и ее можно увеличивать. Взрослый, сдерживая свою активность и поощряя самостоятельность ребенка, строит совместное действие таким образом, что в его осуществлении доля активности ребенка все более и более увеличивается. Для ребенка возрастание его активности – обязательное условие достижения цели действия. Мастерство педагогического процесса на этом этапе заключается в том, чтобы задача, поставленная каждый раз перед учеником, была для него не слишком трудна, но и не слишком легка и чтобы мера трудности каждой последующей задачи возрастала. При решении слишком трудной задачи ребенок отказывается от ее выполнения, при постановке слишком легкой задачи он ничему новому не обучается». (Мещеряков, 1974. С. 120-121.)

Речь в начале последнего процитированного абзаца идёт о «самостоятельности» взрослого, ориентированной на «оживление» детской активности, первоначально хотя бы самой минимальной, – а не на УМЕРЩВЛЕНИЕ, ПОДАВЛЕНИЕ детской активности тотальным НАСИЛЬСТВЕННЫМ обслуживанием. Подчёркиваю снова и снова, что таким способом можно УМЕРТВИТЬ активность и у взрослых слепоглухих, с весьма сомнительной перспективой последующего «оживления».

А.И. Мещеряков пишет о необходимости поддержания стабильности обстановки вокруг слепоглухонемого ребёнка. Это важно и для взрослых слепоглухих: любое изменение в привычной обстановке, о котором их забыли или, тем более, не сочли нужным предупредить, является для них источником стресса. Уж как я злился, – когда жил один, – не найдя после очередных гостей, например, на привычном месте тряпку для вытирания стола... Ведь приходилось беспокоить соседей, просить найти пропажу. Итак:

1. «Самостоятельность» взрослого, ориентированная на «оживление» детской активности. Чтобы спровоцировать это «оживление», взрослый свою активность должен сдерживать, готовый в любой момент предоставить хотя бы самую минимальную инициативу ребёнку.

2. Разделение активности между ребёнком и взрослым по формуле: взрослый начинает, ребёнок продолжает. Постоянное сдерживание, строжайшая ДОЗИРОВКА активности взрослого, всё педагогическое мастерство которого нацелено на то, чтобы поддерживать детскую активность на уровне максимально преодолимой сложности, трудности задач. Всё, что ребёнок может сам, он и должен делать сам, а взрослый – на подхвате, чтобы обеспечить результат, оказать минимальную помощь там, где ребёнок сам ещё не справляется. И – обязательное приноравливание к сильным для ребёнка темпам: ни в коем случае не проявлять нетерпение, не торопить, не пытаться делать за него, иначе ребёнок может отказаться вообще что-либо делать. Поддержка, подбадривание, выжидание, подстраховка – но ни в коем случае не нетерпеливая «гонка лошадей».

3. От конца к началу, всё с более раннего момента продолжая начатое взрослым действие, ребёнок овладевает им полностью. Однако ещё не очень уверенно, с возможными промахами и неудачным результатом. Задача взрослого – тактичное, очень мягкое, предотвращение и исправление этих промахов. Взрослый наблюдает за действиями ребёнка и осторожно подсказывает ему, заметив неуверенность. Пока, наконец, ребёнок не выполняет действие целиком и совершенно уверенно. И начало действия взрослым превратится в СИГНАЛ к выполнению действия ребёнком, – то есть в один из первых, вот именно СИГНАЛЬНЫХ, /ЖЕСТОВ/... Но это уже другая история – история формирования РЕЧИ, – история, выходящая за пределы темы данной статьи.

В рамках же этой темы я, наконец, подготовил формулирование тезиса, вынесенного в заголовок: чтобы успешно «оживить» активность ребёнка, формирование образа как самого действия, так и предметного поля, в котором оно совершается, должно ОПЕРЕЖАТЬ формирование самого действия. Никак иначе действие НЕВЫПОЛНИМО.

Иными словами, чтобы выполнить действие, надо предварительно сориентироваться как в способе действия, так и в обстановке, в которой надо действовать.

Но при изначальном отсутствии детской активности сориентироваться можно только одним способом – пробуя действовать, пробуя продолжить начатое взрослым. В ходе этих проб и начинает формироваться образ. Образ способа и предметного поля действия зарождается вместе, одновременно с началом формирования самого действия, непосредственно в процессе первых проб продолжить действие, начатое взрослым, – но чтобы ребёнок чему бы то ни было научился, формирование образа долж-

но ОПЕРЕДИТЬ формирование действия.

Чтобы научиться пользоваться ложкой, нужно сформировать:

1. образ самой ложки;
2. образ предметного поля – стула, на котором сидит ребёнок, стула, на котором сидит педагог, стола, за которым оба сидят, тарелки с пищей на этом столе...;
3. образ эталонного, правильного, адекватного, ведущего к успеху способа действия, обращения с ложкой.

И пока вся эта, как видим, очень даже сложная СИСТЕМА ОБРАЗОВ не сформирована, – пока, иными словами, ребёнок полностью не сориентировался в способе и предметном поле действия, – само действие НЕВЫПОЛНИМО.

Так возникает зародыш человеческой психики. Образ, обеспечивающий выполнение действий, одновременно есть и понятие, которое Э.В. Ильенков определяет как «понимание сути дела», «понимание того, что и как ты на самом деле делаешь». Учась действовать, ребёнок учится и представлять себе это действие во всём достаточном для его выполнения предметном контексте, и понимать потребностный смысл и адекватный этому смыслу способ выполнения действия. Он ОСОЗНАЁТ СЕБЯ КАК СУБЪЕКТА ДЕЙСТВИЯ. Так – в зачаточной форме, но УЖЕ – зарождается сознание.

## **Литература**

1. *Ильенков Э.В.* Об идолах и идеалах. М.: Политиздат, – 1968. С. 250-251.
2. *Маркс К.* Капитал. Том I. – М.: Политиздат. – 1978. С. 62.
3. *Маркс К., Энгельс Ф., Фейербах Л.* Противоположность материалистического и идеалистического воззрений. М.: Политиздат, – 1966. С. 29.
4. *Мещеряков А.И.* Слепоглухонемые дети. Развитие психики в процессе формирования поведения. М.: «Педагогика», –1974. С. 84-90.

***М.Г. Филиппова***

## **Осознаваемые и неосознаваемые компоненты восприятия многозначных изображений**

Исследование выполнено при поддержке Совета по грантам Президента Российской Федерации (№ проекта МК-3531.2008.6)

Результаты трех экспериментов с использованием экспериментальной парадигмы прайминга демонстрируют, что неосознаваемые значения многозначных изображений негативно влияют на текущую сознательную деятельность человека. Выявлен негативный-прайминг эффект, который неосознаваемые значения многозначных изображений оказывают на опознание семантически связанных с ними стимулов, а также обнаружен феномен, свидетельствующий в пользу интерференционного влияния неосознаваемых значений многозначных изображений на выполнение всех когнитивных задач, для которых эти значения служат контекстом. Полученные результаты демонстрируют, что неосознаваемые значения многозначных изображений воспринимаются и семантически обрабатываются. Установлено, что после осознания ранее незамеченных значений многозначной информации интерференционный эффект исчезает, что позволяет провести параллели между неосознанием каких-либо значений многозначной информации и вытеснением, известным из психотерапевтической практики.

В настоящее время известно, что человек неосознанно воспринимает, хранит и перерабатывает гораздо больше информации, чем осознает. Экспериментальное изучение проблемы неосознаваемой обработки информации началось в исследованиях с использованием подпороговых сигналов (*Brean, 1958; Eagle, 1959; Михалевская, 1977; Гершуни, 1978; McCauley, Parmelee, Sperber, Carr, 1980; Shevrin, Dickman, 1980; Dixon, 1981; Henley, 1984* и др.), а более поздние экспериментальные данные свидетельствуют о том, что неосознаваемая обработка информации имеет место не только в случае использования подпороговых стимулов, но также и при восприятии многозначной информации.

Дело в том, что при столкновении с многозначной информацией человек, как правило, осознает только одно ее значение. Однако существует ряд публикаций, в которых решается вопрос о возможности восприятия и других (неосознанных) значений. Сегодня обсуждение особенностей восприятия многозначности характерно для когнитивных психологов (например, *Stone, Ladd, Gabrieli, 2000; Gopnik, 2001*) и психолингвистов (например, *Fodor, 1983; Simpson, 1994; Залевская, 1999; Хомский, 2001*). В психолингвистике этот вопрос обсуждается в рамках полемики между сторонниками гипотез множественного и выборочного лексического доступа; в когнитивной психологии - в контексте проблемы выбора в пользу моделей ранней и поздней селекции. Некоторые авторы предлагают варианты идеи, соответствующие теории поздней селекции, а также гипотезе множественного доступа, согласно которым вся поступающая к нам информация воспринимается и семантически перерабатывается, что предполагает восприятие всех значений многозначной информации.



Так, например, согласно У. Онифер и Д. Свинни, первоначально доступными в памяти оказываются все значения многозначной информации, но затем очень быстро происходит отказ от всех, кроме контекстуально-уместного (*Onifer, Swinney, 1981*). М. Петерсон и Дж. Ким отмечают, что концентрация на какой-либо задаче подразумевает необходимость подавления несущественных для ее выполнения значений (*Peterson, Kim, 2001*). В теории торможения С. П. Типпера утверждается, что при восприятии многозначности происходит «отбор цели для действия», который сопровождается торможением нерелевантных значений, необходимым для предотвращения выполнения автоматически активизированных ими реакций (*Tipper, 2001*). В. М. Кроль отмечает, что при восприятии многозначной информации первоначально выдвигается несколько гипотез об узнаваемом объекте, которые автор называет «перцептивными эталонами» (*Кроль, 1998, с. 45*). Гипотезы (или перцептивные эталоны) на начальном этапе восприятия не осознаются. Этот этап соответствует «неосознаваемой интерпретации», за которой следует «осознаваемая». Кстати, еще У. Найсер отмечал, что анализу черт предшествует стадия генерации гипотез относительно природы воспринимаемого объекта (*Neisser, 1967*). Подтверждением модели поздней селекции, и, соответственно, гипотезы множественного доступа, могут служить исследования, в которых неосознаваемые значения двойственных изображений проявляются при смене задания. Например, в исследовании М. Игла, Д. Л. Волицкого и Г. С. Клейна (*Eagle, Wolitzky, Klein, 1966*) испытуемым экспериментальной группы предъявлялось двойственное изображение «дерево-утка» (Рис. 1), контрольной группе - изображение дерева, не содержащее скрытых фигур. Обычно испытуемые экспериментальной группы не замечали замаскированный контур утки, образованный ветвями дерева. Однако при смене задания, когда их просили нарисовать ранее предъявленное изображение, в их ответах значительно чаще, чем в контрольной группе, проявлялись ассоциации, связанные с уткой: вода, перья, птицы и т.д. Аналогично, при описании молодой женщины с двойственного изображения «жена или теща» (Рис. 2) испытуемые часто приписывали ей детали, явно относящиеся к образу «тещи», например, – массивный подбородок или горбатый нос; а при описании старухи – детали, принадлежащие молодой женщине, например, украшение на шее (*Аллахвердов, 2006*).

**Рис. 1. Утка / Дерево  
(Elkind, 1964)**

**Рис. 2. Жена / Теща  
(Hill, 1915)**



Приведенные данные свидетельствуют в пользу того, что при смене задания неосознанные значения многозначных изображений могут отражаться в виде ошибок воспроизведения в ассоциациях и воспоминаниях испытуемого, как будто он знает об их существовании, но не может осознать. В этой связи интересно отметить, что в психотерапии используется метод свободных ассоциаций и другие переключения с задачи на задачу, чтобы спровоцировать у пациента осознание вытесненного материала, методом обнаружения которого служит регистрация непреднамеренных ошибок – оговорок, опечаток и даже шуток. Как бы то ни было, неосознанные значения многозначной информации могут проникать в сознание в неподходящий момент, а это предполагает, что они не эквивалентны отсутствующей информации.

Одной из наиболее значимых работ в области исследования восприятия многозначной информации является эксперимент А. Дж. Марсела с использованием экспериментальной парадигмы прайминга. Под эффектом прайминга подразумевается влияние на скорость и точность решения когнитивных задач непосредственно предъявляемой перед этим информации. Особенность прайминг-эффекта заключается в том, что он проявляется вне зависимости от того, осознает ли испытуемый связь контекста и когнитивных задач, поэтому прайминг традиционно относят к классу непроизвольных и неосознаваемых влияний на результаты сознательной деятельности человека. В эксперименте А. Марсела метод прайминга сочетался с задачей «лексического решения». Автор предъявлял испытуемым слова в триадах: первое и третье слово были однозначными, второе слово имело два значения. Оказалось, что когда первое и третье слова были связаны с разными значениями второго, время опознания третьего слова увеличивалось, т.е. наблюдался негативный прайминг-эффект (*Marcel, 1980*). Фактически А. Марселом было обнаружено, что неосознаваемые значения многозначной информации оказывают негативное влияние на опознание связанных с ним слов.

Однако существует и ряд исследований, в которых результаты А. Марсела не подтвердились (*Strayer, Grison, 1999; Holley-Wilcox, Blank, 1990* и т.д.). Например, по данным П. Холи-Вилкоккс и М. Бланк, слова-омонимы, предъявляемые на осознанном уровне, точно также ускоряют лексическое решение, как и слова, имеющие только одно значение (*Holley-Wilcox и Blank, 1990*). Такое расхождение результатов оставляет вопрос о влиянии многозначности на результаты сознательной деятельности неразрешенным. Кроме того, в предыдущих исследованиях, посвященных изучению влияния неосознаваемых значений многозначности на сознательную деятельность, использовался вербальный стимульный материал, однако в литературе не имеется сведений об использовании в качестве праймов (или «подсказок» для решения когнитивных задач) многозначных изображений.

С целью изучения влияния неосознаваемых значений многозначной информации на решение когнитивных задач нами было проведено 3 эксперимента с использованием экспериментальной парадигмы прайминга. В качестве праймов в своем исследовании мы использовали многозначные изображения, подобные тем, которые были приведены выше. В модифицированном нами варианте экспериментальной парадигмы прайминга применялись не только традиционно используемые когнитивные задачи (лексическое решение), но и ранее не используемые (решение анаграмм, опознание проявляющихся из фона рисунков и слов, опознание рисунков по фрагментам).

Первый из осуществленных нами экспериментов исследовал возможность использования многозначных изображений в качестве праймов в сочетании с традиционно используемой в данном методе задачей лексического решения. Второй эксперимент был нацелен на выявление влияния неосознаваемых значений многозначных изображений на решение анаграмм. В третьем эксперименте определялось влияние неосознаваемых значений многозначных изображений и их осознания на решение когнитивных задач разных типов (решение анаграмм, опознание проявляющихся из фона рисунков и слов и опознание рисунков по фрагментам).

Все эксперименты были построены по стандартной схеме, с использованием 2-х серий, по которым были распределены испытуемые в случайном порядке. Испытуемым обеих серий предъявлялись одни и те же когнитивные задачи, но – разные изображения-праймы. Подобный межгрупповой план применялся для контроля того, что изменение скорости или точности решения когнитивных задач обусловлено влиянием независимых переменных, а не является следствием разной сложности самих когнитивных задач.

### **Эксперимент 1.**

**Испытуемые.** 27 студентов факультета психологии СПбГУ (16 женщин и 11 мужчин), учащихся 1-5 курсов, добровольно принявших участие в эксперименте. Возраст испытуемых составил 19 – 29 лет.

**Стимульный материал.** Черно-белые многозначные изображения 600x600 пикселей, а также буквенные наборы длиной 5-6 символов. Буквенные наборы могли быть словами русского языка или бессмысленными последовательностями букв, составленными путем замены одной буквы в словах русского языка.

**Аппаратура.** Стимульный материал предъявлялся испытуемым визуально при помощи компьютера с программной частью Nezu. Данный программно-аппаратурный комплекс позволяет организовывать последовательность аудио-визуальных стимулов фиксированной длительности и регистрировать время и точность моторных реакций испытуемых.

**План.** С каждым испытуемым эксперимент проводился индивидуально и занимал 12-15 минут. В процессе исследования каждый испытуемый проходил одну из двух серий эксперимента, состоящую из трех опытов (не считая тренировочного). В каждом опыте испытуемому предъявлялось 1 изображение и 16 рядов букв. Из 16-ти рядов букв, 8 являлись словами, и 8 – бессмысленной последовательностью. Из 8 слов, 4 были семантически связаны с изображением-праймом, и 4 – нет. Из 4-х связанных с праймом слов, 2 относились к одному его значению, и 2 - к другому. За весь эксперимент каждый испытуемый идентифицировал 3 многозначных изображения и 48 буквенных наборов.

**Процедура.** Эксперимент начинался после ознакомления испытуемого с инструкцией и прохождения пробного опыта.

В начале каждого опыта эксперимента испытуемому предъявлялось многозначное изображение на 1,5 с. После того, как изображение исчезло, на экране появлялся знак вопроса на 7 секунд. Испытуемый был проинструктирован за это время описать предъявленное изображение в нескольких словах. Ответ испытуемого дословно фиксировался экспериментатором. После этого испытуемому начинали поочередно предъявляться изображение-прайм (ранее описанный испытуемым) и наборы букв: сначала следовал прайм на 500 мс, затем набор букв на 300 мс. Появлению букв на экране предшествовало предэкзамениционное поле на 1 с, с тремя точками посередине (место фиксации взгляда). Испытуемый держал в руках пульт с двумя кнопками. Его задачей было определение того, является ли предъявленный набор букв словом русского языка или нет с помощью нажатия одной из двух кнопок пульта. Время реакции было ограничено одной секундой, чтобы стимулировать испытуемых реагировать как можно быстрее. Использование более короткого интервала могло вести к тому, что ассоциации не успевали бы сформироваться. Как продемонстрировали Р. Солсо и А. Шот, среднее время реакции на ассо-

циации составляет 850 мс (*Solso, Short, 1979*). Время реакции испытуемого фиксировалось с момента появления слова до нажатия на кнопку. Если испытуемый за отведенное время не успевал среагировать, на экране появлялось сообщение «опоздали!». После предъявления набора букв, снова на 500 мс появлялось то же самое изображение, а за ним – следующий набор букв. Другими словами, изображение предъявлялось перед каждым набором букв, чтобы сохранялся постоянный контекст.

После прохождения первого опыта испытуемый сообщал о том, увидел ли он на рисунке что-либо, кроме виденного при первом предъявлении. В том случае, если его ответ отличался от первоначального описания, экспериментатор фиксировал его в протоколе.

Затем следовали второй и третий опыты. Процедура была идентичной.

**Результаты.** Анализ ошибок продемонстрировал, что испытуемые совершали наибольшее число ошибок при определении лексического статуса слов, связанных с неосознанными значениями многозначных изображений (Таблица 1). Определяя лексический статус этой группы слов, испытуемые ошибались даже чаще, чем при идентификации слов, не связанных с многозначным изображением ( $\chi^2 = 5,713$ ,  $df = 1$ ,  $p = 0,015$ ). Таким образом, в настоящем эксперименте был зафиксирован негативный прайминг-эффект, который оказывают неосознаваемые значения многозначных изображений на определение лексического статуса связанных с ними слов.

**Таблица 1**

**Процент ошибочных ответов в определении лексического статуса слов в зависимости от характера их связи с многозначными изображениями**

Слова	Процент ошибок
Связанные с осознанным значением изображения	6,8 %
Связанные с неосознанным значением изображения	12,7 %
Не связанные с изображением	5,7 %

Тем не менее, не было обнаружено статистически значимых различий между скоростью определения лексического статуса слов, различным образом связанных с праймами.

Тогда мы разделили все опыты на те, в которых испытуемые осознали «новое» значение изображения-прайма, и те, в которых им не удалось обнаружить «новых» значений. Как показали результаты, в опытах, где испытуемые осознавали незамеченные ими ранее значения многозначного изображения, время определения лексического статуса всех слов (как свя-

занных, так и несвязанных с задающим контекст изображением) оказалось значительно меньше, чем время определения лексического статуса слов в опытах, где осознания новых значений не происходило (по результатам дисперсионного анализа  $F(1, 646) = 16,647; p < 0,001$ ) (Рис.3).

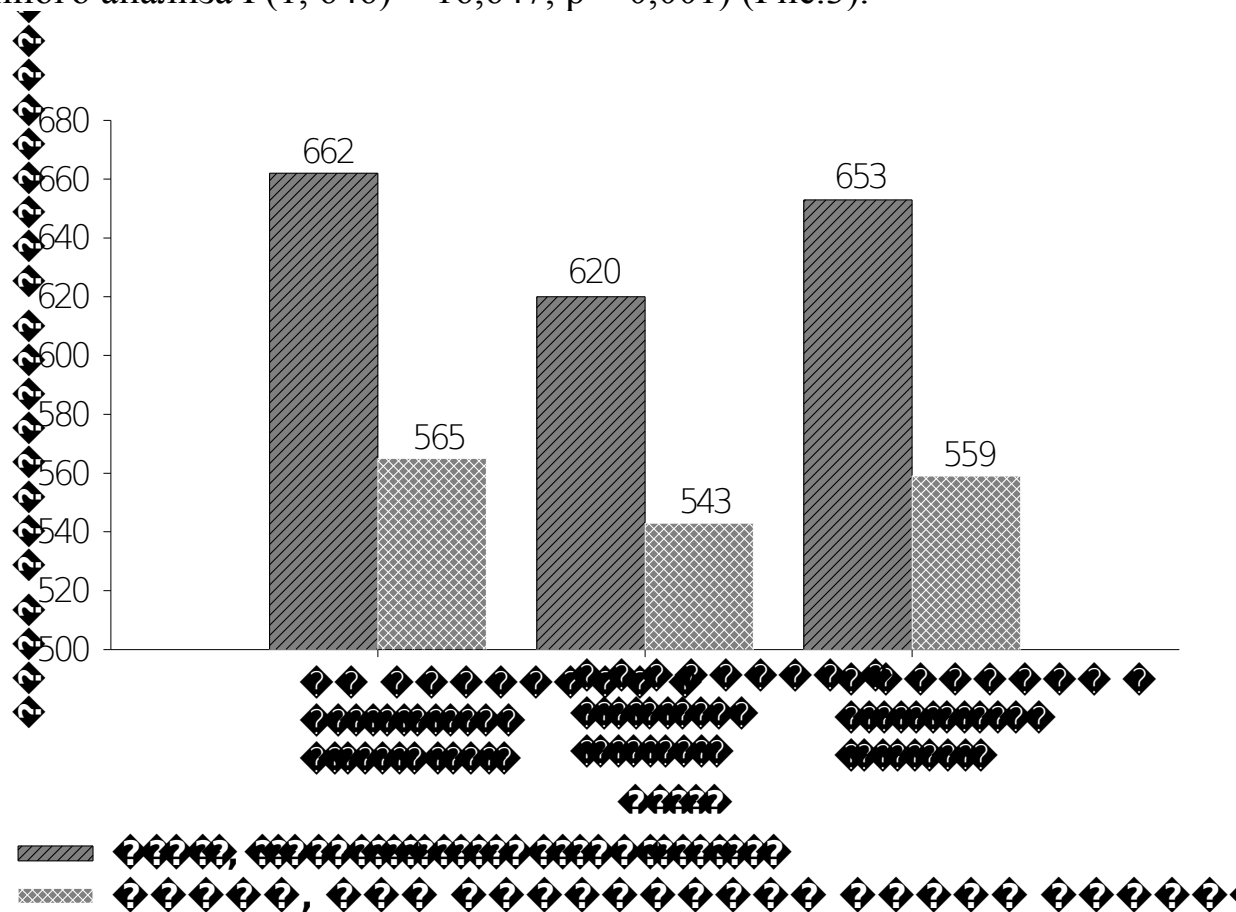


Рис. 3.  
Среднее время определения лексического статуса слов в опытах разных типов

**Обсуждение.** В настоящем эксперименте была подтверждена гипотеза о негативном влиянии неосознаваемых значений многозначных изображений на выполнение задачи «лексического решения», в частности было установлено, что при опознании слов, связанных с неосознаваемыми значениями, возрастает количество ошибок. Полученный результат свидетельствует о неэквивалентности незамеченных значений многозначных изображений нейтральным.

Отсутствие же значимых различий в скорости опознания слов, различным образом связанных с праймами, в данном эксперименте может быть обусловлено как сравнительно небольшим числом измерений, так и спецификой используемых условий (во время проведения данного исследования мы не имели возможности манипулировать величиной межстимульных интервалов).

В данном эксперименте также была выявлена неожиданная для нас закономерность, а именно, – более высокая скорость опознания всех слов в опытах, где испытуемым удавалось обнаружить ранее неосознанные значения многозначных изображений. Полученный результат позволил нам выдвинуть гипотезу о позитивном влиянии внезапного осознания ранее незамеченных значений многозначных изображений на эффективность решения когнитивных задач. Эта гипотеза была проверена в следующих экспериментах.

### **Эксперимент 2.**

**Испытуемые.** 24 человека (14 женщин и 10 мужчин) в возрасте от 15 до 50 лет.

### **Стимульный материал и оборудование.**

а) 2 бланка размером 29x21 см с 15-тью изображениями, из которых 6 являлись многозначными, и надписями под ними,

б) набор из 24-х карточек размером 6x6 см с многозначными изображениями и анаграммами, расположенными под ними (пример в Приложении 3),

в) протокол исследования, ручка, секундомер.

**План.** Каждый испытуемый проходил одну из двух серий эксперимента, состоящую из шести опытов. Каждый опыт подразумевал решение 4-ех анаграмм, предъявляемых вместе с одним и тем же многозначным изображением (праймом). Из этих 4-х анаграмм, 2 были связаны с праймом и 2 – не связаны. Из 2-х связанных с праймом анаграмм 1 относилась к одному его значению, и 1 – к другому. Каждому испытуемому предъявлялось 6 многозначных изображений и 24 анаграммы. Эксперимент проводился индивидуально и занимал 15 -25 минут.

**Процедура.** В начале эксперимента испытуемый получал бланк с 15 рисунками (среди которых было 6 многозначных изображений), и нейтральными надписями под ними. Задачей испытуемого было как можно быстрее называть изображения, не обращая внимания на надписи. Это задание было необходимо для того, чтобы узнать, какое значение испытуемый осознал, какое – нет. Предполагалось также, что если двойственные изображения перемешаны с однозначными, то испытуемый не будет искать второе значение, и назовет то, что увидит первым. Поскольку испытуемый старался быстрее назвать все рисунки и не мог долго останавливаться на каком-либо одном, то это задание также создавало условия, в которых каждому рисунку уделялось примерно одинаковое время. Пока испытуемый называл рисунки, экспериментатор фиксировал в протоколе, что увидел испытуемый на шести многозначных изображениях.

Затем испытуемый получал пробную карточку с анаграммой, решение которой считалось тренировочным опытом, после чего приступал к решению тестовых анаграмм. Вместе с анаграммой на каждой карточке

был один из шести многозначных рисунков, который служил праймом («подсказкой») для решения анаграммы. Время решения каждой анаграммы экспериментатор измерял с помощью секундомера и фиксировал в протоколе. Если испытуемый не успевал решить анаграмму за 1 минуту, она считалась решенной неправильно. Карточка с этой анаграммой откладывалась в сторону, а испытуемый приступал к выполнению следующего задания.

Когда все анаграммы были решены, экспериментатор вновь обращался к бланку с рисунками, спрашивая испытуемого, что он видит на каждом из многозначных изображений, которые ранее предъявлялись ему вместе с анаграммами. С помощью этой процедуры определялось, осознал ли испытуемый ранее не замеченные им значения многозначных изображений. Ответы испытуемых фиксировались в протоколе.

**Результаты.** В отличие от результатов предыдущего эксперимента, в данном случае не было обнаружено влияния неосознаваемых значений многозначных изображений на количество ошибок, совершаемых испытуемыми.

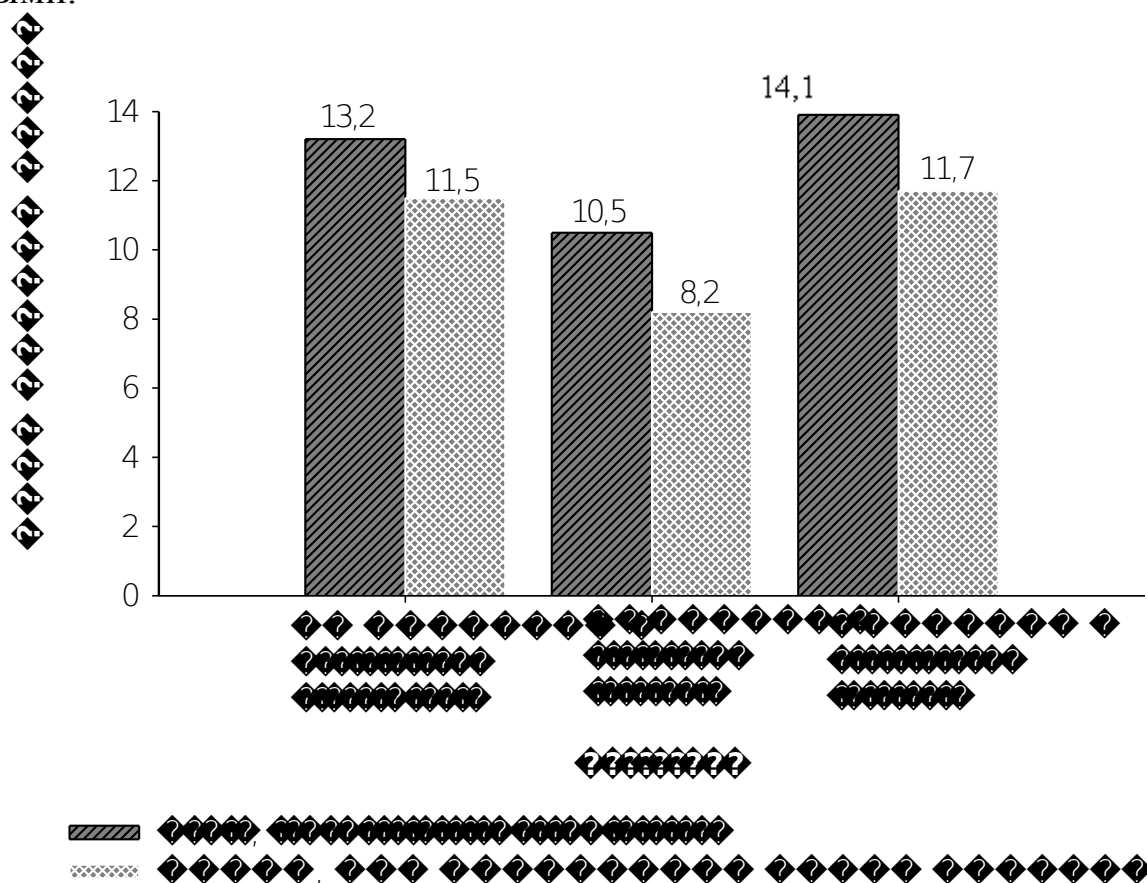


Рис. 4.

**Среднее время решения анаграмм в опытах разных типов**

Но зато в настоящем эксперименте были обнаружены статистически значимые различия между скоростью решения анаграмм в зависимости от



характера их связи с изображениями-праймами ( $F(2, 574) = 15,922$ ;  $p < 0,001$ ). Оказалось, что осознанные значения многозначных изображений оказывали позитивный, а неосознанные значения – негативный прайминг-эффект на решение связанных с ними анаграмм (в обоих случаях при сравнении со средним временем решения анаграмм, не связанных с многозначным изображением, метод PostHoc, критерий Tukey HSD,  $p < 0,001$ ).

Далее, как и в предыдущем эксперименте, мы разделили все опыты на те, где происходило или нет осознание ранее незамеченных значений. Сравнив среднее время решения анаграмм в этих опытах, мы, как и в первом эксперименте, обнаружили, что в опытах, где испытуемым удалось осознать ранее незамеченные значения многозначных изображений, время решения ими анаграмм было значимо меньше, чем в опытах, где осознания новых значений не происходило ( $F(1, 574) = 8,6$ ;  $p = 0,003$ ) (Рис. 4).

**Обсуждение.** Ранее обнаруженный результат, состоящий в более высокой скорости решения когнитивных задач в опытах, где испытуемым удавалось осознать ранее незамеченные ими значения, повторился и в настоящем эксперименте. Так, если с осознанием второго значения многозначного стимула возрастает скорость выполнения основного задания (в настоящем эксперименте – скорость решения анаграмм, в предыдущем – определения лексического статуса буквенных рядов), можно предполагать, что осознание ранее незамеченных значений оказывает позитивное влияние на эффективность текущей сознательной деятельности. И, напротив, наличие негативно выбранных значений можно рассматривать как фактор, снижающий эффективность сознательной деятельности.

Сравнение результатов настоящего и предыдущего экспериментов также показало, что прайминг-эффект, состоящий в изменении времени решения когнитивных задач, различным образом связанных с изображением-праймом, проще зафиксировать, если метод прайминга применяется в сочетании с задачей решения анаграмм по сравнению с использованием задачи лексического решения. Однако используемый в настоящем эксперименте вариант задачи решения анаграмм имел и серьезный недостаток в сравнении с задачей лексического решения: как оказалось ограничение времени решения анаграмм одной минутой, ведет к тому, что испытуемые не допускают ошибок в их решении. Таким образом, теряется одна из зависимых переменных – ошибки, совершаемые испытуемыми. Этот недостаток был учтен при планировании следующего эксперимента.

### **Эксперимент 3.**

**Испытуемые.** 32 человека (24 женщины и 8 мужчин) в возрасте от 20 до 59 лет.

**Стимульный материал.** Черно-белые многозначные изображения-праймы размером 283x283 пикселя, а также слова (анаграммы из 4-5 букв

и медленно проявляющиеся слова из 5-6 букв) и простые черно-белые изображения, являющиеся стимулами когнитивных задач.

**Аппаратура.** Стимульный материал предъявлялся испытуемым визуально при помощи компьютера. Для предъявления стимулов и регистрации скорости и точности реакций испытуемых была разработана компьютерная программа с использованием прикладного пакета A-Flow.

**План.** Каждый испытуемый проходил одну из двух серий эксперимента, состоящую из 8-ти опытов. Испытуемому предлагалось поочередно решать когнитивные задачи 4-х типов: решение анаграмм, опознание медленно проявляющихся слов, опознание медленно проявляющихся рисунков, опознание рисунков по фрагментам. В каждом опыте испытуемому предъявлялось одно изображение-прайм и 16 когнитивных задач (по 4 задачи каждого типа, из которых 2 были связаны с праймами, 2 – не связаны). Из 2-ух задач каждого типа, связанных с многозначным праймом, 1 была связана с одним его значением, и 1 – с другим. За весь эксперимент испытуемый идентифицировал 8 многозначных изображений и решал 128 когнитивных задач. С каждым испытуемым эксперимент проводился индивидуально и занимал 40 -50 минут.

**Процедура.** Эксперимент начинался после прохождения испытуемым тренировочного опыта. Экран был разделен на 2 равные части для выполнения заданий двух типов: 1. опознания изображения-прайма, 2. решения когнитивных задач.

Сначала испытуемому в левой части экрана на 5 секунд предъявлялось изображение-прайм, которое необходимо было отнести к одному или двум классам объектов из предлагаемого списка (мужчины, женщины, животные, птицы, насекомые, природа, предметы) и ввести его название.

Затем испытуемый приступал к выполнению заданий второго типа (решению когнитивных задач) в правой части экрана. Теперь изображение в левой части появлялось вновь, задавая контекст для решения когнитивных задач. Во время выполнения заданий второго типа испытуемый также должен был следить за изображением в левой части экрана, поскольку, согласно инструкции, он мог в любой момент опознать ранее не замеченные значения этого изображения. В действительности, многозначное изображение постепенно изменялись, принимая однозначную форму того значения, которое не было осознано испытуемым. Таким образом, испытуемый мог в любое время вернуться к заданию первого типа и исправить ранее введенный ответ. Момент исправления ответа испытуемым считался моментом осознания ранее незамеченного значения, что позволяло сравнивать эффективность решения задач до и после его осознания. После выполнения 16-ти заданий второго типа, испытуемый приступал к опознанию следующего изображения в левой части экрана и т.д.

Выполняя задачи второго типа, испытуемый был проинструктирован как только находил ответ задачи, нажать клавишу «Вижу», расположенную под окном вывода стимулов, и ввести ответ в специальное поле, после чего он нажимал клавишу «Готово» и переходил к следующей задаче.

Чтобы избежать влияния экстремально больших значений (т.н. «выбросов») на результаты эксперимента, при обработке данных было установлено ограничение на диапазон изменчивости переменной «время решения когнитивных задач»: время, превышающее  $M + 1,5 \delta$  не учитывалось при подсчете средних значений, а приравнивалось к ошибочному ответу.

**Результаты.** Так же, как и в предыдущем эксперименте, в данном случае были обнаружены значимые различия между скоростью решения когнитивных задач, связанных с осознанными / неосознанными значениями многозначных изображений, и скоростью решения задач, не связанных с праймами (в обоих случаях критерий Tukey HSD,  $p < 0,001$ ) (Рис. 5). Иными словами, неосознанные значения многозначных изображений оказывали негативный, а осознанные – позитивный прайминг-эффект на решение связанных с ними когнитивных задач.

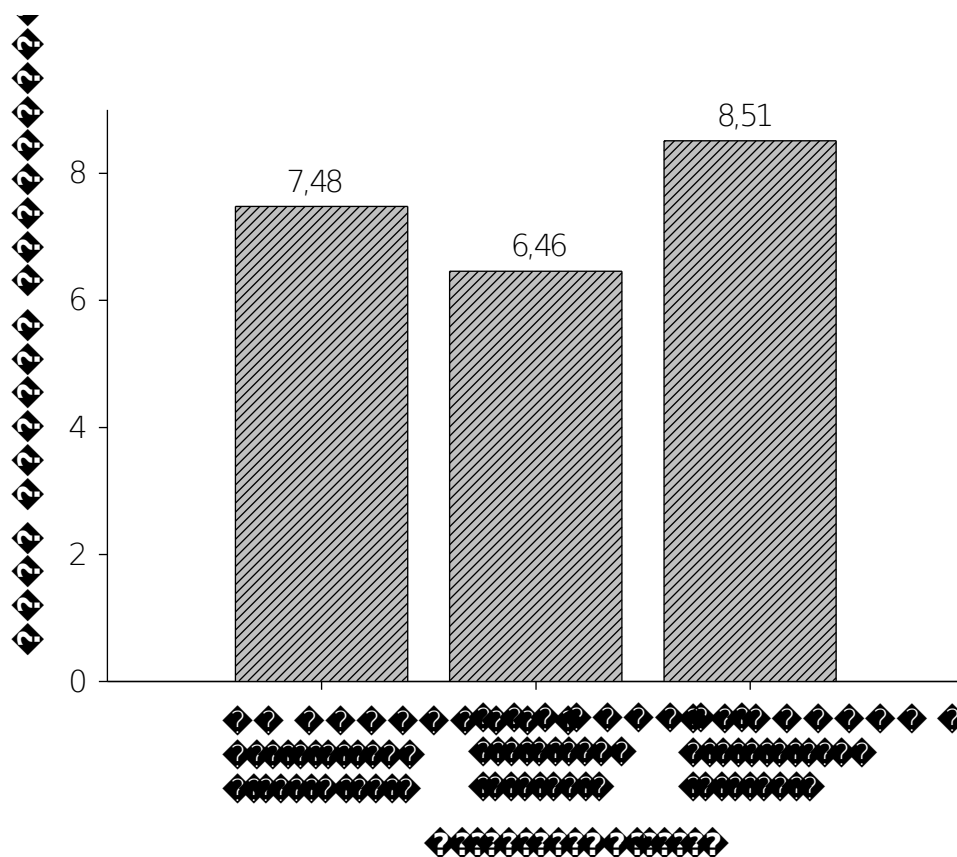


Рис.5.

**Среднее время решения когнитивных задач в зависимости от их связи с многозначными изображениями**

Далее, в настоящем эксперименте когнитивные задачи были разделены десятью экспертами на тесно и отдаленно связанные с задающим контекст изображением (близкие и далекие ассоциации). Интересный результат показало сравнение скорости решения этих задач в зависимости от того, относятся ли они к осознанному или неосознанному значению изображения. Когнитивные задачи, связанные близкой ассоциативной связью с осознанными значениями многозначного контекста, испытуемые решали значительно быстрее, чем отдаленно связанные с ними задачи ( $F(1, 367) = 3,8$ ;  $p = 0,05$ ). Однако при решении задач, связанных с неосознанными значениями изображений-праймов, наблюдалась противоположная картина: когнитивные задачи, тесно связанные с неосознанными значениями, испытуемые решали дольше, чем отдаленно связанные ( $F(1, 912) = 4,2$ ;  $p = 0,045$ ) (Рис.6).

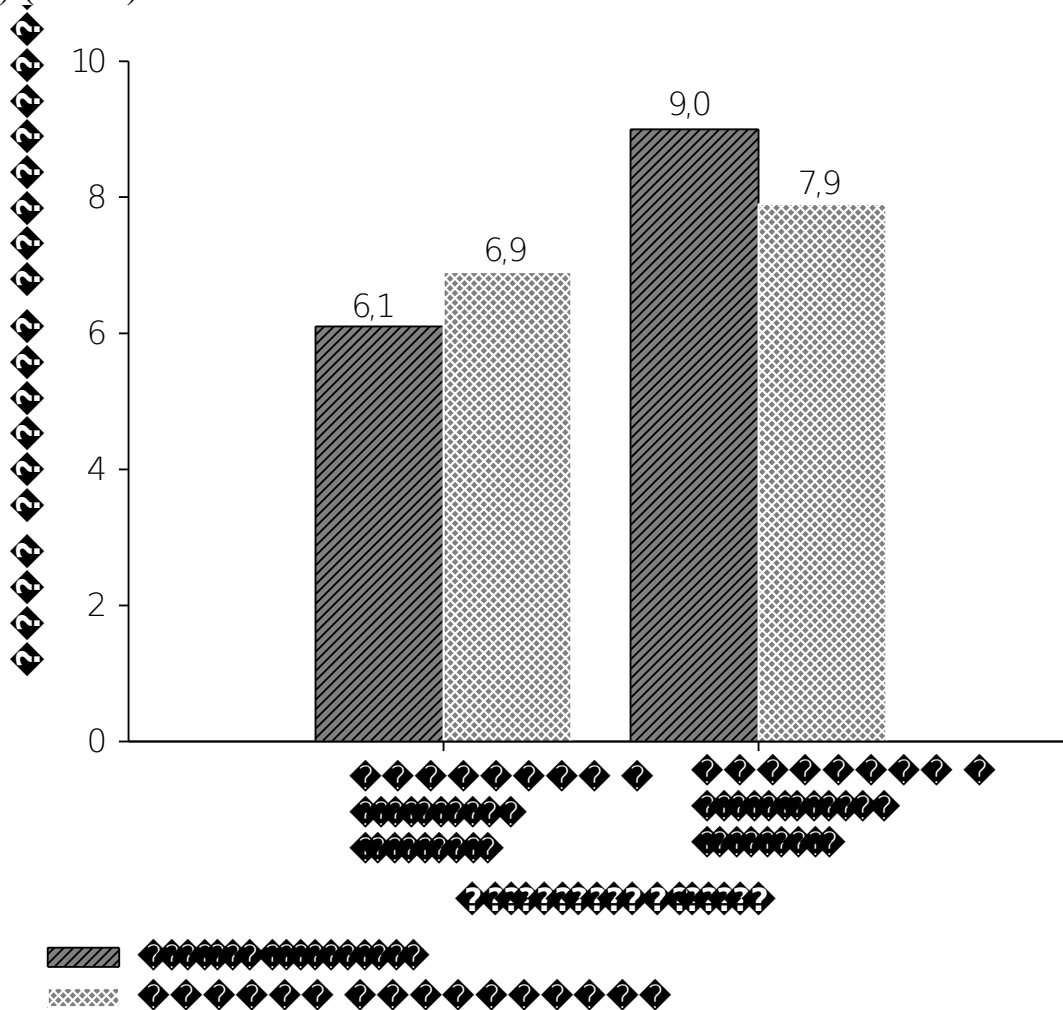


Рис. 6.

*Среднее время решения когнитивных задач, связанных с многозначными изображениями близкой и далекой ассоциативной связью*

И, наконец, было произведено сравнение скорости решения когнитивных задач до и после момента осознания испытуемыми незамеченных

значений многозначных изображений. Как выяснилось, до осознания этих значений, испытуемые решали когнитивные задачи значимо дольше, чем после их осознания ( $F(1, 2601) = 3,898$ ;  $p = 0,048$ ). Причем, эта закономерность распространяется на решение всех задач, как связанных, так и не связанных с многозначным изображением, задающим контекст.

Анализ распределения ошибок также продемонстрировал, что испытуемые совершали значимо больше ошибок до осознания незамеченных значений, чем после их осознания ( $\chi^2 = 11,216$ ,  $df = 1$ ,  $p < 0,001$ ).

**Обсуждение.** В настоящем эксперименте вновь был выявлен негативный прайминг-эффект, который неосознаваемые значения многозначных изображений оказывают на решение семантически связанных с ними задач. Причем, было показано, что наиболее заметное негативное влияние эти неосознаваемые значения оказывают на решение тесно связанных с ними задач. Иными словами, чем ближе связаны стимулы с неосознанным значением, тем больше времени требуется испытуемым для их опознания.

Возможно, еще более интересна другая закономерность, обнаруженная в данном и предшествующих экспериментах. Эта закономерность состоит в том, что при наличии неосознаваемых значений многозначных изображений замедляется скорость решения всех когнитивных задач (как связанных, так и не связанных с задающим контекст праймом) по сравнению с ситуацией отсутствия неосознаваемых значений. Этот результат может указывать на то, что сам факт неосознаваемого восприятия интерферирует с осуществляемой в его контексте сознательной деятельностью, поэтому скорость решения задач в этом случае замедляется. Осознание же ранее незамеченных значений многозначной информации позитивно влияет на результаты текущей сознательной деятельности, восстанавливая скорость решения когнитивных задач.

**Общее обсуждение.** В трех экспериментах было обнаружено негативное влияние неосознаваемых значений многозначных изображений на результаты текущей сознательной деятельности человека. Это негативное влияние выражается двояко: во-первых, это негативный прайминг-эффект, который неосознаваемые значения оказывают на решение семантически связанных с ними задач (что в первом эксперименте проявилось в увеличении числа ошибок, в двух других – в увеличении времени решения этих задач); во-вторых, это общее снижение эффективности решения когнитивных задач при наличии неосознаваемых значений многозначной информации.

Полученные результаты свидетельствуют, прежде всего, о том, что, несмотря на то, что не все значения многозначных изображений были осознаны испытуемыми, они, тем не менее, были ими восприняты (иначе их влияния на сознательную деятельность нельзя было бы зарегистрировать).

Негативный прайминг-эффект, который оказывают незамеченные значения многозначной информации на решение связанных с ними задач, демонстрирует, что эти значения не эквивалентны отсутствующим. Поскольку неосознанные значения препятствуют решению связанных с ними задач, мы предполагаем, что эти значения не просто остаются в стороне, но и активно отвергаются на семантическом уровне.

А интерференционный эффект, состоящий в снижении эффективности текущей осознанной деятельности при наличии незамеченных значений, может свидетельствовать о том, что неосознание каких-либо интерпретаций многозначности – это активный процесс обработки информации, который осуществляется параллельно с решением когнитивных задач, тем самым, создавая ситуацию одновременного выполнения нескольких действий. Как известно, осуществлять несколько действий одновременно можно лишь в том случае, если все они, кроме одного, являются автоматизмами (например, *Солсо*, 1996). Неосознание каких-либо значений многозначной информации как раз и является автоматизмом (то есть не контролируется на осознанном уровне), поэтому возникающая психическая интерференция субъективно человеком не ощущается, но, тем не менее, о ее наличии можно судить по изменению результатов его сознательной деятельности.

После осознания ранее незамеченных значений многозначных изображений эффективность решения когнитивных задач восстанавливается. Это позволяет провести параллели между осознанием, о котором речь идет в нашем исследовании, и «инсайтом», известным из психотерапевтической практики: неожиданное осознание ранее «вытесненных» (неосознаваемых) значений, даже нерелевантных текущей деятельности, повышает эффективность этой деятельности.

К перспективам настоящего исследования может быть отнесена дальнейшая проверка идеи о негативном влиянии неосознаваемой многозначности на результаты сознательной деятельности. Поскольку, согласно имеющимся в литературе данным, стимулы, предъявляемые на подпороговом уровне, способствуют опознанию связанных с ними объектов и решению других семантически связанных задач (*Гримак, Кордобовский*, 1980; *Kunst-Wilson, Zajonc*, 1980; *Костандов*, 1988; *Bargh*, 1997 и т.д.), было бы интересно сравнить результаты, полученные в нашем исследовании, с подпороговым предъявлением многозначных изображений-праймов. Будут ли оба значения многозначного изображения в условиях подпорогового предъявления способствовать решению связанных с ними задач, или одно значение (а может, и оба) будет оказывать негативное влияние на решение когнитивных задач?

## Литература

1. *Аллахвердов В.М. и др.* Экспериментальная психология познания: когнитивная логика сознательного и бессознательного. СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2006. – 352 с.
2. *Гершуни Г.В.* Реакции на неосознаваемые раздражители при нарушениях деятельности органов чувств // Бессознательное: природа, функции, методы исследования, Т.3, Тбилиси, 1978. С. 520-537.
3. *Гримак Л.П., Кордобовский О.С.* Подсознательное восприятие. М.: Прогресс, 1980. – 320 с.
4. *Залевская А.А.* Введение в психолингвистику. М.: Российск. гос. гуманит. ун-т, 1999. – 382 с.
5. *Костандов Э.А.* Осознаваемые и неосознаваемые формы высшей нервной деятельности человека. Л.: Наука, 1988. – 677 с.
6. *Кроль В.М.* Психологические механизмы зрительного восприятия: интегральная модель // Вопросы психологии. № 6. 1998. С. 44-52.
7. *Михалевская М.Б.* Метод объективной сенсометрии // Психофизические исследования. М.: Наука, 1977. – 264с.
8. *Солсо Р.Л.* Когнитивная психология. М.: Тривола, 1996. – 600 с.
9. *Хомский Н.* Язык и мышление: Пер. с англ. М.: Логос; Панглосс, 2001. – 160 с.
10. *Brean H.* «Hidden sell» technique is almost here // *Life*. Vol. 31. 1958: 113-114.
11. *Bargh J.A.* The automaticity of everyday life // *Advances in Social Cogniton*. 1997. Vol. 10. P. 1-61.
12. *Dixon N.F.* Preconscious processing. N. Y.: Wiley, 1981. 313 p.
13. *Eagle M.* The effects of subliminal stimuli of aggressive content upon conscious cognition // *Journal of Personality*. 1959. Vol. 27. P. 578 – 600.
14. *Eagle M., Wolitzky D. L., Klein G. S.* Imagery: effect of a concealed figure in stimulus // *Science*. 1966. Vol. 151. P. 838-839.
15. *Elkind D.* Ambiguous Pictures for Study of Perceptual Development and Learning // *Child Development*. 1964. Vol. 35. P. 1391-1396.
16. *Fodor J.A.* The modularity of mind: An essay on faculty psychology. Cambridge, MA: The MIT Press, 1983. 303 p.
17. *Gopnik A.* Durk or rabbit? Reversing ambiguous figures and understanding ambiguous representations // *Developmental Science*. 2001. Vol. 4. Issue 2. P. 175-189.
18. *Henley S.H. A.* Unconscious perception re-revisited: A comment on Merikle's (1982) paper // *Bulletin of the Psychonomic Society*. 1984. Vol. 22. P. 121-124.
19. *Hill W.E.* My wife and my mother-in-law // *Puck*. 1915. P. 11.

20. *Holley-Wilcox P., Blank M.* Evidence for multiple access in the processing of isolated words // *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*. 1990. Vol. 8. P. 75-84.
21. *Kunst-Wilson W. R., Zajonc R.B.* Affective discrimination of stimuli that cannot be recognized // *Science*. 1980. Vol. 207. P. 557-558.
22. *Marcel A.J.* Selective effects of prior context on perception // In *Requin J.* Anticipation and behavior. 1980. P. 412-430.
23. *McCauley C., Parmelee C.M., Sperber C.D., Carr T.H.* Early extraction of meaning from pictures and its relation to conscious identification // *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*. 1980. Vol. 6. P. 265-276.
24. *Neisser U.* *Cognitive psychology*. New York: Meredith, 1967. - 351 p.
25. *Onifer W., Swinney D.* Accessing lexical ambiguities during sentence comprehension: Effects of frequency of meaning and context bias // *Memory and Cognition*. 1981. Vol. 7. P. 225-236.
26. *Peterson M.A., Kim J.H.* On what is bound in figures and grounds // *Visual Cognition*. 2001. Vol. 8. P. 329-348.
27. *Shevrin H., Dickman S.* The psychological unconscious: A necessary assumption for all psychological theory // *American Psychologist*. 1980. Vol. 35 No 5. P. 421-434.
28. *Simpson G.B.* Context and the processing of ambiguous words // In *Gernsbachern M. A.* *Handbook of psycholinguistics*. 1994. P. 359-374.
29. *Solso R.L., Short B.A.* Color recognition. 1979. *Bulletin of the Psychonomic Society*. Vol. 14. P. 275-277.
30. *Strayer D.L., Grison S.* Negative priming is contingent upon stimulus repetition // *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*. 1999. Vol. 25. P. 24-38.
31. *Stone M., Ladd S.L., Gabrieli J.* The Role of Selective Attention in Perceptual and Affective Priming // *American Journal of Psychology*. 2000. Vol. 113. No. 3. P. 341-358.
32. *Tipper S.P.* Does negative priming reflect inhibitory mechanisms? A review and integration of conflicting views // *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*. 2001. Vol. 54. No 2. P. 321-343

***А.А. Четвериков, В.Ю. Карпинская***

## **Влияние автостереограмм на скорость лексического решения**



Исследование выполнено при поддержке РФФИ (грант № 08-06-00199-а Закономерности возникновения ошибок в когнитивной деятельности)

Исследования неосознанного восприятия – одна из достаточно новых и интересных областей в общей психологии. Благодаря экспериментам удается наблюдать не только ситуации, где осознание способствует деятельности человека, но и такие, где оно не играет решающей роли в эффективном достижении результата, а иногда и вовсе служит помехой (*Broadbent, 1958; Treisman, 1960; Neisser, 1967; Deutsch, 1963*)

Существующие методы создания условий для неосознанного восприятия на практике можно разделить на две основные группы: 1) методы, в которых стимул для восприятия предъявляется на подпороговом уровне; 2) методы, в которых стимул предъявляется выше порогового уровня, но его представляют испытуемому как побочный элемент эксперимента, на который можно не обращать внимания.

Вторую группу методов можно охарактеризовать как восприятие без осознания значимости. Основные проблемы связаны с невозможностью гарантировать, что испытуемый действительно сочтет стимул незначимым. При подпороговом предъявлении существуют проблемы практического характера, связанные с определением индивидуальной чувствительности к подпороговому восприятию и ограниченной возможностью применения (*Bargh, 2000*).

Мы предлагаем использовать для обеспечения неосознанного восприятия принципиально иной подход, основанный на применении случайно-точечных автостереограмм (СТАСГ) или SIRDS – Single-Image Random-Dot Stereograms (*Julesz, 1995; Burt, 1980*). СТАСГ – специальным образом создаваемые изображения, на первый взгляд состоящие из случайного набора точек, при рассмотрении которых определенным способом появляется ранее скрытое трехмерное изображение. Принципы создания случайно-точечных стереограмм, изобрел в 1979 году Christopher Tyler (по другим данным авторами идеи являются Burt и Julesz). В них используется какая-либо случайно-точечная текстура, которая многократно повторяется, а затем в определенных местах сдвигается в соответствии с тем, какое изображение необходимо создать. Нейрофизиологи, исследующие проблемы восприятия, до сих пор не определили, каким образом происходит выявление глубины среди подобного случайного набора точек. Как пишут авторы в «*Neuroscience: Exploring the Brain*»: «В стереограммах удивительно то, что вы часто вынуждены смотреть на них десятки секунд или даже минуты, пока ваши глаза становятся «должным образом» разрегулированными и ваша зрительная кора «вычисляет» соответствие между взглядами левого и правого глаза. Мы не знаем, что происходит в мозгу в этот период, но, предположительно, в работу включаются

бинокулярные нейроны зрительной коры» (Bear, 2006). Однако, важной чертой этого процесса является его спонтанность, неожиданность появления оптической глубины, что говорит о предварительной, неосознанной обработке (Li, 2002).

Этот подход, потенциально может позволить уйти от ограничений подпорогового восприятия. Хотя современные работы по восприятию СТАСГ предполагают необходимость специальных волевых действий испытуемых по фокусировке и конвергенции глаз для восприятия скрытого объекта в изображении, мы считаем, что основную роль в данном процессе будут играть не физиологические, а психологические механизмы. Для подобного предположения существует несколько оснований: 1) спонтанность, неожиданность появления объекта при рассмотрении СТАСГ; 2) по свидетельству самих нейрофизиологов, на сегодня не существует удовлетворительных нейрофизиологических объяснений этого процесса; 3) восприятие автостереограмм тренируется со временем, и после определенных тренировок уже не требуется длительного рассматривания изображения; 4) наконец, представление об «идеальном мозге» в теории В.М. Аллахвердова (1993), предполагает, что процесс вычисления скрытого объекта в СТАСГ вполне может выполняться мозгом наравне с компьютером, который с ним вполне справляется (Proudfoot, 2003).

В качестве метода для исследования неосознанного восприятия при восприятии СТАСГ мы решили использовать задачу лексического решения. Предполагается, что на результаты окажет влияние не только само присутствие стереоизображения, но и значение, которое в нем заключено.

**Цель** исследования – изучить влияние неосознанного восприятия на процесс решения простых лексических задач.

**Гипотеза** – скрытые в автостереограмме изображения изменят время реакции в задаче лексического решения.

**Предмет** исследования – время реакции в задаче лексического решения.

**Объект** исследования – мужчины и женщины, средний возраст 24 года.

**Метод.**

**Эксперимент 1.**

**Испытуемые:** в исследовании приняли участие 75 испытуемых, 33 мужчины и 42 женщины. Большинство испытуемых в возрасте от 19 до 27 лет.

