

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

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Сборник научных трудов

Издательство «Самарский Университет»
2005

УДК [159.9](#) (092)
ББК 88

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

Редакционная коллегия:
Агафонов А.Ю. (председатель), Шпунтова В.В., Березин С.В.,
Зоткин Н.В., Исаев Д.С., Козлов Д.Д., Пыжикова Ж.В.

Психологические исследования: Сборник научных трудов / Под ред. А.Ю. Агафоновой, В.В. Шпунтовой – Самара, Изд-во: Самарский государственный университет, 2005. – 222 с.

В сборник включены статьи, написанные молодыми учеными факультета психологии Самарского государственного университета. Данное издание содержит работы как теоретического, так и эмпирического характера, которые отражают современное состояние науки в таких отраслях как психология личности, психология труда, возрастная психология, педагогическая психология, психология познания, психодиагностика и прикладная психология, социальная, семейная психология, этнопсихология и др.

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

УДК [159.9](#) (092)
ББК 88

СОДЕРЖАНИЕ

ПСИХОЛОГИЯ ПОЗНАНИЯ	6
С. Абрамова.....	6
Время как парадокс (околопсихологические размышления).....	6
А.М. Плетнева, А.Ю. Агафонов	17
Семантика цвета как изобразительное средство в поэзии (на примере анализа творчества С.А. Есенина).....	17
А. Федотова.....	24
Изучение Струп-феномена при усложнении задачи игнорирования.....	24
Ю. А. Шаповалова.....	31
Как возможно исследование психического образа.....	31
Яшкова Н.....	38
Исследование влияния фона на оценку релевантных характеристик фигуры.....	38
СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ	42
Т.В. Гайдуллина.....	42
Психологические аспекты экономической социализации.....	42
А.В. Соболева.....	45
Проблема социализации личности в современной психологии.....	45
ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ	56
Д.А. Тулейкина.....	56
Влияние поведения родителей старшего подростка на его отношение к классному коллективу.....	56
О.С. Юденкова.....	60
Трансактный анализ ситуации общения «инспектор ОДН – подросток».....	60
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ	66
Д.Б. Бутаков	66
Психологическая коррекция самооотношения как механизм адаптации неблагополучных подростков.....	66
А.Е. Левенкова.....	70
Факторы негативной динамики в системе отношений учитель – ученик.....	70
СЕМЕЙНАЯ ПСИХОЛОГИЯ	72
А.А. Белова.....	72
Эмоциональная ригидность родителей как фактор социальной дезадаптации детей с ограниченными возможностями.....	72
О.П. Зинченко.....	77
Сиблинговые взаимоотношения в семьях наркоманов.....	77
М.Е. Серебрякова.....	81
Особенности идеальной представленности родителей как фактор формирования наркотической зависимости у детей подросткового возраста.....	81
ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ И ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ	91
И.В. Дмитриева.....	91
О возможности построения единой классификации механизмов копинга и защиты.....	91
И.А. Закаблуквская.....	96
Влияние доминирующего в структуре личности эго-состояния на выбор стратегии защиты от страха смерти.....	96
Козлов Д. Д.....	100
Бытие переживания – переживание Бытия (перечитывая Хайдеггера).....	100
Козлов Д. Д.....	109
О необходимости и возможности построения динамической модели «Я-концепции».....	109
А.С. Лукоянова.....	115
Исследование смысла жизни в психологии.....	115
Е. Д. Сидоренко.....	119

<u>Психологическая вариативность субъектности: преамбула эмпирического исследования</u>	<u>119</u>
<u>О.А. Ушмудина</u>	<u>125</u>
<u>Пространство диалога и самостоятельность мысли</u>	<u>125</u>
<u>М.В. Царева</u>	<u>128</u>
<u>Особенности ситуации актуализации внутреннего диалога при решении разной степени проблемности задач</u>	<u>128</u>
<u>Ю.Е. Шилов</u>	<u>132</u>
<u>Эмпирическое исследование особенностей Я-концепции студентов-психологов в процессе профессионального становления</u>	<u>132</u>
<u>Шпунтова В.В.</u>	<u>142</u>
<u>К проблеме построения теоретической модели внутриличностного ценностного конфликта</u>	<u>142</u>
<u>Шпунтова В.В.</u>	<u>155</u>
<u>Роль ценностей в осмыслении мира</u>	<u>155</u>
<u>ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА</u>	<u>164</u>
<u>И.А. Закаблуконская</u>	<u>164</u>
<u>Влияние стиля родительского воспитания на выбор профессиональной карьеры</u>	<u>164</u>
<u>Т.В. Томилина</u>	<u>167</u>
<u>Динамика мотивационного профиля молодых специалистов как повод организационных инноваций</u>	<u>167</u>
<u>ЭТНОПСИХОЛОГИЯ</u>	<u>173</u>
<u>А.А. Буров</u>	<u>173</u>
<u>Сравнительный анализ проявления ответной агрессии (мести) у подростков центральной полосы России и республик Северного Кавказа</u>	<u>173</u>
<u>ПСИХОДИАГНОСТИКА И ПРАКТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ</u>	<u>179</u>
<u>М.С. Вакуленко</u>	<u>179</u>
<u>Разработка проективной методики «Семья несуществующих животных»</u>	<u>179</u>
<u>А.А. Воронова</u>	<u>184</u>
<u>Последствия некорректной рекламы</u>	<u>184</u>
<u>Е.А. Зоткина</u>	<u>189</u>
<u>Работа с голосом в психологической практике</u>	<u>189</u>
<u>Е.А. Павлова</u>	<u>194</u>
<u>Обзор основных отечественных и зарубежных исследований психологических особенностей компьютерных игр</u>	<u>194</u>
<u>Д.В. Петухов</u>	<u>209</u>
<u>Опыт использования мониторинга и функционального биоуправления с биологической обратной связью по показателям поверхностной кожной температуры в процессе обучения навыкам психической саморегуляции</u>	<u>209</u>
<u>Е. В. Седых</u>	<u>215</u>
<u>К психологическому анализу текста</u>	<u>215</u>

ВВОДНОЕ СЛОВО

Настоящий сборник включает в себя работы как теоретического, так и эмпирического характера. Мы изначально не стремились ограничивать тематический формат издания, предоставляя возможность читателю познакомиться с результатами исследований, которые выполнены в разных областях психологии и в разных научных парадигмах. Можно, таким образом, констатировать: тот плюрализм, что свойственен современной психологической науке, нашел свое отражение и в содержании подготовленного сборника, где размещены статьи методологической тематики и исследовательские работы по психологии личности, когнитивной психологии, психологии семьи, организационной психологии и т.д.

Большинство статей, которые читатель найдет на страницах издания, принадлежит перу молодых ученых факультета психологии Самарского государственного университета. В этой связи, хотелось бы рассчитывать на то, что первый исследовательский опыт не останется незамеченным и привлечет к себе внимание и интерес со стороны возможных единомышленников.

кандидат психологический наук,

доцент кафедры общей психологии и психологии развития

А.Ю. Агафонов

НАПРАВЛЕНИЕ 1

ПСИХОЛОГИЯ ПОЗНАНИЯ

С. Абрамова

Время как парадокс (околопсихологические размышления)

Научный руководитель А.Ю. Агафонов

В одном из последних интервью с А. Эйнштейном одна американская журналистка поинтересовалась разницей между временем и вечностью. «Дитя моё, – ответил Эйнштейн, – если бы у меня было время, чтобы объяснить вам эту разницу, то прошла бы вечность, прежде чем вы это поняли».

Что же такое время? Особенностью времени является то, что, мы знаем о нём, знаем о его существовании. Ни одно слово не применяется чаще, чем слово «время», но попробуем задуматься, а что же оно означает, в чём его сущность? Мы привыкли к природным и искусственным часам и сами, того не понимая, отдали им само время, его воплощение. Мы мыслим время, как нечто внешнее, постороннее, на фоне чего живём сами, и существует окружающий мир. Но человек не только познаёт время, но и переживает его. Линейное время, существующее в бытийном понимании, неизбежно ведёт нас к смерти, т.е. рождение уже означает смерть. Иначе говоря «человек есть конец самого себя»(5, с.370). Время неразрывно связано с процессами изменения, без изменения, нет времени. В чём же феномен времени или скажем так, феномен интереса человека ко времени? Главный образ, созданный, по-видимому, ещё в античности ассоциировал время с потоком. Тогда же возникла идея, что нельзя войти дважды в одну и ту же реку и идея неповторяемости, что время похоже на реку, что она всегда новая, но, тем не менее, в ней есть что-то постоянное. И всё изучение времени сводится лишь к тому постоянному, что в нём находят. И если это постоянное вдруг неожиданно ускользает из поля исследования, то тут же возникает другой феномен, феномен парадокса времени. Ну а в чём же его парадокс? Может парадокса времени вообще не существует, или он существует только в нашем понимании времени или скорее полном непонимании его?

Философы, исследуя время в соединении с пространством, много спорили о том, объективны ли эти понятия, другими словами, существуют ли они вообще, независимо от восприятия человека, или они являются

продуктом его воображения? И в то же время не знали особенных проблем в беседах о времени до тех пор, пока это понятие из философского не перешло сначала частично, затем и по большей части в чисто физический аспект. Если понимать время, как изменчивость мира и что изменчивости подвержен не только человек, но всё в мире, начиная с Вселенной и кончая песчинками, то оно, конечно, становится свойством далеко не только живой природы и не только воспринимающего сознания и тем самым оправдывает себя как феномен. По-другому, если посмотреть на время и принять, что изменения – это не время, а время – это наш способ мышления о процессах, тогда время из феномена превращается в ноумен, то есть постижением человеческого сознания.

Коснёмся вкратце двух основных и важных в науке направлений исследования времени – это статическая и динамическая концепции. В первой мир выглядит, как статическое образование, в котором и прошлое, и настоящее и будущее уже существуют одновременно. И то, что мы называем временем, – это иллюзия, в том смысле, что время возникает вместе с интенцией сознания, когда импульс сознания высвечивает ту или другую точку нашей действительности, затем следующую и так далее, вот тогда возникает время. При этом мир остаётся статичным, а течение времени – это свойство сознания, скользящего по миру. Противоположная статической – динамическая концепция, согласно которой существует только настоящее, прошлого уже нет, а будущего, соответственно, ещё нет. И природа времени кроется в процессе, который называется становлением, возникновением настоящего из будущего и уходом настоящего в прошлое. Понятно, что первого направления придерживались философы, за второе долгое время держались физики. По-другому если, время – это всеобщая форма бытия и разделяется на объективное и субъективное. Объективное время выражает длительность и последовательность событий мира переход будущего через мгновение настоящего в прошлое, а субъективное время является индивидуальным отражением объективного и служит для осознания человека реальных событий и процессов.

Если представить себе, образно, дискуссию этих двух основных направлений, то она напоминает разговор героев одного детского мультфильма советских времён, а точнее чёрного кота и котёнка Гав, где кот, как «философ-мыслитель» обращается к котёнку: «Вот ты видишь луну, а ведь на самом деле её нет, вот смотри, я её не достал, а значит, её нет, а она нам просто кажется». На что котёнок возражает: «А как же лужа, в луже она тоже есть». «Нет» – отвечает кот – «в луже ты видишь кажущее отражение, кажущейся нам луны». Попробовав воду, котёнок с восторгом заявляет: «А всё-таки она вкусная эта луна, я её лизнул и значит, она есть». Вообразим себя этим пытливым котёнком и попробуем всё-таки разобраться, является ли время реальностью или оно только кажущее от-

ражение нашего сознания. Можно конечно сказать, что человек сам и есть время и перевести его на уровень только психологической организации, но... «Если мы хотим понять само время, а не только психологические реакции на него, то нам следует обратиться к физике» – [10, с.21] указывает один из видных теоретиков XX века Г.Рейхенбах, превращая тем самым психику не в факт природы, а в ненадёжное зеркало объективных процессов. Так же приблизительно рассуждал А.Бергсон: «Мы хотим проследить все переходы между психологической и физической точкой зрения, между временем в обычном смысле и временем в смысле А.Эйнштейна». (3, с.7) Ведь, сколько бы мы не философствовали о субъективном, не должны забывать, что реальное движение транспорта не зависит от нашей психологической организации времени, иначе, рискуем в одночасье лишиться всех своих чувств и ощущений при субъективном определении момента трагической встречи с летящим на нас грузовиком, и всё как-то сразу отступит на задний план, не правда ли? Оказывается, что у грузовика тоже есть своё время.

Бл. Августин о парадоксе времени. «Кто в состоянии понять эту неизменно пребывающую в настоящем вечность, которая, не зная ни прошедшего, ни будущего, творит из своего «сейчас» и прошедшее, и будущее? Чей язык, чей стиль разрешит эту великую загадку?» [1, с.198-199] Начиная свои размышления о времени, Августин замечает несоответствие между интуитивным восприятием времени и сложностью его теоретического осмысления: «Что же это – время? Кто может объяснить это, доходчиво и кратко? Кто может помыслить, чтобы затем объяснить? Так что же такое время? Если никто меня о нём не спрашивает, то я знаю – что, но как объяснить вопрошающему – не знаю» [1, с.200]. В своих раздумьях Августин пытается дать анализ парадоксу времени. Время, обычно мыслиться, как совокупность прошлого, настоящего и будущего, но прошлого уже нет, будущего ещё нет и, как они могут существовать эти два времени, если их нет? А настоящее, если бы не уходило в прошлое, а оставалось всегда настоящим, то это было бы уже не время, а вечность и настоящее оказывается временем только потому, что уходит в прошлое. «Как же можно тогда говорить о том, что оно есть, если оно потому и есть, что его не будет. Итак, время существует лишь потому, что стремиться исчезнуть» (там же). Размышляя об этом, Августин приходит к психологической концепции времени и делает вывод, что прошлое и будущее всё же существуют, но в сознании людей и, по всей видимости, Блаженный Августин был первым, кто обратил своё внимание на фундаментальную связь времени с памятью. Получается, что мы знаем о времени только потому, что обладаем памятью. Сравнивая, по всей видимости, память с неким тайником Августин далее задаёт себе вопрос: «Возможно, будущее прячется в каком-то тайнике, выходя из которого становится настоящим, а за-

тем вновь прячется и называется прошедшим?» [1, с.202]. Где увидели будущее те, кто его предсказывал, если его вовсе нет? Как происходит это таинственное предчувствие будущего? Ведь увидеть можно только то, что есть, а то, что есть, – в настоящем. Рассуждая о загадочной способности некоторых людей предвидеть будущее, Августин, рассматривает эту особенность, как аналог памяти, что все люди, так или иначе, помнят прошлое, но встречаются такие, которые «помнят» будущее. Таким образом, Августин делает вывод, что увидеть можно только то, что есть, прошлое оно или будущее, если и там будущее есть будущее, то его там ещё нет, если прошлое и там прошлое, его там уже нет, и выводит идею о трёх ликах одного времени: настоящее прошлого, настоящее настоящего и настоящее будущего. Позже, в своих рассуждениях Аврелий Августин постепенно отходит от психологической концепции в пользу реляционной, о которой можно сказать чуть подробнее. Время у Августина становится отношением порядка между вещами, которые следуют друг за другом через момент настоящего: «ибо время творится становлением вещей... находится в непрестанном становлении» [1, с.218].

Осознание времени. Реляционная концепция, или правильнее сказать подход, интерес к которому особенно существует сейчас, в изучении природы времени, говорит о том, что реальные объекты изменяются, и эти изменения следует описывать с помощью отношений между самими объектами. В реляционных представлениях время – это порождение процессов или явлений материального мира и оно оказывается конструктом в нашем описании, наблюдаемых движений для привычных объектов. Согласно реляционной концепции в природе нет никакого времени самого по себе, а время – это всего лишь отношение или система отношений между событиями материального мира. Иначе говоря, время есть специфическое проявление свойств физических тел и происходящих с ними изменений. Основоположителем этой концепции был ещё Платон, который считал, что происхождение времени и его количество зависят от движения небесных тел. Реляционному подходу противопоставляют субстанциональную трактовку времени, в которой время есть некая сущность, возможно, существующая в мире и у неё есть свой бытийный статус, представляющий собой некий поток или некую субстанцию. Сторонники субстанциональных представлений, в число которых входили такие великие, как Демокрит, Ньютон, считали время одним из атрибутов мироздания, изначально принимали его, как некую абсолютную нематериальную сущность, ни от чего не зависящую, но на всё влияющую. Эти два подхода скорее дополняют друг друга, чем противопоставлены, потому, что, как нет реляции без субстанции, т.е. нет отношений без объектов, так нет и объектов без отношений между ними, в частности, без движений и без изменений. Ведь если время зависит от взаимоотношений между системами

и объектами, то время здесь уже выделяется, как некое независимое и существующее отдельно само по себе. Почему об этих двух концепциях пошла речь так подробно, наверное, чтобы наши рассуждения не сводились только к сплошной констатации фактов об осознании времени, ведь акт осознания, будучи процессом во времени, является его функцией, то есть функцией времени, или фактор времени задаёт саму логику механизма осознания. В любом случае не будем скользить по граням, а рассмотрим более углублённо парадокс времени, или хотя бы, попробуем на это претендовать.

В середине прошлого века тем, кто ввёл в динамическую концепцию понимание времени, как сущности, определив её «поток времени» был Николай Александрович Козырев, профессор Пулковской обсерватории. Он, сочетая субстанциональное понимание времени с элементами реляционного подхода, утверждал, что время – есть вращение причины вокруг следствия, и что оно содержит энергию, которую можно извлекать при помощи определённых технических средств. Козырев экспериментально подтвердил свою гипотезу о том, что будущее уже существует и поэтому не удивительно, что его можно наблюдать сейчас и, доказал, что звезда может наблюдаться одновременно в трёх позициях: в прошлом, настоящем и будущем. Наводя телескоп, с помещённым в фокусе электропроводимым веществом на звезду, прикрывая объектив тонкой бумагой или жемчужкой, чтобы исключить влияния световых лучей, астрофизик научился «ловить» и измерять идущие от звезды потоки времени. И, не только из того места, откуда звезда светит сейчас, т.е. из прошлого, ведь там её уже давно нет (пока свет дошёл до нас, она переместилась), но и оттуда, где она по расчётам должна находиться в настоящее время, и даже из будущего, куда она придет, например через миллион лет. Электропроводимость вещества, находящегося в фокусе, менялась. Для чистоты эксперимента телескоп наводился туда, где по расчётам не было никакой звезды, потока времени не наблюдалось. Вывод был такой, если время физический фактор, то его вполне можно экранировать и время не распространяется постепенно по всей Вселенной, а появляется сразу, мгновенно, во многих её точках, как гравитация. То есть все процессы в мире идут не во времени, а с помощью времени. Удивительным образом исследования Н.К.Козырева напоминают мысленный эксперимент Блаженного Августина о трёх ликах одного времени (см. выше). Как следствие своих экспериментов, Козырев выводит постулат: «Наше психологическое ощущение времени и есть восприятие объективно существующего в Мире хода времени... Это представление о времени, как о явлении Природы, соответствует и нашему интуитивному восприятию Мира» [7, с.244, 386].

Потерянное время. Оставим ненадолго исследования этого великого учёного и попробуем погрузиться в лабиринт проблем и, может быть

для обретения ясности, связанных с парадоксом обратимости времени. Зададим себе резонный вопрос, ответ, на который, на первый взгляд, кажется очевидным – можно ли изменить прошлое? Считается, что прошлое является закрытым и его изменить нельзя, от него нельзя отказаться и заменить другим и, часто мы говорим, что время упущено или потеряно и, исправить что-то уже не представляется возможным. Но так ли это на самом деле? Известно, что события прошлого влияют на нас, без опыта прошлого нет настоящего и будущего, нет нас. Но, если мы утверждаем, что прошлое прошло, а значит его нет и его изменить нельзя, то можно предположить, что его также нельзя не изменить, ведь его всё равно нет и оно уже прошло? Нельзя изменить потому, что оно уже прошло, а может можно изменить его именно потому, что оно уже прошло? Разумеется, не целенаправленно, но сказать только, что изменить отношение к нему, это не сказать, по сути, ничего. Можно, конечно предположить, что, реконструируя и постигая опыт прошлого, человек может давать различную интерпретацию его, в зависимости от своих знаний и интересов, давать различную оценку событиям прошлого, опять же, в соответствии со своими ценностями и пониманием происходящего. И прошлое, как впрочем, и будущее меняются, в зависимости от того, какие события происходят с нами, и как мы поступаем тем или иным образом здесь и сейчас. Считается, что проникнуть в прошлое человек может только умственным взором, но, если верить Гераклиту, что всё течёт – всё изменяется, то время, находясь сразу в трёх регистрах способно менять не только наше настоящее и будущее, но и прошлое в том числе. Значит, если предположить, что, воздействуя тем или иным образом на настоящее, мы меняем будущее, то также мы можем менять и своё прошлое. Но возникает вопрос, каким образом, да и какой в этом смысл, если оно уже прошло? Может именно потому, что события нашего настоящего и будущего зависят от качества состояний событий нашего прошлого. Ещё Лейбниц писал: «Настоящее отягощено прошедшим и чревато будущим» [6, с.498]. И так как следы прошлого, являются событиями нашего настоящего, то события настоящего существуют, как образы будущего. Тем самым будущее воздействует на нас так же, как и мы воздействуем на будущее, с прошлым то же самое. Уникальной в своём роде является исповедь. Рано или поздно, наверное, каждый человек знакомится с этим понятием. Не секрет, что часто наше сознание стремится что-то изменить в своём прошлом, о чём-то сожалеть, чем-то оставаясь постоянно недовольными, мы, сами того не осознавая до конца, понимаем, что в нашей жизни могло бы сложиться что-то по-другому. Но так ли просто доступна исповедь для человека, в том её глубоком понимании? Возникает следующий вопрос – в чём же её глубокое понимание? Часто исповедь превращается в самобичевание, реже – в духовный эксгибиционизм, так как вспомнить прожитую жизнь, это всё равно, что

пережить её заново. И тот самый глубокий смысл исповеди заключается в прощении самого себя. Проживая или проходя по событиям прошлой жизни мысленным взором в своей памяти и прощая себе всё то, что сделали не так или не сделали так, как бы нам этого хотелось, мы меняемся сами и меняется всё вокруг нас и наше настоящее, и будущее тоже. На первый взгляд кажется, что может быть проще, ведь себя любимого я всегда прощаю, но не всё так легко, как оказывается, и труднее для человека – это простить самого себя. Кто может с этим поспорить? Но это совсем другая тема для разговора.

Время – гравитация нашего сознания? Вернёмся к исследованиям Николая Козырева. Удивительные результаты экспериментов, упомянутые ранее, продолжают до сих пор потрясать учёных, но конечно не всех, исключение составляют, разве только, ортодоксы от науки, которые вполне спокойны. И если предположить, что концептуально учёный ошибался и, эксперименты его были с отрицательным результатом, но, тем не менее, всё-таки в них был огромный положительный эффект. Гипотеза его, сама по себе, эвристически необыкновенна. Задаваясь вопросом – что же такое время, можно также сказать о нём, что время это не что, а где и когда. И это не просто игра слов, а святая правда. Не будем утруждать читателя сложными физическими экспериментами Н.А. Козырева, в которых трудно не запутаться человеку не слишком посвящённому в физику. Приведём сразу результат, на основе которого академик сделал вывод, что время возникает в причинно-следственных переходах, где система ещё не пришла в равновесие и время выделяется через причину и следствие. «Преобразование причины в следствие требует преодоление пустой точки пространства. Эта точка является бездной, через которую перенос действия, одной точки на другую, осуществляется с помощью хода времени. Это означает активное участие времени в процессах материальных систем».(7, с.292) Ведь единственное, что связывает человека с Миром это причинно-следственная связь. И ещё, очень существенное, к чему пришёл академик Козырев, это то, что человек так же является генератором времени и его пространственные перемещения преобразуются в чистое время, но излучает человек время только когда идёт процесс самосовершенствования, пронизанный творческим отношением к любимому делу. Получается, что при «правильном движении» человек излучает время, то есть генерирует его поток и задаётся оно нашим внутренним движением, иначе говоря, движением мысли. Николай Александрович в своих теоретических соображениях писал: «Благодаря скалярности времени в уравнениях теоретической механики будущее не отличается от прошедшего, а следовательно, не отличаются и причины от следствий. В результате классическая механика приходит к Миру, строго детерминированному, но лишённому причинности» [7, с335]. Но ведь причинность является важнейшим свой-

ством реального Мира. Может ли причинность быть результатом? В нашем понимании следствие всегда следует за причиной, как впрочем, и время сознаётся нами как имеющее определённое начало и конец, но если предположить, что следствие может опережать причину? Возможно ли такое? Возможна ли обратимость в том её понимании, в котором она существует в физическом мире или скажем в мире элементарных частиц? Не зря же на протяжении XX века утвердилось представление о том, что к микромиру не следует подходить с позиции здравого смысла, ибо там нарушена всякая логика и властвует логика безумного мира. Физика элементарных частиц знает достаточно случаев, когда частица распадается на три или пять других, причём одна из них больше первоначальной. Возможна ли обратимость такая в большом мире? Может такое произойти только в том случае, если время начнёт двигаться в обратную сторону от будущего к прошлому, но тогда все процессы в мире пойдут вспять, и возникнет ситуация близкая к хаосу. Что такое для нас хаос? Это ситуация, где разорваны причинно-следственные связи, это непрогнозируемость событий, несвязанность их друг с другом. И задать важный для каждого и вполне законный вопрос «почему?» отпадает сам собой. Но ведь во вселенной нет хаоса, и об этом говорят астрономы. А может быть то, что мы называем хаосом, – это просто неподвластное нашему видению причинно-следственной связи? Может быть время бесправно там, где следствие опережает причину и где действительно царит хаос. Складывается ощущение, что время просто не знает, как себя вести в эти моменты, находится в каком то замешательстве, и поток времени просто нами не генерируется. Может, именно это имел в виду А.Бергсон, когда утверждал, что «промежуток длительности существует только для нас в силу взаимопроникновения состояний нашего сознания» [4, с.764]. Происходит, что называется остановка времени или «выпадение» из него. Наверное, трудно вообразить себе такое, но получается, что человек действительно генерирует время и генерирует его своим сознанием.

Хаос и причинно-следственные связи. В связи с этим, коснёмся второго закона термодинамики, который гласит, что в любой замкнутой системе беспорядок возрастает со временем, иначе – нарастает энтропия. Проще говоря, в мире всё подвержено разрушению и порядок должен превратиться в хаос. Вселенная подобна человеку, который рождается полный энергии, возможностей, а затем потихоньку стареет и умирает. Но не секрет, ни для физиков, ни для астрономов, что следов деградации в нашей вселенной почти не наблюдается, наоборот скорее идёт процесс созидания. «Само существование нашей структурированной Вселенной бросает вызов второму началу термодинамики» – писали Илья Пригожин и Изабелла Стенгерс в своей книге о решении парадокса времени [9, с.52]. Существует явное противоречие между вторым законом термодинамики и

теорией Дарвина, ведь по Дарвину в процессе биологического развития происходит усложнение структур, и возрастает степень упорядоченности. Как представлена высшая степень порядка во втором законе термодинамики – это программа, которая реализуется, вырабатывается, постепенно разрушаясь, и не возобновляется. При наступлении беспорядка система разрушается, беспорядок стремится к хаосу, то есть как бы к высшей степени неупорядоченности. Но ещё древние греки говорили, что высшая степень порядка – это хаос. И что, если посмотреть на этот процесс немного по-другому. Н.А. Козырев считал, что: «в природе существуют постоянно действующие причины, препятствующие возрастанию энтропии» [7, с.234] и противодействие термодинамической смерти оказывает особая физическая природа времени: «Степень активности времени может быть названа его плотностью. Уже из самих общих соображений можно заключить, что существование плотности времени должно вносить в систему организованность, т. е. вопреки обычному ходу развития, уменьшать её энтропию» [7, с.386]. Иными словами, благодаря плотности, время может вносить в систему жизненное начало и препятствовать наступлению её смерти. Таким образом, можно предположить, что Вселенная не деградирует и не развивается, а она скорее стационарна, разумеется, благодаря времени. Время может не только препятствовать смерти, но и быть источником жизненной силы Вселенной. Возможно ли, что бы и человек, как та же замкнутая биологическая система, возвращал себя к высокому порядку и уменьшал свою энтропию, своё разрушение? Николай Александрович Козырев в своих экспериментах сделал вывод, что «вблизи системы с причинно-следственным отношением плотность времени действительно изменяется и создаётся впечатление, что время втягивается причиной и, наоборот, уплотняется в том месте, где расположено следствие» [8, с.183-192]. Здесь же академик заключает следующее: «Течение времени препятствует наступлению равновесных состояний, а потому является источником жизненных процессов нашего мира. Следовательно, не только возможна, но и должна существовать биологическая связь через время. Не здесь ли находится ключ к пониманию многих загадочных явлений человеческой психики?» Что такое для нас отсутствие равновесных состояний – это определённая прогнозируемость событий, зависимость от следствия и стремление сделать его вечным. Это наша ориентация в настоящем и уверенность в недалёком будущем, это тот порядок, который даёт, как кажется нам, какую-то защищённость на несуществующее ещё завтра. И, как следствие, происходит некая зависимость от времени. А, как известно, наше сознание стремится к стабильности, к чёткому видению причинно-следственной связи. Что бы выжить иногда наше сознание периодически должно отказываться от привычной для нас картинки мира, привычной логики и погружаться в некий хаос и разрушение жизненно важного порядка. Для

каждого, разумеется, существует свой хаос, в первую очередь это конечно потеря всякого смысла в происходящем, где на первый план выплывают эмоции, чувства и желания, и не важно в данном случае, какой окраски. Вспоминается, в связи с этим, история, когда к одному святому пришёл ученик, и сказал, что готов совершить любой подвиг ради него. Что же ответил ему святой, он заставил его выкапывать из земли морковь и сажать её ботвой в землю. Нелогичное, нелепое, неожиданное поведение, разрушение привычной модели мира для многих оказывается делом непосильным, зачастую гораздо легче умереть. Или, далеко ходить не надо, Серафим Саровский, когда перекладывал поленницу дров с одного места на другое и обратно. Всё-таки та самая инфляция критического рационализма просто необходима нам, как это ни ужасно звучит на первый взгляд, для элементарного, сохранить себя, пусть и ненадолго. Умение жить в двух логиках, а значит не бояться непредсказуемого и хаотичного помогает не зависеть нам от формы, под которую всё подводит наше сознание, и значит избежать болезненного отрыва из мира синтетического усилия интеллекта в мир переживаемого, (подобно отрыву ткани, которая приросла к ране). И насколько мы превозносим порядок и боимся хаоса, настолько мы ускоряем время и приближаемся к своей энтропии.