В данном эксперименте испытуемые выполняли задачу лексического решения на фоне стереоизображения. Независимая переменная – тип стереоизображения – имела 3 градации:

1. Стереоизображение, содержащее изображение заварочного чайника.

2. Стереобразное изображение, содержащее изображение слова «чайник».
3. «Пустое» стереобразное изображение, не содержащее никакого изображения.

Проверялась гипотеза о влиянии независимой переменной на две зависимых переменных: скорость реагирования в задаче лексического решения на слова, ассоциативно связанные со словом «чайник» (например «чашка», «заварка»), и скорость реакции на слова, ассоциативно со словом «чайник» не связанные (например «улица», «дерево»). Дополнительно также проверялась гипотеза о возможности двухфакторного влияния: влияния пола испытуемого и типа стереобразного изображения.

**Процедура.** Слова для тестирования: всего испытуемым предъявлялось 32 слова, из них 8 слов, ассоциативно связанных со словом «чайник», 8 с ним не связанных и 16 псевдослов. Слова были сбалансированы по длине, в среднем 5,6 букв в слове.

Тестирование испытуемых проводилось на компьютере. Испытуемым сообщалось, что цель исследования – изучение скорости процессов опознания слов на фоне бессмысленных изображений. Стереобразное изображение находилось в центре экрана, слова-стимулы предъявлялись также в центре экрана. Стереобразное изображение было черно-белым, размером 635 на 330 пикселей. Слова отображались черным шрифтом на белом фоне заглавными буквами. Слово предъявлялось на срок до 5 с. После предъявления слова на 1 с выводилась точка фиксации (три символа \* в центре экрана) и количество слов, уже опознанных по отношению к общему количеству слов, после чего после задержки от 1000 до 1500 мс предъявлялось следующее слово. Испытуемый должен был нажимать на клавиатуре клавишу со стрелкой «влево», если предъявляемое слово являлось псевдословом, или со стрелкой «вправо», если предъявляемое слово действительно было словом. Перед началом эксперимента испытуемым в том же режиме давалось 8 тренировочных заданий, где вместо точки фиксации отображалось либо «ПРАВИЛЬНО!», либо «ОШИБКА! СЛОВО (предъявленное слово) ЯВЛЯЕТСЯ НАСТОЯЩИМ (или НЕНАСТОЯЩИМ) СЛОВОМ». После проведения тестирования у испытуемых спрашивали, заметили ли они что-либо особенное при прохождении эксперимента, если да, то что это было.

**Инструкция** испытуемым: «В этом эксперименте на экране компьютера будут через маленькие промежутки времени предъявляться слова, и вы должны как можно быстрее решить, является ли то, что вы видите настоящим словом или нет. Например, слово «круглый» является настоящим словом, а слово «трамный» – нет. Строки будут появляться в центре экрана. Если то, что вы видите, является настоящим словом, нажмите на клавиатуре стрелку вправо, если нет, нажмите стрелку влево. Перед началом самого эксперимента вам будут даны несколько тренировочных заданий.

Сейчас устройтесь как вам удобно перед монитором, и, когда будете готовы, нажмите стрелку влево для начала».

После проведения тренировочных заданий: «Вы прошли тренировочные задания. В тестировании вместо ответов правильно-неправильно будут отображаться три звездочки (\*\*\*)». Итак, если то, что вы видите, является настоящим словом, нажмите на клавиатуре стрелку вправо, если нет, нажмите стрелку влево. Чтобы приступить к тестированию, нажмите стрелку влево».

### **Эксперимент 2.**

**Испытуемые:** в исследовании приняли участие 77 испытуемых, 34 мужчины и 43 женщины. Большинство испытуемых в возрасте от 19 до 27 лет.

**Процедура** проведения эксперимента соответствовала эксперименту 1 с тем отличием, что слова для опознания испытуемому предъявлялись не на фоне изображения, а над ним. Так же был добавлен четвертый тип – стереоизображение шара.

**Результаты.** В первом эксперименте ни один из испытуемых не сообщил о том, что он заметил что-либо необычное в ходе эксперимента. Для каждого испытуемого было подсчитано среднее время реакции на оба типа слов, если время реакции превышало 1200 мс, либо было менее 300мс, результат отбрасывался. Если у испытуемого более трети реакций были отбракованы, он исключался из дальнейшего анализа. Таким образом, к анализу были допущены данные 62 испытуемых. Эти данные были подвергнуты двухфакторному дисперсионному анализу (ANOVA) в программе SPSS. Результаты показали наличие статистически достоверного влияния типа автостереограммы ( $F=3,475$ ,  $df=2$ ,  $Sig.=0,038$ ) на скорость реакции испытуемых на слова, связанные ассоциативно со скрытым изображением. Аналогичный двухфакторный дисперсионный анализ для слов, ассоциативно не связанных со стереоизображением, показал наличие статистически достоверного влияния изображения на скорость реакции в задаче лексического решения на ассоциативно не связанные со стереограммой слова ( $F=4,539$ ,  $df=2$ ,  $Sig.=0,015$ ). Результаты первого эксперимента требовали дополнительной проверки. Для этого был проведен второй эксперимент, где мы, во-первых, добавили еще одно стереоизображение – «шар», точнее полусферу, не несущую смысловой нагрузки, и, во-вторых, слова предъявлялись не на фоне автостереограммы, а над ней.

Также как и в предыдущем эксперименте, ни один из испытуемых не сообщил о том, что он заметил что-либо необычное в ходе эксперимента. Были получены следующие результаты: выявлено статистически достоверное влияние типа стереоизображения на ассоциативно связанные ( $F=3,004$ ,  $df=2$ ,  $Sig=0,036$ ) и не связанные с ним слова ( $F=4,964$ ,  $df=2$ ,  $Sig=0,005$ ).

Скрытое изображение оказало влияние на скорость реакции на все слова в задаче лексического решения, а не только на ассоциативно связанные с этим изображением. Обнаружено негативное влияние скрытого стереоизображения на скорость лексического решения.

**Обсуждение результатов.** В данной работе мы проверяли гипотезу о влиянии скрытых в автостереограммах изображений на время реакции в задаче лексического решения. Вопреки сложившемуся мнению о необходимости специальной деятельности для восприятия таких объектов, в том числе разделения процессов аккомодации и конвергенции глаз, результаты наших экспериментов свидетельствуют о влиянии наличия скрытого объекта даже тогда, когда испытуемые заняты совершенно другой задачей и просто не имеют возможности специально рассматривать автостереограмму. Мы показали, что скрытый объект оказывает влияние на эффективность работы испытуемых в задаче лексического решения, причем характер этого влияния зависит от того, предъявляются ли слова для лексического решения на фоне автостереограммы или над ней. Достаточно интересным, на наш взгляд, представляется тот факт, что скрытое изображение оказало влияние на скорость реакции на все слова в задаче лексического решения, а не только на ассоциативно связанные с этим изображением. Исследование демонстрирует, как неосознаваемая информация способна снижать эффективность решения простых задач лексического решения.

Вопрос о том, почему же, если человек воспринимает объект в автостереограмме, он не осознает этого, также требует дальнейших исследований. Можно предположить, что здесь большую роль будут играть феномены позитивного и негативного выбора (*Аллахвердов, 1993*). Автостереограммы в реальности встречаются достаточно редко, что приводит к тому, что испытуемый, видя это изображение, неосознанно принимает гипотезу о том, что оно является не более чем бессмысленным набором точек. После этого он просто не может воспринять скрытый объект в автостереограмме, поскольку в первый момент уже принял решение об осознании автостереограммы как бессмысленного изображения, и в дальнейшем большая часть усилий при восприятии уходит на отказ от этой неточной, но достаточно привычной гипотезы.

## Литература

1. *Аллахвердов В.М.* Опыт теоретической психологии. СПб: Печатный двор, 1993.
2. *Bargh J.A.* The Mind in the Middle: A Practical Guide to Priming and Automacity Research / J.A. Bargh, T.L. Chartrand; H.T. Reis, C.M. Judd. //

Handbook of Research Methods in Social and Personality Psychology. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2000. P. 253-285.

3. *Bear M.F.* Neuroscience: Exploring the Brain / M.F. Bear, B.W. Connors, M.A. Paradiso. Baltimore: Lippincott Williams & Wilkins, 2006.

4. *Broadbent D.E.* Perception and communication. New York: Oxford University Press, 1958.

5. *Burt P.* Modification of the classical notion of Panum's fusional area / P. Burt, B. Julesz // Perception. 1980. №9. P. 671-682.

6. *Deutsch J.A.* Attention: Some theoretical considerations / J.A. Deutsch, D. Deutsch // Psychological Review. 1963. №70. P. 80-90.

7. *Howard I.P.* Binocular Vision and Stereopsis / I.P. Howard, B.J. Rogers. New York: Oxford University Press US, 1995.

8. *Julesz B.* Dialogues on Perception. Cambridge: MIT Press, 1995.

9. *Li Z.* Pre-attentive segmentation and correspondence // Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences. 2002. №357. P. 1877-1883.

10. *Neisser U.* Cognitive psychology. New York: Appleton-Century-Crofts, 1967.

11. *Norman D.A.* Toward a theory of memory and attention // Psychological Review. 1968. №75. P. 522-536.

12. *Proudfoot K.* An autostereogram decoder [Электронный ресурс] <http://graphics.stanford.edu/~kekoa/talks/gcafe-20030417/>

13. *Treisman A.M.* Contextual cues in selective listening // Quarterly Journal of Experimental Psychology. 1960. №12. P. 242-248.

# НАПРАВЛЕНИЕ 2. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

*О.А. Бахрах*

## **Особенности жизненного сценария людей, принадлежащих к разным поколениям**

*Научный руководитель Н.Ю. Самыкина*

Очень часто мы не понимаем поступки и суждения другого человека пытаемся это объяснить тем, что этот человек принадлежит к «другому поколению». Различия между людьми разных возрастных категорий очевидны. Проблема «отцов и детей» является столь классической, что нашла свое отражение в литературе. Не поддается сомнению, что проблема различия поколений актуальна во все времена. Нам представляется, что нельзя рассматривать проблему различия поколений только лишь с точки зрения возрастных особенностей того или иного человека. Люди выросли в определенное время, под влиянием исторических событий и особенностей воспитания у них сформировались определенные ценности, установки, которые во многом определяют поведение.

Быстрые изменения в технологии в купе с социальными изменениями придают каждому поколению в наши дни, свои, только им присущие ценности и опыт.

До недавнего времени психологи изучали процессы индивидуального развития так, как если бы эти процессы совершались в неизменном социальном мире, тогда как историки и социологи прослеживали изменения в социальном мире без учета сдвигов в содержании и структуре жизненного пути индивида. Сегодня ясно, что нужно изучать развивающегося индивида в изменяющемся мире. И в свете новой методологической перспективы возрастные различия – не просто следствие универсальных этапов онтогенеза, но результат сложного переплетения траекторий индивидуального психического развития, общественно-производственной, трудовой карьеры и брачно-семейного цикла.

Хотя время индивидуальной жизни автономно от социальной структуры и истории, значение и смысл составляющих эту жизнь периодов и событий можно понять лишь в связи с ними.

Рассмотрим некоторые теории индивидуального развития человека, которые представляют интерес, т.к. используют культурно-исторический аспект.

Работы Э. Эриксона знаменуют собой начало нового пути исследования психики – психоисторического метода, который представляет собой применение психоанализа к истории. Психоисторический метод требует равного внимания, как к психологии индивида, так и к характеру общества, в котором живет человек. Для каждой стадии жизненного цикла характерна специфическая задача, которая выдвигается обществом. Общество определяет также содержание развития на разных этапах жизненного цикла. Однако решение задачи, согласно Э. Эриксону, зависит как от уже достигнутого уровня психомоторного развития индивида, так и от общей духовной атмосферы общества, в котором этот индивид живет.

Л.С. Выготский различал: преформированный и неформированный типы развития. Преформированный тип – это такой тип, когда в самом начале заданы, зафиксированы как те стадии, которые явление (организм) пройдет, так и тот конечный результат, который явление достигнет. Здесь все дано с самого начала. Неформированный тип развития наиболее распространен на нашей планете. К нему же относится развитие Галактики, развитие Земли, процесс биологической эволюции, развитие общества. Процесс психического развития ребенка также относится к этому типу процессов. Неформированный путь развития не предопределен заранее. Дети разных эпох развиваются по-разному и достигают разных уровней развития. С самого начала, с момента рождения ребенка не даны ни те стадии, через которые он должен пройти, ни тот итог, который он должен достигнуть. Детское развитие – это неформированный тип развития, но это совершенно особый процесс – процесс, который детерминирован не снизу, а сверху, той формой практической и теоретической деятельности, которая существует на данном уровне развития общества. Согласно Л.С. Выготскому, процесс психического развития – это процесс взаимодействия реальных и идеальных форм. Ребенок не сразу осваивает духовное и материальное богатство человечества. Но вне процесса освоения идеальных форм вообще невозможно развитие.

А.Н. Леонтьев считал, что детство имеет конкретно-исторический характер, оно развивается в ходе общественной истории. Если источником психического развития ребенка является человеческая культура, то движущими силами этого процесса служат возрастные изменения объективного положения ребенка в системе его отношений с взрослыми и возрастные изменения его деятельности. Поэтому в каждую историческую эпоху ребенок по-разному включен в отношения взрослых и закономерности его психического развития также исторически изменчивы. Культура как общий источник психического развития ребенка выступает в этой своей



функции только тогда, когда ребенок выполняет деятельность, направленную на присвоение общественных способностей, опредмеченных в виде элементарных орудий, предметов обихода, языка, произведений искусства и т.д. Ребенок должен осуществить по отношению к ним такую практическую или познавательную деятельность, которая адекватна (хотя, разумеется, и не тождественна) воплощенной в них человеческой деятельности (Леонтьев, 1975). В собственной деятельности ребенок распредмечивает соответствующие части культуры и тем самым присваивает связанные с ними общественные способности. Присвоение — это процесс воспроизведения ребенком исторически сформировавшихся человеческих свойств, способностей и способов поведения (Обухова, 1996).

Взгляды Д.Б. Эльконина на общую природу и источники психического развития ребенка можно свести к следующему. Во-первых, все виды детской деятельности общественны по своему происхождению, содержанию и форме, поэтому ребенок с момента рождения и с первых стадий своего развития является общественным существом. Во-вторых, присвоение ребенком достижений человеческой культуры всегда носит деятельностный характер — ребенок не пассивен в этом процессе, не приспособляется к условиям своей жизни, а выступает как активный субъект их преобразования, воспроизводящий и создающий в себе человеческие способности.

Каждое общество разделяется на определенные слои соответственно возрасту своих членов, а развитие общества может быть представлено как процесс последовательной смены и преемственности этих слоев-поколений (когорт).

Поколение — это группа людей, рожденных в определенный возрастной период и испытывавших влияние одних и тех же событий в обществе (политических, экономических, социальных, технологических), воспитанных в рамках определенной семейной модели (у них схожие понятия о том, что хорошо и плохо, что можно делать и чего нельзя); формация людей, объединенных временем рождения в интервале 10 лет, имеющая некоторые общие впечатления об определенных событиях.

В 1947 году немец Карл Мангейм написал статью, которая положила начало тому, что называется теорией поколений. Мангейм различал три уровня специфической близости, связанной с годом рождения. Первый — демографический: все, кто родились, более ли менее в один год. Второй — ровесники из одной страны и одного социального класса. И, наконец, третий уровень, с которым работал Мангейм, *generational group* — сверстническая группа: ровесники, определяющие культуру и путь двух предыдущих уровней. Тот, кто придумывает, маркирует культуру сверстников (Мангейм, 1994).

Теория поколений разработана американскими учеными Нейлом Хоувом и Уильямом Штраусом в 1991 году. Основой этой теории являются ценности представителей разных поколений. Примерный временной промежуток, в который рождаются представители одного поколения, – 20–25 лет. Есть версия, что по мере развития технологического прогресса интервал может сокращаться.

Следствие влияния событий и воспитания – глубинные ценности, которые определяют поведение. Формируются они в возрасте до 10–12–14 лет. Все происходящее с человеком в обществе и в семье воспринимается как естественное, нормальное. Глубинные ценности являются подсознательными, большинства из них мы не замечаем, но живем и действуем под их влиянием. Сформированные в детстве принципы могут измениться, однако для этого должны произойти очень крупные, значимые события в обществе или в личной жизни человека.

Теория поколений – это один из инструментов сегментирования и классифицирования, как и многие другие. В общих словах, она показывает, что эра, в которой родился тот или иной человек, влияет на его мировоззрение. Наша система ценностей формируется в первые десять лет жизни нашими друзьями, нашими родителями, нашими обществами, существенными событиями и самой эрой, в которую мы родились.

Для российской действительности теория поколений была адаптирована А. Антиповым и Е. Шамис В настоящее время данная теория активно используется в маркетинговых технологиях и менеджменте, т. к. учитывает ценности поколения, предпочтения и потребности.

Процесс формирования глубинных ценностей теории поколений перекликается с процессом формирования «жизненного сценария». Основоположниками понятия «жизненный сценарий» можно назвать А. Адлера, представителя психоанализа и Э. Берна, известного по теории транзактного анализа.

Жизненный сценарий представляет собой план жизни, который составляется в детстве, подкрепляется родителями, оправдывается последующими событиями и завершается так, как было предопределено с самого начала. Формирование жизненного сценария происходит до 10-12 лет. На его формирование оказывают влияние детский опыт, родительские оценки и прямые указания, а так же социальные условия, в которых происходит развитие ребенка. Жизненный сценарий чаще рассматривается как производное биологических, психологических и социальных факторов, а также семейных традиций и воспитания.

Сценарий – это план жизни. Ребенок составляет определенный план своей жизни, а не просто общие представления о мире. Согласно теории транзактного анализа, этот план составляется в форме некой театральной постановки с ясно обозначенными началом, серединой и концом. Этот

психологический импульс с большой силой толкает человека вперед, навстречу его судьбе, и очень часто независимо от его сопротивления или свободного выбора (Берн, 2003).

Сценарий ведет к развязке. Когда ребенок «пишет» сценарий своей жизни, оно пишет также концовку этого сценария. Все остальные части сюжета, планируются таким образом, чтобы привести к этой заключительной финальной сцене. Когда мы, будучи взрослыми людьми, разыгрываем свой сценарий, то бессознательно выбираем те формы поведения, которые приближают нас к развязке.

Сценарий является результатом решения. План жизни обусловлен не только внешними факторами вроде влияния родителей или окружающей среды. Ребенок решает, каким будет план его жизни. Он принимает решения по поводу сценария своей жизни без тщательного обдумывания, свойственного взрослым людям в случае принятия решений. Самые ранние решения обусловлены чувствами, а не мышлением, и принимаются ребенком до того, как он начинает говорить. Они обусловлены также иным подходом к проверке их на соответствие действительности, нежели тот, которым пользуются взрослые люди.

Сценарий подкрепляется родителями. Хотя родители не могут заставить ребенка принять те или иные решения касательно его сценария, они могут оказывать на эти решения значительное влияние. С первых же дней жизни ребенка родители адресуют ему определенные послания, на основе которых он делает умозаключения о самом себе, других людях и мире в целом. Эти сценарные послания могут быть вербальными и невербальными. Они образуют ту содержательную структуру, в ответ на которую ребенок принимает главные решения по поводу своего сценария.

Сценарий не сознается. Не уделив достаточных усилий выявлению и анализу своего сценария, мы вероятнее всего так и не узнаем о решениях, принятых нами в раннем детстве, – несмотря на то, что мы, возможно, осуществляем их в своем поведении.

Переопределение действительности с целью «оправдания» сценария. Нередко нам приходится истолковывать действительность в рамках нашего собственного мировосприятия так, чтобы она оправдывала в наших глазах верность принятых нами сценарных решений. Мы поступаем так потому, что любая угроза нашему сценарному представлению о мире может восприниматься нами в состоянии Ребенка как угроза удовлетворению потребностей, а то и как угроза существованию.

В своей работе мы предположили, что изучая жизненный сценарий можно выявить основные ценности, установки, направленность, мотивы человека, которые будут отличаться от тех же характеристик жизненного сценария представителя другого поколения, в силу того, что на формирование жизненного сценария влияли разные социальные условия, обуслов-

ленные естественным ходом истории, сменой политических, культурных и иных аспектов человеческой жизни.

Для исследования вышеобозначенной проблемы мы использовали следующие методы: сценарный вопросник Э. Берна, контент-анализ любимой сказки. Статистическая обработка результатов исследования проводилась с помощью критерия хи – квадрат Пирсона.

В исследовании приняли участие 60 человек, из них было сформировано четыре группы по пятнадцать человек. Критерий деления на группы – возраст, при этом шаг деления десять лет. Мы взяли возрастной интервал меньший, чем предполагается в существующей теории поколений, с учетом того, что технический прогресс и политические реформы влияют на скорость изменения социальных условий, оказывающих воздействие на развитие человека. Группа №1 – двадцать лет. Группа №2 – тридцать лет. Группа №3 – сорок лет. Группа №4 – пятьдесят лет.

Исследование состояло из двух этапов. На первом этапе применялся сценарный вопросник Э. Берна, с целью выявления наличия жизненного сценария и определения его особенностей. Сценарный вопросник Берна приведен в книге «Люди, которые играют в игры: Психология человеческой судьбы». Он состоит из девяти разделов, которые расположены в хронологическом порядке, что позволяет рассмотреть каждый аспект жизненного сценария поэтапно. Из раздела задается один или два основных вопроса, при затруднении можно добавить дополнительный вопрос. При обработке стимульного материала учитываются не только смысловое содержание, но и характер ответа: эмоциональность, личностное отношение испытуемого к теме вопроса.

На втором этапе исследования мы попросили испытуемых рассказать или написать свою любимую сказку, которая им запомнилась с детства. По мнению Э. Берна, зная любимую сказку можно провести аналогию с реальным жизненным сценарием человека.

Анализ сказки проводился по примеру интерпретации в методике «тематический апперцептивный тест». Анализ содержания сказки начинается с нахождения «героя», т. е. персонажа, с которым испытуемый идентифицирует себя. Обычно это то действующее лицо, в котором испытуемый наиболее заинтересован, чьи чувства и мысли изображены наиболее подробно. Следующий этап анализа сказки состоит в определении важнейших характеристик героя – его стремлений, желаний, чувств, черт характера. Результатом интерпретации становится своеобразный портрет героя; мы узнаем, каковы его доминирующие желания, потребности, чувства; каким воздействиям среды он подвергается, активен или пассивен во взаимоотношениях с предметным и социальным миром, возможно ли удовлетворение его потребностей, или они вступают в противоречие с требованиями среды или другими тенденциями героя; добивается ли он

успеха или фрустрируем; совершает антисоциальные поступки или действует в соответствии с общепринятыми нормами; каковы его ценности и что составляет его мировоззрение и т.д. Используемая методика является проективной, что придает ей ряд преимуществ:

1. Неопределенность стимульного материала или инструкции к заданию, благодаря чему испытуемый обладает относительной свободой в выборе ответа или тактики поведения.

2. Деятельность испытуемого протекает в атмосфере доброжелательности и при полном отсутствии оценочного отношения со стороны экспериментатора. Этот момент, а также то, что испытуемый обычно не знает, что в его ответах диагностически значимо, приводят к максимальной проекции личности, не ограничиваемой социальными нормами оценками.

3. Проективные методики измеряют не ту или иную психическую функцию, а своего рода модус личности в ее взаимоотношениях с социальным окружением (Соколова, 1987).

Любимая сказка является базой для анализа жизненного сценария человека. Помимо анализа традиционного сюжета нами учитывались особенности изложения сказок. Часто в сказках искажается концовка, что является важным признаком для исследователя. Представители разных поколений в качестве любимых заявляют одни и те же сказки, но по-разному расставляют в них акценты. Это может быть связано с тем, что для каждого поколения существует своя приоритетная проблема, возникающая на основе условий общественной жизни, соответствующему историческому периоду. Интересным представляется тот факт, что в качестве любимой сказки, молодое поколение называет вполне современные фильмы и авторские произведения. Иногда, любимая сказка складывается из сюжетов нескольких сказок.

В результате исследования были выявлены качества, которые одинаково часто встречаются у представителей всех поколений. Одинаково ценятся доброта, смелость, индивидуальность. В каждом поколении есть люди, занимающие активную жизненную позицию и надеющиеся на благополучный исход без дополнительных усилий.

По результатам исследования была составлена таблица (см. таблицу 1), в которой параллельно с основными характеристиками исторического периода указываются характерные черты для поколения, рожденного в этот период.

Таблица 1

Период	Основные хар-ки периода	Поколение	Основные черты поколения
60-е гг.	Ухудшение экономической ситуации, ограничение свободы личности, цензура, «уравниловка» в зарплате, «холодная война» с США, скрытые «брожения» в обществе, полет Гагарина в космос, битломания, романтика «костров и туманов», появление КВН.	50 лет	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ гордость за предков</li> <li>▪ активная реакция на трудности</li> <li>▪ трудолюбие послушание</li> <li>▪ патриотизм (ностальгия)</li> <li>▪ мотив наказания</li> <li>▪ уважение к успешным и самостоятельным людям</li> </ul>
70-е гг.	Культ Брежнева, диссидентское движение, разрядка в международных отношениях, начало войны в Афганистане, произведения Солженицына и лишение его гражданства СССР, гигантомания (строительство БАМа).	40 лет	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ уважение к высокому социальному статусу</li> <li>▪ индивидуальность</li> <li>▪ честность</li> <li>▪ справедливость</li> <li>▪ в качестве отрицательного качества – жадность</li> <li>▪ большинство женщин демонстрируют жертвенную позицию в союзе с мужчиной: «я жертвую собой, ради того чтобы «чудовище» превратилось в принца»</li> </ul>
80-е гг.	Перестройка, снятие цензуры, реабилитация первой волны эмиграции, выход в свет многих, запрещенных ранее авторов, реабилитация жертв политических репрессий, олимпиада в Москве, антиалкогольная компания, катастрофа на Чернобыльской АЭС, экономический кризис, окончание «холодной войны», вывод войск из Афганистана.	30 лет	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ общительность</li> <li>▪ откровенность</li> <li>▪ жизнерадостность</li> <li>▪ эмоциональное переживание трудностей</li> <li>▪ подчеркивают гендерные различия</li> <li>▪ социальное неравенство</li> <li>▪ отрицательная оценка антисоциального поведения</li> </ul>
90-е гг.	Политический и экономический кризис, распад СССР, Путч – 1991, октябрь 1993 г., приватизация с неоднозначными оценками, независимость, этнополитические конфликты (война в Чечне), массовое разрушение родственных связей, миграция населения, появление СНГ.	20 лет	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ уважение силы и власти</li> <li>▪ активность</li> <li>▪ мобильность</li> <li>▪ целеустремленность</li> <li>▪ упорство в преодолении трудностей</li> <li>▪ в людях ценят доброту и честность</li> <li>▪ инфантилизм</li> </ul>

Полученные данные позволяют дополнить и скорректировать существующую теорию поколений. Во-первых, смена поколений происходит

быстрее, чем заявлено в теории. Десятилетия достаточно для того, чтобы изменились политические, экономические, социальные условия развития человека. Данный тезис сформулирован относительно нашей страны и темпов ее изменения. Во-вторых, само понятие «глубинные ценности» на наш взгляд необходимо конкретизировать, т.к. изучая жизненный сценарий можно помимо ценностей выявить мотивы, установки, направленность.

В транзактной психологии существует понятие о транслировании жизненного сценария через поколения, суть которого в том, что ребенок наследует основные черты жизненного сценария родителей в силу того, что для него родитель «основная модель человека», к которой он стремится. Кроме этого сценарий родителями подтверждается с помощью вербальных и невербальных посланий. На основе этого мы делаем вывод, что каждое следующее поколение развивается на основе предыдущего. В нашей работе мы рассмотрели другой аспект формирования жизненного сценария, основываясь на том, что под влиянием культурно-исторической среды, в которой происходит индивидуальное становление личности, человек приобретает качества, характерные для определенного поколения. Под влиянием среды сценарий формируется и видоизменяется. Человек формирует для себя новые модели поведения, создает новый жизненный план, в зависимости от внешних условий. И различия, которые мы выявили в ходе исследования, подтверждают наличие этого компонента.

Изучение различий поколений может существенно обогатить существующие знания в области социальной и возрастной психологии. Различия человеческих качеств нельзя рассматривать только с позиции возраста, необходимо учитывать ту социальную среду, в которой он родился и вырос. С точки зрения социальной психологии поколение нужно рассматривать, как совершенно особый вид групп с рядом своих особенностей. Кроме этого теория поколения может послужить хорошим ориентиром для маркетологов, т.к. классический маркетинг скоро не будет успевать реагировать на изменения в обществе.

## Литература

1. *Берн Э.* Игры, в которые играют люди: Психология человеческих отношений. Мн.: «Попурри», 2003.
2. *Берн Э.* Люди, которые играют в игры: Психология человеческой судьбы. Мн.: «Попурри», 2003.
3. *Розин М.В.* Психология судьбы: программирование или творчество? // Вопросы психологии. №1-2, М., 1992.
4. *Рыбалко Е.Ф.* Возрастная и дифференциальная психология. Л.: «Издательство Ленинградского университета». 1990.

5. Шамис Е. Теория поколений //«Директор по персоналу». № 5. май 2007.

*Н.А. Букреева*

## **Связь стратегии поведения в конфликте и социометрического статуса в группах раннего юношеского возраста**

*Научный руководитель С.В. Березин*

В работах современных авторов по проблеме структуры отношений в малой группе нет единого мнения по поводу качеств, которыми обладают наиболее и наименее предпочитаемые члены группы. Стратегии поведения в конфликте индивидов с разными статусами также чётко не определены. Но именно знание преимущественных стратегий поведения в конфликтных ситуациях, используемых высоко- и низкостатусными, могут помочь в лучшем понимании социометрической структуры юношеской группы, в реализации программ коррекции конфликтного поведения и улучшения микроклимата в группе.

Разрешение этого противоречия мы видим в изучении связи между стратегией поведения в конфликте и социометрическими статусами индивидов в группе.

**Объект** исследования – социометрическая структура юношеской группы.

**Предмет** – связь стратегии поведения в конфликте с социометрическим статусом в группах старших школьников.

**Цель** – выявление связи между установками по отношению к конфликтному поведению, стратегией поведения в конфликте и социометрическим статусом индивида в юношеской группе.

**Гипотезой** нашего исследования является предположение о большей выраженности стратегии поведения – альтруизм у высокостатусных членов малой группы; и стратегии поведения конкуренция у низкостатусных в условиях умеренной значимости конфликтной ситуации.

Социометрический статус – это характер позиции личности в группе, основанный не на должности и социально-экономическом статусе, а на комплексе её человеческих, социально-психологических, поведенческих свойств (Волков, 1970).

Социометрический статус фиксирует величину престижа лица в общении с другими. И.П. Волков отмечает, что чем сильнее личность



способна сосредоточить на себе систему связей в группе, тем выше её психологический статус и выше ролевые возможности влиять на группу (Волков, 1970).

Но нельзя отождествлять «возможности влиять на группу» и «реализацию этого влияния». Хотя высокий социометрический статус (обозначается – социометрическая «звезда») может совпадать с лидерской позицией в конкретной группе, но они относятся к разным групповым структурам (социометрический статус – к структуре межличностных отношений; статус лидера – к структуре власти).

И по замыслу, и по своему методическому содержанию социометрия не приспособлена изучать процессы психологического влияния (чем является по своей сути лидерство). Социометрия создана для изучения структуры эмоциональных межличностных предпочтений (Битянова, 2001).

Социометрический статус является достаточно стабильной характеристикой индивида. Так, по исследованию Я.Л. Коломинского, статус обладает большей стабильностью, по сравнению с устойчивостью отношения (отданных выборов). Это может свидетельствовать о том, что факторы, обеспечивающие выбор имеют более стабильное психологическое содержание, чем симпатия сверстников друг к другу. При этом в старших классах школы наблюдается наибольшая устойчивость отданных выборов (отношения) и полученных выборов (статуса) – 52% и 57,5% соответственно (в исследовании Я.Л. Коломинского сравнивались учащиеся I–XI классов – Коломинский, 1976).

Статус человека в конкретной группе также зависит от его положения в других группах и успехов во внегрупповой деятельности (Битянова, 2001). На наш взгляд, этот фактор приводит к ещё большей межгрупповой устойчивости статуса, как характеристики индивида.

Какие же факторы определяют социометрические выборы, а, следовательно, и статус в группе? На наш взгляд социометрический статус мультипричинен. Он определяется как личностными, так и ситуативными факторами. Среди личных факторов, влияющих на величину социометрического статуса, Я.Л. Коломинский (1976), основываясь на зарубежных исследованиях, называет следующие: внешний вид, более высокие школьные показатели (по сравнению с другими членами группы), умственная одарённость, более молодой возраст (по сравнению с другими членами группы), большая общительность, готовность помочь товарищам.

Так, если попытаться на основе многочисленных и порой разноречивых данных сконструировать некую модель «часто выбираемого индивида», то это будет субъект, имеющий высокую умственную одарённость и высокие школьные показатели успеваемости; он моложе многих других членов группы, имеет приятный внешний вид, занимается спортом, отли-

чается социальными и гетеросексуальными интересами (Коломинский, 1976).

Е.О. Смирнова (1998), Я.Л. Коломинский (1976) и другие исследователи социометрической структуры группы отмечают, что высокий статус в группе связан с фактором «готовность помочь товарищам», доброжелательностью. При наблюдении за высокостатусными членами дошкольной группы исследователи отмечали их готовность, например, делиться игрушками. Несмотря на предположения ряда авторов о большей выраженности у высокостатусных членов группы стратегии сотрудничества (Поддубный, 2003), наблюдения Е.О. Смирновой за дошкольными группами позволили нам предположить различия в проявлении именно стратегии «альтруизм». Возможно, ведущей стратегией высокостатусных членов группы, действительно, является сотрудничество, но оно столь же выражено и у индивидов имеющих другие социометрические статусы. Выраженность же стратегии альтруизм – отличает группу высокостатусных от других групп.

Значительные расхождения между установками, проявляемыми испытуемыми в ходе заполнения опросников, и реальным поведением в жизненной ситуации (Хок, 2006) привели нас к необходимости исследования не только самих установок, но и наблюдения реального поведения.

В ходе нашей работы мы обобщили взгляды разных авторов на проблему природы социометрического статуса и её специфики в раннем юношеском возрасте, проанализировали детерминанты выбора стратегии поведения в конфликтной ситуации. В рассмотрении этих вопросов мы придерживались точки зрения, согласно которой и социометрический статус, и выбор стратегии поведения в конфликте имеют как индивидуально-личностные предпосылки, так и ситуационные детерминанты. Они мультипричинны. Наверное, нет фактора, который бы косвенно или в условиях конкретной группы не оказывал бы влияние на социометрический статус. И наоборот. Невозможность изолировать эти влияния в экспериментальной ситуации и необходимость их учёта значительно усложняет выделение и изучение связи социометрического статуса с конкретным фактором.

Именно поэтому в ходе нашего исследования мы рассматривали не только непосредственно связь социометрического статуса и стратегии поведения в конфликте, но также отслеживали влияние таких факторов как: пол, группа, уровень личностной тревожности. Эти факторы могли опосредованно повлиять на результаты.

Исследование проводилось в **три этапа**.

На первом этапе мы выявляли связь между социометрическим статусом в группе и установкой по отношению к поведению в конфликтной ситуации. Для этих целей мы провели классическое социометрическое ис-

следование групп старшеклассников и тест К. Томаса на выявление стратегии поведения в конфликте (*Паниотто, 1975*). Мы предположили, что тест К.Томаса, как метод субъективного самоотчёта, позволит нам выявить не столько стратегию поведения в конфликте, сколько субъективную оценку испытуемыми своих стратегий поведения в конфликте и когнитивную установку на определённую стратегию. В этом этапе приняли участие 126 учащихся IX-XI классов из 7 классов. Из них 50 юношей и 76 девушек. В нашей работе мы придерживаемся определения границ ранней юности, по И.С. Кону, от 14-15 до 18 лет (Кон, 1979).

На втором этапе исследования мы применили метод наблюдения в ситуации переговорной игры. В ходе наблюдения двумя экспертами фиксировалось количество проявлений у испытуемого различных стратегий поведения, а также «выигрыш» или «проигрыш» в паре. Для создания конфликтной ситуации, мы организовывали с группами учащихся переговорную игру «Железная дорога». Переговорные игры – это тип игр, в которых противостоящие стороны общаются друг с другом, пытаясь посредством выдвижения ряда альтернатив достичь общего решения. Именно этот тип игр, по мнению Р.Д. Кричевского и Е.М. Дубовской, в наибольшей степени позволяет подвергнуть внутригрупповой конфликт весьма обстоятельному изучению, выявить различные способствующие или препятствующие ему факторы, динамику протекания, индивидуальные поведенческие стратегии его участников (*Кричевский, Дубовская, 2001*). Во втором этапе приняли участие 27 учащихся из двух XI классов первого этапа.

В третьем участвовали две группы: а) «звёзды» и высокостатусные; б) «принебрегаемые» и «изгои». Их число составило 44 человека. Исследуемым предлагалось пройти психодиагностическую методику «Личностная шкала проявлений тревоги», адаптированную Т.А. Немчиным. Затем мы провели сравнение уровня личностной тревожности в этих двух группах.

Главным результатом нашего исследования является установление связи между социометрическим статусом в юношеской группе и стратегией поведения в конфликте. Эта связь показана нами, как на уровне установки, определяющей выбор стратегии, так и непосредственно на поведенческом уровне. В нашем исследовании мы выявили значимые различия в применении стратегий поведения «конкуренция» и «альтруизм». Высокостатусные члены юношеских групп чаще демонстрировали стратегию «альтруизм», а низкостатусные – «конкуренция» (Таблица 1).

### ***Таблица 1.***

**Связь установки на использование в конфликте стратегий поведения «конкуренция» или «альтруизм» и количества позитивных и негативных выборов индивида в группе.**

## Результаты дискриминантного анализа

Стратегии поведения в конфликте	Социометрические выборы		
	позитивные	негативные	разница
конкуренция	-,1680 p=,066	,3049 p=,001	-,2981 p=,001
альтруизм	,2418 p=,008	-,1826 p=,045	,2666 p=,003

Так, согласно нашим результатам, высокостатусные члены группы более расположены проявлять стратегию «альтруизм» (уступка), чем низкостатусные члены («пренебрегаемые» и «изгой»).

Чтобы исключить возможность опосредованности результатов различиями в группах испытуемых (специфики отдельных школьных классов и специфики половых различий), мы провели сравнение влияния параметра «группа» и «пол» на стратегию поведения в конфликте по тесту К. Томаса (математическая обработка методом Многофакторная ANOVA). Полученные различия в группах не достигали уровня достоверности ( $p > 0,2$ ).

Наше исследование также не выявило каких-либо значимых различий в уровне личностной тревожности между группами высокостатусных (включая «Звезд») и «пренебрегаемых» (включая «изгоев»). Математическая обработка с помощью критерия U-Манна-Уитни показала низкую достоверность различий ( $p > 0,5$ ). Следовательно, в нашем исследовании этими побочными переменными можно пренебречь.

Важно отметить, что полученные результаты мы распространяем только на ситуацию конфликта умеренной значимости, так как в ситуации борьбы за интересы исключительной личностной значимости, испытуемые могут проявлять совсем другие стратегии, нежели продемонстрированные в нашем эксперименте.

Доминирующей мотивацией в юношеском возрасте является мотивация на общение и поддержание статуса в группе (Слободчиков, Исаев, 2000; Кон, 1989). Успех в этой, наиболее значимой в юношеском возрасте, сфере повышает статус индивида. Таким образом, среди высокостатусных членов группы оказываются наиболее мотивированные на общение члены группы, которые, достигнув высокого статуса, продолжают демонстрировать ведущую мотивацию на общение и поддержание контактов с окружающими.

В ситуации конфликта умеренной важности для высокостатусных членов группы победа в конфликте имеет меньшую значимость по сравнению со значимостью общения и поддержание контактов в группе. Мы предполагаем, что в ситуации более значимого конфликта, можно будет пронаблюдать иное распределение стратегий поведения.

Из вышесказанного следует, что 2 фактора: низкой значимости победы в конфликте и высокой значимости личных отношений с оппонентом, о которых писал еще М. Deutsch (1948), закономерно приводят к тому, что высокостатусные члены группы демонстрируют стратегию поведения «альтруизм» чаще, чем низкостатусные. Именно стратегия поведения «альтруизм» в наибольшей степени является социально направленной и учитывающей интересы другого.

Меньшее проявление стратегии «альтруизм» низкостатусными членами группы может быть как следствием меньшей мотивации на общение, так и большей ригидности поведения и конкретно стратегий поведения в конфликте. Ригидность поведения не позволяет им значительно варьировать привычное поведение в зависимости от значимости конкретной конфликтной ситуации.

Для проверки сформулированной нами интерпретации полученных результатов мы считаем необходимым проведение двух исследований. Во-первых, исследования, выявляющего различия в доминирующей мотивации между высоко- и низкостатусными членами юношеских групп. Во-вторых, эксперимента, исследующего связь социометрического статуса и стратегии поведения в конфликте, обладающем высокой личностной значимостью. Именно в этом мы видим перспективы наших дальнейших исследований.

## Литература

1. *Битянова М.Р.* Социальная психология: наука, практика и образ мыслей. М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 576 с.
2. *Волков И.П.* Социометрический метод в социально-психологических исследованиях. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1970. – 88 с.
3. *Коломинский Я.Л.* Психология взаимоотношений в малых группах. Минск: ТетраСистемс, 1976. – 431 с.
4. *Кон И.С.* Психология ранней юности. М.: Просвещение, 1989. – 254 с.
5. *Кон И.С.* Психология юношеского возраста. М.: Просвещение, 1979. – 175 с.
6. *Кричевский Р.Д., Дубовская Е.М.* Социальная психология малых групп. М.: Аспект-пресс, 2001. – 318 с.
7. *Паниотто В.И.* Структура межличностных отношений. Методика и математические методы исследования. Киев: Изд-во «Наук. думка», 1975. – 127с.
8. *Поддубный С.Е.* Индивидуально психологические факторы совместимости личности и малой группы // Дисс. ... канд. психол. наук. М., 2003. – 177 с.

9. *Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе. М.: Школьная пресса, 2000. – 416 с.

10. *Смирнова Е.О., Калягина Е.В.* Отношение популярных и непопулярных дошкольников к сверстникам // Вопросы психологии. 1998. №3. С. 50-60.

11. *Хок Р.* 40 исследований, которые потрясли психологию. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 509 с.

12. *Deutsch M.* The effects of cooperation and competition upon group process. Massachusetts: Massachusetts Institute of Technology, 1948. – 209 p.

***Н.И. Леонтьева***

## **Исследование психологических особенностей людей, ведущих асоциальный образ жизни (на примере лиц без определенного места жительства «бомжей» России и Германии)**

Лица без определенного места жительства – люди малоизученные. При рассмотрении такого явления как «бездомность», мы все чаще сталкиваемся со статистическими фактами, социологическими данными, заметками в СМИ. Но важно изучить данную проблему в психологическом ключе, что может послужить более глубокому пониманию рассматриваемого вопроса, в этом заключается актуальность представленной работы.

**Цель** исследования – выявление роли социальных и личностных факторов в феномене «бомжевания» на примере лиц, «проживающих» в России и Германии.

**Объектом** нашего исследования стали люди, ведущие образ жизни «бомж», находящиеся в России и Германии.

**Предмет** исследования – психологические особенности лиц, ведущих образ жизни «Бомж».

**Методы** исследования – структурированное интервью, проективная методика исследования личности «Несуществующее животное», контент-анализ, методика личностного дифференциала самоотношения В.М. Бехтерева.

Нам известно, что среда определенным образом влияет на формирование свойств и характеристик личности. В зависимости от внешнего воздействия развиваются соответствующие качества. Для того, чтобы лучше проследить социальное влияние на личность «бомжа», ответить на вопрос о том, действительно, ли «общество делает из людей бродяг», мы обрати-

лись в своем исследовании к двум, по сути, совершенно различным средам – России и Германии.

Сравнение психологического портрета «бомжа», «родившегося» (в социальном смысле) в разных условиях позволяет нам отделить внешние и внутренние причины возникновения изучаемого феномена.

Для исследования выше предложенной проблемы нами применен термин «диссоциализация», под которым мы понимаем некую включенность человека (в нашем случае маргинала) в социальную систему, но в то же время, обладающего шаткой (неопределенной) позицией в ней. Это объясняется тем, что человек живет «на улице», принимает минимальное участие в общественно-полезной жизни, но в то же время получая поддержку от социума (получает место в приюте, еду, материальную поддержку), т.е. находится под контролем властей объектом защиты и внимания. Это в большей степени характерно для Германии, но в условиях России этот термин также применим, так как изучаемые нами люди тоже занимают двойственную позицию – являются членами социума, хотя «изгнанными», но все-таки во взаимодействии с ним.

Данное понимание и связь с теоретическими предположениями позволяют нам сформулировать **гипотезу** о том, что диссоциализация (так называемое бомжевание) определяется личностными характеристиками в большей степени, чем социальной средой.

Мы предположили, что выбранные нами методики «Несуществующее животное» и методика личностного дифференциала самоотношения В.М.Бехтерева – актуальны в двух различных средах. Их применение позволяет нам изучить интересующие нас черты личности. Первая методика проста в использовании и объяснении для испытуемого, не теряется смысл при переводе на другой язык (немецкий), а методика Бехтерева, состоящая из определенных стандартных характеристик оказалась аналогичной для одной из методик личностного дифференциала, составленная немецкими авторами. Именно она была использована на территории Германии для опроса. Основным моментом этих методик в том, что они остаются универсальными в различных культурных средах.

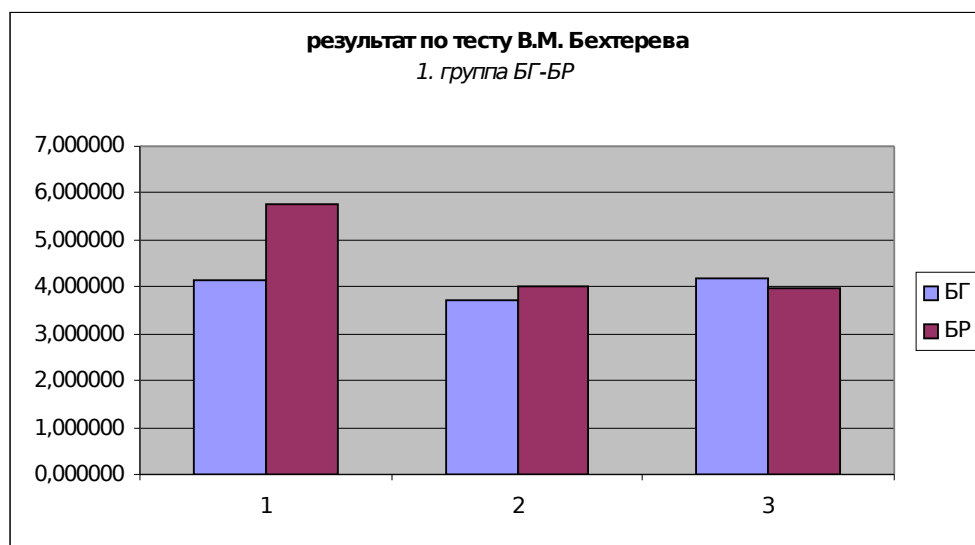
Нами исследовались представители групп без определенного места жительства и «нормальных граждан» в России и Германии (контрольные группы).

В настоящей работе мы рассмотрим **результаты** только первых двух.

Бомжи Германии и бомжи России (сокращенно БГ, БР). При сравнении этих групп достоверных значимых различий выявлено совсем немного. Психологический портрет БГ и БР практически одинаков.

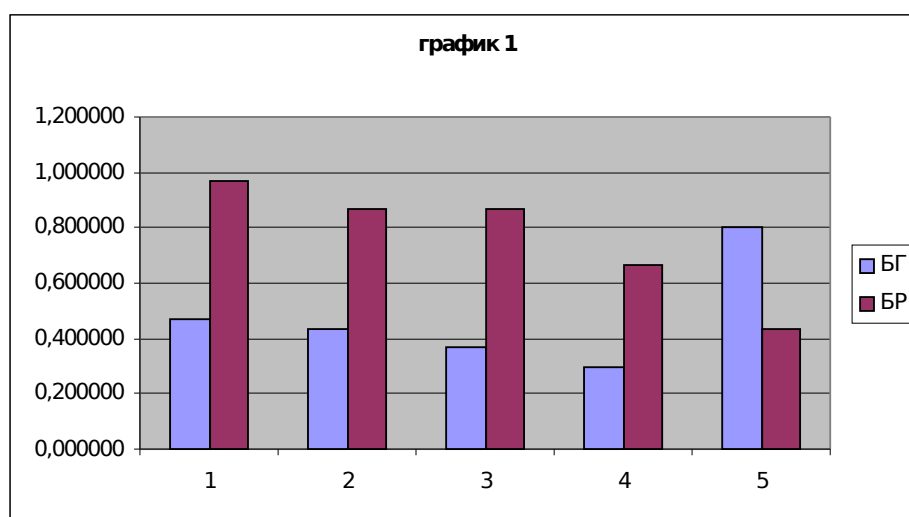
По опроснику М.В. Бехтерева, который выявляет уровень самоуважение, развитие волевых сторон личности и экстравертированность-ин-

тровертированность, получили, что значительных различий по этим категориям между группами нет. Однако, можно сказать, о наличии в группе «бомжи России» тенденции к более высокому уровню самоуважения.



1. Уровень самоуважения;
2. Развитие волевых сторон личности;
3. Шкала экстраверсии-интроверсии.

Обработанные результаты исследования, полученные при помощи методики «Несуществующее животное» сведены в таблицы и представлены в приложении А. Ниже представлен график для сравниваемых групп по значимым признакам (по которым группы различаются) (см. график 1).



1. Стремление соответствовать высокому социальному стандарту;
2. Ориентация на свою социальную роль;
3. Стремление к эмоциональному принятию со стороны окружения;
4. Наличие мнения, что «все кончено и ничего не справить»;
5. Высокий уровень притязаний, но человек ограничивает себя.



В группе «бомжи России», в отличие от группы «бомж Германии» ярко выражены признаки как – ориентация на свою социальную роль (беспокойство, связанное с положением в обществе, постоянные мысли о том, кем они являются, какое место они занимают). Постоянно звучащий риторический вопрос «Кем я был, и кем я стал?». Для этой группы важно эмоциональное принятие со стороны окружения. Они желают быть включенными в общественную систему. Но считают, что все уже кончено в их жизни, и ничего нельзя изменить.

В группе «бомжи Германии», по сравнению с группой «Бомж России» выявлен высокий уровень притязаний, которые они не реализуют. Также их мало заботит их социальное положение, и им не настолько важно их принятие со стороны окружения, как для первой группы.

Все вышеизложенные различия вызваны, по всей видимости, внешними причинами. Теми отличиями, встречаемыми в социальных условиях и в социальных организаций обеих стран, представителями которых являются наши испытуемые. Разница же во внутренних причинах незначительна, что можно говорить о них, как о более актуальных в сравнение с социальными.

На основании анализа и обработки полученных данных мы пришли к следующим выводам:

1. Психологический фактор оказывает большее значение в «становлении» «бомжем», чем социальный. Личность сама делает выбор, опираясь на социальные предпосылки, нормы правила. Принимает их, как свои, противостоит им или выходит «из игры» – из социальной системы вообще, становясь, чем-то неопределенным для себя и для общества.

2. На основе полученных данных мы можем предположить о наличии психологического портрета бомжа, то есть указать, какие признаки сочетают в себе люди с предрасположенностью к этому образу жизни. К таким характеристикам относятся: низкий уровень самоуважения (и притязаний на самоуважение в сфере внешне преобразовательной деятельности) и низкий уровень волевых усилий, высокий уровень агрессии, как правило, направленной на себя (аутоагрессия) и неуверенность в себе, скованность, зависимость, сжатость. Это также может быть связано, наоборот, с высоким уровнем притязаний, но с ограниченностью их удовлетворения. Для таких людей свойственно избегание конфликта и незаинтересованное положение в социальных процессах, безразличное отношение к своей роли в них. Но нередко, этот портрет разбавлен красками демонстративности (истероидными проявлениям). Также им свойственны нерешительность, отсутствие склонности к доминированию, с фиксацией на какой-либо ситуации в прошлом. Нередко у них нарушены отношения с противоположным полом (нередко избегание таких отношений вообще).

3. Вся социально-психологическая работа, проводимая в двух странах (России и Германии) направлена, в основном, на социализацию людей без определенного места жительства, на «включение» их в общественную структуру. Но для нас важным остается увидеть ключ проблемы в психологических особенностях данных персон и уже исходя из этого строить не только реабилитационные и коррекционные программы, но оказание помощи им.

### **Литература**

1. *Ганжа С.Ю.* Социально-психологическая адаптивность и ее относительность // Ежегодник российского психологического общества: Материалы 3-го Всероссийского съезда психологов 25-28 июня 2003 года: В 8-ми томах. СПб., 2003 [электронное издание].
2. *Eikermann B.* Obdachlosigkeit als Herausforderung – Folgen der Desinstitutionalisierung, Defizite der psychiatrischen Rehabilitation und Kooperation. *Nervenarzt* 74 (Suppl. 2), 2003.
3. *Holtmannspötter H.* Von „Obdachlosen“, „Wohnungslosen“, und „Nicht-Sesshaften“, In: Institut für kommunale Psychiatrie (Hrsg.): Auf die Straße entlassen. Obdachlos und psychisch krank. Psychiatrieverlag, Bonn, 1996.
4. *Otto Seeber, Yorick Spiegel Behindert, Suechtig, Obdachlos: Proektarbeit mit Randgruppen Kaiser, Gruenewald, 1973.*
5. *Richter D.* Es ist wie es ist: Geschichten aus dem Obdachlosenasyll / Dorothea Richter. – Essen, 1995.
6. Ursachen von Obdachlosigkeit: Bericht ueber das Forschungsprojekt der Arbeitsgetsgemeinschaft der Spitzenverbaende der Freien Wohlfahrtspflege des Landes Nodrhein-Westfalen. Projektleitung: Dipl.-Soz. Frank Koch, Duisburg, 1991.

***О.Н. Шалдыбина***

## **Ответственность как механизм самоактуализации личности руководителя: к постановке проблемы**

*Научный руководитель Н.Н. Ярушкин*

В социальной психологии и психологии личности, исследования, обращенные к руководителям, посвящены таким вопросам как выявление базовых характеристик деятельности руководителей (Ю.Д. Красовский,

М.Г. Рогов), анализ ее трудностей (В.Г. Афанасьев, А.Г. Ковалев, Ю.А. Тихомиров, Л.И. Уманский, Р.Х. Шакуров), основные мотивы руководителей (А.Л. Журавлев, В.П. Позняков), в том числе мотивов получения дополнительного профессионального образования (Д.А. Прохорова). Однако без внимания по настоящий день остается проблема изучения ответственности как профессионального качества в его взаимосвязях с аспектами самоактуализации личности руководителя.

Самоактуализация – это многоплановый феномен, впервые описанный нейрофизиологом К. Гольдштейном во второй половине XX века. К. Гольдштейн в процессе своей практической деятельности и в процессе ее осмысления пришел к пониманию самоактуализации как универсальному принципу жизни (*Вахромов, 2001*).

Самоактуализация для субъекта – это потребность выразить то, что возможно выразить в мире только ему и именно ему, это реализация своей уникальности, максимально полного потенциала своей личности. Самоактуализация возможна при условии осознания своего особого места в мире. Проблема самоактуализации была предметом исследования в отечественной (С.Л. Рубинштейн, Д.А. Леонтьев, Ф.Е. Василюк, Б.С. Братусь, К.А. Абульханова-Славская, К.А. Коростелева и др.) и зарубежной психологии (А. Маслоу, К. Роджерс, Ф. Перлз, К. Хорни, Э. Фромм, Дж. Бьюдженталь, Р. Мэй и др.).

Экзистенциальная психология исходит из того, что сущность человека – есть результат сознательного выбора. Э. Эриксон видит жизненный путь человека как результат выбора на каждом из восьми этапов личностного развития. По его мнению, в каждый момент жизни человек создает свою сущность, совершая осознанный выбор. По К. Роджерсу, самоактуализация – это стремление реализовать свои способности с целью стать более сильным, более компетентным в жизни (*Роджерс, 1994*), К. Роджерс считал ее единственной потребностью личности, а все остальные потребности он рассматривал как ее частные случаи. Ф. Перлз объяснял процесс самоактуализации как переход от поддержки со стороны окружающих к самоподдержке [1, с. 9]. Связывал его со здоровьем личности, интегрированностью с группой, осознанием «контактной границы» между собой и группой, умением принимать однозначные решения.

А. Маслоу определял самоактуализацию как «полное использование наличных талантов, способностей, возможностей и т.п.» [6, с. 150]. «Я представляю себе самоактуализировавшегося человека не как обычного человека, которому что-то добавлено, а как обычного человека, у которого ничто не отнято» [5, с. 91].

Э. Шостром сделал попытку объединить позиции А. Маслоу и Ф. Перлза (Шостром Э., 1992). В своей концепции ученый использовал континуум личностной зрелости, на одном полюсе которого находится че-

ловец – «актуализатор», на другом – «манипулятор». Личность находится на пути к себе как «актуализатору», если старается спонтанно выражать свои эмоции и сознательно отказывается от неискренности и наигранности поведения. Э. Шостром является автором опросника для изучения самоактуализации личности.

Самоактуализация требует длительной, постоянной включенности в работу роста и максимального развития способностей. А. Маслоу отмечал, что сложные проблемы, требующие максимальных и творческих усилий, значительно больше привлекают самоактуализирующихся личностей. Они предпочитают запутанные задачи легким решениям и стараются иметь дело скорее с неопределенностью и неоднозначностью, чем с простой и понятностью.