Как в этом случае работает наша память? Известно, что с возрастом мы утрачиваем, как правило, способность воспроизводить в памяти недавние события, но часто помним, что было много лет назад. Стремление чётко видеть логическое завершение во всём, подчинение себя только принципу рационального, притупление чувствования, делает нашу память механической, поверхностной. И не нужно, наверное, напоминать, как с годами ощущается течение времени и как оно тянется в детстве и в молодые годы. Но как работает механизм нашей памяти? Мы за доли секунды вспоминаем какое-то событие, которое могло происходить минуту, час или день, то есть мы сжимаем вещество, пространство и время в одну точку. Получается, что память работает на уровне чувственной прессовки времени, и различные события начинают приобретать похожие черты, то есть происходит некое обобщение, сведение различных ситуаций к одной. Чувственное сжатие времени в памяти о прошлом может стать для нас растягиванием времени в памяти о настоящем. А почему бы и нет? Об этом стоит подумать. Прекрасным примером, в этом случае, может послужить один эпизод из работы В.М. Аллахвердова, правда, писал он об эффектах моторной памяти, но пример, надо сказать, очень удачный, но и весьма распространённый: «Однажды я быстро шёл по хорошо знакомой мне улице и не слишком внимательно смотрел себе под ноги. Решил сойти с тротуара на дорогу, сделал шаг и с изумлением почувствовал, что куда-то проваливаюсь. Перед глазами пробежала «лента жизни» – возникли яркие быстро сменяющиеся эпизоды моей жизни. Оказалось, в асфальте

была маленькая ямка, и все мои переживания длились всего лишь то время, пока нога опускалась на какие-то лишние пять сантиметров» [2, с316-317]. Яркая иллюстрация болезненного отрыва, что называется выпадения из привычного хода времени, чувственного растягивания его или, по-другому, замедления. И если вернуться к вышесказанному и предположить, что человек генерирует время и генерирует его своим сознанием, то единица времени или его квант открывается в центре точки смысла.

Привычка, или нет, диагноз, а лучше сказать, жизненная необходимость, а в общем, как угодно, видеть причинно-следственную связь во всём, напоминает один анекдот о парадоксе времени. Однажды во время увеселительного мероприятия один молодой физик (из гениев) задал вопрос, случайно очутившемуся рядом с ним агенту ЦРУ: «Почему многие секретные документы имеют гриф – закрыто на 50 лет – ?» ЦРУшник, зная, с кем разговаривает, отшутился: «Потому, что действующие машины времени имеют радиус достижимости в 50 лет, увы...» Гений был гением, но желания у него были вполне человеческими: стать миллионером, заполучить королеву в жёны, иметь мировую известность. Поэтому он из подручных материалов соорудил машину времени с радиусом одна неделя, чтобы снимать выигрыши в американское лото. Прихватив с собой газету с выигрышными номерами, он поспешил в прошлое, заполнил билеты, включил телевизор и стал ожидать результата. И что же? Лототрон выбросил совершенно другие номера. Он раскрыл газету и, у него волосы стали дыбом: в газете были номера шаров, которые он видел на экране, а не те, что он запомнил. Так он повторял много раз, но так ничего и не выиграл. Тогда он решил опубликовать статью «Парадоксы времени» и стать знаменитым, хотя бы... Взаимодействие порядка причина – следствие, предполагает наличие определённого движения, а поскольку всякое движение осуществляет собой и течение времени, то умение не искать эту цепочку означает останавливать мысль, т.е. терять смысл в происходящем, а значит позволить себе непозволительную роскошь просто чувствовать и ловить миг настоящего момента времени, удерживая его и наслаждаясь им.

Мы боимся времени, как боимся смерти. Будучи в него погружёнными, мы не стараемся понять время, не слишком о нём задумываемся, как впрочем, и о смерти тоже. Можно так же сказать, что мы больны временем, только болезнь эта имеет очень глубокие корни, начиная, наверное, с первородного греха. И ведь ещё древние говорили: *memento mori* (помни о смерти). Для чего? Что бы только хорошо быть осведомлённым о ней? А может быть просто для того, чтобы владеть и управлять смертью, как пытаемся владеть и управлять временем? И поэтому мы говорим – думай о времени или помни о времени (*memento tempo*). А время скажет о себе – я есть память всего, я творение вечностью в вечности.

Литература

1. *Августин Аврелий* Исповедь. – М.: Изд. АСТ. – 2003.
2. *Алахвердов В.М.* Методологическое путешествие по океану бессознательного к таинственному острову сознания. – СПб.: Изд. Речь. – 2003.
3. *Бергсон А.* Длительность и одновременность. (По поводу теории Эйнштейна.). – СПб: Изд. Academia. – 1923.
4. *Бергсон А.* Непосредственные данные сознания. – Минск: Изд. Харвест. – 1999.
5. *Бродский И.* Разговор с небожителем. – СПб.: Изд. Азбука-классика. – 2001.
6. *Кассирер Э.* Человеческий мир пространства и времени. Избранное. Опыт о человеке. – М.: Изд. Гардарика. – 1998.
7. *Козырев Н.А.* Избранные труды. – Ленинград: Изд. ЛГУ. – 1991.
8. *Козырев Н.А.* Неизведанный мир журнал Октябрь. – 1964. – №7.
9. *Пригожин И. Стенгерс И.* Время, хаос, квант. – М.: Изд. Прогресс. – 1999.
10. *Рейхенбах* Направление времени. – М.: Изд. Едиториал УРСС. – 2003.

А.М. Плетнева, А.Ю. Агафонов

Семантика цвета как изобразительное средство в поэзии (на примере анализа творчества С.А. Есенина)

Психология искусства занимается исследованием художественных предметов и произведений искусства в логике жизнедеятельности индивидуальности, объектных форм и способов существования психического; человека в логике существования искусства; перехода психического в художественное и обратно посредством материала, художественной формы, средств, языка; взаимодействия человека с произведением искусства в разнообразных формах активности. Специфическая функция искусства – раскрытие смыслов в значениях.

При создании художественного текста художник пользуется различными приемами и средствами. Одним из таких средств является цвет. Цвет как изобразительное средство используется в архитектуре, интерьере, изобразительном искусстве и художественной литературе. В художественной литературе цвет является важным средством смыслового и эмоционального воздействия, он несет информацию о развитии сюжетного хода в произведении.

Использование цвета в качестве изобразительного средства в художественной литературе можно рассматривать с двух точек зрения: как средство воздействия на читателя; как характеристику эмоционального состояния самого автора.

Поэтическое произведение является формой, которая отражает сущность писателя, его мировоззрение, совокупность личностных качеств. Так как речь идет о художественной литературе, можно предположить, что при создании своих произведений художник использует цвет и с целью воздействия на читателя, и в определенной степени бессознательно, выражая свое собственное отношение к героям, событиям, различным объектам. На предпочтение цвета оказывают влияние многие факторы – от личностных свойств до социальных условий и культурных традиций. Это препятствует однозначному соотнесению результатов эмоционального шкалирования со структурой механизма цветоразличения.

Таким образом, можно констатировать противоречие между имеющимися в литературе эмпирическими данными, подтверждающими альтернативные точки зрения, а именно: с одной стороны, цвет обладает общим семантическим значением, с другой – это значение меняется под влиянием различных факторов, как объективных, так и субъективных.

В свете вышесказанного представляет особый интерес исследование цветовых обозначений в поэзии. Нам предстоит решить **проблему**: какого эффекта достигает поэт, используя цвет в качестве изобразительного средства? Поэтому **объектом** исследования явился цвет как изобразительное средство, **предметом** – семантика цветового обозначения и ее изменение на протяжении творческого пути художника. **Цель** исследования – выявить семантические характеристики цветовых эпитетов в поэзии как изобразительного средства и средства выражения внутреннего эмоционального состояния поэта по периодам творчества. В качестве **гипотезы** выступало предположение: 1) семантическая нагрузка на цвет как изобразительное средство близка к той, которая определена исследованиями в области психосемантики цвета и Люшером; 2) смысловая нагрузка гаммы цветовых эпитетов, наиболее употребляемых художником в определенный период творчества, отражает его внутреннее эмоциональное состояние на тот момент времени.

В ходе исследования решались следующие задачи: изучение биографии С. Есенина; изучение качественного и количественного (частотного) цветовых словарей поэта; определение смысловой нагрузки цветов; сопоставление двух планов исследования: психобиографических данных и семантики цветовых обозначений.

Методический инструментарий психосемантика цвета заимствует у экспериментальной психосемантики сознания [1], [2], [8], [9], [10], [14]. Согласно основному закону семантики, знак доступен интерпретации

только в соотношении с некоторым контекстом. Исходя из этого, были выбраны следующие методы исследования: контент-анализ, семантический анализ, психобиографический метод.

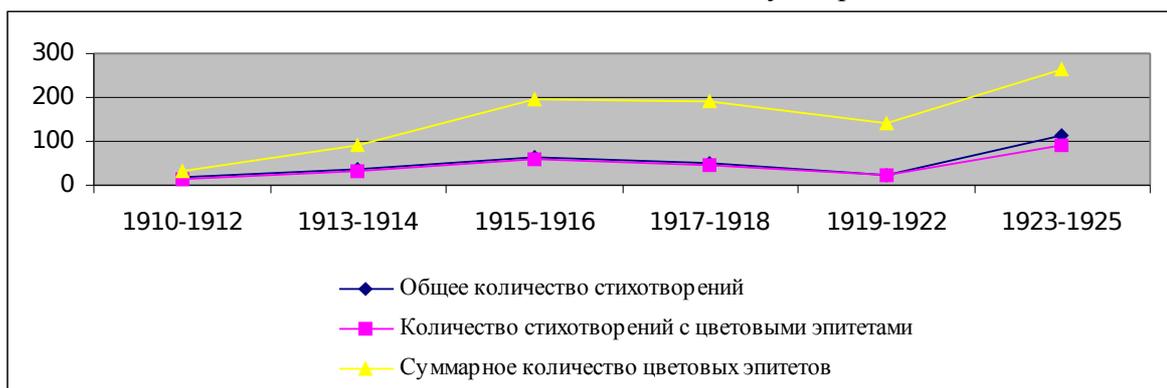
Исследование проводилось на основе собрания сочинений в двух томах 2004 года, изданного в Москве [4].

Изучение биографии С. Есенина позволило разделить творческий путь поэта на шесть этапов. В основу деления были положены события, оказавшие влияние на жизнь и творчество поэта.

Всего было проанализировано 328 стихотворений и поэм, написанных в период с 1910 по 1925 годы. Из 328 стихотворений 29 не имеют точной датировки и не были «приписаны» к какому-либо периоду при изучении изменений в характере творчества. В числе этих 29 стихотворений 17 содержат 28 цветowych эпитетов. Всего цветowych эпитеты встречаются у Есенина в 257 стихотворениях, то есть приблизительно в 78%. Общее количество цветowych эпитетов – 945, около 3,7 на 1 произведение. Временная развертка использования цветowych эпитетов в творчестве поэта приведена на рис. 1. Появление большого количества цветowych образов на всем временном отрезке дает основание говорить о том, что цветowych оттенки были одним из постоянных «инструментов» в творческой деятельности поэта.

Перейдем к качественной структуре цветовой гаммы Есенина. Всего насчитывается 91 термин: 59 хроматических, 30 ахроматических, 2 термина для обозначения полного спектра (радуга, цветная дуга). Данный показатель характеризует уровень литературного мастерства художника.

Рис. 1. Временная динамика общего количества стихотворений, стихотворений с цветowymi эпитетами и суммарное количество эпитетов



Наиболее распространенными являются следующие оттенки: белый (102), синий (98), золотой (83), черный (67), голубой (65), красный (56), желтый (42), зеленый (39), розовый (17), алый (16), седой (14), рыжий (13), серый (12). Это значит, что в поэзии С. Есенина доминирует бело-сине-золотая гамма.

Каждый период характеризуется преобладанием той или иной цветовой гаммы: **1** - синий (15,2% от общего числа цветковых эпитетов данного периода), алый (12,1%), золотой, красный, зеленый, черный (по 9,1%); **2** - белый (14,0%), синий (12,9%), красный (11,8%), золотой, черный, зеленый (по 10,8%); **3** - белый (15,9%), синий (14,4%), зеленый (9,2%), черный (8,7%), золотой (6,7%), красный (6,2%); **4** - золотой (24,4%), синий (17,6%), белый (11,9%), красный (9,9%), голубой (9,3%); **5** - золотой (18,7%), желтый (13,4%), синий (12,2%), белый (10,1%), черный, красный (по 9,4%); **6** - синий (15,8%), белый (15,0%), голубой (13,2%), золотой (12,4%), черный (10,7%).

Определение смысловой нагрузки на цветовые термины по периодам творчества дало следующие результаты:

1. Синий – печаль, темнота. **Алый** – красота, привлекает внимание, чувственность. **Золотой** – привлекает внимание, тепло. **Красный** – привлекает внимание, красота. **Зеленый** – покой. **Черный** – тоска, обращает на себя внимание. В целом цветовая гамма данного периода несет идею печали, покоя и привлекает к себе внимание. Цвет на данном этапе творчества используется, в основном, для описания художественных образов;

2. Белый – святость, чистота, торжественность, привлекает внимание. **Синий** – покой, уныние. **Красный** – энергия, действие, красота. **Золотой** – торжественность, привлекает внимание. **Зеленый** – покой, привлекает внимание. **Черный** – опасность, душевная боль, сумрак. Здесь преобладает идея покоя и уныния, но появляется идея действия. Цвет также используется, в большей степени, для раскрытия художественных образов;

3. Белый – чистота, некоторая отрешенность от суетного земного, привлекает внимание. **Синий** – печаль, грусть, прохлада, привлекает внимание. **Зеленый** – жизненная сила, покой, привлекает внимание. **Черный** – скорбь, опасность, темнота. **Золотой** – покой, привлекает внимание. **Красный** – агрессия, активность, тепло, привлекает внимание. По-прежнему тоскливо-печальный фон, на котором проскальзывают элементы активности и агрессии. Цвет используется как для раскрытия художественных образов, так и для выражения внутреннего эмоционального состояния;

4. Золотой – привлекает внимание, восторг, покой. **Синий** – грусть, темнота, опасность, прохлада. **Белый** – чистота, презрение, перемены. **Красный** – красота, тепло, перемены, радость, активность. **Голубой** – радостный покой, нежность. Преобладают восторженно-взволнованные мотивы, но наблюдается не мало беспокойства и ожидания чего-то нового. Цвет используется, в основном, для выражения внутреннего эмоционального состояния;

5. Золотой – восторг, озарение, увядание, неудовлетворенность происходящим, привлекает внимание. **Желтый** – неудовлетворенность происходящим, предчувствие гибели, требующая разрядки активность, неустроенность, фон преступления. **Синий** – сожаление, злость, агрессия, горечь, желание избавиться от проблем. **Белый** – мучение, прощание с молодостью. **Черный** – напряжение, опасность, душевные страдания, желание избавиться от проблем. **Красный** – призыв к активности, свирепость. Основные идеи цветов: неудовлетворенность происходящим, неустроенность, злость, агрессия, желание избавиться от проблем;

6. Синий – усталость, романтическая отрешенность, покой, погруженность в воспоминания, прощание с молодостью. **Белый** – чистота, прощание с молодостью, усталость. **Голубой** – покой, чувственность. **Золотой** – успокоение, прощание с молодостью. **Черный** – осознание ошибок, сумрак, напряжение, страх. Смысловая нагрузка данного периода характеризуется преобладанием идей усталости, осознания ошибок, прощания с молодостью. Цвет используется, в большей степени, для передачи внутреннего эмоционального состояния.

Полученная статистика наглядно показывает, что семантическая нагрузка на цвет как изобразительное средство совпадает с известными результатами исследований в области психосемантики цвета, где цвет изучается в «чистом» виде. Цвет означает в сознании не столько предмет, сколько его свойства, существенные для деятельности человека [12], и представляет собой устойчивую семантическую структуру, соотношенную с эмоционально-личностными особенностями человека. Он является самостоятельной системой ориентации в действительности, которая осуществляет комплексное изменение функционального состояния индивида, минуя сознание, а также сигнализирует об этом изменении [16].

Поэт в своем творчестве использует цвет как изобразительное средство, которое позволяет воплотить художественный замысел [6], [11], [13]. Предпочтение тех или иных цветов связано со многими факторами [3], [15]. Но, несмотря на их влияние, есть общее в продуцируемых цветами идеях. Это подтверждает и наше исследование.

В силу множественной детерминации оценочное отношение к цветам нестабильно. Это позволяет использовать его в целях психодиагностики. Тест Люшера [7], [17] используется для анализа актуального эмоционального состояния. В этом тесте испытуемым непосредственно предъявляются цветные карточки. Исследования цветовосприятия [5] показали подобие семантических пространств построенных на материале восприятия цветных поверхностей и семантических пространств терминов их цветообозначения. Поэтому мы изучали цветные эпитеты, которые яв-

ляются представлениями, вызываемыми в воображении цветовыми терминами. Выявленная нами семантика цветовых терминов показала ее близость с семантической нагрузкой, определенной Люшером. Это дало возможность использовать временную динамику цветовых эпитетов как отражение эмоциональных состояний художника на протяжении жизненного пути творца. Следовательно, выделенная динамика отражает изменения во времени эмоционального состояния поэта, что находит соответствующее подтверждение в его творческой биографии (таблица 1).

Таблица 1. Сопоставление биографических данных и смысловых нагрузок цветовой гаммы, характерной каждому периоду творчества

Временной промежуток	Биографические данные и особенности творчества	Семантика цветовой гаммы
1910-1912	Обучаясь в церковно-учительской школе, много бродил по окрестностям, любясь природой, наблюдая за происходящим вокруг. В творчестве преобладают образы деревенских жителей, их быта и природы.	Привлекает внимание, грусть, покой
1913-1914	Работая в Москве, сближается с революционерами, учится в Народном университете. Волнует героическое прошлое народа. Преобладают свободолюбивые настроения.	Привлечение внимания, уныние, желание действовать
1915-1916	Встреча в Петрограде с Блоком, сближение со «скифами». Преобладают христианские образы. Поэт на перепутье – его привлекают революционные идеи, но сказывается влияние патриархально-церковных традиций. Призван на военную службу, ненавидел войну.	Тоска, печаль, агрессия, активность, привлекает внимание
1917-1918	После февральской революции дезертировал из армии. В творчестве преобладает радостно-взволнованное настроение, отражается воодушевление и смятение, противоречия мировоззрения, наполнено мятежным духом, пафосом борьбы.	Восторг, волнение, беспокойство и ожидание чего-то нового
1919-1922	Сближение с имажинистами. Разгул, страсть к вину. Воспевал сельский быт и противопоставлял его индустриально-городскому. Выезжает за границу, тоскует по Родине. В поэзии укрепляются: беспредметное озорство, «кабацкие» мотивы, тоскливые настроения одиночества, обреченности.	Неудовлетворенность, неустрашенность, желание избавиться от проблем, злость, агрессия
1923-1925	Возвращение на Родину с еще большим чувством любви к ней новым взглядом на нее. Часто ездит в деревню и по стране. Появляется любовная тема, где господствует чувство любви и вера в жизнь. Пишет лирические миниатюры, где преобладают зимние пейзажи, скорбные раздумья, предчувствие гибели.	Усталость, прощание с молодостью, осознание ошибок

Итак, цвет как изобразительное средство, амбивалентен. С одной стороны, он является средством художественного выражения и может рассматриваться как прием смысловыражения для осуществления художественного замысла. С другой стороны, цвет – средство выражения глубин-

ных эмоциональных переживаний самого художника в актуальный период творчества. На одних этапах творчества поэт использует цвет, в основном, для более глубокого и всестороннего раскрытия художественных образов. На других этапах – как средство выражения своих глубинных эмоциональных переживаний. Это значит, что соотношение двух контекстов использования цвета находится в движении и зависит от многих факторов, как социальных, так и личностных.

Выводы:

1. Цвет, как изобразительное средство, имеет семантическую нагрузку, близкую к определенной исследованиями в области психосемантики цвета.

2. Цвет как изобразительное средство в поэзии помогает воплотить художественный замысел и используется для усиления эмоционального воздействия на читателя и более глубокого раскрытия художественного образа.

3. Употребление цвета в качестве изобразительного средства в поэзии является и средством выражения внутреннего эмоционального состояния поэта.

4. Соотношение двух контекстов использования цвета как изобразительного средства меняется на протяжении творческого пути художника.

Литература

1. *Артемьева Е.Ю.* Психология субъективной семантики. М.: МГУ, 1980. – 76 с.
2. *Артемьева Е.Ю.* Основы психосубъективной семантики. М.: Смысл, 1999. – 350 с.
3. *Гавриленко О.Н.* Параметр тревожности и цветопредпочтение. // Проблемы цвета в психологии / Отв. ред. Н.Н. Корж, А.А., Митькин. М.: Наука, 1993. – С. 144-149 с.
4. *Есенин С.А.* Собрание сочинений: В 2 т. М.: Литература, Мир книги, 2004.
5. *Измайлов Ч.А., Соколов Е.Н., Сукретая Л.М. Шехтер Л.М.* Семантическое пространство искусственных цветовых названий // Вестник МГУ, 1992, сер. 14, Психология. – С. 3-14.
6. *Кандинский В.* О духовном в искусстве (живопись). Л.: Фонд «Ленинградская галерея», 1990. – 65 с.
7. *Люшер М.* Оценка личности посредством выбора цвета // Драгунский В.В. Цветовой личностный тест: Практическое пособие. Минск, 2000. С. 172-208.
8. *Петренко В.Ф.* Введение в экспериментальную психосемантику. Исследование форм репрезентации в обыденном сознании. М.: МГУ, 1983. – 175 с.

9. *Петренко В.Ф.* Психосемантика сознания. М.: МГУ, 1987. – 208 с.
10. *Петренко В.Ф.* Лекции по психосемантике. Самара, 1997. – 239 с.
11. *Пономарева Е.С.* Цвет в интерьере. Мн.: Выш. шк., 1984. – 167 с.
12. *Устинов А.Т.* К вопросу о семантике цвета в эргономике и дизайне // Дизайн знаковых систем: психолого-семиотические проблемы / Труды ВНИИТЭ (27). М., 1984. – С. 32-46.
13. *Устюжанинова Е.Н.* Семантика цвета в качестве изобразительного средства в художественной литературе // Психология творчества и восприятия искусства: Межвуз. сб. научн. трудов. Самара: Изд-во СамГПУ, 2001. – С. 102-110.
14. *Шмелев А.Г.* Введение в экспериментальную психосемантику. М.: МГУ, 1983. – 157 с.
15. *Яньшин П.В.* Эмоциональный цвет: Эмоциональный компонент в психологической структуре цвета. Самара: Изд-во СамГПУ, 1996. – 218 с.
16. *Яньшин П.В.* Введение в психосемантику. Самара: Изд-во СамГПУ, 2000. – 200 с.
17. *Luscher M.* The Luscher Color Test. N.Y., 1969. – 268 p.

А. Федотова

Изучение Струп-феномена при усложнении задачи игнорирования

Научный руководитель А.Ю.Агафонов

В психологии достаточно широко используется понятие интерференции, заимствованное из физики, где оно определяется как взаимное усиление или ослабление волн при их наложении друг на друга. Понятие «психической интерференции» было предложено А.А. Крыловым. В психологии под этим термином обычно понимается взаимоподавление одновременно осуществляющихся психических процессов. «Почти во всех случаях, когда регистрируются явления психической интерференции, испытуемому дается основное задание, в котором указывается, что он должен делать, но к нему добавляется специфическое – нечто игнорировать... Даже если требование игнорирования не содержится в инструкции в явном виде, сами испытуемые осознают необходимость что-либо игнорировать при выполнении основного задания.» (Аллахвердов В.М., 2003, С.280)

Наиболее демонстративным примером интерференционных эффектов по сей день остается так называемый «Струп-феномен», открытый американским психологом Дж. Струпом в 1935 г.

Задача Струпа (Stroop Task, Stroop Test) в своем классическом варианте включала в себя три стимульные карты: 1) карту слов, напечатанных черной краской; 2) карту цветов (они были представлены в форме квадратов); 3) карту слов, напечатанных шрифтом несоответствующих значениям цветов. При этом использовались пять цветов и слов: «красный», «синий», «зеленый», «коричневый» и «фиолетовый». Слова и цвета на белых картах были представлены в виде матрицы, состоящей из 10 строк и 10 столбцов. Каждый из пяти цветов (или слов) встречался дважды в каждой строке и в каждом столбце, однако они не повторялись подряд и не образовывали каких-либо закономерных последовательностей. Слова с несоответствующими шрифту значениями были напечатаны одинаковое количество раз краской каждого из четырех остальных цветов (например, слово “красный” было напечатано одинаковое количество раз краской синего, зеленого, коричневого и фиолетового цветов). В соответствии с этим стимульным материалом испытуемым предлагались следующие задания: 1) чтение названий цветов, напечатанных черным шрифтом (ЧНЦч); 2) название цветов (НЦ); 3) чтение названий цветов, где цвет шрифта отличается от значения слова (ЧНЦо); 4) название цвета слова, где цвет шрифта отличается от значения слова (НЦСо). Инструкция испытуемому состояла в том, чтобы он называл вслух цвета шрифта или читал слова на карте построчно слева направо по возможности быстро и без ошибок. В случае возникновения ошибки испытуемый исправлял ее самостоятельно, если замечал, или после указания экспериментатора. Показателем эффективности выполнения задания служило среднее значение (по группе испытуемых) времени воспроизведения вслух всех стимулов карты (которых было обычно 100): $t(\text{ЧНЦч})$, $t(\text{НЦ})$, $t(\text{ЧНЦо})$ и $t(\text{НЦСо})$. Была обнаружена значительная интерференция, оказываемая несоответствующими значениями слов на название цветов шрифта этих слов ($t(\text{НЦСо}) \gg t(\text{НЦ})$) — она носит теперь название эффекта Струпа (Stroop Effect). Интерференционное влияние цветов шрифта на чтение слов, напротив, было незначительным ($t(\text{ЧНЦо}) - t(\text{ЧНЦч})$). Струп также отмечал, что многодневная тренировка названия цветов шрифта слов снижает интерференционное влияние значения слова на цвет шрифта в соответствии с кривой обучения, однако увеличивает интерференционное влияние цвета шрифта на значение слова.

В дальнейшем этот классический вариант эксперимента Струпа стал применяться уже в несколько преобразованных формах. Так, Терстоун (1944) для изучения восприятия использовал четыре слова и цвета («красный», «зеленый», «синий» и «желтый»), черный фон карт, круги вместо квадратов на цветовых картах; Смит (1959) отказался от использования карты слов, а цветовую карту предложил заполнять не сплошными пятнами, а ‘X’-символами; Дженсен (1965) располагал стимулы на картах в слу-

чайном порядке, избегая повторений; Фрейзер (1963) создал дополнительную карту, на которой слова «черный», «желтый», «розовый» и «зеленый» были напечатаны шрифтом несоответствующих, но не конфликтных цветов: красного, коричневого, оранжевого и синего. (Дормашев Ю.Б., Фаликман М.В., Шилко Р.С., Печенкова Е.В., 1999).

Сам Струп, дал следующее объяснение полученным результатам. «Те ассоциативные связи, которые были сформированы между словесными стимулами и реакцией чтения, являются, очевидно, более устойчивыми, чем те, которые были сформированы между цветовыми стимулами и реакцией называния. И если эти ассоциативные связи являются результатом тренировки, а различие в их силе примерно соответствует разнице в практическом использовании чтения слов и называния цветов, то вполне обоснованным выглядит заключение, согласно которому разница между скоростью чтения слов-названий цветов и скоростью называния цветов может быть весьма удовлетворительно объяснена различием степени тренированности этих двух действий. Словесный стимул ассоциативно связан с разнообразными реакциями: восхищением, называнием, достижением, избеганием и другими». (Stroop J. R., 1935, pp. 643-662).