«Когда человек становится цельным, то же происходит и с его миром. Если он чувствует себя хорошо, его мир хорош» [7, с. 165]. Мешают этому процессу дурные привычки, так как снижают гибкость и открытость, нужные для результативного и эффективного поведения в разнообразных ситуациях. Давление группы также ограничивает личность, уменьшает независимость суждения, так что личность вынуждена прятать собственные вкусы и суждения за «ширму» социальных стандартов. Общество может также навязывать искаженные взгляды на человеческую природу. А. Маслоу полагал, что подобное негативное отношение значительно замедляет рост или делает его невозможным. Основными источниками человеческой мотивации, с его точки зрения, составляют импульсы к росту (Маслоу, 2002).

Личность, согласно С.Л. Рубинштейну, имеет возможность самостоятельно определять «линию своего поведения», отвергая решения не совместимые с этой линией, в этом состоит ее свобода (Рубинштейн, 2003). Самоактуализация предполагает ответственность человека за себя и других людей, с которыми он взаимодействует. Мы, соглашаясь с С.Л. Рубинштейном, считаем, что в результате самоактуализации личность является верной самой себе, избирательно относится к этим воздействиям, изменяет их в реальных условиях, учитывая при этом последствия своего влияния на себя и других.

Проблема самоактуализации личности в трудах зарубежных и отечественных ученых понимается, проявляется и изучается в различных ее аспектах: как качество, как потребность, как деятельность, как процесс, но за всем этим стоит нечто общее. А именно, понимание самоактуализации как объединяющего исходного свойства человека быть самоорганизующейся психологической системой (Галажинский, 2001).

Мы рассматриваем самоактуализацию как сознательную целенаправленную потребность и деятельность личности по реализации своего человеческого потенциала и жизненных планов.

Далее обратимся к ответственности личности, которую в психологии называют интегрирующим свойством личности.

Ответственность как качество личности, мы понимаем как отражение, ее отношения к обществу с точки зрения предъявляемых к ней установленных нравственных требований, соответствие моральной деятельности личности ее долгу. Ответственность выражается в осознании и эмоциональном переживании необходимости выполнения деятельности, которая имеет значение и для других людей, и для себя, а также в готовности реализовывать ответственное поведение.

Люди с высокой степенью ответственности, обладающие интернальным локусом контроля, лучше работают в одиночестве, характеризуются стремлением к контролю, манипулированию и управлению другими людьми, в меньшей степени подвержены социальному влиянию. Они активнее ищут информацию и полнее осведомлены о ситуации, чаще прибегают к диспозиционным атрибуциям и в большей степени избегают ситуационных объяснений поведения, более популярны, более уверены в себе, проявляют большую терпимость в отношении окружения, ситуаций, мировоззренческих установок. Интерналы ощущают контроль над событиями собственной жизни и по этой причине им свойственен пониженный уровень тревожности (*Карпов, 2001; Майер, 1997; Хьелл, 1992*).

Все выше названные преимущества интернала связаны с ядром этого типа личности – с внутренней ответственностью (*Муздыбаев, 1983; Rotter, 1986*). То есть с наличием представления о том, что по преимуществу всё в жизни субъекта, так или иначе, зависит от него самого. Ответственность эта распространяется и на область достижений, и на область неудач.

Как мы отметили, в психологии ответственность рассматривается как «основное», «системное», интегрирующее свойство личности. Так, например, К.А. Абульханова-Славская относит ответственность и инициативность к базовым свойствам личности, которые, по ее мнению, ярко выражают особенности саморегуляции и активности личности (*Абульханова-Славская, 1973*). С точки зрения В.Ф. Сафина ответственность личности является качеством проникающие во все сферы человеческой деятельности. «Ответственность – нравственное свойство личности, которое интегрировано из идей, чувств, переживаний субъектом своей полной причастности и пристрастности к социально и лично значимой деятельности и отчетности за нее как перед самим собой, так и перед обществом. Это страсть, инициативность субъекта, активно ищущего самоутверждения и самоудовлетворения через самореализацию в достижении цели этой деятельности и поддержании своих деяний со стороны значимых других (коллектива, общества)» [2].

Ответственность личности в психологии рассматривается как базовое свойство и феномен самоактуализации также является исходным, ба-

зовым. Также, к примеру, самоактуализация связана с понятием успешность, и согласно исследованиям успешность связана с высоким уровнем ответственности личности (*Лейффрид*, 2006). Если предположить обратное, что между ответственностью личности и ее самоактуализацией взаимосвязь отсутствует, тогда выходит следующее – безответственный человек успешен. На основе наших допущений, мы делаем предположение, что существует качественная взаимосвязь между ответственностью личности и аспектами ее самоактуализации. Мы ставим целью нашего дальнейшего экспериментального исследования нахождение этих взаимосвязей, их объяснение, разработку способов практического использования полученных данных.

И особенно актуальным, на наш взгляд, является изучение этого вопроса применительно к деятельности руководителей.

Характер управленческой деятельности связан с постоянным принятием решений, которые оказывают влияние на окружающих. Функции руководителя заключаются в планировании, организации, комплектовании штатов, руководстве, лидерстве и контроле. Функции в основе своей одинаковы, различия в том, что у каждого из них может быть своя внешняя среда, различный диапазон ответственности и совершенно разные проблемы (*Куни*, 1981).

Главная задача всех руководителей на всех уровнях во всех видах предприятий — формировать и поддерживать такую внешнюю среду, в которой сотрудники, работающие совместно, могут достичь заранее намеченных целей. Иными словами, на руководителей возложена ответственность за осуществление таких действий, благодаря которым сотрудники получают возможность внести свой максимальный вклад в групповые цели. Руководители, которые достигают хороших результатов, обязательно учитывают огромное количество воздействий или переменных, прежде чем приняться за дело.

Жесткие алгоритмы решения задач для руководителей отсутствуют. Не существует одного наилучшего способа планирования, нет одного наилучшего способа руководства, нет одного наилучшего способа организации группы, и нет одного наилучшего способа контроля за ее деятельностью. Лучшие концепции и методы руководитель имеет возможность выбрать лишь после того, как будет знаком с конкретными обстоятельствами, в которых будет необходимо действовать.

В управленческой деятельности актуализируются и все сущностные признаки ответственности. Это готовность к преодолению трудностей, определение собственных ресурсов и потенциала для их преодоления, механизмы контроля, осознанное прогнозирование последствий ситуации. Ответственность неоднократно называется личным качеством современного делового человека [3, с. 28], и в особенности, мы считаем, руководи-

теля. В различных подходах ответственность относят и к морально-нравственным, и к коммуникативным, и к организаторским качествам (Емельянов, 1987; Карпов, 1998, 1999; Ковалев, 1978; Кричевский, 1993; Романовский, 2000).

Эффективность действий руководителя всегда отражается на результатах деятельности группы. Действия руководителя в свою очередь детерминируются его внутренним психологическим состоянием, ценностями, мотивами. И тогда получается, что руководитель оказывает влияние на результат деятельности группы в первую очередь собственной личностью. Как было отмечено выше, аспекты самоактуализации оказывают влияние на личность. Важно принимать во внимание это влияние самому руководителю и его вышестоящему руководству. Для руководителя это имеет значение еще и по той причине, что аспекты самоактуализации влияют не только на него самого, но и опосредованно оказывают влияние на членов группы, которой он управляет и на результат их групповой деятельности. Под влиянием аспектов самоактуализации личности руководителя также оказываются его взаимоотношения с коллегами и с вышестоящим руководством, и соответственно от этих пластов отношений зависит общая эффективность и результативность деятельности предприятия.

Все вышесказанное по нашему мнению, делает на современном этапе особенно актуальным изучение проблемы ответственности как профессионального качества руководителей в его взаимосвязях с аспектами самоактуализации. В планируемом нами исследовании мы предпримем усилия показать взаимосвязь ответственности руководителя как профессионального качества с аспектами самоактуализации личности руководителя и влияние этой взаимосвязи на взаимоотношения с подчиненными, коллегами, руководством. Предпримем попытку адаптировать полученные данные к практической управленческой деятельности.

## Литература

1. Перлз Ф. Гештальт-терапия дословно // Гештальт-96: сборник материалов Московского Гештальт-Института за 1996 г. М.: Изд-во МГИ, «Микротех», 1996. С. 6-18.
2. Сафин В.Ф. Ответственность как ведущее нравственное свойство личности // Наука и жизнь. [электронный ресурс] <http://literbash.narod.ru/4/8.htm>.
3. Чернер С.Л. Опыт формирования деловых качеств личности // Педагогика. 1998. № 5. С. 28-34.
4. Шейнов В.П. Психология и этика делового контакта. Минск, 1996. – 384 с.

5. *Lowrey R., ed.* (1973) *A.H. Maslow: an intellectual portrait*. Monterey. Calif.: Brooks/Cole.
6. *Maslow A.* (1970) *Motivation and personality*. Rev. ed. New York: Harper and Row.
7. *Maslow A.* (1971) *The father reaches of human nature*. New York: Viking.



# НАПРАВЛЕНИЕ 3. СЕМЕЙНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

*Т.Г. Почанина, Н.Ю. Самыкина*

## **Влияние особенностей отношений в диаде мать-ребенок на возникновение определенного вида зависимости**

Исследование проведено при поддержке РГНФ (проект №07-06-26601а/В)

Очевиден тот факт, что современное общество переживает кризисную социально-психологическую ситуацию. И вся тяжесть возникающих в связи с этим в обществе проблем ложиться, прежде всего, на семью. Именно семья, являясь первичным институтом социализации личности, влияет на формирование и изменение социальных установок, а также на выбор стратегий адаптивного поведения. С другой стороны, нарушение нормального протекания процессов в семье влечёт за собой формирование и неадаптивных форм поведения, которые ещё и являются опасными для здоровья и жизни человека. В нашем исследовании такими формами неадаптивного поведения являются алкогольная и наркотическая зависимости.

В настоящее время тема зависимого поведения, и зависимости как таковой является достаточно популярной. Многие исследователи обращаются к оценке состояния общества с точки зрения распространенности тех или иных видов зависимостей, тенденций их развития (*Гаранский, 2003, Спиваковская, 1999*). Если раньше говорили только об алкогольной, наркотической и никотиновой зависимостях, то теперь в этот ряд добавили игровую зависимость (геймблинг), зависимость от азартных игр, экстремальных видов спорта, интернета, отдельно выделяют пищевую зависимость и т.д., этот список можно продолжать практически бесконечно. Соответственно проводится достаточно большое количество исследований, которые в основной своей массе продиктованы социальным заказом, и зачастую носят достаточно поверхностный, в лучшем случае описательный, а чаще только констатирующий характер. И практически отсутствуют исследования, результаты которых можно было бы применять для работы с группой зависимых пациентов, которые делали бы эту работу более эффективной.

В связи с необходимостью планирования ранней профилактики зависимого поведения актуальна проблема изучения и выявления специфических механизмов формирования поведения в семье, где есть определённые нарушения процесса воспитания для дальнейшей диагностики, прогнозирования и коррекции этих отношений.

В результате проведенного анализа литературы мы можем говорить о том, что возникновение симптома (в нашей работе – симптома зависимости) обусловлено дисфункциями в семейной системе. Вследствие нарушений в функционировании семьи как системы нарушается в первую очередь выполнение семьей ее функций, удовлетворение потребностей каждого отдельного члена семьи и нарушение коммуникации в семье, практически полностью исчезает стремление к самоактуализации, так как встречается с достаточно сильным сопротивлением со стороны системы.

Нарушение семейной структуры и семейного функционирования ведет к другим нарушениям в виде смешения ролей, спутанности ролей, нарушений воспитания и т.д. соответственно мы можем обратить свое внимание на нарушения воспитания и попытаться выявить те из них, которые являются наиболее значимыми во влиянии на нарушения самоидентификации. В контексте изучения условий формирования зависимого поведения значимым нам представляется подробное рассмотрение феномена семейной созависимости.

Американские исследователи Б. Уайнхолд, Дж. Уайнхолд исходят из того, что созависимость – приобретенное дисфункциональное поведение, возникающее вследствие незавершенности решения одной или более задач развития личности в раннем детстве (Уайнхолд, Уайнхолд, 2002).

Созависимость взрослых людей возникает тогда, когда два психологически зависимых человека устанавливают взаимоотношения друг с другом. В такие взаимоотношения каждый вносит часть того, что ему необходимо для создания психологически завершенной или независимой личности. Поскольку ни один из них не может чувствовать и действовать совершенно независимо от другого, у них возникает тенденция держаться друг за друга, как «приклеенные» (Уайнхолд, Уайнхолд, 2002). В результате внимание каждого оказывается сосредоточенным на личности другого, а не на самом себе. Взаимоотношения не могут быть прочными, потому что они всегда сосредоточены на другом человеке и на том, что может случиться. Это ведет к тому, что такие люди пытаются установить контроль друг над другом, обвинять в своих проблемах друг друга, а также надеяться, что другой будет вести себя именно так, как хотел бы его партнер. В таких случаях люди не сосредотачивают внимание на своих внутренних ощущениях и саморазвитии. Фокус всегда находится вовне, а не внутри.

Таким образом, данные авторы приходят к тому, что созависимость – это приобретенное расстройство, являющееся результатом остановки

(задержки) развития или связанное с развитием «прилипания». Созависимость определяется как психологическое расстройство, причиной которого является незавершенность одной из стадий развития в раннем детстве – стадии установления психологической автономии (*Уайнхолд, Уайнхолд, 2002*).

В нашем исследовании мы опираемся на определение созависимости, которое дал в диссертационной работе Е.А. Назаров. Он определил созависимость как «защитную компенсаторную реакцию на внутриличностный конфликт. Сторонами конфликта при этом выступают крайне противоречивые отношения со значимым человеком и, с другой стороны, индивидуализированная система культурных норм, ценностей, предписаний и тому подобное. Созависимость при этом выражается в поведении, направленном на разрушение одной из сторон конфликта. Очевидно, что такое поведение является саморазрушающим» (*Назаров, 1999*). В данном контексте приведем еще одно определение созависимости. М. Битти рассматривает созависимость как «эмоциональное, психологическое и поведенческое состояние, возникающее в результате того, что человек длительное время подвергался воздействию угнетающих правил, которые препятствовали открытому выражению чувств, а также открытому обсуждению личностных и межличностных проблем» (*Битти, 1997*). Описываемое М. Битти воздействие угнетающих правил и, как следствие, нарушение отношений мы рассматриваем как проявление описанного выше внутриличностного конфликта на поведенческом уровне.

В связи с выше сказанным, можно выделить некоторые существенные параметры феномена созависимых отношений:

- при созависимых отношениях на эмоциональном уровне нарушается возможность открытого выражения чувств и обсуждения личностных и межличностных проблем;
- на поведенческом уровне созависимость проявляется в виде стереотипных форм реагирования при этом происходит выхолащивание и обеднение эмоциональной сферы личности;
- на функциональном уровне происходит нарушение адаптации семейной системы, в следствие невозможности удовлетворения основных потребностей каждой из подсистем (*Назаров, 1999*).

Подобное описание и анализ отношений в семье мы находим у Боуэна М. в его теории семейных систем. Хотя Боуэн не рассматривает проблему созависимости и созависимых отношений, и вообще не использует данных понятий, тем не менее, мы находим соответствия между выделяемыми нами созависимыми отношениями и его понятиями «дифференциация Я», «треугольники», «псевдо Я», «твердое Я», которые позволяют нам проанализировать механизмы функционирования «созависимых» систем.

Мы выяснили, что процесс, посредством которого недифференцированность родителей наносит ущерб одному или нескольким детям, протекает в рамках треугольника отец-мать-ребенок. Он развивается вокруг матери, являющейся ключевой фигурой в продолжении рода и, как правило, основной нянькой и воспитателем ребенка. Его результатом является развитие первичного эмоционального нарушения у ребенка, или же он может наложиться на какой-то дефект, физическое заболевание или недоразвитие у ребенка.

В процессе анализа литературы мы пришли к тому, что если на протяжении нескольких поколений проследить детей с наиболее сильными нарушениями (симптомами зависимости), то можно обнаружить одну нисходящую линию, которую составляют люди со все более низкой продуктивностью и дифференцированностью. В нашей работе мы предположили, что нарушения по материнской линии будут влиять на возникновение определенного вида зависимости.

В исследовании принимали участие родители 20-ти наркоманов и 20-ти алкоголиков. Им предлагалось ответить на вопросы теста «АСВ». Кроме этого с родителями проводилась клиническая беседа по выяснению анамнеза заболевания ребенка. Выборка исследования состояла из семей, где зависимыми являлись юноши в возрасте от 18 до 30 лет, находящиеся на второй стадии заболевания.

На втором этапе исследования проходила проверка предположения о том, что степень созависимых отношений в диаде мать – ребенок влияет на возникновение определенного вида зависимости. Как уже отмечалось выше, мы выделили два параметра созависимых отношений, на основе которых строится наша гипотеза: эмоциональный и адаптационный.

Для выявления этих параметров была использована шкала семейной адаптации и сплоченности FASES – 3. В этом исследовании принимали участие 20 наркоманов, 20 алкоголиков, 20 матерей наркоманов, 20 матерей алкоголиков, и была создана контрольная группа, которая состояла из 20 молодых людей без симптома зависимости и 20 матерей этих молодых людей. Выборка исследования состояла из семей, где зависимыми являлись юноши и девушки в возрасте от 18 до 30 лет, находящиеся на второй стадии заболевания, а также из женщин в возрасте от 43 до 65 лет. Контрольная выборка соответствовала экспериментальной по основным критериям.

На третьем этапе исследования проходила проверка еще одного предположения о том, что на возникновение определенного вида зависимости влияет трансгенерационный механизм передачи основных паттернов поведения по линии матери.

Для эмпирической проверки данной гипотезы была использована шкала семейной адаптации и сплоченности FASES – 3 и семейная генограмма.

В третьей серии эксперимента принимали участие 20 матерей наркоманов, 20 матерей алкоголиков и 20 матерей из контрольной выборки, т.е. из семей без симптома зависимости. Выборка исследования состояла из женщин в возрасте от 43 до 65 лет. Контрольная выборка соответствовала экспериментальной по основным критериям.

Анализ результатов позволил нам сделать вывод о том, что формирование какого-либо вида зависимости не связано с определённым типом нарушения процесса семейного воспитания.

В то же время был обнаружен следующий феномен: в семьях с ребёнком-наркоманом не встречается такой тип нарушения процесса воспитания как «воспитательная неуверенность родителя»; а в семьях с ребёнком-алкоголиком – «расширение родительских чувств». Что касается «воспитательной неуверенности», отсутствующей в семьях с наркозависимым ребёнком, то можно предположить, что все ресурсы семейной системы уходят на формирование и поддержание другого, связанного с данным, нарушения воспитания – «недостаточность требований запретов», встречающегося в 100% случаях.

Анализируя данные, мы приходим к выводу о том, что нет значимых различий в показателях уровня семейной сплоченности между семьями алкоголиков и семьями наркоманов. Но выяснилось, что семьи наркоманов превосходят по уровню семейной сплоченности семьи с детьми без симптома зависимости. Кроме того, мы выяснили, что семьи с детьми наркоманами превосходят семьи с детьми алкоголиками и семьи с детьми без симптома зависимости по уровню адаптации. Данный вывод говорит о том, что представления о дисфункциональности созависимых систем являются неверными, а степень созависимых отношений в диаде мать – ребёнок не влияет на возникновение определенного вида зависимости.

При анализе данных, полученных с помощью метода «Семейная генограмма», мы увидели, что симптом алкогольной зависимости присутствует практически во всех семьях трех исследуемых групп, и больше половины – по материнской линии. Т.о. можно утверждать, что на возникновение определенного вида зависимости влияет трансгенерационный механизм передачи основных паттернов поведения по линии матери.

Итак, в ходе проведённого экспериментального исследования мы выявили, во-первых, степень созависимых отношений в диаде мать – ребёнок в семьях наркозависимых и зависимых от алкоголя, во-вторых, установили, что степень созависимых отношений по параметрам эмоциональной сплоченности и семейной адаптации не влияет на формирование определенного вида зависимости, и, в-третьих, выявили компенсаторный меха-

низм адаптации созависимых систем. Кроме того, нам удалось установить влияние трансгенерационного механизма на формирование зависимого поведения. Мы также выявили, что в условно здоровых семьях имелся симптом алкогольной зависимости и половина из них приходилась на линию матери, но симптом в настоящем поколении не возник, следовательно, необходим более тщательный анализ условий становления таких семей и содержания трансгенерационного компонента.

Полученные результаты позволяют нам, в теоретическом плане, наметить перспективы дальнейших исследований в области механизмов формирования зависимого поведения в семейных системах. Нам видится целесообразным провести качественный анализ содержания трансгенерационного механизма передачи зависимых паттернов поведения.

В практическом плане, мы можем говорить о направлении коррекционной работы в сторону системного анализа семей с симптомом зависимости, качественного сбора анамнестических данных, касающихся не только настоящего поколения, но и предыдущего, в особенности материнской линии.

# НАПРАВЛЕНИЕ 4. ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

*Н.И. Леонтьева*

## Исследование проблемы билингвистического воспитания

Тема обучения нескольким иностранным языкам имеет давнюю историю. Но до сих пор многие вопросы билингвизма на сегодняшний день до конца не раскрыты. Данная область сложна и многообразна. Это объясняется тем, что сам объект изучения является комплексной научной проблемой и при его исследовании приходится принять методы ряда дисциплин – лингвистики, психологии, социологии, этнографии, педагогики, литературоведения, и так далее.

Но как говорил еще Э. Хауген о том, что двуязычие, как процесс, есть один из сложнейших механизмов высших психических функций и «центр средоточия» его «в мозгу индивида», то именно поэтому изучение проблемы билингвизма должно занимать главное место в психологии (*Каишкуревич, 1988*).

Уже на первом году жизни у детей формируется первая человеческая потребность в общении. Сначала на эмоциональной основе, затем на основе понимания речи взрослых и, наконец, на основе активной речи (*Эльконин, 1989*).

По Л.С. Выготскому первоначальная функция речи является коммуникативной. Речь, – по его мнению, есть «средство социального общения, средство высказывания и понимания» (*Выготский, 1958*).

Язык же является «главным орудием, при помощи которого мы можем планировать в уме свои действия» (*Леонтьев, 1984*). Таким образом, можно выделить две основные функции языка: средства познания мира и средства мышления.

Удивительная способность маленьких детей легко и без особого труда овладеть своим родным языком и даже одновременно вторым, говорит о том, что в этом процессе участвует не только интеллект, но и интуитивное начало.

Овладение первым языком представляется, в сущности, как эквивалент развертывания самой речевой способности, как нечто, полностью совпадающее с этим процессом.

Трудность овладения вторым языком увеличивается с возрастом, как раз потому, что у нас фактически утрачивается интуиция и интуитивное научение вытесняется сознательным (Блохер, 1999).

Неродной язык может быть усвоен двумя способами: 1) бессознательно-интуитивным; 2) сознательно-диструктивным (Михайлов, 1989).

Первый путь усвоения – практический или жизненный способ овладения неродным языком, он осуществляется в иноязычном окружении, когда неродной язык изучается на основе приобретения соответствующих языковых знаний.

В первом случае речевая деятельность не нуждается в лексико-грамматическом контроле и анализе со стороны говорящего, здесь также нет потребности в переводе, потому что воспринимается и создается речь на основе чувства языка, сознательно сосредотачиваясь лишь на неродном языке.

При изучении второго языка опора на знание родного языка, сопоставление двух языков ценны и полезны: при сравнении, сопоставлении любые факты лучше воспринимаются и прочнее запоминаются. Изучение неродного языка с учетом знаний о родном языке помогает быстрому осознанию закономерностей чужого языка.

Можно говорить о тройном владении языком: рецептивном, репродуктивным, продуктивным (Михайлов, 1989).

При рецептивном – человек воспринимает и понимает чужую устную и письменную речь. Это пассивное владение языком.

При репродуктивном и продуктивном владении языком человек сам говорит или пишет. Это активное владение языком; когда человек творчески создает собственную речь, то говорят о продуктивном владении языком.

Еще до сих пор вопрос о том, когда же лучше начать изучение второго неродного языка в науке приводит к расхождению во мнениях.

Прежде чем рассмотреть ряд подходов, следует обратить внимание на понятие «универсалии языка», о которых упоминает в своей книге «К постановке проблемы языковых универсалий» Ф.И. Березин. Он пишет, что «языковые универсалии – это свойство или признак, имеющийся во всех языках». Причины наличия в языках общих черт не совсем ясны. Их можно, вероятно объяснить тем, что язык любого народа является «составной частью единой цепи, отношений человеческого сознания и объективной действительности».

«Логическая природа процесса отнесения мысли к предмету всеобща, адекватна, универсальна и находит свое выражение в известной фор-



муле «об общечеловеческом характере мышления», что объясняется генетическим единством всего человечества. Ф.И. Березин утверждает, что языки обладают общими кодовыми свойствами. Именно это может служить основанием к «простому» усвоению иностранных языков.

Как в отечественной, так и в зарубежной психологии есть данные о том, что ребенок овладевает иностранным языком легче, чем взрослый (Пинкер, 2004). Физиологи считают, что существуют «биологические часы мозга». Ребенок до девяти лет – это специалист в овладении речью. После этого периода мозговые механизмы речи становятся менее гибкими и не могут так легко приспосабливаться к новым условиям. После 10-летнего возраста приходится преодолевать множество препятствий (Пенфильд, Робертс, 2000). Таким образом, мозг ребенка имеет специализированную способность к иностранному языку, но она уменьшается с возрастом (Пинкер, 2004).

И именно возраст до 3-х лет считается самым благоприятным для получения новых навыков. Глен Доман в книгах «Гармоничное развитие ребенка», «Как дать вашему ребенку энциклопедические знания» утверждает, что «если же ребенок родится в семье, где говорят на двух языках, то и он будет говорить на двух. Если в семье будут в ходу три языка – он заговорит на трех, четыре – на четырех. И так далее – предела совершенству здесь нет. И это самое большое лингвистическое чудо, которое я знаю». По мнению Г. Домана начинать обучать ребенка иностранному языку нужно буквально с нескольких месяцев.

Масару Ибука в своей книге «После трех уже поздно», утверждает, что у ребенка нет четких, устоявшихся представлений о том, что «трудно» или «легко». То, что взрослые осваивают «с трудом, дети выучивают играючи».

В начальный период освоения языка ребенок максимально открыт к восприятию любого материала. Маленькие дети могут становиться двуязычными именно потому, что они осваивают второй язык параллельно родному и не воспринимают его как что-то чуждое. В раннем возрасте они способны узнавать очень много новых слов, при этом процесс понимания нового языка идет для них по тем же законам, что и родного.

Но существует и другой взгляд на проблему: некоторые специалисты считают, что ребенку все-таки лучше сначала узнать один язык, а потом уже на основе его браться за иностранный. То есть лучше начинать погружаться в другую языковую среду, когда ребенок уже хорошо владеет своим родным языком, в возрасте примерно 4–5 лет (Кашкуревич, 1988).

Пятилетний возраст рассматривается специалистами как наиболее благоприятный период для овладения иностранным языком (Е.И. Негневичка, 1986; В.С.Мухина, 1986; Н.Д. Гальскова, 1994; З.Я. Футерман, 1991).

Отмечается прочность запоминания языкового материала в этом возрасте (*Леонтьев*, 1985), высокая степень развития фонематического слуха (*Протасова*, 1990). Имеются данные, что речь, усвоенная в раннем возрасте, восстанавливается с исключительной быстротой (*Протасова*, 1990). Даже при наличии перерыва в обучении иностранному языку изучение его в детстве нельзя считать пустой тратой времени (*Рыбакова*, 1995). Отмечаются также общегуманистическая ценность овладения иностранным языком в дошкольном и младшем школьном возрасте, его развивающее воздействие (*Воронцова*, 1992), благотворное влияние на развитие родного языка (*Выготский*, 1956), а также на овладение впоследствии вторым и третьим языками (*Дольникова*, 1975).

Противоположная точка зрения о том, что возраст 4-5 лет для включения второго языка в сознание ребенка является самым неподходящим. Основания к этому в том, что ребенок еще не окреп в родном языке, а он должен переключиться на язык неродной. Здесь применимо положение о «взаимозапретном» влиянии языков (*Михайлов*, 1989).

По мнению М.М. Михайлова, на более поздних этапах детского возраста (с 7 лет и выше) постепенно обнаруживается возможность и потребность воспринимать все новое сознательным путем. В школьном возрасте возникает возможность изучения языковых явлений сличения и сопоставления языковых систем, что само по себе уже является пищей для размышления, средством для развития ума, обогащение его новыми знаниями.

Но этот возраст, имея выигрышное общеобразовательное преимущество, не лишен недостатков: ассоциации родного языка, ставшие к этому времени устойчивыми и прочными, выступают источником постоянного влияния родного языка на речь на чужом языке, то есть являются причиной более или менее длительного и устойчивого акцента.

Самым важным фактором для воспитания ребенка-билингвиста создание среды. Затем из важнейших психологических задач раннего обучения языкам является формирование положительного отношения к их изучению, к людям, говорящим на них, к культуре, а также создание внутренней заинтересованности. И является важным игровой характер общения – основная особенность обучения иностранному языку детей младшего возраста.

Подводя итоги, важно заметить, что второй язык, усвоенный в раннем детстве, обладает минимумом образной ценности. При одновременном обучении ребенка со дня его рождения двум языкам и параллельном их развитии справедливо будет признать оба языка одинаково родными. Относительно одинакова также их роль в развитии ума. Но дело в том, что оба языка отражают здесь один и тот же мир вещей, одну и ту же реальную действительность. Другими словами, два языка, один за счет другого,

выполняют в области развития ума то, что обычно с успехом выполняется с помощью родного языка.

Поэтому понятно, что многочисленные наблюдения отечественных психологов, проведенных над уровнем умственного развития детей – «би-глотов», убеждают в том, что обучение двум языкам в самом раннем детском возрасте «ничуть не влияет на интеллект в смысле его расширения».

Но самое главное, что дают занятия иностранным языком детям – это развивающий эффект, который в дальнейшем положительно отразится не только на процессе изучения именно иностранных языков, а на процессе обучения вообще, возможностях воспринимать новую информацию, развитии памяти и так далее (*Пенфильд, Робертс. 2000*).

Таким образом, можно говорить о важности психологических исследований в области обучения иностранным языкам. Так как проблема их усвоения становится все более актуальной. Необходимо понять как улучшить образование школьников в сфере иностранных языков, и на какие моменты следует больше опираться, чтобы сделать эффективнее обучение дошкольников или совсем маленьким детей.

## Литература

1. *Березин Ф.И.* К постановке проблемы языковых универсалий. М., 1967.
2. *Выготский Л.С.* Избранные психологические исследования. М., 1958.
3. *Доман Г.* Как развить интеллект ребенка. М., 1999.
4. *Кашкуревич Л.Г.* Формирование универсальных умений билингвиста. М, 1988.
5. *Леонтьев А.А.* Мир человека и мир языка. М., 1984.
6. *Леонтьев А.А.* Что такое язык. М., 1976.
7. *Мамардашвили М.К., Пятигорский А.М.* Символ и сознание. Метафорические рассуждения о сознании, символе и языке. М., 1999.
8. *Масару Ибуки.* После трех уже поздно. М., 1991.
9. *Михайлов М.М.* Двуязычие: проблемы, поиски. Чебоксры, 1989.
10. *Пенфильд В., Робертс Л.* Речь и мозговые механизмы. М., 2000.
11. *Пинкер С.* Язык как инстинкт / *Общ. ред. В. Д. Мазо.* М., 2004.
12. *Эльконин Д.Б.* Избранные психологические труды. М., 1989.
13. *Blocher E.* Zweisprachigkeit: Vorteile und Nachteile. Langensalza, 1999.

***Е.В. Ляшан, Н.Ю. Самыкина***

## Особенности переживания задач взросления на разных возрастных этапах

В процессе становления перед личностью возникают специфические для каждого возраста проблемы – препятствия, переживаемые в виде субъективных трудностей. Пик трудностей приходится на период взросления, являющийся, по сути, сензитивным для формирования навыков взаимодействия с собой и окружающим миром. В это время процесс социализации приобретает определенный смысл: создание подростком (создание за подростка) специфических условий и усвоение средств, необходимых при построении той модели жизни, которую он будет использовать в дальнейшем.

Обычно подросток собственным, экспериментальным, путем находит конструктивный способ разрешения проблемных ситуаций. Тогда социализация успешна, и взрослые, окружающие ребенка, помогают ему своим отношением к жизни определить те специфические способы выживания в проблемных ситуациях, осознание которых динамизирует развитие личности. Другими словами, они помогают подростку сформулировать перед собой не проблемы, наличие которых подросток и сам понимает, но задачи возраста с собственным алгоритмом решения. Если решение найдено вовремя, т.е. в том возрасте, когда проблема впервые возникает в опыте, то человек «не тратится» в будущем на действия по поводу избавления от собственных комплексов. В противном случае проблемы решаются за человека (а соответственно по заимствованному алгоритму), в угоду пожеланиям других людей, но без пользы для самой личности. В результате человек фиксируется на определенных, психотравмирующих событиях, которые заставляют его использовать неэффективные формы поведения. Так комплекс становится внутренним препятствием для дальнейшего развития. Неуспех в решении задач взросления ведет к ощущению «несчастливости», к общественному осуждению и сложностям в решении будущих задач развития, которые лежат на полпути между требованиями общества и потребностями индивида.

В процессе взросления наблюдается закономерный поступательный процесс: от элементарных самоощущений и актов, самоузнавания, дифференцирующих «Я» и «не-Я», личность переходит к осознанию себя как устойчивого объекта внимания и отношений со стороны других людей и одновременно как субъекта деятельности, способного к саморазвитию и самоценной активности, носителя тех или иных качеств и черт, обладание которыми дает ему определенное социальное положение, уровень притязаний и т.д. При решении задач взросления происходит порождение новых возможностей, управление которыми – новая задача.

В литературе не раз указывалось на существование особых проблем и вопросов, решение которых обуславливает успешность развития подростка. В психологии их называют «возрастные задачи развития» (Р. Хэвигхерст), «личностные проблемы», «проблемы развития» и т.д. (Г. Крайг).

Проанализировав опыт переживания и разрешения подростками и юношами всего многообразия актуальных для них проблем, нам удалось выявить специфические образования, обуславливающие успешность развития в период взросления. Мы обозначили их как «задачи взросления».

Задачи взросления рассматриваются нами как актуальные задачи построения отношений с миром и собой, решение которых определяет перспективы развития личности (С.В. Березин, К.С. Лисецкий, Е.В. Литягина, Н.Ю. Самыкина). Задачи взросления – это вопросы, на которые подросток ищет ответ при взаимодействии с собой, другими людьми и миром в целом.

Как уже было показано, наиболее существенные изменения в содержании самосознания приходятся в основном на подростковый и юношеский возраст и заключаются уже не столько в динамике частных самооценок, сколько в постановке новых, более общих и отчетливо формулируемых вопросов о себе и своих возможностях. Однако стоит отметить, что не только подростковый возраст характеризуется наличием вопросов, решение которых значимо для личности. Э. Эриксон подчеркивает, что на каждой стадии развивающийся ребенок должен приходить к жизненно важному для него чувству собственной состоятельности, и его не должна удовлетворять безответственная похвала или снисходительное одобрение. Это и есть фактически основной вопрос, решение которого ищется ребенком и его ближайшим окружением на каждом этапе развития. Э. Эриксон отмечает, что «в тех случаях, когда дети в состоянии добиться успеха, они включают трудолюбие в качестве составной части в свой Я-образ, – они понимают, что усердная работа приводит к достижению желаемых результатов, и продолжают попытки освоить окружающую среду. И, наоборот, дети не успевающие в школе, могут начать чувствовать себя неполноценными по сравнению со сверстниками» (Э. Эриксон). Это чувство может остаться у них на всю жизнь, особенно обостряясь в ситуациях оценивания. Если, однако, они все же смогут преуспеть в чем-то, что ценится в их среде: в спорте, музыке, искусстве или иных занятиях, – у них есть еще шанс сохранить трудовой настрой, положительный Я-образ и желание доводить дела до конца.

Принимая во внимание ценность каждого возрастного этапа, мы провели изучение особенностей переживания задач взросления в среднем детстве, подростковом возрасте и в период студенчества.

Исследование состояло из нескольких этапов.

На первом этапе проводилось ранжирование актуальных задач взросления. Всего было опрошено 90 человек в возрасте 13 лет, 16 лет и 19 лет. Для ранжирования актуальных задач взросления нами был составлен опросник, который включал в себя 9 вопросов. Испытуемым давалась инструкция: оцените от 1 до 9, что для вас значимо на данный момент. Цифрой 1 нужно отметить самое значимое, цифрой 2 менее значимой, а цифрой 9 не значимое на данный период времени.

1. Переживание по поводу собственного имени, фамилии, прозвищ.
2. Переживание по поводу своей внешности (лицо, тело, одежда).
3. Переживание по поводу конфликтов со сверстниками, недостатка друзей, не понимание (не принятия) в группе.
4. Переживание по поводу неудач, не умение совладать со своими эмоциями, успокоиться после конфликтов, стресса.
5. Переживание по поводу отношений с противоположным полом.
6. Переживание по поводу своего пола (что я мальчик или девочка).
7. Переживание по поводу отношений с родителями.
8. Мысли о мистике, о будущем, о смерти, о времени.
9. Мысли по поводу «Кто я?», «В чем смысл существования?», «Принятие себя».

На втором этапе проводилось изучение самоотношения по методике Столина-Пантелеева.

В результате однофакторного дисперсионного анализа было определено, какие задачи взросления переживаются различно:

1. Переживание по поводу своей внешности (лицо, тело, одежда);
2. Переживание по поводу конфликтов со сверстниками, недостатка друзей, не понимание (не принятия) в группе;
3. Переживание по поводу отношений с родителями.

В то же время результаты теста-опросника самоотношения Столина-Пантелеева показали различия у возрастных групп по шкале I – самоуважение и в шкале IV – самоинтерес.

Сравнительный анализ данных показал, что самоинтерес связан с такой задачей взросления, как переживание по поводу своей внешности (лицо, тело, одежда). А самоуважение напрямую соотносится с переживанием по поводу конфликтов со сверстниками, недостатка друзей, не понимание (не принятия) в группе и переживанием по поводу отношений с родителями.

В среднем детстве (7 класс) повышается самоинтерес и переживание по поводу своей внешности, что обуславливается тем, что формирование отношения к своей внешности происходит в этом возрасте. Переживание по поводу конфликтов со сверстниками в среднем детстве объясняется тем, что девочки дружат только с девочками, а мальчики с мальчиками. В этом возрасте девочки зачастую против мальчиков и наоборот. Пережива-

ется внутренний конфликт, где самоуважение играет большую роль: от него зависит, как в дальнейшем будут развиваться отношения со сверстниками в подростковом и юношеском возрасте. В то же время дети еще меньше доверяют своим родителям. В основном, родители теряют сами это доверие или же не пытаются его строить с младшего школьного возраста, что в предподростковом возрасте принимает критическое значение и оказывает непосредственное влияние на самоуважение ребенка.

В юношеском возрасте (11 класс) существует более осознанное восприятие своей внешности и практически не зависит от мнения окружающих. В то же время большое значение имеет возникающее у подростка чувство принадлежности к особой «подростковой» общности, ценности которой являются основой для собственных нравственных оценок. Выстраивается самоотношение и как составляющая самоуважения. В период взросления подросток ощущает острую необходимость выйти из-под родительской опеки, стать независимым человеком, иметь все права, которые есть у взрослых. Помимо этого, подросткам присуще переживание по поводу отношений с противоположным полом – эта задача является ведущей на данном этапе, поскольку определяет самоотношение подростка. Самоуважение так же выстраивается через установление контакта с противоположным полом. Показано, что эта задача взросления решается затем в ранней взрослости.

В ранней взрослости (студенты) нам не удалось выявить конкретные наиболее актуально переживаемые задачи. Точнее, актуально переживаемые задачи можно выделить в этом возрасте для каждой конкретной личности, но не для группы в целом.

Итак, на разных возрастных этапах существуют различия в переживаниях задач взросления. В среднем детстве это такие задачи как: переживание по поводу своего имени, фамилии, прозвищ; переживание по поводу своей внешности (лицо, тело, одежда); переживание по поводу конфликтов со сверстниками, недостатка друзей, не понимание (не принятия) в группе; переживание по поводу отношений с противоположным полом; переживание по поводу отношений с родителями (появляется недоверие). В подростковом, юношеском возрасте наиболее актуально переживаемыми задачами взросления являются задачи: переживание по поводу отношений с противоположным полом; переживание по поводу отношений с родителями. В ранней взрослости задачи взросления становятся индивидуализированными и определяются предыдущими этапами развития. По мере взросления происходит параллельный процесс: с одной стороны самоотношение становится более устойчивым и дифференцированным, и в то же время актуализируются возрастные задачи, конструктивное решение, которых обуславливает возникновение такой системной характеристики как взрослость.

*Е.В. Половинкина*

## **Типология игр в учебно-воспитательном процессе**

*Научный руководитель Н.Ю. Самыкина*

При разработке новых методов и форм организации обучения большое внимание следует уделять проблеме использования игр и игровых методик в учебно-воспитательном процессе. Важно понимать обучающее значение игры, что позволит глубже и интереснее построить содержание работы с учащимися.

Актуальность данной проблемы состоит в том, что в настоящее время происходит переход на новые, нетрадиционные технологии обучения в связи с изменениями условий существования и развития общества.

Игру как метод обучения, передачи опыта старших поколений младшим люди использовали с древности. Широкое применение игра находит в народной педагогике, в дошкольных и внешкольных учреждениях. В современной школе, делающей ставку на активизацию и интенсификацию учебного процесса, игровая деятельность используется как самостоятельная технология для усвоения понятия, темы и даже раздела учебного предмета, как элемент более обширной технологии, в качестве урока или его части и как технология внеклассной работы.

Следует отметить, что единого научного, общего для всех определения игры в литературе не имеется до сих пор, и все исследователи отталкиваются от интуитивного осознания, соответствующей культуры, определенной реальности и места игры, которое она занимает в этой культуре.

Обозначим наиболее известные подходы к игре в историческом аспекте. Одна из теорий – теория К. Гросса, который считал, что у высших живых существ, особенно у человека, прирожденные реакции являются недостаточно развитыми, поэтому человеку дано особенно длинное детство для подготовки к жизни с помощью подражания привычками, способностями старшего поколения [3].

Альтернативной позицией была теория игры Ф. Бойтендайка, который возражал Гроссу. Его теория состояла в том, что инстинкты созревают независимо от упражнений, которые он не считал игрой [2].

Д.Б. Эльконин определяет игру как деятельность, в которой воссоздаются социальные отношения между людьми вне условий непосредственно утилитарной деятельности [7].

Особый вклад в изучение игры в конце XIX – начале XX века внес выдающийся русский психолог П.Ф. Каптерев [6]. Его исследования особо



актуальны сегодня, когда коренным образом изменилось отношение к игре в процессе обучения детей. Автор отмечал, что в обучении ребенку чрезвычайно важно уметь сосредотачивать свое внимание на различных предметах. «Этому великому искусству учит игра. Для достижения этой цели нужно, чтобы учение не являлось чем-то чрезвычайно сухим и отталкивающим по существу и по форме».

В работе Н.П. Аникеевой [1] игра рассматривается как особое отношение личности к окружающему миру; особая деятельность, которая изменяется и разворачивается как его субъективная деятельность; социально заданный и усвоенный им вид деятельности; особое содержание усвоения; деятельность, в ходе которой происходит развитие психики.

Суть применения игры заключается в том, что в ней более важен не результат, а сам процесс переживаний, связанных с игровыми действиями. Хотя ситуации, проигрываемые ребенком, воображаемы, но чувства, переживаемые им, реальны. Эта специфическая особенность игры несет в себе большие воспитательные возможности, так как, управляя содержанием игры, включая в сюжет игры определенные роли, педагог может тем самым программировать определенные положительные чувства играющих детей. При этом, во-первых, важен сам опыт переживания положительных чувств для человека, во-вторых, через переживания только и можно воспитать положительное отношение к деятельности. Игра имеет богатые возможности сформировать положительное отношение и к игровой деятельности.

Использование игры как дидактического средства в приобретении и формировании определенных знаний, умений и навыков помогает раскрыть содержание учебного материала в доступной и занимательной форме, сформировать умственные действия.

Профессиональное мастерство учителя проявляется в том, что он должен уметь организовать обучающую деятельность учащихся, развивать их креативные способности и индивидуальность в процессе игры.

Игровая форма занятий создается на уроках при помощи игровых приемов и ситуаций, которые выступают как средство побуждения, стимулирования учащихся к учебной деятельности.

Реализация игровых приемов и ситуаций приурочной форме занятий происходит по таким основным направлениям, как: дидактическая цель (ставится перед учащимися в форме игровой задачи); учебная деятельность (подчиняется правилам игры); учебный материал (используется в качестве ее средства). В учебную деятельность вводится элемент соревнования, который переводит дидактическую задачу в игровую; успешное выполнение дидактического задания связывается с игровым результатом.

В работе «Современные образовательные технологии» Г.К. Селевко уделяет большое внимание игре и игровым технологиям в образовательной практике и предлагает следующую классификацию игр:

1. *по области деятельности*: 1) физические, 2) интеллектуальные, 3) трудовые, 4) социальные, 5) психологические;

2. *по характеру педагогического процесса*: 1) обучающие, тренинговые, контролирующие, обобщающие, 2) познавательные, воспитательные, развивающие, 3) репродуктивные, продуктивные, творческие, 4) коммуникативные, диагностические, профорориентационные, психотехнические;

3. *по игровой методике*: 1) предметные, 2) сюжетные, 3) ролевые, 4) деловые, 5) имитационные, 6) драматизации;

4. *по предметной области*: 1) математические, химические, биологические, физические, экологические, 2) музыкальные, театральные, литературные, 3) трудовые, технические, производственные, 4) физкультурные, спортивные, военно-прикладные, туристические, народные, 5) обществоведческие, управленческие, экономические, коммерческие;

5. *по игровой среде*: 1) без предметов, с предметами, 2) настольные, комнатные, уличные, на местности, 3) компьютерные, телевизионные, технические средства обучения (ТСО), 4) технические, со средствами передвижения.

Таким образом, использование в учебно-воспитательном процессе для его оптимизации разнообразных видов игр помогает преодолеть одно из противоречий современного образования – противоречие между фактическим, «знаниевым» характером учебного материала, его огромным объемом и нежеланием, а чаще невозможностью учащихся усвоить этот материал. В перспективах исследования по данной теме планируется изучение взаимосвязи типа игр и особенностей усвоения учебного материала.

## Литература

1. *Аникеева Н.П.* Воспитание игрой: кн. для учителя. М.: Просвещение, 1987. – 144 с.
2. *Бойтендайк Ф.* Теория игры Бойтендайка.
3. *Гросс К.* Душевная жизнь ребенка. Киев, 1996.
4. *Зимняя А.Н.* Педагогическая психология. М., 2000.
5. *Ильина Т.А.* Педагогика. М., 1984.
6. *Каптерев П.Ф.* Детская и педагогическая психология. М.; 1999.
7. *Эльконин Д.Б.* Психология игры. М.: Гуманит. издат. центр ВЛАДОС, 1999. – 360 с.

*Н.Ю. Самыкина, Е.Л. Тома*

## **Особенности мотивационной сферы студентов с различным уровнем социальной активности**

Исследование проведено при поддержке РГНФ (проект №08-06-00391а)

Студенческой среде присущи определенные психологические особенности, такие как неустойчивость, отсутствие окончательной сформированности, лабильность, более высокая, по сравнению со старшими возрастными группами, реактивность в отношении перемен, происходящих в социокультурной среде. При этом именно студенчество обладает целым набором социальных ресурсов, способствующих более высокой адаптивности и инновативности данной социальной группы в условиях трансформаций: молодой возраст, образованность, социальная активность, проживание в больших городах, а также сравнительно высокая материальная обеспеченность и т. п. Об особенностях студенчества писали В.Е. Столяренко (2002); В.Т. Лисовский (1974); П.М. Якобсон (1989); Л.Я. Рубина, (1968); а так же о возрастных, социально-психологических особенностях подросткового и юношеского возраста в своих трудах говорили Л.С. Выготский (1996); А.Н. Леонтьев (1971); А. Маслоу (1998); Л.И. Божович (1968), И.С. Кон (1989), Э. Эриксон (1996) и другие.

Студенчество как социальная группа является своеобразного рода «индикатором» в отношении изменений, происходящих в общественной жизни. Студенческая среда, таким образом, представляет собой особое пространство возникновения и развития явлений, не всегда позитивно влияющих на саму среду и людей, в нее включенных (*Самыкина, Ушмудина, 2005*).

Студент, обучаясь в ВУЗе, может по-разному проявлять свою активность, участвуя или не участвуя в учебной или внеучебной деятельности, достигая или нет в ней успешности и результативности. Деятельность студента подчинена мотивам, которые определяют и направляют характер его активности. Молодой человек стоит перед множеством выборов, когда от его активности зависит его будущее становление как профессионала. В связи с этим становится актуальным изучение взаимосвязи мотивационных особенностей студентов с различным уровнем социальной активности.

Под **социальной активностью** мы понимаем меру социальной преобразующей деятельности субъекта, основанную на осознании внутренней необходимости действий, цели которых определяются общественными потребностями.

Критериями социальной активности являются: а) участие во внеучебной деятельности (творческая деятельность, работа в студенческих отрядах, участие в работе СНО); б) участие в конференциях, школах, семинарах по профессиональным и общественным проблемам

Социальная активность студента проявляется в его активном участии в различных мероприятиях, проводимых в рамках как научной, так и ненаучной жизни университета. К научным мероприятиям относится деятельность СНО – студенческое научное общество.

Студенческое научное общество является добровольной организацией, объединяющей студентов ВУЗа, проявляющих склонность к научно-исследовательской работе и активно в ней участвующих. В структуре СНО представлены проекты, реализуемые студентам, различной тематики. Так в рамках студенческого научного общества психологического факультета СамГУ функционируют ряд секции, вот некоторые из них:

1. Кинотерапия, работа которой направлена на освоение психотерапевтического метода, отработку навыков ведения групповой дискуссии.

2. Социально-психологические тренинги для 1 курса, целью которых является социально-психологическая адаптация студентов 1 курса к условиям обучения в ВУЗе. Социальная адаптация человека, поступившего в ВУЗ представляет собой комплекс задач, которые ему необходимо решить, ибо от этого зависит успешность его обучения, успешность профессионального становления и гармоничное развитие личности.

3. Методические группы, целью которых является получение навыков ведения групп, участия в тренингах и методической обратной связи. Среди задач, которые может реализовывать там студент, следует назвать: получение навыков совместной работы (ко-терапевтическое взаимодействие), опыт ведения групп, получение профессиональной обратной связи (супервизия), разработка программы тренингов и т.д.

Работа в студенческих отрядах так же относится к внеучебной деятельности студента. Студенческие отряды имеют различную направленность: педагогические, строительные, туристические и т.д.

Творческая активность как таковая проявляется, прежде всего, в организации и участии таких мероприятий как «Студенческая весна», «КВН», «Посвящение в студенты», организация различных праздников для детей, школьников и многое другое.

Так же студент, обучающийся в ВУЗе, имеет возможность посещения различных семинаров, практикумов, школ и конференций. Общение и обмен опытом с молодыми специалистами из других городов, стран, участие в конкурсных программах позволяет не только узнавать что-то новое по той или иной научной проблеме, но и проверить свои силы, обрести уверенность в себе как в специалисте. Целями школ, конференций и т.д.

являются развитие творческой активности студентов и аспирантов, привлечение их к решению актуальных задач современной науки, сохранение и развитие единого научно-образовательного пространства; обмен опытом между студентами, аспирантами, преподавателями и практикующими психологами ВУЗов РФ, стран СНГ и ближнего зарубежья; обсуждение актуальных проблем науки; знакомство с особенностями и новыми разработками различных научных школ, приобретение нового опыта, активный отдых и т.д.

Р.С. Вайсаман наблюдал динамику изменения от 1-го к 4-му курсу мотивов творческого достижения, «формально-академического» достижения «потребности достижения» у студентов психологического факультета. Под мотивом творческого достижения автор понимает стремление к решению какой-либо научной или технической задачи и к успеху в научной деятельности. Мотив «формально-академического» достижения понимается им как мотивация на отметку, хорошую успеваемость; «потребность достижения» означает яркую выраженность того и другого мотива. Р.С. Вайсман выявил, что мотив творческого достижения и потребность достижения увеличиваются от 3-го к 4-му курсу, а мотив «формально-академического» достижения снижается от 2-го к 3-4-му курсам. При этом мотив творческого достижения на всех курсах значительно превалировал над мотивом «формально-академического» достижения (*Ильин, 2000*).

Таким образом, мы полагаем, что предложенные классификации мотивов (П.М. Якобсон, Р.С. Вайсман и А.Н. Печников) отражая психологические особенности студенчества, могут являться основанием для деления студенческой группы на выделенные нами подгруппы, исходя из их успешности как в учебной, так и внеучебной деятельности, что определяет проведенное нами исследование:

1. студенты с высоким уровнем социальной активности и хорошей успеваемостью,
2. студенты с низким уровнем социальной активности и хорошей успеваемостью,
3. студенты с высоким уровнем социальной активности и низкой успеваемостью,
4. студенты с низким уровнем социальной активности и низкой успеваемостью.

Уровень социальной активности в данном случае определяется успешностью (участием) во внеучебной деятельности, а также участием во различных конференциях и семинарах, успеваемость – эффективностью в учебной деятельности (высокая/низкая).

Социальная активность студента, в процессе его научной и внеучебной деятельности, определена рядом мотивов, непосредственное влияние на формирование мотивационной сферы оказывают его индивидуальные

особенности, свойства и качества личности. Все возможные мотивы: мотивы творческого достижения и «формально-академического» достижения, мотивы «профессиональные», «прагматические» и мотивы «личного престижа», а также «отрицательные», узкоспециальные и «положительные» мотивы – имеют различное влияние как на учебную, так и на социальную активность студента. Так студенты, ориентированные на учебный процесс, на овладение научными знаниями, не участвуя никоим образом в других видах свободной, творческой, активности, как правило, объясняют это не значимостью данной деятельности для их личностного развития и профессионального становления.

Высокая мотивация на социальный успех, а значит и на участие в учебной и внеучебной деятельности, а также стремление к признанию, достижению в значимом деле, соперничеству, связана с уверенностью человека в своих силах, своей успешности. Ранее мы уже говорили о значимом влиянии его прошлого опыта на становление студента как творческой личности и профессионала. Если человек ориентирован на успех, он не испытывает страха перед неудачей, если же он ориентирован на избегание неудачи, то будет тщательно взвешивать свои возможности и колебаться при принятии решения.

Результаты исследования, проведенного в 2007/2008 учебном году, показали наличие следующих тенденций: влияние различного уровня социальной активности студентов на мотивационную структуру личности, а также влияние таких мотивов как: социальный, жизнедеятельностный, творческий на уровень социальной активности.

Наибольшее влияние на уровень социальной активности студентов оказывают материальные потребности, потребность в безопасности и признании.

В процессе изучения мотивационной структуры личности были выделены четыре группы студентов: с хорошей успеваемостью и высоким уровнем социальной активности ( + ; + ), с хорошей успеваемостью и низким уровнем социальной активности ( - ; + ), с высоким уровнем социальной активности но с плохой успеваемостью ( + ; - ), и четвертая группа с низким уровнем социальной активности и низкой успеваемостью ( - ; - ). Затем результаты, полученные по методикам – диагностика мотивационной структуры личности (В.Э. Мильман), оценка удовлетворенности потребностей методом парных сравнений, диагностика мотивации достижения успеха (А. Мехрабиан), мотивация избегания неудач (Элерса) - были подвергнуты однофакторному дисперсионному анализу (ANOVA, F-критерий Фишера).

Нами было отмечены значимые различия в потребности самовыражения у 1 группы ( + ; + ) и 3 группы ( + ; - ). У 3 группы потребность в самовыражении преобладает, это обуславливается тем что в основном это

творческие студенты, в то время как у 1 группы уровень творческой потребности выражен минимально по сравнению с другими студентами из других групп. Но при этом творческий мотив у обеих групп выражен ярче чем у остальных. Можно сказать, что для студентов 3 группы более привлекательным является участие в общественной деятельности, нежели достижение реального успеха и целей. Это так называемая «деятельность ради процесса».

Студенты 4 группы отличаются низким уровнем мотивации избегания неудач и достижений, но средним уровнем удовлетворения всех потребностей. То есть, они не испытывают потребностей в самореализации, признании и принятии, и тем самым не стремятся реализовывать себя ни в учебной, ни в общественной деятельности.

У студентов с высокой успеваемостью, но разным уровнем социальной активности мы отметили следующие различия: активные студенты при высокой мотивации достижения и средней мотивации избегания неудач имеют большую удовлетворенность в признании и самовыражении, чем студенты с низким уровнем социальной активности. В то же время у них удовлетворены потребности в социальном принятии, в отличие от группы активных и успешных в учебе студентов.

При более конкретном анализе полученных данных из диагностики мотивации достижения успеха, мы наблюдаем у социально активных студентов высокую мотивацию достижения. Возможно, это связано с тем, что социальная активность этих студентов является успешной и таким образом повышает мотивацию к дальнейшей деятельности и развитию студентов как успешных личностей.

В целом можем отметить, что участие в общественной деятельности рассматривается студентами как большая возможность для самореализации и достижения успеха. Мы объясняем это тем, что согласно данным в литературе, для студентов ведущей деятельностью является профессиональная и личная реализация.

Ведущая деятельность для студентов – профессиональная и личностная реализация – оказывает влияние на мотивационную сферу личность, которая, в свою очередь, может менять уровень их социальной активности. Изменения уровня социальной активности влияет на успешность (эффективность участия) студентов в учебной и внеучебной деятельности. Таким образом, мы можем говорить о значимости проведения работы со студентами, мотивируя их на более высокие результаты, ставя им конкретные и привлекательные цели и задачи, повышая их эффективность и успешность в ведущей для них деятельности.