В дальнейшем, были предприняты попытки дать объяснение эффекту интерференции Струпа, но «...ни одно интерференционное явление не имеет единообразного удовлетворительно соотносимого с экспериментальными данными объяснения. Вообще, психическая интерференция не столько объясняется, сколько используется как термин для объяснения не слишком понятных явлений. Тем не менее, несмотря на всю путаницу во взглядах на интерференцию, во всех трактовках есть нечто стандартное. Так или иначе, предполагается, что есть какие-то извне заданные ограничения, которые и порождают интерференционные эффекты. Все описания интерференции чаще выглядят так, как будто несколько информационных потоков конкурируют друг с другом за захват ограниченного пространства или ограниченных ресурсов» (Аллахвердов В.М., 2003, С.281). Сам В.М. Аллахвердов трактует явление психической интерференции как результат проверки правильности выполнения задачи игнорирования. «Чем сложнее дополнительное задание, – рассуждает В.М. Аллахвердов, – тем больше требуется стадий проверки правильности «недумания» об этом задании, т.е. тем дольше то, о чем не следует думать, будет находиться в поле внимания субъекта» (Аллахвердов В.М., 2003, С. 282). Аллахвердов В.М. приходит к выводу, что «чем сложнее дополнительное задание, тем должен быть больше измеряемый в эксперименте интерференционный эффект». (Аллахвердов В.М., 2003, С. 282). Аллахвердов В.М. также отмечает, что «...этот вывод почти согласуется с привычным взглядом, что любое дополнительное задание затрудняет выполнение основного. Однако – и на первый взгляд это противоречит здравому смыслу – речь

идет о таком задании, на которое запрещено обращать внимание». (Аллахвердов В.М., 2003, С. 282-283).

Нами было проведено исследование, подтверждающее гипотезу В.М. Аллахвердова о влиянии сложности игнорируемого задания на интерференционный эффект в феномене Струпа.

В классическом варианте Струп-теста « при выполнении любого варианта задания, испытуемый вынужден выполнять два совмещенных задания, одно из которых – регламентировано инструкцией, и второе задание – задание на игнорирование или значения стимульных слов, или, во втором варианте, игнорирование цвета, в который окрашены эти слова». (Агафонов А.Ю., 2000, С.240). Для определения сложности игнорируемого задания, мы ввели третью задачу – задачу сознательного игнорирования.

В эксперименте принимали участие 50 испытуемых обоих полов (29 женщин и 21 мужчина) в возрасте от 13 до 60 лет.

Испытуемым предъявлялся список из ста слов – названий цветов зеленого, красного, желтого, синего окрашенных чернилами, цвет которых не соответствует значению слов (использовались только зеленый, красный, желтый и синий цвета). Так, например, слово «зеленый» может быть окрашено или в красный, или в желтый, или в синий цвета.

Испытуемым предлагалось выполнить четыре задания, каждое из которых заключалось в том, чтобы читать названия цветов или называть цвет слов и одновременно с этим исключать какое-либо слово (по цвету или по значению). Испытуемые должны были выполнять задания как можно быстрее и, по возможности, без ошибок. Перед началом выполнения первого задания испытуемые получали инструкцию читать слова, не читая слово «красный», независимо от цвета, в который это слово окрашено. Второе задание заключалось в том, чтобы читать слова, исключая слова, окрашенные красным цветом. Третье – не читая слов, называть цвет каждого слова, не называя цвета тех слов, которые окрашены в красный цвет. В четвертом задании испытуемым необходимо было не читая слов, называть цвет каждого слова, не называя цвета слова «красный». Для измерения величины интерференционного эффекта фиксировалось количество ошибок, допущенных испытуемыми, и время выполнения каждого задания.

Анализ результатов эксперимента показал, что минимальный интерференционный эффект (среднее время выполнения задания – 57 с, среднее количество ошибок – 2) наблюдается при выполнении первого задания, где испытуемым нужно было читать слова и исключать слово «красный», независимо от цвета, в который это слово окрашено, и второго задания (среднее время – 56 с, среднее количество ошибок – 2), инструкция которого заключалась в том, чтобы читать слова, не читая слов, окрашенных красным цветом. Величина психической интерференции увеличивается

при выполнении задания, где требуется, называя цвет каждого слова, исключать слова, окрашенные красным цветом (среднее время выполнения задания – 91 с, среднее количество ошибок – 4). Максимальный интерференционный эффект (среднее время выполнения задания – 134 с, среднее количество ошибок – 10) наблюдается при выполнении последнего задания, где от испытуемых требуется называть цвет каждого слова, не называя цвет слова «красный».

При выполнении любого из четырех заданий, испытуемому необходимо совмещать два основных задания (чтение слов или называние цветов слов и исключение определенного цвета или слова по значению) с задачей игнорирования (при чтении слов – их цвета, а при назывании цветов – значения слов). Для успешного выполнения задания на исключение (в первом и четвертом задании – слова по значению, во втором и третьем – определенного цвета), испытуемому необходимо удерживать в памяти некий шаблон (красный цвет или слово «красный»), который формируется после прочтения инструкции и который испытуемый должен в процессе выполнения задания соотносить с каждым стимулом.

Успешность выполнения основного задания определяется успешностью выполнения задачи игнорирования. А чем сложнее выполняется задача соотношения шаблона со стимулами, тем сложнее выполнять задачу игнорирования. То есть задание на исключение определяет сложность задачи игнорирования. А сложность задачи игнорирования определяет эффективность выполнения основного задания, то есть величину интерференционного эффекта.

Можно попытаться оценить величину интерференции, оценивая сложность задач, которые испытуемому необходимо совмещать в процессе выполнения экспериментальных заданий. Если за единицу принять, например, балл, то более сложное задание будет оцениваться в 1 балл, а менее сложное в 0 баллов. Тогда, опираясь на результаты эксперимента Струпа (показывающих, что величина психической интерференции выше при выполнении задания, когда испытуемым нужно было называть цвета слов), задача на называние цветов будет оценена в 1 балл, а задача на прочтение слов в 0 баллов. Легче выполняется задача игнорирования цвета (0), чем задача игнорирования значения слова (1). Задача исключения цвета будет менее сложной, чем задача исключения слова по значению, потому что легче и быстрее соотносить со стимулами шаблон цвета, чем шаблон значения слова, так как при соотнесении шаблона значения слова со стимулами, испытуемый прилагает больше когнитивных усилий, совершает больше проверочных действий. Для того, чтобы соотнести шаблон со значением слова, это слово нужно сначала воспринять, прочитать, понять его значение, сопоставить его с хранящимся в памяти шаблоном, и только после этого принять решение исключать его или нет. То есть стимул с бо-

лее выраженной смысловой нагрузкой удерживается хуже, что затрудняет выполнение задания на исключение слова по значению.

Если сравнивать совмещение задач игнорирования значения слова или определенного цвета и исключения (определенного слова или цвета), то задание на совмещение игнорирования значения слова и исключения слова по значению, также как и задание на совмещение игнорирования цвета и исключения определенного цвета, будет более сложным (1), чем задания на совмещение игнорирования значения слова и исключения цвета, также как и задание на совмещение игнорирования цвета и исключения слова по значению (0).

При выполнении первого задания, испытуемому нужно читать слова (0), абстрагируясь от их цвета (0), и исключать определенное слово по его значению (1). Также ему необходимо совмещать задачу игнорирования цвета с заданием на исключение определенного слова по значению (0). Таким образом, величину психической интерференции можно оценить в 1 балл.

При выполнении второго задания, испытуемому нужно читать слова (0), абстрагируясь от их цвета (0), и исключать стимул по цвету (0). Совмещение задачи игнорирования цвета с заданием на исключение определенного цвета можно оценить в 1 балл. Величина психической интерференции второго задания – 1 балл.

При выполнении третьего задания испытуемому необходимо называть цвет стимульных слов (1), игнорируя значение этих слов (1), и исключать слова определенного цвета (0).

Совмещение задачи игнорирования цвета с заданием на исключение определенного цвета можно оценить в 0 баллов. Величина интерференции – 2 балла.

При выполнении четвертого задания испытуемому необходимо называть цвет стимульных слов (1), игнорируя значение этих слов (1), и исключать определенное слово по его значению. Совмещение задачи игнорирования цвета с заданием на исключение определенного цвета можно оценить в 1 балл. Величина интерференции – 4.

Если эти рассуждения верны, то получается, что величина интерференции в первом и во втором задании должна быть одинаковой, увеличиться в два раза в третьем задании и в четыре раза, по сравнению с первым и вторым заданием, и в два раза, по сравнению с первым и вторым заданием, в четвертом задании. Что и подтверждают результаты эксперимента: величина интерференционного эффекта одинакова в первом (среднее время выполнения – 56 с, среднее количество ошибок – 2) и втором задании (среднее время выполнения – 57 с, среднее количество ошибок – 2). Среднее время выполнения третьего задания – 91 с, среднее количество допущенных ошибок – 4 (т.е. по сравнению с первым и вторым заданиями).

ми, количество ошибок увеличивается в 2 раза, а время выполнения в 1,6 раз). Среднее время выполнения четвертого задания – 134 с, среднее количество ошибок – 10 (по сравнению с первым и вторым заданиями, количество ошибок увеличивается в 5 раз, а время выполнения – в 2,4 раза, а по сравнению с третьим заданием, количество ошибок увеличивается в 2,5 раз, а время выполнения – в 1,4 раза)

В последнем задании, где испытуемым нужно было называть цвет каждого слова, не называя цветов слова «красный», основное задание по сложности совпадает с основным заданием в третьем задании. Происходит усложнение дополнительного задания. Для того, чтобы успешно справиться с основным заданием (называть цвет каждого слова), испытуемому нужно игнорировать значения слов. При этом ему нужно постоянно удерживать в памяти шаблон со значением слова. В тех случаях, когда встречается слово, которое нужно исключить, шаблон значения слова совпадает со стимулом и то, о чем не следует думать (в данном случае – о значении слов), будет дольше находиться в поле внимания испытуемого. Тем самым, будет больше осознаваться игнорируемая задача, что будет мешать выполнению основного задания, и повышаться интерференционный эффект.

Во всех разработанных в настоящее время модификациях «Струп-теста» регистрируемая величина интерференционного эффекта всегда оказывается меньше, нежели в классическом варианте, предложенном Струпом. (См.: Агафонов А.Ю., 2003, С.256 и Аллахвердов В.М., 1993.С.222-225). В предложенном нами варианте величина психической интерференции значительно выше, чем в классической задаче Струпа. Введение сознательной задачи игнорирования приводит к усложнению задачи игнорирования, не содержащейся в инструкции в явном виде, что, в свою очередь, приводит к снижению эффективности выполнения основного задания, то есть к повышению интерференционного эффекта.

Литература

1. *Агафонов А.Ю.* Основы смысловой теории сознания. – СПб, – 2003.
2. *Агафонов А.Ю.* Человек как смысловая модель мира. – Самара, – 2000.
3. *Аллахвердов В.М.* Методологическое путешествие по океану бессознательного к таинственному острову сознания. – СПб, – 2003.
4. *Аллахвердов В.М.* Опыт теоретической психологии. – СПб, – 1993.
5. *Дормашев Ю.Б., Фаликман М.В., Шилко Р.С., Печенкова Е.В.* Современные методики исследования внимания. – 1999.
6. *Stroop J. R.* (1935) Studies of Interference in Serial Verbal Reactions. // *Journal of Experimental Psychology*, Vol. 18, No. 6, pp. 643-662.

Ю. А. Шаповалова

Как возможно исследование психического образа

Научный руководитель Д. Д. Козлов

Категория образа широко используется в современной психологической науке и практике. Однако до сих пор она не является до конца определенной. Несмотря на то, что множество исследователей занимались изучением психического образа до сих пор не создано единой теории, объясняющей весь круг образных явлений психики. Имеется огромный массив эмпирических данных, об образах восприятия и воспроизведения (памяти), однако они зачастую противоречивы, что еще сильнее затрудняет создание теории психического образа.

Образы традиционно принято разделять на первичные (образы восприятия) и вторичные (образы памяти и мышления), а также на продуктивные (образы воображения) и репродуктивные (образы-воспоминания). Кроме того, существует разделение образов в зависимости от состояния сознания, в котором они возникают (образы бодрствующего сознания, сновидные, галлюцинации и т.д.) На наш взгляд, подобные разделения являются далеко не всегда справедливыми и скорее мешают, чем помогают понять специфику психического образа как такового.

Например, разделение образов на первичные и вторичные весьма условно, так как любое восприятие опосредовано прошлым опытом, и субъективный образ, возникающий в данный момент времени, испытывает влияние со стороны других образов, возникавших когда-либо у данного субъекта. В таком случае справедливо ли называть данный образ первичным? А вторичный образ, помимо характеристик воспринятого, зачастую имеет и свои собственные, возникшие в момент представления, впервые. Это считается дефицитом константности вторичного образа. Но, подчёркивая его ущербность по сравнению с образом восприятия, мы теряем из виду важную особенность мысленного образа – увеличение степеней свободы, которое обеспечивает большую функциональную адекватность и возможность творческого изменения.

Поэтому всё сказанное ниже мы будем относить к психическому образу вообще как субъективной чувственной презентации реальности.

Оглядываясь на всю историю изучения психических образов, нам приходится задать себе вопрос, который и будет главным вопросом данной статьи: Как возможно научное исследование психического образа в рамках психологии? Ведь образ, данный субъекту во внутреннем плане, чаще переживается, чем осознаётся, а потому редко вербализуем. Поэтому

исследователю нельзя основывать выводы на словесных отчётах испытуемых. Как, в таком случае, оказывается возможным измерить характеристики образа, сравнить данный образ с другими, и выяснить, есть ли вообще «данный образ» в непрерывном и хаотичном потоке впечатлений и переживаний? Перефразируя замечание Миллера, данное относительно сознания, мы можем сказать: предмет нашего исследования – психический образ – трагически невидим, а исследование с невидимым предметом рискует стать невидимым исследованием. Однако то, что нельзя измерить и увидеть напрямую, вероятно, можно измерить опосредовано, стоит лишь найти подходящий коррелят и определить характер взаимосвязи.

Наибольшее внимание исследователей за всю историю психологической науки было уделено образам восприятия. С точки зрения эмпирической психологии (Вундт, 1880, Гельмгольц, 1862) [1;54] образ восприятия есть результат конструирования данного фрагмента реальности: раздражение органов чувств вызывает в сознании индивида соответствующую мозаику ощущений, которые затем связываются с кинестетическими ощущениями и прошлым опытом. Этот подход открыл путь психофизиологическим методам исследования, позволяя проникать в содержание восприятия как бы извне, через анализ строения и функционирования органов чувств. Однако детальная разработка проблемы показала, что ощущения в составе нового целого не сохраняются в неизменном виде, а сам факт существования чистых ощущений – плод интроспективного анализа собственного сознания. В качестве сведений об образе выступали словесные отчёты обученных испытуемых, вследствие чего сам образ не попадает во внимание не только для исследователя, но и для самого испытуемого.

Берлинская школа гештальтпсихологии рассматривала образ в качестве сенсорной стимуляции, упорядоченной структурой феноменального поля, имеющего континуальную природу.[1;54] Поэтому исследования шли по линии поиска имманентных принципов организации зрительного поля, проявляющихся в действии сил притяжения и отталкивания (Коффка, 1935, Кёллер, 1929). В качестве метода исследования использовался эксперимент, что позволило собрать большой арсенал фактических данных. В качестве сведений об образе рассматривались вербальные ответы испытуемых. Заметим также, что феноменальное поле являлось чистой абстракцией, не имеющей референтов в реальности, поэтому результаты, предъявляемые гештальтистами не могли быть ни доказаны ни опровергнуты, следовательно не являлись в полном смысле научными.

Исследованию фаз перцептогенеза, свершающегося в микроинтервалы времени, были посвящены работы психологов лейпцигской школы. (Крюгер, Ф. Занденр) Изначально образ возникает как диффузное целостное переживание, «гештальт-качество», которое несёт в себе тенденцию к структурированию и постепенно дифференцируется в гештальт в

ходе своего спонтанного развития. В качестве одного из методов исследования перехода комплекс-качества в гештальт был разработан метод феноменологического самонаблюдения, который, на наш взгляд, сопоставим с интроспективным методом Титченера. Интроспекция же не может быть названа научным методом исследования на данном этапе развития психологии.

Использование «компьютерной метафоры» в осмыслении познавательных процессов чуть было не привело к исключению проблемы психического образа из интересов психологии. Понятие образа заменялось понятием информации, а деятельность психики рассматривалась как приём, обработка, сохранение и преобразование информации или приём, декодирование и кодирование сигнала. Понятие образа также заменялось понятием презентации, которое не подразумевало чувственные характеристики, а также способность данной презентации к развитию. Смена одной презентации другой объяснялась потребностью индивида в информации. Существовали две модели образа.

1) Аналоговая (Р. Шеппард, Л. Куппер): мысленный образ и его преобразование аналогичны (изотропны) воспринимаемому предмету и восприятию преобразований предмета, что объяснялось существованием аналоговой (физической, биологической, нейрофизиологической) среды (medium), внутреннее строение которой позволяет адекватно отражать и трансформировать структуру внешнего объекта. Заметим, что представления об образе созвучны с представлениями гештальт-психологов: то, как для нас предстаёт образ, объясняется свойствами гипотетической отражательной среды. Исследователями совершенно не принималось во внимание формирование и функционирование субъективного образа согласно ситуации, например. Основной метод исследования – эксперимент. Сведения об образе – изменение времени реакции.

2) Пропозициональная модель (Линдсей, Норман): репрезентация представляет собой формализованное утверждение о функциональных отношениях, типа пространственной локализации, структуры, размера, формы, цвета и т.д. В качестве структурных единиц репрезентации, задаваемых графически, лингвистически, численно, могут выступать точки, линии, элементы матрицы, узлы, графы, списки слов и т.п. Определённые характеристики объектов и отношений между ними могут репрезентироваться с помощью различных структурных единиц и функциональных отношений. В данном случае рассмотрение образа происходит в логике гносеологического отношения «Объект – Субъект (образ)», для которого характерна данность его исходных компонентов, в первую очередь свойств объекта, подлежащих отражению, т.е. для того чтобы что-то воспринять (представить), это необходимо изначально обдумать и проанализировать, о нём необходимо знать. На наш взгляд, такой подход к образу невозмо-

жен и представляет собой усложнённое и соотнесённое с компьютерной аналогией интроспекционистское понимание проблемы.[2;192]

Информационный подход существенно расширил арсенал методов исследования: метод частичного отчёта, поиска сигналов в шуме, стабилизации изображений объектов относительно сетчатки, дальнейшее развитие получил хронометрический метод, появились современные модификации психофизиологических методик, процедур регистрации движений глаз, рук, головы, вызванных потенциалов.[1;57] Наблюдаемыми референтами протекания психических процессов таким образом становились время, характер движений испытуемого, физиологические реакции организма. Однако характер взаимосвязи между наблюдаемым и ненаблюдаемым так и не был детально разработан, и очередное обнаружение какого-то феномена приводило только к усложнению «компьютерной метафоры» путём добавления в неё новых «детекторов», «фильтров», «хранилищ».

В основе экологического подхода (Дж. Гибсон, Турвей) лежат два фундаментальных положения: общебиологический принцип единства организма и среды и постулат непосредственности восприятия стимульной информации. Экспериментальные исследования экологического направления в психологии, посвящены анализу стимуляции, в которой по их мнению уже содержатся стимульные инвариантные структуры, представляющие необходимую субъекту информацию об объекте. Но поиски этого направления ориентированы не столько на получение новых фактов, сколько на подтверждение своих допущений.[1;59] Перспектива экспериментальных разработок и практический выход связываются им с адекватным стимульным описанием обычных и специальных ситуаций (событий). Субъективный образ не берётся в расчет. По справедливому замечанию В.А. Барабанщикова, экологический подход – одна из новых разновидностей бихевиоризма, который понимает среду лишь в качестве обстановки (объектно), но не в качестве среды существования индивида, т.е. субъективной среды.

Синтез когнитивного и экологического направления (Найссер, 1981) сместил акцент с исследования изучения процессов получения информации на процессы её организации и использования. В качестве центрального понятия выдвигается понятие схемы – особого когнитивного образования, интегрирующего информацию, получаемую в различные моменты времени, и репрезентирующую наблюдателю пространственно-временные и функциональные (предметные) отношения среды. Такое смещение привело к появлению нового инструментария исследования: метод эскизного наброска карты окружения, шкалирование пространственных расположений элементов карты и др.[1;63] Референтом психического образа в данном случае является время слежения или представления, изображение образа. Последний референт имеет ряд недостатков, например имевшийся у

испытуемого образ может измениться, разрушиться во время длительного процесса его воспроизведения (эскиз), а кроме того характеристики эскиза во многом зависят от обученности человека рисованию.

В исследованиях приверженцев деятельностного подхода наблюдаемыми референтами чувственного образа являлись перцептивные действия, двигательная активность органов чувств, общая специфика выполняемого действия, время выполнения, наличие или отсутствие реакции. Являясь важнейшим условием развёртывания чувственного образа, перцептивные действия, однако, не могут заменить его собственных процессуальных характеристик; чувственное отражение имеет особую логику движения. [1;99] Кроме того, конкретные взаимосвязи образа и деятельности так и не были раскрыты.

На основании анализа истории исследования психического образа мы можем заключить, что наиболее объективным референтом психического образа являются временные показатели реакций. Множество исследований проведенных хронометрическим методом позволяют соотносить результаты полученные в экспериментах различных подходов в разных странах. Временные показатели функционирования образа не зависят от семантики языка, поэтому позволяют соотносить результаты кросскультурных исследований.

По мнению В.А. Барабанщикова, все традиционные подходы относятся к «гносеологической» парадигме, характерной для естественных наук, т.к. изучаются преимущественно два отношения: 1) объект восприятия $\rightarrow x(t) \rightarrow$ чувственный образ; 2) чувственный образ $(i) \rightarrow y(t) \rightarrow$ чувственный образ $(i+1)$, при этом все компоненты схемы исследования (объект, субъект, активность, чувственный образ) берутся уже как ставшее, заранее заданное. Справедливее было рассматривать данное явление в «онтологической» парадигме, когда все элементы рассматриваются функционально – как становящиеся, развивающиеся в процессе отражения. Кроме того, каждый акт восприятия есть акт становления его субъекта, поэтому необходимо добавление субъекта в исходную схему.

Чтобы понятийно закрепить процессуальные характеристики чувственного отражения, их основание должно быть введено в саму парадигму исследования. [1;106]

Она принимает следующий вид [1;110]

$$\begin{matrix} \square \\ \triangle \\ \square \end{matrix} \tilde{N} \acute{o} \acute{a} \acute{a} \acute{e} \acute{o} \hat{a} \hat{i} \tilde{n} \grave{d} \grave{e} \grave{y} \grave{d} \grave{e} \grave{y} (t) \quad \square \quad \hat{i} \acute{a} \acute{u} \acute{a} \acute{e} \acute{o} \hat{a} \hat{i} \tilde{n} \grave{d} \grave{e} \grave{y} \grave{d} \grave{e} \grave{y} (t) \quad (1)$$

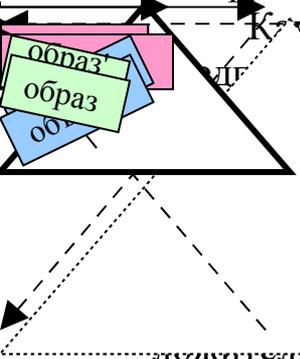
$$\begin{matrix} \square \\ \triangle \\ \square \end{matrix} \acute{a} \grave{d} \grave{a} \grave{c} (i) \quad \square \quad x, y (t) \quad \square \quad \hat{i} \acute{a} \grave{d} \grave{a} \grave{c} (i+1) \quad (2)$$

Отношение (1) фиксирует взаимосвязь субъекта и объекта восприятия в пространстве и времени, отношение (2) – собственное движение чув-

ственного образа. Параметр (t) обозначает развитие компонентов во времени. Эти отношения находятся во взаимосвязи друг с другом. [

По мнению Брабанщикова, искомые звенья $x(t)$, $y(t)$ в данной схеме начинают совпадать. Мы предлагаем разделить их так, чтобы $x(t)$ оставалось характеристикой изменения образа в зависимости от изменений объекта, а $y(t)$ выражало изменения образа от изменений в субъекте восприятия. Эту схему можно представить в виде системы дифференциальных уравнений, словесным выражением которой будет являться следующее.

Изменения в субъекте восприятия зависят от состояния субъекта в предыдущий момент времени и изменения образа. Изменения в образе восприятия зависят от состояния образа в предыдущий момент времени и изменений в субъекте восприятия. Изменения в объекте восприятия зависят от состояния объекта в предыдущий момент и изменений образа. Изменения в образе восприятия зависят от состояния образа в предыдущий момент времени и изменений в объекте восприятия. Образ есть интегральная функция от всех образов данного вида.



Какого рода изменения происходят в субъекте восприятия? Мы предлагаем на основании экспериментов проведенных М. Познером изменение в субъекте восприятия – увеличение чувствительности к объекту восприятия, ускорение восприятия (увеличение скорости актуализации образа). Под актуализацией образа мы понимаем опонимание. В экспериментах Р. Шеппарда и Дж. Метцлера по времени реакции была найдена следующая зависимость: время появления ответной реакции (скорость актуализации в нашей терминологии) есть линейная функция угла поворота, осуществляемого с постоянной угловой скоростью [3;97-112] Т.е. скорость актуализации = функция от первоначальной скорости восприятия (индивидуальной скорости) и изменений объекта. В экспериментах Моера была получена близкая зависимость: время реакции (скорость актуализации) при мысленном сравнении пар изображений обратно пропорционально логарифму различий между ними [3;100]. Таким образом, изменения в субъекте восприятия – изменение времени реакции, т.е. времени сохранения образа в индивидуальном сознании.

Изменения в объекте восприятия есть разница между предыдущим и последующим состоянием объекта. Так как восприятие всегда есть акт взаимодействия субъекта и объекта, то предыдущее и последующее состояния объекта можно назвать доопытной и послеопытной неопределенностью. Разница между доопытной и послеопытной неопределенностью есть информация, что выражается в формуле Хартли [3;138]. Неопределенность = логарифм N по основанию 2. Где N количество степеней свободы объекта. На наш взгляд, именно образ объекта, будет обладать той или

иной степенью неопределенности. То есть, изменения объекта – время изменения образа. Т.е., чем сильнее и быстрее изменяется объект восприятия, тем медленнее формируется его образ.

Изменения образа восприятия – рост вероятности его актуализации в будущем, увеличение времени хранения в памяти. Имеются данные, что при использовании сложноорганизованных изображений позиционные кривые забывания не обнаруживают эффекта края, наблюдаемого при проговаривании. Это можно объяснить с точки зрения теории единого следа Уикелгринга: в памяти не существует разделения на кратковременную и долговременную, а существуют различия в кодировании, которые вторично влияют на показатели забывания. С увеличением сходства запоминаемого и интерферирующего материала скорость забывания будет возрастать. При фонематическом кодировании вербального материала такое сходство больше, чем при образном, поэтому фонематический компонент будет распадаться раньше. Во-вторых, известно (из первого закона Иоста), что скорость забывания уменьшается при увеличении интервала сохранения [3;103].

Следовательно, время хранения (характеристика изменений образа) прямо пропорционально времени сохранения (характеристика изменения субъекта) и времени изменений образа (характеристика изменений объекта).

Как мы показали выше, взаимосвязанные изменения в субъекте, объекте и образе восприятия можно выразить через показатели времени. Между этими показателями существует функциональная зависимость, более точный вид которой предстоит установить в дальнейшем экспериментальном исследовании.

Литература

1. *Барбанищев В.А.* Системогенез чувственного восприятия. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж НПО «МОДЭК», 2000.-464С. (Серия «Психологи Отечества»)
2. *Беспалов Б.И.* Действие: психологические механизмы визуального мышления – М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1984. – 192С.
3. *Величковский Б.М.* Современная когнитивная психология, – М., 1982.
4. *Миракян А.И.* Контуры трансцендентальной психологии [кн.1]. – М. Изд-во «Институт психологии РАН», 1999.

Яшкова Н.

Исследование влияния фона на оценку релевантных характеристик фигуры

Научный руководитель А.Ю.Агафонов

Выделение фигуры из фона – один из центральных принципов перцептивной организации. Он состоит в том, что любой предмет воспринимается как фигура, выделяющаяся на определенном фоне. Гештальтисты утверждали, что восприятие фигуры невозможно без фона, а качество фигуры должно определяться тем уровнем, на котором она выступает. К сожалению, исследований, направленных на изучение зависимости восприятия фигуры от фона не так много, в связи с чем, данная проблема является достаточно актуальной и интересной в теоретическом плане. В названии темы нашего исследования мы использовали словосочетание «релевантные характеристики фона», тем самым, акцентируя значение соответствия определенных признаков фигуры и фона. В нашем случае – это возрастные параметры.

Наше восприятие всегда предполагает оценку фигуры, и в этом оценочном отношении ведущую роль играет фон, обуславливающий эти оценки. Нас не интересует восприятие отдельных предметов; мы хотим понять восприятие человека на фоне остальных, окружающих его людей. Какие механизмы действуют, когда субъект воспринимает другого, тем более, если этот другой находится на «фоне» таких же? Как мы будем оценивать его? Почему мы воспринимаем его именно так, а не иначе? Такие явления вписываются в закон превосходства фона, но, к сожалению, не часто описываются в научной литературе. В этом заключается основная и сложность их изучения.

Фигуро-фоновые отношения – основной предмет анализа нашего исследования. Объект исследования – группа испытуемых, гетерогенная по полу и возрасту в количестве 180 человек. В своем исследовании мы выдвинули следующее предположение:

Гипотеза 1: релевантные характеристики фигуры оцениваются в зависимости от актуального фона.

Процедура нашего исследования строилась в несколько этапов, первым из которых было определение стимульного материала. Таким материалом стали фотокарточки с изображением лиц людей. Отобранные изображения предъявлялись всем участникам эксперимента. Всего было отобрано 10 черно-белых фотокарточек. При их выборе, мы соблюдали дифференциацию по половому и возрастному признаку. На следующем этапе

отобранные фотокарточки предлагались для оценки группе экспертов в количестве 60 человек. Данная группа установила средний возраст каждого человека, изображенного на фотокарточках.

Группа экспертов и группы испытуемых, принявших участие в нашем исследовании имели разный возрастной и половой диапазон. Это позволило совместить оценки всех участников, определяющих возраст лиц, изображенных на предложенных им фотографиях. Испытуемые были разделены на три подгруппы:

1 подгруппа – от 16 до 30 лет;

2 подгруппа – от 31 до 47 лет;

3 подгруппа – от 48 до 65 лет.

Затем, с помощью математических методов, мы отобрали 7 наиболее подходящих нам изображений, из которых 1 фотокарточка стала оцениваемой фигурой, а другие 6 составили фон. Фотографии были скомбинированы по возрастному признаку и составили 3 группы. Первую группу мы условно назвали группой «пожилого» фона, вторую группу «молодые», а третью группу «дети». Деление фотокарточек на разные группы предварительно производили эксперты.

Всего было три различных фона, но фигура всегда сохранялась и находилась посередине двух, окружающих ее изображений. Задача, которая ставилась перед испытуемыми, заключалась в оценке возраста предлагаемой фигуры. Группы испытуемых были разделены согласно фоновой дифференциации, то есть на 3 группы. Первая группа А оценивала фигуру на фоне «пожилых» изображений, вторая Б на фоне «молодых», а третья С на фоне «детей». Количество испытуемых, оценивающих фотокарточку, составило 180 человек, по 60 человек в каждой группе. Как уже указывалось, была применена возрастная дифференциация и самих испытуемых. Нам хотелось, чтобы каждая группа оценивающих имела разный возрастной состав для совмещения оценок, как молодых, так и испытуемых в возрасте.

Выборки подгрупп испытуемых были уравнены. Всем оценивающим предлагалась одна и та же инструкция.

Получив сырые данные ответов испытуемых, мы применили математическую обработку. Для сравнения групп испытуемых, оценивающих фотографию на различном фоне, был применен Т-критерий Стьюдента. Поскольку этот критерий рассчитан на сравнение двух выборок между собой, мы сравнивали группы попарно: А – Б; Б – С; А – С.

Результаты показали, что: релевантные характеристики фигуры оцениваются в зависимости от актуального фона. Чем выше возраст лиц людей на изображениях – фоне, тем выше оценивается возраст человека на изображении – фигуре.

В процессе исследования восприятия фигуры относительно фона, на котором она находится, мы обнаружили еще одну закономерность. На наш взгляд она является очень важной: восприятие фигуры зависит и от особенностей самого воспринимающего данную фигуру. Наблюдалась связь между оценками, которые давали испытуемые и их собственным возрастом. Мы можем предположить, что возраст испытуемых влияет на оценки, которые они дают предложенному изображению на фигуре, не исключая, при этом, влияние характеристик того же самого фона. В связи с этим мы сформулировали еще одну гипотезу.

Гипотеза 2: Различия в оценках возраста изображения на фигуре между возрастными группами испытуемых являются более выраженными, чем случайные различия внутри каждой группы.

Мы обратились к уже выделенным, в начале исследования, возрастным категориям испытуемых. Сравнив средние оценки трёх возрастных подгрупп между собой в каждой из выделенных нами трёх групп испытуемых, мы смогли установить взаимосвязь. С помощью дисперсионного анализа, который позволил нам сказать о достоверности различий, мы подтвердили наше предположение.

Оценки возраста изображения, которое мы принимали в качестве фигуры, менялись не только по причине смена фона, на котором она находилась, но и в силу специфики возраста оценивающих.

Чем выше возраст испытуемого, тем выше оценка, которую он давал изображению на фотокарточке (фигуре).

Особенно ярко данная закономерность проявлялась на первом и третьем фоне. Во втором случае, когда фон составили фотокарточки с изображениями «молодых», данная закономерность проявилась значительно меньше.

Для наглядности, представим полученные результаты в таблице.

Таблица 1. Таблица средних оценок групп испытуемых и их возрастных категорий.

Группа А	Средн.оценки.	Группа Б	Средн.оценки	Группа С	Средн.оценки
А	26,083	Б	22,366	С	18,583
А1	19,7	Б1	20,1	С1	15,6
А2	27,45	Б2	22,7	С2	18,1
А3	31,1	Б3	24,3	С3	22,05

Из таблицы 1 видно, как изменяются общие значения группы с изменением фона. Мы указали так же и отличия в оценках между возрастными категориями групп.

Восприятие человека человеком сложный и неоднозначный акт, поэтому в русле изучения данной проблемы возможны в перспективе различные практические и теоретические исследования. Для обобщения результатов исследований в данном направлении, необходимо накопление

эмпирических данных, что позволит в будущем строить теоретические обобщения.

НАПРАВЛЕНИЕ 2

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Т.В. Гайдуллина

Психологические аспекты экономической социализации

Научный руководитель С.В.Березин

Интерес к проблеме экономической социализации и вообще психологических составляющих экономических отношений обусловлен объективными причинами. Изменения политической системы в нашей стране повлекли за собой вместе с экономическими изменениями изменения в социальной сфере, в том числе в сознании и представлениях людей. Деформации подверглись система ценностей, норм, стандартов. Это привело к дезориентации и социальному кризису. Поколение, воспитанное в советское время оказалось в ситуации затруднения перед задачами, поставленными новой экономической и политической системой. Процесс социализации как процесс передачи опыта от поколения к поколению оказался затруднен в связи с отсутствием механизмов, адекватных условиям рыночной экономики. Экономическая социализация в итоге превратилась в стихийный процесс. Актуальным на данный момент является вопрос о нормах и ценностях, образцах поведения, отвечающих требованиям нравственности и морали, а также эффективности человека с точки зрения экономических условий, существующих на данном этапе развития российского общества. Если рассматривать социализацию как процесс вхождения индивида в общество, то он невозможен без усвоения существующих ценностей, как идеальных целей общества, и норм, как регуляторов поведения и регламентирования социальных ролей. Ситуация переходного периода характеризуется, во-первых, отсутствием каналов трансляции новой информации, во-вторых, процессом первичного накопления этой информации, характеризующимся стихийностью и непредсказуемостью. Противоречие между накопленным социальным опытом в сфере экономических отношений и задачами, которым он должен отвечать, порождает интерес к явлению экономической социализации

Чтобы понять, как происходит процесс экономической социализации, и какие психологические особенности имеет, необходимо обратиться к уже проведенным исследованиям. Анализ дает возможность увидеть тенденции в рассмотрении этой проблемы.

Целью нашего исследования является изучение вопроса о психологических особенностях экономической социализации, раскрытие его сущности и содержания.

В 70-х годах прошлого века изучением экономической социализации человека начали заниматься на западе. Сначала работы фокусировались на описании представлений детей об экономических аспектах мира. Основное внимание уделялось тому, как в ходе когнитивного развития усложняются и систематизируются представления ребенка об экономике. Для таких исследований привлекалась стадильная теория Ж.Пиаже. Позже исследователи стали критиковать данный подход, т.к. он не учитывал действие социальных факторов. Такие ученые, как Лейзер и Ролан-Леви стали заниматься изучением различных социальных факторов, влияющих на процесс экономической социализации. В качестве таковых были выявлены: семейное воспитание, личный опыт; обучение в школе. Американская исследовательница Мэттьюз выделила ряд родительских напутствий, передаваемых детям относительно денег. Часто подобные наставления имеют двойной смысл и носят противоречивый характер, что приводит в дальнейшем к искаженному восприятию действительности неадекватному поведению в зрелом возрасте. Согласно данным Лейзер, Севан и Ролан-Леви в развитии экономических представлений детей происходит переход от объяснительных моделей (на основе непосредственно воспринимаемых социальных отношений) к моделям «невидимых» экономических отношений, что дает возможность подойти к пониманию экономики как системы. Интересны исследования Х. Диттмар, в которых в качестве содержания процесса экономической социализации указывается усвоение особого механизма социальной перцепции. В её работе говорится о том, что материальные блага, помимо своего прямого назначения, несут функцию социальных символов. Именно поэтому наше мнение о другом человеке и характер межличностных отношений в большей степени детерминированы материальным положением и экономическим статусом партнера, нежели мы готовы это признать для самих себя.

Что касается отечественных исследований, то интерес к экономической психологии возник примерно в 80-х годах прошлого века. Вопрос об экономической социализации рассматривался в русле вопроса воспитания нравственных качеств личности и отношения к деньгам. Сейчас идет активный процесс накопления исследований в этой области. Зная о том, как происходит генезис форм экономического поведения в ходе социализации, можно изучать связь между экономическим поведением и сознанием. Основные факторы, влияющие на ход социализации это: семейное воспитание, обучение в школе, вузе. Кроме того, подчеркивается значение кризисной ситуации в российской экономике, которая затрудняет и искажает процесс экономической социализации, ведет к изменению системы ценно-

стей, появлению напряженности, связанной с деньгами. По мнению М.М. Решетникова (Санкт-Петербург), неадекватная экономическая социализация может порождать рост психопатологий. В связи с этим необходимым признается значение разработок в области экономической психологии, нацеленных на облегчение процесса экономической адаптации, избежание негативных последствий сложной экономической ситуации в стране.

Анализируя предшествующие работы, можно сделать следующие выводы. 1) Описание экономической социализации с процессуальной точки зрения проводится по аналогии с социализацией в общепринятом смысле, т.е. экономическую социализацию можно рассмотреть как одну из сторон общего процесса вхождения человека в социальную среду, в частности в сферу экономических отношений.

2) Для традиции западных исследований характерен стадийный подход. Критерием для выделения стадий является уровень когнитивного развития, с учетом воздействия социальных факторов. Отечественные исследователи большее внимание уделяют именно социальным факторам, таким как, влияние семьи, экономический кризис, принятая в обществе система распределения благ, личный опыт участия в практической экономической деятельности. Это может быть связано с тем фактом, что экономическая грамотность у нас не выступает в качестве общепринятой ценности. Зарубежные исследования представляют интерес с точки зрения описания норм, ценностей и регламентирования поведения в условиях рыночной экономики, т.к. данная общественно экономическая формация является традиционной для западного мира, имеет длительную историю формирования. Очевидно, что в западных исследованиях обучение теоретическим основам экономики представляется особенно важным с точки зрения процесса экономической социализации.

Существуют виды экономической социализации: целенаправленная и стихийная. В условиях российского общества экономическая социализация приобретает стихийный характер, что может привести к внутриличностному конфликту индивида и дальнейшей дезадаптации.

Подводя итог, необходимо отметить важность процесса экономической социализации. В условиях развития экономики, все большего включения человека в экономические процессы, необходимо иметь не только точное представление о функционировании экономики, но и владеть адекватными ситуациями способами жить.

Экономическая сфера отношений представляет собой самостоятельную отрасль жизнедеятельности человека, со своей ценностной и смысловой сферами, определенными социальными «конвенциями», видами межличностных коммуникаций и т.д. Все это составляет содержательную часть экономических отношений и явлений с точки зрения психологии и социальной психологии в частности.

А.В. Соболева

Проблема социализации личности в современной психологии

Человечество существует как специфическая материальная реальность. И психология, изучая человека, называет его по-разному, в зависимости о цели и аспекта этого изучения: субъект, индивид, личность, индивидуальность.

Под *субъектом* принято понимать носителя активности. Но мы не можем говорить о субъекте как об однородном образовании. Психологическая наука использует разные понятия для отражения определенных сторон субъекта: индивид, личность, индивидуальность. Когда мы говорим об отдельном субъекте, как представители вида – мы называем его индивидом. Понятие *индивид* выражает неделимость, целостность и особенности конкретного субъекта. Индивид как целостность (системный характер связей между многообразными функциями и механизмами, реализующими жизненные отношения) – это продукт биологической эволюции, генотипическое образование. Но формирование индивида происходит также и в онтогенезе. Поэтому в характеристике индивида сплетаются врожденные и приобретенные реакции. Индивид представляет собой продукт филогенетического и онтогенетического развития в определенных внешних условиях. *Личность* – это особое качество, которое приобретается индивидом в обществе в целокупности, общественных по своей природе, отношений. Индивид не порождает личность, не является ее основанием и детерминантой, а представляет собой предпосылку возникновения «Я» и необходимое условие ее существования. *Индивидуальность* – характеристика человека со стороны значимых отличий от других людей.

В связи с обозначенной темой данной работы для нас важно обозначить понятие «личность». В психологии имеются разные подходы к пониманию личности.

И хотя различия в обиходном использовании слова "личность" могут показаться значительными, они перекрываются разнообразием значений, которыми наделяют этот термин психологи. Например, Олпорт в глобальном литературном обзоре выделил около пятидесяти различных определений.

Проблема заключается в следующем – никакое сущностное определение личности ни на каком уровне общности не применимо. Т. е., имеется в виду, что определения личности, используемые конкретными иссле-

дователями, целиком и полностью зависят от их индивидуальных теоретических предпочтений.

Таким образом, мы можем заключить, что личность определяется на основе частных эмпирических представлений, выступающих как часть используемой наблюдателем теории личности. Конкретнее: личность соотносится с набором черт или дескриптивных понятий, описывающих изучаемого индивида в плане переменных или величин, занимающих центральное место в данной теории.

Иными словами, вышесказанное означает, что определить личность невозможно, не придя к согласию относительно той теоретической системы, в которой она будет рассматриваться.

Исчерпывающий анализ теорий личности и концепций социализации должен, несомненно, начинаться с учений о человеке, разработанных великими классиками философии: Гиппократом, Платоном и Аристотелем. Адекватная оценка невозможна без учета того вклада, который внесли многочисленные мыслители в разные исторические эпохи – например, Аквинат, Вентам, Кант, Гоббс, Кьеркегор, Локк, Ницше, Макиавелли, – чьи идеи можно отследить и в современных представлениях.

Но мы не станем в данной работе осуществлять столь полное литературное исследование. Так как наша цель – аналитический обзор современных концепций в трудах зарубежных и отечественных исследователей. Поэтому мы конкретно-направленно обсудим то значение, которое сыграли различные теории личности и концепции социализации на развитие современной психологии личности на протяжении последних нескольких десятилетий.

Механизм и процесс формирования личности раскрывается в психологии на основе понятия «социализация».

Термин «социализация», несмотря на его широкую распространённость, не имеет однозначного толкования среди различных представителей психологической науки. В системе психологии (в основном – отечественной психологии) употребляются ещё два термина, которые порой предлагают рассматривать как синоним слова «социализация»: «развитие личности» и «воспитание». Более того, иногда к понятию социализации вообще высказывается довольно критическое отношение, связанное уже не только с терминологией, но и с сущностью самого процесса.

Интуитивно угадываемое содержание этого понятия состоит в том, что это процесс «вхождения индивида в социальную среду», «усвоение им социальных влияний», «приобщения его к системе социальных связей» и т.д.

Процесс социализации представляет собой совокупность всех социальных процессов, благодаря которым индивид усваивает определённую

систему норм и ценностей, позволяющих ему функционировать в качестве полноценного члена общества.

Одно из возражений и строится обычно на основе такого понимания и заключается в следующем. Если личности нет вне системы социальных связей, если она изначально социально детерминирована, то имеет ли смысл говорить о вхождении её в систему социальных связей. Встает вопрос о совпадении понятия социализации с процессом гоминизации. Как известно, Л.С. Выготский решительно протестовал против изображения ребенка как существа, которому еще необходимо гоминизироваться. Он настаивал на том, что ребенок, родившись, уже задан как элемент определенной культуры, определенных социальных связей. Если социализацию отождествлять с гоминизацией, то есть все основания крайне негативно относиться к социализации.

Сомнение вызывает и возможность точного разведения понятия социализация с другими, широко используемыми в отечественной психологической и педагогической литературе понятиями («развитие личности» и «воспитание»). Это возражение весьма существенно.

Идея развития личности – одна из ключевых идей отечественной психологии. Более того, признание личности субъектом социальной деятельности придает особое значение идее развития личности: ребенок, развиваясь, становится субъектом, т.е. процесс его развития немислим вне его социального развития, а значит, и вне усвоения им системы социальных связей, отношений, вне включения в них. По объему понятия «развитие личности» и «социализация» в этом случае как бы совпадают, а акцентная активность личности, значительно более четко представлена именно в идее развития, а не социализации: т. к. в центре внимания – социальная среда и подчеркивается направление её воздействия на личность.

Вместе с тем, если понимать процесс развития личности в её активном взаимодействии с социальной средой, то каждый из элементов этого взаимодействия имеет право на рассмотрение без опасения, что преимущественное внимание к одной из сторон взаимодействия обязательно должно обернуться её абсолютизацией, недооценкой другого компонента. Подлинно научное рассмотрение вопроса о социализации ни в коей мере не снимает проблемы развития личности, а, напротив, предполагает, что личность понимается как находящийся в процессе становления активный социальный субъект.

Несколько сложнее вопрос о соотношении понятий «социализация» и «воспитание». Как известно, термин «воспитание» употребляется в нашей литературе в двух значениях – в узком и широком смысле слова. В узком смысле слова термин «воспитание» означает процесс целенаправленного воздействия на человека со стороны субъекта воспитательного процесса с целью передачи, привития ему определенной системы пред-

ставлений, понятий, норм и т.д. Ударение здесь ставится на целенаправленность, планомерность процесса воздействия. В качестве субъекта воздействия, понимается специальный институт, человек, поставленный для осуществления названной цели. В широком смысле слова под «воспитанием» понимается воздействие на человека всей системы общественных связей с целью усвоения им социального опыта и т.д. Субъектом воспитательного процесса в этом случае может выступать и всё общество, и, как часто говорится в обыденной речи, «вся жизнь». Если употреблять термин «воспитание» в узком смысле слова, то социализация отличается по своему значению от процесса, описываемого термином «воспитание». Если же это понятие употреблять в широком смысле этого слова, то различие исчезает.

Сделав эти уточнения, можно так определить сущность социализации:

Социализация – это двусторонний процесс, включающий в себя, с одной стороны, усвоение индивидом социального опыта путем вхождения в социальную среду, систему социальных связей; с другой стороны, процесс активного воспроизводства индивидом системы социальных связей за счёт его активной деятельности, активным включением в социальную среду.

Человек не просто усваивает социальный опыт, но и преобразовывает его в собственные ценности, установки, ориентации. Этот момент преобразования социального опыта фиксирует не просто пассивное его принятие, но и предполагает активность индивида в применении такого преобразованного опыта. То есть в известной отдаче, когда результатом её является не просто прибавка к уже существующему социальному опыту, но и его воспроизводство, то есть продвижение его на новую ступень. Понимание взаимодействия человека с обществом при этом включает в себя понимание в качестве субъекта развития не только человека, но и общества, объясняет существующую преемственность в таком развитии.

При такой интерпретации понятия социализации достигается понимание человека одновременно как объекта, так и субъекта общественных отношений.

Именно на эти две стороны процесса социализации обращают внимание многие авторы, принимающие идею социализации в русле социальной психологии и разрабатывающие эту проблему как полноценную проблему социально-психологического знания.

Существуют различные теории личности и концепции социализации:

Зарубежные концепции. Биогенетические теории рассматривали развитие прежде всего как раскрытие задатков, происходящее закономерно, в форме следующих один за одним этапов, каждый из которых подго-

тавливается предыдущим. В основе биогенетических подходов лежат биологические модели Ч. Дарвина и Э. Геккеля.

Эволюционная теория Ч. Дарвина нашла продолжение в так называемом биогенетическом законе Э. Геккеля, согласно которому онтогенез повторяет филогенез. Заявленные теории и представления были заимствованы психологией развития и педагогикой.

Биогенетические теории исходили из следующих положений:

- эндогенное управление развитием;
- развитие как последовательность ступеней или фаз;
- акцент на процессы созревания.

Среди психологов, разделяющих эти позиции, следует в первую очередь назвать Ст. Холла, В. Штерна, К. Бюллера, а так же З. Фрейда и его последователей.

Постепенно представители биологизаторского направления пришли к пониманию того, что социальные условия также определяют развитие (Адлер А., Фромм Э., Хорни К. и др.)

Позднее значительный вклад в изучение развития личности подростка внесли работы Ш. Бюллер, Э. Штерна, К. Хорни, А. Фрейд и других психологов, которые пытались расширить рамки ортодоксального фрейдизма.

Ш. Бюллер рассматривала пубертатный период как стадию, в которой происходит созревание половых функций и происходит половая идентификация. Согласно Ш. Бюллер, фаза созревания обнаруживается также и в ряде особого рода психических явлений, которые состоят в биологически осмысленной связи с телесным созреванием. Концепция Ш. Бюллер была представлена не только в ключе биологизаторского представления, но и в контексте социальных условий развития.

Э. Штерн определял подростковый возраст как один из этапов формирования личности. В своих работах он заключал, что подростковый возраст характеризует не только особая направленность мыслей и чувств, но и особый образ действий. Называя «серьезной игрой», Э. Штерн описывает «особый образ действий» как промежуточную форму поведения между детской игрой и серьезной и ответственной деятельностью взрослого. Многие идеи Э. Штерна относительно психологии подростка и сегодня не потеряли своего значения.

К. Хорни указывает на то, что в процессе социализации человек начинает стремиться к власти и престижу. Это стремление узурпирует энергию человека и отчуждает его от самого себя. Отчуждение от себя приводит к неврозу и утрате чувства собственного бытия. Обозначенная позиция относится ко всем этапам жизни человека, начиная с подросткового возраста.

А. Фрейд более чем другие исследователи биологизаторских ориентаций была фиксирована на «врожденных и предопределенных» тенденциях человека, связанных с половой идентификацией. Она пришла к выводу, что пубертатный период определяется следующими факторами: силой импульсов Оно, обусловленной физиологическими процессами; реакцией Я по отношению к инстинктам, зависящим от характера, сформировавшегося в период латентности и природой и эффективностью защитных механизмов «Я». А. Фрейд отмечала, что не только физические, но и психические явления периода полового созревания исключительно важны для развития индивида.

В своей теории индивидуализации представитель психоаналитического направления П. Блос заключал, что индивидуализация в подростковом возрасте может быть успешна лишь в исключительных случаях. Теория индивидуализации П. Блоса относится к моделям «бури и натиска», признаки которых обнаруживаются во всех психоаналитических построениях. Эта модель привлекает тем, что позволяет объяснить множество форм поведения, характерных для периода взросления.

По психоаналитическим представлениям, взросление — это повторное переживание конфликтов, свойственных предыдущему переходному периоду. В связи с этим определяется существование переходного размытого «Я» поиска идентичности, необходимого для достижения индивидуальной автономии.

Изучая подростковый возраст, А. Адлер заключил, что индивидуализация, заключающаяся в стремлении к превосходству, дает свои негативные образования, которые могут быть преодолены в специально организованных условиях.

Во второй половине XX века исследователи углубили понимание роли среды в развитии подростка. Подход Э. Эриксона, по существу являющийся дальнейшим развитием концепции З. Фрейда, обращен к социокультурному контексту становления сознательного «Я» индивида — Эго. Развитие человека, согласно Э. Эриксону, складывается из трех взаимосвязанных, хотя и автономных процессов:

- соматического развития;
- развития сознательного «Я»;
- социального развития.

В своей теории идентичности Э. Эриксон придавал определяющее значение ролевому поведению, заключая, что юность — это период ролевого экспериментирования, когда подросток «примеряет к себе» различные взгляды и интересы. Представления Э. Эриксона стали сегодня ведущей теоретической концепцией юношеского развития.

Параллельно развивались когнитивные подходы, сформировавшиеся под влиянием Ж. Пиаже. Ж. Пиаже отмечал, что в подростковом возрасте

окончательно формируется личность, строится программа жизни, для создания которой необходимо развитие формального мышления. Ж. Пиаже писал, что когнитивное развитие происходит в результате совокупного влияния условий воспитания и процессов созревания мозга и нервной системы.

Развитие подростков специально рассматривали Г. Томэ, К. Левин, Дж. Колман, Дж. Элдер, Дж. Мид и другие. Во всех обсуждаемых теориях подчеркивается важная роль социального окружения на развитие личности подростка и его социализацию.

В рамках теории поля К. Левина вводится понятие «жизненное или психологическое пространство», в котором поведение человека — его функция. К. Левин считал, что подросток формируется под влиянием как социальных, так и личностных факторов, которые взаимодействуют между собой.

Социальное влияние на подростка подчеркивается в экологической концепции У. Бронфенбреннера. Он указывал на то, что развитие личности подростка происходит в контексте своей семьи, социального и национального окружения.

В настоящее время в западной психологии сформировалось мнение, что ближе всего к истине комбинированная концепция развития личности подростка, признающая как роль биогенетических факторов, так и влияние окружающей среды.

Практика социализации подростков в Европе XX века. Также необходимо рассматривать практику социализации подростков в Европе XX века. Воспитание личности подростка осуществлялось в детских и подростковых организациях, основанных на принципах организации воинских систем и идеологий тех государств, в которых они создавались. В первую очередь к их числу можно отнести Скаутинг и Гитлерюгент. В этих организациях создавались специальные условия воспитания подростков как представителей утвердившихся социальных систем.

Отечественные концепции. В советский период развития психологии основными ориентирами, определявшими методологические основы науки о человеке, стала социальная ситуация, условия развития. Эта идея была заимствована из философии К. Маркса, который показал, что человек как личность формируется лишь через посредство своих отношений к другим людям.

Л.С. Выготский, следуя идеям социализации К. Маркса, отмечал основные особенности подросткового возраста: на этом этапе подросток открывает свое Я, оформляет мировоззрение. Л.С. Выготский выделил важное новообразование — рефлекссию, которая определяет развитие личности подростка.

Необходимость изучения марксистского представления о человеке как совокупности производственных отношений, о бытии человека в мире была обоснована в 1934 году С.Л. Рубинштейном. Он отмечал, что значимость личности определяется индивидуальным преломлением в ней всеобщего. Рассматривая «совокупность всех общественных отношений» и «социальную ситуацию», С.Л. Рубинштейн в то же время придавал определяющее значение внутренней позиции самого человека.

Проблема развития личности в рамках подходов Л.С. Выготского в дальнейшем разрабатывалась А.Н. Леонтьевым, Л.И. Божович, А.В. Запорожец, Д.Б. Элькониным и другими.

А.Н. Леонтьев стремился дифференцировать понятия индивид и личность: первое — отражает генотипическое образование, второе — отражает социально-историческую сущность человека. А.Н. Леонтьев определял личность природой самих порождающих ее отношений: это специфические для человека общественные отношения, в которые он вступает в своей предметной деятельности. При этом А.Н. Леонтьев обсуждал еще одно принципиальное положение о том, что внутреннее действует через внешнее и этим само себя изменяет.

Направление исследования личности, разрабатываемое Л.С. Выготским и его последователями определило основные идеи развития и бытия личности через систему следующих понятий:

- «социальная ситуация развития»;
- «Я»;
- «мировоззрение»;
- «рефлексия»;
- «становление личности».

В последующие периоды психология личности развивается с учетом обозначенных понятий.

Особое значение в отечественной психологии придавалось проблеме активности личности. Активность личности исследовалась Л.И. Уманским и А.Н. Лутошкиным, которые изучали организаторскую деятельность и организаторские способности, а так же проблему самоопределения в подростковом возрасте.

Позже активность личности в детских объединениях в игровом взаимодействии изучает и разрабатывает И.И. Фришман.

В контексте возрастной психологии, рассматривая развитие личности в общественных условиях, социальной ситуации развития, отечественные психологи выделяют потребность подростка в общении со сверстниками. В качестве ведущей деятельности для подросткового возраста называется интимно-личностное общение. Д.Б. Эльконин, М.Ю. Кондратьев, В.А. Аверин выделяют такой «ядерный» компонент, как интимно-личностное общение со значимыми другими.

В то же время в психологии выделяется еще один компонент «совокупности всех общественных отношений» – развернутая общественно-полезная деятельность, исследованиями которой занимался Д.И. Фельдштейн.

Е.А. Леванова, рассматривая особенности развития личности подростков, заключает, что важным фактором развития является коллектив сверстников и общественное мнение.

Д.Б. Эльконин, Т.В. Драгунова в свое время выделили особую характеристику подросткового возраста «чувство взрослости». «Чувство взрослости» выступает как стимул активности подростка, направленный на переориентацию с «детских» норм на «взрослые», на усвоение ценностей, установок, норм. Этот феномен утвердился в возрастной психологии и психологии личности.

Давая характеристику подросткового возраста, психологи выделяют социальные потребности этого возраста: потребность в общении и обособлении.

В.С. Собкин отводит важную роль в развитии личности современного подростка политической социализации. Автор указывает на то, что так называемая «опережающая группа» ориентирована на развитие у себя политического сознания. При этом одновременно подростки идентифицируются по экономической состоятельности семьи, по культурным и религиозным ценностям. Опережающая группа может стать предметом для идентификации других подростков.