*А.С. Суркина***Проблема готовности к обучению***Научный руководитель Н.Ю. Самыкина*

Тема готовности детей к обучению в школе опирается на труды Л.С. Выгодского, Л.И. Боженко, А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина. Впервые этот вопрос возник в конце 40х годов, когда было принято решение о переходе к обучению детей с 7-летнего возраста (до этого постановления обучение начиналось с 8 лет). Именно с этого времени не угасает вопрос к определению готовности ребенка к обучению. Новый всплеск интереса к этому вопросу возник в 1983 году, когда приняли решение об обучении детей уже с 6 лет. Перед обществом встал новый вопрос – о зрелости ребенка и сформированности у него предпосылок учебной деятельности.

Ребенок, поступающий в школу, должен быть зрелым в психическом и социальном отношении, он должен достичь определенного уровня умственного и эмоционально-волевого развития. Учебная деятельность требует определенного запаса знаний об окружающем мире и сформированности элементарных понятий. Ребенок должен уметь обобщать и дифференцировать предметы и явления окружающего мира, владеть мыслительными операциями, уметь планировать свою деятельность и осуществлять самоконтроль. Так же важны положительное отношение к учению, способность к саморегуляции поведения и проявление волевых усилий для выполнения поставленных задач, произвольность познавательной деятельности и уровень развития наглядно-образного мышления; навыки речевого общения, развитая мелкая моторика руки и зрительно-двигательная координация.

Л.И. Божович еще в 60-е годы указывала, что готовность к обучению в школе складывается из определенного уровня развития мысленной деятельности, познавательных интересов, готовности к произвольной регуляции, своей познавательной деятельности к социальной позиции школьника. Аналогичные взгляды развивал А.В. Запорожец, отмечая, что готовность к обучению в школе представляет собой целостную систему взаимосвязанных качеств детской личности, включая особенности ее мотивации, уровня развития познавательной, аналитикосинтетической деятельности, степень сформированности механизмов волевой регуляции. Таким образом, можно сделать вывод, что понятие «готовность к обучению» – комплексное, многогранное явление, охватывающее все сферы жизни ребенка.



Традиционно выделяются три аспекта школьной зрелости: интеллектуальный, эмоционально-волевой и социальный (или личностный).

Под *интеллектуальной зрелостью* понимается дифференцированное восприятие, включающее выделение фигуры из фона; концентрацию внимания; аналитическое мышление, выражающееся в способности постижения основных связей между явлениями; возможность логического запоминания; умение воспроизводить образец, а также развитие тонких движений руки и сенсомоторную координацию.

*Эмоционально-волевая зрелость*. К 6 годам происходит оформление основных структур волевого действия. Ребенок способен поставить цель, создать план действия, реализовать его, преодолев препятствия, оценить результат своего действия. Конечно, все это производится не совсем осознанно и определяется длительностью производимого действия. Но укрепить волевое знание о себе ребенку помогает игра.

К *социальной зрелости* относится способность ребенка войти в контакт с одноклассниками и учителями, умение ребенка общаться со сверстниками, действовать совместно с другими, уступать, подчиняться по необходимости – качества, которые обеспечивают ему безболезненную адаптацию к новой социальной среде. Это способствует созданию благоприятных условий для дальнейшего обучения в школе.

Таким образом, уровень готовности ребенка к школьному обучению зависит от степени развития всех трех ее составляющих.

Необходимо не удалять, не устранять нежелательные недостатки, а выявлять причину их возникновения и ликвидировать ее.

Проблема психологической готовности к школьному обучению чрезвычайно актуальна. От определения ее сущности, показателей готовности, путей ее формирования зависит, с одной стороны, определение целей и содержания обучения и воспитания в дошкольных учреждениях, с другой – успешность последующего развития и обучения детей в школе. Многие педагоги (Н.Н. Гуткина, М.Р. Битянова, Е.Е. Кравцова, М.И. Безруких) и психологи связывают с готовностью к школьному обучению успешную адаптацию ребенка в первом классе.

Адаптация в первом классе – особый и сложный период адаптации в жизни ребенка: он усваивает новую социальную роль ученика, новый вид деятельности – учебную, изменяется социальное окружение – появляются одноклассники, учителя и школа, как большая социальная группа, в которую включается ребенок, изменяется уклад его жизни. Ребенок, психологически не готовый к обучению в том или ином аспекте школьной зрелости, испытывает трудности в адаптации к школе и может быть дезадаптирован.

Под школьной дезадаптацией понимается «некоторая совокупность признаков, свидетельствующих признаков о несоответствии социально-

психологического и психофизического статуса ребенка требованиям ситуации школьного обучения, овладение которой по ряду причин становится затруднительным или, в крайних случаях, невозможным». Нарушения психического развития приводит к тем или иным нарушениям школьной адаптации. Интеллектуальные нарушения приводят к трудностям в овладении учебной деятельности, личностные – к трудностям в общении и взаимодействии с окружающими, особенности нейродинамики (гипердинамический синдром, психомоторная заторможенность или нестабильность психических процессов) влияют на поведение, что может нарушать и учебную деятельность, и взаимоотношение с окружающими. Степень дезадаптации различна: от проблемности до конфликтности и социокультурной запущенности. Проявления дезадаптации различны – они могут быть выделены по объективным и внешне выраженным показателям: социометрическим статусам, нежеланию или неуверенному или агрессивному поведению, а также по субъективным переживаниям: неудовлетворенности, тревожности и враждебности.

Таким образом, можно выделить области коррекции: развитие памяти, мышления, моторики, координации движений, фонематического слуха, произвольности.

**Развитие памяти.** Для развития *зрительно-моторной* и *зрительной* памяти необходимо организовать работу ребенка по образцу. Ее следует осуществлять по следующим этапам: сначала ребенок работает с постоянной зрительной опорой на образец, затем время рассматривания образца постепенно сокращается по 15-20 секунд, в зависимости от сложности предлагаемой работы, но так, чтобы ребенок успел рассмотреть и запечатлеть образец. Эти виды упражнений целесообразно проводить на таких видах деятельности: рисование, лепка, списывание с доски, работа с конструктором, рисование узоров по клеточкам. Кроме того, дети всегда с удовольствием выполняют задания следующего типа: им предъявляется на определенное время какая-либо сюжетная картинка, содержание которой они должны детально изучить и потом воспроизвести по памяти. Затем предъявляется похожая картинка, в которой не достает каких-либо деталей или напротив, появляются лишние изображения. Эти отличия и должны уловить дети.

Для развития *вербально-моторной* памяти целесообразно использовать упражнения, приведенные выше для зрительно-моторной памяти, с применением вместо наглядного образца словесного описания или инструкции предлагаемой деятельности. Например, попросить ребенка выполнить с помощью конструктора предложенное задание без обращения к образцу, а по памяти воспроизвести какой-либо рисунок по словесному описанию и т.д.

Для развития *наглядно-действенного* мышления самым эффективным способом является предметно-орудийная деятельность, которая наиболее полно воплощается в деятельности конструирования.

Развитию *наглядно-образного* мышления способствуют следующие виды заданий: работа с конструкторами, но уже не по наглядному образцу, а по словесной инструкции, а также по собственному замыслу ребенка, когда он прежде должен придумать объект конструирования, а затем самостоятельно его реализовать. Развитие этого же вида мышления достигается с помощью включения детей в разнообразные сюжетно-ролевые и режиссерские игры, в которых ребенок сам придумывает сюжет и самостоятельно воплощает его. Неоценимую помощь в развитии логического мышления окажут такие упражнения:

1. «четвертый лишний»: задание предполагает исключение одного предмета, не имеющего некоторого признака, общего для остальных трех;
2. придумывание недостающих частей рассказа, когда одна из них пропущена (начало события, середина или конец). Наряду с развитием логического мышления составление рассказов имеет большое значение и для развития речи ребенка, обогащение его словарного запаса, стимулирует воображение и фантазию.

Упражнения со спичками или палочками (выложить фигуру из определенного числа спичек, перенести одну из них с тем, чтобы получилось другое изображение, соединить несколько точек одной линией, не отрывая руки) помогают также развитию пространственного мышления.

**Развитие моторики и координации движений.** Дети 6-7 лет, проходящие в школу, к сожалению, имеют крайне низкий уровень развития моторных навыков, что очень ярко проявляется в неумении начертить прямую линию, написать печатную букву по образцу, вырезать из бумаги и аккуратно вклеить, рисовать. Нередко оказывается, что у детей этого возраста не сформирована координация и точность движений, многие дети не владеют своим телом.

Многочисленные психологические исследования показывают, что существует прямая зависимость между развитием этих навыков и уровнем общего психического и интеллектуального развития ребенка. В качестве упражнений на развитие *моторики* можно предложить следующие задания:

1. нарисовать простой узор;
2. поиграть в игру «трудные виражи». Игра начинается с того, что рисуются дорожки разной формы, в одном конце которых – машина, а в другом – дом. Потом говорится ребенку: «Ты – водитель и тебе надо провести свою машину к дому. Дорога, по которой ты поедешь, не простая. Поэтому, будь внимательным и осторожным». Ребенок должен карандашом, не отрывая руки, «проехать» по изгибам дорожек.

С целью развития *общей координации и точности движений* можно предложить детям следующие игры и соревнования:

1. игра «Съедобное-несъедобное», а также любые игры и упражнения с мячом;
2. игра «Зеркало» – ребенку предлагается быть зеркалом и повторять все движения взрослого (как отдельные движения, так и их последовательность); роль ведущего может быть передана ребенку, который сам придумывает движения;
3. игра в «Тир»: попадание в цель различными предметами (мячом, стрелами, кольцами и др.). Это упражнение способствует развитию не только координации движений и их точности, но и глазомера.

**Развитие фонематического слуха.** Развитый фонематический слух является необходимой предпосылкой для успешного овладения ребенком чтением, письмом и в целом служит неременным условием обучения грамоте. Поэтому ранняя диагностика фонематического слуха является необходимой для своевременного устранения возможных его дефектов.

Как правило, эту функцию диагностики выполняет логопед. Поэтому при выявлении каких-либо нарушений фонематического слуха у ребенка вся последующая коррекционная работа должна проводиться в тесном сотрудничестве со специалистами этого профиля.

**Развитие произвольности.** Одним из основных показателей готовности ребенка к школе является развитие у него произвольности, что обеспечивает полноценное функционирование всех психических функций и поведения в целом.

Дети с недостаточно сформированной произвольностью хуже включаются в процесс обучения, и даже при нормальном уровне интеллектуального развития такие школьники могут попасть в группу неуспевающих. Поэтому развитию произвольности целесообразно уделять особое внимание.

Развитие произвольности – многокомпонентный процесс, требующий обязательного формирования целостной системы осознанной саморегуляции. Наиболее эффективной деятельностью по развитию произвольности служит продуктивная деятельность, в первую очередь – конструирование. *Первым этапом* формирования произвольности является обучение работе по образцу. Приступая к работе, нужно сначала попросить ребенка внимательно рассмотреть, изучить дом, который ему надлежит собрать из кубиков самостоятельно. После этого взрослый просит ребенка приступить к строительству и наблюдает за характером и последовательностью этой работы. Если ребенок допускает ошибки при сборке, то с ним нужно проанализировать причины, которые привели к ошибкам конструирования и после этого попросить ребенка внести необходимые коррективы.

Одним из распространенных упражнений по развитию произвольности, максимально приближенных к условию учебной деятельности, служит «графический диктант», который предполагает два условия выполнения задания:

1. ребенку предлагается образец геометрического узора, выполненный на бумаге в клетку; его просят воспроизвести предложенный образец и самостоятельно продолжить точно такой же рисунок;
2. аналогичная работа предлагается для выполнения на слух, когда взрослый диктует последовательность действий с указанием числа клеточек и их направления (вправо влево, вверх – вниз)

При недостаточном запасе знаний очень важно стимулировать интерес ребенка к окружающему, фиксировать его внимание на том, что он видит на прогулке, во время экскурсий. А так же читать ребенку детские книги, водить в кино, обсуждать с ним прочитанное и увиденное; просить его рассказывать о своих представлениях: такие рассказы необходимо заинтересованно выслушивать, даже если они односложны и сбивчивы; задавать дополнительные вопросы, стараться получать более подробный и развернутый рассказ.

При несформированности положительного отношения к школе необходимо уделить ребенку как можно больше внимания. Общение с ним должно строиться не в школьной, а в дошкольной форме. Оно должно быть непосредственным, эмоциональным. От такого ученика нельзя строго требовать соблюдения правил школьной жизни, нельзя ругать и наказывать его за их нарушения. Это может привести к проявлению стойкого отрицательного отношения к школе, учителю, учению. Необходимо дожидаться пока ребенок сам, наблюдая за другими детьми, придет к правильному осознанию своего положения и вытекающих из него требований к поведению.

Психологическая готовность к школьному обучению определяется, прежде всего, для выявления детей, не готовых к школьному обучению, с целью проведения с ними развивающей работы, направленной на профилактику школьной неуспеваемости и дезадаптации.

Успешное решение задач развития личности ребенка, повышение эффективности обучения, благоприятное профессиональное становление во многом определяются тем, насколько верно учитывается уровень подготовленности детей к школьному обучению. Поэтому готовность к обучению в школе рассматривается как комплексная характеристика ребенка, в которой раскрываются уровни развития психологических качеств, являющихся наиболее важными предпосылками для нормального включения в новую социальную среду и для формирования учебной деятельности. Учитывать все компоненты готовности к школе ребенка и развивать их должен не только воспитатель в дошкольном учреждении, но и все те,

кто находится непосредственно рядом с ребенком: родители, бабушки, дедушки, учителя начальной школы. Только тогда ребенку будет легче адаптироваться к новой ситуации и «влиться» в общую программу обучения.

***Н.А. Трофимова***

## **Феномен лидерства в младшем школьном возрасте**

*Научный руководитель О.В. Шапатина*

Интерес к теме лидерства постоянно растет. И происходит это по двум причинам: первая связана с растущей потребностью компаний в лидерах, а вторая проистекает из почти магического влияния слов «лидер» и «лидерство» на сознание большинства людей.

В связи с таким бурным ростом потребности руководить и быть лидером у взрослого населения, эта тенденция переходит и на детей. Родители любят своё чадо, и естественно они не хотят, чтобы их ребенок оставался «серой мышкой» в классе. Учитывая такую потребность современных родителей, появилось множество программ обучения, направленных на развития лидерских качеств детей различных возрастов.

И вроде бы эти программы тоже пользуются большой популярностью, однако здесь возникает следующий ряд вопросов: 1) Одинаково ли определение лидерства младшего школьника и взрослого человека, и можно ли их сравнивать? Может ли ребенок стать полноценным лидером в связи с недоразвитием своих некоторых личностных сфер? 2) Когда имеет смысл говорить о возможности полного формирования лидерских качеств человека? 3) Насколько устойчивы лидерские качества, сформированные в детском возрасте, в процессе последующего онтогенеза?

Эти и некоторые другие актуальные в этой области вопросы мы постарались раскрыть в своей научно-теоретической работе.

Мы решили немного сузить нашу научную проблему, изучив только младший школьный возраст. Как известно лидерство – это не только личностный, но и социальный феномен. Именно в начале этого возраста ребенок попадает в среду, которая будет значима для него несколько последующих лет.

**Объектом** нашего теоретического исследования является феномен лидерства в младшем школьном возрасте.

**Предметом** является особенности развития лидерских качеств младших школьников.

**Цель** нашей работы: поиск и описание предпосылок лидерских качеств у детей младшего школьного возраста.

Для того чтобы понять механизмы возникновения, формирования и развития какого-либо феномена, необходимо изначально определиться с конкретным его понятием. Мы проанализировали литературу и пришли к выводу, что практически во всех определениях акцент делается на том, что лидер оказывает влияние на других членов группы, ведет их за собой, то есть феномен лидерства пытаются объяснить через функцию лидера в группе.

**Первое** утверждение: без лидера ни одна группа существовать не может.

Лидера можно определить как личность, способную объединять людей ради достижения какой-либо цели. Второе утверждение: понятие «лидер» приобретает значение лишь вместе с понятием «цель».

Неотъемлемым свойством лидера является наличие хотя бы одного последователя. Роль лидера заключается в умении повести людей за собой. Третье утверждение: лидер — это элемент упорядочивания системы людей.

Изобразить вышесказанное можно следующим образом:

1. ☺ + ☺ ☺ ☺ = ЛИДЕР (человек + группа)

2. ☺ + =  ЛИДЕР (человек + цель)

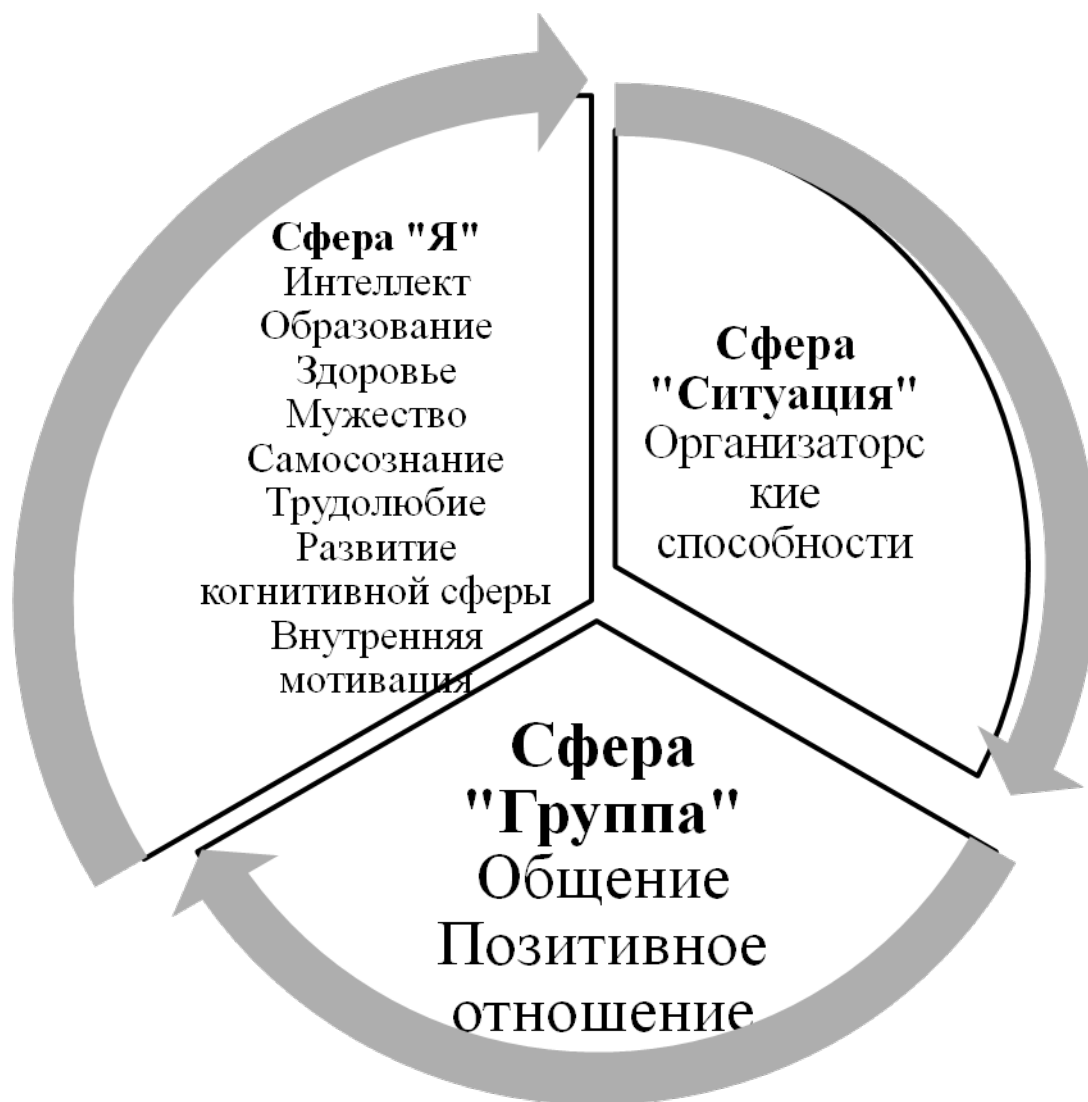
3. ☺ + Последователь = ЛИДЕР

Свои личностные черты лидер способен проявить в трех сферах:

1. Сфера «Я»: а) интеллект – ум, рассудительность и здравый смысл; б) образование – профессиональные знания, специальные или творческие познания; в) здоровье – физическая ловкость и сила, энергия; г) мужество – решительность, лидер борется со страхом и укрепляет надежду, уверенность, готовность рисковать, выдержка и стойкость, инициативность; д) самосознание – знание себя и своих ценностей; быть лидером – значит управлять собой; лидер стремится к совершенству, признавая недостатки; е) тудолобие, получение удовлетворения от работы; ж) развитие когнитивных процессов – сосредоточенность, внимательность к деталям; з) внутренняя мотивация, умение выполнять обещания.

2. Сфера «Группа»: а) общение – такт, честность, навыки межличностного общения, умение уважать чужие достижения, способность мотивировать и вдохновлять других, использовать ресурсы других людей; 2) позитивное отношение, лидер создает положительный опыт, харизма.

3. Сфера «Ситуация»: а) организаторские способности – способность контролировать ситуацию, видение будущего, отслеживание прогресса/оценивание результатов, умение ставить цели, умение доверять интуиции.



Теперь необходимо выявить особенности младшего школьника, которые могли бы оказать влияние на его лидерский потенциал.

В каждой детской группе есть пользующиеся популярностью и непопулярные дети. На это различие в положении среди сверстников, по-видимому, влияет ряд факторов.

- Хорошая общая приспособляемость – энтузиазм и активное участие в общих делах, способность сотрудничать с другими детьми.
- Успехи в учебе и спортивные достижения.
- Обратная связь, получаемая от учителя и др.

Таким образом, мы видим, что именно в этот период устанавливаются определенные связи человека с социумом. Ребенок воспринимает, учитывает и сам реализует так называемые законы социальной действительности. Помимо изменения социальной ситуации развития, такому точному осознанию правил и норм общества способствует также смена формы мышления с дооперационального на уровень конкретных операций. Ребенок уже способен понимать, адекватно оценивать свою популярность в



группе. И вполне может влиять на нее, что говорит о достаточном уровне самосознания.

В таблице 1 представлен сравнительный анализ личности младшего школьника с другими возрастами.

*Таблица 1.*

<p><b>Дошкольник (от 3 до 6-7 лет).</b> Личностные качества, которые уже сформировались. Их необходимо только поддерживать для дальнейшего развития ребенка как лидера.</p>	<p><b>Младший школьник (от 6-7 до 8-9 лет).</b> Личностные качества, которые формируются непосредственно на этом этапе. Необходимо создать условия для их полноценного развития.</p>	<p><b>Средний школьник (от 9-10 до 12 лет).</b> Личностные качества, которых еще нет у младшего школьника, и которые найдутся у него на стадии потенциальных способностей.</p>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Интуитивное мышление.</li> <li>2. Соподчинение мотивов, решение проблемы выбора. Развитие когнитивных процессов – произвольное внимание и память, воображение.</li> <li>3. Самосознание, самооценка, осознание себя во времени.</li> <li>4. Нравственные чувства, этические нормы. Половая идентификация.</li> <li>5. Трудности в формировании образа конечного результата.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Мышление на уровне конкретных операций (гибкость, обратимость мыслительных процессов).</li> <li>2. Трудлюбие, обучение. Произвольное поведение, способность управлять собой. Дошкольник не способен делать то, что ему не интересно.</li> <li>3. Метакnowledge, рефлексивные способности.</li> <li>4. Снижение эгоцентризма, способность учитывать другие точки зрения.</li> <li>5. Способность предполагать, что будет в будущем, строить гипотезы относительно этого и проверять их.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Критичность мышления.</li> <li>2. Развитие волевых качеств.</li> <li>3. Начало формирования целостного образа «Я».</li> <li>4. Социальное познание. Развитие навыков межличностного общения. Принятие социальных правил и норм.</li> <li>5. Развитые организаторские способности.</li> </ol>

**Выводы.** Конечно же, нельзя отождествлять понятие лидерства, относящиеся к личности младшего школьника и к личности взрослого человека. Это объясняется разным уровнем восприятия социальной ситуации.

Во-первых, если говорить о практической стороне нашей проблемы, в тренингах для взрослого населения желательно, чтобы существовал так называемый познавательный раздел, где всем участникам перед тренинговой работой сначала дается определение основных терминов и понятий. Для работы с детьми этот аспект оказывается не актуальным.

Во-вторых, в таких тренингах имеется непосредственная практика лидерской позиции. У детей эта практика отсутствует.

В итоге взрослые по окончании тренингов осуществляют идентификацию себя с образом лидера. Младшие же школьники, пройдя серию тренинга, еще только встали на путь поиска себя как лидера.

Однако и об отсутствии лидерских качеств у младшего школьника говорить не следует. У ребенка в этом возрасте возникает много новообразований, служащих для формирования лидерского потенциала. Это и развитое самопознание, способность учитывать другие точки зрения, сниженный эгоцентризм и т.д. Однако здесь есть смысл говорить только лишь о лидерском потенциале, а не о самом лидерстве.

Однако лидерский потенциал присущ человеку уже в младшем школьном возрасте, в отличие от дошкольника. Младшие школьники оказываются в совершенно иной ситуации, чем та, которая была в детском саду. Им необходимо заявить о себе в тех жестких рамках, в которые их ставит школа.

В заключении хотелось бы отметить основные задачи тренеров, которые руководят процессом формирования лидерских качеств у детей младшего школьного возраста.

1. Развитие тех навыков и умений ребенка, которые уже присуще ему, но плохо сформированы (самопознание, познание своих эмоций и чувств, познание и понимание других членов группы и т.д.). И только на их базе формирование новых качеств, соотносящихся с лидерским потенциалом.

2. Развитие навыков конструктивного поведения в конфликтных ситуациях.

3. Научить ребенка ценить и уважать чувства и желания другого человека.

Из этих 3 видов умений и навыков вполне можно сложить образ успешного лидера. Недостающие же качества необходимо развивать на других возрастных этапах.

Будучи важным фактором формирования личности, школьника, общение содержит в себе огромные педагогические возможности. Именно поэтому лидерство как результат межличностного общения школьников и заинтересовал нас.

Полученные данные могли бы применять в своей работе учителя начальных классов, психологи и социальные работники, а также родители детей.

## Литература

1. Жак Э. Лидерство в менеджменте: ключ к хорошей организации / Хрестоматия «Управление Обучением». М.: МИМ «ЛИНК», 1994.

2. *Жариков Е., Крушельницкий Е.* / Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М. 2002. С. 316-320.
3. *Коломенский Я.Л.* Психология личных взаимоотношений в детском коллективе. Минск, 1969.
4. *Крайг Г.* Психология развития. СПб.: Питер, 2003.
5. *Максакова В., Семина Л.* Учимся договариваться (Я–ТЫ–МЫ).
6. *Мацкевич Т., Павлова О.,* Путь к лидерству: развитие лидерских способностей. М.: Институт РР.
7. *Менегетти А.* Психология лидера. М.: Агроконсалт, 1996.
8. *Обухова Л.Ф.* Детская возрастная психология. М., 1996.
9. *Овчарова Р.В.* Практическая психология в начальной школе. М.: Сфера, 1996. – 240 с.
10. *Столяренко Л.Д.* Психология делового общения и управления. «Учебники XXI века». Ростов н/Д: «Феникс», 2001. – 512 с.
11. *Хеллманн Э.* Новые признаки лидерства. [Электронный ресурс] <http://Elitarium.ru>.
12. *Худобина Е.И.* Интеллект как фактор социальной одаренности.
13. *Шашель И.А.* Коллективное творческое дело как средство развития лидерских качеств младшего школьника // Первое сентября.

***О.А. Ушмудина***

## **Теоретическая модель психологической устойчивости личности к наркотической зависимости в студенческой среде**

Исследование проведено при поддержке РГНФ (грант № 08-06-00391а/В)

В предыдущих исследованиях проведено системное описание студенческой среды, личности студента: описаны внутренние кризисы и конфликты развития, актуальные задачи взросления. Наркотическая зависимость рассмотрена в контексте ситуаций студенческих рисков, выделены особенности студенчества, которые при определенных условиях могут являться предпосылками формирования наркотической зависимости, а так же факторы, препятствующие формированию наркотической зависимости (*Самыкина, Ушмудина; 2007, 2008; Ушмудина, 2006, 2007, 2008*).

Целью данной статьи является разработка теоретической модели психологической устойчивости личности студента на основе теоретического анализа феномена психологической устойчивости психолого-педагогической литературы.

Психологическая устойчивость является сложным и емким качеством личности, объединяющим комплекс способностей и разноуровневых явлений (Куликов, 2004).

Л.В. Куликов выделяет три компонента психологической устойчивости: стойкость, уравновешенность, сопротивляемость.

Стойкость проявляется в преодолении трудностей как способность сохранять веру в себя, быть уверенным в себе, своих возможностях, как способность к эффективной психической саморегуляции при условии существования экзистенциальной определенности (переживание удовлетворения своих основных потребностей). Содержательно этот аспект психологической устойчивости раскрывается, как способность сохранять постоянный уровень настроения и активности, быть отзывчивым, чувствительным к разным аспектам жизни, иметь разносторонние интересы, избегать упрощенности в ценностях, целях и стремлениях. Для психологической устойчивости личности необходима способность к саморазвитию, формированию собственной индивидуальности. Устойчивость предполагает совокупность адаптационных процессов, интегрированность личности через согласование основных функций личности, стабильности их выполнения. Снижение стойкости в ситуации риска приводит к негативным последствиям для психического и соматического здоровья, для личностного развития, для сложившихся межличностных отношений.

С другой стороны, психологическая устойчивость это соразмерность, равновесие постоянства и изменчивости личности. Постоянство проявляется в наличии главных жизненных принципов и целей, доминирующих мотивов, способов поведения, реагирования в типичных ситуациях, изменчивость – в динамике мотивов, появлении новых способов поведения, поиске новых способов деятельности, выработке новых форм реагирования на ситуации. Таким образом, основу психологической устойчивости личности составляет соразмерное взаимодополняющее единство постоянства личности и динамичности. Постоянство выступает фундаментом жизненного пути личности, а динамика – основой развития как отдельных сфер личности, так и личности в целом, в том числе обусловленная средовым воздействием (*Там же*).

Вторым компонентом, определяющим психологическую устойчивость студента к наркотической зависимости, является наличие уравновешенности как способности соразмерять уровень напряжения со своими ресурсами. Уровень напряжения обусловлен как стрессорами и внешними обстоятельствами, так и их субъективной интерпретацией, оценкой. Уравновешенность, как один из аспектов психологической устойчивости, проявляется в способности минимизировать негативное влияние субъективной составляющей в возникновении напряжения, в способности удерживать напряжение в приемлемых пределах, избегать крайностей в силе от-

клика на происходящие события. Чувство полноты жизни, ее содержательной наполненности обусловлено соразмерностью приятных и неприятных чувств, сливающихся в чувственном тоне, соразмерностью между ощущениями удовлетворенности, благополучия и переживаниями радости, счастья, с одной стороны, и ощущениями неудовлетворенности достигнутым, несовершенством в делах, в себе, чувствами грусти и печали, страданиями – с другой.

Третьим аспектом психологической устойчивости выступает наличие сопротивляемости личности как способности к сопротивлению ограничения свободы поведения, выбора, отдельных решений, выбора образа жизни в целом. Важнейшей стороной сопротивляемости является индивидуальная и личностная самодостаточность в аспекте свободы от зависимости (химической, интеракционной, акцентированной однонаправленной поведенческой активности) (*Там же*).

Основой психологической устойчивости выступают доминанты активности личности: направленность на познание и самопознание, направленность на деятельность, интеракционная направленность, различающиеся степенью ответственности, которую личность принимает на себя, ответственность за свои поступки и свою жизнь в целом, за свою судьбу, за собственную индивидуальность, неповторимость, уникальность. Ответственность определяет личность как активную, сознательно действующую силу своей собственной жизни, способную принимать решения и отвечать за их последствия. Ответственность тесно связана с внутренней независимостью – следованием своим убеждениям и своей иерархии ценностей без пренебрежения мнением и убеждениями других и без их простого принятия (*Хорни, 1993; Куликов, 2004*).

Психологическую устойчивость определяют и поддерживают внутренние (личностные) и внешние (межличностная, социальная поддержка) ресурсы. Л.В. Куликовым и его коллегами были рассмотрены ресурсы личности, поддерживающие ее психологическую устойчивость и адаптированность и, тем самым, способствующие возникновению и сохранению гармоничного настроения. К внешним ресурсам относятся факторы, поддерживающие самооценку; условия, способствующие самореализации, адаптации; психологическая поддержка социального окружения (эмоциональная поддержка близких, друзей, сотрудников, их конкретная помощь в делах и т. п.). К внутренним ресурсам – отношения личности (в том числе к себе); сознание личности; эмоции и чувства; познание и опыт; поведение и деятельность (*Куликов, Дмитриева, Долина, 1997*).

Н.К. Осетров под психологической устойчивостью понимает сложноорганизованное свойство личности, позволяющее успешно действовать в усложненных условиях. В качестве ее основных составляющих рассматриваются интеллектуальные, мотивационные, эмоциональные и волевые

параметры личности. Уровень развития психологической устойчивости зависит от уровня развития ее составляющих (*Осетров, 1987*).

Психологическая устойчивость представлена способностями, умениями и навыками личности адаптивно реагировать на длительные нагрузки, удерживать ровное, спокойное настроение, вести плодотворную деятельность. Психологическая устойчивость позволяет своевременно реагировать на возникающие трудности, частые изменения путем оптимального снижения страха, тревоги, напряжения во всех сферах жизнедеятельности (*Куликов, 2004*).

Психологическая устойчивость многогранна, ее содержание свидетельствует о масштабности и фундаментальности этого качества личности. Психологическая устойчивость обладает характером открытой системы с собственными структурными и функциональными составляющими (*Аршинова, 2007*). Психологическая устойчивость дает возможность каждому психологическому процессу преобразовываться, совершенствоваться, не нарушая единства всей деятельности и развития человека, и способствует накоплению опыта в процессе деятельности. В развитом состоянии эти уровни находятся во взаимной преемственности и взаимном соотношении (*Там же*). Психологическая устойчивость совместно со стрессоустойчивостью, психологической безопасностью, психологической культурой составляют многоуровневую систему особого качества личности, единую функциональную психическую систему – устойчивое развитие личности. Психологическая устойчивость представляет собой модель взаимовлияния способностей, навыков, умений человека удерживать эмоциональные, когнитивные, конативные (поведенческие) процессы, а также процессы деятельности в равновесных состояниях. К показателям психологической устойчивости взрослых отнесены лабильность настроения, конфликтность, раздражительность, тревожность, психологическое напряжение, эмоциональная устойчивость, агрессия и стабилизация работоспособности. К показателям психологической устойчивости подростков отнесены социальная напряженность, конструктивное планирование, ответственность, активность в познании нового, продуктивное общение, самодисциплина (*Там же*).

Устойчивость личности к внешним социальным воздействиям в значительной мере зависит от ее жизненных установок – совокупности жизненных предпочтений, которые отражают совокупность ее мотивации в жизни (*Шепитько, Гудов, 2004*).

Устойчивость понимается не как результат действия отдельных элементов (свойств) личности, а как результат деятельности в целом. Весьма стойкими во времени являются не только личностные качества, оцениваемые со стороны, но и самооценки. Психологическую сущность устойчивости личности составляет специфически личностная ориентация на отда-

ленные факторы. Способность человека отстаивать и реализовывать свои личностные позиции предполагает выраженность этих позиций, их определенное единство. (Кон, 1987; Чудновский, 1981). Проблема устойчивости личности неразрывно связана с проблемой целостности личности. Целостное описание человека и его психологической организации возможно при рассмотрении человека как существа одновременно природно-телесного, общественного и душевно-духовного, через его различные проекции (срезы) как целого, в данном случае это понятия «индивид», «личность», «субъект», «индивидуальность», «универсум» (Слободчиков, Исаев, 2000).

Психологическая устойчивость – это целостная характеристика личности, обеспечивающая ее устойчивость к фрустрирующему и стрессогенному воздействию трудных ситуаций. Она вырабатывается и формируется одновременно с развитием личности и зависит от типа нервной системы человека, от опыта личности, приобретенного в той среде, где она развивалась, от выработанных ранее навыков поведения и действия, а также от уровня развития основных познавательных структур личности (см. Петровский, Ярошевский, 1990; Тышкова, 1987).

Поведение психологически устойчивой личности осуществляется в целом по следующей схеме: задача – актуализируемый ею мотив – осуществление действий, ведущих к его реализации, – осознание трудности – негативная эмоциональная реакция – поиск способа преодоления трудности – понижение силы отрицательных эмоций – улучшение функционирования (и сопутствующая ему оптимизация уровня возбуждения) (см. Петровский, Ярошевский, 1990).

В зарубежных психологических исследованиях сложную многофакторную характеристику, представляющую собой взаимосвязь психологических, социальных, физических и других компонентов, определяют как благополучие (Well-Being). Составляющими благополучия личности являются социальное, духовное, физическое (телесное), материальное, психологическое (Куликов, 2000).

Психологическое благополучие рассматривается в контексте изучения субъективного благополучия (Subjective Well-Being), удовлетворенности жизнью (Life Satisfaction) и качества жизни (Quality of Life). Психологическое благополучие (душевный комфорт) личности имеет свою довольно сложную структуру, в нем представлена актуальная успешность поведения и деятельности, удовлетворенность межличностными связями, общением. Когнитивный компонент психологического благополучия возникает при целостной, относительно непротиворечивой картине мира у субъекта, понимании текущей жизненной ситуации. Эмоциональный компонент психологического благополучия предстает как переживание, объединяющее чувства, которые обусловлены успешностью (или

неуспешностью) субъекта в тех или иных сферах активности (Куликов, 2000).

Согласно А.В. Ворониной, психологическое благополучие определяется как системное качество человека, приобретаемое им в процессе жизнедеятельности на основе психофизиологической сохранности функций, проявляется у субъекта в переживании содержательной наполненности и ценности жизни в целом, как средства достижения внутренних, социально-ориентированных целей и служит условием реализации его потенциальных возможностей и способностей (Воронина, 2002).

К. Рифф на основании интеграции различных теорий (Б.С. Братусь, Е.Р. Калитеевской, Н.Д. Лакосиной, Г.К. Ушакова, Н.М. Брэдберн, J. Wilson), связанных с благополучием, предлагает обобщенную модель психологического благополучия, включающую шесть составляющих: позитивное отношение к себе и своей прошлой жизни (самопринятие); наличие целей и занятий, придающих жизни смысл (цели в жизни); способность выполнять требования повседневной жизни (компетентность); чувство непрекращающегося развития и самореализации (личностный рост); отношения с другими, пронизанные заботой и доверием (позитивные отношения с другими); способность следовать собственным убеждениям (автономность) (Ryff, Keyes, 1995).

Проведенный теоретический анализ психолого-педагогической литературы показал, что психологическая устойчивость – емкое качество личности, объединяющее комплекс способностей и разноуровневых явлений; системное образование с компонентами когнитивного, экспрессивного и интерактивного характера; сложная система внутренних психологических составляющих и свойств личности, обеспечивающая психологическое благополучие личности и определяющая успешность личностного развития; сложноорганизованное свойство личности, позволяющее успешно действовать в усложненных условиях. В описании психологической устойчивости исследователи сходятся во мнении, что она составляет совокупность качеств личности (Шадриков, 1982, 1983), выступает равновесным психическим состоянием (Прохорова, 1994, 1996; Петровский, 1978).

Описание психологической устойчивости как личностной характеристики, проявляющейся во взаимодействии с другими людьми, встречается в исследованиях психологической безопасности (см. Аришнова, 2007; Слободчиков, 2000), психологической культуры (Фром, 1992; Абульханова, 1999; Степин, 1994; Кон, 1987; Петракова, 1999 и др.) как составляющей духовно-нравственного воспитания.

Психологическая устойчивость личности является системообразующим основанием развития эмоциональной устойчивости, высокого интеллектуального уровня, субъективного благополучия, способствующего адаптации в социальной среде, ценностного отношения к жизни, адекват-



ной самооценке, умения ставить реалистичные цели и достигать их (Куликов, 2004).

Психологическая устойчивость, как ведущий фактор формирования антинаркотической установки, оптимизирует развитие личности и ведет к укреплению ее социально-позитивных интересов, увеличению его жизненной активности. Антинаркотическая установка представляет собой один из видов многоуровневой установки, закрепляющей способ (алгоритм) обеспечения человека личностными ресурсами «ясности» сознания. Специфической особенностью антинаркотической установки является ее взаимодействие с психологической устойчивостью и с возрастной динамикой ее развития. Программа «Формирование устойчивого развития личности», как система первичной профилактики аддиктивного поведения подростков, содержит следующие базовые блоки: «общечеловеческие ценности», «личностные особенности подростка», «человек в окружающем мире» (Аршинова, 2007).

В исследовании К.С. Лисецкого в качестве альтернативы наркотической зависимости рассмотрена внутриличностная система самоподдержки подростка в период его взросления (Лисецкий, 2008).

Проектирование эффективной профилактики, согласно Н.Ю. Самыкиной, – это планирование взаимодействия, порождающего и поддерживающего устремления, не связанные с употреблением. Это создает условия для порождения индивидом себя как личности, исключая зависимое поведение из средств построения своих отношений с собой и с другими (Самыкина, 2002). Планируя психопрофилактическую деятельность, необходимо создавать условия для того, чтобы устремления «однажды возникли» и «самоподдерживались» (Там же). По мнению автора, средством развития устремлений является решение конфликтов взросления, а условием их самовоспроизводства – существование устремлений в личности психолога или воспитывающего взрослого (Там же).

Принимая за основу выделенные Л.В. Куликовым, В.В. Аршиновой, М.Н. Тышковой, Н.К. Осетровым, К. Риффом основания, в структуре психологической устойчивости студентов к наркотической зависимости нами разработана теоретическая модель психологической устойчивости студентов к наркотической зависимости.

**Психологическая устойчивость** определяется нами как *сложноорганизованная система внутренних психологических составляющих и свойств личности, позволяющая успешно действовать в усложненных условиях и ситуациях неопределенности, определяющая сопротивляемость личности к воздействию внешних и внутренних неблагоприятных факторов, обеспечивающая психологическое благополучие личности и успешность личностного развития.*

Компонентами психологической устойчивости личности являются образования когнитивного, эмоционального, интерактивного (поведенческого), ценностного и интегрального характера.

**Когнитивная сфера** представлена компонентами: положительный образ себя; осмысленность и направленность целей жизни, временной перспективы; способность строить свою жизнь в соответствии со своими целями и представлениями о смысле жизни, самоконтроль своей жизни, принятие решений.

**Эмоциональная сфера** состоит из компонентов: эмоциональная устойчивость; бодрость; спокойствие; отношение к жизни как интересной, эмоционально насыщенной; контактность, стремление к эмоциональным проявлениям в общении.

Компонентами **поведенческой сферы** являются активное отношение к жизненной ситуации; высокий тонус; раскованность; направленность на достижение общей цели; стремление добиться удовлетворения своих интересов.

**Ценностно-смысловая сфера** представлена непротиворечивыми группировками терминальных (счастливая семейная жизнь, любовь, интересная работа, наличие друзей, развитие, творчество) и инструментальных (твердая воля, смелость в отстаивании своего мнения, образованность, ответственность, независимость, жизнерадостность, эффективность в делах) ценностей.

**Интегральная сфера** представлена компонентами: ответственность; независимость внутренних стремлений от внешних обстоятельств; активное стремление участвовать в групповой жизни; физическое комфортное самочувствие.

Следующим необходимым этапом является разработка диагностического инструментария психологической устойчивости личности и апробация технологии, ориентированной на развитие психологической устойчивости личности в студенческой среде, что и составляет перспективу нашего исследования.

## Литература

1. *Абульханова К.А.* Психология и сознание личности (проблемы, методологии, теории и исследования реальной личности). М.: ИПП; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1999.
2. *Аршинова В.В.* Психологическая устойчивость как фактор формирования антинаркотической установки у подростков // Автореф. ... канд. психол. наук. М., 2007. – 24 с.

3. *Воронина А.В.* Оценка психологического благополучия школьников в системе профилактической и коррекционной работы психологической службы // Автореф. ... канд. психол. наук. Томск, 2002.
4. *Кон И.С.* Постоянство и изменчивость личности // Психологический журнал. 1987. №4.
5. *Куликов Л.В.* Здоровье и субъективное благополучие личности // Психология здоровья / Ред. Г.С. Никифоров. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2000. С. 405-442.
6. *Куликов Л.В.* Психогигиена личности. Вопросы психологической устойчивости и психопрофилактики. СПб.: Питер, 2004. – 464 с.
7. *Куликов Л.В., Дмитриева М.С., Долина М.Ю.* и др. Факторы психологического благополучия личности // Теоретические и прикладные вопросы психологии. Вып. 3. Ч. 1 / Ред. А.А. Крылов. СПб., 1997. С. 342-350.
8. *Лисецкий К.С.* Психологические основы профилактики наркотической зависимости личности // Автореф. ... докт. психол. наук. – М., 2008. – 46 с.
9. *Осетров К.В.* Структура психической устойчивости оператора // Автореф. ... канд. психол. наук. М., 1987.
10. *Петракова Т.И.* Гуманистические ценности образования в процессе духовно-нравственного воспитания подростков // Автореф. ... докт. пед. наук. М., 1999. – 36 с.
11. *Петровский А.В., Шпалинский В.В.* Социальная психология коллектива. М., 1978.
12. *Прохоров А.О.* Неравновесные психические состояния и их характеристики в учебной и педагогической деятельности // Вопросы психологии, 1996. № 4.
13. *Прохоров А.О.* Психические состояния и их функции. Казань, 1994.
14. Психология: Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М., 1990.
15. *Самыкина Н.Ю.* Формирование личностной готовности психологов к первичной профилактике наркомании в среде старшеклассников // Дисс. ... канд. психол. наук. Калуга, 2002.
16. *Самыкина Н.Ю., Ушмудина О.А.* Предупреждение наркотической зависимости в студенческой среде. Самара: Изд-во Универс групп, 2008. – 160 с.
17. *Самыкина Н.Ю., Ушмудина О.А.* Профилактика негативной зависимости в студенческой среде: вопросы и ответы. Самара: Самар. отделение Литфонда, 2007. – 124 с.
18. *Слободчиков В.И., Исаев И.Е.* Психология развития человека. М.: Школьная пресса, 2000.

19. *Степин В.С., Кузнецова Л.Ф.* Научная картина мира в культуре техногенной цивилизации. М.: ИФ РАН, 1994. – 272 с.
20. *Тышкова М.Н.* Исследование устойчивости личности детей и подростков в трудных ситуациях // Вопросы психологии, 1987. №1. С. 27-34.
21. *Ушмудина О.А.* Психологические особенности студенчества: кризисы и проблемы развития // Известия Самарского научного центра РАН. Спец. выпуск «Актуальные проблемы психологии», 2006, №4.
22. *Ушмудина О.А.* Социально-психологические особенности развития личности студента // Сборник научных трудов «Психологические исследования». Выпуск 6 / Под ред. А.Ю. Агафонова, В.В. Шпунтовой. Самара: Изд-во Универс групп, 2007.
23. *Ушмудина О.А.* Социально-психологические условия развития наркомании в студенческой среде // Материалы Третьих антинаркотических чтений профессорско-преподавательского состава, студентов и практических работников / Под ред. А.Ф. Галузина, В.В. Лошкарева. Самара: Изд-во Самар. гос. экон. ун-та, 2008. С. 247-253.
24. *Фромм Э.* Человек для себя. Мн.: Коллегиум, 1992. – 253 с.
25. *Хорни К.* Невротическая личность нашего времени. Самоанализ. М.: Универс, 1993. – 480 с.
26. *Чудновский В.Э.* Нравственная устойчивость личности школьника. М., 1981.
27. *Шадриков В.Д.* О содержании понятий «способности» и «одаренность» // Психологический журнал, 1983. № 5. С. 3-10.
28. *Шадриков В.Д.* Проблемы профессиональных способностей // Психологический журнал, 1982. № 5. С. 13-26.
29. *Шепитько Г.Е., Гудов Г.Н.* Методика оценки психологической устойчивости лиц к негативным воздействиям // Материалы тридцатой научно-практической конференции «Системы безопасности», 2004. С. 64-67.
30. *Ryff C.D., Keyes C.L.M.* The structure of psychological well-being revisited // Journal of Personality and Social Psychology, 1995, 69, 719-727.

## **НАПРАВЛЕНИЕ 5.**

# **ПСИХОЛОГИЯ ЗДОРОВЬЯ И КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ**

***С.В. Березин***

## **Профилактика наркомании: состояние и перспективы развития**

Исследование выполнено при поддержке РГНФ (проект № 07-06-26601 а/В)

В статье представлен анализ отечественных и зарубежных источников по проблеме профилактики наркомании. Дана критическая оценка состоянию превентивной практике в России. Намечены пути повышения эффективности профилактических программ.

Разработка и активная реализация программ профилактики наркомании были закономерным ответом на рост числа потребителей наркотических веществ, который отмечается в большинстве стран Европы и северной Америки, начиная с 60-70-х годов XX века. Не стала исключением и Россия, в которой резкий рост потребления наркотических веществ произошел в конце 80-х – начале 90-х годов XX века.

Как показали исследования ([2], [10], [15], [20], [24], [28], [29], [36] и др.), употребление наркотиков тотально влияет на жизнь человека, вызывает изменения во всех сферах его бытия, на всех уровнях его организации: индивид, субъект деятельности, личность. Именно это обстоятельство является одной из причин многообразия существующих в настоящее время программ профилактики наркомании, классификация которых позволяет выделить несколько подходов.

*Информационный подход* основан на предположении о том, что знания о социальных и физиологических последствиях употребления наркотиков снижают их привлекательность и способствуют формированию у человека позиции, исключающей даже экспериментирование с ними. Такие профилактические программы могут быть адресованы подросткам, родителям, учителям. Активную роль в реализации информационного подхода играют средства массовой информации [6].

Одним из таких средств, имеющих высокую привлекательность в молодежной среде, является Интернет, в котором размещены значительные информационные ресурсы антинаркотической направленности. Правда, пока интерес целевой группы к этим ресурсам продолжает оставаться весьма незначительным. Поэтому можно сказать, что общая направленность Сети по отношению к наркотикам и их потреблению остается скорее нейтральной.

Появились попытки построения компьютерных программ профилактики наркотизма. Т.Е. Duncan и его коллеги разработали компьютерную

программу, предназначенную для обучения молодежи правильному поведению в случае предложения наркотиков. По данным разработчиков, система показала свою эффективность в развитии навыков отказа [49].

Отметим, что в литературе неоднократно высказывались сомнения по поводу эффективности информационного подхода. Более того, до сих пор нет четкого ответа на вопрос о том, не имеет ли информирование о негативных последствиях наркотизма отчасти провоцирующий эффект.

В ряде случаев к реализации профилактики в рамках данного подхода привлекают волонтеров [26], то есть добровольных сотрудников программы из числа наркозависимых, находящихся в ремиссии или из числа прошедших специальную подготовку подростков. Авторы идеи исходят из недоказанной и необоснованной идеи о том, что участие волонтеров в программе повышает уровень доверия целевой аудитории к программе и ее содержанию.

Представления о том, что наркотизм является одним из вариантов девиантного поведения, привели к разработке программ профилактики, ориентированных на коррекцию вредных привычек, педагогической запущенности, на социально неблагополучные семьи. Лежащие в основе этих программ идеи позволяют объединить их в рамках *педагогического подхода*. Сторонники этого подхода явно или неявно исходят из предположения о том, что наркотизм является следствием недостатка позитивного педагогического влияния, ошибок воспитания, негативного социального воздействия. Обстоятельная критика программ, группирующихся вокруг идеи воспитания, понимаемого как «реализация целенаправленного воздействия в целях формирования...» дана в исследованиях К.С. Лисецкого [22].

Разработчики программ, объединяющих многочисленные исследования активных потребителей наркотиков ([12], [14], [19], [45], [46] и др.) показали, что для подавляющего большинства из них как в период активного потребления наркотиков, так и в период, предшествовавший наркотизации, характерными оказались черты личности, снижающие их устойчивость к негативным социальным влияниям, низкая стрессоустойчивость. Эти данные стали эмпирическим обоснованием разработки программ с общей идеей *формирования жизненных навыков*. Такие программы строятся как цикл обучающих или тренинговых занятий, на которых формируются полезные в точки зрения разработчиков жизненные навыки.

В целом ряде исследований было показано, что у потребителей наркотиков в преморбидный период отмечаются нарушения высших психических функций [7], в эмоциональной сфере [5], мотивационной сфере [3], [11], [31], акцентуации характера [27], дефекты личностного развития [8], [9], [16], [18]. Полученные данные побудили исследователей к разработке профилактических программ, имеющих ярко выраженную *личностно-*

*ориентированную направленность* [30]. Однако, приходится с сожалением констатировать, что программы профилактики наркомании, как правило, не имеют необходимого психологического обеспечения.

С другой стороны, было замечено, что потребители наркотиков – это, как правило, люди, имеющие крайне низкий уровень культурного развития и образования, узкий круг интересов. Таким образом, распространение наркотизма тесно увязывается с общим кризисом культуры, ростом числа маргинальных сообществ и личностей. Сторонники *этно-культурного подхода* усматривают причины наркотизма в рассогласовании жизненного стиля индивида и культуры сообщества, в котором он живет [42].

Появившиеся в последнее время данные о высокой эффективности духовно-ориентированных реабилитационных программ [13] нередко используются как аргумент в пользу *духовно-ориентированного подхода* в профилактике наркотизма. Сторонники этого подхода исходят из предположения о том, что только религиозная система ценностей способна стать надежной преградой для наркотизма.

В ряде исследований [22], [23] было обнаружено, что одним из мотивов, побуждающих подростков к употреблению наркотиков, является свойственное возрасту стремление к риску, поиск острых ощущений, стремление выйти «на границу» возможного/невозможного. Ориентация разработчиков профилактических программ на «нормативные девиации» подросткового возраста привела к созданию программ, в которых подростки получают возможность реализовать свои потребности риска социально-поощряемыми способами. Стремление занять подростков интересной для них и социально значимой деятельностью реализуется в программах *досугового (альтернативного) подхода* [48].

Отметим важное, на наш взгляд, обстоятельство. Практически все информационно-ориентированные программы основаны на идее сдерживания какого-либо поведения угрозой его негативных последствий или наказанием за него. Информирование о негативных последствиях наркомании есть, по сути, угроза, как и информирование о неминуемом наказании в виде физических страданий, снижении социального статуса, потери здоровья и возможностей. Однако, как показали результаты исследований, проведенных группой американских ученых [52], в профилактике наркомании поддержка более эффективна, чем угроза и наказание. Программы досугового (альтернативного) подхода и ориентированы прежде всего на *поддержку интересов* тех, кто вовлечен в программы.

Анализ психологических и личностных особенностей потребителей наркотиков привел некоторых исследователей к идее *формирования здорового образа жизни*, реализуемой в нескольких программах профилактики [44], [33]. Как показали исследования, проведенные под руководством К.С. Лисецкого [22], для юношей, вовлеченных в наркоманию, собствен-

ное здоровье, семья не являются значимыми измерениями жизни. Поэтому профилактические программы, направленные на формирование здорового образа жизни, лишены для подростков ценностных оснований. Это обстоятельство дает серьезные основания для сомнения в эффективности программ этого направления.

Предпринимаются попытки моделирования различных по своему содержанию социокультурных сред, которые обеспечивали бы возможность жизни без наркотиков. А.В. Пономарев полагает, что социокультурная среда ВУЗа может быть основой первичной профилактики наркомании [34]. Отмечая продуктивность идеи проектирования и развития социокультурных сообществ, исключающих употребление наркотических веществ как медиаторов между развивающейся личностью и чем-то значимым для нее (у каждого свое!), тем не менее, выскажем сомнение по поводу того, что такой средой может быть ВУЗ. К сожалению, преподавательская практика вузовских сотрудников убеждает в обратном. Однако, сама идея кажется заслуживающей внимания, особенно, если иметь в виду опыт психотерапевтических сообществ.

Ту же идею высказывают и другие исследователи. Например, Е.М. Горман призывает к тому, чтобы те или иные особенности сообществ потребителей наркотиков обязательно учитывались при разработке программ профилактики [50]. Логика подобных призывов очевидна: если мы будем знать специфические особенности сообществ потребителей наркотических веществ, мы могли бы проектировать профилактические сообщества с учетом этих данных. В связи с этим отметим интересные с нашей точки зрения исследования А.В. Соболевой, посвященные изучению сообществ потребителей инъекционных наркотиков [41]. Анализ и обобщение работ по проблемам инициации личности в наркосообществе, динамики групп потребителей наркотических веществ, специфики групп потребителей, роли микросоциальных факторов [3], [4], позволяют нам выделить *социально-психологический подход к профилактике наркотизма*.

В целом ряде работ употребление наркотиков непосредственно увязывается с теми или иными психическими и личностными нарушениями/расстройствами. Так употребление наркотических веществ рассматривается как вариант аутоагрессивного поведения [43].

Отечественные [31] и зарубежные авторы сообщают о частой коморбидности психических заболеваний и злоупотребления психоактивными веществами [51]. Вообще, мнение о том, что наркотизм является следствием личностных и психических расстройств, неблагополучия и т.п. является не только самым распространенным, но и, похоже, самым устойчивым. Это мнение лежит в основе *клинического подхода к профилактике наркотизма*.



Профилактические программы, сгруппированные в рамках выделяемых подходов хорошо известны за рубежом и, начиная с середины 90-х годов XX века, активно внедряются в России. Между тем, оценить эффективность подавляющего большинства из них чрезвычайно сложно. Более того, есть основание полагать, что значительная часть профилактических программ имеет крайне низкую эффективность. Так, например, принцип формирования навыков здорового образа жизни, положенный в основу многих программ профилактики наркомании, не соотносится с ценностями подросткового возраста, а значит, они оказываются малоэффективными [22], [23].