А.В. Мудрик разделяет общую для педагогики и психологии мысль о том, потребность в общении имеет специфически человеческий характер и формируется у ребенка в процессе взаимоотношений, складывающихся у него с окружающими людьми. При этом А.В. Мудрик обращается к феномену обособления, который содействует самоактуализации личности.

Признавая значение внешних условий для социализации подростков, А.С. Арсеньев заключает, что «нормальное» развитие личности подростка требует не столько социализации, сколько противоположно направленного движения обособления и самоуглубления.

Психологические особенности подростка рассматривает в контексте своей теории феноменологии развития и бытия личности, а так же сложившихся в отечественной психологии подходов В.С. Мухина. Она выделяет в качестве важнейшей особенности личности в отрочестве быстрое развитие самосознания посредством рефлексии подростка на себя и других.

Таким образом, развитие личности подростка и его социализация рассматриваются отечественными учеными на основе феноменологической сущности отрочества. Эта сущность определяется следующим:

– социальными условиями;

- внутренней позицией подростка;
- особенностями динамики подросткового онтогенеза.

Практика социализации подростков в России. В XX веке отечественные психологи и педагоги рассматривали особенности развития личности подростка и его социализацию не только в теоретическом плане, но и практически в рамках специально организованных условий, которые осуществлялись в деятельности Всесоюзной Детской Пионерской Организации имени В.И. Ленина. Методы социализации, используемые в практике ВДПО им. Ленина, были схожи с методами работы в подростковых организациях Европы, но были различны по идеологической сущности.

Теории и исследования личности и ее социализации оказывают влияние на многие другие психологические дисциплины, и сами испытывают их влияние.

Теории и концепции психологии личности часто бывают производными метода исследования. Психотерапевты и психологи, занимающиеся научно-исследовательской работой, пользуются неодинаковыми методами, поэтому разработанные ими концепции и теории личности также не схожи между собой.

Обычно личностное исследование начинается с систематических наблюдений, на основе которых выдвигаются гипотезы, в дальнейшем подвергающиеся проверке (эмпирический эксперимент). Тем не менее, все теории личности содержат не только гипотезы, но и догадки, основанные на интуитивных знаниях, повседневных наблюдениях или простых логических выводах, полученных путем размышлений о человеческом поведении.

Итак, психология личности в настоящее время изобилует новаторскими теориями, необычными концепциями и различными инновациями.

Однако лишь немногие научные рецензенты пытаются провести тщательный сравнительный анализ и сопоставление теорий и указать, какие из них внутренне не согласованы и противоречивы, какие теории или гипотезы получили лишь частичное подтверждение и в каких случаях все экспериментальные данные свидетельствуют о том, что данная гипотеза (или вся теория) неверна.

Необходима разработка методов и критериев для проведения сравнительного анализа всех теорий личности.

В результате неодинаковой расстановки акцентов разные теоретики совершенно по-разному отвечают на основные вопросы психологии личности.

Литература

1. *Андреева Г.М.* Социальная психология. – М., 2002.

2. *Борисова Л.Г., Солодова Г.С.* Социология личности. – Новосибирск, 1997.
3. *Мухина В., Проценко Л.* Развитие личности подростка в условиях социально-психологических инициаций во временных объединениях. //Журнал «Развитие Личности», №2, 2001.
4. *Свеницкий А.Л.* Социальная психология: Учебник. – М., 2004.
5. *Холл К.С., Линдсей Г.* Теории личности. – М., 1997.

НАПРАВЛЕНИЕ 3

ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Д.А. Тулейкина

Влияние поведения родителей старшего подростка на его отношение к классному коллективу

Научный руководитель Ю.Р. Мухина

Подростковый возраст – один из наиболее интересных с точки зрения психологии периодов жизни. В это время происходит смена значимых лиц и перестройка взаимоотношений с взрослыми. «Мы и взрослые» – постоянная тема подростковой рефлексии [4].

Подросток стремится к освобождению от семейной идентификации, пытается обособить свое «Я» от семейного «Мы». Его отношения с родителями несколько отстраненны [5].

На первый план у подростка выходит общение со сверстниками. Оно необходимо для становления самоопределения в подростковом возрасте, но имеет и другие функции: подросток приобщает другого к своему внутреннему миру – к своим чувствам, мыслям, интересам, увлечениям [4].

Но то, как сложатся отношения со сверстниками в переходный период, во многом зависит от стиля воспитания, сложившегося в семье [3], [5].

К сожалению, не так много исследований было посвящено взаимосвязи отношений подростка с родителями и сверстниками.

Все это позволяет сформулировать проблему нашего исследования: отношения старших подростков с классом обусловлены условиями семейного воспитания.

Целью исследования было выявление зависимости между отношениями подростка в семье и его отношением к классному коллективу.

Объектом данного исследования являются межличностные отношения старших подростков с одноклассниками и родителями, а предметом – зависимость стиля отношений со сверстниками в школе от поведения родителей.

Исследование проводилось среди девятиклассников (всего 38 человек) средней школы № 156.

Для проведения исследования были выбраны две методики: «Оценка отношений подростка с классом» Л.А. Головей и Е.Ф. Рыбалко и опросник «Подростки о родителях» (ADOR) З. Матейчика и П. Ржичана (в обработке Л.И. Вассермана, И.А. Горькавой и Е.Е. Ромициной). Метод оцен-

ки отношений подростка с классом позволяет выявить три возможных «типа» восприятия индивидом группы: индивидуалистический, прагматический и коллективистический. Анкета создана с учетом специфики учебных групп. [6] Опросник «Поведение родителей и отношение подростков к ним» (ADOR – сокращенно, подростки о родителях) изучает установки, поведение и методы воспитания родителей так, как видят их дети в подростковом и юношеском возрасте, и состоит из пяти шкал: позитивность, директивность, враждебность, автономность, непоследовательность [5].

Полученные результаты были обработаны методом корреляционного анализа.

Проведенное исследование позволило установить, что существует зависимость между индивидуалистическим типом восприятия группы и различными вариантами отношений родителей к подростку: позитивные отношения родителей к подростку обратно пропорциональны его индивидуализму, причем коэффициент корреляционной зависимости «по отцу» здесь выше ($-0,5$). Можно предположить, что подросток переносит позитивное отношение на классный коллектив, общение дается ему легко. Подросток достаточно самостоятелен, ответственен, способен принимать решения. Коллектив его принимает.

Та же обратная зависимость установлена между этим типом восприятия подростком группы и автономностью отца (коэффициент корреляционной зависимости $= -0,5$), в отношениях с мамой такая зависимость наблюдается не столь явно. Объяснить данный факт можно как личностными особенностями тестируемых подростков, так и тем, что подросток ищет поддержки у коллектива, не получая ее в семье.

Усиление директивности отца сопровождается ростом индивидуализма подростка в отношениях с одноклассниками. Директивный отец подавляет подростка, «загоняет» его в жесткие рамки. Коллектив не принимает такого замкнутого сверстника, и он еще больше уходит в себя. У подростка плохо сформированы навыки социального поведения, он не умеет общаться. Еще один вариант заключается в том, что группа воспринимает подростка как «маменькиного сыночка», безропотно выполняющего все требования строгих родителей. В кругу сверстников такое поведение не находит понимания. Директивное отношение матери не приводит к высокому индивидуализму ребенка. Наоборот, он находится на низком или среднем уровне. Скорее всего, это связано с тем, что директивность матери ребенок воспринимает как повышенную и привычную требовательность, которая не вызывает ответной агрессии.

С возрастом враждебности родителей (в первую очередь, отца) это тип восприятия группы становится более выраженным (коэффициент корреляционной зависимости «по отцу» $= 0,4$). Вероятно, подросток замыкается в себе, начинает воспринимать группу как потенциально враждеб-

ную. Враждебное отношение матери также приводит к повышению индивидуализма ее ребенка. Это подтверждает факт, описанный в психологической литературе: эмоциональная депривация приводит к депрессии, обособленности, понижению самооценки и к росту индивидуализма.

По своей сути непоследовательность в воспитании достаточно близка к диагностическому параметру «директивность» (только второй фактор более жесткий). Установлено, что с возрастом непоследовательности матери индивидуализм возрастает. Можно предположить, что требования матери не воспринимаются всерьез, игнорируются, ребенок привыкает к автономности и не видит себя в рамках коллектива.

В результате диагностики обнаружилось, что при позитивном отношении родителей к ребенку подросток не испытывает жесткого давления с их стороны, уверен в себе, воспринимает близких как друзей и свое отношение к ним переносит на группу. Коллективистический тип восприятия у таких подростков преобладает.

Данные диагностики свидетельствуют о том, что директивность в поведении отца ведет к некоторому снижению уровня коллективизма (по сравнению с позитивным отношением) у подростка. Жесткое воспитание подавляет личность подростка, «закрывает» его. Уровень коллективистического восприятия при директивном отношении матери не слишком отличается от уровня при позитивном отношении. Это может быть связано с тем, что требования матери подросток воспринимает лояльнее, чем требования отца.

При высокой враждебности отца у подростков отмечается повышенный или средний уровень коллективистического восприятия группы. Получается, что подросток с одной стороны ограждается от отца, ищет общения вне семьи, а с другой – относится настороженно и к коллективу. Но при высокой враждебности матери уровень этого типа восприятия подростка чаще высокий. Возможно, это происходит потому, что враждебность матери воспринимается более болезненно, чем враждебность отца, подросток ищет возможность «убежать» из семьи.

Автономность отца повышает уровень коллективистического восприятия группы. Подтверждается факт, описанный в «Возрастной психологии» В.С. Мухиной: подросток испытывает потребность в общении, он должен делиться своими проблемами. Если в семье его не понимают, он вынужден искать общение вне ее [13]. С повышением автономности матери коллективизм также достигает среднего – высокого уровня.

Непоследовательность отца приводит к повышению коллективизма. Вероятно, подросток не чувствует контроля со стороны отца, стремится поставить себя в какие-то рамки, в данном случае – в рамки классного коллектива. А возможно, что непоследовательность отца ассоциируется для подростка с невнимательностью к нему («сегодня – одно, а завтра –

другое»), и он ищет общения. В отношениях с матерью наблюдается несколько другая картина. Вероятно, последовательность мамы в воспитании ребенка способствует развитию коммуникативных навыков, что помогает ему адаптироваться в классном коллективе.

Следует также заметить, что в подростковом возрасте ребенок коллективист по своей природе, поэтому результаты теста отчасти можно объяснить и особенностями исследуемого возраста.

В ходе диагностики была установлена зависимость между позитивным отношением родителей к ребенку и прагматизмом подростка в отношении к группе. При позитивном отношении уровень прагматизма очень низок. Возможно, это объясняется тем, что подросток удовлетворен своей жизнью в семье, относится к классу не агрессивно, а позитивно.

Чем ниже директивное отношение отца к ребенку, тем выше прагматическое отношение подростка к классу (коэффициент корреляционной зависимости $-0,4$). Возможно, это объясняется отношениями между родителями. Директивная мать подавляет отца, и подросток перенимает ее стиль поведения. Это подтверждается и тем, что при директивном отношении матери подросток воспринимает группу с позиций прагматизма.

При высокой враждебности отца уровень прагматического восприятия класса достаточно низок. Подросток боится отторжения группой, поэтому стремится в коллектив, возможно даже становится одним из «серой массы», но в то же время у таких подростков высок уровень индивидуализма, так как он испытывает некоторую боязнь группы. То же самое происходит при высокой автономности отца. Чем выше враждебность матери, тем выше прагматизм ребенка. Возможно, отношение матери к себе он переносит на группу.

В отношениях с матерью при низком уровне автономности уровень прагматизма растет. Можно объяснить это тем, что мать для ребенка – идеал взрослого человека, ее гиперопека и контроль воспринимается как модель прагматического восприятия, подросток стремится вести себя «повзрослому», следовательно, относится к классу как прагматик.

Непоследовательность родителей вызывает рост прагматизма. Возможно, непоследовательные требования родителей приводят к тому, что подросток учится манипулировать ими. Эти способности он вполне может переносить на группу.

Результаты диагностики показывают, что ни для кого из испытуемых не характерен высокий уровень прагматизма, результаты были лишь на низком – среднем уровне. Вероятно, это объясняется тем, что подросток не прагматик по своей природе.

Таким образом, в ходе исследования была подтверждена выдвинутая гипотеза: между отношением родителей к подростку и его отношением к одноклассникам действительно существует зависимость. Результаты ра-

боты имеют практическую значимость и могут применяться в работе со школьниками, при разрешении конфликтов с родителями и одноклассниками.

Литература

1. *Вассерман Л.И., Горьковая И.А., Ромицына Е.Е.* Психологическая методика «Подростки о родителях» и ее практическое применение. Серия: Выпуск 9. – М.: «ФОЛИУМ», 1995, 2-е изд.
2. *Истратова О.Н., Эксакусто Т.В.* Справочник психолога средней школы / Серия “Справочники”. – Ростов н/Д: «Феникс», 2003.
3. *Миняров В.М.* Психология семейного воспитания (диагностико-коррекционный аспект)/Серия «Библиотека школьного психолога» – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000.
4. *Мухина В.С.* Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. Вузов. – 5-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2000.
5. Психология подростка. Учебник./Серия «Мэтры психологии» Под редакцией члена-корреспондента РАО А.А. Реана – СПб.: «прайм – ЕВРО-ЗНАК», 2003.

О.С. Юденкова

Трансактный анализ ситуации общения «инспектор ОДН – подросток»

Научный руководитель С.В. Березин

С каждым годом увеличивается количество преступлений, совершенных несовершеннолетними.

Работу с несовершеннолетними в нашей стране осуществляет инспектор по делам несовершеннолетних (ОДН). Однако как показывает практика, выполнение инспектором своих должностных обязанностей, предписанных законодательством, не снижает уровня подростковой преступности. Следовательно, используемая система воздействия со стороны инспектора не является эффективной, и не приводит к формированию правосознания подростков. Таким образом проблема нашего исследования заключается в том, что правоохранительные органы, работающие с подростками, не формируют их правосознания.

Актуальность нашей работы определяется противоречием между социальной значимостью проблемы роста подростковой преступности и

дефицитом психологических разработок содержательного компонента взаимодействия инспектора ОДН и несовершеннолетних правонарушителей.

Гипотеза: мы исходим из взаимодополняющих гипотез:

1. В процессе общения с подростком, инспектор ОДН подкрепляет противоправное поведение у несовершеннолетнего.

2. Подросток провоцирует инспектора ОДН на деструктивное поведение по отношению к себе.

Методологическая основа исследования – трансактный анализ (ТА).

Цель нашей работы: создание модели эффективного взаимодействия инспектора ПДН и несовершеннолетнего правонарушителя.

Для реализации нашей цели и проверки выдвинутых гипотез, нами было проведено исследование суть которого заключается в следующем:

На предварительном этапе с инспекторами ОДН и с подростками, было проведено занятие по структурному анализу. В результате этого инспекторам было предложено построить эгограммы своих Эго- состояний. Эгограмма представляет собой интуитивное графическое изображение соотношений Эго- состояний в структуре личности.

Кроме этого подростки и инспектора заполняли тест Джонгварда, направленный на получение объективных данных о соотношении Эго состояний в структуре личности. Тест Джогварда исследуемые заполняли дважды: за себя и собеседника (инспектора или подростка).

На втором этапе исследования проводилась аудиозапись бесед инспектора ОДН и подростков, при этом с помощью наблюдения фиксировались поведенческие индикаторы Эго- состояний.

Для этого нами использовалась модифицированная карта наблюдения Стотта и сводная таблица с использованием критериев Эго- состояний, разработанных Харрисом.

В процессе анализа полученных эмпирических данных мы выяснили следующее:

Общение инспектора ОДН и подростка строится на двух уровнях взаимодействия: психологическом (физические и интонационные признаки) и социальном (вербальные признаки)

Во всех ситуациях взаимодействия инспектора ОДН находились в Эго-состояниях Адаптивного Ребенка и контролирующего Родителя.

Состояние Адаптивного Ребенка на социальном уровне проявлялось вербальными признаками Взрослого: «Как твои дела?», «Чем сейчас занимаешься?». На психологическом уровне физическими и интонационными признаками Ребенка (напряженность, скованность, на агрессию подростка реагирует уходом в себя, голос тихий, неуверенный, одни и те же вопросы повторяются несколько раз).

Состояние Контролирующего Родителя представляется также двойко. С одной стороны, когда состояние Контролирующего Родителя совпадает на социальном и психологическом уровнях и проявляется негативным контролирующим Родителем. Наблюдаются вербальные признаки негативного Контролирующего Родителя («Так! Тихо!», «Тебе здесь слова никто не давал!», «Вынь руки из карманов!»), физические (сидит оперевшись на спинку стула, нахмуренный лоб, указующий жест пальцем), интонационные (повышенный голос, командная интонация). С другой стороны- проявление Опекающего Родителя на социальном уровне «Я сколько раз звонила учителю!», «Нужно, чтобы тебя аттестовали, схитри где-нибудь», и Контролирующего Родителя на психологическом.

3. Подросток в беседе более вариативен в использовании Эго- состояний. У несовершеннолетнего наблюдались три тенденции в выборе позиции: Ребенок (Естественный, Адаптивный, Маленький Профессор), Взрослый, Контролирующий Родитель.

На проявление Адаптивного Ребенка инспектора подросток реагирует неоднозначно. На социальном уровне- проявляется Взрослый (отвечает на поставленные вопросы); на психологическом- Маленький Профессор. Т.о. создается ситуация для манипуляции инспектором («А мне можно сегодня не приходиться», улыбаясь).

На проявление Контролирующего Родителя инспектора подросток реагирует следующим образом:

1 вариант – Эго-состоянием Контролирующего Родителя. В этом случае возникает конфликт между ними. Инспектор всячески пытается изменить состояние Контролирующего Родителя несовершеннолетнего на состояние его Адаптивного Ребенка.

2 вариант – Сначала беседы Контролирующий Родитель инспектора вызывает у подростка реакцию его бунтующего Ребенка («А я ее не стучал!», «Я правду говорю!», «Да, разговариваю»), что сопровождается агрессивными вербальными проявлениями.

На протяжении беседы инспектор пытается навязать подростку сценарий Я о`кей, ты не о`кей «Они как нормальные ведут себя. А ты!? Катишься совсем под гору!!! И друзья у тебя такие», стимулируя возникновение адаптивной реакции у подростка, которая сохраняется в дальнейшем («Угу», «Да», «Понял», «Я больше так не буду»). Если несовершеннолетний не переходит в состояние Адаптивного Ребенка, беседа продолжается до тех пор, пока подросток не сдастся.

Однако наблюдая за вербальными и невербальными проявлениями подростка мы заметили, что во взаимодействии с инспектором вырисовываются два уровня общения: социальный и психологический.

На социальном уровне, подросток отвечает на стимулы негативного Контролирующего Родителя реакцией Адаптивного Ребенка, формально соглашаясь с инспектором ОДН.

На психологическом уровне подросток принимает позицию Естественного Ребенка (невербальные реакции).

Если инспектор выступает в Родительском Эго- состоянии, он ожидает от подростка ответной реакции Ребенка. При чем если подросток проявляет себя Естественным Ребенком, инспектор всячески пытается перевести несовершеннолетнего в позицию Адаптивного Ребенка, пока тот не согласится с ним. Если же негативный Контролирующий Родитель видит сразу перед собой Адаптивного Ребенка беседа долго не затягивается. Если подросток проявляется Контролирующим Родителем, то возникает конфликт, инспектор выводит его в позицию Ребенка. Если инспектор Ребенок он ожидает от подростка реакции либо Родителя, либо Ребенка, однако в этом случае вызывается реакция Маленького Профессора подростка, который понимает, что лучше быть Естественным Ребенком в этой ситуации и добиваться собственные выгоды.

Анализ результатов показал, что вырисовывается такой уровень общения между инспектором и подростком, который Берн назвал игрой.

Мы выявили следующие игры, в которые играют инспектора и подростки:

Ты правонарушитель!

Ну о чем же с тобой поговорить!

У тебя все хорошо!

Не трогай меня, я не виновата!

Вы не думайте, что Вы самые умные!

Они характеризуются:

Наличием играющих субъектов: инспектора и подростка.

Наличием выйграша: при чем во всех играх есть возможность формальной работы инспектора с несовершеннолетним, что закрепляет анти-социальное поведение последнего. Все подростки, вступая в игру, имеют возможность сохранять свой сценарий Я о\кей, ты не о\кей и проявляться антисоциально.

Наличие собственных скрытых мотивов у участников игры, к реализации которых они стремятся: инспектора и подростки манипулируя друг другом остаются в личностном выйграше, при чем решение проблемы несовершеннолетнего откладывается.

Наличие двух уровней общения: психологического и социального.

Рассмотрим в качестве примера игру, в которую играют инспекторы, находящиеся в Эго-состояниях негативного Контролирующего Родителя.

«Ты правонарушитель». Тезис: В этой игре участвуют два человека: инспектор ПДН и подросток. На наш взгляд, в эту игру играют работ-

ники ИДН, формально заинтересованные в работе с подростком. На протяжении всей игры инспектор ПДН реализует всего одно послание: «Ты правонарушитель», которая скрывается за длинными строками произносимого текста. В ходе игры инспектору необходимо прийти к тому, чтобы подросток согласился с этим посланием и пообещал ему так больше не делать. Обещание сигнализирует инспектору о принятии подростком позиции Я не о\кей, вы о\кей. В этом случае инспектор отпускает его. Все проанализированные тексты заканчиваются следующим:

И: Итак, зачем ты сюда пришел?

П: Учиться.

И: Учиться, аттестат получать, да?

П: Да

И: Я думаю, ты все поймешь

П: Да

И: Договорились!?

П: Да

И : Могу верить?

П: Да

И: Все, свободен.

Инспектор заранее предполагает, что подросток будет придерживаться установок инспектора, и начнет играть в игру.

Если подросток начинает сопротивляться игре, то инспектор еще больше усиливает проявления контролирующего Родителя.

Как только подросток понимает, что ничего не может сделать, он начинает играть в эту игру. Впоследствии, сам подросток обнаруживает выгоды этой игры и начинает поддерживать сценарий инспектора Я о\кей, ты не о\кей и признается в антисоциальном поведении.

Антитезис: если инспектор сам не прекращает игру, завершить ее не возможно.

Анализ.

Тезис: Сейчас ты признаешься и я отпущу тебя

Роли: Инспектор-добродетель, непослушный подросток

Цели: Цель инспектора -провести работу и отпустить подростка «Понял ?- Ну иди». Цель подростка быстрее уйти от инспектора и сохранить свой сценарий Я о\кей, ты не о\кей .

Социальная парадигма: Контролирующий Родитель- Адаптивный Ребенок, Родитель: «Не делай как ты, делай как я сказал», адаптивный Ребенок «Хорошо»

Психологическая парадигма: Негативный контролирующий Родитель -Естественный Ребенок. Родитель: «Так! Почему у тебя такое поведение! Ну -как расскажи?» Ребенок: «Какое? Вы ошибаетесь!»

Вознаграждения: Инспектор: 1) создает видимость своей работы, 2) получает «мнимый» авторитет в глазах подростка, 3) укрепляет и подтверждает свой сценарий, 4) предвосхищает игру с этим подростком снова.

Подросток: 1) подтверждает свой сценарий, что хороший лишь он один, 2) получает возможность снова совершать преступные действия безнаказанно, 3) учится схеме взаимодействия с инспектором путем согласия с ним.

В результате проведенного анализа, мы подходим к выводу о том, что поведение инспекторов ОДН на социальном уровне представляет собой реализацию профессиональных функций, приписанных законодательством, на психологическом представляет собой трансляцию негативной установки по отношению к подростку, создающую основу его противоправного поведения. Т.о. существующая система профилактики застраивает такую систему отношений, которая фиксирует антисоциальное поведение подростков.

НАПРАВЛЕНИЕ 4

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛО- ГИЯ

Д.Б. Бутаков

Психологическая коррекция самооотношения как механизм адаптации неблагополучных подростков

В настоящее время одной из центральных и острых психолого-педагогических проблем является проблема роста дезадаптивного поведения в подростковой среде, выражающегося в таких асоциальных явлениях как беспризорничество с сопутствующими ему воровством и наркоманией (токсикоманией). В данной работе мы рассматриваем самооотношение подростка и социально-благополучную среду как факторы преодоления девиантного поведения.

Одна из серьезных трудностей в современной педагогической среде заключается в несоответствии целей и возрастной динамики развития подростков: существует множество «возрастных задач развития», но отсутствуют способы их решения в рамках целостной психолого-педагогической ситуации. Данное несоответствие находит свое выражение во многих проблемах, а именно: низкая успеваемость у школьников, различные виды дезадаптации, в том числе подростковый алкоголизм и наркомания.

Мы считаем, что основная задача психологической помощи ребенку – это преодоление чувства собственной несостоятельности через овладение навыками, умениями, механизмами совладания с проблемными ситуациями. П. В. Симонов назвал это «вооруженностью», т.е. приобретением или укреплением качеств, способствующих адаптации. По мнению В.И. Гарбузова, «слабый поверит в себя только тогда, когда станет сильным, умелым, умным, когда его признают таковым и другие». Из этого вытекает допущение о том, что чувство собственной состоятельности в результате затраченных усилий будет выступать важным мотивом подростка, который повысит эффективность любой его деятельности. Но мы находим здесь возможность объединения, установления единства мотивации и способности порождения определенного опыта. Такое единство мы обозначаем термином «устремление». Иначе говоря, речь идет о самоценных формах активности человека.

«Самоценность» здесь означает, что человек стремится к познанию самого познания, стремится испытать что-то, потому что эти переживания значимы для него как таковые, стремится к выполнению определенных действий, потому что они привлекательны для него сами по себе, безотносительно к какому-либо прагматическому исходу. Мы говорим об устремлениях в значении синонима «самоценных форм активности». Устремления отличаются от обычных мотивов тем, что их «предметом» является само действие. «Я люблю рисовать» - пример устремления. Желание и способность действия здесь непосредственно переходят друг в друга. Стремление, однажды возникнув, не угасает при определенной организации среды. Вопрос в том, что необходимо для того, чтобы они «однажды возникли», и как организовать среду, чтобы они «самоподдерживались» (по Петровскому В.А.).

Необходимо выделить три механизма данного феномена. Во-первых, это опыт самостоятельного открытия нового: узнать что-то, чего-то добиться, что-то почувствовать. Во-вторых, это трансляция другому человеку сделанного открытия. В-третьих, это рефлексия связи между приобретенным опытом и собственной активностью. Познание, действие, переживание предстают тогда перед ребенком как серия его собственных достижений, значимых для других людей. Описанные выше механизмы, тесно связаны с системой отношений личности – это отношение к себе, к другим и к жизни. Если человек не верит в себя и в свои силы, он недоверчив и к другим, подозрителен, испытывает страх перед другими. Он тревожен и мнителен. И, наконец, он тревожно относится к жизни.

На основании исследований Т.А. Немчина было установлено, что в состоянии тревожности наряду с чувством физического дискомфорта, отрицательным эмоциональным фоном, ощущением беспокойства и острым ожиданием неудачи наблюдаются выраженные сдвиги со стороны психической деятельности. К этим нарушениям относятся ухудшение внимания, умственной работоспособности, помехоустойчивости, неверие в возможность собственными силами преодолеть затруднения и отсюда неверие в успех. Кроме того, появляется стремление все согласовать, предусмотреть, которое направлено на предупреждение появления какой-либо непредвиденной ситуации. Наши исследования (Бутаков Д.Б., Самыкина Н.Ю., 2001г.) показали, что в состоянии неадекватно повышенной тревожности новое отрицается, риск исключается, поведение приобретает консервативный характер, что исключает саму возможность появления самоценной активности у подростка и развитие устремлений. А это, в свою очередь, является необходимым условием для повышения мотивации.

Под личностной тревожностью понимается устойчивая индивидуальная характеристика, отражающая предрасположенность субъекта к отрицательным эмоциональным реакциям на важные жизненные ситуации,

несущие в себе угрозу для его «Я» (самооценки, самоуважения, самопринятия, отношения к себе). Р.Бернс говорит о том, что та часть Я-концепции, которая имеет отношение к учебе, обладает и самостоятельной ценностью, т.е. «если она является позитивной, то индивид приобретает свободу выбора других видов деятельности». Таким образом, Я-концепция порождает поведение, которое ее подкрепляет (пример самореализующегося пророчества).

На данный момент мы располагаем фактами, что строение системы самоотношения является релятивным. Социальная ситуация развития и задаваемые ею мотивы ведущих деятельностей оказывают непосредственное влияние на строение и содержание этой системы, таким образом, что то или иное содержание самоотношения к себе может занимать ведущее и наиболее значимое место в его общем строении, фактически, определяя общий тон или чувственную модальность, в которой смысл "Я" выражается субъекту. Другие компоненты системы самоотношения входят в нее на правах иерархического соподчинения и занимают менее значимое место, чем ядерная структура. Сама же иерархия компонентов по значимости определяется иерархией мотивов, по отношению к которым "Я" индивида наделяется личностным смыслом.

Этот принцип организации самоотношения в целостную систему не только позволяет предсказывать различия в содержании итогового самоотношения тех или иных индивидов групп, но и дает возможность прогнозировать те факторы и влияния, от которых в конечном итоге зависит уровень интегрального самоотношения, степень его положительности. Другими словами, предполагается, что общий уровень итогового самоотношения, в первую очередь, определяется уровнем самоотношения по его наиболее значимому содержанию. Нужно отметить, что «природа самоотношения не ограничивается внутренним пространством личности и ее самосознания, а через мотивы связывается с реальной жизнедеятельностью субъекта» (Столин В.В.) Поэтому адекватный уровень самоотношения способствует более эффективному освоению действительности подростком.

Мы считаем, что снижение личностной тревожности возможно посредством формирования адекватного самоотношения, а это, в свою очередь, ведет к повышению мотивации подростка.

Состояние тревожности часто является следствием подросткового кризиса, который дезорганизует личность подростка и влияет на все стороны его жизни. В литературе не раз указывалось на существование особых проблем и вопросов, решение которых обуславливает успешность развития подростка. Вслед за К.С.Лисецким, С.В.Березиным, мы полагаем, что эти образования могут быть обозначены как задачи взросления. Они рассматриваются нами как актуальные задачи построения отношений

с миром, решение которых определяет перспективы развития личности. «Решенность задачи взросления означает для подростка (субъективно переживается им) отсутствие напряжения там, где оно еще совсем недавно переживалось». (Самыкина Н.Ю.) Это, по данным наших предыдущих исследований, приводит к повышению уровня самооотношения.

Исследование проводится на базе социального приюта «Ровесник» и МОУ школа №6. В эксперименте принимают участие 210 подростков возрастом от 12 до 16 лет. Психокоррекционные занятия по развитию самооотношения через решение задач взросления проводятся на занятиях по психологии и специально организованных тренинговых занятиях.

Для решения задач исследования мы используем комплекс взаимодополняющих научных методов, адекватных предмету исследования: анализ философской, педагогической и психологической литературы; изучение и обобщение психолого-педагогического опыта; эмпирические методы (формирующий эксперимент) и психодиагностические методики (методика исследования самооотношения В.В. Столина, С.Р. Пантилеева; тест школьной тревожности Филлипса, метод самоотчетов), методы математической статистики.

Ранее мы экспериментально подтвердили предположение о том, что самооотношение возможно корректировать, а это, в свою очередь, способствует понижению школьной тревожности и повышению успеваемости подростков. Мы также выявили те особенности самооотношения, которые наиболее значимо влияют на эффективность учебной деятельности, а именно: самоуважение, самопонимание, самопринятие и самоинтерес. Исходя из этого, для своих дальнейших исследований мы можем выдвинуть следующие задачи:

1. Выявить психологические механизмы коррекции самооотношения подростков;
2. Определить способы повышения самооотношения подростков;
3. определить психолого-педагогические условия развития самооотношения;
4. выделить психотерапевтические техники как средство развития самооотношения подростков.
5. Разработать и апробировать модель психокоррекционной программы по работе с самооотношением подростков в целях снижения тревожности.
6. Провести экспериментально-психологическое исследование по результатам психокоррекционной работы.

А.Е. Левенкова

Факторы негативной динамики в системе отношений учитель – ученик

Научный руководитель С.В. Березин

Данная работа – попытка раскрыть причины конфликтов подростков и учителей в современных социальных условиях, а так же проследить негативную динамику в системе отношений учитель – ученик.

Подростковый период рассматривается, как один из самых ярких кризисных периодов в жизни человека. На этом этапе происходит множество изменений, как на физиологическом и психологическом уровне, так и в сфере общения, взаимодействия подростка с окружающими. Отрок обретает новый статус как в семье, так и в школе, что приводит к возникновению множества конфликтов, в том числе и в системе отношений учитель – ученик.

Актуальность данной работы обусловлена тем, что негативная динамика в системе отношений учитель – ученик снижает эффективность учебного процесса.

В литературе основной акцент, в объяснении причины конфликтов в рассматриваемой системе отношений делается на особенности подросткового возраста. Так же негативные отношения рассматриваются как следствие переживания учеником собственных неудач, учащемуся проще испортит отношения с учителем и таким образом объяснять свою плохую успеваемость, нежели признать собственные неудачи.

Так же в части источников, конфликт рассматривается как результат несовпадения личности учителя с предъявляемыми профессией требованиями.

На наш взгляд, такие точки зрения не полностью раскрывают причины негативной динамики в системе отношений учитель – ученик, поскольку рассматривают их только с одной позиции либо учителя, либо ученика.

В предыдущей работе нами было проведено исследование, в результате которого были выявлены группы учеников характеризующихся тем или иным отношением к учителю. Среди них, ученики одной группы скорее направлены непосредственно на образовательный процесс, на обучение, они не стремятся к эмоциональному контакту с учителем, выстраивают ролевые отношения. Во второй группе ученики строят эмоционально насыщенные, личностные отношения с учителем.

На основе этих данных мы предположили, что в основе конфликтов в системе отношений лежит несовпадение личностной и ролевой позиции учителя и ученика.

Для проверки выдвинутой гипотезы, нами было проведено исследование.

За основу была взята методика РАТ (рисуночный апперцептивный тест). Были подобраны пять картинок, на которых изображено общение учителя и ученика. Предлагалась следующая инструкция: «На этих картинках изображены учитель и ученик в напряженных отношениях. Напишите небольшие рассказы по каждой из картинок, которые содержали бы в себе ответы на следующие вопросы: что происходит? Что чувствуют эти люди? Что они думают? О чем они говорят? И чем это закончится?»

В исследовании принимали участие учащиеся 8 – 9 класса. А так же учителя, преподающие в этих классах.

Полученные данные мы анализировали, опираясь на описании В.А. Петровского ролевого и личностного модуса активности субъекта. Были получены следующие результаты:

Полученные данные мы анализировали, опираясь на описании В.А. Петровского ролевого и личностного модуса активности субъекта. Были получены следующие результаты:

Большинство учащихся описывая конфликтные отношения, ставили ученика в ролевую позицию, а учителю приписывалось личностная, причем негативно окрашенная позиция (например, учащийся пишет что учитель думает «ух, проучу этого оболтуса»), выказывая которую, учитель провоцирует негативную реакцию. Таким образом, учитель, нарушая границы ролевых отношений, провоцирует конфликтное поведение ученика.

Учителя же, напротив, приписывают личностную позицию ученику в разрез собственной ролевой. (Например, Учитель, описывая картинку, на которой изображен входящий в дверь ученик, говорит, « он всегда опаздывает именно на мой урок».) Такое «предвзятое» отношение ученика и является стимулом к развитию конфликта, поскольку учитель негативно реагирует на такое поведение достаточно.

Таким образом, мы приходим к выводу, что наша гипотеза подтвердилась. Действительно одним из факторов конфликтных отношений в учебной ситуации является несовпадение ролевой и личностной позиции учителя и ученика.

НАПРАВЛЕНИЕ 5

СЕМЕЙНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

А.А. Белова

Эмоциональная ригидность родителей как фактор социальной дезадаптации детей с ограниченными возможностями

Научный руководитель С.В. Березин

Распространенность детского церебрального паралича в регионах страны составляет от 1,7 до 2,9 на 1000 детей. В последние 10-15 лет наметилась тенденция к росту этих показателей, что связано как с улучшением учета таких детей, так и с интенсивной реанимацией новорожденных с признаками тяжелой церебральной патологии. Этиологии, патогенезу, клинике и лечению детского церебрального паралича посвящены многочисленные работы отечественных и зарубежных специалистов. Исследованию личностных особенностей родителей, имеющих детей с нарушением двигательной сферы, посвящены работы Киреевой Л.А., Мамайчук И.И., Семаго М.М., Смирновой Е.Р. Вишневого В.А., Воскресенского Б.А., Гузеева Г.Г., Ткачевой В.В..

Ряд исследований касаются вопросов развития психики в условиях двигательной депривации, а также обучения и воспитания этой категории детей. В них показана важность изучения нарушений познавательной деятельности и особенностей личности, формирующихся у детей с ДЦП, вследствие раннего поражения мозга и двигательной депривации.

Однако помощь семьям с детьми-инвалидами, оказывавшаяся в специальных учреждениях, не всегда достигают своей цели. Среди причин низкой результативности коррекционной работы с семьей аномального ребенка, можно назвать и собственные, личностные особенности родителей. Формируясь и закрепляясь в психотравмирующей ситуации, они препятствуют установлению гармоничного контакта с ребенком и окружающим миром. Все это, в свою очередь, может привести к таким последствиям, как: неприятие личности больного ребенка; ожидание и вера в чудо или волшебного исцелителя, который в одно мгновение сделает больного ребенка здоровым; рассмотрение рождения ребенка-инвалида как наказание за что-либо, нарушение взаимоотношений в семье после его рождения; а также многие личностные проблемы, в которые оказывается погружен ро-

датель ребенка с ограниченными возможностями. В последствие негативный эмоциональный фон в семье является причиной социальной дезадаптация ребенка-инвалида разного уровня.

Вместе с тем, очевидно, что психологические и личностные особенности родителей как фактор социальной адаптации инвалидов, исследованы недостаточно. В связи с этим целью нашего исследования явилось изучение психологических особенностей родителей, имеющих детей с отклонениями в развитии.

На протяжении своего жизненного цикла семья постоянно встречается с самыми разными трудностями, неблагоприятными условиями, проблемами. Появление ребенка-инвалида изменяет условия функционирования семьи, прежние формы ее существования становятся невозможными, родители сталкиваются с необходимостью привыкать к требованиям новой ситуации. Нарушение привычной системы отношений, утрата значимых ценностей, ощущение угрозы достижения жизненно важных целей приводит к нарастанию у матери и отца глубокого внутреннего конфликта, нередко, конфликта с окружающими, когда ломаются и перестраиваются прежние формы отношения к миру, к ребенку, к самому себе. Тревожность и страх становятся основными эмоциональными состояниями родителей. Мать и отец оказываются неспособными реально оценить ситуацию. В этих случаях часто наступает дезадаптация или кризис, который затрагивает все структуры семьи.

В случае постоянного воздействия хронического стрессора в семье, каким является ребенок-инвалид, механизм гармонизации между внешней ситуацией и внутренними регулятивными процессами нарушается. К действию повреждающих факторов наиболее чувствительным оказывается эмоциональная сфера личности, которая первая вовлекается в стрессовую реакцию. Это связано с постоянным включением эмоций в архетиктонику любого целенаправленного поведенческого акта. Решающее значение при этом приобретает накопление негативных эмоций, которые по И.М. Сеченов назвал «внутреннее скрытое накопление». Бесчисленные следы интеллектуальных, аффективных и сенсорных раздражений, общий эмоциональный тон которых далеко не всегда воспринимается человеком и не сопровождается субъективными ощущениями в момент воздействия. Иными словами, родители не всегда осознают своих внутренних негативных переживаний, связанных с наличием больного ребенка в семье. Множество вытесненных, подавленных эмоций, связанных в частности с хронической стрессовой ситуацией наличия больного не проявляют себя внешне или никогда не доводятся до завершения. Организация эмоционального стресса предполагает затруднение реализации мотивизации, блокаду мотивированного поведения, т.е. фрустрацию. Воздействующая в этих условиях фрустрация, внутренне сопровождается тревогой. Масса не-

отреагированных вовне эмоций создает коммулятивный эффект в эмоциональной сфере личности и формирует при длительном воздействии, как защитный механизм к дефициту, обеднению эмоциональной сферы личности, ее эмоциональному истощению. Подобные нарушения являются средствами психологической защиты, как "системы стабилизации личности, направленной на устранение или сведения до минимума чувства тревоги» [26], вызванной фрустрирующей ситуацией, в которой оказалась личность родителя.

Таким образом, наличие больного малыша, являясь источником постоянного стресса для родителей, накладывает отпечаток на их личностные особенности, которые в свою очередь, влияют на отношения в семье, в том числе отношение к своему ребенку, усиливают по словам Е.Р.Смирновой "маргинальный характер" его социальной жизни, усиливая его социальную дезадаптацию.

Исследование личностных особенностей родителей приводилось в Муниципальном реабилитационном центре «Семья» для детей с ограниченными возможностями (с поражениями центральной нервной системы и нарушениям психики) п. Варламова. В исследовании принимало участие всего 28 родителей, из них 10 отцов и 15 матерей (табл.1). Возраст испытуемых – от 17 до 40 лет. Выбирались лишь те родители, которые имеют детей 6-8 лет с отклонениями в развитии, а именно: среднюю и тяжелую степень умственной отсталости, а так же инвалидность вследствие ДЦП. Такое ограничение было сделано с целью выявления собственно психологических особенностей родителей, сформировавшихся под воздействием длительного стрессового фактора, которым является болезнь ребенка.

Таблица 1. Семейный статус людей, принявших участие в исследовании.

Семьи с ребенком – инвалидом				
Кол-во семей	Состав семей		Пол	
	Полные	Неполные	мужской	женский
7 (14 человек)	7	0	7	7
Семьи со здоровым ребенком				
Кол-во семей	Состав семей		Пол	
	Полные	Неполные	мужской	женский
6 (12 человек)	6	0	6	6

Нами были изучены особенности эмоционально-аффективной сферы родителями детей с ограниченными возможностями. В качестве методов исследования были выбраны: объективное наблюдение, Торонтовская шкала алекситимии (адаптированная в институте В.М.Бехтерева), методика диагностики самооценки психических состояний по Айзенку. Достоверность полученной информации определялась с помощью математической обработки.

Исследование показало, что большинство родителей аномального ребенка демонстрируют высокие показатели эмоциональной ригидности. Данный феномен формируется и развивается как следствие наличия в семье ребенка-инвалида. Можно отметить, что родителям таких детей не свойственны контактность, открытость и искренность в общении с окружающими. Родители демонстрируют мягкосердечие по отношению к больному ребенку, которое, как правило, оборачивается склонностью концентрироваться на мрачных сторонах жизни (это проявляется в поведении, общении, в особенностях восприятия жизни, событий и других людей). Родители детей с ДЦП демонстрируют во взаимодействии пассивную или страдательную жизненную позицию, ориентацию на судьбу ("фатализм"), неспособность видеть жизненные перспективы ребенка и свои собственные, созависимость в отношениях с ребенком. Такие родители, выражаясь словами Л.С.Выготского " ... видят в ненормальности только болезнь", подмечают "крупницы дефектов", не замечая "пудов здоровья" [6].

Таким образом, среди причин низкой результативности коррекционной работы с семьей аномального ребенка, можно назвать и собственные, личностные особенности родителей, которые в формируясь и закрепляясь в психотравмирующей ситуации, препятствуют установлению гармоничного контакта с ним и с окружающим миром. Наличие высокого уровня эмоциональной ригидности родителей является следствием наличия в семье ребенка-инвалида. Типичная семья с ребенком-инвалидом представляет собой закрытую систему с жесткими границами и строго регламентированными правилами. Можно предположить также, что внешняя закрытость семьи, ограниченность паттернов поведения родителей, сниженная эмоциональная включенность в отношения с ребенком-инвалидом затрудняет процесс адаптации его в социуме. Кроме того, несформированность искренних эмоциональных близких отношений с больным ребенком существенно влияет на личностное развитие аномального ребенка, а также на его дальнейшее включение в социум. В дальнейшем дети инвалиды испытывают трудности в понимании и прогнозировании поведения других людей, что осложняет взаимоотношения и снижает возможности их социальной адаптации.

Возможность целенаправленного воздействия на эти факторы и условия развития личности в системе психологической помощи лицам с ДЦП разного возраста повысит эффективность их социальной адаптации и откроет пути интеграции в общество.

Литература

1. *Борисовская О.Б.* Использование системной семейной психотерапии в коррекционной работе с детьми с особенностями развития. // Семейная психология и семейная терапия, 1998, № 3, с.44-47.
2. *Вишневский В.А. Воскресенский Б.А.* Некоторые аспекты медико-педагогической работы с родителями больных ДЦП // Вопросы клинической психиатрии: Тезисы докладов. – Кемерово, 1985.
3. *Выготский Л.С.* Собр.соч. : В 6-ти т. Т. 5 Основы дефектологии / Под ред. Т.А. Власовой. – М.: – Педагогика, 1983 с. 34-49.
4. *Дементьева Н.Ф., Багаева Г.Н., Исаева Т.Н.* Социальная работа с семьей ребенка с ограниченными возможностями. – М., 1996. – 121с.
5. *Киреева Л.А., Мамайчук И.И.* Психолого-педагогическая помощь семье. – Л., – 1986.
6. *Мамайчук И.Н., Мартынов В.Л.* Социально-гигиеническая характеристика семей детей, страдающих церебральными параличами, и психокоррекционная работа с родителями. // Вопросы охраны материнства и детства. – 1989. – № 6. с. 19-22.
7. Психолого-педагогическая реабилитация детей с ограниченными возможностями / Под. ред. С.А. Беличевой. – М., 1998. – 210 с.
8. *Семаго М.М.* Консультирование семьи «проблемного» ребенка (психокоррекционные аспекты работы психолога-консультанта). // Семейная психология и семейная терапия, 1998, № 1. С. 32-46.
9. *Семаго М.М.* Консультирование семей, имеющих детей с аномалиями развития. // Психотерапия в дефектологии. – М., 1992.
10. *Селье Г.* Стресс без дистресса. – М.: Прогресс, 1982. – 127с.
11. *Смирнова Е.Р.* Когда в семье ребенок – инвалид. // Социол. исслед. 1997. № 1. С. 83-89.
12. *Смирнова Е. Р.* Толерантность как принцип отношения к детям с ограниченными возможностями. // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. 1997, № 2. С. 51-56.
13. *Ткачева В.В.* О некоторых проблемах семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии. // Дефектология, 1998, № 4. С. 3-9.
14. *Эйдемиллер Э.Г., Юстицкий В.В.* Семейная психотерапия. – Л.: Медицина, 1989. – 192 с. // Школа здоровья. – 1996. – Т. 3, № 1. С. 36-45.

О.П. Зинченко

Сиблинговые взаимоотношения в семьях наркоманов

Взаимоотношения между сиблингами (братьями и сестрами) занимают важную роль в системе семейных отношений. Но до сих пор остается мало изученной проблема определения особенностей сиблинговых взаимоотношений именно в семьях с нарушенной структурой взаимодействия, например в семьях наркотизирующихся подростков и юношей, у которых есть братья и сестры.

Известен тот факт, что характер сиблинговых взаимоотношений предопределяется внутриличностными особенностями детей, в данном случае характерологические изменения в личности наркомана оказывают непосредственное влияние на характер взаимодействия с младшим сибсом. Это заключение мы сформулировали на основе анализа патогенетических данных, который показал, что начало систематического употребления наркотических веществ становится мощным фактором стремительных изменений личности наркомана, формирования специфических черт поведения, изменения характера взаимоотношений с окружающими и, прежде всего, с членами его семьи (особенно с младшим сибсом). Факт обнаружения наркомании у старшего ребенка способствует переструктурированию системы внутрисемейных отношений, в частности изменению взаимодействия с младшим сибсом, которые отражаются на его внутриличностных особенностях. Поэтому очень важно определить психологические особенности подростка-наркомана на стадии открытой наркотизации.

В характере подростка-наркомана преобладают: пассивность, мягкость, уступчивость, развитое чувство вины. Добродушие и кротость, совестливость, высокая моральность, верность. Высокая чувствительность к воздействиям социального окружения, нерешительность, боязливость, застенчивость, склонность перекладывать принятие решений и ответственность на плечи окружающих, тревожность, мнительность, настроение в значительной мере зависит от отношения окружающих к ним, впечатлительность, склонность к глубокой привязанности, интровертированность, пессимистичность, необщительность, склонность к фантазированию, поиск признания, стремление к сотрудничеству. Лживость, капризность, скрытая повышенная страсть к самодемонстрации и склонность к драматизации имеющихся проблем, стремление потакать своим слабостям. Отметим здесь крайнюю противоречивость обнаруженных у наркоманов черт характера. Так, «высокая моральность» совмещается с лживостью. На наш взгляд, эта противоречивость является выражением внутреннего конфликта [3].

Наркомания для подростка становится способом жизни. Постепенно у него складываются специфические формы взаимодействия с семьей, с младшими братьями/сестрами, с близким и дальним социальным окружением. Особый «наркоманский» способ жизни носит для подростка, употребляющего наркотики очевидный приспособительный характер, позволяющий ему адаптироваться к жизни с наркотиком. Если те изменения в жизни семьи, которые влекут за собой развитие наркомании, соответствуют тенденциям развития семьи и наркоман оказывается способным бессознательно извлекать из нее какую-либо выгоду, получать то, что он не может получить другим путем, то зависимость от наркотика приобретает для него социальный смысл. Зависимость начинает существовать не только как форма жизни, но и как субъект жизни. Постепенно зависимость становится суррогатной и при этом чрезвычайно эффективной, «заместительной» личностью. В пространстве жизни наркомана начинают активно бытийствовать две личности. Оговоримся здесь, что такое развитие «наркотической» личности, по мнению С.В. Березина, ничего общего не имеет с расщеплением личности при шизофрении, хотя отдельные аспекты взаимодействия субличностей при наркомании и шизофрении могут быть сходными. Здесь уместно говорить скорее не о расщеплении личности, а о конфликте между личностью и заместительной личностью наркомана – «наркотической личностью» [1].

В связи с этим, нами было выдвинуто предположение о том, что «наркотическая личность», как инобытие личности наркомана в сознании младшего sibлинга влияет на особенности его поведения в стрессовых ситуациях, то есть идеальная представленность наркомана в психике ребенка способствует изменению его индивидуального восприятия внешних воздействий. Специально проведенное исследование подтвердило, что наркотическая личность как образ личности наркомана в сознании младшего ребенка, представленная такими особенностями, как противоречивость, конфликтность, отстраненность от общения, влияет на особенности поведения младшего sibса наркомана в стрессовых ситуациях и способствует искаженному восприятию внешних по отношению к нему воздействий, снижая адаптационные возможности ребенка.

Для определения особенностей взаимодействия в sibлинговой паре, мы предложили младшему ребенку и старшему подростку, употребляющему наркотики процедуру совместного теста Роршаха [2]. Анализ текстов диалогов и наблюдения за особенностями взаимодействия в sibлинговой паре показали, что для младших и старших характерно крайне негативное отношение друг к другу, особенно со стороны младшего ребенка, когда происходило постоянное отвержение позиции другого. Большинство диалогов сопровождалось провокациями, направленными на отвержение позиции друг друга, способствующие развитию конфликтных

взаимоотношений, которые, как правило, разгорались и не имели какого-либо разрешения.

В целом можно сказать, что для сиблинговой пары характерны конфликтные взаимоотношения, когда они не могут найти общий язык, при этом общение направлено на подавление позиции друг друга. То есть конкурентные отношения между сиблингами создают конфликтную ситуацию, которая, скорее всего, уже имеет хронический характер. Однако, необходимо отметить, что при прогрессировании заболевания у подростка-наркомана такой стиль взаимодействия с окружающими становится нормой.

В то же время, проведенное нами исследование, расширяет представление о роли родительско-детских отношений в семьях наркоманов. Родители оказывают непосредственное влияние на характер сиблинговых взаимоотношений, в большинстве случаев они неосознанно поддерживают, стимулируют развитие конфликтных, конкурентных, негативных отношений между сибсами. Для семей наркоманов становится характерным наличие коалиций: с одной стороны, симбиотическое объединение матери и старшего ребенка-наркомана, когда она стремится установить с ним тесный эмоциональный контакт, принимать участие во всех событиях его жизни, а с другой стороны, отцы и младшие сиблинги наркоманов, так как у матерей проявляются черты симбиотической личности, для которой характерны: фобия утраты, повышенная неуверенность, боязнь ошибиться или сделать что-нибудь не так по отношению к наркозависимому подростку. Поэтому они любыми способами пытаются добиваться объединения со старшим сыном/дочерью в ущерб взаимоотношениям с собственным мужем или младшим ребенком и это, в свою очередь, способствует развитию эмоционального отвержения другого ребенка и повышению конфликтности в сфере супружеских отношений и нарушению сиблинговых отношений.

Исследование внутриличностных особенностей младших сибсов наркоманов показало, что для большинства младших сиблингов характерна неуверенность в себе, подавленность, нерешительность, отсутствие тенденции к самоутверждению, а также заниженная самооценка. Выявлено наличие конфликтных взаимоотношений практически со всеми членами семьи, изолированность от всех. Младшему ребенку свойственно постоянное ощущение тревожности в семейной ситуации, основными источниками которой являются: страх наказания, отвержения и главное страх потерять любовь родителей. Наиболее частым способом реагирования в стрессовых ситуациях – пассивный уход от трудностей, или же ненаправленная агрессивность.

Таким образом, семья наркомана со своими специфическими супружескими, родительско-детскими и сиблинговыми взаимоотношениями

оказывает негативное влияние на внутриличностные особенности ребенка, способствуя формированию у него внутренней противоречивости, конфликтности и искаженному самовосприятию. Все это в итоге приведет к тому, что у младшего ребенка начнут развиваться необратимые внутриличностные нарушения, которые чреватые своими серьезными негативными последствиями в будущем.

Наши исследования показали, что основой личностных нарушений у младшего sibса наркомана являются противоречия между внутренними характерологическими проявлениями психики (такими как тревожность, закрытость, ранимость) и ожиданиями, которые предъявляют ему родители, прежде всего, матери, стимулирующие у них проявления заботливого, поддерживающего, контролирующего поведения по отношению к себе и к старшему sibлингу. Таким образом, у ребенка развиваются черты «псевдородительского состояния», когда по отношению ко всем членам семьи, вопреки внутренней неуверенности и тревожности, необходимо демонстрировать свою силу и уверенность, чтобы быть принятым и замеченным со стороны родителей.

Вместе с тем, мы вполне отдаем себе отчет в том, что наше исследование – лишь скромный взгляд в изучение проблемы психологических воздействий членов семьи наркотизирующегося подростка друг на друга и, прежде всего, на младшего sibса наркомана. Особый практический интерес представляет дальнейшая разработка проблемы воздействия в контексте семейного функционирования.

Важной исследовательской задачей является разработка принципов, форм и методов психопрофилактической деятельности, с целью развития у младшего sibса наркомана внутриличностной устойчивости к семейным факторам воздействия и снижения негативного влияния «наркотической личности» старшего подростка и созависимого состояния родителей на личностные особенности ребенка.

Литература

1. Березин С. В., Лисецкий К. С., Назаров Е.А. Психология наркотической зависимости. Монография. – М.: МПА, 2001. – 213с.
2. Бодалев А.А., Столин В.В. Общая психодиагностика. – СПб: “Речь”, 2000. – 440с.
3. Психологические особенности наркоманов периода взросления (опыт комплексного экспериментально-психологического исследования). /Под ред. С. В. Березина, К. С. Лисецкого. – Самара: «Самарский университет», 1998. – 148с.

М.Е. Серебрякова

Особенности идеальной представленности родителей как фактор формирования наркотической зависимости у детей подросткового возраста

Злоупотребление психоактивными веществами является международной проблемой, от которой страдает почти каждая страна на земном шаре, в том числе и Россия. В последние десятилетия наркомания получила столь широкое распространение среди молодежи, что стало не только проблемой медицинской и психологической, но и серьезной социальной (в частности, криминальной), экономической, педагогической и даже демографической.

Самыми сложными проблемами, в исследовании наркомании, считаются проблемы: предрасположенности личности к употреблению психоактивных веществ и формирование психологической зависимости от наркотиков. Проблему, связанную со злоупотреблением психоактивными веществами, мы рассматриваем как проблему личности, принимающей наркотик в определенном социокультурном контексте.

Одним из наиболее существенных элементов микросреды, в условиях которой формируется личность, является семья. Мы полагаем, что именно в семье как микросоциальном окружении ребенка закладываются те способы отношения к миру и к себе, взаимодействия с окружающими, которые делают подростка более или менее устойчивым к наркотической контаминации. Ни один из факторов наркотизации не может служить однозначной причиной наркомании. Определяющим является то, как эти факторы преломляются в индивидуальном сознании человека. Способы такого преломления, понимания и объяснения происходящего первоначально формируются в семье. При этом решающими оказываются особенности внутрисемейных отношений и взаимодействия с окружающими. Искривленные коммуникативные связи родителей с детьми, между родителями способствуют торможению психического развития ребенка.

Неблагополучие в семьях почти всегда сопровождается нарушениями процесса нормальной социализации подростка и, как правило, ведет к ущемлению его интересов. Но наибольшую опасность с точки зрения формирования психологической зависимости от наркотиков представляют семьи, в которых за внешним благополучием скрываются нарушения семейного взаимодействия и семейного воспитания.

В отечественной и зарубежной литературе широко исследуются патологизирующие формы и методы воспитания, направленного влияния ро-

дителей на личность ребенка, делающие подростка более предрасположенным к возникновению поискового наркотизма и формированию наркотической зависимости. Однако, личностные особенности родителей и их влияние на развитие личности ребенка, на наш взгляд, исследованы недостаточно, хотя этот фактор имеет большое значение при обсуждении данной проблемы.

В связи с этим, нам представляется возможным исследовать особенности идеальной представленности родителей в семьях наркозависимых, которые могут являться одним из факторов, провоцирующих возникновение наркотической зависимости и фиксирующих ее.

В основе нашего исследования лежат следующие предположения:

Ролевая представленность родителей вызывает ответное ролевое самопредъявление ребенка.

Ролевая представленность родителей препятствует субъектным проявлениям подростка.

Затруднение проявления субъектности в семье является одной из предпосылок формирования наркотической зависимости у детей подросткового возраста.

Мы попытались рассмотреть проблему формирования наркозависимости у детей подросткового возраста в контексте семейных отношений с точки зрения субъектного подхода, раскрываемого на основе концепций надситуативной активности и персонализации человека (Петровский В.А.).