Подводя итог анализу эффективности программ профилактики употребления наркотиков, которые реализовывались в США за последнее столетие, М. Розенбаум пишет: «В течение этого времени использовались различные методики. <.... > Несмотря на широкую распространенность программ, ориентированных на воздержание от наркотиков, сложно выяснить, какие из них действительно успешны <.... >. Самым шокирующим оказался неизменно негативный результат оценки программ D.A.R.E. (Drug Abuse Resistance Education, послужившей основой для разработки применявшихся в других странах программ «Скажите наркотикам «НЕТ», «Спасибо, нет» и др. – С.Б.), наиболее популярной программы в Америке. Ежегодно эта программа охватывала 36 миллионов учащихся в 80% школ в США. Каждое очередное исследование доказывало, что D.A.R.E. неспособно предотвратить употребление наркотиков или снизить уровень употребления» [37]. Пытаясь ответить на вопрос о причинах низкой эффективности программ профилактики, М. Розенбаум указывает, что существующие программы не эффективны, так как базируются на противоречивых идеях и односторонне подаваемой информации [37]. Отметим, кстати, что в России активно разрабатываются и внедряются в практику программы профилактики, эффективность которых может быть поставлена под сомнение, учитывая опыт США. Речь идет о программах типа «Спасибо, нет», «Коппинг-профилактики употребления наркотиков и других психоактивных веществ» [44], «Формирование здорового образа жизни» [39], [40].

Несмотря на обоснованную критику этого подхода, активно разрабатываются профилактические программы, ориентированные на разные возрастные группы, основанные на идеях формирования копинг-стратегий, здорового образа жизни, здорового жизненного стиля [33], [39], [40]. Нам представляется, что такая возрастная спецификация вряд ли способна повысить эффективность программ, в основе которых лежат исходно неверные предпосылки [22].

Анализируя модели профилактики наркотизма несовершеннолетних, используемые в зарубежных школах, А.Г. Макеева приходит к выводу о

том, что в основе реализации программ лежат принципы системности, парциальности, когнитивной адекватности, проблемной адекватности, социокультурной адекватности, наркологической адекватности, опережающего обучения, персонификации целевого воздействия [25]. Если это так, то остается лишь удивляться тому, почему при всей теоретической безупречности, эти программы столь неэффективны на практике.

У нас есть все основания доверять выводам М. Розенбаум. Оценивая состояние превентивной практики в США в частности и исследований наркотизма в целом, Т. Зац говорит о неспособности общества сколь-нибудь эффективно влиять на ситуацию с наркотиками и последствиями их употребления [17]. При этом разработчики программ сообщают не только об их эффективности, но и об их научной обоснованности.

Очевидным недостатком упомянутых до сих пор программ и подходов является их «формирующая» направленность: предполагается, что для повышения устойчивости к наркотической контаминации у подростков должны быть сформированы те или иные знания, умения, навыки, установки, стратегии и др. Даже там, где декларируется идея развития, на самом деле реализуется тот же «формирующий» подход к «частичному человеку».

Необходимо отметить, что наряду с «формирующими» программами предпринимаются попытки построения профилактики, ориентированной на развитие личности [21], [22]. По мнению С.К. Летягиной, в профилактике зависимости особое внимание необходимо уделять созданию комплекса условий для личностного и профессионального самоопределения молодежи, гражданского воспитания и осознанного принятия здорового образа жизни [21].

Программы, ориентированные на развитие личности как субъекта самоопределения, являются более прогрессивными по сравнению с программами, направленными на формирование [22]. Как показали исследования [23], [41], употребление наркотиков всегда является личностным выбором. Вместе с тем, до сих пор, пока понятия «самоопределение», «самоактуализация» и т.п. не будут разработаны до того уровня, на котором возможна их операционализация, описание программ будет строиться вокруг категории «развитие», тогда как реальная практика будет оставаться «формирующей». Вообще анализ публикаций по проблемам профилактики нередко обнаруживает недостаточную методологическую проработку вопроса. Так, в качестве протективных факторов наркотизма указывают социальную зрелость личности, устойчивость к негативным воздействиям социума, наличие внутренних антинаркотических установок [47]. Несомненно, что социально зрелая личность, устойчивая к негативным воздействиям социума, подвержена риску наркотизма гораздо меньше. Проблема, однако, в том, что в подавляющем большинстве случаев нарко-

тический дебют приходится на тот возраст, когда о социальной зрелости личности говорить не приходится.

В области исследований проблем профилактики наркомании и наркотизма до сих пор отсутствуют четкость в терминологии. Терминологическая неопределенность с одной стороны отражает методологическую необоснованность практики, а, с другой, ограничивает перспективы исследований. Вследствие этого появляются «мероприятия по профилактике и предупреждению любых видов аддиктивного поведения» [48].

Неспособность сложившейся превентивной практики противостоять натиску наркотизма все чаще и чаще приводит исследователей к мысли о необходимости кардинальных перемен [22], [31]. Так, в вышедшем под редакцией В.Д. Менделевича «Руководстве по аддиктологии» отмечается, что решение разнообразных проблем, связанных с аддиктивным поведением, требует разработки принципиально новых подходов, отличающихся от сложившихся в психиатрии и наркологии [39].

Рискнем предположить, что благодатной почвой, на которой могут появиться ростки новых подходов, может быть область междисциплинарных исследований, расположенная на пересечении психологии, педагогики, наркологии. Конечно, новые подходы, оформившиеся в контексте психологической наркологии, педагогики профилактики наркотизма, психологической превентологии должны будут реализовываться в такой же междисциплинарной практике. Оценивая уровень и перспективы развития междисциплинарной превентивной практики, приходится с сожалением констатировать, что в методологическом плане ей пока опереться не на что.

Все выделенные нами подходы к профилактике наркотизма ориентированы на причины, которые, как полагают авторы программ, и должны быть основной мишенью профилактической работы. Причинно-целевая установка продолжает быть определяющей и в исследованиях, и в профилактике наркотизма. Предлагаются модели профилактики, ориентированные на причины проблемы [47]. Ограниченность причинно-целевой установки в профилактике наркотизма пока еще не осознана в полной мере. Но, видимо, отказ от нее и будет означать переход на принципиально новую позицию, необходимость которой в среде специалистов отмечается уже давно.

## Литература

1. *Абульханова К.А.* Стратегия жизни. М.: Наука, 1991.
2. *Агibalова Т.В., Винникова М.А.* Взаимосвязь аффективных расстройств и патологического влечения при болезнях зависимости //14

съезд психиатров России, Москва 15-18 ноября 2005 г. Материалы съезда. М., 2005.

3. *Аносова Ю.В.* Роль микросоциальных факторов в формировании героиновой наркомании у юношей и девушек // Всеросс. научн.-практич. конферен. с междунар. участием «Актуальные проблемы клинической, социальной и военной психиатрии». Санкт-Петербург, 16-17 июня 2005 г. Материалы конференции. СПб, 2005.

4. *Аносова Ю.В., Перстнев С.В.* Влияние характерологических особенностей на мотивацию употребления наркотика у подростков с опийной зависимостью // Всеросс. научн.-практич. конферен. с междунар. участием «Актуальные проблемы клинической, социальной и военной психиатрии». Санкт-Петербург, 16-17 июня 2005 г. Материалы конференции. СПб, 2005.

5. *Балашов П.П., Лабунька Н.В.* Характеристика эмоциональных расстройств в абстинентный период у больных опийной наркоманией // Паллиативная медицина и реабилитация. 2000. №1-2.

6. *Барабаш П.И.* Информационные модели психологической коррекции лиц с наркотической зависимостью // Материалы 2-го Всероссийского форума «Здоровье нации – основа процветания России», Москва, 29 мая – 3 июня 2006 г.: Тезисы докладов. М., 2006.

7. *Баулина М.Е.* Особенности состояния высших психических функций у больного с многолетней героиновой зависимостью // Психология зрелости и старения, 2001. №2.

8. *Белокрылов И.В.* К вопросу о личностном предрасположении к зависимостям от психоактивных веществ // Клиническая психология: Материалы 1 Международной конференции памяти Б.В. Зейгарник, Москва, 12-13 октября 2001г. М., 2001.

9. *Белокрылов И.В.* О некоторых аспектах личностного предрасположения к зависимости от психоактивных веществ //14 съезд психиатров России, Москва 15-18 ноября 2005 г. Материалы съезда. М., 2005.

10. *Березин С.В., Лисецкий К.С.* Наркомания глазами семейного психолога. СПб.: Речь, 2005. – 240 с.

11. *Бредихина Е.В.* Мотивационная профилактика рецидивов наркомании // 14 съезд психиатров России, Москва 15-18 ноября 2005 г. Материалы съезда. М., 2005.

12. *Воробьевский О.И.* Особенности самосознания лиц, употребляющих психистимуляторы // Сборн. статей по материалам лучших диплом. работ факультета психологии СПбГУ 2004 г. СПб, 2005.

13. *Григорьев Г.И., Ершов С.А., Зверев В.Ф.* Метод духовно-ориентированной психотерапии в форме целебного зарока // Вест. психотерапии. 2003. №9. С.55-70.

14. *Грюнталь Н.А., Елианский С.П.* Деструктивное антисоциальное поведение у больных героиновой наркоманией // Клиническая психология: Материалы 1 Международной конференции памяти Б.В. Зейгарник, Москва, 12-13 октября 2001г. М., 2001.
15. *Гульдан В.В., Романова О.Л., Сиденко О.К.* Подросток-наркоман и его окружение // Вопр.психол. №2. 1993.
16. *Зайцев А.Г., Тихомиров С.М., Ткачук В.А.* Ценностно-смысловая сфера наркозависимых лиц и перспективы их медико-психологической реабилитации // Проблемы психологии и эргон. 2003. №4. С.22-28.
17. *Зац Т.* США против наркотиков // Эволюция психотерапии. Т.4. Иные голоса. М.: Независимая фирма «Класс», 1998.
18. *Зиганшин И.М., Шашагина Л.Ю., Кулькова Н.М., Хаертынова И.М.* Особенности личности наркологических больных и терапевтические подходы к ним // Вопр. наркол. 2005. №2.
19. *Курек Н.С.* Нарушение целенаправленной активности у большинства больных опийной наркоманией // Психол.журн. Т.14. №4. 1993.
20. *Курек Н.С.* О взаимосвязи эмоциональной экспрессии и потребления психоактивных веществ в диадах «мать-дочь» // Психол. журнал. Т. 17. № 1. 1996.
21. *Летягина С.К.* О некоторых аспектах профилактики зависимости от ПАВ среди молодежи // Сб. науч статей: Вопросы общей и социальной психологии. Саратов, 2005.
22. *Лисецкий К.С.* Психологические основы предупреждения наркотической зависимости личности. Самара: «Универс-групп», 2007.
23. *Лисецкий К.С., Литягина Е.В.* Психология НЕ-зависимости. Самара: «Универс-групп», 2004.
24. *Лысенко И.П.* Клинико-лабораторные и патопсихологические методы диагностики опийных наркоманий. Киев, 1987.
25. *Макеева А.Г.* Общая характеристика модели профилактики наркотизма несовершеннолетних, используемая в зарубежных школах // Основы собриол., валеологии, соц. пед. и алкол. 1999. №7.
26. *Маковой Н.В.* Процесс подготовки студентов к волонтерской деятельности по профилактике наркотической и алкогольной зависимости в Амурской области // Актуальные направления современной психологии. Региональный опыт. Всероссийская научно-практическая конференция, Иркутск, 19-22 июня 2006 г.: Материалы. Иркутск, 2006.
27. *Максимова Н.Ю.* Акцентуации характера у подростков как фактор предрасположенности к наркомании // Клиническая психология: Материалы 1 Международной конференции памяти Б.В. Зейгарник, Москва, 12-13 октября 2001г. М., 2001.

28. *Максимова Н.Ю.* Психологическая предрасположенность несовершеннолетних к употреблению наркотических веществ // Психология, клиника и профилактика отклоняющегося поведения у детей и подростков: Материалы межобластной научно-практической конференции. Чернигов, 1991. С. 23-25.
29. *Максимова С.В.* Творческая активность у лиц с наркотической зависимостью // *Вопр. психол.* 2006. №1. С.118-127.
30. *Макушина О.П.* Развитие личностной автономии как фактор профилактики наркотической зависимости подростков // Материалы Всероссийск. научн-практич. конфер. Курск, 18-20 окт.2006 г. Курск, 2006.
31. *Менделевич В.Д.* Наркозависимость и коморбидные расстройства поведения (психологические и психопатологические аспекты). М.: МЕДпресс-информ, 2003.
32. *Петракова Т.И., Лимонова Д.Л., Меньшикова Е.С.* Ситуационная мотивация употребления наркотиков у подростков // *Вопр. психол.*, 1999. №5.
33. *Петунс О.В., Сирота Н.А., Ялтонский В.М., Волкова Т.В.* Программы профилактики зависимости от психоактивных веществ // 14 Съезд психиатров России, Москва, 15-18 ноября, 2005: Материалы съезда. М., 2005.
34. *Пономаренко А.В.* Социокультурная среда ВУЗа как основа первичной профилактики наркомании // Материалы 2 Всероссийск. Форума «Здоровье нации – основа процветания России». Тезисы докладов. М., 2006.
35. Профилактика наркотизма: теория и практика / Под ред. С.В. Березина, К.С. Лисецкого. Самара: ГУСО «Перспектива», 2005.
36. Психологические особенности наркоманов периода взросления (опыт комплексного экспериментально-психологического исследования) / Под ред. С.В. Березина, К.С. Лисецкого. Самара: Самарский университет, 1998.
37. *Розенбаум М.* Безопасность прежде всего. Подростки, наркотики и образовательные программы: реалистичный подход. М., 2002.
38. Руководство по аддиктологии / Под ред. В.Д.Менделевича. СПб.: Речь, 2007.
39. *Сирота Н.А., Ялтонский В.М.* Профилактика наркомании и алкоголизма. М.: Издательский центр «Академия», 2003.
40. *Сирота Н.А., Ялтонский В.М., Хажилина И.И., Видерман Н.С.* Профилактика наркомании у подростков: от теории к практике / Под науч. ред. Л.И. Шишечиной и Е.И. Казаковой. СПб.: Изд-во СПбТУ, 2000.
41. *Соболева А.В.* Феномен инициации личности в наркосообществе // Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. – М., 2006.

42. *Сухарев А.В.* Этнофункциональная психотерапия опиоидной наркомании: анализ клинического случая // Психол. журн. №1. 1999.
43. *Усков В.М., Усков М.В., Усков В.В.* Аутоагрессия – фактор процесса вымирания // Системы жизнеобеспечения и управления в чрезвычайных ситуациях. Воронеж, 2006.
44. *Хажилина И.И.* Профилактика наркомании: модели, тренинги, сценарии. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002.
45. *Храмов Е.Ю.* Нарушения личности у наркоманов с героиновой зависимостью // Клиническая психология: Материалы 1 Международной конференции памяти Б.В. Зейгарник, Москва, 12-13 октября 2001 г. М., 2001.
46. *Шайдулова Л.К.* Психические расстройства при злоупотреблении психоактивными веществами – гендерные различия // Рос. психиатр. журнал. 2006. №3.
47. *Шишкунов С.П.* Психолого-педагогические аспекты профилактики наркотизма в системе школьного образования // Известия ТРТУ. 2006. № 13.
48. *Якубовская М.Л., Чижов А.И., Тимакова Т.С., Шемшурин Ю.С.* Конференция по профилактике патологических зависимостей путем коммуникативно-творческого взаимодействия взрослого и ребенка через различные виды деятельности // Психич. здоровье. 2006. № 9.
49. *Duncan T.E., Duncan S.C., Beauchamp N., Wels V., Ary D.V.* Development and evaluation of an interactive CD-ROM refusal skills program to prevent youth substance use: “Refuse to use”// J. Behav. Med. – 2000. № 1.
50. *Gorman E. M., Nelson K.R., Applegate T., Scrol A.* Club drag and poly-substance abuse and H/V among gay/bisexual men: Lessons gleaned from a community study/ J. Gay and Lesbian Soc. Serv. – 2004. № 2.
51. *Scott C.L., Lewis C.F., McDermott B.E.* Dual diagnosis among incarcerated populations: Exception or rule? – J. Dual Diagn. 2006. 3. № 1.
52. *Tommasello A., Tyler F.B., Tyler S.L., Zhand L.* Psychosocial correlates of drug use among Latino youth leading autonomous lives. – International Journal of the Addictions. № 5, 1993.

## **В.В. Волов**

### **Проблема психофизического «параллелизма» в исследовании эпилепсии**

Изучением электромагнитной активности головного мозга занимаются клиницисты и ученые для решения практических задач, связанных с лечением и реабилитацией мозговых нарушений, а также для исследова-

ния возможностей головного мозга и решения глобальной проблемы «мозг-психика». Все эти вопросы, утилитарного и фундаментального характера, стоят перед методологической проблемой: в каком ракурсе, исходя из какой парадигмы, рассматривать соотношения мозга и психики?

Поставленная около двухсот лет назад проблема психофизического параллелизма Р. Декартом в рамках проблемы соотношения души и тела актуальна и сегодня. Интересно отметить, что в рамках спекулятивно-философского анализа данная постановка проблема со временем была признана некорректной. Более того, философы, а по их примеру и ученые-исследователи оценили формулировку психофизического параллелизма как ошибочную. В результате революционный подход в науках о человеке (а в дальнейшем и в науках о мозге), сформулированный первооткрывателем рефлекса, был, искусственным образом, низвергнут. Даже сама формулировка проблемы о соотношении мозга и психики в формате «параллелизма» была признана неправомочной, и вскоре была «успешно» подменена проблемой их взаимодействия и взаимовлияния.

К большому удивлению, такая постановка вопроса не только не вызвала сомнений, но и без должного осмысления была взята на вооружение в основы методологического исследования мозговой организации ВПФ, решении вопросов соотношения психического и мозгового субстрата.

История исследования высшей нервной деятельности, так же как высших психических функций имела (и до сих пор имеет) парадоксальный характер: при экспоненциальном росте знаний об организации и функционировании мозга, его физиологии и метаболизме, закономерностях его эволюционного и онтогенетического развития – элементарные вопросы о мозговой организации простых психических и поведенческих актов, принципах работы головного мозга до второй половины XX века оставались открытыми. До сих пор организация ВПФ является нерешенной проблемой.

С появлением работ Л.С. Выготского и А.Р. Лурия впервые в истории науки и философии в решении проблемы «мозг-психика» наметились перспективы раскрытия базовых механизмов, закономерностей мозговой организации психических процессов, принципов работы мозга.

Выготский в своей теории сформулировал законы и принципы развития психики, психических процессов, раскрыл закономерности их организации и функционирования. Так, впервые в психологии были заложены основы т.н. общепсихологической теории. В частности ученый сформулировал следующие принципы организации и развития психических функций: прижизненное развитие, культурно-историческая природа и др. Определение истоков психики, их социальной природы теперь позволяет исследователям в различных областях психологии адекватно формулировать задачи и подходы в решении самых разных проблем ВПФ.



Сформулированное Выготским положение о культурно-исторической природе психики по-новому раскрывает сущность познавательных процессов, эмоций поведения, формирования характера и личности, патологических процессов. Открывая источник психического развития, Выготский выявляет феноменологию и делает возможным научное исследование недоступных для непосредственного наблюдения и изучения таких психических явлений как сознание, личность, характер, мышление, бессознательное. При этом ученым постулируется принципиальное подобие организации и развития различных психических сфер и процессов.

Культурно-историческое происхождение основных психических актов позволяет определять систему и характер их взаимодействий, закономерности их взаимовлияния, например эмоций и поведения, чувств и мышления, системы ценностей и сознания. Подчеркивается социальная природа психики, во многом определяющая механизмы и закономерности ее организации и развития. Вместе с тем, Выготскому удалось отметить единство биологического и социального в общих принципах развития и организации систем «мозг» и «психика».

А.Р. Лурия, последователь и коллега Выготского, применил открытые им принципы и закономерности развития и организации психической деятельности в исследовании мозговой деятельности и в решении проблемы функциональной организации ВПФ. Т.е., по сути, Лурия использовал методологический аппарат, разработанный Выготским по анализу психической организации, в изучении мозговой организации высших психических функций. Так появились понятия «нейропсихологический фактор» и «синдромный анализ».

Возможность трансляции методологии Выготского в сферу изучения мозговой деятельности, раскрытие на этой базе фундаментальных принципов и механизмов, создание теории системной динамической локализации ВПФ, решение практических задач, связанных с лечением, реабилитацией больных с мозговыми нарушениями, восстановлением психических процессов – все это, по нашему мнению, свидетельствует о принципиальном подобии и единстве систем «мозг» и «психика». Неслучайно, основные постулаты мозговой организации ВПФ были сформулированы Выготским, и в дальнейшем подтверждены экспериментально на практике и развиты в теории Лурия.

Изучая проблему мозговой организации отдельных психических процессов на материале поражений головного мозга, Лурия пришел к необходимости пересмотра и переосмысления самого вопроса о взаимодействии мозга и психики, локализации психических процессов в тех или иных образованиях и областях мозга.

В своих поздних трудах, Лурия, уже создав свою теорию и открыв механизмы и закономерности деятельности головного мозга при реализа-

ции конкретных психических процессов, отмечает, что исследователи могут говорить не о локализации психических процессов, а лишь о мозговой организации физиологического обеспечения организации того или иного психического процесса. Так же как и Выготский Лурия открывает принципиальное подобие в организации и функционировании этих обеспечивающих систем мозга (например, анализаторных систем). Кроме того, Лурия показывает, как психика посредством культурно-исторического формирования и преобразования сама влияет на развитие, функционирование и организацию мозговой деятельности и функциональной организации в эволюции и отдельном онтогенезе.

Самоорганизационные процессы, протекающие в системах мозг и психика, развиваются по единым законам. Подобие (фрактальность) функционирования мозга и психики детерминировано их организационным единством. Изменения функционирования каждой системы по отдельности неизбежно отражается на другой. Мозг одновременно является проводником психической деятельности и, следовательно, тем самым определяется их *организационное единство*, и системой, обеспечивающей физиологические основы реализации психической деятельности. С другой стороны, психика является инструментом мозга в реализации взаимодействия и приспособления к внешнему миру на высшем уровне управления (Волов, 2008). Поэтому мы говорим не о влиянии или связях мозга и психики как систем. Отмечается их *функциональное подобие* и организационное единство в реализации механизмов адаптации к изменениям, происходящим во внутренней и внешней средах.

Выдающиеся открытия и колоссальный вклад в решение проблемы «мозг-психика» А.Р. Лурия, безусловно, во многом обязан трудам П.К. Анохина. Центральное понятие теории Анохина «функциональная система» стала базовой в методологическом походе и научных изысканиях Лурия. Функциональный характер и системность организации мозговой деятельности в обеспечении и реализации психических процессов – именно эти революционные положения позволили раскрыть проблему мозговой организации ВПФ.

Следует отметить, что методология теории Лурия опирается не только на культурно-историческую концепцию ВПФ и основные положения теории функциональных систем, но и на рефлексологию и физиологические открытия отечественной науки, связанные с именами И.М. Сеченова, В.М. Бехтерева, И.П. Павлова.

Раскрытие принципов работы головного мозга в реализации высшей нервной деятельности и психических процессов было проведено на материале локальных поражений головного мозга и при органических процессах. Таким образом, Лурии удалось раскрыть то, как функционирует мозг при обеспечении того или иного психического процесса, на моделях его

кризисного функционирования (при поражениях, травмах и т.п.), т.е. в предельном состоянии. Такой подход позволил рассматривать адаптационные и самоорганизационные механизмы «в действии».

Более того, хронические заболевания ЦНС, прежде всего эпилепсия, имеют все основания быть рассмотрены как модели исследования механизмов психической самоорганизации в предельном состоянии функционирования мозга. Изучение самоорганизационных механизмов в кризисных состояниях мозга (ЦНС) позволит выявить роль психики как системы в общих адаптационных процессах.

В исследовании механизмов функциональных систем психической самоорганизации при эпилепсии, по нашему мнению, следует опираться, прежде всего, на методологию А.Р. Лурия и его теорию системной динамической локализации. Это позволяет квалифицировать наблюдаемые в клинике эпилепсии психические реакции и изменения, разделять собственно патологические проявления болезни и самоорганизационные, выявлять адаптационные механизмы и закономерности систем «мозг» и «психика» в условиях нарушения их функционального равновесия в предельных состояниях (в данном случае это эпилепсия).

*Д.Н. Двойкова*

## **Выявление психологических механизмов нарушений пищевого поведения**

*Научный руководитель К.С. Лисецкий*

Похудеть нелегко, но все же большинству из нас это, в принципе, по силам. А вот закрепиться в достигнутом весе и не набрать его заново? Статистика свидетельствует: 75% желающих сбросить лишние килограммы добиваются результата уже в первые месяцы. Зато спустя несколько лет 80-95% похудевших поправляются снова, часто набирая сверх того, что у них было изначально. Так стоит ли вообще садиться на диету? Диета не только меняет тело, но и переворачивает сознание. К сожалению, многие это недопонимают. Чтобы похудеть, для начала мы должны сознательно преодолеть сопротивление природных механизмов регулирования веса, отключить нейрогормональную систему, оберегающую жировые запасы организма. Кроме того, нередко мы толстеем в результате наших попыток с помощью еды справиться со своими психологическими трудностями. Отказывая себе в пище, мы теряем защиту против мрачных мыслей и отрицательных эмоций, остаемся один на один с внутренними проблемами,

которые не можем разрешить. Именно поэтому, начиная худеть, мы входим в особое внутреннее состояние: абстрагируемся от ощущений голода и насыщения, заставляем себя забыть о калорийных продуктах-самых желанных для голодного человека, строго следим за приемами пищи, пытаемся внушить себе и окружающим, что вареная капуста без соли – лучшее, что мы когда-либо ели в жизни. Мы заставляем себя отключиться от всего, что может выбить нас из состояния самконтроля – от тревог, печалей, забот, – и думать лишь об одном: как похудеть? Эту сосредоточенность на некой идее, заполняющей собой весь внутренний мир человека, в середине 70-х годов описали американские исследователи Питер С. Эрман и Джанет Поливи, обозначив ее термином «когнитивное ограничение». В реальной жизни продержаться в таком усиленном режиме самоконтроля нелегко: достаточно соблазниться лишь кусочком запретного продукта – и система теряет тормоза. Затем приходит чувство вины. Чтобы избавиться от него, а заодно и «наказать» себя за срыв, мы еще ту же завинчиваем гайки.

Каким образом разумные, успешные женщины попадают в эту пожизненную кабалу? Прошло почти 30 лет с тех пор, как Сьюзи Орбах написала свой бестселлер «Полнота как феминистический вопрос», развенчавший мифы о диетах и показавший, что как только женщины перестают думать о своем весе и начинают просто прислушиваться к собственному телу, они становятся не только стройнее, но и намного счастливее. Почему же мы продолжаем игнорировать такой простой совет?

Сегодня дети растут в ситуации постоянного кризиса отношений с питанием. Они понятия не имеют, что бывает иначе. В результате мы имеем поколение с серьезными нарушениями в питании. Они уже не могут относиться к еде как к чему-то простому, полезному, обычному. Почему мы так радуемся появлению каждой новой диеты – капустной, Аткинса, сыроедения – и продолжаем верить в их магическую способность сделать нас стройнее? Все диеты и методики похудения стремятся вдохновить нас поистине на сизифов труд: любыми средствами необходимо удерживать себя в состоянии когнитивного ограничения. Любая диета- это механизм, призванный охранять нас от любых желаний, связанных с питанием. Причем механизм этот заведомо неэффективен: соблазняя нестойким поданием, нас побуждают всегда и всюду держать жесткий контроль, пока вся система не рухнет, а килограммы не вернуться с лихвой! Женщинам приходится противостоять глобальной индустрии, получающей огромную прибыль, основанную на диетах и ожирении. Ее оборот больше, чем, например, затраты в США на здравоохранение, социальное обеспечение и образование, вместе взятые. Сейчас мы живем в мире, где все стало брендом. И визуальные образы современной культуры все больше убеждают женщин в том, что их бренд – это их тело. Их бренд – это стройность.

Сегодня мы считаем диеты глупостью, но не отвергаем их, а лишь прячемся сами от посторонних глаз. Лучшим приветствием светских друзей остается: «Боже, как ты похудела!». Но здесь мы сталкиваемся с одной из основных проблем, человек и рад бы сбросить лишний вес, заботиться о своем здоровье и на какой-то момент с помощью диет и других всевозможных ухищрений, ценой огромных усилий силы воли, он добивается снижения веса, но в его сознании нет целостного образа здорового подтянутого человека, а есть образ человека, который борется со своей толстой фигурой и пытается похудеть в талии, бедрах и т.д. И за этой борьбой он не может увидеть своего нового образа к которому стремиться, другой факт, мешающий созданию нового образа, то что зачастую избыточный вес является длительной проблемой и образ «я толстый» обрастает сопутствующими отношениями, значимыми событиями, повседневными делами так что он становится неотъемлемой частью человека, и его тело подсознательно стремится вернуться в прежнее состояние. Здесь встает главный вопрос – каким образом изменить уже сформировавшийся образ «Я»?

Предметом исследования является разработка методики, способной разрешить когнитивный диссонанс между бессознательным аффективным желанием еды и сознательным желанием отказа от еды.

Задачи исследования: 1) анализ психологической и медицинской литературы по данной проблеме; 2) теоретически обосновать свой подход; 3) разработка исследования.

Гипотеза исследования: нарушения пищевого поведения можно скорректировать, воздействуя параллельно на сознание и подсознание. На уровне подсознания происходит формирование нового образа себя, фиксация на чувственных ощущениях вкусовых качеств еды и уменьшение болезненности переживаний пищевых расстройств.

## Литература

1. *Алиев Х.М.* Защита от стресса. Как сохранить и реализовать себя в современных условиях. М.: «Мартин», «Полина», 1996. – 240 с.
2. *Аллахвердов В.М.* Сознание как парадокс. Экспериментальная психология, Т. 1. СПб.: «Издательство ДНК», 2000. (Новые идеи в психологии). – 528 с.
3. *Андреева Н.* Энергия преобразования. СПб.: ИК «Невский проспект» 2001. – 61 с.
4. *Белоусов Ю.Б., Гуревич К.Г.* Артериальная гипертензия и ожирение: принципы рациональной терапии. М.: Прогресс, 2005. – 28 с.
5. Большой психологический словарь. Сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. (Проект «Психологическая энциклопедия»). – 672 с.

6. *Брайан М. Алман Питер Ламбру Т.* Самогипноз. Руководство по изменению себя. Библиотека психологии и психотерапии. М.: Независимая фирма «Класс». – 145 с.
7. *Бубнова М.Г.* Ожирение: причины и механизмы нарастания массы тела, подходы к коррекции // *CopsiLium Medicum*, Т. 7. № 5. С. 409-415.
8. *Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М.* Словарь-справочник по психодиагностике. СПб.: Питер, 2002. – 528 с.
9. *Вознесенская Т.Г.* Расстройства пищевого поведения при ожирении и их коррекция // *Ожирение и метаболизм*, № 2, 2004. – 10 с.
10. *Громов В.И.* Осознанные сновидения. М.: Мир, 1998. – 134 с.
11. *Гуревич К.Г.* Нарушения обмена микроэлементов и их коррекция // *Фарматека*, 2001. № 3. С. 45-53.
12. *Дедов И., Мельниченко Г.* Патогенетические аспекты ожирения // *Ожирение и метаболизм*. 2004. №1. С 15-21.
13. *Изард К.* Эмоции человека. СПб.: Питер, 2002. – 464 с.
14. *Ильин Е.Л.* Эмоции и чувства. – СПб.: Питер, 2001. – 384с.
15. *Кермани К.* Аутогенная тренировка. – М.: Эксмо, 2005. – 384 с.
16. *Кучеренко В.В., Петренко В.Ф., Россохин А.В.* Измененные состояния сознания: Психологический анализ // *Вопросы психологии*. №3. 1998. С. 70.
17. *Лисецкий К.С.* Психокосметология: теория и практика. Самара: «Универс-групп», 2006. – 138 с.
18. *Лоуэн А.* Возвращение тела // *Телесно-ориентированная психотерапия*. Хрестоматия / Сост. Л.С. Сергеева. СПб.: «Практическая психотерапия», 2000. С. 71-83.

## *К.С. Лисецкий*

### **Психокосметология: основы метамоделирования**

**Косметология** – это учение о средствах и методах улучшения внешности человека, совершенствовании его красоты и привлекательности.

**Психокосметология (ПК)** – учение о психологических средствах и методах улучшения физической внешности и привлекательности человека. Новое направление в психологии, которое быстро развивается и распространяется в нашей стране и за рубежом. ПК изучает эффекты и закономерности ментального и телесного взаимодействия в человеке.

ПК имеет прямое отношение к внешности человека, к его эмоциональной сфере, к самочувствию и настроению, к развитию личной эффективности, успешности, здоровья, красоты. ПК - особый вид психотерапии

в который интегрированы достижения психологии и эстетической медицины для развития в человеке новых способностей направленных на улучшение качества его жизни.

**Психокосметика** – способ и средство улучшения внешности и привлекательности лица и тела человека посредством изменения (коррекции) взаимосвязи его психофизического состояния и «Образа Я».

Психокосметический эффект проявляется в позитивных изменениях лица и тела человека, уменьшении мимических морщин и психосоматических нарушений.

Устойчивость эффекта обеспечивается за счет организации психомоторной активности человека на основе биологической обратной связи (БОС) в процессе формирования новых чувственно-телесных автоматизмов.

Первые упоминания о психокосметике мы встречаем в Библии в 30 главе первой книги Моисея. Речь идет о том, как Лаван предложил Иакову, мужу своей дочери, награду за многолетний труд. «Назначь себе награду от меня, и я дам», – сказал Лаван. На что Иаков ответил: «Ты знаешь, как я служил тебе, и каков стал скот твой при мне. Не давай мне ничего. Если только сделаешь мне, что я скажу, тогда я опять буду пасти и стеречь овец твоих». Шерсть у овец Лавана, которых пас Иаков, была сплошь черной. Иаков предложил Лавану всех пегих овец отдать ему в качестве расчета за работу, если такое изменение произойдет с черными овцами. Лаван легко согласился. Иаков же взял свежих прутьев тополевых, миндальных и лавровых и вырезал на них полосы, сняв кожуру до белизны. После этого он положил их по дну в водопойные емкости. Когда животные склонялись к воде, чтобы напиться, они видели свое отражение в белых пятнах, и скоро все ягнята в черном стаде стали пегими. Так отраженный психический образ оказался силой, изменившей биогенетическую программу живых существ.

Наш мозг связан тончайшими нервными волокнами со всеми участками нашего тела, с кожей и глазами, ушами и носом, пальцами рук и ног и т.п. Мозг непрерывно «инструктирует» клетки тела, регулирует работу сердца, дыхания, пищеварения, химический состав крови и т.д. Программы мозга работают на основе принципов и механизмов, выработанных в процессе миллионолетней эволюции живых существ. Однако у человека разумного эти принципы и механизмы оказались подвержены влиянию, во-первых, со стороны общественно-исторического опыта всего человечества, а во-вторых, со стороны индивидуально-психологического развития его отдельной неповторимой личности.

Известно, что психические представления человека об окружающем мире и собственных возможностях существенно влияют на психическое и физическое состояние носителя этих представлений. Поскольку у челове-

ка кроме отражения внешнего мира, общей для всех людей среды обитания, имеется еще и свой собственный внутренний, отображенный мир, не видимый и не слышимый никому, кроме самого «владельца», то естественно возникает вопрос: как эти миры взаимодействуют между собой? Внутренний мир, сокрытый от чужих глаз, открывается человеку лишь посредством психических образов. Психические образы – это элементы внутреннего мира человека, при помощи которых он отражает внешний мир для самого себя. Психические образы обеспечивают связь сознания человека и его тела. Когда внешний и внутренний миры постоянно не совпадают между собой, то человек начинает либо усиленно страдать, либо творчески преобразовывать один из миров.

У каждого человека есть центральный психический образ – образ самого себя. На его «территории» встречаются внешний и внутренний миры. В психологии этот образ часто обозначают либо заглавной буквой «Я», либо понятием «Образ Я». Этот образ имеет психическое происхождение, однако он способен оказывать большое влияние на многие биологические процессы организма человека. Положительный образ наполняет тело чувствами легкости, силы, уверенности, отрицательный – чувствами тяжести, слабости, беспомощности. «Образ Я» проявляется в поведении, в мимике (в выражении лица), в жестах, в движениях (в походке) человека, в его действиях, в эмоциональных реакциях и даже в образе мыслей. «Образ Я» может расширять и может ограничивать возможности человека. «Образ Я» способствует возникновению постоянного физического напряжения в одной части тела и исчезновению его в другой, что оказывает заметное влияние на обменные процессы и работу внутренних органов человека.

В период взросления человек интегрирует свой «Образ Я» из множества отдельных самоотношений и отношений окружающих как позитивного, так и негативного характера. Самоотношения, как правило, возникают в процессе чувственной фиксации переживаний личностно значимых событий в различных обстоятельствах и в разное время жизни человека. Значительная часть самоотношений остается неосознаваемой, но, аккумулированная организмически, играет важную роль в регуляции поведения, хотя и не инстинктивного, но еще и не окончательно разумного.

Собственный «Образ Я» может в целом или по отдельным частям устраивать или не устраивать своего «владельца», может нравиться, раздражать или вызывать тревогу. Некоторые его части могут противоборствовать и даже взаимоисключать друг друга, способствуя психосоматическим заболеваниям или обострению личностных проблем человека. И, тем не менее, при любых вариантах, образ Я, остается пространством коммуникации между сознанием и телом человека. Как любой психический образ, образ Я подвержен двухсторонней динамике природного и культур-



ного характера. Естественные (природные, биологические) и искусственные (культурные, информационные) причины могут выступать следствиями по отношению друг к другу. Кодированная культурой информация может стать причиной биологических изменений в организме человека, и, наоборот, биологические изменения могут привести к искажению информационной картины психического образа. Достаточно напомнить о «заговаривании» бабками болячек, бородавок, аллергических и других воспалений, физически исчезающих после магических процедур. Наличие такого рода природно-культурной связи дает нам надежду на выявление биоинформационного механизма преобразования чувственной ткани человеческого тела. Это значит, что, эффективно используя этот механизм, можно замедлить старение человеческого организма, улучшить обмен веществ, сбалансировать работу психических и физиологических функций. «Образ Я» помогает человеку овладеть собой как одной из сил природы.

Во все времена человечество мечтало обрести секрет вечной молодости и красоты. Древние греки полагали, что только бессмертные боги Олимпа достойны вкушать его, а человеческим уделом являются страдания, старость, смерть. Средневековые алхимики искали на дне реторты философский камень, способный превратить старца в юношу. Во многих русских сказках герои в самый кульминационный момент ныряли в чаны с кипящим молоком, маслом или водой, а затем выныривали оттуда молодыми и красивыми. Иногда, используя «живую воду», они возрождали тех, кто им был дорог.

Сегодня, огромные инвестиции в развитие медицины, химии, косметологии позволили вести масштабные научные исследования и достичь заметных результатов. Наибольшее распространение получили технологии так называемой эстетической медицины для профилактики и коррекции возрастных изменений кожи, к которым относятся: морщины, атрофия кожи, гиперкератоз, обезвоженность, снижение эластичности и упругости кожи, пигментация, нарушения микроциркуляции, процессов обмена веществ.

Предлагаемый косметологией и медициной выбор средств и методов омоложения весьма широк, однако, большинство из них направлены на кратковременное изменение «фасада» лица и мало затрагивают причины, вызывающих его ускоренное старение.

Нервная система человека предрасположена реагировать определенным образом на воздействия среды. Не только сердце, но и вся система кровообращения образует нечто вроде резонатора, в котором получает отражение всякое, даже самое незначительное, изменение в нашем душевном состоянии. Информационно-биологическая эффективность взаимодействия тела и сознания человека определяется состоянием его эмоциональной сферы. Любая эмоция имеет определенный психологический код и ха-

ракторный мозговой паттерн, за счет чего получает возможность вмешиваться в биологическую жизнь всего организма. Переживание различных эмоций и соответствующих мышечных реакций у подавляющего числа людей весьма универсально. Именно поэтому человек оказывается способным воспринимать и узнавать эмоциональные состояния других людей, даже не понимая их речи.

Эмоциональная сфера человека существенно влияет на все биохимические процессы в его организме. Наиболее заметно это проявляется в мышечных тканях лица. Известно, что некоторые сильные эмоции оказывают значительное влияние на железы рта, горла и кожи, и что некоторая степень этого влияния, несомненно, имеет место также и в случае более слабых эмоций. То, что пульс и частота дыхания играют ведущую роль во всех эмоциях, известно достаточно хорошо, чтобы приводить доказательства. Также известно о непрерывной работе произвольных мышц лица в наших эмоциональных состояниях. Даже если в этих мышцах не происходит внешних изменений, соответственно с каждым настроением меняется их внутреннее напряжение, ощущаемое в виде изменений кожномышечного тонуса.

Постоянное напряжение в лицевых мышцах – показатель подверженности человека стрессовым воздействиям. Стрессовые переживания проступают на лице человека множеством ранних мимических морщин, тускнеющим цветом глаз, стянутыми вниз уголками губ. Длительное однообразное напряжение лицевых мышц притупляет чувства, ограничивает мысли, а внутренний мир личности делает пасмурным и скучным.

Избыточное напряжение мимических морщин вызывает множество эстетических и коммуникативных проблем, например, нарушая общение с людьми из-за неадекватно нахмуренного лица. Кроме того, напряжение может приводить к появлению головных болей и даже являться фактором риска возникновения некоторых неврологических заболеваний. Коррекция мимических морщин может иметь как косметический, так и лечебный эффект. Разглаживание кожных складок, позволяет привыкнуть к приятному контролю за выражением лица.

Подтяжка кожи, пропитка ее различными витаминами, татуаж бровей или наращивание ресниц, игло- или электроакупунктурное воздействие – все это, а также многое другое, – не более, чем борьба со следствиями стрессового характера. Эмоциональный (чувственный) компонент образа лица является связующим звеном, опосредующим влияние психики на телесные переживания. Эмоции, как уже было сказано, обеспечивают тонус мимической мускулатуры, той, что формирует контур и рельеф лица (морщины и трофика лица также являются следствием эмоциональной напряженности мимической мускулатуры). Поэтому позитивная кор-

рекция эмоциональной сферы человека приводит к положительному изменению контура, рельефа и привлекательности его лица.

С психологической точки зрения, стресс представляет собой биологическую угрозу организму в результате информационного воздействия на него. Стресс и его влияние на людей изучает психология, а не косметология. Опыт показывает, что значительный потенциал психологической науки и практики может оказать существенную помощь в охране молодости и красоты каждого человека.

В ходе практической работы мы составили перечень главных «разрушителей» красоты. К ним относятся:

стресс, напряжение;  
однообразие эмоций, бедность мимики;  
низкая самооценка, неуверенность в себе;  
страх старения;  
психосоматические нарушения в лице и теле;  
различные заболевания;  
неэффективное поведение;  
красота как самоцель;  
частые разочарования.

Соответственно к основным направлениям психокосметологической практики можно отнести:

- регенерацию чувственно-телесной сферы организма человека;
- психологическое сопровождение косметических процедур, пластической хирургии, программ снижения веса;
- повышение личностной эффективности;
- формирование оптимальной стрессоустойчивости.

Главная **цель** психокосметики – сделать человека как можно более привлекательным для себя и окружающих!

С учетом этого мы составили собственную классификацию моделей (программ) работы с лицом и телом человека, в которую вошли как общеизвестные так и авторские разработки.

1. **Релаксационные.** Методы расслабления прикосновениями, словом (текстами), музыкой, в качестве сопровождения процессов регенерации организма и повышение эффективности воздействия косметических препаратов.

2. **Психокоррекционные.** Коррекция «Образа Я». Изменение самовосприятия и самоотношения. Повышение самооценки и уверенности в себе.

3. **Психомоторные.** Согласование душевных и телесных процессов, мышления, чувств и движений. Телесноориентированная психотерапия. Формирование специализированных автоматизмов.

4. **Психотерапевтические.** Решение проблем личности и освобождение от комплексов неполноценности. Личностный рост. Развитие личной эффективности, новых способностей и возможностей.

5. **Психофизиологические.** Психопунктура как специфическое воздействие на активные точки организма человека.

6. **Био-информационные.** Биологически значимая прямая и обратная связь.

В процессе научно- практической деятельности мы пришли к выводу, что психокосметологические проблемы человека могут эффективно решаться только комплексно и системно. Разрабатывая авторскую психокосметическую метамоделю, мы опирались на известные психологические теории и современные достижения в сфере биологии, рефлексологии, информатики и антропологии, традиционные оздоровительные практики и новые технологии европейской эстетической медицины. В этой статье мы только обозначили последние научные достижения в сфере ПК. Тем не менее, они могут заинтересовать практикующих психологов, косметологов, врачей, менеджеров, педагогов, телевизионных ведущих, всех, чья работа связана с влиянием на людей.

В структуре авторской метамоделю нашли отражение концепции психомоторного синтеза, самовосстановления (организма, чувств, мыслей, представлений и образов), БОС, перцептивной динамики, отраженной мимической активности (ОМА), психотерапевтической трансформации личности, а также синргетический эффект и онтосубъектный подход к формированию «Образа Я».

В результате исследований подтвердилось, положение о том, что образ тела человека представляет собой сложное единство восприятия, установок, оценок, представлений и переживаний, связанных с внешностью человека и его целостным «Образом Я». Особое место в образе тела занимает образ лица, который включает в себя когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты.

Эмоциональный (чувственный) компонент образа лица является связующим звеном, опосредующим влияние психики на телесные переживания. Эмоциональный компонент является одним из основных условий физических изменений в лице и в теле человека. Эмоции обеспечивают тонус мимической мускулатуры, формируют контур и рельеф лица (морщины, трофику, напряженность мимической мускулатуры).

Разработанный нами программно-методический комплекс и программы «Отраженной мимической активности», «Аутогенной акупунктуры», «Хронотерапии» (предупреждения геронтофобии – страха старения у женщин), «Перцептоники» и др. в процессе экспериментальных исследований объективно показали высокую результативность в разглаживании

мимических морщин и уменьшении психосоматических нарушений в лице и теле человека.

В нашей работе впервые было осуществлено сочетание психокоррекционных воздействий на психомоторную сферу человека с отраженной мимической активностью и биологически значимой обратной связью.

Ближайшими перспективами наших исследований мы видим промышленную разработку нового поколения программно-методического комплекса разглаживания мимических морщин и уменьшения психосоматических нарушений в лице и теле человека, завершение экспериментальных исследований и разработку программы психокосметической коррекции фигуры человека, а также реализацию широко доступной модели «Антистрессор» и «Стрессменеджмент»

Мы уверены, что новое направление в деятельности психологов – психокосметология – в ближайшее время займет надлежащее место в сфере косметологических исследований и косметических услуг.

Психокосметика исключает передачу инфекционных заболеваний, использование гормональных препаратов, аллергические и другие негативные эффекты биохимического воздействия; не требует дорогостоящих лекарств; способствует улучшению не только состояния лица, но и общего самочувствия человека. Безопасность, экологичность, доступность и сочетаемость с любыми косметическими технологиями позволит психокосметике стать надежным средством предупреждения старения человеческого лица и тела.

***М.С. Мышкина***

## **Идеи профилактики негативных психических состояний в античных концепциях здоровья**

Исследование проведено при поддержке РФНФ (проект №07-06-26601а/В)

В статье анализируются античные концепции здоровья, в которых здоровье понимается как целостная характеристики человека-микрокосма в системе единого макрокосма.

Во всех обществах с глубокой древности были известны возможности изменения психических состояний с помощью различных веществ [10]. Наиболее эффективное воздействие оказывают наркотические вещества, упоминания о них содержатся практически во всех письменных источниках. Средства, вызывающие чувство особого подъема и нарушения сознания, использовались при совершении различных обрядов. Майя и ацтеки для поддержания сил в дальнем походе клали под язык листья коки;

китайцы для снятия стресса и как снотворное курили опиум, жители древней Аравии с теми же целями употребляли гашиш. В древности (Египет, Греция, Рим) знали лечебные свойства опия, индийской конопли и других наркотических веществ. Об употреблении египтянами каннабиса упоминал Геродот (V до Р.Х.). Гиппократ (440-377 до Р.Х.) использовал опиаты в медицинской практике; в его трудах упоминаются свойства более 300 лекарственных растений; по данным Вуттона, у Гиппократа есть ссылка на вещество, называемое «меконином», которому приписано наркотическое действие. Более определенное упоминание о млечном маковом соке можно найти у Теофраста (ок. 350 до Р.Х.). В его употреблении «меконин» обозначает опиум и рекомендуется при глазных болезнях и психических расстройствах. Для периода классической античности начала новой эры характерен культ знаний практической медицины. Скрибоний Ларгий в своем труде «De Compositiones Medicamentorum» (I в.) подробно описывает метод сбора опиума из капсул мака, Валафрид Страбон («О культуре садов») – культуру возделывания мака. Древнегреческий врач Диоскорид, основоположник фармакологии в Европе, в книге «Materia Medica» анализирует активность экстрактов целого растения, которые он называет «меконином», и сока капсул – «опиума». Препарат опиума – «диокодион» надолго сохранил свое значение и упоминается в «Немецкой фармакопее» в конце XIX века. С его свойствами впервые могли познакомиться в Древнем Египте, на Балканах или на побережье Черного моря. Растение стало посевной культурой 8 тыс. лет назад на западе Средиземноморья. В древнейшей шумерской письменности, появившейся в южной Месопотамии около 3100 до Р.Х., существовала идеограмма, обозначающая опиумный мак как «растение радости». Этнолог Ричард Радгли предположил, что примерно в это же время с Кипра в Египет проникла традиция применения опиума для медицинского использования, а также с целью изменения сознания на религиозных церемониях. В папирусе, датированном 1552 г. до Р.Х., врачам Фив рекомендовалось использовать опиум в 700 разных микстурах, в том числе успокоительных для беспокойных детей. Арабские купцы привозили опиум в Персию, Индию, Китай, Северную Африку и Испанию. Упоминания об использовании препаратов на основе опия приводятся у Гомера в «Одиссее». Древнеегипетские тексты свидетельствуют о применении опиума для утолнения боли в ранах и нарывах, а Плиний Старший (23-79) утверждал, что римляне использовали опиум для лечения слоновой болезни, карбункулов, заболеваний печени и укусов скорпионов. Описание медицинского использования опиума встречается в 37-томной «Естественной истории» Плиния Старшего (I в.). Обезболивающее, успокаивающее, снотворное действие опиума с давних пор широко использовалось в психиатрии. Еще Теофраст назначал опиум психически больным (книга 3, гл. 19 «О лечении сумасшедших»). У Цельса и

других латинских авторов I в. есть описание лекарства «слезы мака» (*Lacrimae papaveris*). С авторитетом римского врача Клавдия Галена (129-201) связывают популярность опиума в Риме в начале первого тысячелетия. Арабские врачи несколько позже также интенсивно внедряют опиум и его препараты в медицинскую практику. Абу Али Ибн Сина (980-1037) рекомендует опиум при диарее и болезнях глаз. В трудах Галена описывается употребление опиума римским императором Марком Аврелием (121-180). Марк Аврелий был практикующим философом школы стоиков, но он не просто проповедовал сдержанность; в своих «Рассуждениях» он рекомендует соблюдать умеренность и в мыслях, и движениях. По Галену, Марк Аврелий принимал опий в соответствии со своими принципами: ежедневная доза опиума с медом, прописанная императору придворным врачом, удовлетворяла лишь потребность во сне, но никак не влияла на его обязанности правителя Римской империи. Гален отмечал, что император мог определить качество ингредиентов в лекарстве и когда требовалось, уменьшить дозировку, чтобы достойно исполнять свои обязанности [10. С. 23].

Арабские, греческие и римские врачи понимали, что существовала опасность отравления опиумом. Никандр Колофонский во II в. до Р.Х. описывал признаки бессознательного состояния людей, выпивших слишком много опийной смеси. Для предупреждения этого регуляция употребления наркотиков осуществлялась под действием многовековых запретов и ритуалов, сложные рецепты использования их как терапевтических средств были известны узкому кругу посвященных. Тем самым в регулировании отношений человека к наркотическим препаратам решающую роль играли факторы религиозного и морально-этического порядка, которые легли в основу античной философии здоровья, наиболее полно раскрывающей представления о целостности человека.

Античная картина здорового существования представляет собой мозаику смыслов и значений, центральным из которых является понятие «здоровье». Она описывается в таких конструктах, как «гармония» и «соразмерность», «согласие с собственной природой» и «подчинение Природе Целого», «здравомыслие» и «самообладание», «постижение Высшего Блага» и «обретение блага в собственной душе». В начале V в. до Р.Х. Алкмеон определил здоровье как гармонию или равновесие противоположно направленных сил [4. С. 150]. Это легло в основу базисной идеи античного представления о здоровье – идеи оптимального соотношения различных составляющих телесной и душевной природы человека, которые при условии установления такого соотношения образуют упорядоченное внутреннее единство. Об этом же говорит и Платон: в диалогах «Филеб» и «Тимей» здоровье, как и красота («прекрасное»), определяется соразмерностью, требует «согласия противоположностей и выражается в соразмер-

ном соотношении душевного и телесного [6. С. 228]. Цицерон характеризует здоровье как «правильное соотношение различных душевных состояний», а Гиппократ определяет его как «правильное смешение соков (гуморов) человеческого организма» [8. С. 115]. Учение Гиппократа о существовании четырех гуморов позднее развил Гален, добавив к нему некоторые постулаты пифагорейской теории четырех элементов. Все болезни Гален сводил к нарушению баланса между четырьмя гуморами и соответствующими им элементами. При этом он полагал, что человеческий организм не является психофизиологической машиной и не сводится к простой совокупности составляющих их частей, т.к. предполагает наличие целелеполагающего начала – целого, контролирующего свои отдельные части [8. С. 553]. Определение здоровья, содержащееся у Платона, наиболее полно выражает общую идею здоровья, принятую в античности – внутреннее строение человека подчиняется принципу внутренней согласованности, соразмерности всех частей, и именно это составляет закон здорового функционирования. Человеческое естество уподобляется при этом хорошо настроенному музыкальному инструменту. К этой метафоре обращается Сократ в «Государстве» Платона, сравнивая неупорядоченный образ жизни, в частности, неумеренное питание, с песнопением, сочиненным одновременно во всех музыкальных ладах и во всех ритмах: это приводит к смущению слуха в мусическом искусстве, а в обыденной жизни – к разнообразным недугам [7. С. 223].

Очевидно, что в античном сознании здоровье соотносится с устойчивыми понятийными конструктами – «гармония», «красота», «соразмерность» и по аналогии с ними мыслится как «правильное» соотношение. В определении Платона находит отражение изначальная двойственность человека, и здоровье предполагает сложную взаимосвязь качественно различающихся, разнородных явлений телесной и душевной природы. Здоровье может быть соотнесено с понятием «калокагатия» - как фундаментальной античной характеристикой «благородного», «прекрасного», «совершенного» человека (калокагата). Неоднозначность этого термина заключается в том, что калокагатия содержит представление об идеале не только физического, но и нравственного совершенства. Идеал калокагатии сложился в среде аристократии гомеровской и архаической эпохи, где физическая сила и ловкость, приносившие успех в атлетических состязаниях, ставились в один ряд с высшей добродетелью – доблестью воина. Идеал калокагатии был затем усвоен греческой демократией и ярко проявился в классическую эпоху (V в. до Р.Х.) в скульптуре (Поликлет, Фидий), в поэзии (Пиндар), в трагедиях Софокла. Содержание калокагатии составляют представления о благородстве, добродетели, мудрости или знании, ставшем жизнью, самостоятельном устроении собственной жизни, честном отношении к делу, силе, мужестве, а также красоте и здоровью. По мнению



А.Ф. Лосева, калокагатия у Платона обобщенно определяется как соразмерность души, соразмерность тела и соразмерность их соединения – как «сфера, где сливаются и отождествляются стихии души и тела» [7. С. 426]. Таким образом, здоровье включено в смысловое поле калокагатии в двух аспектах: 1) как одна из частных характеристик калокагата; 2) саму калокагатию можно рассматривать как максимум того, чего способна достичь наделенная здоровьем личность, когда здоровье, соединяясь с другими добродетелями, обретает новое качество и возводит человека на высшую ступень его бытия. Так, душевная красота и телесное здоровье представляют собой два взаимодополняющих аспекта высшей согласованности, это две стороны калокагатии – внешняя и внутренняя, которые даны в *эстетическом созерцании красивого тела и в уравновешенном самоощущении, активности, упорядоченном образе жизни*: внешнее прекрасно то, что внутренне согласованно, упорядочено («в здоровом теле здоровый дух»).

Из этого следует, что для поддержания этого соответствия необходим ряд следующих мер: *совершенствовать свое тело, гармонизировать душу*. При этом главным условием благоустройства является *забота об оптимальном соотношении этих сфер*, т.к. неурядок в одной из них неизбежно приводит к нарушению желаемого равновесия. Платон наиболее ясно выразил основной постулат античной модели здоровья: в деле оздоровления душа и тело должны взять на себя определенные взаимные обязательства и не угнетать друг друга чрезмерностью своих проявлений, но служить друг для друга противовесами ради сохранения общей уравновешенности. Душа удерживает тело, а тело – душу в отведенных им границах, они препятствуют чрезмерности и сдерживают слепые порывы, увлекающие их в беспредельное, то есть в хаос. Страсти души и телесные влечения уподобляются природным стихиям, нарушающим единый Миропорядок и приводящим его к беспредельному, которое нарушает соразмерность общего порядка мироустройства, и потому тождественно хаосу.