В контексте данного исследования мы рассматриваем личность как динамическую форму субъектно-ролевого единства, то есть человека как носителя роли и человека как субъекта. Причем, говоря о том или ином аспекте бытия личности, мы имеем в виду не только физическое присутствие человека в качестве носителя активности, но и его идеальное присутствие, «отраженность» в других людях.

В рамках семьи социальная сущность человека представлена в виде выполнения им семейных ролей: отца, матери, сына, брата и т.д.; подчинения им правилам и стереотипам поведения, соответствующим данной роли. Существование семейных ролей обеспечивает устойчивость семейной системы и упорядоченность ее функционирования. Роль задает те требования, которые человек должен выполнять в семье, правила, которым он должен подчиняться. Нормы определяют, что конкретно должен делать носитель роли в той или иной ситуации. Например, мать должна заботиться о детях, контролировать их поведение и в случае необходимости – наказывать. Ребенок в семье должен подчиняться родительским требованиям, учиться и т.д. Санкция – это реакция на выполнение или невыполнение роли. Так, невыполнение ребенком требований родителей расценивается как непослушание, отступление от роли ребенка и влечет за собой на-

казание. Роли стандартизированы и безличны, права и обязанности, присущие роли, не меняются в зависимости от того, кто эту роль выполняет. (Т. Шибутани) Таким образом, семейная роль не дает возможности для проявления сущностных качеств личности, сводя ее функционирование в рамках семьи к системе стереотипных, запрограммированных действий. Выполнение стереотипных ролей поддерживает систему в состоянии равновесия, уменьшает тревожность, связанную с построением реальных отношений, осознанием истинных чувств, позволяет не задумываться над тем, что на самом деле происходит в семье, как при этом чувствуют себя другие ее члены.

Но семейная система не может сводиться к системе ролей. Любая роль выполняется личностью, и то, насколько человек способен выходить за рамки своей роли, быть самим собой, проявлять свои сущностные качества в семейных отношениях, определяет степень его субъектной представленности для других членов семьи. Способность взрослых членов семьи проявляться субъектно во многом определяет способность к субъектному проявлению у детей. Выход за рамки семейной роли всегда сопряжен с риском самораскрытия, может привести к непредвиденным результатам (подрыву своего авторитета в глазах детей, осознанию собственных негативных чувств по отношению к ним и т.д.), поэтому часто родители не идут на риск самораскрытия в отношениях с подростком.

В ходе проведенных исследований нами было выявлено, что отказ от субъектности в собственной жизни несет с собой разочарование, фрустрацию потребности в личностных проявлениях. Мы полагаем, что именно фрустрация потребности быть субъектом собственного существования, невозможность (или неумение) выхода за рамки социальных ролей служит фактором, способствующим возникновению поискового наркотизма и формированию наркотической зависимости. Под действием психоактивных веществ снимаются все наличные ограничения, в том числе – ограничения ролевые. Состояние наркотического опьянения описывается наркозависимыми как «свобода», «я никому ничего не должен», «делаю, что хочу, а не то, что надо», «способен на все», «кажется, что это настоящая жизнь, а все остальное – скучный сон». То есть, на первый план в переживании наркотического опьянения выступает не достижение удовольствия (эйфории), а разрешение конфликта «могу – не могу». Само употребление наркотиков уже представляет собой выход за пределы дозволенного, доказательство себе и окружающим (прежде всего, родителям), что подросток сам принимает решение, как ему жить. Еще одним распространенным мотивом употребления психоактивных веществ является стремление к переживанию себя в измененных состояниях сознания, как способу исследования себя, выхода за пределы собственной личности. Это стремление также является проявлением неадаптивности в сфере самосознания.

Таким образом, можно говорить о том, что предрасположенность к употреблению психоактивных веществ обусловлена столкновением личности с обстоятельствами, препятствующими становлению и проявлению субъектности, наркотик выступает для подростков способом преодоления заданности.

Однако, цель и результат употребления психоактивных веществ оказываются противоположными. Попадая в психологическую зависимость от наркотиков, человек начинает подчиняться еще более жестким правилам, установленным уже не социумом, не семьей, а самой зависимостью. Поведение наркомана очень стереотипно, подчинено единственной цели – достать очередную дозу. Субъектность полностью утрачивается, а иллюзия субъектности остается. Выход за пределы заданности в наркоманской группе не сопряжен с риском самораскрытия, не требует никакой ответственности, так как в ней нет подлинных отношений, никого не интересует, что человек представляет собой на самом деле. Это создает иллюзию всеобщего принятия. При этом члены наркоманской группы не являются значимыми людьми друг для друга.

Отказ от наркотика – это снова выход в неизвестное, непредрешенное, это необходимость сверх-усилия. Возможность и необходимость самореализации в реальной жизни, приложения усилий пугает. Способность к самополаганию себя как субъекта у наркомана полностью утрачивается. В обществе, в том числе и в семье, наркоман воспринимается как зафиксированный ригидный ролевой образ, и все субъектные проявления наркозависимого либо встраиваются в этот образ, либо просто игнорируются. Родители встраиваются своим поведением в новую систему ролевых отношений с ребенком – наркоманом. Выход за пределы этой новой роли (например, «матери – героини», спасающей своего ребенка) оказывается еще более проблематичным.

Субъектность – это сложное системное качество человека, которое нужно развивать, которому нужно учиться. Это большой труд – нести ответственность за свою жизнь. Проявление субъектности неразрывно связано с развитием воли, с наличием у человека способности принимать ответственные решения, касающиеся всех аспектов его жизни; ставить цели и выбирать средства их достижения, нести ответственность за непредрешенный заранее результат этой деятельности. Период взросления – период активного субъектогенеза (формирования способности самодетерминации личности, порождения себя как субъекта собственной жизни). И решающее значение в этом процессе имеют личностные особенности воспитывающих взрослых. А именно, их способность к проявлению субъектности в собственной жизни.

Наша задача – определить, как отказ от субъектности родителей влияет на самопредъявление и самочувствие ребенка в семье, каким об-

разом данная особенность родительско-детских отношений может способствовать формированию наркотической зависимости у подростков.

Порождение себя в качестве субъекта, производство индивидом своего Я является для подростка самоценной активностью, так как позволяет ему познать собственные возможности, перестать быть «себе-тождественным», и таким образом расширить границы образа Я. Но быть субъектом собственных действий, ответственным за то, что происходит в твоей жизни – сложная работа, которая часто не под силу взрослому человеку, а тем более ребенку, не обладающему достаточным жизненным опытом. Способность к субъектным проявлениям нужно развивать. Субъектность как системное качество индивида первоначально формируется, опираясь на механизм подражания. Дети, часто неосознанно, копируют способы поведения и отношения к миру своих родителей. Подражание значимому другому не требует дополнительного подкрепления, оно бескорыстно. Ребенок может вырасти личностью, только в семье, где родители рискуют проявляться как личности. Если в семье нет примеров субъектного поведения, то ребенок не научается вести себя субъектно. «Заразить можно только тем, что имеешь: имеешь грипп – заразишь гриппом, самоотречение – заразишь несчастьем, счастливый передает счастье как походку» (Покрасс М.Л.). Личность, обладающая более ярким проявлением индивидуально-психологических качеств, транслирует эти качества в виде всевозможных образцов активности, то есть таких элементов любой своей деятельности, в которых выражаются присущие ей личностные характеристики. Ребенок перенимает способы деятельности родителей, и в конечном итоге у него формируются личностные черты (подобные родительским) как способы его взаимодействия со средой. Это влияние проявляется как в целенаправленной деятельности (воспитание, создание для ребенка проблемных ситуаций, в которых перед ним открывается шанс приобретения нового опыта, избыточного по отношению к исходным требованиям ситуации), так и в любом другом случае взаимодействия родителя с ребенком. Предлагая намеренно или ненамеренно образцы своей деятельности, личность специфическим образом продолжает себя в другом, осуществляет преобразование его личностных смыслов, поведения, мотивов деятельности.

Если родитель в предлагаемой ребенку совместной деятельности не проявляется как личность, ограничивается общепринятыми правилами и нормами поведения, то этого оказывается недостаточно для воспитания в ребенке соответствующих качеств личности, и даже для того, чтобы добиться от него желаемого поведения. Как показывают исследования, дети игнорируют в качестве образца нормативное поведение взрослых (В.А. Петровский). В случае неординарного проявления активности взрослого, такое поведение «подхватывается». Заразительны, таким образом, примеры не любого, а неадаптивного поведения.

Только человек, который сам способен идти на риск самораскрытия, проявлять себя субъектом собственной жизни, может принимать как должное и поддерживать субъектные проявления подростка. Из социально заданной роли «родителя», «воспитателя», «наставника» субъектное проявление ребенка воспринимается как своеволие, непослушание, «нарушение правил игры». Когда ребенок проявляет неординарное поведение, он рассчитывает на понимание и поддержку со стороны взрослого. Если это происходит (то есть, родитель способен в ответ на субъектное проявление ребенка выйти за рамки своей роли), то ребенок получает возможность «увидеть себя в зеркале подражающей активности родителя», что служит подкреплением данной формы поведения. "Субъект-порождающий акт возвращается к себе», и само возвращение служит вознаграждением за выход в область неизведанного". Если ребенок не встречает поддержки в лице родителя (родитель по-прежнему находится в рамках роли и реагирует на проявление ребенка ролевым стереотипом), субъектная активность не воспроизводится родителем, то кольцо самоподражания размыкается. Если ситуация повторяется изо дня в день, то ребенок, подавляемый родительским авторитетом, либо отказывается от субъектности, по пути наименьшего сопротивления возвращается к роли, не научаясь выходить за ее рамки, застревая в ней, либо ищет другие пути для проявления себя в качестве субъекта. Субъектное проявление – это выход за рамки требований наличной ситуации, который может повлечь за собой не только желаемый результат, но и фрустрацию актуальных потребностей, поэтому любое субъектное проявление предполагает ответственность за последствия совершаемого поступка. Становление субъектности, поэтому, невозможно без развития воли. Первые проявления воли появляются в виде высказываний типа «Я сам...», в стремлении ребенка к самостоятельности и относительной независимости. Особенно ярко это стремление проявляется в подростковом возрасте, когда для формирования личности становится необходимо столкновение с непредрешенными ситуациями, когда для ребенка становится важным понять, что он из себя представляет. Для родителей такое поведение ребенка часто неудобно и тревожно. Самостоятельность ребенка предполагает начало сепарации от семьи, что у родителей вызывает страх, опасения. Часто родители не могут перестроиться на новую систему отношений с ребенком подросткового возраста, продолжая решать за него, что ему нужно и как ему жить. Стратегия гиперопеки вызывает у подростка либо протест (тогда ребенок может начать употреблять наркотики назло родителям), либо смирение (воля ребенка планомерно подавляется, и он прекращает попытки проявления самостоятельности, соглашаясь играть роль ребенка). Такая ситуация ведет к инфантилизации, застреванию в роли ребенка, который не может обойтись без посторонней помощи, не может самостоятельно решать жизненные проблемы. Роль ре-

бенка отрицает критичность к получаемой информации, что служит дополнительным фактором формирования поискового наркотизма и закрепления наркотической зависимости.

Потребность быть личностью у подростка остается, не смотря на невозможность личностных проявлений в рамках семейной системы. Подросток вынужден искать другие социальные группы, в которых он мог бы проявиться в качестве субъекта. Усвоение традиционных семейных ценностей происходит под нажимом взрослых и часто не сопровождается со стороны ребенка пониманием глубинных оснований этих ценностей. Они воспринимаются подростком как требования (часто безосновательные) безоговорочного соответствия роли, которую навязывают ему старшие и которая не оставляет возможности для спонтанных, творческих проявлений. Это вызывает естественное сопротивление. Ребенок окружен запретами, при этом часто без указания эффективных и дозволенных форм поведения. Но чтобы выполнить запрет, нужно сначала мысленно его нарушить. Таким образом, в самом запрете содержится стимул к его нарушению. Если к тому же внутренний смысл запрета непонятен, то нарушение его неизбежно.

Для подкрепления некоторой формы поведения ребенка в поведенческом арсенале родителей имеются поощрение и наказание. Для подростка имеет ценность подкрепление его личностных проявлений, тех его действий, которые являются самоценными для ребенка, помогают ему понять себя и открыться перед другими таким, каков он есть на самом деле. Поощрение ролевого поведения (выполнения им требований роли) не имеет смысла, так как сама роль ребенка теряет ценность в подростковом возрасте, и похвала становится не просто безразлична, она может вызывать негативную реакцию. Для подростка важно, чтобы с ним обращались на равных, учитывались его реальные интересы, поощрялись его самостоятельные попытки познания себя и мира, ценились внутренне присущие ему качества. В рамках роли, выполняемой ребенком в семье, он не может проявить себя как субъект собственной жизни – за него все решают родители, они устанавливают правила его поведения. Если родители в семейных отношениях не выходят за рамки установленных ролей (а значит, не поощряют субъектных проявлений ребенка), то их мнение перестает иметь значение для подростка. Роли не интересны, а если человек сводится к роли, то и он становится неинтересен. Так для поддержания установленных правил у родителей остается только наказание, которое также вызывает сопротивление и сопротивление. Если требования кажутся несправедливыми, неадекватными действительности, то даже наказание за их нарушение служит подкреплением подросткового протеста.

Цель подростка – стать значимым другим для значимого другого. Если ребенок не имеет возможности стать значимым другим в глазах ро-

дителей (то есть своим поведением влиять на то, что происходит в семье), то и родители теряют для него значение в качестве значимых других. «Если они не хотят меня понять, то и я не обязан их понимать». Как следствие, вся семейная культура, традиционные ценности (как атрибут роли родителей) теряют для него смысл, а их навязывание вызывает протест и отторжение.

В условиях наркокультуры потребность в преодолении ограничений, снятии запретов, высвобождении чувств удовлетворяется универсальным образом. На чувственном уровне подкреплением употребления психоактивных веществ служит переживание свободы без ответственности, безнаказанного и безграничного исследования себя. Важную роль имеет и подкрепление на социальном уровне. Выход за пределы роли, достигаемый под действием наркотиков, в наркоманской группе не сопряжен с риском самораскрытия, так как на самом деле подлинных отношений в этой группе не существует, никого не интересует, что представляет собой человек. Поэтому возникает иллюзия всеобщего принятия и любви. Это позволяет безнаказанно проявляться открыто, нет никаких требований по отношению к поведению в группе. В наркокультуре принимается то, что отвергается в обществе, порицается семьей и школой. Близость смертельной опасности обостряет чувства, эмоционально насыщает обыденную жизнь, дает чувство превосходства над окружающими. Таким образом, наркоманская субкультура сохраняет привлекательность для подростка, конфликтующего со взрослым миром (миром требований и запретов). Так ролевая представленность родителей препятствует нормальному усвоению подростком ценностей традиционной культуры, способствует его уходу в наркоманскую субкультуру. Для подростка важно видеть в родителе, воспитателе живого человека, способного ответить на личностное поведение адекватно, а не просто автомат, социально запрограммированный определенным образом.

Если в жизни подростка появляется значимый другой за пределами семейной системы, носитель традиционных ценностей, в общении с которым ребенок может проявляться субъектно, мнение этого человека, его влияние может в некотором смысле заменять воспитательное влияние родителей. Тогда отторжения традиционных ценностей подростком не происходит.

«Если родители не чувствуют ребенка, побуждают его в благодарность за хорошие намерения, подыгрывать себе – строить бессмысленное, очень трудоемкое поведение в ответ, они тем самым истощают его ресурсы» (Покрасс М.Л.). Если в семье ребенок вынужден выполнять определенную жестко зафиксированную роль, отступление от которой нарушает стабильность всей семейной системы, вызывает негативные (вплоть до соматических заболеваний) изменения в жизни других членов семьи, вызы-

вает упреки и ужесточение санкций, то в сознании ребенка обостряется конфликт между «Я реальным» и «Я в глазах родителей». Оба образа одновременно существуют в сознании ребенка и диктуют различные, иногда противоположные, способы поведения, направленные на защиту и поддержание соответствующего образа. Отказаться от первого – значит потерять себя, отказаться от второго – значит вступить в конфронтацию с семейной системой. Возникающая ситуация повышает тревожность, внутреннее напряжение, от которого хочется избавиться. Такое избавление подросток может найти в наркотике.

Семейная роль задает правила, стереотипы поведения, достаточно жесткие и эффективные в стандартных условиях. При возникновении кризисной (или просто необычной, не укладывающейся в рамки известного) ситуации человек, не способный выйти за рамки роли оказывается беспомощным. Родители, избегающие проявления субъектности, оказываются неэффективными, беспомощными перед лицом жизненных трудностей, обиженными на окружающих, на несправедливый мир за собственные неудачи, несчастными. Ребенок в такой семье оказывается зараженным пессимизмом – он не умеет как должно воспринимать жизненные трудности, не имеет эффективного способа их решения. Оказывается фрустрированной потребность быть личностью, субъектом своей жизни. Наркотик выступает для подростка способом хотя и иллюзорного, но быстрого решения проблем. Под действием наркотика снимаются все наличные ограничения, в том числе – ролевые, что служит подкреплением их употребления.

В результате нашего исследования было обнаружено, что ролевая представленность родителей, препятствуя субъектным проявлениям ребенка, служит фактором формирования поискового наркотизма и закрепления наркотической зависимости у подростков. Отказ родителей от субъектности в собственной жизни приводит к возникновению такой ситуации в семье, в которой наркомания ребенка долгое время остается незамеченной. Ролевой способ самопредъявления родителей, преобладание стереотипных форм поведения входит в структуру синдрома созависимости, препятствуя успешной реабилитации наркозависимого.

В связи с этим, мы полагаем, что работа по профилактике наркомании и реабилитации наркозависимых может быть успешной, только при условии включения в этот процесс всей семьи.

Первичная профилактика наркомании должна включать психологическую работу с подростками, направленную на развитие способности самополагания личности как субъекта собственной активности.

Реабилитационная работа с наркозависимыми и членами их семей должна включать в себя создание терапевтической среды, где поощрялись

бы субъектные проявления, для восстановления способности совершать ответственный выбор – восстановления свободной причинности личности.

НАПРАВЛЕНИЕ 6

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ И ЭК- ЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛО- ГИЯ

И.В. Дмитриева

О возможности построения единой классификации механизмов копинга и защиты

Научный руководитель Д. Д. Козлов

На сегодняшний день термин «психологическая защита» широко используется в практической деятельности. Тем не менее, можно констатировать, что до сих пор этот феномен недостаточно исследован. Различные авторы не придерживаются единой точки зрения о механизмах протекания и выбора защитных стратегий субъектом. Так, В. Н. Цапкин рассматривает психологическую защиту как «способ репрезентации искаженного смысла», В. С. Ротенберг – как «механизмы, поддерживающие целостность сознания», В. Ф. Бассин – как «динамику системы установок личности в случае конфликта установок», В. А. Ташлыков – как «механизм адаптивной перестройки восприятия и оценки, выступающие в случае, когда личность не может адекватно оценить чувство беспокойства, вызванное внутренним или внешним конфликтом, и не может справиться со стрессом» [3], Х. Гжеголовски – как «защитные переоценки (реинтерпретации), характеризующиеся изменением значения факторов эмоциональной угрозы, собственных черт и ценностей» [8].

Одна из главных проблем, на наш взгляд, заключается в том, что мы можем судить о протекании процессов защиты только по результату их действия. При этом сами *механизмы* их действия оказываются недоступными для непосредственного эмпирического исследования.

Противоречивым также представляется и сопоставление понятия защитных механизмов с копинг-механизмами. Некоторые исследователи сводят эти понятия воедино, другие же, наоборот, видят в них принципиальное различие. Мы считаем, что подобные противоречия могут быть сняты при более детальном рассмотрении механизмов функционирования копингов и психологических защит.

Психологические защиты чаще всего рассматриваются с точки зрения общих психологических принципов. Их деятельность связывают с характерологическими особенностями человека, его темпераментом и акцентуацией. Мы считаем, что такое рассмотрение психологических защит является не совсем полным и достаточным, так как здесь из рассмотрения исключается действие самой ситуации.

Важным также является и вопрос о возможной классификации защитных механизмов. Предлагаются различные основания для отнесения механизмов защиты к той или иной группе, в качестве которых могут выступать поведенческие проявления (или их отсутствие), «зрелость» защитных механизмов, их способность менять характер побуждения в противоположность способности снижать тревогу, и т. д. [3]. Даже само количество видов защитных механизмов оказывается различным. В частности, Ф. В. Березин выделил четыре типа защиты: препятствующие осознанию тревоги, фиксирующие тревогу, снижающие уровень побуждений, устраняющие или модифицирующие тревогу. В. В. Деларю приводит в качестве наиболее распространенной классификацию на протективные (более примитивные, препятствующие осознанию) и дефинзивные (более зрелые, допускающие информацию в сознание, но искажающие ее) [3]. Д. Б. Карвасарский [8] выделяет также четыре группы:

1. группа перцептивных защит (отсутствие переработки и содержания информации): вытеснение, отрицание, подавление, блокирование;
2. защиты, направленные на преобразование и искажение информации: рационализация, интеллектуализация, изоляция, формирование реакции;
3. защиты, направленные на разрядку отрицательного эмоционального напряжения: реализация в действии, сублимация;
4. манипулятивные типы защит: регрессия, фантазирование, уход в болезнь.

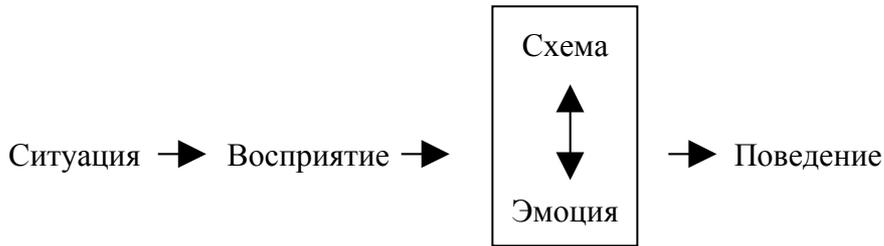
Можно заметить, что каждая из приведенных выше классификаций так или иначе касается уровня осознания травмирующей ситуации, а также когнитивных, эмоциональных и поведенческих проявлений действия защитных механизмов.

Однако основания классификации в каждом случае оказываются совершенно различными, а потому непонятно, почему все многообразие этих механизмов определяется одним термином «защитные механизмы».

Мы полагаем, что все типы психологических защит являются не совокупностью разрозненных процессов, а разными проявлениями одного и того же процесса переработки социальной информации, опосредующим поведенческие проявления. Основываясь на работах в области социально-когнитивного подхода (см. обзор в [4]), и работ в области психологии со-

циального познания [1,2], этот процесс логично представить в виде следующей схемы:

Схема 1. Процесс переработки социальной информации



Поскольку на каждом этапе переработки социальной информации оказываются задействованными различные психические процессы, то и протекание защитных механизмов на каждом из них будет принципиально различным. Мы предлагаем следующее соотнесение различных видов защитных механизмов с этапами переработки социальной информации:

Таблица 1. Классификация защитных механизмов

Уровень действия защиты	перцептивный	когнитивный	эмоциональный	поведенческий
соответствующий элемент схемы 1	восприятие	схема	эмоция	поведение
классификация по Ф. В. Березину	препятствующие осознанию тревоги	устраняющий тревогу	снижающие уровень побуждений	фиксирующие тревогу
классификация по В. В. Деларю	протективные		дефинзивные	
классификация по Б. Д. Карвасарскому	1 группа	2 группа	3 группа	4 группа
комментарии	действуют неосознанно	актуализация или формирование	запускается схемой (включена в нее)	опосредовано схемой и эмоцией

Таким образом, соотнесение различных классификаций феномена психологической защиты с процессом переработки социальной информации показывает правомерность использования последнего в качестве единого, обобщающего основания классификации различных видов защитных механизмов.

Сходными по действию с защитными механизмами выделяют действие копинг механизмов (механизмов совладания). Копинг механизмы – это активные усилия личности, направленные на овладение трудной ситуацией или проблемой; стратегии действий, предпринимаемые человеком в ситуации психологической угрозы (приспособление к болезни, физической и личностной беспомощности), которые определяют успешную или не успешную адаптацию. Сходство копинг стратегий с механизмами за-

щиты заключается в поддержании гомеостаза психики. Главными отличиями копинг механизмов от механизмов защиты является их конструктивность и активная позиция человека, использующего их. Однако это утверждение является спорным. Различие между этими двумя понятиями настолько мало, что порой трудно отличить обусловлено ли поведение человека защитными механизмами или копинг механизмами (человек может с легкостью переходить от использования одной стратегии к другой). Более того, в различных публикациях такие термины, как «сублимация», «отрицание», «проекция», «подавление», «вытеснение» и др. используются и в значении психологических защит, и в значении копинг механизмов (см., например, [5]). Пожалуй, наиболее весомый аргумент в пользу различения механизмов копинга и защиты заключается в том, что копинг считается процессом осознанным, в то время как защита неосознаваема. Однако изначально человек сознательно не выбирает способ реагирования на проблемную или стрессовую ситуацию, сознание лишь опосредует этот выбор и делает возможным дальнейшую коррекцию поведения. В то же время можно указать защиты, которые могут быть осознанными (например, сублимация) и копинги, которые могут быть неосознанными (например, альтруизм).

В то же время механизм действия копинг стратегий аналогичен действию защитных механизмов по приведенной выше схеме, что отражено в приведенной таблице:

Таблица 2. Классификация копинг механизмов

Уровень действия защиты	перцептивный	когнитивный	эмоциональный	поведенческий
соответствующий элемент схемы 1	восприятие	схема	эмоция	поведение
виды копинг механизмов по Н. Эндлеру и Д. Паркеру		проблемно-ориентированный копинг	эмоционально-ориентированный копинг	копинг, ориентированный на избегание
виды копинг механизмов по Д. Гуттману	пассивные, примитивные копинги	активные копинги		

Аргумент конструктивности копинг механизмов для выхода из проблемной или стрессовой ситуации также оказывается несостоятельным. Действительно, мы можем говорить о конструктивности того или иного механизма только по результатам его действия, а потому не можем сделать такой вывод априори. В таком случае, любой механизм, направленный на преодоление стрессовых и проблемных ситуаций, апостериори можно отнести как к копингам, так и к защитами.

На основании проведенного анализа мы полагаем различия между механизмами копинга и защитами несущественными. В этом случае будет логичным предположить, что разница в процессе их формирования будет также несущественна. Чтобы избежать терминологической неопределенности, далее в тексте мы будем пользоваться термином «копинг», подразумевая, что все сказанное нами может быть также отнесено и к защитным механизмам.

Мы полагаем, что конкретная психотравмирующая ситуация, существующая в прошлом опыте, вызывает определенную реакцию, которая в дальнейшем может закрепляться в виде определенной копинг стратегии. Причем эта ситуация, вероятно, является эмоционально перенасыщенной для человека. Многими исследователями (см. обзор, например, в [6,7]) подчеркивается влияние взаимоотношений ребенка с родителями и связанными с ними детскими переживаниями на формирование копинг стратегий. В дальнейшем подобная ситуация способна закреплять и усиливать действие копинг механизмов, запускать их каждый раз при возникновении похожего противоречия.

Таким образом, выбор субъектом того или иного копинг механизма определяется:

- особенностями ситуации (наличие в ней мотивационно-значимых для субъекта стимулов)
- особенностями предыдущего опыта (сформировавшимися социальными схемами)
- степенью доступности сформированных схем для осознания
- личностными особенностями

Заметим, что первый пункт относится к переменным ситуации, последний – к переменным личности. Второй и третий пункты – это характеристика вида «личность в ситуации», то есть характеристика личностных особенностей человека в данный момент времени и в данной ситуации. Поэтому анализ личностных аспектов в отрыве от ситуации представляется мало эффективным. Именно в идиографическом подходе к исследованию формирования и действия копинг механизмов, в котором учитывается индивидуальная биография и особенности наличной ситуации, нам видится перспектива дальнейших исследований механизмов совладания со стрессовыми и проблемными ситуациями. Это позволит преодолеть как разобщенность существующих классификаций, так и терминологической разобщенности, сосредоточив внимание на самих *механизмах* копинга и защиты, а не на их содержании или результате действия, которые фактически оказываются различным для каждого человека в различных ситуациях.

Литература

1. Андреева Г. М. К проблематике психологии социального познания // Мир психологии, №3, 1999. – с. 15-23.
2. Брунер Дж. Психология восприятия. – М., 1977.
3. Защитные механизмы личности: методические рекомендации /сост. проф. В.В.Деларю. – Волгоград, ВолгГАСА, 2004.
4. Капрара Дж., Сервон Д. Психология личности. – СПб., 2003.
5. Крюкова Т.Л. Возрастные различия в стратегиях совладающего поведения //Методологические проблемы современной психологии: иллюзии и реальность. – Томск, 2004. – С. 165-171.
6. Куфтяк Е.В. Совладающее поведение личности в контексте детско-родительских отношений //Методологические проблемы современной психологии: иллюзии и реальность. – Томск, 2004. – С. 172-175.
7. Мардасова Т.А. Формы защитного поведения студентов при структурировании ценностно-смысловой сферы личности //Методологические проблемы современной психологии: иллюзии и реальность. – Томск, 2004. – С. 194-199.
8. Психотерапевтическая энциклопедия /под ред. Карвасарского Б. Д. – СПб., 1998.