Представление о системности природы человеческой души раскрыты в учении Аристотеля. Его взгляды на строение души выражают целостный подход, при котором душа мыслится как нечто единое и неделимое на части; такая схема проникнута идеей развития – как в филогенетическом, так и в онтогенетическом аспектах. Ведущее место в структуре способностей души человека Аристотель отводил разуму. Пониманию придавалось решающее значение в деле формирования личности и характера. Только ум и знания, полученные с его помощью, прямо не определяют поведения людей, поэтому поступки людей могут соответствовать, а могут и расходиться с имеющимися у них знаниями. Все, что имеется у человека от природы – только возможность; превращение в действительность требует участия иных факторов. В процессе формирования

характера помимо разума участвуют опыт, упражнение и научение поступкам. Содержание научения в большей степени зависит от среды, в которой живет человек, от его образа жизни, от рода его деятельности, от места, которое он занимает в обществе. В учении о чувствах Аристотель описывает чувства удовольствия и неудовольствия как показатели процветания или задержки в функциях душевных или телесных. Удовольствие означает беспрепятственное их протекание, неудовольствие – их нарушение. Чувства рассматриваются в тесной связи с деятельностью; они сопровождают деятельность и являются источником деятельности. «Удовольствие придает совершенство и полноту деятельности, а значит – и самой жизни» [3. С. 275]. Подробнее Аристотель останавливается на аффектах, имея в виду влечения, гнев, страх, отвагу, злобу, радость, любовь, ненависть, тоску, жалость, зависть – все, чему сопутствует удовольствие или страдание. Аффект – это страдательное состояние, вызванное в человеке каким-то воздействием, которое возникает без намерения и обдумывания, под его влиянием меняются прежние решения. Аффект сопровождается телесными изменениями. Аффекты, по Аристотелю, сами по себе не есть ни добродетели, ни пороки. О человеке судят по его делам, а в аффекте оценивают манеру поведения. Без аффектов невозможны героические поступки, наслаждение искусством. При этом в низших телесных удовольствиях необходимо соблюдать умеренность, середину. Во всех остальных случаях должна быть соразмерность аффекта своей причине.

Составной частью учения об аффектах является понятие о катарзисе, которое Аристотель заимствовал из медицины. Его ввел Гиппократ, понимавший под болезнью накопление вредных соков, а лечение – как доведение их до умеренного количества, очищение; катарзис – путь их выпуска. По отношению к аффектам катарзис означает суть эмоционально окрашенного переживания под влиянием искусства. Вызываемые у зрителей при восприятии трагедии аффекты страха и сострадания, в отличие от таковых в обычной жизни, освобождаются, очищаются от всего тяжелого, давящего, смутного, человеку раскрывается логика событий и действий в определенных обстоятельствах, мудрость жизни (т.4). Таким образом, важным средством воздействия на негативные состояния человека Аристотель считает *искусство*, оценивая его последствия на развитие нравственных качеств.

Изменение негативных состояний подвержено, по Аристотелю, действиям различной природы. В характеристике действий проявляется воля человека: «...все, что совершается ... произвольно, совершается или случайно, или в силу требований природы, или по принуждению. ...то, что делается людьми произвольно и причина чего лежит в них самих, делается ими одно по привычке, другое под влиянием стремления, и при этом одно под влиянием стремления разумного, другое - неразумного» [1.

С. 49]. Таким образом, волевыми являются только действия по разумному стремлению, оно есть намерение и является результатом тщательного взвешивания мотивов – делиберации. Волевые действия направлены на будущее, в них есть разумный расчет: «Движут по крайней мере две способности – стремление и ум» [2. С. 441]. Ум размышляет о цели, о ее достижимости и о последствиях в случае осуществления действия. Поэтому где нет разума, там нет воли. Волевое действие является свободным и ответственным, поэтому во власти человека как прекрасные действия, так и постыдные. Воля характеризуется Аристотелем как процесс, имеющий общественную природу: принятие решения связано с пониманием человеком своих общественных обязанностей.

Страстям как сильным движениям души Аристотель противопоставляет устойчивость характера. Характер выражает сущность человека, он не является природным свойством, его черты складываются как результат опытности. В связи с этим Аристотель придавал важное значение *воспитанию*. «Очень много, пожалуй, даже все зависит от того, к чему именно приучаться с самого детства» [3. С. 79]. Аристотель изложил свои представления по конкретным вопросам обучения и воспитания; педагогические задачи направлены им на развитие всех способностей души: развитие растительных способностей формирует у человека ловкость тела, силу мышц, нормальную деятельность различных органов, общее физическое здоровье; благодаря развитию чувствующих способностей у человека формируется наблюдательность, эмоциональность, мужество, воля; развитие разумных способностей ведет к формированию у человека системы знаний, ума и интеллекта в целом. Воспитание не должно быть частным делом, но заботой государства. Оно должно оказывать влияние на нравственный склад человека, развивая в нем то, чего недостает от природы.

Идея внутренней согласованности всех сфер человека с высшей согласованностью, воплощенной в гармоничном и соразмерном устройстве мироздания, в последующем содержательно обогатилась в философии стоиков. Здоровое существование трактуется ими не только как постоянное поддержание равновесия каксонастроенности души и тела, но как жизнь в согласии с Природой как превосходящей и объемлющей их целостности. Природа существа определяет тот внутренний порядок его существования, который каждому надлежит поддерживать; в то же время природа Целого упорядочивает и объединяет все сущее. «Живи сообразно с природой» - конечная цель человека, это то же самое, что жить согласно с добродетелью, так как сама природа ведет нас к добродетели. При таком целостном мировосприятии любая болезнь или напасть, выпадающая на долю человека, воспринимается как уготованная ему судьбой и соответствующая общему порядку вещей, а, значит, не может нарушить его душевное равновесие и здоровье. Согласно Сенеке, «...такая жизнь возмож-

на лишь в том случае, если человек постоянно обладает здравым умом; ... если дух его мужествен и энергичен, благороден, вынослив и подготовлен ко всяким обстоятельствам; если он вообще интересуется материальными сторонами жизни, не соблазняясь ни одной из них; наконец, если он умеет пользоваться дарами судьбы, не делаясь их рабом» [9. С. 180].

Таким образом, анализ античных философии здоровья свидетельствует о понимании этого концепта как целостной характеристики человека-микрокосма в системе единого макрокосма; негативные психические состояния, вызываемые различными факторами, имеют последствия не только индивидуального характера, но посягают на нарушение всеобщего миропорядка. Устранение этого имеет как индивидуальный характер, связанный с развитием разумных способностей, так и общественный характер, связанный с институтами государственного воспитания педагогическими и художественными средствами.

### Литература

1. Античные риторика. М., 1978.
2. *Аристотель*. Соч.: В 4 т. Т.1. М., 1972.
3. *Аристотель*. Соч.: В 4 т. Т.4. М., 1975.
4. *Васильева О.С., Филатов Ф.Р.* Психология здоровья человека. М.: «Академия», 2001.
5. *Вернан Ж.П.* Происхождение древнегреческой мысли. М., 1988.
6. *Гиппократ*. О природе человека // Клятва. Закон. О враче. Наставления. Минск, 1998.
7. *Лосев А.Ф.* История античной эстетики: Итоги тысячелетнего развития. М., 1993.
8. *Платон. Тимей* // Собр. соч.: В 4 т. М., 1994.
9. *Сенека Луций Аней*. О блаженной жизни // Древнеримские мыслители: Свидетельства. Тексты. Фрагменты. Киев, 1958.
10. *Ульянкина Т.И.* Всемирная история наркотиков. М., 2007.

***М.С. Щербакова***

## **Психологическое сопровождение социализации детей в процессе лечения нарушений опорно-двигательного аппарата**

*Научный руководитель В.А. Петровский*

Под социализацией понимают процесс включения ребенка в систему социальных отношений как компонента этой системы. Влияние различных факторов на развитие человека осуществляется через субъектов социализации – лиц, во взаимодействии, с которыми протекает его жизнь (родители, родственники, сверстники, соседи, учителя).

Госпитализация может вызывать у ребенка страх и напряжение (ребенок оказывается в незнакомой обстановке, проходит различные неизвестные ему процедуры), что приводит к проблемам в эмоциональной сфере: возникновение тревоги, утрата контроля над собой и ситуацией [5, 32-45].

Принципы и методы игровой терапии в больничных условиях (условиях закрытого и полужакрытого типа) в настоящее время внедряются в практику. В США, отмечает Г. Лэндрет в своей работе: «Игровая терапия: искусство отношений», проведение программы «Жизнь ребенка» помогла внедрению игровых комнат и игровой терапии в «стерильную обстановку» больниц. Работа строится следующим образом: используя медицинские инструменты (шприц, стетоскоп, марлевые маски, а также различные игрушки) терапевт может познакомить детей с медицинскими процедурами в процессе целенаправленной игры и, таким образом, значительно уменьшить тревожность детей, связанную с пребыванием в больнице. Предоставление детям возможности выбрать игровой материал и самим управлять игрой дает положительные результаты. В процессе игры дети отыгрывают то, что им пришлось пережить. Таким образом, ребенок пытается понять свои переживания и развить способность управлять ситуацией [5, 44-45]. Голден полагает, что игрушки, которыми располагает игровой терапевт, помогают детям покинуть больницу более здоровыми, чем они пришли в нее, т.к. способствуют в приемлемой форме выразить свои страхи и справиться с ними, решить эмоциональные проблемы [5, 45].

Однако условия проживания ребенка в учреждениях закрытого и полужакрытого типа не дают ему возможности самостоятельно регулировать ритм и частоту контактов со средой в соответствии с динамикой собственных потребностей [5, 45].

**Цель** нашей работы: разработка психокоррекционной программы социализации детей с нарушением опорно-двигательного аппарата.

**Предмет:** психологическая составляющая болезни.

**Объект:** болезнь.

Организация жизни в учреждении закрытого и полужакрытого типа задает ребенку четко очерченные социально-ролевые позиции (ученика, пациента). Но набор ролей ограничен, задан извне, так же ограничена и вариативность действий внутри этих ролей. Трудности овладения социальной ролью могут возникать тогда, когда ребенок или не информирован

об этой роли, или информация носит ложный характер, или у ребенка нет возможностей попробовать себя в данной роли. Находясь длительное время в рамках таких позиций, ребенок теряет возможность к проявлению индивидуальности и свободному самовыражению, что и не позволяет ему в конечном итоге обрести опору в самом себе. У таких детей существует множество проблем: личностная тревожность, деструктивные элементы в поведении, агрессивность и отсутствие навыков эмоционально – волевого контроля, неадекватная самооценка и т.д., как следствие такие дети являются социально дезадаптивными [5, 45; 6].

**Актуальность** нашего исследования определяется тем, что в современной медицине, психотерапии и клинической психологии, все больше внимания уделяется не патогенным, а защитным факторам, противодействующим заболеванию и дезадаптации. Все более значимой становится профилактика как усиление возможностей организма (социализация), а не устранение уже произошедшего сбоя. Мы предлагаем сочетание медицинского и психологического подходов в решении данной проблематики.

Предложенная нами **программа** психологического сопровождения адаптации детей, находящихся в больничных условиях, имеет свою специфику: это интегрированный подход, позволяющий диагностировать актуальное состояние ребенка, развивающий его личностные ресурсы, способности к преодолению трудностей социализации (овладение социально ролевым поведением через систему дифференцированных отношений, расширение границ пространства жизнедеятельности, формирование «образа здоровья» и т.д.) [2].

Разработанная нами программа включает в себя три подхода: БОС (биологическая обратная связь), развивающие игротехнологии (ролевая игра), телесно-ориентированная терапия.

**Выборка:** дети 10-15 лет (состав группы: 6-10 человек) с нарушениями опорно-двигательной системы (сколиоз, кифоз 1-ой, 2-ой, 3-ей степени).

На **первом этапе** проводится диагностика детей по методикам исследования: методика САН (используемая нами методика САН (самочувствие, активность, настроение) из 20 шкал, была разработана ученым Ленинградского государственного университета Н.А. Курганский и является модифицированным вариантом 30-шкальной методики САН Ч. Осгуда); методика ЛД (методика личностного дифференциала (Бехтерев В.М) направлена на получение данных самосознания человека и позволяет получить информацию о субъективных аспектах отношения испытуемого к самому себе); проективные методики «Несуществующее животное», «Человек», «Кто Я»; методика незаконченных предложений Сакса-Сиднея. После завершения работы на втором этапе проводится повторный срез по данным методикам.

На **втором этапе** дети посещают БОС-тренинги, развивающие игротехнологии и группы телесно-ориентированной терапии.

Метод биологической обратной связи (БОС) — это передача человеку дополнительной, не предусмотренной природой, информации о состоянии его органов и систем в доступной и наглядной форме. Значения биологических сигналов регистрируются в реальном времени и становятся доступными для наблюдения. На основе этой информации ребенок «способен включать механизмы саморегуляции и целенаправленно использовать огромные функциональные возможности организма с целью совершенствования своих функций в норме (тем самым, сохраняя и укрепляя свое здоровье) и коррекции деятельности нарушенных функций при патологии» [3, с.15-23.].

В нашей работе мы используем Т (температурный) сигнал, который берется с датчика, установленного на пальце руки ребенка. Успешность (эффективность) тренинга оценивается по степени эффективного роста Т-сигнала [3, с.15-23.].

Главная особенность лечебно-оздоровительных компьютерных игр — их соревновательный характер (гонки на байдарках, погружение водолазов на дно, автогонки и т.п.), моделирующий стрессовую ситуацию. Увлекательный сюжет мотивирует пациента (испытуемого), вызывая у него эмоциональный интерес к результату, способствуя более эффективному обучению его навыкам саморегуляции, умению контролировать свое эмоциональное состояние. Цель тренинга, организованного в форме игры, — обучение рациональному и физиологически адекватному поведению в условиях стресса. Обучающий алгоритм построен таким образом, что для победы необходимо улучшить свой результат из предыдущего сеанса. Этот механизм является залогом совершенствования навыков саморегуляции [3].

Работа с детьми по методике БОС (биологическая обратная связь) проходит в форме индивидуальных и групповых занятий. Психолог помогает подростку справиться с волнением, найти внутренний ресурс «на достижение победы» (состояние переживания успеха): те слова, фразы и действия, которые могут привести к решению и достижению поставленной задачи. Результаты работы зафиксированы в графиках по системе БОС.

Развивающие игротехнологии представляют собой пример ролевой игры, которая обладает развивающим эффектом, обеспечивает эмоционально насыщенное общение. Среди целей игры можно выделить: формирование навыка самостоятельно ориентироваться в сложной и противоречивой обстановке; быстроты адаптации к постоянно изменяющимся условиям; мобильности в процессе принятия правильных решений; умения анализировать ситуацию; развитие коммуникативных навыков и т. д.

Игра разворачивается в мысленном, фантазийном плане. Мастер (ведущий) создаёт участникам – героям неожиданные препятствия, непредвиденные повороты, резкие смены условий на пути достижения некой цели. Всё это требует от них конструктивности, применения логического мышления, фантазии, быстроты реакции. На первом этапе участники строят мир, в котором будут действовать их персонажи, знакомятся с этим миром и друг с другом. На втором этапе, они формируют свой образ, создают своего героя, обладающего определёнными знаниями, умениями, навыками, способностями, желаниями и интересами. Третий этап – собственно игра: развитие сюжета, поиск решений. В процессе игры, персонажи (участники) осуществляют поэтапный поиск группового решения, приходят к нему, учатся взаимодействовать друг с другом, что способствует не только сплочению группы, но и формированию необходимых навыков общения, адекватных для социализации в обществе (образ креативного и позитивного Я, успешность). В процессе игры развиваются, независимо от мотивации участия, познавательные процессы подростка: внимание, восприятие, память, мышление, воображение, развиваются логические и художественные аспекты речи. Кроме того, происходит обучение детей навыкам управления коммуникативными процессами внутри игры, которое позволяет им овладевать лидерскими навыками, качествами социально эффективного человека.

Развивающие игротехнологии выступают как способ социализации и индивидуализации одновременно. Игра позволяет применить ребёнку конкретный способ реагирования, совершить пробное действие, осознать его значение для себя и других, выявить и сформировать необходимые ему навыки во взаимодействии с миром. Происходит «социальная и межличностная децентрация» как способность понять и принять позицию другого, поменять свою и попробовать «чужую» роль. Среди ресурса игры следует отметить возможность проигрывания, пересмотра установок, перепреписаний, которые возникают у ребёнка при взаимодействии с семьёй, обществом. Развитие идентичности (Э. Эриксон) через взаимодействие ролей позволяет ребёнку «отнестись» к самому себе и почувствовать ответственность за свои поступки. Игра способствует формированию наиболее значимых способностей, позволяющих ребёнку преодолевать трудности социализации: способность к расширению границ пространства жизнедеятельности; способность к самоопределению; способность к овладению социально ролевым поведением через систему дифференцированных отношений и т.д. [1; 6, с. 45-84].

Развивающие игротехнологии выступают как условие апробирования, проигрывания социальных ролей – переноса навыков, знаний ролевого взаимодействия, опыта взаимодействия, полученного в игровой ситуа-



ции, в реальный пласт жизни подростка, что способствует его социально-психологической адаптации.

Группы телесно-ориентированной терапии основаны на работах В. Райха и Т. Хана, а так же на упражнениях лечебно-оздоровительной физкультуры для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Прежде всего, работа построена на детальной проработке мышц (проблемы с походкой, проблемы с хождением, искривление осанки).

В занятия включены три аспекта работы: 1) осознание определенной группы мышц в себе, задача: научить ребенка напрягать и расслаблять их (ребенок, у которого напряжены мышцы, и это связано с психосоматикой, не чувствуют этого напряжения, он не может их расслабить. Для того чтобы ребенок понял, что ему надо расслаблять, ему надо сначала эту группу мышц напрячь и почувствовать разницу); 2) освоение упражнений на дыхание (расслабление организма, упражнения на самоконтроль и саморегуляцию); 3) упражнения на выражение эмоций (крик).

Наше исследование носит очевидный практико-ориентированный характер. Подтверждается это тем, что разработанная нами психокоррекционная программа, направленная на социализацию детей с нарушением опорно-двигательного аппарата, адресована практическим психологам, и обладает универсальностью применения, а также вариантом работы с детьми, находящихся в учреждениях закрытого и полужакрытого типа [Лоуэн А., о психологии тела]. В настоящее время работа коррекционная программа апробируется в детской ортопедической больнице № 2 «Волжские зори» с детьми 10 - 15 лет с нарушениями опорно-двигательной системы (сколиоз, кифоз 1-ой, 2-ой, 3-ей степени).

Данное исследование является одним из цикла экспериментально-психологических работ, выполненных в рамках БОС – технологий (Загоруйко А.С., Захарова В.В., Лисецкий К.С.), модифицированный вариант с игровым сюжетом. Направленно на анализ психологического и медицинского составляющих болезни, выявление социальных и личностных факторов, приводящие к нарушению опорно-двигательного аппарата, а также определение психологические условия социализации детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

**Ожидаемые научные результаты:** 1) анализ психологической и медицинской составляющей болезни; 2) определение психологических условия социализации детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата; 3) выявление социальных, личностных факторов, приводящих к нарушению опорно-двигательного аппарата.

В процессе социализации решаются три группы задач: адаптация (активное приспособление индивида к условиям социальной среды), автоматизация (реализацию совокупности установок на себя) и активизация личности (готовность к социальным действиям). Для достижения собственной

«самостоятельности» ребенку необходимо освоение ролевых ролей, которые задаются ситуацией свободного спонтанного взаимодействия (творческие потенциал, формирование позитивного, успешного образа «Я»).

### Литература

1. *Абрамова Г.С.* Возрастная психология. М.: Издательский центр «Академия», 1999.
2. *Александров А.А.* Личностно-ориентированные методы психотерапии. М., 1992.
3. *Загоруйко А.С., Захарова В.В., Трофимов О.Е., Штарк М.Б.* О количественной оценке эффективности температурного и электромиографического БОС-тренинга и степени обучаемости ему пациентов (на примере гипертонической и язвенной болезней), С.15-23.
4. *Лоуэн А.* Психология тела: биоэнергетический анализ тела. М., 2004.
5. *Лэндрет Г.Л.* Игровая терапия искусство отношений. М., 1986.
6. *Обухова Л.Ф.* Детская (возрастная) психология. М.: Российское педагогическое агентство. 1996.

# НАПРАВЛЕНИЕ 6. ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ И ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

*Е.А. Зоткина*

## **Полимодалный подход в работе с голосом**

Описание работы с голосом чаще всего встречается в работах по освоению сценического искусства и актерского мастерства (К.С. Станиславский, Н.П. Вербова, О.М. Головина, В.В. Урнова, П.М. Ершов), в работах области медицины, фонологии и фонетики, отражающих работу с людьми уже имеющими те или иные нарушения голоса (А.Т. Рябченко, Е.Г. Ермолаев, Л.А. Зарицкий, Ю.С. Василенко, О.С. Орлова, С.Л. Таптапова, Л.Б. Дмитриев, Л.М. Телелева, А.Г. Ипполитова, И.И. Ермакова, Л.И. Вансовская, Allen & Petterson, Curtis, Murphu, Pronovost, Kingman, von Leden, Cervrie-Miller, Seguiet, Spira, Dordain, Peacher, Heaver, Aronson, Damste, Brodnitz, Grune, Barton, Linklater), в описании систем занятий оздоравливающих организм человека (В.Н. Машков, О.Ю. Ермолаев, Е.А. Лукьянова, В.П. Сергиенко).

Каждый из работающих с голосом обозначает этим термином различные явления и преследует различные цели в работе. Отдельные авторы находятся под влиянием вокальных обрядов мировых религий, используя техники монотонного речитатива, индийских гамм (Д. Пурс, Х. Гудчайлд), другие прибегают к «настройке» как вокальному средству терапевтического целительства (П. Райт). Некоторые подчеркивают важность тела в своей работе, признавая, что работа с голосом способна затронуть значимые, давно забытые воспоминания, в первую очередь телесного характера (П. Роденбург).

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».

Зависимость голосовых особенностей от особенностей личности отражается в некоторых работах, но в отечественной традиции не является составляющей частью работы с голосом. Чаще это сводится к фразе «лич-

ностные особенности клиента надо учитывать», а целью подобной работы является улучшение качеств голоса.

На наш взгляд, цель работы с голосом, сводящаяся только к его постановке, не затрагивающая аспектов работы с личностью, не приводит к стойкому результату. Введение в этот процесс личностно-ориентированных техник позволяет существенно расширить голосовые возможности занимающихся и не только «поставить голос», но и сохранить его после завершения работы, используя в дальнейшем полученные навыки участниками группы самостоятельно. Об этом автору данной статьи позволяет судить опыт использования техник работы с голосом более чем за пятнадцатилетний период, а так же исследования Гарфилда-Девиса и Ньюхема в области «психофонии», позволяющие расширить силу и диапазон тональности без ущерба для аппарата гортани при учете особенностей личности занимающегося.

Зарубежные авторы предлагают уделять специальное внимание личностным особенностям и использовать голос как средство познания себя и развития собственной личности (в основном ориентируясь на работу с певческим голосом). На наш взгляд, особого внимания заслуживает работа с речевым голосом, так как речевой голос является неотъемлемой частью коммуникации и непосредственно связан с самореализацией человека в общении. Он является очень важной, но чаще всего малоосознаваемой частью имиджа человека. Изменяя акустические характеристики голоса, меняя механизмы образования («проживания») его в теле, человек претендует на изменение образа себя в глазах окружающих, на преобразование системы отношений с близкими людьми.

Разработанная автором статьи программа работы с голосом основана на, во-первых, на связи голоса и мышечной активности (Wolfsohn, Newham), во-вторых, на связи голосовой активности, мышечных зажимов и эмоций (Александр, Райх, Лоуэн, Бойзен, Пирракос, Лабана и Лэмба), в третьих, на связи частотных звуковых характеристик и работы отдельных систем и органов организма человека (Э.Уигрэм, Л.Уикс, Э.Гоникман), в четвертых, на связи голосовых особенностей и особенностей личности (Д.К. Вильсон, С.Л. Таптапова).

За базовое определение работы с голосом нами взято определение М.М. Мейгс, когда целью работы является не только и столько улучшение качеств голоса, сколько попытка помочь человеку самореализоваться в работе с голосом, раскрыв новые аспекты личности, ранее неизвестные самому человеку». Использование в работе с голосом полимодального подхода, предполагающего включение в работу рисуночных, телесноориентированных, драматерапевтических техник, а также использования музыкальных форм, позволяет проработать пласт эмоциональных переживаний, связанных с использованием голоса в ситуации общения, освоить но-

вые способы поведения в значимой ситуации, и тем самым помогает прочно освоить формируемый навык голосоведения.

Использование метода визуализации при работе с голосом позволяет существенно сократить время по освоению эффективных навыков голосоведения, а так же затронуть более глубокие пласты психики, связанные с работой правого полушария и динамикой бессознательного, что в свою очередь обеспечивает динамику личностных изменений, без которых невозможно получить стойкий результат.

К. Саймонтон одним из первых стал использовать визуализацию при лечении рака и ввел в научный обиход термин, определяющий модель развития рака «Разум-Тело», показав силу влияния образа человека на состояние его организма. Исследования расщепленного сознания показали, как мыслит и обрабатывает пережитой опыт: сначала в виде зрительных, слуховых, тактильно-кинестетических образов, а затем в виде проговариваемых слов, которые придают некоторое значение пережитому. Функциональные различия между левым и правым полушариями мозга позволяют обосновать эффективность метода визуализации при работе с голосом. В самом начале работы с голосом испытуемые описывают ситуацию собственной неуспешности при публичных выступлениях в эмоционально значимых ситуациях. В большинстве описаний присутствует списывание ответственности за происходящее на ситуацию, на других людей или на свой голос. В запросе на дальнейшую работу звучит потребительское отношение к своему голосу («он должен»). В оценке собственного голоса преобладает оценка его красоты звучания и «как выглядит говорящий со стороны окружающих». Левополушарному слову «голос» соответствует правополушарный образ (чувственный, слуховой, зрительный), особенности которого во многом связаны с эмоциональными переживаниями человека и проживанием своей «голосовой» неуспешности. При работе с голосом, затрагивающей правополушарную динамику – то есть изменение образа, связанного с понятием «голос», – наблюдаются значительные изменения в эмоциональной составляющей данного понятия, что, в свою очередь, изменяет отношение говорящего к ситуации речевого общения, уходят страх и тревожность, голос становится средством самореализации человека и средством саморегуляции в речевом общении. Таким образом, образ, соответствующий слову «голос» наиболее тесно связан с эмоциональной составляющей, сопровождающей ситуацию речевого общения. Изменение образа обеспечивает изменение и эмоциональной составляющей.

Подобная работа с правополушарной динамикой обеспечивает выход на динамику бессознательного, которая связана с наиболее актуальными потребностями личности, максимальную связь с телесной динамикой, что особо актуально при работе с голосом, и обеспечивает метафориче-

ское удовлетворение потребностей при использовании арт-терапевтических техник. Таким образом, использование метода визуализации позволяет осуществить индивидуальный подход при работе с голосом и удовлетворение наиболее актуальных потребностей клиента в метафорической форме.

Он так же способствует наиболее эффективной работе с телом по снятию хронического мышечного напряжения, влияющего на правильное голосообразование. Использование правополушарного образа позволяет войти в контакт с телесной динамикой и обеспечивает актуализацию болезненных переживаний, а также возможность их пережить за счет использования средств изобразительного искусства и избавиться от них.

Образ голоса, полученный при использовании метода визуализации соответствует природному голосу человека, свободному от лишнего мышечного напряжения и являющегося средством самореализации личности в речевом общении. Новый образ голоса по-другому соотносится с системой разум-тело.

Новый образ голоса описывается через текст, что в последствии дает возможность по собственному намерению через левополушарное слово актуализировать образ свободного от напряжения природного голоса, эмоционально комфортного и обеспечивающего эффективное речевое общение. По этой причине очень важно учитывать лево- и правополушарную составляющую при работе с голосом на разных ее этапах. Опора на слово и эмоциональную составляющую правополушарного образа позволяет в полной мере актуализировать и отреагировать негативные переживания, связанные с отношением к ситуации речевого общения, что, в свою очередь, обеспечивает освоение техники правильного голосообразования, позволяет ее использовать в ситуациях эмоционально значимых для личности.

Несмотря на различную правополушарную образную динамику, которая подчеркивает уникальность каждого человека, базируется на неповторимости его опыта, существует ряд качественных особенностей образа природного голоса, свойственных всем участникам исследования, а также схожие этапы в трансформации образа голоса во время освоения техник правильного голосообразования с использованием метода визуализации, что позволяет сделать этот процесс контролируемым и воспроизводимым.

Подобная работа с голосом в большей мере отвечает полимодальному подходу в терапии искусством и включает в себя четыре базовых блока.

Работа, реализуемая в рамках каждого из блоков, приобретает на определенных этапах первостепенное значение, но не утрачивает своей актуальности в течение всей программы.

Первый блок работы с голосом условно нами назван «техническим», включает в себя относительно жесткую систему заданий (безусловно, с

учетом индивидуальных особенностей занимающегося), связанных с постановкой речевого голоса, с использованием дыхательных техник, дикционную гимнастику, тренинг слуха и работу с телом. Важно понимание участниками занятий целесообразности использования системы данных заданий. Поэтому им предоставляется информация о голосе, которая формирует представление о психофизиологических механизмах, лежащих в основе голосообразования. В рамках этого блока происходит знакомство с особенностями собственного речевого голоса и голоса других участников группы. При этом на начальных этапах работы человек больше ориентируется на свои голосовые особенности, а голос другого человека научается «отслушивать» на более поздних этапах работы. Здесь происходит осознание нерациональных напряжений в теле; ориентация на напряжения в той части голосового аппарата, в которой искажается звук; вырабатывается ориентация на чувство тела; изучается соотношение акустических характеристик голоса и мышечного напряжения в отдельных участках тела, напрямую не связанных с фонацией; отслеживание этой взаимосвязи при использовании динамических техник, связанных с пассивным и активным движением, изменением положения тела в пространстве.

Проводится работа с телом по снятию нерационального напряжения. Работа с телом может быть сопряжена с возникновением болевых ощущений в прорабатываемых группах мышц, может способствовать возникновению тошноты, рвоты, диареи, что является последствиями снятия мышечных зажимов в области пищеварительной системы.

Особое значение приобретает использование метода визуализации с целью объективации представлений человека о своем голосе. По мере детализации образа, принятия его самим человеком, голос становится все более управляемым в работе. Использование данного приема позволяет интегрировать меняющиеся представления о голосе на уровне личности, способствует принятию и осознанию изменений в восприятии себя.

Второй блок («личностный блок») связан с соотношением своих голосовых особенностей и личностных качеств, с осознанием своих «отношений» с голосом, наличия мышечных зажимов и осознанием проблем, возникших в процессе социализации и развития индивида.

Преобладающая на начальных этапах работы идея использования собственного голоса, без учета его потребностей, с целью манипулятивного воздействия на партнера по общению, трансформируется в идею взаимодействия с собеседников и партнерских отношений с голосом, возрастает интерес к личности другого человека. Участники группы отмечают, что начинают получать удовольствие от процесса общения с другими людьми, возрастает интерес к личности собеседника.

Работа с диафрагмальным дыханием, с одной стороны, связана с практикой постановки речевого голоса, а, с другой, помогает изменить от-

ношение человека к предстоящей голосовой активности и сформировать новое состояние спокойствия в момент речи. Таким образом, голос начинает выступать как средство саморегуляции, а использование поставленного диафрагмального дыхания является индикатором разрешения ряда личностных проблем. У участников осуществляется рефлексия по поводу возникающих негативных и позитивных переживаний, связанных с различными этапами работы с голосом. Если данный блок не включается в работу с голосом, то достигается лишь временный эффект.

Особое значение над этим блоком приобретает использование драматерапевтического пространства, обеспечивающего освоение и закрепление полученного навыка голосоведения в эмоциональнозначимой ситуации.

Третий блок связан с нахождением природного голоса и его закреплением (блок «поиска природного голоса»). Под природным (естественным) голосом нами понимается голос, который образуется в теле, свободном от нерационального мышечного напряжения.

Существенным препятствием в работе данного блока оказываются сформированные установки, связанные с социально-приемлемым образом мужчин и женщин в нашем обществе. Например, у большинства женщин, участвовавших в работе, сложился женский образ как трепетный, эмоциональный, нуждающийся в поддержке. Это сопровождалось использованием фальцетного голоса и быстрого темпа речи. Большая часть времени в работе уходило на то, чтобы участница «дала себе разрешение» поработать более низким голосом, чем ее социально-обусловленный, менее модулированным голосом (обычным на начальных этапах работы).

По этой причине особую актуальность приобрела работа по формированию у участников группы образа естественного голоса, по уточнению (через изменившиеся голосовые характеристики) и принятию образа себя. На этом этапе активно используются техники визуализации и импровизации для расширения экспрессивной гаммы голоса и исследования собственного Я.

Для участника возрастает значение группы в работе с голосом. Группа дает значимую обратную связь по поводу меняющихся голосовых характеристик и образа Я. Прогноз на дальнейшее использование природного голоса напрямую связан с принятием участником группы нового образа Я.

На этом этапе происходит знакомство участников группы по природным голосам, выделение индивидуальных голосовых характеристик, присоединение по голосу (с ориентацией на акустические характеристики голоса и на способ образования звука в теле).

Освоение собственной телесности происходит с использованием метода аутентичного движения, экспрессивной голосотерапии и музыка-



терапии, которые обеспечивают полимодальную основу при освоении голосового навыка, связь с чувственной сферой и жизненным опытом человека.

Четвертый блок связан с развитием способности использовать природный голос участниками группы в быстроменяющихся условиях, в ситуациях волнения и фрустрации (блок «владение голосом в эмоционально значимых ситуациях»).

Используется ведение дневника наблюдений между занятиями с целью отследить изменения голоса в минуты волнения в ситуациях общения с другими людьми и использования природного голоса в этих ситуациях. Дневник предполагает двучастность: зарисовки, отражающие опыт человека и ассоциативный ряд, способствующий осознанию этого опыта. Данный тип работы помогает осознанию происходящих изменений в системе отношений «голос – личность» и «личность – люди». Следствием использования природного голоса становится изменение отношения к эмоционально-значимой ситуации, которая у большинства участников связана с активным использованием собственной речи. Участники тренируются использовать свой природный голос в разнообразных жизненных ситуациях, связанных с выходом за пределы рабочего пространства.

В данной программе все упомянутые техники должны рассматриваться как единое целое и только в совокупности их использования голос может стать средством самореализации личности. Используемые техники, относящиеся к различным направлениям в психологии, претерпевают адаптацию при работе с голосом и имеют смысл лишь в контексте работы с индивидуальным случаем клиента. Раскрытию новых аспектов личности во многом способствует фактор творческой экспрессии, связанный с освоением новых программ поведения. Групповые формы работы сочетаются с индивидуальными формами, с большим преобладанием первых. Реализация всех четырех блоков позволяет работать с защитами личности на физическом, эмоциональном и рациональном уровнях.

Отношения между ведущим тренинга и участниками группы представляют собой сложную систему отношений, опосредованную творческим продуктом («новый» голос, изменившийся образ Я, транслируемый через тело, зрительные образы) и сами по себе несут терапевтический эффект.

Мы можем выделить пять основных результатов, достигаемых участниками нашего тренинга.

#### 1. Изменение отношения к себе в ситуации речевого общения.

До начала работы большинству испытуемых была свойственна негативная оценка своего голоса («неуверенный, неслышимый, дрожащий, невыразительный, на него не обращают внимания, он пропадает при малейшем волнении») и себя в ситуации речевого общения («не могу донести

смысл слов до слушателя, даже если хорошо знаю что хочу сказать, боюсь публичных выступлений, не умею общаться, меня не слушают, не воспринимают всерьез мои слова»), т.е. оценка себя как некомпетентного, неприятие образа себя в речевой коммуникации. Более 90% испытуемых объясняли свою неуспешность через описание реальной ситуации общения из своего прошлого опыта, связанной с сильными негативными переживаниями и неэффективностью человека (свойственна повышенная тревожность). 80% испытуемых свойственно списывание ответственности за свои успехи в речевом общении на голос («он подвел») или на других людей («они не слушают, ни во что меня не ставят»), т.е. высокая экстернальность в области неудач. Говоря о своих успехах в общении, большинство испытуемых не связывают их с моментом собственной речи («мне повезло и не пришлось много говорить», «ко мне отнеслись лояльно и я не сильно волновался»), что соответствует низкой интернальности в сфере достижений, связанных с речевой коммуникацией. После работы наблюдалось повышение интернальности в сфере неудач и в области достижений, связанных с речевым общением. Человек становился активным субъектом в речевой коммуникации. У большинства участников с ситуацией речевого общения связывалось состояние комфорта и удовольствия (когда человек наслаждался самим процессом голосовой активности, реализацией себя через голос, трансляцией собеседнику своего состояния), также, по отчетам испытуемых возросла их профессиональная успешность (повышение по службе, положительные отзывы о работе...). Все это сопровождалось принятием особенностей своего голоса в ситуации речевого общения, более позитивной оценкой себя в речевой коммуникации, т.е. принятием позитивного образа голоса и себя в момент речи. Более 70 процентов испытуемых стали связывать поставленный голос с состоянием спокойствия в речи и начали использовать его осознанно в ситуациях волнения.

## 2. Изменение отношения к другому в ситуации речевого общения.

В начале исследования 70% испытуемых в ситуации речевого общения демонстрировали направленность на себя (как я звучу, как я выгляжу, как меня воспринимают) или на задачу (во чтобы то ни стало добиться, необходимо сделать), а отношение к собеседнику и собственному голосу характеризовалось как объектное (собеседник и голос лишь средство реализации цели). Наблюдался очень низкий уровень рефлексии при попытке анализа своих голосовых особенностей без опоры на телесные ощущения. После работы «появлялся» другой и интерес к нему как к субъекту общения.

## 3. Изменение отношения к ситуации речевого общения.

В начале исследования ситуация речевого общения воспринималась как эмоционально значимая и у большинства связывалась с негативным

опытом, т.е. была психотравмирующей. В процессе работы отношение менялось: ситуация речевого общения начала восприниматься как пространство для самореализации (через голос и речь), для активного взаимодействия с собеседником. В большом проценте случаев появилась направленность на общение, которая является необходимым условием эффективности в голосо-речевых профессиях, и на собеседника как активного субъекта общения. Многие отмечали возросший интерес к партнеру по общению. Возросла результативность такого общения, по мнению испытуемых.

4. Развитие навыков саморегуляции человека через использование навыков правильного голосоуправления в эмоционально значимых ситуациях речевого общения.

Правильное голосоуправление обеспечивает улучшение акустических качеств голоса, ориентируясь на приятность-неприятность для собеседника, а также изменяет участие тела в момент речи, уводя его от нерационального мышечного напряжения (нерациональное мышечное напряжение предполагает участие в процессе фонации тех мышц, которые не имеют к ней непосредственного отношения).

5. Изменение отношения к человеку со стороны близких людей (семья, работа).

После прохождения тренинга 80% испытуемых отмечали изменение отношения к ним со стороны близких людей. В большинстве случаев изменение отношений проходило через стадию конфликта. У большинства членов семей изменения голоса человека вызывали внутреннее напряжение и несогласие, при этом, критике подвергался не столько голос, сколько вновь проявившиеся качества личности (самостоятельность, спокойствие, которые близкими часто трактовались как безразличие и «недумание» о близких). Такие изменения в отношениях во многом характеризовали семьи испытуемых с высоким уровнем тревожности и инфантильными чертами личности, которые ранее пользовались преимущественно грудным или ключичным дыханием, его нерегулярностью (реакция замирания на уровне тела), часто с участием внешних шейных мышц в фонации, головным резонатором с высокой степенью гортанного и челюстного напряжения в момент речи. Такие люди переставали быть удобными и управляемыми для других людей. В семьях испытуемых, для которых было характерно подавление агрессии в момент речи, твердая атака звука, огрубелость и охриплость голоса, повышение тонуса кистей рук, плечевого пояса и шеи, нижний тип дыхания во время речи, отмечали в большинстве случаев позитивные изменения в человеке (появление спокойствия, надежности, ощущении выслушанности в общении, ощущение собственной значимости для испытуемого, доверительности в отношениях).

На наш взгляд, использование полимодального подхода при работе с голосом позволяет интегрировать осваиваемый навык голосоведения на уровне личности и тем самым обеспечить его эффективное использование в повседневной жизни.

### Литература

1. *Вильсон Д.К.* Нарушения голоса у детей. М.: Медицина, 1990. – 446 с.
2. *Ганим Б.* Исцеление через искусство. Минск: Поппури, 2005. – 336 с.
3. *Мальчиоди К.* Арт-терапия и мозг // Арт-терапия – новые горизонты / Под ред. А.И. Копытина. Москва: Когито-центр, 2006. С. 319-332.
4. *Мейгс М.М.* Работа с голосом // Инновационная психотерапия / Под ред. Д. Джоунса. СПб.: Питер, 2001. С. 278-302.
5. *Фролов Е.П.* Звукотерапия. Физиологический, психоэмоциональный, медицинский и социальный аспекты глосса и слова. М.: Вузовская книга, 2004. – 620 с.

*М.Е. Серебрякова*

## **Коррекция ценностно-смысловой сферы личности как способ профилактики наркотизма в молодежной среде**

Исследование проведено при поддержке РГНФ (проект №08-06-00391а)

Проблема наркомании и предотвращения наркотической контаминации не теряет своей актуальности на протяжении последнего десятилетия как в социальной жизни общества, так и в научных исследованиях.

Вопросам выделения различных (социальных, биологических и психологических) факторов предрасположенности к формированию аддиктивного поведения посвящены работы многих отечественных и зарубежных авторов (В.В. Гульдана, В.Ю. Завьялова, В.Е. Рожновой, Т.Н. Рыбаковой, В.С. Битенского, П.Б. Ганнушкина, А.Е. Личко, И.П. Пятницкой, Б.Г. Херсонского, В. Дайка, Р. Крэйга, К.С. Лисецкого, И.П. Пятницкой и др.). Однако такое выделение мало результативно, так как количество факторов оказывается огромным и определить причины наркомании до сих пор не удается. Кроме того, рассматривая человека только как пассивное существо, оказавшееся под влиянием внутренних и внешних воздействий, невозможно создать эффективную профилактическую программу, снижа-

ющую риск наркотического заражения. На наш взгляд, формирование аддикции, как и отказ от употребления наркотиков, во многом является результатом личностного выбора человека, обусловленным особенностями ценностно-смысловой сферы личности. Поэтому проблему наркозависимости необходимо рассматривать, прежде всего, во взаимосвязи с ценностно-смысловыми аспектами личности.

Большинство исследований, посвященных изучению влияния системы ценностей на формирование аддиктивного поведения, прежде всего, направлены на изучение особенностей ценностно-смысловой сферы подростков как фактора наркотизации. Предполагается, что такие особенности системы ценностных ориентаций как ее несформированность, конфликтность, противоречивость являются отличительными особенностями подросткового возраста и делают личность предрасположенной к наркотической контаминации (Б.С. Братусь). Преобладание дефицитарных ценностей (А. Маслоу), потеря смысла жизни (В. Франкл), подчинение социальным ценностям (К. Роджерс), несформированность некоторых общественно значимых ценностей (Я. Гудечек), таких как ценность нравственного здоровья (И.А. Килина), разрушение культурных традиционных норм и ценностей (Сухарев) представляются в качестве личностных предпосылок наркотизации. Мы предполагаем, что наиболее значимые изменения личности происходят в процессе наркотизации, а не предшествуют ему. Ценностно-смысловая сфера личности претерпевает кардинальные изменения вследствие употребления наркотических веществ, что и вызывает формирование зависимости.

На подобные изменения в ценностно-смысловой сфере личности указывает в своих исследованиях Б.С. Братусь, говоря о том, что наркотическая зависимость в ходе своего развития неизбежно навязывает субъекту систему специфических личностных смыслов, определяемых характерными особенностями наркотического средства [1]. При этом, процессы смыслообразования оказываются искаженными не только в наркоманической деятельности, но и во всех остальных видах активности, связанных с другими ценностями. То есть происходит своеобразная смысловая селекция: ценности, поддерживающие наркоманский образ жизни, принимаются, остальные ценности (в число которых входит подавляющее большинство общечеловеческих ценностей) – отвергаются. При этом они могут декларироваться как значимые, но не имеют личностного смысла, а потому не детерминируют поведение человека. Обнаруженный факт объясняет трудности вторичной профилактики наркомании. В исследованиях Ф.Н. Гарифуллина показано, что ценности здоровой и наркозависимой личностей не тождественны, то есть обладают различным смыслом для субъекта. В приведенных выше исследованиях в качестве ведущей ценности наркозависимой личности, определяющей поведение и процесс смыс-

лообразования, называется наркотик. Однако, по нашему мнению, сам по себе наркотик не является ценностью. Ценностью для наркомана становится состояние, которое с помощью наркотического вещества достигается.

Результаты проведенного нами исследования [4] показывают, что в процессе наркотизации в ценностно-смысловой сфере человека формируется новообразование, приобретающее статус ценности – состояние наркотического опьянения, которое обуславливает дальнейшую динамику всей системы ценностей и личностных смыслов. Становясь ведущей ценностью, состояние наркотического опьянения снимает все мотивационные противоречия. Человеку не нужно принимать никаких решений, за него решения принимает наркотик, выступающий в качестве субъекта его активности. Наркоман всегда знает, что ему нужно делать. Это освобождает его от поиска задач, целей, смысла происходящего и собственных поступков [3]. При этом на определенном этапе, знаменующем переход со стадии потребления наркотиков на стадию зависимости, состояние наркотического опьянения становится не просто ведущей ценностью в иерархии, оно начинает определять смысловую нагруженность других ценностных образований. В семантическом пространстве наркозависимых ценности здоровья, счастья, свободы, дружбы теряют свой первоначальный смысл и оказываются неразрывно связанными с состоянием наркотического опьянения. Данное положение подтверждается существованием выделяемого в наркологии симптома в структуре синдрома психической зависимости, а именно симптома способности достижения состояния психического комфорта только в интоксикации. В ценностно-смысловой сфере при этом наблюдается редукция некогда развернутой системы смыслов. Это объясняется тем, что в состоянии наркотического опьянения одновременно оказываются представлены и реализуемы ведущие ценности личности, что снимает остроту конфликта ценностей и дает ощущение избыточных возможностей. В периоды трезвости при этом конфликт ценностей обостряется и переживается крайне тяжело. Однако, наркоману известен способ быстрого достижения психического и физического комфорта. Состояние наркотического опьянения оказывается не только значимым, но и легко достижимым, что определяет его ведущее место в иерархии ценностей. Самоподкрепление на чувственно-телесном уровне любой деятельности, связанной с употреблением наркотиков, постепенно приводит к тому, что состояние наркотического опьянения становится доминирующей ценностью в иерархической структуре ценностно-смысловых образований, подчиняя себе все ранее значимые смысловые универсалии и определяя ведущую направленность личности и ее поведение. При этом система ценностей личности становится менее дифференцированной, более однородной, примитивной.

Ценностью становится само состояние, в том случае, если оно дает человеку переживание избыточности возможностей. К.С. Лисецкий, Е.В. Литягина рассматривают психическую зависимость как стремление индивида к воспроизводству состояния целостности, всемогущества и воли, не имеющее причин в себе [3; 114]. Так наркотик дает ощущение внутренней свободы, расширения возможностей, при этом избавляя от противоборства мотивов, то есть, от ответственности. Тогда наркотик, как объект внешней среды, становится предметом потребности, а состояние, полученное с его помощью – ценностью.

Сложность лечения наркомании состоит, на наш взгляд, в том, что преодоление наркотической зависимости возможно только при наличии «обратной» динамики ценностно-смысловой сферы личности, заключающейся в развертывании системы смыслов, повышении значимости ценностей, противоречащих наркоманскому образу жизни. Однако, принятие и освоение ценностей у наркозависимых не является динамическим процессом, их интернализация «застревает» на этапе узнавания. Ценность выполняет в самосознании защитную функцию, ограждая человека от той информации, которая угрожает целостности его Я. Наличие ценности состояния наркотического опьянения делает человека закрытым для «опасной» информации, для диалога с окружающими людьми, не включенными в наркоманскую субкультуру (не разделяющими данную систему ценностей), в которой и формируются иные ценности. Вторая проблема состоит в том, что при обнаружении в ценностно-смысловой сфере образований, способных составить конкуренцию ценности состояния наркотического опьянения, неизбежно возникает ситуация ценностного конфликта, которая переживается крайне тяжело и описывается как «экзистенциальный вакуум», «потеря смысла жизни». При этом способ быстрого «разрешения» такого конфликта наркоману хорошо известен, что делает «соблазн возможности» практически непреодолимым.

Полученные результаты указывают также на то, что эффективная первичная профилактика наркотической зависимости оказывается невозможной без обращения к ценностно-смысловой сфере личности. Большинство психопрофилактических программ при этом, ставят своей целью изменение поведения человека без учета его интересов и ценностей, что препятствует достижению высоких результатов при реализации данных программ на практике. Обучение алгоритмам действий в тех или иных ситуациях оказывается бесполезным без развития собственной внутренней системы координат. Только наличие системы внутренних оценок себя и своего поведения делает человека устойчивым в ситуации неопределенности, позволяет ему действовать под собственную ответственность.

При создании психопрофилактической программы, целью которой является влияние на ценностно-смысловую сферу личности мы опирались

на представления А.Г. Асмолова о том, что ценностно-смысловая сфера личности по своему происхождению носит двойственный характер, определяясь как особенностями самого индивида, так и характером его социальной среды. Таким образом на процесс формирования, развития и изменения системы ценностных представлений могут повлиять две группы факторов: внешние и внутренние.

Ценности социального окружения, являющиеся источником ценностных ориентаций личности, выступают в качестве внешнего фактора развития индивидуальной системы ценностей. Поэтому индивидуальные ценности, по мнению ряда авторов, должны рассматриваться только в контексте ценностных предпочтений социокультурного окружения. Однако, социокультурное окружение современного человека оказывается весьма неоднородным.

Изменчивость субъективных ценностей и смысловых предпочтений связана с объективностью реального процесса жизни индивида и общества, в котором система ценностей проявляется, и который является их отражением.

Главная характеристика современного мира, по мнению Д.А. Леонтьева, заключается в том, что это мир, находящийся в нестабильном, переходном состоянии. Этот мир непредсказуем гораздо в большей степени, чем это было раньше [2]. Мобильность современного человека, огромный объем получаемой им противоречивой информации, более широкие социальные связи, в которые он оказывается включенным, приводят к необходимости сопряжения различных точек зрения относительно одних и тех же явлений мира, сопоставления различных жизненных ценностей, транслируемых разными социальными группами. Такое сопоставление порой оказывается весьма затруднительным, так как в современном мире нет единообразия критериев выбора из предлагаемых миром вариантов.

Этнические, религиозные, семейные ценности в условиях современной действительности все труднее сохранять в неприкосновенности, делать так, чтобы собственные убеждения и взгляды на мир не вступали в противоречие со взглядами на мир, требованиями, ожиданиями, ценностями и нуждами других. Все это порождает ту самую нестабильность, которую мы наблюдаем сейчас. Каждый человек оказывается в состоянии идентифицировать себя в терминах социальной принадлежности с множеством разных социальных общностей, ценности и нормы которых оказываются отнюдь не идентичными, а порой полностью противоречат друг другу. Результат такой множественной социальной идентичности - это невозможность четко себя определить как представителя какой либо социальной группы, и, как следствие, невозможность раз и навсегда определиться с собственными ценностными представлениями.



По словам Д.А. Леонтьева такая ситуация ведет к возникновению расщепленной идентичности [2], которая в рамках ценностно-смысловой сферы личности может рассматриваться как ценностный конфликт, который переживается человеком как потеря смысла жизни, невозможность определиться в собственных предпочтениях. Все это приводит к ситуации, когда декларируемые человеком ценности перестают обладать для него личностным смыслом и служить реальными мотиваторами его поведения, критериями при совершении личностного выбора. Кроме того, у молодого человека возникает соблазн принятия наиболее простой и непротиворечивой из всех предлагаемых системы представлений о мире. Именно такими характеристиками часто обладают системы представлений, предлагаемые различными асоциальными группами (тоталитарные культы, преступные группировки, молодежные националистические организации, наркоманское сообщество).

Так в наркоманской группе усвоение ценности состояния наркотического опьянения происходит на эмоциональном уровне. При этом подкрепление употребления ПАВ происходит как на чувственно-телесном уровне (переживание чувства свободы, превосходства, неограниченных возможностей), так и на социальном уровне (переживание принятия, причастности к чему-то интересному, таинственному). Потребность человека в преодолении ограничений, снятии запретов, освобождении чувств, удовлетворяемая в условиях наркокультуры универсальным способом (социальное и чувственное синхронное подкрепление), может быть осмыслена в рамках наркомании как механизм формирования психической зависимости (В.А. Петровский, С.В. Березин, К.С. Лисецкий).

Ценности жизни, закрепленные традиционной моралью приобретают в наркосообществе совершенно другой смысл, в результате чего оказываются низвергнутыми, формируется «наркоманская» система ценностей. На этой внутренней основе формируется наркоманский способ жизни, который и составляет поведенческий элемент рассматриваемого ценностно-смыслового образования [3].

Таким образом, пассивное усвоение ценностей социокультурного окружения парадоксальным образом делает человека незащищенным и внутренне неустойчивым в противоречивых и постоянно меняющихся условиях современной действительности.

Однако, процесс формирования и развития ценностно-смысловой сферы личности оказывается более сложным чем простое усвоение ценностей и норм сообщества, в котором оказывается человек.

Как показывают исследования возрастного развития личности, до того этапа, который характеризуется как второе рождение личности (подростковый возраст), смысловые ориентации ребенка определяющим образом обусловлены воспитательными воздействиями и характеристиками

среды в семье, где он растет. Но эти связи, прямые и недвусмысленные, разрушаются, перестают действовать с момента второго рождения личности, когда самосознание и самовоспитание, собственная активность субъекта начинают играть определяющую роль в выработке смысложизненных ориентаций (*Немировський*, 1987). По словам Д.А. Леонтьева [2], второе рождение личности – это интенциональная, смысловая эмансипация; личность становится в состоянии не только выполнять самостоятельно какие-то действия, но и самостоятельно относиться к ним, самостоятельно решать вопросы о том, что нужно, что важно, а что неважно.

Ведущим механизмом формирования ценностно-смысловой сферы личности по мнению М.С. Яницкого становится процесс индивидуации [5]. Под индивидуализацией понимается становления авторства собственной жизни (М.С. Яницкий). Преломляясь через самосознание, мировоззренческие идеи получают личностный смысл, связь с опытом и, тем самым, становятся личностными ценностями, реальными мотивами поведения человека. Движущей силой процесса индивидуации, в отличие от адаптации и идентификации, является не потребность в гомеостазе, а, напротив, сопротивление равновесию, постоянное становление (Г. Олпорт); внутренний рост или развитие (К. Роджерс); осуществление личностного смысла (В. Франкл); самоактуализация (А. Маслоу), выход за пределы заданного (В.А. Петровский). В процессе индивидуации происходит перевод внешних этических правил во внутреннюю систему ценностей, постепенную трансформацию внешней формы поведения во внутреннее содержание через образование личностных смыслов.

Ведущим психологическим механизмом процесса индивидуации становится действие, принятие решений в ситуации неопределенности и последующая рефлексия оснований и последствий совершенного выбора.

Все, что с человеком происходит, – это результат «самостроительства», тех выборов, которые мы делаем, которые ничем не предопределены. Приобретение личностного смысла социальных ценностей, и тем самым перевод их в категорию личностных ценностей становится возможным только в процессе выхода за пределы требований ситуации, решения «задачи на смысл».

В современных условиях жизнь людей становится все менее устойчивой, все менее детерминированной. Возникает все больше ситуаций, в которых человеку ничто не подсказывает, как действовать и когда он должен принимать решение сам. Поэтому программа психопрофилактики наркотической контаминации должна быть направлена на выработку четких внутренних критериев, которые позволят человеку принимать решения в ситуации неопределенности. При этом целенаправленное формирование «правильных» ценностей оказывается мало эффективным, а часто – просто невозможным. Поэтому, при разработке профилактических программ,

следует уделять большее внимание развитию самостоятельной активности, ответственности, способности к самодетерминации и осознанному выбору.

Таким образом, главными задачами программы профилактики наркотической зависимости должны стать: 1) прояснение собственных ценностных представлений – осознания личностного смысла декларируемых ценностей; 2) развитие рефлексии и навыков самопознания как психологического механизма формирования ценностно-смысловой сферы личности; 3) осознание собственных возможностей, ограничений и личностных ресурсов в реализации жизненных ценностей; 4) формирование субъектной позиции личности в реализации собственных жизненных ценностей; 5) развитие способности к самостоятельному целеполаганию и самоуправлению личности.

Человек как субъект, как автор своей жизни способен создавать взаимоотношенности изменения в мире и в себе самом, способен самостоятельно выбирать адекватные ценности и смыслы и строить в соответствии с ними свою жизнь, развивать собственный мир. Изменения в ценностно-смысловой сфере личности повлекут за собой изменения в поведении, направленном на реализацию выбранных и осмысленных ценностей, что будет способствовать увеличению внутренней устойчивости личности к наркотической контаминации. При этом целью программы должно стать не формирование определенной системы ценностей, а развитие способности быть субъектом собственной жизни, что отразится в содержательном наполнении объектов-ценностей в сознании человека.

## Литература

1. *Братусь Б.С.* Аномалии личности. М.: Мысль, 1988. – 301 с.
2. *Леонтьев Д.А.* Очерк психологии личности. М.: Смысл, 1997. – 64 с.
3. *Лисецкий К.С., Литягина Е.В.* Психология негативных зависимостей. Самара: «Универс групп», 2006.
4. *Самыкина Н.Ю., Серебрякова М.Е.* Динамика ценностно-смысловой сферы в процессе наркотизации. Самара: «Универс-групп», 2007. – 148 с.
5. *Яницкий М.С.* Ценностные ориентации личности как динамическая система. Кемерово: Кузбассвузиздат, 2000. – 204 с.

***В.В. Шпунтова***

## **Внутриличностный ценностный конфликт как столкновение между ценностными ориентациями, ценностными стереотипами и ценностными идеалами**

Внутриличностный ценностный конфликт — это сложное и многоуровневое явление. Его проявления, содержание и динамика, многообразные способы разрешения зависят от множества факторов: от ценностей, которые вступают в борьбу, от их значимости и расположения в структуре личности, от степени осознания субъектом проявлений конфликта, от жизненных условий и т.д. Попытка создания общей классификации видов внутриличностного ценностного конфликта потребовала введения понятий, расширяющих представления о личностных ценностях, вступающих в конфликт: это ценностные ориентации (ЦО) — элементы сознания личности, в которых отражаются стратегические жизненные цели и общие мировоззренческие ориентиры (Яницкий, 2000); ценностные стереотипы (ЦС) — ожидания, предъявляемые личности теми или иными социальными группами или обществом в целом (Леонтьев Д.А., 1996); ценностные идеалы (ЦИ) — конечные ориентиры развития ценностей личности в ее представлении (Леонтьев Д.А., 1998; Яценко, 1997).

Опираясь на исследования В.Ф. Анурина (1982), А.В. Битуевой (2000), С.С. Бубновой (1999), И.А. Николаевой (2005), М.С. Яницкого (2000) и др., отметим, что ЦО, ЦС и ЦИ могут неполно осознаваться и отражаться в сознании человека, а также смешиваться, создавая разногласие между декларируемыми и реально побуждающими ценностями, — это затрудняет адекватную рефлексию человеком собственных целей, потребностей и может приводить к внутриличностному ценностному противоречию и конфликту. Вслед за Д.А. Леонтьевым (1996) выделим несколько причин возможных расхождений между ЦО, ЦС и ЦИ:

– Когнитивная — в силу недостаточно устоявшейся и структурированной системы личностных ценностей и/или недостаточно развитой рефлексии человек может слабо отдавать себе отчет в реальной роли или значимости тех или иных ценностей в его жизни.

– Психодинамическая — значимость ценностей может субъективно преувеличиваться/преуменьшаться благодаря действию механизмов стабилизации самооценки и психологической защиты.

– Полифоническая — в сознании человека присутствуют ценности, не всегда принимаемые им в качестве собственных жизненных целей или принципов.

На рисунке 1 изображена схема взаимоотношений между ЦО, ЦС и ЦИ и основные области их пересечения. Как следует из схемы, возможны следующие виды внутриличностного ценностного конфликта: 1) конфликт между ценностными ориентациями и ценностными стереотипами (ЦО–ЦС): он является перенесенным во внутренний план личности из мира социальных отношений и представляет собой интериоризированную версию конфликта, возникающего между личностью и обществом в том случае, когда ценностные представления личности отличаются от норм и предписаний общества, в котором она живет; 2) конфликт между ценностными идеалами и ценностными стереотипами (ЦИ–ЦС): он состоит в подмене собственных идеалов нормами и предписаниями социальной роли, которая позволяет человеку быть успешным в значимой группе; 3) конфликт между ценностными ориентациями и ценностными идеалами (ЦО–ЦИ): он протекает в основном на неосознаваемом уровне и является одним из самых сложных, так как затрагивает глубинные структуры, являющиеся важнейшей составляющей существования личности в мире.

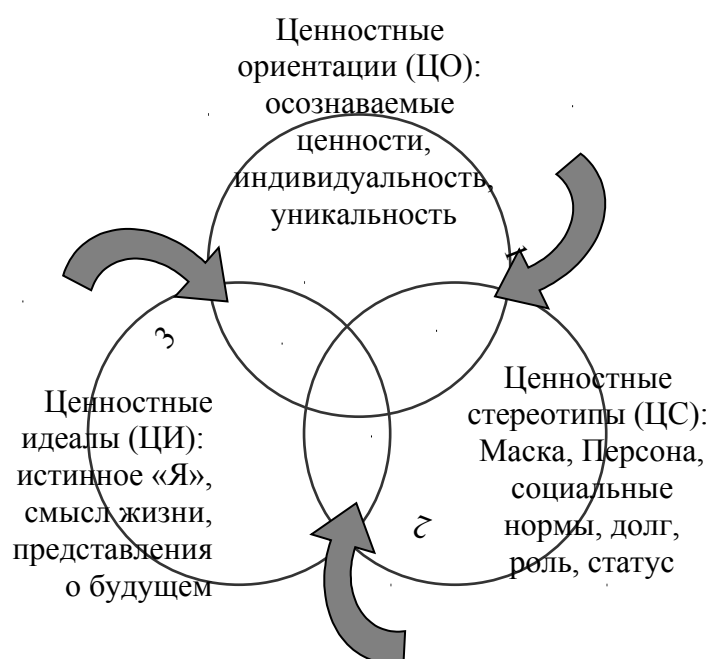


Рис. 1.

**Взаимоотношения между ценностными ориентирами (ЦО),  
ценностными стереотипами (ЦС) и ценностными идеалами (ЦИ)  
(стрелками указаны области пересечения — возможные конфликты)**

Предложенные виды являются, насколько нам известно, первой попыткой классификации внутриличностного ценностного конфликта и не отражают всего многообразия комбинаций взаимодействующих сторон. Они представляют собой результат теоретического обобщения и, следовательно, не являются единственно возможными.

**Первый вид** — конфликт ЦО–ЦС. Можно выделить как минимум две особенности его протекания:

1) В процессе социализации личность приобщается к культурно–историческому наследию и усваивает этику коллективной среды; она активно воспроизводит социальные связи, выявляет собственные возможности и формирует условия для своего развития. Однако чем ближе личность знакомится с культурой и включается в социальные отношения, тем более личностной становится: человек получает социальную роль и статус, позицию и место в общности, и вместе с тем — систему ценностей и свод правил, которым следует соответствовать (т.к. обладает статусом, выполняет роль и т.п.). В результате личность может стать обезличенной и индивидуально пустой, но наполненной социально. Она вытесняет собственные ЦО, подменяя их ожиданиями, которые общество предъявляет к человеку.

2) Внешние требования социума стремительно сменяют друг друга и «наплывают» на личность, не позволяя ей выделить те ценности, на которые можно ориентироваться. Под влиянием социокультурных факторов ЦС насаждаются и «внедряются» в сознание человека (Л.И. Анцыферова, Н.А. Журавлева). Так, исследования М.И. Бобневой (1978) показали, что в современном обществе духовные ценности и связанные с ними потребности замещаются внешними социальными символами. Нравственные рамки сдвигаются в сторону материальных ценностей, а действия личности, ее «вещи» (автомобиль, дом, счет в банке, социальный имидж и т.д.) направляются на инструментовку социальной роли. В такой ситуации социальные проблемы «спускаются» на личностный уровень и разрешаются в индивидуальном порядке. Подобный «спуск» приводит к увеличению числа внутриличностных противоречий и конфликтов вследствие того, что значения и ценности по–разному понимаются и интерпретируются разными людьми. В то же время пространство личности становится своеобразным эпицентром ценностных разногласий, и личность оказывается ответственной за собственные решения и поступки; от ее индивидуальных особенно-

стей, активности и рефлексивности зависит дальнейшая динамика конфликта ЦО–ЦС (конструктивный или деструктивный путь разрешения).

Одним из вариантов конструктивного разрешения конфликта ЦО–ЦС является приспособление личности к системе при одновременном и постоянном самосовершенствовании (*Менегети*, 2003). Личность обращается к социуму и участвует в процессе непрерывного творения мира, она «стремится к гармонизации, совпадению собственных интересов с интересами общества» (*Силяева*, 2001, с. 143).

**Второй вид** — конфликт ЦИ–ЦС. Его сложность заключается в простоте и «удобности» социальной роли: в ответ на любое действие имеются регламентированные стратегии поведения и общественно приемлемые способы реагирования. При этом за стереотипами теряется индивидуальность, и временами кажется, что за ролью нет самого человека.

Пример конфликта ЦИ–ЦС описан в работах И.С. Кона (1978, 1984) и И.Н. Михеевой (2000) — это конфликт между субстанциональным (подлинным) «Я» и «маской» (по И.С. Кону, «маска» — определенная модель, тип поведения в социуме). Человек выбирает «маску» не совсем произвольно — она компенсирует то, чего ему не хватает. Действуя в качестве адаптивного механизма, «маска» поначалу помогает приспособиться к каким-либо жизненным обстоятельствам, под ее влиянием образ поведения субъекта обретает устойчивые черты, но в дальнейшем она может оказаться сильнее не только потому, что содержит в себе определенные социальные императивы. Как психологическая сила, «маска» обуславливает реальные действия и в этом смысле становится подлинной, тогда как то, что человек считает своим истинным «Я», начинает носить иллюзорный характер.

Динамика конфликта «маски» и субстанционального «Я» может протекать следующим образом: личность контролирует сознание, исключая из него определенный опыт таким образом, что стремления, не вписывающиеся в одобряемую структуру «Я», рассогласуются. Страх потерять внутреннее равновесие и столкнуться с психологическим дискомфортом, необходимостью переосмысления имеющихся ценностей запускает защитные механизмы блокировки конфликта на бессознательном уровне и подавляет его проявления, обрекая личность на вынужденный самообман (*Михеева*, 2000). Чтобы сдерживать конфликт, человек прячется за фальшивое «Я», увеличивая пропасть между ним и подлинным «Я», делая ее более глубокой и непреодолимой. В такой ситуации отказаться от роли становится

еще сложнее: «маска» не просто заменяет настоящее лицо, она дает привилегии в преодолении запретов и делает взаимоотношения между людьми более универсальными, менее индивидуальными. Однако подлинное «Я» напоминает о себе: «Изменения, накапливаемые в области бессознательного как бы подготавливают штурм “Я”, в той или иной степени изменяя, деформируя его» (Чудновский, 2001 а, с. 160); конфликт возвращается в сознание, его проявления становятся более настойчивыми и заметными. Положить конец самообману человек может, лишь увидев свое истинное лицо, но и в этом случае неизвестно, наступит ли нравственное возрождения личности. Как замечает Ж. Делёз: «За масками есть еще маски, и самое тайное — еще один тайник, и так до бесконечности» (Делёз, 1998, с. 136).

Описываемая динамика конфликта является всего лишь одним из возможных способов объяснения происходящих изменений в структуре личности. Трансформация, возникающая во внутреннем мире, может остаться без внимания: существующий феномен «фальшивого Я» длительное время оказывается сокрытым от личности, которая переживает конфликт на бессознательном уровне. Отдавая предпочтение «Я»–реальному или прячась за «маской», человек имеет возможность находиться попеременно то в одной, то в другой ипостаси. Причем при выборе субстанционального «Я» «маска» становится фальшивой, а если предпочтение отдается «маске», ложный смысл приобретает «Я»–истинное. В результате человек может окончательно запутаться в собственной системе ценностей и вытолкнуть конфликт из сознания, — это деструктивный путь разрешения конфликта.

Конфликт ЦИ–ЦС может быть разрешен конструктивно: личность совершает осознанный и ответственный выбор в пользу собственной активности, понимая при этом, что нравственные предписания общества/социальной группы не являются единственно верными и непреложными. Она обращается к себе и принимает нежеланные стороны внутреннего «Я», «ищет правду о себе, для того, чтобы увидеть мир в правильной перспективе» (Шиши, 2005, с. 305).

**Третий вид** — конфликт ЦО–ЦИ может протекать тремя способами: 1) превалирование ЦО вплоть до отказа от ЦИ; 2) преобладание ЦИ при слабой представленности в сознании ЦО; 3) недостижимость ЦО при абсолютизации и недо-



ступности ЦИ (в силу субъективных и объективных причин, например, пассивности личности, непреодолимости внешних/внутренних преград).

1) В системе ценностей отсутствуют идеальные конечные ориентиры: все, к чему стремился человек и желал достичь, расценивается как фикция, красиво созданный образ, возникший под влиянием общественных ожиданий, которых придерживаются родители, референтная группа, значимые политические и общественные деятели и т.д. Неизбежным следствием подобного столкновения ЦИ и ЦО является ситуация девальвации чего-либо: обесценивается «Я», семья, возраст, профессия и пр. Человек сталкивается с бессмысленностью существования и отправляется на поиски «виновника» (родственника, друга, начальника, общество), пытаясь наказать, разрушить его (Р. Мэй, В. Франкл). Подавляя свою враждебность, он приписывает ее окружающему миру, проецирует на других людей, что ведет, согласно К. Хорни (1997), к резкому росту тревоги по двум причинам: а) восприятие окружающего мира как опасного, б) восприятие себя как неспособного этой опасности противостоять. Одним из способов выхода из данного конфликта является разрушение ценностных идеалов, возвращение к той точке отсчета, с которой «всё начиналось» (шанс построить мир заново, переписать историю).

В. Франкл полагал, что человек, утративший ценностные идеалы, теряет смысл жизни: «Потерявший веру в будущее сам себе подписывал смертный приговор... он утрачивал свой духовный стержень, ломался и деградировал физически и психически» (Франкл, 2000, с. 170). К сходным выводам приходит И.А. Николаева (2005, 2006): чем больше идеализация, чем больше разрыв между ЦО и ЦИ, тем меньше личность сомневается и испытывает потребность проверить идеалы на истинность. Обнаруживая их иллюзорность, она может лишиться смысла существования и оказаться в «подвешенном состоянии». Осознавая бесцельность собственной жизни, человек попадает в глубокий экзистенциальный кризис, выбраться из которого очень сложно. Он становится совершенно конформным существом, привыкая к тому, что поступок, мысль и даже чувство, отклоняющееся от стандарта, будет иметь для него отрицательные последствия. Человек теряет способность адаптироваться к миру, утрачивает активную роль в социальном процессе и в итоге становится результативным лишь в том, что от него ожидают.

Для нахождения конструктивного выхода из этой ситуации личность должна выбрать цель, стремясь к которой она сможет опереться на себя,

ибо «все, что есть у нас — это мы сами» (*Бьюдженталь*, 1998 а, с. 81). Человек постигает себя, из полученного знания выносит определенное значение/смысл, которое вкладывает в мир. Он обретает веру в себя, и сам выступает смыслом и мерой ценности.

2) В системе ценностей преобладают ЦИ: человек предается мечтаниям и переносится в будущее; не имея возможности оставаться собой и сохранять свою позицию как ценностную при резких изменениях действительности, он оказывается не в состоянии адекватно осмысливать мир. Подобное «погружение» в мир фантазий и отрыв от настоящего, бездеятельность и пассивность приводят к дополнительным и нежелательным эмоциональным, физическим, материальным, временным и другим затратам и не способствуют конструктивному выходу из конфликта (*Мэй*, 2001; *Ялом*, 1999 и др.).

На наш взгляд, одним из конструктивных выходов из конфликта ЦО–ЦИ может явиться воплощение и реализация идеалов: человек прикладывает усилия и проявляет активность; он выходит за рамки существующих возможностей, превосходит самого себя и, как полагает Б.С. Братусь, «возрастает настолько, что отбрасывается, “снимается” как отслужившее, усвоенное» (*Братусь*, 1997, с. 12). То есть на определенном этапе личность перерастает себя, устремляясь к новому уровню развития. Посредством движения через вызывающий беспомощность и тревогу опыт она самореализуется, расширяет сферу своей деятельности, сознания, обретает свободу, становится более ответственной.

3) Человек, переживающий этот вариант конфликта ЦО–ЦИ, испытывает недовольство своей внутренней значимостью и ощущает скуку. Его включенность в социальные структуры формальна и не отвечает ни его намерениям, ни общественным ценностям. Такая «неприсвоенность» культурно–исторических детерминант поведения и деятельности, а также отсутствие полноты самовыражения приводит к снижению удовлетворенности и обесцениванию жизни. Человек выключается из социокультурного пространства, превращается в пассивного наблюдателя, — он боится обнаружить ценности, которые поставят под сомнение его систему мировосприятия и вызовут угрозу его существованию. В итоге личность инстинктивно уходит от проблем смысла жизни, оставаясь при этом пассивной и полагаясь на волю случая.

Таким образом, третий вид конфликта ЦО–ЦИ затрагивает ведущие ценности личности, которые, столкнувшись с данностями бытия, могут потерять свою значимость: человек «пасует» перед ними и отказывается от них. Принимая

во внимание всю глубину и серьезность данного вида конфликта, отметим, что он представляется масштабным в плане проявлений и последствий, довольно сложно поддается описанию и оказывается напрямую связанным с событиями, происходящими в социуме. Подобное явление описано В.Э. Чудновским при анализе утраты смысла жизни и ЦО частью наших пожилых соотечественников в 1990–е годы (Чудновский, 1995; 1998).

Подводя промежуточный итог, отметим, что конфликты между ЦО–ЦИ, ЦС–ЦИ и ЦО–ЦС могут быть разрешены конструктивно или деструктивно. Выбор того или иного пути разрешения зависит от субъектной позиции личности: ее рефлексивности, активности и авторства. Вместе с тем, описанные виды внутриличностного ценностного конфликта не исчерпывают всех его граней, оставляя за рамками исследования конфликты и противоречия, которые могут возникать внутри каждой «области» ЦО, ЦС и ЦИ.

### Литература

1. *Анурин В.Ф.* Ценностные ориентации и их влияние на формирование потребностей // Социология высшей школы. Подготовка специалистов для народного хозяйства. Сб. науч. трудов. Горький, 1982. С. 116–129.
2. *Битуева А.В.* Особенности структурного строения ценностных ориентаций // Теорет. филос. журн. «Credo». 2000. №3 (21) [Электронный ресурс]  
<http://www.orenburg.ru/culture/credo/21/bityeva/html>.
3. *Бобнева М.И.* Социальные нормы и регуляция поведения. М.: Наука, 1978. – 311 с.
4. *Братусь Б.С.* К проблеме человека в психологии // Вопр. психол. 1997. №5. С. 3–19.
5. *Бубнова С.С.* Ценностные ориентации личности как многомерная нелинейная система // Психол. журн. 1999. Т. 20. №5. С. 38–44.
6. *Бьюдженталь Дж.* Наука быть живым: Диалоги между терапевтом и пациентами в гуманистической терапии. М.: Независимая фирма «Класс», 1998 а – 336 с. (Библиотека психологии психотерапии).
7. *Делёз Ж.* Различие и повторение. М.: ТОО ТК «Петрополис», 1998. – 384 с.
8. *Кон И.С.* В поисках себя: Личность и ее самосознание. М.: Политиздат, 1984. – 335 с.

9. *Кон И.С.* Открытие «Я» в психологии. М.: Политиздат, 1978. – 367 с.
10. *Леонтьев Д.А.* От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности (статья первая) // Вестн. Моск. ун-та. Психология. 1996. №4. С. 35–44.
11. *Леонтьев Д.А.* Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании: виды, детерминанты и изменения во времени // Психол. обозрение. 1998. №1. С. 13–25.
12. *Менегетти А.* Личность и система. М.: Изд-во Онтопсихология, 2003. – 328 с.
13. *Михеева И.Н.* Я-концепция и конфликт в сфере нравственной жизни личности // Самосознание и защитные механизмы личности. Хрестоматия. Самара: Изд. Дом «БАХРАХ-М», 2000. С. 232–251.
14. *Мэй Р.* Проблема тревоги. М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 432 с.
15. *Николаева И.А.* Объективное измерение топологических характеристик ценностной сферы личности // Бехтерев В.М. и современная психология: Матер. докладов на росс. науч-практич. конф. Казань, Казанский гос. ун-т, 29–30 сентября 2005 г. Вып. 3. Т.2 Казань: Центр инновационных технологий, 2005. С.438–446.
16. *Николаева И.А.* Проблема измерения ценностного отношения // Ценности и оценки: проблемы философии и науки: сб. науч. ст. Смоленск: Универсум, 2006. С.79–86.
17. *Силяева Е.Г.* Этические противоречия процесса становления личностного смысла // Психологические философские и религиозные аспекты смысла жизни: Матер. III–V симп. М.: Ось-89, 2001. С. 137–145.
18. *Франкл В.* Основы логотерапии. Психотерапия и религия. СПб: Речь, 2000. – 286 с. (Мастерская психологии и психотерапии).
19. *Чудновский В.Э.* Проблема структуры смысла жизни как психологического феномена // Психологические философские и религиозные аспекты смысла жизни: Материалы III–V симп. М.: Ось-89, 2001 а. С. 156–163.
20. *Чудновский В.Э.* Смысл жизни и судьба человека // Обществ. науки и современность. 1998. № 1. С. 175–183.
21. *Чудновский В.Э.* Смысл жизни: проблема относительной эмансипированности от «внешнего» и «внутреннего» // Психол. журнал. 1995. Т. 16. № 2. С. 15–26.
22. *Шихи Г.* Возрастные кризисы: ступени личностного роста. СПб.: ООО «Каскад», 2005. – 436 с.
23. *Ялом И.* Экзистенциальная психотерапия. М.: Независимая фирма «Класс», 1999.– 576 с.

24. *Яницкий М.С.* Ценностные ориентации личности как динамическая система. Кемерово: Кузбассвузиздат, 2000. – 204 с.
25. *Яценко А.И.* Целеполагание и идеалы. Киев: Наукова думка, 1977. – 120 с.

# НАПРАВЛЕНИЕ 7. ПРАКТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОДИАГНОСТИКА

*Е.А. Бессонова, Н.А. Букреева*

## **Авторская методика «Юнгианский чемодан», направленная на работу с ценностными ориентирами личности**

Каждый человек в те или иные моменты своей жизни встречается лицом к лицу с внутренними, не разрешимыми на первый взгляд, задачами. В психологии можно дать следующее название таким задачам: внутреннее противоречие или внутриличностный конфликт, как столкновение противоположно направленных интенций, например. Сталкиваться могут и отдельно взятые ценности, т.е. наиболее значимые объекты внутреннего мира человека.

Разговор о смысле жизни, о том, что для человека наиболее важно – сложен. Зачастую, не знаешь с какой стороны подойти к решению этого сложного вопроса... Что взять за исходную величину, которой можно было бы померить свои ценности?

Задавшись этим вопросом, мы предприняли попытку создать методику, которая давала бы человеку (клиенту, участнику группы) возможность не только переосмысления своего жизненного пути, но и составления иерархии значимости отдельных составляющих своей жизни. Эта методика может использоваться в ходе тренинговой и индивидуальной работы с клиентом.

Апелляция к художественным образам может значительно облегчить проработку личных затруднений или ситуаций с клиентом, поэтому в качестве предлагаемого сюжета мы выбрали достаточно интересный рассказ С. Довлатова «Чемодан».

«Это было всё, что я нажил за тридцать шесть лет. За всю мою жизнь на родине. Я подумал – неужели это всё? И ответил – да, это всё.

И тут, как говорится, нахлынули воспоминания. Наверное, они таились в складках этого убогого тряпья. И теперь вырвались наружу. Воспоминания, которые следовало бы назвать – «От Маркса к Бродскому». Или, допустим, - «Что я нажил». Или, кажем, просто – «Чемодан»...» (Довлатов, 2002, с.276)

Формально рассказ повествует об эмигранте, разбирающем на чужбине свой чемодан, в котором все содержимое нажитое за тридцать-сорок лет жизни. Каждый предмет, а их в чемодане не так уж и много, по-своему ценен, дорог для героя, с каждым предметом связана частичка прошлой жизни, значимая история. При этом сами предметы функционально бесполезны... Шапка из фальшивого котика... не греет, не красит... но именно эта шапка является маркером его сложных, противоречивых отношений с братом. Поплиновая рубашка... не греет, не красит... рубашка актуализирует взаимоотношения с женой. И так каждая вещь в чемодане – не греет, не красит, зато поднимает на поверхность те семьдесят процентов айсберга внутренней жизни, которые до этого были скрыты.

Участникам тренинговой группы или клиенту дается следующая инструкция: *«Представьте, что сегодня вам предстоит навсегда покинуть свою страну. Вы уже никогда не сможете вернуться обратно домой. Ваша задача за десять минут собрать чемодан, в который вы можете положить всего семь вещей. Только семь. Что это будут за вещи – решать вам, материальные, не материальные... любые. Собирайте...»*.

В течении 7-10 минут участники «собирают свой чемодан», они могут составить список на листе, могут сделать это мысленно.

После того, как все участники приготовились в путь, ведущие просят каждого озвучить взятые вещи. Параллельно просят рассказать, почему участником были выбраны именно эти предметы, и какой из них является самым значимым в списке. Почему? Какие связаны воспоминания, ассоциации...

Когда все списки прозвучали, ведущие представляются в роли таможенников, которые в праве еще раз «перевернуть» чемодан, посмотреть, что в нем и попросить оставить некоторые предметы: «На борту лайнера - перегруз, поэтому каждому участнику сейчас предстоит избавиться от одного предмета...». Идет проработка ситуации. Способов избавления от предметов озвучивается несколько: вещь можно оставить таможенникам, вернуть домой, подарить кому-нибудь из участников группы или уничтожить вовсе. Обсуждаются следующие вопросы: почему был выбран именно этот предмет? Почему поступили с ним именно таким образом? Чего не стало вместе с этой вещью?

После того, как список стал меньше ровно на один предмет, ведущие просят избавиться еще от одного. И так происходит до тех пор, пока в чемодане участников не останется всего одна вещь. На этом этапе обсуждаются такие вопросы, как – почему остался с вами именно этот предмет? Что он значит для вас?

Дальше ведущие помогают восстановить последовательность вычеркиваемых из списка предметов, выстраивая, таким образом, их иерархию.

Для тех участников, кто доволен своим чемоданом, работа завершается решением, куда именно они отправятся, а далее эти участники улетаю-ют в выбранную страну. Недовольные или сомневающиеся участники мо-гут получить еще один шанс собрать заново свой чемодан (на этом делает-ся особенный эмоциональный акцент), но выбрав только из тех предметов, которые были оставлены на таможне. Таким образом, участниками срав-ниваются свои и чужие ценности.

В индивидуальной работе можно предложить клиенту собрать «сего-дняшний чемодан», а потом пофантазировать, каков был бы его чемодан еще пять-десять лет назад, и каков будет его чемодан через пять-десять лет. Таким образом, сравниваются ценности прошлого времени и нынеш-него. Эту тему также можно проработать: почему именно эти предметы были значимы тогда, и почему свою значимость они утратили сегодня? Что станет ценностью в будущем?

Этот метод мы опробовали и в групповой работе, и в индивидуаль-ной. Специфика групповой работы по этой методике в том, что позволяет получить обратную связь ценностям каждого участника, обратную связь по иерархии. Сразу находятся люди, которые похожи по содержимому че-моданов, и люди, которые отличаются кардинально. В ходе совместного обсуждения некоторые участники осознают не значимость содержимого своего чемодана, его ориентированность на практические нужды, а не личностные ценности. Это также может стать значимым результатом тре-нинга для участника. Важным условием применения методики является возможность безопасного самораскрытия участников в группе, поскольку, так или иначе, проговаривается то, чем человек живет, что для него самое дорогое.

Индивидуальная работа хоть и исключает сравнения с другими людьми, все же дает возможность сравнения себя с самим же собой: собой в прошлом, настоящем и будущем.

Данную методику рекомендуется использовать ближе к завершению тренинговой программы, то есть обязательно после стадии конфликта в группе, поскольку для самораскрытия требуется ситуация истинной сплоченности группы.

## **Литература**

1. *Довлатов С.* Чемодан // Встретились, поговорили. СПб: Азбука, 2002. – С. 272-388.



# НАПРАВЛЕНИЕ 8. ПСИХОЛОГИЯ СПОРТА

*Д.А. Тулейкина*

## **Особенности самоотношения спортсменов-юношей, выступающих в командах мастеров**

*Научный руководитель А.В. Соболева*

Юношеский возраст с психологической точки зрения – период наиболее активной рефлексии, осознания себя и своего места в мире, выбора жизненного пути [9]. В тоже время для спортсменов практически во всех видах спорта это возраст перехода из юношеских, молодежных команд в команды мастеров, что на практике чаще всего означает переход в команды, члены которых порой значительно старше новичков. При этом «очень много хороших молодых ребят, но что будет с ними дальше, решит их характер. На переходе от 17 лет к 20 столько народу пропадает» [1]. В связи с этим мы можем говорить о некоторой специфике работы с молодыми спортсменами. Существует множество исследований, посвященных изучению тревожности, агрессивности, нейротизма и других характеристик молодых спортсменов [6]. Но на практике они почти бесполезны, т.к. по словам известного баскетбольного тренера С. Еремина, наставник все это знает про своих учеников, даже не проведя ни одного теста [3]. Поэтому, на наш взгляд, для успешной работы необходимо знание более интегральных, скрытых от внешнего наблюдения, свойств. Одной из важнейших характеристик юного спортсмена, выступающего в команде мастеров, мы считаем его самоотношение.

Самоотношение личности включено в качестве определенной подструктурной единицы в общую систему отношений человека и тесно связано с особенностями отношения субъекта к внешне-предметному и социальному миру. Существование определенного аспекта личности, связанного с отношением к себе, признают почти все исследователи личности, однако в его описании имеет место терминологическая неопределенность. Это и самооценка, и самоуважение, и самопринятие, и эмоционально-ценностное отношение к себе, и, наконец, самоотношение. Но, несмотря на эту терминологическую аморфность, существуют относительно небольшие различия в попытках теоретического осмысления явления самоотношения.

В своем исследовании мы опираемся на концепцию, предложенную В.В. Столиным. Представления о самосознании и самоотношении базируются на идеях А.Н. Леонтьева о деятельности, сознании личности и о личностном смысле. Самосознание личности направлено на собственный личностный способ интеграции ее деятельностей, интеграции и иерархизации мотивов.

Согласно концепции В.В. Столина, самоотношение не является ни следствием знания о себе, ни реакцией на определенные аспекты «образа Я». Знание и самоотношение есть следствие одних и тех же общих причин, лежащих вне субъекта, в его деятельности, – и лишь вторично, в феноменологически превращенных формах, отдельные самооценки могут восприниматься субъектом как способные породить его истинное отношение к себе. То есть самоотношение – лежащее на поверхности сознания, непосредственно-феноменологическое выражение личностного смысла «Я» для самого субъекта. Специфика переживания смысла «Я» производна от реального бытия субъекта, его реальной позиции в социуме. А.В. Петровский пишет, что «центральная характеристика личностных смыслов – их зависимость от места человека в системе общественных отношений, «социальной ситуации развития», т.е. от его социальной позиции». Считается, что содержание эмоциональных отношений личности к другому и к себе следует искать в действительных жизненных отношениях и стоящем за ними социальном контексте.

Ситуация развития влияет на содержание самоотношения двояко: во-первых, задавая иерархию ведущих деятельностей и мотивов, по отношению к которым происходит осмысление собственного «Я»; во-вторых, во многом задает тот «алфавит» эмоциональных переживаний, в котором оно осуществляется.

Кроме того, В.В. Столиным выделяется еще и ожидание отношения к самому себе как аспект самоотношения. Оно предполагает смену «хозяина» чувства – антипатия и симпатия в собственный адрес приписывается другим людям вообще.

Можно говорить о том, что разработано множество концепций самоотношения, однако они в основном носят теоретический характер. Сегодня же запросы психологической практики требуют проведения прикладных исследований, направленных на изучение механизмов поддержания и коррекции самоотношения личности.

Выбор самоотношения в качестве мишени коррекционного воздействия обусловлен важностью данного компонента структуры личности при анализе адаптационных возможностей. Целенаправленное воздействие на представления человека о себе приводит к изменению эмоционально-ценностного отношения к себе и использованию в дальнейшем более продуктивных форм поведения. Устранение искаженного образа Я,

позитивное отношение к себе и конструктивные паттерны поведения способствуют более полноценному функционированию, что значительно улучшает адаптацию личности [13]. На наш взгляд, для адекватной работы с молодыми спортсменами, выступающими в командах мастеров необходимо изучить особенности их самоотношения.

Таким образом, **объектом** нашего исследования стало самоотношение спортсменов в возрасте от 17 лет до 21 года, выступающих в командах мастеров, а **предметом** – особенности самоотношения спортсменов юношеского возраста, выступающих в командах мастеров (взрослых командах).

Нами была выдвинута следующая **гипотеза**: самоотношение спортсменов – юниоров, выступающих в командах мастеров, качественно отличается от самоотношения спортсменов – юниоров, выступающих в молодежных командах.

**Процедура исследования.** Для проведения исследования нами были выбраны 3 методики: методика исследования самоотношения В.В. Столина (МИС) [12], тест незавершенных предложений [8] и тест «20-ти высказываний» [7].

В исследовании принимали участие 3 группы испытуемых – спортсмены 17-21 года, выступающие в командах мастеров, спортсмены 17-21 года, выступающие в молодежных командах и молодые люди 17-21 года, не занимающиеся спортом. Испытуемые-спортсмены представляют три вида спорта: баскетбол, спортивное ориентирование и тэквондо и имеют спортивные звания «кандидат в мастера спорта», «мастер спорта» и «мастер спорта международного класса». Результаты обрабатывались методом контент-анализа.

**Результаты и их обсуждение.** Опросник В.В. Столина показал, что значительные различия между тремя группами наблюдаются по нескольким шкалам:

- *Саморуководство.* Наиболее высокие показатели наблюдаются у спортсменов, выступающих в командах мастеров. Наиболее низкие – у выступающих в молодежных командах.
- Спортсмены, выступающие во взрослых командах, также показывают наиболее высокие значения по шкале «самоценность».
- *Самопрятие* и *самопривязанность* у спортсменов, выступающих в командах мастеров, намного ниже, чем у испытуемых 2 других групп.

Такие результаты можно объяснить качественно отличной «социальной ситуацией развития», которая имеет место в молодежных и «взрослых» командах. Причины и последствия этих различий становятся понятными при анализе теста незавершенных предложений.

**Спортсмены, выступающие в командах мастеров**, подчеркивают свою самостоятельность, силу (я становлюсь еще сильнее; продолжаю до того, пока повезет). При этом также отмечают постоянное стремление к самосовершенствованию, работу над собой (быть лучше; работать еще больше).

Спортсмены осознают «эмоциональные», связанные с выражением эмоций, самораскрытием (большинство моих товарищей не знает, что я ... за человек, хороший; переживать из-за пустяков) *страхи*.

*Друзьям* дается позитивная оценка (скромные; не пытаются кем-то быть). Выделяется один друг. Негативные чувства вызывают ложь и лицемерие.

*Коллегам* даются конкретные характеристики (веселые; дружные). Появляется требовательность, подобная той, которая демонстрируется спортсменами молодежных команд по отношению к друзьям (понимают меня: должны доверять мне; болеют игрой, любят игру).

С *тренером* на данном этапе устанавливаются не эмоциональные, а партнерские отношения (он хочет знать мое мнение). Подчеркивается стимулирующая роль тренера (меня хвалил; я собираюсь с силами; стараюсь быть лучше их).

*Будущее* относительно определенное. Связано с созданием собственной семьи (я женюсь; иметь детей). Осознается конечность собственной жизни (все закончится; я умру).

*Цели* в основном связаны с достижением успеха (быть первым; быть лучше; достичь своей цели).

В отличие от этой группы, **спортсмены молодежных команд** демонстрируют «бегство» из травмирующих ситуаций (я ухожу; беру таймаут). Наблюдается противостояние, некоторый негативизм (я иду против всех; сержусь). Подчеркивается отсутствие волевых качеств (что я лентяй; что я люблю спать). Прослеживается необходимость выбора между образованием и спортом (овладеть многими профессиями; получить хорошее образование; стать чемпионом мира).

*Страхи* в основном «социальные» (упасть в глазах других; не пробиться в жизни; быть непонятым) и связанные с собственными переживаниями (переживать по пустякам).

*Отношение к товарищам* достаточно эгоцентрично, требовательно (ждут меня; любят меня; меня понимают; мне приятны; помнят обо мне). Недостатки связаны с демонстративностью друга («строят» из себя кого-то; лицемерят; хвастают).

*Коллеги* отождествляются с друзьями (мне приятны; очень хорошие друзья). При этом подчеркивается то, что коллеги сильнее (немного сильнее меня).

Преобладает эмоциональное отношение к *тренеру* (просто душка; я волнуюсь; я рад; я спокоен). Подчеркивается воспитательная функция тренера (мой воспитатель; воспитывал во мне волю).

Ожидания от *будущего* позитивные, но неопределенные (все будет хорошо; светлое и прекрасное; чудо). При этом происходит отрицание возможности старения (когда я буду старым...никогда; я все равно буду бегать; буду шустрым). Прослеживается потребность в поддержке (надеюсь на...чудо; мне будут во всем помогать).

*Цели* в основном не связаны со спортом (или с тем видом спорта, которым занимается испытуемый). В основном их можно назвать «эмоциональными»: любить, быть счастливым, быть любимым, не стать плохим и злым.

Эти результаты показывают, что измеряемые характеристики спортсменов, выступающих в командах мастеров, качественно отличны от аналогичных характеристик двух других групп, результаты которых в целом сходны между собой. Можно сказать, что спортсмены молодежных команд и неспортсмены демонстрируют типичные подростковые реакции и особенности отношений – негативизм, эгоцентризм, эмоциональное отношение к наставнику и т.д.

Некоторая жизненная неопределенность этих групп испытуемых прослеживается и при анализе результатов теста 20-ти высказываний. В ответах испытуемых выделялись объективные категории («отнесение себя к группе или классу, чьи границы и условия членства знают все» [7, с. 462]) и категории субъективные (те характеристики себя, которые для выяснения требуют указания самого респондента или соотнесения его с другими людьми). Затем подсчитывалось процентное соотношение ответов этих двух групп высказываний. Выяснилось, что больше всего объективных характеристик (36,7 %) присутствовало в ответах спортсменов, выступающих в командах мастеров, что, по мнению, М. Куна и Т. Макпартлэнда, косвенно может говорить об идентификации себя в социальной системе, о наличии опоры.

В целом результаты всех трех использованных методик не противоречат друг другу и позволяют описать как некоторые факторы, влияющие на самоотношение молодых спортсменов, выступающих в командах мастеров, так и особенности межличностных отношений, являющиеся следствием самоотношения.

Можно говорить о том, что если у спортсменов молодежных команд зоной ближайшего развития является сам факт попадания во взрослую команду, то у спортсменов взрослых команд – адаптация в ней. Поэтому спортсмены молодежных команд ориентированы на повышение своих спортивных результатов, в то время как перед спортсменами команд ма-

стеров стоит задача личностных изменений. Отсюда и низкий уровень самопрятия и самопривязанности, потребность в изменениях.

Но высокая самооценностъ позволяет критично и требовательно относиться к старшим коллегам и тренеру. Очевидно, это связано со специфической профессионального спорта. Как и высокий уровень саморуководства, который, на наш взгляд, связан именно с переходом во взрослую команду и, соответственно, с утратой воспитательной роли тренера.

Однако остается невыясненным вопрос, каким образом происходит усвоение «правил» большого спорта. Но можно утверждать, что спортсмены, выступающие в командах мастеров, психологически взрослее своих сверстников из молодежных команд и не занимающихся спортом. У них лучше просматривается временная перспектива (в методике 20-ти высказываний часто употребляется слово «будущий») с более определенными конкретными целями. Прослеживается тенденция к принятию ответственности, как в профессиональной деятельности, так и в семейной жизни (ориентация на создание собственной семьи, определение себя через словосочетания «будущий муж», «будущий отец»).

Характерной чертой является страх перед своими эмоциями. Обучение адекватным способам их выражения может быть одним из направлений работы со спортсменами, выступающими во взрослых командах.

**Выводы.** Наше исследование показало:

1. По результатам методики исследования самоотношения В.В. Столина можно говорить о различиях между группами по 4 шкалам: самооценностъ, самопрятие, самопривязанностъ, саморуководство.

2. При анализе теста 20-ти высказываний было выявлено, что наиболее адаптированными в социальной системе являются спортсмены, выступающие в командах мастеров.

3. Исходя из результатов теста незавершенных предложений и методики исследования самоотношения, мы можем сделать вывод о сходстве спортсменов, выступающих в молодежных командах, и людей, не занимающихся спортом и об отличии этих групп испытуемых от спортсменов взрослых команд.

4. Спортсмены молодежных команд ориентированы на повышение своих спортивных результатов, а перед спортсменами команд мастеров стоит задача личностных изменений.

5. Вопрос о том, каким образом происходит усвоение основных схем отношений, характерных для профессионального спорта и влияющих на самоотношение молодого спортсмена, остается открытым.

6. У спортсменов взрослых команд четче сформирована временная перспективы и адекватное отношение к старению и конечности жизни.

7. Отношение к прошлому идентично у всех трех групп испытуемых. На наш взгляд, это можно считать особенностью данного возраста.

8. Особенности самоотношения спортсменов, выступающих в командах мастеров, связаны со спецификой их социальной ситуации развития (социального контекста) и не являются возрастными особенностями, а также не зависят от вида спорта, которым занимаются испытуемые.

## Литература

1. *Гридасов С.* Хмурое утро // ПРОспорт №11 (30), 14-27 июня 2005.
2. *Дубовицкая Т.Д.* Методика диагностики ситуативной самоактуализации личности: контекстный подход // Психологический журнал. №5. 2005. С.70-78.
3. *Загайнов Р.М.* Проклятие профессии: Бытие и сознание практического психолога. М.: Смысл, 2001.
4. *Знаков В.В.* Самопонимание субъекта как когнитивная и экзистенциальная проблема // Психологический журнал. №1. 2005. С.18-28.
5. *Кон И.С.* Психология самосознания // Хрестоматия «Психология самосознания» / Под ред. Д.Я. Райгородского. Самара: Издательский Дом «Бахрах-М», 2007.
6. *Кретти Дж.* Личность спортсмена // Хрестоматия «Психология спорта» / Составитель-редактор А.Е. Тарас. М.: АСТ, Минск, 2005.
7. *Кун М., Макпартлэнд Т.* Кто я? // Хрестоматия «Психология самосознания» / Под ред. Д.Я. Райгородского. Самара: Издательский Дом «Бахрах-М», 2007.
8. *Марищук В.Л., Блудов Ю.М., Серова Л.К.* Психодиагностика в спорте. М.: Просвещение, 2004.
9. *Мухина В.С.* Возрастная психология. М.: Издательский центр «Академия», 1997.
10. *Николаенко О.Н.* Психологические защиты как механизм поддержания самоотношения // Тезисы докладов конференции «Психея-форум – 2002».
11. *Пантилеев С.Р.* Самоотношение // Хрестоматия «Психология самосознания» / Под ред. Д.Я. Райгородского. Самара: Издательский Дом «Бахрах-М», 2007.
12. *Романова Е.С.* Психодиагностика. СПб.: Питер, 2005.
13. *Сибгатуллина О.Л.* Социально-психологическая коррекция самоотношения личности // Тезисы докладов конференции «Психея-форум – 2002».
14. *Сарджвеладзе Н.И.* Личность и ее взаимодействие с социальной средой [Электронный ресурс] [www.psylib.org.ua](http://www.psylib.org.ua)

15. *Столин В.В.* Самосознание личности. М.: Издательство Московского Университета, 1983.



# НАПРАВЛЕНИЕ 9. ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА

*Н.А. Богдан*

## **Профессиональное самоопределение как элемент системы профилактики юношеского наркотизма**

Исследование выполнено при поддержке РГНФ (проект №08-06-00391а)

В статье рассматриваются в психологическом аспекте такие феномены, как «субъектность» и «самоопределение» (личностное и профессиональное), проводится сравнительный анализ их содержания, структуры, динамических характеристик. Рассматривая субъектность, как ведущий фактор успешности программ по профилактике и преодолению негативных зависимостей, на основании выявленной близости психологического содержания субъектности и самоопределения, автор предлагает рассматривать профессиональное самоопределение как один из значимых элементов системы профилактики и преодоления подростково-юношеского наркотизма.

Многочисленные психологические и социально-психологические исследования в области подростково-юношеской наркомании показали, что невозможно выделить конкретные корреляты среди предполагаемых причин наркотизации молодежи. Распространение наркомании связано с одновременным существованием нескольких групп факторов, каждая из которых, взятая в отдельности, не является определяющей. Факторы наркотизации условно можно разделить на объективные и субъективные. Внутри объективных причин выделяют макропричины и микропричины. Субъективные разделяются на индивидуально-биологические, индивидуально-психологические и личностно-психологические. Однако, «причинноцентрированность» многих авторов, своего рода «линейность» в осмыслении столь противоречивого явления, которое представляет собой «человек, употребляющий психоактивные вещества», оказались непродуктивны – количество причин употребления наркотических веществ оказывается таким же нескончаемым, как и количество проблем, с которыми человек встречается в своей жизни (*Лисецкий, Литягина, 2006*)

На практике подтверждается идея В.А. Петровского: «Наркомания не имеет телеологического основания, а, следовательно, и результирующую»

щей терапии». И таким образом, только развитие *субъектности* (самопричинной активности и ответственности в ситуации неопределенного риска) является надежным фактором личной наркоустойчивости подростка (Лисецкий, Литягина, 2006)

Субъектный подход к психологическому пониманию человека, в последнее время, становится методологическим снованием в преодолении противоречия и противопоставления между объективным и субъективным. Возникновение термина «субъектность» связано с исследованиями С.Л. Рубинштейна и представителей его психологической школы. Психологические аспекты «субъектности» представлены в работах отечественных психологов К.А. Аульхановой-Славской, Б.Т. Ананьева, Л.И. Анциферовой, А.Г. Асмолова, А.В. Брушлинского, А.Н. Леонтьева, В.Н. Мясищева, В.А. Петровского и др.

«Субъектность» – системная целостность противоречивых качеств, процессов, свойств, состояний сознания и бессознательного (Брушлинский, 1996). Субъектность реализуется в момент выхода человека за границы предустановленного (надситуативные акты), отраженности его в других людях (идеальная представленность и продолженность) и возвращенности к себе (воспроизводстве своего бытия в других и в себе) (Петровский В.А., 1992; 1996).

В качестве расшифровки понятия «субъектность» В.А. Петровский использует термин «самопричинность» – фундаментальное свойство и способность субъекта быть причиной себя, быть способным проявлять одновременно спонтанность и ответственность. Одним их ключевых проявлений субъектности – свободного, спонтанного и ответственного проявления собственной субъективности – является способность к совершению экзистенциального выбора, который характеризуется свободой и непредрешенностью собственных результатов. Кроме того, субъектность может существовать лишь при наличии самого субъекта – имени, лица, тела, «Я-концепции», самоидентичности (Лисецкий, 2007)

В процессе проявления и развития субъектности личности, опыт саморазвития отражается и фиксируется в структуре «Я-концепции». Обобщая различные взгляды на феномен «Я-концепции», можно сказать, что каждый человек является одновременно исследователем и создателем явлений как своего внутреннего, так и внешнего мира.

В качестве синонима «Я-концепции» Э. Эриксон использует термин «Эго-идентичность». Идентичность, а точнее самоидентичность является необходимым условием развития и сохранения личности, показателем зрелости. Идентичность, в определении Т. Марковой – это твердоусвоенный и личностно принимаемый образ себя во всем богатстве отношения личности к окружающему миру.

Обобщая вышесказанное, можно отметить, субъектность, как психологическая характеристика, качество и свойство личности, ее становление и развитие, по мнению ряда авторов (С.В. Березин, К.С. Лисецкий, Е.В. Литягина, Е.А. Назаров, В.А. Петровский, Н.Ю. Самыкина и др.) является одним из наиболее надежных условий устойчивости к наркотизации, особенно в подростково-юношеской среде. Под субъектностью можно понимать способность человека к осуществлению выбора, обеспечивающего одновременно и развитие и сохранение целостности его «Я-концепции» самоидентичности. Кроме того, формирование, развитие и сохранение субъектности должно рассматриваться и как процесс, сопровождающий человека на протяжении всей жизни (Лисецкий, 2007)

В ходе изучения и анализа научной литературы по проблеме профессионального самоопределения молодежи мы обнаружили и выявили значительное сходство в психологическом содержании таких феноменов как **«субъектность» и «самоопределение»**.

В работах философов, уделявших внимание самоопределению личности, заложены такие ее элементы и свойства, как автономность субъекта, и связанная с ней активность и ответственность (Филос. энциклоп. сл., 1998). Также как и В.А. Петровский, говоря о субъектности описывает ее как способность проявлять одновременно спонтанность и ответственность. Значимые элементы самоопределения были выделены также С.Л. Рубинштейном и получили развитие в работах А.К. Абульхановой-Славской: самодетерминация, собственная активность, осознанное стремление занять определенную позицию. С.Л. Рубинштейн выделил две ведущих характеристики самоопределения – самопознание и верность себе. Также как и В.А. Петровский выделяет такие основные процессы субъектности, как устремление, целеполагание и рефлексия, обеспечивающие ее, субъектности, развитие (а точнее само-развитие).

Также как и субъектность, самоопределение, как явление, может осуществляться в двух пространствах, отражающих стороны жизнедеятельности индивида – социальном и индивидуальном. Самоопределение в социальном пространстве («Я определяю окружающий меня мир») отражает границы своей ответственности и участия в жизни общества, результаты взаимодействия с другими людьми. Самоопределение в индивидуальном пространстве («Я определяю себя») влечет за собой принятие границ своей ответственности за свою жизнь, свое смысловое единство.

И субъектность, и самоопределение, по нашему мнению, являются феноменами, претерпевающими изменения, и все же сохраняющими некую целостность и сформированность на протяжении практически всего жизненного пути человека. Профессиональное самоопределение, например, корректируется на протяжении всей жизни, так как личностное и про-

фессиональное развитие человека меняют его характеристики и смыслы – появляются новые потребности, смыслы, ценности.

Самоопределение, как поиск способа функционирования и развития, по мнению А.Л. Журавлева и А.Б. Купрейченко, может быть одновременно отнесено к трем основным классам психических явлений – то есть пониматься как процесс, как состояние и как свойство субъекта. Самоопределение, как процесс, включает осознание и осмысление, сравнение и выбор, конструирование и формирование субъектом собственной систем жизненных ценностей. В то время как субъектность определяется исследователями также как способность к рефлексии, к экзистенциальному выбору, как процесс, обеспечивающий формирование и развитие «Я-концепции» и самоидентичности – понятий, напрямую связанных с ценностно-смысловой сферой личности.

В последнее время в исследованиях отечественных и зарубежных ученых прослеживается всё более усиливающееся внимание к личностным аспектам самоопределения, оно трактуется в большей степени как механизм, обеспечивающий процесс становления и развития личности, как механизм высшей степени осознанности. Анализируя и обобщая мнения отечественных психологов-исследователей по вопросу самоопределения личности, мы понимаем это явление как процесс самостоятельного определения себя – знания, понимания и осознания себя в двух пространствах – для себя самого и для социума, на основе индивидуальных ценностных ориентаций. С учетом взглядов на проблему самоопределения зарубежных авторов, которые делают больший акцент на социальной стороне этого феномена, мы рассматриваем самоопределение, как динамическое проявления в социуме знания, понимания и осознания себя на основе индивидуальных ценностных ориентаций (Богдан, 2008)

По нашему мнению, при рассмотрении таким образом сути и содержания феномена самоопределения, весьма уместна аналогия, которую можно провести с субъектным подходом к психологическому пониманию человека.

Весьма значимую часть самоопределения составляет его профессиональный компонент. Проблема профессионального самоопределения является ключевой проблемой психологии профессионального становления личности, и личностного самоопределения индивида вообще. Кроме того, профессиональная включенность личности в процесс социализации ресоциализации, является одним из наиболее доступных и активно используемых методов.

Процесс профессионального самоопределения понимается большинством авторов как некая последовательность выборов, в результате которых осуществляется взаимодействие между личностью и ситуаци-

ей, когда люди выбирают, создают и изменяют ситуации, а ситуации участвуют в формировании личности. «При этом движущей силой самоопределения личности считается противоречие между «хочу – могу» и «есть – ты обязан», которые трансформируются в «я обязан, иначе не могу» (Сафин, Ников, 1984).

Адекватное самоопределение, соответствующее возможностям самой личности и объективным условиям окружающей среды, способно создать все условия для самореализации личности. Профессиональное самоопределение, его адекватность и полнота, тесно связано с личностной зрелостью; также как и субъектность является признаком и способом взросления, зрелости. Анализ профессиональной составляющей самоопределения наиболее значим для понимания феномена личностного самоопределения (Шамионов, 2008)

Кроме прослеживающихся при анализе научной литературы аналогий и общности таких понятий, как самоопределение и субъектность, Р.М. Шамионов, например, напрямую упоминает о том, «что профессиональное самоопределение предполагает достаточно высокий уровень субъектности. Она проявляется практически во всем. Начиная от перебора возможных вариантов в период оптации, и завершая принятием решений в направлениях всей профессионализации».

Таким образом, проведенный нами анализ научных публикаций по проблемам личностного и профессионального самоопределения и психологии негативных зависимостей выявил заметную схожесть в психологическом содержании и понимании таких феноменов как **субъектность и самоопределение**.

Среди большого числа теоретических, эмпирических и экспериментальных исследований по проблеме негативных зависимостей, на наш взгляд, особого внимания, заслуживает подход к решению этой проблемы, основанный на использовании концепции отраженной субъектности В.А. Петровского. Сравнительно недавно появились, и уже зарекомендовали себя как наиболее успешные и эффективные, исследования, в которых организация профилактики наркомании рассматривается с точки зрения действия подросткам и юношам в решении их онтологически значимых задач взросления и развития субъектности личности (С.В. Березин, К.С. Лисецкий, Н.Ю. Самыкина, Е.В. Литягина, О.А. Ушмудина, М.Е. Серебрякова и др.) Авторы и сторонники этой концепции рассматривают человеческую личность как существо, устремленное к свободе (Ж.-П. Сартр, М.К. Мамардашвили, М. Хайдеггер, Ф. Ницше и др), важнейшим свойством которого является субъектность.

В данной статье мы выявили и показали заметную общность в психологическом содержании таких феноменов как субъектность и самоопределение. На этом основании мы выдвигаем предположение, что адекват-

ное, состоявшееся в конкретном временном отрезке, профессиональное самоопределение может являться как одним из показателей субъектности личности, так и способом ее, субъектности, формирования и развития. По нашему мнению, мероприятия, направленные на содействие молодежи в решении проблемы профессионального самоопределения, способствующие повышению адекватности и эффективности этого процесса, будут также способствовать, через развитие субъектности, повышению устойчивости личности подростка или молодого человека к наркотизации, могут повысить эффективность программ по психологической реабилитации и ресоциализации наркозависимых. Профессионально самоопределившийся молодой человек, как мы предполагаем, имеет все возможности к самореализации и саморазвитию, социальной, экономической и психологической автономности, полноценной и многосторонней социализации, что, несомненно, будет являться надежными факторами преодоления снижения уровня наркотизации подростков и молодежи.

*Н.А. Богдан*

## **Особенности возникновения, протекания и разрешения кризиса профессионального самоопределения у студентов-психологов СамГУ**

Одной из ведущих целей современного высшего образования является создание условий для профессионального самоопределения, так как оно способствует эффективному становлению будущего специалиста, обеспечивая ему раскрытие творческого потенциала и самореализацию в обществе. Стремление к достижению данной цели и дает нам понимание того, что образование – это не столько овладение студентами системой знаний и способами деятельности, сколько развитие личностного опыта, позволяющего им осмыслить возникающие на их пути внутриличностные конфликты и кризисы профессионального развития.

С целью исследования психологических особенностей профессионального самоопределения студентов-психологов на базе СамГУ в 2007-2009 гг. было проведено эмпирическое исследование, в котором участвовало 225 человек.

Ведущую роль в специфике процесса профессионального самоопределения личности, по нашему мнению, играют ее *индивидуальные типологические личностные особенности*. Поскольку профессиональное самоопределение непосредственно связано с личностным самоопределением, в

некотором смысле является его частью, специфическим направлением, то именно типологические и характерологические особенности личности, прежде всего, определяют особенности течения процесса профессионального самоопределения. Для исследования характерологических свойств личности нами использовался «Тест по определению социально-психологического типа личности» В.М. Минярова [1]. Цель использования методики- выявить социально-психологический тип личности исследуемых студентов. Данный инструмент позволяет в пределах социально-психологической нормы выявить ведущие характерологические свойства личности, на основе которых выделяются семь социально-психологических типов личности, строго детерминированные со стилями семейного воспитания.

Мы предполагаем, что процесс профессионального самоопределения инициируется возникшим или сформировавшимся *внутриличностным конфликтом* ценностей, мотиваций и смыслов, и особенно тех, которые могут касаться профессиональной деятельности личности. Процесс профессионального самоопределения понимается большинством авторов как процесс, некая последовательность выборов, в результате которых осуществляется взаимодействие между личностью и ситуацией. Таким образом, систематически возникающие в процессе профессионального обучения конфликты выбора создают внутриличностный конфликт, являющийся некоей движущей силой, запускающей кризис профессионального самоопределения.

Поэтому следующим психологическим признаком, который мы выбрали как отражающий особенности процесса профессионального самоопределения, мы исследуем внутриличностный конфликт в профессиональной сфере. Для исследования степени выраженности внутриличностного конфликта в профессиональной сфере мы воспользовались одним из тестов *ценностно-ориентированной системы методик «Диагностика внутреннего конфликта» Е.Б. Фанталовой*, в частности методикой «Уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах» (УСЦД) [2]. В основу замысла настоящей методики легло гипотетическое предположение автора о том, что одной из существенных детерминант мотивационно-личностной сферы является подвижное, постепенно меняющееся в процессе деятельности в зависимости от жизненных обстоятельств соотношение между двумя плоскостями «сознания». А именно: между плоскостью, вмещающей в себя осознание ведущих жизненных ценностей, личностных замыслов, дальних жизненных целей, и плоскостью всего, что является непосредственно доступным, связанным с осуществлением конкретных, легкодостижимых целей, находящихся в «обозримом психологическом поле», в зоне «легкой досягаемости».

Поскольку мы исследуем не специалистов, а лишь студентов, находящихся в процессе получения высшего профессионального образования, то внешние, субъективные признаки результата разрешения кризиса профессионального

самоопределения нам труднодоступны для исследования, а для изучения внутренних, субъективных признаков самоощущения этого результата мы посчитали наиболее целесообразным обратиться к *проективным способам сбора информации*. Для этого нами было предложено всем студентам, участвовавшим в исследовании написать *эссе на тему «Как я буду работать психологом»*. Применительно к проблематике нашего исследования, опираясь на теоретические исследования, мы выделили предположительные признаки конструктивного и деструктивного способов разрешения кризиса профессионального самоопределения и его стагнации по следующим критериям: удовлетворенность выбором профессии; эмоциональная окраска отношения к профессии; понимание целей и смысла своей профессиональной деятельности в будущем; устойчивость установки на избранную профессию; степень идентификации себя как специалиста; активность в достижении намеченных целей; ожидания результатов своей профессиональной деятельности в будущем; понимание и видение возможных трудностей и проблем в будущей профессиональной деятельности, способов их разрешения.

Для проведения количественного анализа полученных данных нашего исследования мы применяем *критерий Пирсона  $\chi$ -квадрат, однофакторный дисперсионный анализ для несвязанных выборок и  $t$ -критерий Стьюдента*. Статистическая обработка проводилась с помощью пакета StatSoft Statistika версии 6.0

Результаты проведенной нами диагностики социально-психологических типов личности в выборке студентов-психологов 1-5 курсов дневного отделения СамГУ (225 чел), позволяют с высокой долей вероятности предполагать следующее.

- К выбору профессии психолога склонны, прежде всего, представители гармоничного (25%), сензитивного (25%), интровертивного (19,5%) и доминирующего (20%) типов личности, а также, в меньшей степени, представители тревожного типа (10,5%). При этом, относительно профессионально неориентированных учащихся, среди студентов-психологов представители гармоничного типа встречаются в 1,7 раз чаще, сензитивного – в 1,5 раз чаще, интровертивного – в 1,3 раз реже, доминирующего – в 2, 5 раза чаще, тревожного – в 1,2 раза чаще.
- Выбор профессии психолога представителями гармоничного и сензитивного социально-психологических типов может быть объяснен значительным совпадением их личностных качеств с качествами, профессионально необходимыми для психолога, интровертивного – и совпадением личностных и профессионально значимых качеств, и желанием компенсировать свою необщительность.



- Доминирующий и тревожный типы в случае выбора такой профессии, как психолог, руководствуются, прежде всего, потребностью в удовлетворении своих амбиций, стремятся компенсировать за счет профессии свои неудовлетворительные отношения с окружающим миром; их личностные качества в незначительной степени совпадают с профессионально значимыми качествами личности психолога.
- Инфантильный и конформный типы личности не склонны выбирать профессию психолога для будущей профессиональной деятельности в силу несовпадения их личностных качеств с профессионально значимыми, и невозможности компенсации или удовлетворения своих потребностей с помощью этой профессии.

Далее рассмотрим особенности протекания кризиса профессионального самоопределения у различных социально-психологических типов личности, диагностированных нами студентов-психологов как в целом в выборке, так и по возрастным группам; при этом в качестве маркера протекания кризиса профессионального самоопределения мы рассматриваем степень выраженности ВЛК в профессиональной сфере. Полученные данные статистически достоверны и представлены в таблице 1.

**Таблица 1.**

Изменения показателей (в баллах) степени ВЛК в профессиональной сфере (по методике Е.Б. Фанталовой) в ходе обучения в ВУЗе у студентов различных социально-психологических типов личности

Социально-психологический тип личности	Студенты 1-2 курса	Студенты 3-4 курса	Студенты 5 курса
Гармоничный	37,6	48,5	33,4
Сензитивный	37,9	47,4	32
Интровертивный	34,6	37,4	27,5
Доминирующий	51,8	50,8	26
Тревожный	53,5	64	31,5

Так как мы считаем, что особенности ВЛК в профессиональной сфере являются маркерами особенностей протекания кризиса профессионального самоопределения у исследуемых нами студентов-психологов, то приведенные нами выше данные, отражающие динамику изменений степени выраженности ВЛК, в ходе обучения в ВУЗе, у студентов различных социально-психологических типов личности, позволяют нам сделать следующие выводы об особенностях кризиса профессионального самоопределения у них: у студентов *гармоничного и сензитивного* типов личности кризис профессионального самоопределения по времени непродолжителен (3 и 4 курс), характеризуется средней степенью проявлений, к 5 курсу разрешается; у студентов *интровертивного* типа кризис также непродолжителен по времени (3 и 4 курс), а по степени проявлений – слабо-выраженный, к 5 курсу разрешается; у студентов *доминирующего и тревожно-*

20 типов кризис профессионального самоопределения продолжителен по времени (с 1 по 4 курс), характеризуется высокой степенью проявлений, к 5 курсу разрешается

Далее рассмотрим, какие способы разрешения кризиса профессионального самоопределения наиболее типичны для различных социально-психологических типов личности исследуемых нами студентов-психологов. Для этого проанализируем особенности социально-психологических типов личности студентов с точки зрения из возможной взаимосвязи со способом разрешения кризиса профессионального самоопределения. Полученные данные статистически достоверны и представлены в таблице 2.

**Таблица 2.**

Способы разрешения кризиса профессионального самоопределения у представителей различных социально-психологических типов личности исследуемых студентов-психологов (в %)

Социально-психологический тип личности	Параметры выборки	Способ разрешения кризиса профессионального самоопределения, %		
		деструктивный	стагнация	конструктивный
Гармоничный	1-2 курс	0	0	100
	3-4 курс	27	13	60
	5 курс	0	38	62
	1-5 курс	9	17	74
Сензитивный	1-2 курс	0	0	100
	3-4 курс	36	24	40
	5 курс	0	60	40
	1-5 курс	18	28	60
Интровертивный	1-2 курс	0	0	100
	3-4 курс	0	0	100
	5 курс	0	27	73
	1-5 курс	0	9	91
Доминирующий	1-2 курс	25	50	25
	3-4 курс	41	9	50
	5 курс	0	4	96
	1-5 курс	22	21	57
Тревожный	1-2 курс	50	50	0
	3-4 курс	100	0	0
	5 курс	0	50	50
	1-5 курс	50	33	13

В большей степени способны к конструктивному разрешению кризиса профессионального самоопределения, а значит и наиболее благоприятным является прогноз профессиональной успешности для представителей *интровертивного и гармоничного* (по мере убывания) типов, по сравнению с доминирующим, сензитивным и тревожным. На протяжении процесса обучения, и к моменту завершения вузовского обучения, соотношение конструктивного, деструктивного и стагнационного способов разрешения кризиса профессионального самоопределения у всех этих типов описывается как заметное преоблада-

ние конструктивного над стагнационным и деструктивным (по мере убывания). Мы полагаем, что студенты этих типов, в существующих педагогических условиях организации учебного процесса, успешно справляются с разрешением кризиса профессионального самоопределения в силу своих личностных особенностей - уверенность в себе, адекватная самооценка, устойчивая ценностно-мотивационная сфера.

Студенты-психологи *сензитивного* типа в большой степени способны к конструктивному способу разрешения кризиса профессионального самоопределения, по сравнению с тревожным и доминирующим, однако, к 5 курсу стагнация этого процесса является для них наиболее характерной чертой. На наш взгляд, существует несколько причин такого явления: во-первых – личностные особенности сензитивного типа – чувствительность, преобладание интересов других людей над своими, увлеченность, доверчивость, потребность в творческой реализации, могут обострять течение кризиса профессионального самоопределения и затруднять его разрешение в силу бурных эмоциональных реакций и склонности людей этого типа к утомляемости; во-вторых, выявленная у них стагнация профессионального самоопределения, может объясняться особенностями организации учебного процесса – резкие изменения в содержании и уровне требований, как мы уже упоминали выше, для студентов именно этого типа личности могут быть стрессогенными в большей степени, чем для представителей других типов; и в-третьих, в силу личностных особенностей этих студентов, упомянутых выше, можно предполагать, что у них очень непродолжителен по времени период между разрешением одного кризиса и завершением другого, их профессиональное самоопределение, как специфическое состояние, переживается ими интенсивно и ярко, оно переживается ими как кризисное, но реализуется, сохраняя общую конструктивную направленность. Тем не менее, в целом, прогноз профессиональной деятельности в сфере психологии для людей такого типа личности, по нашему мнению, довольно благоприятный.

Студенты-психологи *доминирующего* типа в большой степени способны к конструктивному способу разрешения кризиса профессионального самоопределения (в большей, чем у тревожного типа, и в такой же степени, как и у сензитивного), деструкция и стагнация встречаются у них примерно одинаково часто, но при этом в 3 раза реже, чем конструктивный способ. Мы полагаем, что конструктивное разрешение кризиса профессионального самоопределения обеспечивается такой составляющей их личностной характеристики, как высокая потребность в одобрении и признании окружающих, желание соответствовать социальным нормам и ожиданиям. Однако, свойственная людям доминирующего типа конфликтность, категоричность, вспыльчивость, высокомерие, неадекватно завышенная самооценка и амбиции создают, по всей видимости, заметные препятствия для гармоничного развития и успешного, конструктивного разрешения кризиса профессионального самоопределения. Особенности содержания учебной программы и организации учебного процесса, судя по динамике течения этого кризиса у них, также не способствуют эффективности процесса их самоопределения на этапе обучения в ВУЗе. Тем не менее, в целом,

прогноз профессиональной деятельности в сфере психологии для людей такого типа личности, по нашему мнению, довольно благоприятный.

Студенты-психологи *тревожного* типа личности в процессе обучения демонстрируют ярко выраженные проявления (на 1-2 курсе) и даже абсолютное преобладание деструктивного способа (на 3-4 курсе) разрешения кризиса профессионального самоопределения, стагнация является вторым по частоте встречаемости способом. Среди всех диагностированных нами типов личности студентов-психологов, они в наименьшей степени склонны к конструктивному способу разрешения кризиса профессионального самоопределения. Однако к 5 курсу они практически полностью отказываются от деструктивного видения своего профессионального самоопределения, и с равной долей вероятности избирают конструктивный или стагнационный вариант разрешения кризиса. Такая картина, на наш взгляд, объясняется личностными особенностями представителей данного типа личности – склонные к конфликту, неуверенные в себе, очень зависимые от оценок окружающих, они видят недостатки, не замечая преимуществ, и входе получения высшего профессионального образования; с учетом некоторых особенностей организации обучающего процесса, проявляющихся в частой и резкой смене внешних ориентиров, они оказываются в ситуации, провоцирующей у них проявления их наиболее «деструктивных» свойств личности. Особенности содержания учебной программы и организации учебного процесса, судя по динамике течения этого кризиса у них, также не способствуют эффективности процесса их самоопределения на этапе обучения в ВУЗе. Но к моменту завершения обучения в ВУЗе, их высокое стремление к одобрению окружающих, их высокая потребность соответствовать положительным оценкам окружающих, способствуют отказу от деструктивного способа разрешения кризиса профессионального самоопределения в пользу стагнации и конструктивных способов в равной степени. Среди всех типов личности, выявленных нами среди студентов-психологов исследуемой выборки, студенты тревожного социально-психологического типа личности отличаются, по нашему мнению, самым неблагоприятным прогнозом, относительно их профессиональной деятельности в психологической сфере.

Итак, у исследуемых нами студентов-психологов, в зависимости от социально-психологического типа личности, выявлены статистически достоверные особенности переживания кризиса профессионального самоопределения (на основе показателей степени выраженности ВЛК в профессиональной сфере) и способа его разрешения, что позволяет также и прогнозировать эффективность и успешность их профессиональной деятельности в будущем. Эти данные обобщены и представлены в таблице 3.

**Таблица 3.**

Особенности течения, переживания и разрешения кризиса профессионального самоопределения у исследуемых студентов-психологов различных социально-психологических типов личности и прогноз их профессиональной деятельности в будущем.

Социал.-	Особенности течения и	Особенности разреше-	Прогноз успешности
----------	-----------------------	----------------------	--------------------

психол. тип личности	внешних проявлений кризиса проф. самоопределения	ния кризиса проф. самоопределения к завершению обучения в ВУЗе	професс. деятельности в будущем
Гармоничный	Развивается постепенно, максимально проявляется на 3-4 к, разрешается к 5 к. По интенсивности заметно выражен но не «острый»	В большей степени склонны к конструктивному разрешению, намного реже оказываются в стагнации и совсем редко выбирают деструктивный путь	Наиболее благоприятный прогноз, будут успешно разрешать возникающие проблемы, получать удовлетворение от профессиональной деятельности
Сензитивный	Развивается постепенно, максимально проявляется на 3-4 к, разрешается к 5 к. По интенсивности не «острый», но ярче, чем у гармоничного типа	Способны к конструктивному разрешению, но наиболее распространенный способ – стагнация кризиса, деструкция отсутствует	Менее благоприятный прогноз, возникающие проблемы будут разрешать успешно, но с затруднениями, удовлетворение от профессиональной деятельности иногда будет сочетаться с разочарованием
Интровертивный	Развивается медленно, максимально проявляется на 4-5к, разрешается к окончанию 5к. Внешние проявления слабо выражены	В наибольшей степени, относительно других типов личности, склонны к конструктивному разрешению, намного реже оказываются в стагнации, деструкция отсутствует	Наиболее благоприятный прогноз, будут успешно разрешать нечасто возникающие проблемы, получать удовлетворение от профессиональной деятельности
Доминирующий	Возникает уже на 1-2 к, ярко проявляется до 4 к, разрешается на 5 к. Интенсивность проявлений очень высока, протекает «остро»	Способны к конструктивному разрешению, деструктивный и стагнационный способы используются в 3 раза реже, и с одинаковой вероятностью	Менее благоприятный прогноз, возникающие проблемы будут разрешаться, но с затруднениями, удовлетворение от профессиональной деятельности будет сочетаться с разочарованием
Тревожный	Возникает уже на 1-2 к, ярко проявляется до 4 к, разрешается на 5 к. Интенсивность проявлений очень высока, протекает «острее», чем у всех остальных типов личности	С равной долей вероятности выбирают конструктивный и стагнационный способы разрешения кризиса, деструктивный отсутствует	Менее благоприятный прогноз, возникающие проблемы будут разрешаться, но с большими затруднениями, удовлетворение от профессиональной деятельности часто будет сочетаться с разочарованием

Таким образом, на основании результатов исследования мы можем говорить о следующих особенностях возникновения, течения разрешения кризисов профессионального самоопределения у студентов-психологов СамГУ:

- у студентов-психологов *гармоничного и сензитивного* типов личности кризис профессионального самоопределения по времени непродолжителен (3 и 4 курс), характеризуется средней степенью проявлений, к 5 курсу разрешается у

гармоничных – чаще всего конструктивно, у *сезитивных* – чаще всего как стагнация;

- у студентов *интровертивного* типа кризис также непродолжителен по времени (3 и 4 курс), а по степени проявлений – слабовыраженный, к 5 курсу разрешается преимущественно конструктивно;

- у студентов *доминирующего и тревожного* типов кризис профессионального самоопределения продолжителен по времени (с 1 по 4 курс), характеризуется высокой степенью проявлений, к 5 курсу разрешается у доминирующего - преимущественно конструктивно, а у тревожного – с равной долей вероятности конструктивно или путем стагнации.

## Литература

1. *Минияров В.М.* Психология семейного воспитания (диагностико-коррекционный аспект). М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. – 256 с.
2. *Фанталова Е.Б.* Диагностика и психотерапия внутреннего конфликта. Бахрах–М, 2001. С.53.

***М.Ю. Шейнис***

## **Исследование путей и методов повышения эффективности трудовой деятельности государственных служащих**

Институт государственной службы одновременно и чрезвычайно стар и очень молод. Государственная служба существовала в России еще со времен Петра I. Однако в России современной она не только возрождает свои старые традиции, но и воссоздается с учетом новых социально-экономических реалий

Нам чрезвычайно важны методологические подходы к оценке профессионализма субъектов труда в особых условиях. Исследования, проведенные в акмеологии в последние годы, показали, что целесообразно рассмотрение профессионализма не только в деятельностном контексте, а в неразрывной связи и с личностным, что согласуется с важнейшим методологическим принципом единства деятельности и личности (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, Б.Ф. Ломов). Поэтому возникла настоятельная необходимость рассматривать категорию профессионализма в более широком контексте, в деятельностном и личностном проявлениях. Действительно, в процессе становления профессионализма деятельности

личность обязательно развивается. При этом речь может идти как минимум о четырех направлениях данного развития личности – профессиональном, профессионально-квалификационном, профессионально-должностном и нравственном (Е.Н. Богданов, А.С. Гусева, А.А. Деркач, В.М. Дьячков, В.Г. Зазыкин, А.М. Омаров, В.М. Шепель и др.). «Осваиваются не только новые способы и алгоритмы решения профессиональных задач, расширяется не только система профессиональных навыков и умений, но и приобретаются новые знания, расширяется кругозор, сложные специальные способности, формируются новые интересы, возникают новые потребности, ценности, эталоны, усиливаются личностно-деловые и профессионально важные качества – происходят изменения личности. Но данные изменения в свою очередь способствуют более эффективному освоению новых высокопродуктивных алгоритмов и технологий» [6].

В контексте нашего исследования более продуктивными представляются работы, где представлено изучение профессионализма деятельности таможенного служащего, профессионализма личности таможенника, личностного потенциала сотрудника таможенной службы. Н.М. Блинов, С.И. Съедин [4, 26], И.Н. Колобова [12] рассматривают профессиональные характеристики управленцев в таможенных органах. Стратегическим направлением исследований является личностно-профессиональное развитие управленца в таможенных органах в области психологии управленческой деятельности: владение основами менеджмента, знанием психологии профессионального общения, умением принимать эффективные управленческие решения, разрешать конфликтные ситуации в коллективе. С.И. Съединым [26] построена прогностическая модель поведения руководителя таможенного подразделения в процессе формирования им управленческих команд в организации, обеспечивающая повышение эффективности использования личностного и управленческого потенциала субъектов управления. В целом в данных работах, в рамках деятельностного подхода, рассматривается эффективная управленческая деятельность таможенного руководства. Авторы не ставили своей задачей поиск психологических детерминантов такой эффективности.

В научно-методическом ключе новым является комплекс психологических методов, разработанных С.И. Съединым [25] для диагностики, формирования и коррекции профессионально значимых качеств специалиста таможенного дела. В рамках разработки системы профилактики и психокоррекции профессиональных акцентуаций у сотрудников таможенной службы важна работа В.Ф. Родина [22], где раскрыты психолого-педагогические основы индивидуально-воспитательной работы с сотрудниками таможенных органов, ее форм и методов, методика проведения.

В рабочей книге психолога таможенного органа [21] представлена концептуальная модель профессионального отбора специалистов таможенного дела, раскрыты конкретные методические приемы многоаспектного психологического исследования таможенной деятельности. Психолого-акмеологические подходы лежат в основе предложенного в рабочей книге психолога таможенного органа опыта профессиографического изучения деятельности инспекторов оперативных отделов таможенного контроля (А.Ю. Кочнов) и разработанной А.П. Галентовым профессиограммы специалиста таможенной службы. С точки зрения практического опыта использования психологических методов анализа достижения «акме» специалистами таможенного дела важны подходы Е.Н. Остапенко к исследованию психологических условий повышения эффективности решения таможенными служащими профессиональных задач, в частности, в системе профессиональной подготовки сотрудников таможенных органов [19].

Обобщены и обоснованы некоторые критерии и показатели профессионализма личности таможенника и профессионализма таможенной деятельности В.В. Немиричем Автор подчеркивает: «деятельность должностных лиц таможенных органов осуществляется под постоянным волевым контролем, сила которого во многом определяется продолжительностью работы таможенника, сложностью взаимоотношений с различными категориями лиц, проходящих таможенный контроль, физиологическим состоянием таможенника (нервно-психическое утомление, стресс, болезнь). Степень эмоционального напряжения зависит от характера выполняемых задач, профессионального опыта и индивидуальных психологических особенностей должностного лица таможенного органа. Эмоциональное напряжение может колебаться в широких пределах от умеренного до чрезвычайно высокого. Вызывается оно комплексом причин. К их числу можно отнести:

- большую персональную ответственность за выполнение возложенных на должностное лицо обязанностей;
- наличие контролирующих работу таможенных специалистов и точную идентификацию допустившего нарушение специалиста;
- вынужденный тип деятельности, готовность к неожиданным ситуациям;
- воздействие постоянно меняющихся объектов наблюдения, внешних факторов, возможные особые психические состояния и др.» [16].

В.В. Лёшин в рамках психолого-акмеологического подхода разработал концепцию развития аутопсихологических способностей у таможенных служащих, экспериментально обосновал влияние аутопсихологической сферы на степени профессиональной самостоятельности и зрелости таможенника [13].



Данные работы используются в нашем исследовании как источники анализа полученных экспериментально-диагностических фактов, при теоретическом обобщении собранного материала. Однако следует отметить, что системного исследования факторов, влияющих на успешность профессиональной деятельности в сфере таможенной службы не проводилось.

Исходя из этого, был составлен комплексный план исследования факторов, влияющих на успешность профессиональной деятельности должностных лиц таможенных органов, непосредственно участвующих в процессе таможенного оформления и таможенного контроля.

**Первый этап работы** – анализ федеральных и ведомственных нормативных актов, собственные наблюдения и изучение исследований коллег с целью уточнить, насколько валидным будет перенос на таможенную результатов исследований, проведенных на других выборках испытуемых. В результате такого анализа были сделаны следующие выводы:

1. Таможенная служба является постоянно развивающейся и модернизируемой системой, имеющей огромное значение для экономики Российской Федерации.

2. Таможенная служба – особый вид государственной службы, обособленный от других служб структурно, законодательно, функционально.

3. Основным структурным подразделением таможни является Отдел таможенного оформления и таможенного контроля (ОТО и ТК).

4. Анализ литературных источников [5, 20, 21, 23, 27-29, 31] и данные собственных наблюдений, позволили нам выделить следующие особенности профессиональной деятельности должностных лиц таможенных органов:

а) Особенности системы управления персоналом: излишне жестко централизованная система управления, касающаяся не только управления основными фондами и финансами, но и управления персоналом; недостаточные полномочия таможенных органов на местах (нет возможности изменения и коррекции нормативных документов ГТК); несовершенная система информационного обеспечения процессов управления; несовершенная нормативно-правовая база (несогласованность налогового, гражданского и таможенного законодательства); сложности в осуществлении функционального взаимодействия и связи различных таможенных подразделений, дублирование функций, неравномерная загруженность; нерешенность комплекса социально-экономических вопросов; низкая квалификация персонала; отсутствие единого стандарта подготовки и критериев должностного соответствия сотрудников таможенных органов; и т.д.

б) Особенности профессиональной деятельности сотрудника ОТО и ТК: многообразие характера работ, составляющих содержание труда; комплексность и разнообразие работ; самостоятельность выполнения работ; высокая ответственность; необходимость навыков обработки инфор-

мации (предмет и продукт труда таможенника – информация: экономическая, технологическая, учетная и др.).

в) К психологическим особенностям выполнения своих профессиональных обязанностей должностным лицом ОТО и ТК относятся: работа достаточно часто проходит в противоборстве с клиентами; работа с документами, подразумевающими большие денежные суммы, а следовательно и достаточно большой соблазн быстрого обогащения; наличие жесткого внутриведомственного и внешнего (МВД, ФСБ) контроля за точностью выполнения должностных предписаний; возможность точной идентификации лица, допустившего нарушение; частая смена нормативно-правовой базы

Таким образом, специфика профессиональной деятельности должностных лиц таможенных органов не позволяет однозначно принять возможность переноса результатов исследований, проведенных на других выборах.

**Второй этап работы** – проведение исследования влияния личности таможенника на продуктивность его профессиональной деятельности.

В качестве теоретического фундамента для этой части исследования был использован интеракционистский подход. В соответствии с версией интеракционизма, поведение является функцией от взаимодействия человека с окружением. С этих позиций личность объясняется как гипотетический конструкт, который характеризует адаптацию каждого индивида к ситуациям своей жизни.

Объектом нашего исследования является личность при исполнении профессиональной роли. Предметом исследования является влияние личности на ролевое поведение. В связи с этим возникли задачи определить, что является внешним (по отношению к индивидууму) регулятором ролевого поведения и каков внутренний, психологический механизм регуляции социального поведения человека.

Социальная роль – это нормативная система действий, ожидаемая от индивида в соответствии с его социальной позицией (положением), т.е. местом в конкретной системе социальных отношений. Ролевые требования, это по своей сути социальные требования, которые исходят от окружающих людей. Они возникают в результате отражения в общественном сознании организационно-технических условий деятельности и представляют собой идеальную модель социальной роли.

Используя понятия «продуктивность» и «точность следования ролевым предписаниям» в качестве синонимов, мы исходим из того, что объективность, первичность, заданность производственного процесса, создают основу вырабатываемых здесь норм. Любые «произвольные» для данной основы социальные нормы будут идти в разрез с требованиями производственного процесса, и поэтому будут подвергаться корректиров-

ке не только с помощью прочих норм (административных, экономических), но и самим процессом: он будет либо видоизменен, либо нарушен и т.д., а потому, подобные нормы не смогут длительное время существовать.

На всех уровнях психическая регуляция социальной деятельности или поведения субъекта в социальной среде регулируется ее диспозиционной системой, однако, в каждой отдельной ситуации, в зависимости от цели, ведущая роль принадлежит определенному уровню диспозиций или даже конкретному диспозиционному образованию.

Гипотеза исследования заключается в следующем: продуктивность профессиональной деятельности определяется комплексом способностей и установок сотрудника при выполнении ролевых предписаний, а также степенью интернализации этих предписаний.

Проверка данной гипотезы проводилась в шести таможах Приволжского регионального таможенного управления. Причем анализ результатов приводился не только по каждой таможне, но и по двум группам таможен, по три таможни у каждой. В первую группу вошли «Большие таможни» – расположенные в крупных промышленных городах: Самара, Саратов, Оренбург; и имеющих не менее 400 человек личного состава. Вторая группа – «Малые таможни» – расположенные в менее развитых в промышленном отношении столицах национальных республик: Мордовии, Мариэл, Чувашии; и имеющих около 100 человек работников.

В ходе работы были получены следующие результаты:

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.

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. Они считают себя неспособными достичь идеала роли даже при благоприятных условиях. Они также отличаются небольшим резервом профессионального роста (модуль разницы Я-реального и Я-идеального).

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 свидетель-

ствует 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 показатель «напряженности» (16-факторный опросник Р.Кеттела) 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 степенью 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. Кроме того, неуспешные сотрудники в «Больших таможнях» значимо отличаются низкими показателями по фактору E (16-факторный опросник Р. Кеттелла) – «стремление брать на себя ответственность, уверенность в собственных силах».

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

Неуспешные сотрудники «Больших таможен» – кроме общих характеристик, свойственным представителям всем таможенных органов, представленным в выборке, отличаются низкими показателями по факторам: В; Е; I; М. То есть, это люди с низкими интеллектуальными способностями, пассивные, зависимые, не верящие в свои возможности. 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» [24]. Лица с низкой оценкой по данному фактору будут вносить элемент риска в профессии, где важны контроль над эмоциями и устойчивое внимание к работе.

«Малые таможни» отличает то, что для неуспешных сотрудников в них свойственны показатели (Кеттелл: G-). Личность с низкой оценкой по фактору G проявляет слабый интерес к общественным стандартам и не прилагает усилий для выполнения общественных норм и требований. Отсутствие подобной характеристики неуспешных сотрудников в Чувашской таможне можно объяснить особенностями подбора кадров в этом таможенном органе

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.

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 пове-

дения. Однако, одно из исследований (24) 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. При этом очевидным представляется наличие региональных особенностей, оказывающих влияние через ситуацию на рынке труда.

**Третий этап исследования** – анализ влияния некоторых особенностей социализации на профессиональную успешность таможенников.

Принято считать, что социализация – это двусторонний процесс, включающий в себя, с одной стороны, усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, с другой стороны, – процесс активного воспроизводства системы социальных связей индивида за счет его активной деятельности. первая сторона процесса социализации – это характеристика того, как среда воздействует на человека, вторая его сторона характеризует момент воздействия человека на среду через его деятельность. Социализация – процесс и результат усвоения и активного воспроизводства индивидом социального опыта, осуществляемый в общении и деятельности, а шире – в жизнедеятельности в целом.

В разных научных школах представление о социализации получило различную интерпретацию: в необихевиоризме оно трактуется как социальное научение, в школе символического интеракционизма – как результат социального взаимодействия, в гуманистической психологии – как самоактуализация «Я»-концепции. Н.Смелзер определяет социализацию как процесс накопления людьми опыта и социальных установок, соответствующих их социальным ролям [4].

Несмотря на несхожесть различных авторов, отметим, что ряд их положений позволяет сформулировать следующее: психическая среда (ситуация) является интериоризированной собственностью субъекта, где объектом интериоризации является социальная среда. При этом процесс накопления интериоризированного опыта (знаки, значения, символы, роли, мораль

и нравственность и т.д.) носит активный познавательный характер интеллектуально-чувственной природы.

Таким образом, конструкт «социальное» есть производная психической реальности, и адаптация к нему становится, в таком случае, приспособлением субъекта не столько к внешним реалиям, сколько к их отражению.

Путем анализ литературных источников, нами были выделены две характеристики процесса социализации: половой диморфизм и начальная профессиональная социализация в зависимости от специфики ВУЗа.

Занимаясь изучением проблемы полового диморфизма, Б.Г. Ананьев пришел к выводу, что половая дифференциация проявляется уже довольно явно еще в дошкольный период. Так, например, острота зрения у девочек в шесть лет выше, чем у мальчиков и в монокулярном и бинокулярном зрении, т.е. острота зрения как психофизиологическая функция созревает у девочек раньше, как, впрочем, и многие другие более общие функции поведения и жизнедеятельности.

Проводя дальнейшее исследование проблемы полового диморфизма, Ананьев пришел к выводу, что пол также оказывает влияние на содержание детского рисунка: так дети в основном рисуют сверстников своего пола, причем это в большей мере характерно для мальчиков.

Анализируя работы других авторов, Ананьев отмечает влияние фактора полового диморфизма в психомоторном развитии детей и подростков. Так он указывает, что у мальчиков большая скорость ходьбы, чем у девочек, у девочек большая скорость движений пальцев, чем у мальчиков.

Проводя дальнейшие исследования, Ананьев приходит к выводу, что возрастные различия менее значимы, чем половые, которые проявляют себя одинаково как в предпубертатном, так и в зрелом возрасте, т.е. фактор полового диморфизма является более постоянным, чем возрастной [3].

Можно выделить две основные на данный момент точки зрения по этому вопросу: психологи традиционной ориентации, придерживающиеся биологического толкования понятий «пол» и «половая дифференциация», полагали, что биология мужчины и женщины исчерпывающе объясняет различия в их социальном поведении. Новая точка зрения, сводится к тому, что мужественность и женственность не могут считаться стабильными личностными характеристиками: «то, что мы представляем себе в качестве «пола», есть сложное сочетание психологических черт, социальных ролей и поведенческих предпочтений, сложившихся под влиянием ситуационных требований» [9].

Ключевым понятием концепции социального конструирования гендера является создание (или созидание) гендера, понимаемое как



процесс взаимодействия, в котором индивиды присваивают гендерную идентичность себе и предписывают ее другим. Обычно создание гендера считается само собой разумеющимся и таким образом невидимо. Главными детерминантами созидания гендера служат социальные ожидания, роли и конвенциональные требования половой адекватности поведения.

Таким образом, какую бы мы ни приняли точку зрения на гендерные особенности, предположение о том, что гендерные различия должны быть связаны с успешностью трудовой деятельности является одинаково правомерным.

Еще один, значимый фактор социализации – это тип профессионального сознания, который по мнению Н.Н. Нечаева является центральной категорией высшего профессионального образования [18].

В широком плане понятие профессионального сознания Н.Н. Нечаев [17], а за ним и Г.В. Акопов [2] определяют как все те проявления сознания личности, которые связаны с ее профессиональной деятельностью. Они определяются местом и значением данной профессии в профессиональной структуре общества, отношениями личности к данной профессии, ее представителям и к себе как профессионалу; профессиональными идеалами; уровнем профессиональных знаний и умений; выраженностью профессиональных способностей; профессиональными перспективами и достижениями; переживаниями успехов и неудач в профессиональной деятельности [1].

Если Н.Н. Нечаев ограничивается динамическими характеристиками профессионального сознания, а Г.В. Акопов, наряду с динамикой, изучает его структуру и пути оптимизации формирования в ВУЗе, то И.Б. Ханина и Е.Ю. Артемьева, диагностируют «профессиональное видение мира», изучая, что же конкретно от профессии вносится в образ мира человека [32].

Иерархизация деятельностей и их мотивов осуществляется с помощью социальной ориентировки. Задачей такой ориентировки (как основы становления поведенческого акта) является категоризация ситуации, ее оценка и определение (выбор) мотива, целей, операций, будущего действия, поступка. Для выполнения такой роли в профессиональной сфере, способ социальной ориентировки должен включать в себя: специальные знания, на основании которых формируется умение выделять существенные характеристики ситуации; правильное понимание ролевых требований, согласованность личных целей и целей организации; соответствие «Я-концепции» и социальной роли.

Основа социальной ориентировки в профессиональной сфере закладывается в ВУЗе. Следовательно, в зависимости от профиля ВУЗа будет зависеть характер социальной ориентировки работника.

Как оказывает анализ кадрового состава таможенных органов, достаточно много сотрудников имеют военное и педагогическое образование. Это вполне объяснимо с точки зрения современной социально-экономической ситуации в России. В связи с изменением внешней политики идет сокращение Вооруженных сил. Массовый отток учителей из средних школ обусловлен низкой заработной платой и большой сложностью, напряженностью труда.

Сравнительный анализ этих двух категорий сотрудников интересен еще и тем, что профессиональное общение в военной среде построено на беспрекословном подчинении старшему начальнику, а основной задачей педагогики в ее современном понимании, является развитие личности учащегося. То есть, социализация в профессиональной сфере военного основана на жесткой иерархии и точном выполнении приказа, а задачей педагога является развитие инициативы, творчества, в конечном счете, субъектности учащегося.

При этом, возникает вопрос, насколько в данном случае тип учебного заведения влияет на успешность профессиональной деятельности сотрудника ОТО и ТК. Нужно ли при этом учитывать мотив выбора учебного заведения и степень субъектности индивида в процессе этого выбора.

Данный этап исследования был проведен на той же выборке, что и предыдущий этап. В результате были получены следующие результаты:

1. Анализ литературных источников [3, 6, 24] и материалов экспериментальных исследований [7, 8, 19, 20, 22] позволяет выделить для определения степени феминизированности – маскулинности показатели фактора I (Кеттелл: I+) и шкалы fe теста ММРІ.

Влияние фактора I (Кеттелл: I+) на продуктивность профессиональной деятельности сотрудника ОТО и ТК было нами рассмотрено ранее. Высокие показатели по этому фактору отличают успешных работников.

Анализ влияния шкалы fe теста ММРІ (в нашем случае 5 шкалы СМІЛ) на успешность, не выявил на линейной, ни других видов связи этих показателей. Данный вывод можно сделать как по группе мужчин данной выборке, так и по группе женщин.

Влияние степени феминизированности на продуктивность деятельности мужчин было выявлено в том случае, если высокие показатели 5 шкалы СМІЛ сочетались с высокими показателями 6 шкалы того же опросника.

То есть, успешные таможенники с одной стороны достаточно чутки к изменениям настроения и поведения собеседника, а с другой – способны проявить волю, подчинить себе людей и добиться поставленной цели.

Таким образом, высокие показатели женственности у мужчин-таможенников важны не сами по себе, а в сочетании с противоположными чертами. Это позволяет им в нужный момент менять стиль деятельности и действовать адекватно сложившейся ситуации.

Этот результат подтверждает и дополняет полученные ранее данные сравнительного анализа личностных особенностей успешных и неуспешных сотрудников. Нами, наряду с другими показателями было выявлено влияние на успешность работы факторов I (Кеттелл: I+) и Q3 (Кеттелл Q3+)

(Кеттелл: I+) Личность с I+ мягкая, добрая, снисходительная к себе и другим, ей свойственны тревожность и беспокойство по поводу состояния здоровья, она зависима и нуждается в любви, внимании и помощи других людей.

(Кеттелл Q3+) Высокая оценка по фактору Q3 свидетельствует об организованности, умении хорошо контролировать свою жизнь.

Влияние степени феминизированности на продуктивность деятельности женщин было выявлено в том случае, если высокие показатели 5 шкалы СМИЛ сочетались с высокими показателями 1 шкалы того же опросника. Причем, данный результат был получен только в одной из «Больших таможен». При этом, в основной выборке (кроме Мордовской таможни) женщины с высокими показателями по 5 шкале СМИЛ отличаются от мужчин (с такими же показателями по этой шкале) тем, что у них значимо больше высоких показателей 3 шкалы СМИЛ.

То есть, женщины в этом случае обладают значительно более выраженными истероидными чертами личности. Л.Н. Собчик [24] отмечает у лиц с такими значениями 3 шкалы СМИЛ «влечение к профессиональной деятельности, в которой насыщается потребность в общении, в переживании ярких чувств. Необходима возможность самодемонстрации. Это хорошо в сфере артистической деятельности, а при высоком интеллекте и зрелой гражданской позиции – педагогике и общественной деятельности, в сфере обслуживания и как вариант профессионала-руководителя в армии, т.к. лица такого типа способны подчиняться и командовать, легко переходя из одной социальной роли в другую». Более высокие показатели истероидности высоко феминизированных женщин, чем у так же высоко феминизированных мужчин отмечают и другие исследователи [7, 8]

Скорее всего, именно особенностью гражданской позиции, которая отличает женскую часть Самарской выборки можно объяснить полученный в Самарской таможне результат. Хотя, конечно есть основания приписать подобный результат и тем условиям, которые руководство таможни создало в коллективе, т.е. факторам, внешним по отношению к работникам. К сожалению, в рамках данной работы уточнить эту гипотезу не

представляется возможным в силу организационных трудностей при сборе диагностического материала в таможенных регионах.

2. Отсутствие прямого влияния на успешность профессиональной деятельности профиля высшего профессионального образования объясняется достаточно большим набором педагогических, а особенно военных ВУЗов, представленных в полученной выборке.

Это подтверждается исследованием О.А. Макарецевой, проведенной в форме дипломной работы на факультете психологии Самарского ГПИ, под руководством профессора Г.В. Аكوпова «Исследование самооценки, механизмов психической защиты и учебно-профессиональных установок студентов экономического профиля, обучающихся в разных ВУЗах» Результатом этого исследования было установление значимых различий учебно-профессиональных установок студентов экономического профиля, обучающихся в разных ВУЗах. Выборка формировалась из учащихся педагогического, технического и «классического» университетов. В нашем случае, высшее образование, сотрудники таможни получали в большом количестве ВУЗов, отличных друг от друга как по территориальному, так и по ведомственному признакам.

Возможно, профиль ВУЗа влияет не прямо, а опосредованно. Таким образом, гипотезу о влиянии профиля высшего профессионального образования на продуктивность трудовой деятельности, необходимо конкретизировать. Возможно профиль ВУЗа влияет на представления работника о тех качествах, которыми должен обладать идеальный таможенник (в нашем случае), на его самооценку, выбор наиболее эффективного стиля профессионального общения. А эти качества в свою очередь сами по себе, или в сочетании с другими свойствами личности определяют успешность работы специалиста.

**Четвертый этап исследования** – анализ характеристик индивидуального стиля деятельности как интегрального показателя успешности должностного лица, принимающего непосредственное участие в процессе таможенного оформления и таможенного контроля.

Отечественная концепция *индивидуального стиля деятельности (ИСД)* реализует не только особое понимание стиля как определенной психологической системы, но всегда подразумевает его связь с конкретными индивидуальными особенностями человека. Специфика концепции ИСД, разработанной В.С. Мерлиным и Е.А. Климовым [10, 11, 14, 15] на основе достижений дифференциальной психофизиологии и дифференциальной психологии, состоит в том, что под стилем понимаются не отдельные элементы деятельности, а их определенное сочетание (система приемов и способов). Стиль обусловлен психологически (психофизиологически), но он не фатально детерминирован индивидуальностью субъекта, а формируется как «интегральный эффект взаимодействия субъекта и

объекта» [11]. Стиль может изменяться при изменении условий деятельности. Формирование и развитие стиля связано с формированием и развитием определенных индивидуально-психологических особенностей субъекта. Термин «индивидуальный стиль деятельности» используется «для понимания взаимоотношений объективных требований деятельности и свойств личности. В зависимости от объективных требований деятельности одни и те же свойства личности выражаются в разных стилях» [14].

В работах по ИСД обычно приводят или несколько изменяют два его определения, данных Е.А. Климовым: в узком смысле слова это есть *«обусловленная типологическими особенностями устойчивая система способов деятельности, которая складывается у человека, стремящегося к наилучшему осуществлению данной деятельности»*; в широком смысле – *«индивидуально-своеобразная система психологических средств, к которым сознательно или стихийно прибегает человек в целях наилучшего уравнивания своей (типологически обусловленной) индивидуальности с предметными, внешними условиями деятельности»* [11].

Исходными теоретическими положениями концепции ИСД, интегрирующей идеи Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, Б.М. Тешова, В.С. Мерлина и других, были следующие посылки: 1) есть стойкие личные качества, существенные для успеха деятельности, но практически невоспитуемые (т.к. они обусловлены типологическими свойствами нервной системы); 2) существуют разные по способам, но равноценные по конечному эффекту варианты приспособления к деятельности; 3) имеются широкие возможности компенсаторного преодоления слабо выраженных способностей; 4) формирование личности можно вести только с учетом внутренних условий наряду с внешними; 5) субъективное, будучи отражением объективного, обладает собственной активностью (11).

Концепция СПД является развитием и дальнейшей разработкой отечественной концепции стиля – индивидуального стиля деятельности (ИСД) Е.А. Климова и В.С. Мерлина [11, 14]. При этом стиль рассматривается в совокупности многообразных форм его проявления – более широко, как *активная адаптация субъекта к среде*, а не только традиционно – например, к требованиям деятельности [30].

На основе анализа отечественных и зарубежных исследований стиля, нами были сделаны следующие выводы:

1. Под индивидуальными стилями мы понимаем индивидуально-своеобразные психологические системы субъектов, включающие как собственно предметные действия (структура), так и бессознательные механизмы пассивной адаптации в форме предпочтения определенных условий

деятельности, а также сознательные механизмы активной адаптации – саморефлексия, саморегуляция.

2. Стиль профессиональной деятельности должностного лица, занимающегося таможенным оформлением и таможенным контролем включает в себя следующие основополагающие компоненты: особенности принятия решений; поведенческие реакции; стиль общения.

3. Особенности принятия решения – когнитивный стиль и ценностно-мотивационное ядро личности. Это: процессуальная, инструментальная характеристика познавательной деятельности, определяющая способ получения того или иного когнитивного продукта; это «сквозная» операциональная характеристика для всех уровней когнитивной сферы (ощущений, восприятия, внимания, памяти, мышления); отражение качественного своеобразия деятельности субъектов (они могут быть более или менее успешными в зависимости от ситуации решения задачи). Одна из его характеристик – саморефлексия.

4. Поведенческие реакции – это то определение индивидуального стиля деятельности, которое было дано Е.А. Климовым: в узком смысле слова это есть «обусловленная типологическими особенностями устойчивая система способов деятельности, которая складывается у человека, стремящегося к наилучшему осуществлению данной деятельности» [11, с. 49].

5. Стиль общения – это совокупность устойчиво применяемых работником форм воздействия (передачи информации) на коллег и клиентов – в обычных условиях, в ситуациях неудач и успеха, а также формы выражения данных воздействий.

6. Исходя из основных положений концепции СПД, мы рассмотрим зависимость стиля профессиональной деятельности от личностных особенностей субъекта и условий деятельности (таможенным оформлением и таможенным контролем), а так же от особенности взаимодействия в «триаде» и той «психологической ниши», которую работник занимает в группе. Т.е. мы рассмотрим влияние на успешность того или иного стиля профессиональной деятельности отношений субъекта по «горизонтали» и по «вертикали». За рамками исследования мы оставляем зависимость эффективности различных стилей от особенностей организации работы в различных коллективах, занимающихся одинаковыми видами деятельности.

Данные выводы положены нами в основу исследования, проводимого в настоящее время на в таможенных Прволжского регионального таможенного управления. Исходя из сделанных нами выводов и основных положений концепции СПД, мы рассматриваем зависимость стиля профессиональной деятельности от личностных особенностей субъекта и условий деятельности (таможенное оформление и таможенный контроль), а так же от особенности взаимодействия в «триаде» и той «психологической

ниши», которую работник занимает в группе. Т.е. мы рассматриваем влияние на успешность того или иного стиля профессиональной деятельности отношений субъекта по «горизонтали» и по «вертикали». Так же, мы изучаем зависимость эффективности различных стилей от особенностей организации работы в подразделениях таможенного оформления и контроля различных таможен региона.

Сравнительный анализ, проводимый нами в настоящее время в других институтах государственной службы (в частности, в налоговой инспекции), даст нам возможность решить вопрос о степени однородности государственной службы с точки зрения возможности применения результатов исследований, полученных в одной структуре, в практической деятельности психолога других видов государственной службы.

## Литература

1. *Акопов Г.В.* Психологические аспекты формирования профессионального сознания студентов // Роль высшей школы в проведении реформы общеобразовательной и профессиональной школы: Сб. Куйбышев, 1986, С. 63-71, с.63
2. *Акопов Г.В.* Социальная психология высшего образования. Самара: Изд-во СамГПИ, 1993. – 212 с.
3. *Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания. Л.: Изд-во ЛГУ, 1968, С.166-193.
4. *Блинов Н.М., Съедин С.И.* Таможенный менеджмент. М., 1996.
5. *Витюк В.В.* Таможенная служба как особый вид государственной службы Российской Федерации // Дис. ... канд. юрид. наук, М. 2000.
6. *Деркач А.А., Зазыкин В.Г.* Профессионализм деятельности в особых и экстремальных условиях. М., 1998. С.113.
7. *Егорова М.С.* Природа индивидуальной вариативности показателей когнитивного стиля // Автореф. ... канд. психол. наук. М., 1983. – 22 с.
8. *Зингер Т.Э.* Влияние феминизированных черт личности мужчин на их профессиональную деятельность в системе государственной службы // Автореф. ... канд. психол. наук. М., 2002. – 26 с.
9. *Клецина И.С.* Развитие гендерных исследований в психологии // Общественные науки и современность. 2002. № 3. 181–192 с, С. 187.
10. *Климов Е.А.* Индивидуальные особенности трудовой деятельности ткачих-многостаночниц в связи с подвижностью нервных процессов // Вопр. психологии. 1959. №2. С.66-76.
11. *Климов Е.А.* Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1969. – 278 с.

12. *Колобова И.Н.* Психология управления. М., 1996.
13. *Лёшин В.В.* Развитие аутопсихологических способностей государственных служащих // Автореф. ... канд. Психол. наук. М., 2000.
14. *Мерлин В.С.* Очерки интегрального исследования индивидуальности. М.: Педагогика, 1986. – 256 с.
15. *Мерлин В.С., Климов Е.Л.* Формирование ИСД в процессе обучения // Советская педагогика. 1967. №4. С. 110-118.
16. *Немирич В.В.* Основы психологии таможенной деятельности. М., 1995, С. 28-29.
17. *Нечаев Н.Н.* Профессиональное сознание как центральная категория высшего образования // Социальные и психологические проблемы активизации человеческого фактора в народном хозяйстве: Тез. докл. всесоюз. науч.-практ. конф. 29 сент.-10 окт. 1987. Ч.2. М.: МГУ, 1987.
18. *Нечаев Н.Н.* Психолого-педагогические аспекты подготовки специалистов в ВУЗе. М.: МГУ, 1985. – 112 с., С. 12.
19. *Остапенко Е.Н.* Психологические условия повышения эффективности решения госслужащими профессиональных задач (на материале таможенных органов) // Автореф. ... канд. Психол. наук. М., 2000.
20. *Панкратов А.В.* Акмеологические факторы продуктивной профессиональной деятельности сотрудников таможенной службы // Дис. ... канд. психол. наук. М., 2001.
21. Рабочая книга психолога таможенного органа: учебное пособие. М: РИО РТА, 1998. – 268 с.
22. *Родин В.Ф.* Индивидуально-воспитательная работа с сотрудниками таможенных органов. М., 1996.
23. *Рожкова А.Ю.* Совершенствование процесса управления персоналом в таможенных органах // Дис. ... канд. экон. наук. М., 2000.
24. *Собчик Л.Н.* Введение в психологию индивидуальности М.: Институт прикладной психологии, 1998. – 512 с.
25. *Съедин С.И.* Психологический практикум. Учебно-методическое пособие. М., 1996.
26. *Съедин С.И.* Формирование управленческой команды руководителем таможенного подразделения. М., 1998.
27. Таможня №3 (51) 12 февраля 2002 года.
28. Таможня №5 (54) 12 марта 2002 года.
29. Таможня №6 (55) 26 марта 2002 года.
30. *Толочек В.А.* Стили профессиональной деятельности. М.: Смысл, 2000. – 199 с.
31. *Фантина С.Г.* Развитие профессиональных акцентуаций личности в сфере государственной службы // Дис. ... канд. психол. наук. М., 2001.



32. *Ханина Н.Б.* К вопросу о профессиональной составляющей в структуре образа мира // Вестник МГУ. Сер.14. Психология. 1990. №3. С. 42-50.

## АВТОРЫ

**Агафонов А.Ю.** – заведующий кафедрой общей психологии и психологии развития Самарского государственного университета, доктор психологических наук.

**Бахрах О.А.** – студентка 5 курса (выпускница) Самарского государственного университета.

**Березин С.В.** – заведующий кафедрой социальной психологии Самарского государственного университета, кандидат психологических наук.

**Бессонова Е.А.** – студентка 5 курса Самарского государственного университета.

**Букреева Н.А.** – студентка 5 курса Самарского государственного университета.

**Богдан Н.А.** – старший преподаватель кафедры социальной психологии Самарского государственного университета.

**Вовченко Я.С.** – студентка 2 курса Самарского государственного университета.

**Волов В.В.** – старший преподаватель кафедры общей психологии и психологии развития Самарского государственного университета, кандидат психологических наук.

**Ворожейкин И.В.** – аспирант кафедры социальной психологии Самарского государственного университета.

**Гусева Е.С.** – ассистент кафедры социальной психологии Самарского государственного университета.

**Двойкова Д.Н.** – студентка 4 курса Самарского государственного университета.

**Доронина К.Ю.** – студентка 3 курса Самарского государственного университета.

**Зоткина Е.А.** – старший преподаватель кафедры общей психологии и психологии развития Самарского государственного университета.

**Карпинская В.Ю.** – старший преподаватель кафедры общей психологии Санкт-Петербургского государственного университета, кандидат психологических наук.

**Кувалдина М.Б.** – ассистент кафедры общей психологии Санкт-Петербургского государственного университета.

**Куделькина Н.С.** – ассистент кафедры общей психологии и психологии развития Самарского государственного университета.

**Лисецкий К.С.** – декан психологического факультета, профессор кафедры общей психологии и психологии развития СамГУ, кандидат педагогических наук.

**Леонтьева Н.И.** – выпускница психологического факультета Самарского государственного университета.

**Ляшан Е.В.** – студентка 5 курса (выпускница) Самарского государственного университета.

**Мышкина М.С.** – доцент кафедры социальной психологии Самарского государственного университета, кандидат психологических наук.

**Половинкина Е.В.** – студентка 3 курса Самарского государственного университета.

**Почанина Т.Г.** – студентка 5 курса (выпускница) Самарского государственного университета.

**Самыкина Н.Ю.** – доцент кафедры социальной психологии Самарского государственного университета, кандидат психологических наук.

**Серебрякова М.Е.** – ассистент кафедры общей психологии и психологии развития Самарского государственного университета.

**Суворов А.В.** – ведущий научный сотрудник Лаборатории Психолого-педагогических проблем непрерывного образования детей и молодежи с особенностями развития и инвалидностью Института гуманитарных технологий Московского Городского психолого-педагогического университета, доктор психологических наук.

**Суркина А.С.** – студентка 3 курса Самарского государственного университета.

**Тома Е.Л.** – студент 5 курса (выпускник) Самарского государственного университета.

**Трофимова Н.А.** – студентка 4 курса Самарского государственного университета.

**Тудейкина Д.А.** – студентка 5 курса Самарского государственного университета.

**Ушмудина О.А.** – ассистент кафедры социальной психологии Самарского государственного университета.

**Филиппова М.Г.** – младший научный сотрудник НИЦ им. Б.Г. Ананьева факультета психологии Санкт-Петербургского государственного университета, кандидат психологических наук.

**Четвериков А.А.** – студент 4 курса Санкт-Петербургского государственного университета

**Шалдыбина О.Н.** – аспирантка кафедры общей и прикладной психологии Самарского государственного педагогического университета

**Шейнис М.Ю.** – доцент кафедры общей психологии и психологии развития Самарского государственного университета, кандидат психологических наук.

**Шпунтова В.В.** – ассистент кафедры общей психологии и психологии развития Самарского государственного университета.

***Щербакова М.С.*** – ассистент кафедры общей психологии и психологии развития Самарского государственного университета.

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ**

### **Высшее образование**

Квалификация – психолог, преподаватель психологии.

Специализации – психологическое консультирование, социальная психология, организационная психология и психология менеджмента.

Формы обучения – очная, заочная, вечерняя.

Срок обучения – 5 лет, 6 лет.

Телефон приемной комиссии СамГУ – 334-54-24.

Электронный адрес – [www.ssu.samara.ru](http://www.ssu.samara.ru).

### **Второе высшее образование**

Квалификация – психолог, преподаватель психологии.

Специализации – психологическое консультирование, социальная психология, организационная психология и психология менеджмента.

Формы обучения – заочная, вечерняя.

Срок обучения – 2,9 года.

Контактный телефон – 278-09-80.

### **Абитуриенту**

Школа психологических знаний: время занятий – с 18.00 до 20.30, один раз в неделю, с сентября по май.

День открытых дверей в СамГУ – первое воскресенье октября, первое воскресенье апреля.

Тематические олимпиады для поступающих – март, апрель.

Подготовительные курсы по предметам (обществознание, русский язык и литература, биология, информатика).

Телефон приемной комиссии СамГУ – 334-54-24.

## **НАШИ АДРЕСА И ТЕЛЕФОНЫ**

### **Самарский Государственный университет**

г. Самара, ул. Ак. Павлова, 1. тел. 278-09-80, 334-54-00.

[www.ssu.samara.ru](http://www.ssu.samara.ru), [lisecky@ssu.samara.ru](mailto:lisecky@ssu.samara.ru)

## СПЕЦИАЛИСТЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА СамГУ

**Агафонов Андрей Юрьевич** – заведующий кафедрой общей психологии и психологии развития СамГУ, профессор, доктор психологических наук. Тел. 278-09-80.

**Березин Сергей Викторович** – заведующий кафедрой социальной психологии СамГУ, доцент, кандидат психологических наук, семейный психолог (супружеские и родительско-детские отношения). Тел. 224-70-69.

**Березовский Андрей Эдуардович** – старший преподаватель кафедры общей психологии и психологии развития СамГУ, врач-психотерапевт. Тел. 265-41-19.

**Богдан Наталья Анатольевна** – старший преподаватель кафедры социальной психологии СамГУ, практикующий психолог в области межличностных проблем. В том числе коучинг, консультирование по вопросам ВИЧ. Тел. 261-97-87, 8-9276-025-225.

**Бутаков Данила Борисович** - старший преподаватель кафедры общей психологии и психологии развития СамГУ, кандидат психологических наук, психолог-консультант (работа с детьми и подростками, профилактика и психокоррекция девиантного поведения). Тел. 958-69-69.

**Ежова Олеся Николаевна** – доцент кафедры общей психологии и психологии развития СамГУ, кандидат психологических наук, специалист по вопросам сохранения и поддержания психического здоровья. Тел. 8-9277-356-240.

**Зоткин Николай Васильевич** – заместитель декана по научной работе, доцент кафедры общей психологии и психологии развития СамГУ, кандидат психологических наук, специалист по психодиагностике, психологии среднего возраста, психологии эмоций и мотивации. Тел. 263-57-18.

**Зоткина Елена Александровна** – старший преподаватель кафедры общей психологии и психологии развития СамГУ, специалист по речевым техникам, психологии голосового общения, арт-терапевт, возрастно-психологическое консультирование, специалист по работе с детьми с нарушениями психического развития. Тел. 263-57-18.

**Исаев Дмитрий Станиславович** – старший преподаватель кафедры общей психологии и психологии развития СамГУ, врач-психотерапевт (психосоматические расстройства, неврозы, депрессии, помощь тяжелобольным). Тел. 261-97-87, 8-9272-028-626.

**Козлов Дмитрий Дмитриевич** – старший преподаватель кафедры социальной психологии СамГУ, специалист по математической обработке результатов научных исследований. Тел. 278-09-80.

**Камаева Ирина Олеговна** – доцент кафедры общей психологии и психологии развития СамГУ, кандидат психологических наук, психоаналитик, семейный консультант. Тел. 332-93-95, 267-04-44, 8-9272-614-636, [www.psytraining.ru](http://www.psytraining.ru), [office@psytraining.ru](mailto:office@psytraining.ru).

**Литягина Елена Викторовна** – старший преподаватель кафедры общей психологии и психологии развития СамГУ, кандидат психологических наук,

специалист по разрешению подростковых и юношеских проблем и конфликтов. Тел. 278-09-80.

**Лисецкий Константин Сергеевич** – декан психологического факультета, профессор кафедры общей психологии и психологии развития СамГУ, кандидат педагогических наук, психолог-консультант, специалист в области организационного консультирования, трансперсональной психологии. Тел. 334-54-00.

**Макаров Антон Валерьевич** – старший преподаватель кафедры социальной психологии СамГУ, кандидат психологических наук, консультант по развитию и обучению персонала, бизнес-тренер. Тел. 272-83-13.

**Мышкина Марина Сергеевна** – доцент кафедры социальной психологии СамГУ, кандидат психологических наук, психолог-консультант по работе с детьми младенческого и раннего возраста. Тел. 8-9033-042-282.

**Самыкина Наталья Юрьевна** – доцент кафедры социальной психологии СамГУ, кандидат психологических наук, психолог-консультант, специалист по разрешению подростковых и юношеских проблем и конфликтов. Тел. 278-09-80.

**Пыжикова Жанна Владимировна** – доцент кафедры общей психологии и психологии развития СамГУ, кандидат психологических наук, специалист по оценке и подбору персонала. Тел. 278-09-80.

**Ушмудина Оксана Александровна** – преподаватель кафедры социальной психологии СамГУ, психолог-консультант, специалист по разрешению подростковых и юношеских проблем и конфликтов. Тел. 278-09-80.

**Шапатина Ольга Валерьевна** – доцент кафедры общей психологии и психологии развития СамГУ, кандидат психологических наук, психолог - консультант по работе с детьми дошкольного возраста. Тел. 224-70-69.

*Научное издание*

**Психологические исследования. Выпуск 7.**

Под редакцией А.Ю. Агафонова, В.В. Шпунтовой

*Компьютерная верстка, макет*