И.А. Закаблукловская

Влияние доминирующего в структуре личности эго-состояния на выбор стратегии защиты от страха смерти

Научный руководитель Ж.В. Пыжикова

Смерть всегда присутствовала в жизни человека. Но в разные времена воспринималась по-разному. Вечно переживаемый конфликт чувств в виде смерти любимого и при этом все же чужого и ненавистного человека раскрепостил человеческую пытливость. И много позже именно из этого конфликта чувств, по мнению З. Фрейда, родилась психология.

Тема отношения к смерти, связанного с ней переживания тревоги и страха, присутствует во всех современных направлениях психологии. Каждое направление по-своему объясняет взаимосвязь жизни и смерти, влияние страха и тревоги смерти на поведение человека. Разные авторы дают разные ответы на одни и те же вопросы, соглашаясь, пожалуй, только в том, что среди воздействующих на человека и сбивающих его с толку факторов, одно из первых мест прочно занимает отношение к смерти. Та-

ким образом вопрос о влиянии смерти на особенности реального поведения по-прежнему является актуальным и представляющим интерес не только для теоретиков, но и для практикующих психологов-консультантов.

Целью нашего исследования было определить влияние личностных особенностей человека на выбор стратегии защиты от страха смерти.

Объект исследования: влияние доминирующего в структуре личности эго-состояния на выбор стратегии защиты от страха смерти.

Предмет исследования: стратегии защиты от страха смерти.

В первой главе работы был проведен системный теоретический анализ представлений о смерти авторов разных психологических школ. Подробно рассмотрено, каким образом представление о смерти выступает к качеству одного из важнейших понятий, влияющих на особенности формирования личности (Фрейд З., Райх В., Менегетти А., Лоуэн А., Франкл В., Мэй Р., Роджерс К., Адлер А., Штайнер К., Берн Э., Юнг К. Г., Гроф С., Кюблер-Росс Э., Фромм Э., Уотсон Л., Ялом И. и др.) При этом особое внимание было уделено теориям, в которых страху смерти отводится главенствующее место, определяющее смерть и страх смерти как движущую силу развития человека. Результаты проведенного анализа представлены в таблице 1.

Вторая глава посвящена анализу соответствия поведения человека из доминирующего эго-состояния и используемой им стратегии защиты от страха смерти.

Под стратегиями защиты от страха смерти мы имеем в виду «способы преодоления фундаментальной тревоги смерти» [3], выражающиеся в поведении и действиях человека.

Для определения степени влияния доминирующего в структуре личности эго-состояния был использован опросник «Выбор слов» (Петровский В.А.), модифицированный вариант опросника «Эго-грамма личности» (Джонгвард Дж.). Стратегия защиты от страха смерти определялась в соответствии с классификацией Ялома с помощью качественного анализа анкет участвующих в опросе респондентов.

Случайную выборку испытуемых в количестве 86 человек составили мужчины (64%) и женщины (36%) в возрасте от 20 до 45 лет. Связь между доминирующим в структуре личности эго-состоянием и стратегией защиты от смерти проверена с помощью корреляционных методов (учитывались данные с коэффициентом корреляции не менее 0,75). На основании полученных результатов сделаны основные выводы.

При доминировании в структуре личности эго-состояния Естественное Дитя (ЕД) для человека характерен выбор стратегии «компульсивного героизма».

Таблица 1. Представления о смерти в различных психологических концепциях

Автор	Содержание представлений о смерти
З. Фрейд	Выделил влечение к смерти, позже назвал его инстинктом смерти, который включает стремление к разрушению, уничтожению других, агрессию, самоубийство и инстинкт самосохранения [1].
К. Г. Юнг	Разрабатывая психологию индивидуальности, выделил в жизни человека две половины: в первой доминирует сексуальность, а во второй – проблема биологического дряхления и смерти. Успешное решение этих проблем на каждом этапе жизни ведет к формированию психологически полноценной личности. Также говорил о том, что тема смерти очень мощно представлена в подсознании человека, в его архетипах.
Э. Берн	Выделил стремление к разрушению – мортидо, которое выражается в желании уничтожения лица противоположного пола – убийству либо стремлении к собственному уничтожению – самоубийству. Однако, оно может выражаться и конструктивно – оберегая человека от внутренней и внешней опасности. В чистом виде проявляется во время войны, в мирное время сублимируется в агрессию, в применение силовых мер наведения порядка, карательных мерах, в избрании профессий, связанных с агрессией и смертью – врача, военного и пр. [2]
С. Гроф	Описал представления о смерти у древних народов, которое сохранилось в мифах, религии, основой которой является вера в существование загробной жизни, которая лучше земной. Также выделил представления о смерти в современном западном обществе, где основной ценностью является успех, который достигается только за счет активности. Поэтому смерть воспринимается как проигрыш, как поражение, а физическое уничтожение тела означает необратимый конец жизни вообще. Сам Гроф склоняется к точке зрения о смерти, которая представляет процесс умирания как переход в иной лучший мир [3].
Э. Кюблер-Росс	Считает, что страх смерти – врожденный, неосознаваемый. В течение жизни он уменьшается, но при возникновении опасной ситуации – обостряется. Так же говорит о том, что на неосознаваемом уровне человек не может представить себе свою смерть, он может представлять лишь насильственное лишение себя жизни – убийство. На основе данных многолетних исследований неизлечимых больных она выделила пять стадий, характеризующиеся определенными эмоциональными реакциями и отношениями, через которые проходит умирающий: 1. отторжение и изоляция, 2. гнев, 3. попытки что-то выторговать, 4. депрессия, 5. признание смерти. Э. Кюблер-Росс говорит о необходимости искреннего общения с умирающим, что может научить живущих более внимательному отношению к жизни, и что может способствовать снижению тревоги смерти у здоровых живущих людей.
Э. Фромм	Выделяет страх смерти как присущую человеку данность, избавляться от которой бессмысленно и невозможно, пока человек живет.
Л. Уотсон	Страх смерти – не врожденное, а приобретенное в процессе жизни свойство психики – считает Уотсон. Врожденным является страх опасности, чувство сохранения себя, но это он не связывает со страхом смерти. Избавиться от приобретенного в течение жизни страха смерти, по мнению Уотсона, можно при помощи медитации.
И. Ялом	Говорит о фундаментальной тревоге смерти и выделяет два фундаментальных способа защиты от смерти: вера в собственную исключительность, которая имеет формы нарциссизма, агрессии и жажды власти, трудоголизма, героизма, и вера в конечного спасителя, которая может выражаться в вере в силу, защищающую человека либо в персонального заступника, в лице конкретного человека, дела или идеи, оберегающих его [3].

Это стратегия способствует выбору поведения, опасного для жизни и здоровья человека. Тогда поступки человека носят необдуманый характер, являются направленными на саморазрушение, рискованными, при этом очень ярко проявляется подавленность, а желание активной деятельности может выражаться в суицидальных попытках.

Для доминирующего эго-состояния Адаптивного Дитя (АД) характерной стратегией защиты от смерти является «нарциссизм».

В поведении такого человека ярко выделяется тенденция следования правилам и нормам, стратегиям, принятым в детстве, часто являющимися привычными для человека, но не совсем адекватными для ситуации. Таким людям свойственно желание быть признанным, ожидание безусловной любви и восхищения при отсутствии внимания и заботы к другим людям, чрезмерная требовательность к окружающим. Они не ориентированы на построение глубоких отношений, но в тоже время легко поддерживают многочисленные поверхностные контакты с людьми, сохраняя самостоятельность и независимость при условии получения постоянного одобрения.

Преобладание в структуре личности эго-состояния Контролирующего Родителя (КР) при выборе стратегий защиты от смерти проявиться двойственно, выражаясь, с одной стороны, в «трудоголизме», а с другой, в «жажде власти».

Действия такого человека обусловлены функцией контроля за своим поведением и поведением других людей, его соответствия правилам и нормам. Для действий человека, поведение которого обусловлено стратегией «жажды власти» характерно желание подчинения людей своей воле, ответственное принятие решений в трудных ситуациях, давление на окружающих, высокомерие, агрессивность, возможна потеря контроля над своими эмоциями, неадекватная реакция на происходящие события. При поведении, исходящем из стратегии «трудоголизм» для человека характерны поглощенность работой, ощущение постоянного движения вперед, выполнения работы не потому, что хочется, а потому что должен. Свойственно загружать себя без учета своих возможностей, проведение досуга в постоянной деятельности, односторонность жизни, связанная с постоянной активной деятельностью.

Для преобладающего в структуре личности эго-состояния Опекающий Родитель (ОР) характерно следование стратегиям, принятым в детстве от родителей, поведение в соответствии с соблюдением правил и норм, что способствует выбору стратегии защиты от смерти «вера в Конечного Спасителя».

В этом случае поведение характеризуется ярко выраженной заботой об окружающих, о близких, в выражении поддержки, опеки и помощи

другим людям, готовности на самопожертвование, а также ожидание поддержки от окружающих и желаний получить от них заботу.

При доминировании в структуре личности эго-состояния Взрослый (В) выделить какую-либо одну характерную стратегию защиты от смерти не удалось. В реальном поведении доминирование Взрослого эго-состояния проявляется в чередовании стратегий защит, сменяющих друг друга в зависимости от ситуации.

Литература:

1. Э. Берн. «Введение в психиатрию и психоанализ для непосвященных». – СПб, 1991
2. С. Гроф, Д. Хэлифакс. «Человек перед лицом смерти», – Киев, 1996 г.
3. И. Ялом. «Экзистенциальная психотерапия», – М., 2004 г.
4. <http://www.psychiatry.ru/lib/garrabe/index.cgi?29>

Козлов Д. Д.

Бытие переживания – переживание Бытия (перечитывая Хайдеггера)

Настоящий текст возник из рассуждений по прочтении следующих текстов: биографической монографии Вальтера Бимеля [1] и работ самого Мартина Хайдеггера, на которые Бимель ссылается. Все цитаты Хайдеггера приведены либо по книге Бимеля, либо по сборнику [6]. Обилие заимствованных цитат в тексте оправдывается мною тем, что предпочтительно обращаться к самому первоисточнику, нежели толковать его.

Несомненно, этот текст является скорее философским, нежели психологическим. Я решил опубликовать его в настоящем сборнике, несмотря на риск оказаться непонятым для большинства его читателей, по двум причинам. Первая из них носит сугубо личный характер. Текст был написан в марте 2003 года и лег в основу доклада на «философском клубе» в Самарской гуманитарной академии, но идеи, изложенные в нем, до сих пор не потеряли для меня своей актуальности. А потому мне будет приятно наконец увидеть его напечатанным. После правок, внесенных через два года после написания, текст стал короче в два раза и, как мне сейчас представляется, точнее. Вторая причина заключается в том, что ко мне иногда подходят студенты с вопросами, на которые, как мне кажется, я пытаюсь здесь ответить, пусть и «заумным» философским языком, испытывающим влияние текстов самого Хайдеггера. И если эта статья поможет кому-то из них в их собственных поисках, я буду считать ее публикацию оправданной.

Основной работой Мартина Хайдеггера принято считать «Бытие и Время», опубликованную в 1927 году. Предполагаемая вторая часть – «Время и Бытие» – так и не была им написана вплоть до самой смерти в 1976 году. Однако, как справедливо замечает сам Хайдеггер, «Бытие и Время» есть пролог, подготовка к изложению сути. Поэтому мы обращаемся к его более поздним работам, опубликованным в сборнике [6], и комментариям к ним Вальтера Бимеля [1], близкого друга Хайдеггера в последний период его жизни и последователя в дальнейшем.

Центральной, а, скорее, даже единственной проблемой, которой занят Хайдеггер, является вопрос о бытии. Среди экзистенциалов, определяющих бытие человека, Хайдеггер перечисляет в том числе «настроенность», «находчивую расположенность». Чтобы понять, о чем здесь идет речь, обратимся к комментарию Бимеля: «Нечто такое, как угроза, становится мне в моем мире доступным только посредством того, что я в состоянии воспринимать-испытывать испуг. Таким образом, настроение-согласование ни в коей мере не является феноменом, ограниченным лишь субъектом и его восприятием, но оно есть способ бытийной открытости, посредством которого мир различными путями может стать доступным мне – как угрожающий, радостный, приятный, волнующий и т. п. В находчивой расположенности я уже имею /четкое/ понятие (т.е. представление – Дм. К.) о самом себе» [1;93]. Таким образом, «находчивая расположенность» оказывается первичной по отношению к чему-либо другому, в том числе и какому-либо представлению о себе (а потому и причисляется к экзистенциалам). Иными словами, предмет дальнейшего рассмотрения, по аналогии, должен стать уже не сам факт восприятия угрозы, и даже не изначально содержащееся в нем представление о самом себе. Такое понятие о самом себе можно охарактеризовать как имплицитный, обычно нерелексируемый «проект-набросок» (термин Хайдеггера). В психологическом смысле ему можно сопоставить «схемы восприятия», «скрипты», «имплицитные теории личности», «Я-концепцию»¹ и т. п. Хайдеггер же стремится обратить внимание на само бытие, которое может непосредственно открываться в подобной находчивой расположенности, и которое оказывается первичным, изначальным, онтологичным в отношении такого понятия о самом себе, и которое в конечном счете определено не миром и не субъектом, но – бытием как таковым, по отношению к которому само разделение «субъект-объект», «Я – мир» уже есть некий проект-набросок, к тому же неистинный². То есть: что есть бытие, которое может откры-

¹ несложно заметить, что все эти явления рассматриваются в психологии социального познания. Вообще, используя терминологию Хайдеггера, психологию социального познания можно определить как «психологию проекта-наброска».

² потому как «проект-набросок» – это некоторое описание, концептуализация. А концепция (истины) – это всегда не истина сама по себе, а лишь некоторое словесное описание. Иными словами, когда что-либо говорится, есть (точнее, бытийствует) само говорение, а никак не то, о чем идет речь. В психотерапевтической практике это выражается в том, что для психотерапевта оказывается более важным не *что* говорит клиент, а *как* он

ваться в подобной находчивой расположенности, и что есть такая находчивая расположенность, в которой может открыться, словно в просвете (термин Хайдеггера) само бытие? Иными словами: что есть бытие, которое, бытийствуя, предстает как находчивая расположенность, в которой, между прочим, могут осуществляться различные «проекты-наброски», в том числе и то или иное ясное представление о самом себе? Здесь Хайдеггер ставит вопрос не о том, какова картина мира, но в силу чего она вообще возможна? При этом очевидно, что построение новой картины мира, которая объясняла бы возможность всех уже ранее созданных, не будет ответом на поставленный вопрос, иначе придется искать бытийные основания ее самой. Подобный ход рассуждений уместен для метафизики, которую, по Хайдеггеру, должно преодолеть. Следовательно, здесь нужен иной ход мысли, принципиально отличный от того, которым следовала философия ранее (а ранее она вся метафизична – от Платона до Ницше). Постараемся вникнуть, в чем заключается тот принципиальный поворот мышления, который стремится совершить Хайдеггер.

Приведем далее цитату его работы «Письмо о гуманизме»: «Чтобы достичь измерения бытийной истины и осмыслить его, нам, нынешним, предстоит еще прежде всего выяснить, наконец, как бытие касается человека и как оно заявляет свои права на него» [6;201]. Проясняя и отсылая читателя к древнегреческим корням употребляемых слов, Хайдеггер пишет: «фраза «субстанция человека есть его экзистенция» будет говорить только об одном: способ, каким человек в своем подлинном существе пребывает при бытии, есть эк-статическое стояние в истине бытия» [6;201] (можно добавить, используя терминологию Хайдеггера: в просвете). То есть: сама находчивая расположенность есть истина бытия, тот просвет, в котором возможна *алетейя*³. Находчивая расположенность (а точнее, экзистенциалы вообще, находчивая расположенность – лишь один из них) сама оказывается бытием, которое само себя раскрывает в своей несокрытости. Так сокрытое бытие становится нескрытым, так возможна *алетейя*; иначе, «бытие истины есть истина бытия» [6]. Как пишет об этом сам Хайдеггер: «Человек, скорее, самим бытием «брошен» в истину бытия, чтобы, эк-зистирова таким образом, беречь истину бытия, чтобы в свете бытия сущее явилось как сущее, каково оно есть. Явится ли оно и как явится, войдут ли в просвет бытия, будут ли присутствовать или отсутствовать Бог или боги, история и природа и как именно присутствовать, решает не человек. Явление сущего покоится в историческом событии бытия. Для человека, однако, остается вопрос, сбудется ли он, осуществится

это говорит.

³ Алетейя (греч.) – истина. Хайдеггер использует греческое слово, чтобы подчеркнуть свое понимание истины как «несокрытости бытия» в отличие от сокрытого «сущего», в противоположность традиционному употреблению термина «истина» как достоверного знания о мире (бытии). И если истина раскрывается в познании, то алетейя – в откровенности, откровении, открытости

ли его существо так, чтобы отвечать этому со-бытию; ибо соразмерно последнему он призван как экзистирующий хранить истину бытия. Человек – пастух бытия. Только к этому подбирается мысль в «Бытии и времени», когда эк-статическое существование осмысливается там как забота.

Но бытие – что такое бытие? Оно есть Оно само. Испытать и высказать это должно будущее мышление. «Бытие» – это не Бог и не основа мира» [6;202].

Так при определении человечности человека как эк-зистенции существованием оказывается не человек, а бытие как таковое. Хайдеггер вообще пытается говорить только о бытии как таковом, но при этом обнаруживается, что сказать о нем, похоже, ничего нельзя. Действительно, *говоря о*, мы создаем проект-набросок, некоторую концептуализацию, а концептуализация любого предмета не есть сам предмет. Нельзя даже сказать, что «бытие есть»: это звучит как тавтология (потому как «бытие» происходит от глагола «быть»). По-видимому, можно только сказать, что «бытие дано» и принять это утверждение, как аксиому в геометрии. Хайдеггер говорит об этом так: «Бытие имеет-ся».

Обозначим направление дальнейшего движения мысли. Как указывает Бимель, «мы не должны исходить из некоего идеального проекта-наброска, но обязаны схватывать человека в привычных ему способах бытия» [1;67].

Далее: «настроение-согласование ни в коей мере не является феноменом, ограниченным лишь субъектом и его восприятием, но оно есть способ бытийной открытости, посредством которого мир различными путями может стать доступным мне – как *угрожающий, радостный, приятный, волнующий* (курсив мой – Дм. К.) и т. п.» [1;67]. Итак, разделение на субъект-объектное оказывается вторичным по отношению к бытию проектом-наброском. Затем, мир может стать доступным (явленным в открытости), будучи явленным, выраженным (обретшим *собственное бытие* – вспомним «бытие, *собственно, есть*» Парменида) в языке. Приведенный пример – о том, что бытие может быть явлено как *угрожающее, радостное, приятное, волнующее*. Но обратим внимание, *на что* указывают эти слова. На то, что суть – переживания, по отношению к которым сами слова играют роль *проекта-наброска*. Оставим в стороне (не обсуждая, а значит – не подвергая сомнению) мысль о том, что, даже не будучи высказанной, мысль уже есть. Нас интересует, как мысль может проявиться, осуществиться, при-быть. Вот и ответ – через *переживание*. Переживание всегда есть *тут*, это *тут-бытие* (терминология В. А. Петровского). Тут-бытие, по мысли Петровского – принципиально не дано, но в нем *уже* содержится все, что нам дано. Все, что в дальнейшем обретет (или, заметим, может и не обретет, а останется неявленным, сокрытым сущим, не нашедшим собственного бытия) форму мысли. Тут-бытие – это единство про-

странства и времени (В. А. Петровский). То есть сами слова, сам Язык, через который, в котором стремится раскрыть, высветить бытие Хайдеггер, оказывается вторичным по отношению к *тут-бытию*, чистому присутствию. Иначе – тут-бытие оказывается тем самым просветом, но еще более близким⁴ для присутствующего *тут, вот-здесь-бытия* (В. А. Петровский), чем просвет мысли. Вот-тут-бытие⁵ является несокрытием несокрытости, абсолютной несокрытостью, которая характеризуется *полнотой явленности*, недостижимой в мысли и языке. Потому и явленное, что уже несет в себе *все, что станет явленным и несокрытым*. Только в вот-тут-бытии само бытие достигает своей сущности, являет еще не явленное, раскрывает сокрытое, будучи еще не выраженным в языке, но *уже сбывающимся* (здесь и сейчас, *тут*).

Далее, изложим здесь понимание этого самого *тут* так, как о нем говорит В. А. Петровский. *Тут* всегда есть здесь и сейчас. Но, будучи здесь и сейчас, оно не сводится только к моменту настоящего (удачный пример В. А. Петровского: «тут она подошла ко мне», но на самом деле – там и тогда). В терминах Хайдеггера: «тут» *сбывается* (в смысле бытийствует) история, она удерживается в настоящем, и нигде, кроме как в настоящем, сбываться не может. Тем самым вот-тут-бытие вбирает в себя здесь-бытие без остатка, включая прошлое и будущее этого «здесь» (потому как без «здесь», и кроме как «здесь», ни прошлое, ни будущее невозможны).

Обратим внимание еще вот на что. Будучи помысленной, мысль, как пишет В. А. Петровский, становится *явленной* сначала как *переживание самой мысли*⁶. Иначе, мысль влияет на *тут-находчивость-расположенность* человека. Тем самым мысль не просто *являет* бытие в своей несокрытости, но *являет* его *посредством и через переживание*. А это значит, что не столько сама мысль, сколько *само переживание*, в том числе и *посредством мысли*, *являет* бытие в его подлинной несокрытости. Об этом же, кстати, говорит и В. В. Бибихин во вступительной статье к сборнику

⁴ слово «близкий» употребляется здесь не только и не столько как противоположное по смыслу слову «далекий», но как противоположность «чуждому», «чуждому». Чуждому – а потому находящемуся в забвении, в сокрытости. Иными словами нашу мысль можно выразить совсем просто: в переживании больше ясности, чем в словах. Слова же могут как сделать эту ясность как более отчетливой (что выражается в обыденном языке как «нашел верные слова»), так и затемнить ее, сделать ее «чуждой», «далекой», «непонятой», «сокрытой».

⁵ Мы вводим понятие *вот-тут-бытие* для обозначения до-мыслимого бытия, которое суть чистое переживание, чтобы отличить его от *здесь-бытия*, в том смысле как о нем говорит Хайдеггер. Самим словом «вот-тут-бытие» мы хотим подчеркнуть его изначальность по отношению к «здесь-бытию», в котором бытийствуют мысль и язык.

⁶ В том, что мысль *телесна* и связана с переживанием *вот-здесь-бытия*, не даст усомниться ни одно психосоматическое переживание (например, головная боль). В настоящем тексте идея о мысли как переживании мысли будет еще неоднократно появляться, с каждым разом приобретая все большую ясность.

трудов Хайдеггера: «Раньше самой ранней мысли – ясность или неясность того, о чем она: *просвет* (курсив Бибикина), в котором имеет место все. По-русски можно было бы сказать просто *свет* в смысле мира, *белого света*» [цит. по: 6;6]. Белый свет – это и есть чистое *переживание*, категория, еще не вполне осмысленная ни в философии, ни в психологии⁷. *Вот-тут-просвет*. Остается только удивляться (т.е. переживать удивление) по поводу того, что Хайдеггер ни разу не обращается к переживанию как таковому, переживанию до мысли, даже замечая, что «наука стала нашей страстью» [6;16].

Как *вот-тут* возникает переживание? Оно возможно благодаря находчивой расположенности, «в которой я уже имею /четкое/ понятие о самом себе» (см. эту цитату полностью ранее в нашем тексте). Отметим здесь, что *вот-тут* это самое четкое понятие о самом себе есть всего лишь «ясность или неясность» относительно самого себя, о котором пока что и сказать больше нечего, данное и в то же время принципиально не данное в *тут-переживании*, которое держится самого себя. Переживание возникает благодаря тому, что нечто встречается с нами в нашей находчивой расположенности. Нетрудно заметить, что в последнем предложении уже присутствует имплицитное разделение на «Я» и «мир», которого *вот-тут* еще нет (как нет любого проекта-наброска). Есть лишь переживание, в котором суть Я=мир=сущее. В. А. Петровский говорит об этом: «И таково здесь переживание безграничности своего существования в мире... В данном случае речь идет о полноте «присутствия» (Хайдеггер) человека в мире. Это – переживание его сопринадлежности вечному (всегда-бытие), переживание сквозь-пространственности (везде-бытие), переживание беспредельности наслаждения, любви, истины⁸. Специфика мира переживаний состоит в том, что именно в нем существует несуществующее, обретает себя немислимое. «Немыслимость» не-существования мысли в любой точке пространства и времени – *также переживание* (курсив наш – Дм. К.), благодаря чему не столько переживания существуют в пространстве и времени, сколько эти последние существуют для нас в наших переживаниях; переживания как бы обнимают собой мир. В отличие от мысли как таковой, потенциально соотносимой с любой точкой пространства и времени, и удостоверяющей себя в этом посредством «свободного выбора», переживание совершенно свободно от бремени выбора... переживание... не выбирает, где и когда ему быть, а просто есть в каждой точке про-

⁷ Мы можем привести, в виде исключения, несколько психологических текстов, в которых проблеме переживания в психологии уделено значительное внимание. Это, например, «Психология переживания» Ф. Е. Василюка и несколько работ В. А. Петровского, на одну из которых мы опираемся в собственном поиске.

⁸ Однако как только я *осмысливаю* переживание как переживание *чего-либо* – оно сразу становится конечным, поскольку сразу обнаруживается нечто, отличное от этого *чего-либо*. Переживать что-либо *целиком* и одновременно отдавать себе в этом отчет – невозможно (примечание наше – Дм. К.).

странства и времени» [4;140]. Так *сбывается* бытие, так оно раскрывается, «имеет-ся», дано человеку в его переживаниях.

В тот момент, когда «Я» обретает собственную сущность, набрасывая «проект-набросок» на сбывшееся *вот-тут-бытие*, оно становится «актуально-конечным Я» (термин В. А. Петровского) и теряет самое себя. «Я» только и может сбываться, реализуя тот или иной проект-набросок, ибо «Я» всегда противопоставляет себя «не-Я», разделяя единое, данное в переживании, бытие. В этом смысле следует понимать известную максиму Сартра: «Я не есть то, что я есть, но я есть то, что я не есть» [5]. В существовании, которое, по Сартру, предшествует сущности, нет противопоставления самой сущности, так как сама сущность еще не сбывалась в мире. Сущность, понятая как сущность отдельного «Я», всегда бытийствует как проект-набросок, и потому изначально не имеет к существованию как таковому никакого отношения. Психологически мы можем сказать: наше представление о себе, наши «образ Я», «Я-концепция» никогда не есть собственно «Я». Тогда и сам тезис «существование предшествует сущности» более не мыслится как метафизический. Более того, само употребление слов «еще», «предшествует» возможно только после того, как сущность отдельного «Я» обретет собственное бытие, а вместе с ним – собственное пространство и время.

Для дальнейших рассуждений нам необходимо дать понимание существа техники. Существом техники Хайдеггер называет по-став, то есть «такой способ открытия-откровения, который правит в существе современной техники и сам не является чем-либо техническим» [цит. по: 1;219]. По-став есть «поставление на заказ» предмета, то есть возможное тогда, когда человеку становится противопоставлен предмет, *объект*. В итоге мир представляется как *вещный*, который может быть поставлен на заказ. То есть постав позволяет «открывать действительное в образе запаса прочности и состояния, поставляемого на заказ» [цит. по: 1;219]. Хайдеггер, однако, отмечает, что сам по-став есть тоже, таким образом, просвет, в котором возможно явление действительности, на этот раз *действительности вещей*. Тогда и мир является «миром вещей», равно как и человек – «вещью», что полностью соотносится с естественнонаучной парадигмой в психологии и вызывает такой протест в гуманистической психологии.

Теперь нам необходимо помыслить само «Я» как некий просвет (см. цитату В. В. Бибихина ранее в тексте), в котором возможно высвечивание, явленность бытия. Свое «Я» дано нам прежде всего в переживаниях в единстве пространства и времени, в *вот-тут-бытии*. При этом к самому «Я» возможно чисто техническое отношение – в этом случае само наше «Я» оказываются тем, с чем возможно вещное обхождение и по-ставление на заказ. И в этом существо техник саморегуляции, отсюда вообще следу-

ет принципиальная возможность *психотехнологии* как таковой⁹. Но когда мы говорим: к нашему «Я» (понятому как просвет) возможно чисто техническое отношение, мы утверждаем: в просвете возможен просвет. И здесь мы снова приходим к рассуждению о *большей близости вот-тут-бытия*, так как оказывается, что единственно в нем и возможно *здесь-бытие*.

Хайдеггер говорит, что в языке сущее сбывается, а потому оно уже *всегда есть*¹⁰. Проведенное нами различие *здесь-бытия* и *вот-тут-бытия* позволяет утверждать, что сущее сбывается лишь потому, что *уже есть (существует)* в *вот-тут-бытии*, и потому никогда пред-заданно не существует. Сущее появляется *вот-тут* и уже заключает в себе возможность всей полноты своего бытия (но только как возможность. Собственно, *вот-тут* бытийствует не *здесь-бытие*, но сама возможность *здесь-бытия*).

Тем самым в *вот-тут-бытии* возможно возникновение нового сущего как такового, которое появляется из и одновременно с ничто.

Но взгляды в это самое «Я». То, что оно суть – просвет, означает также, что оно принадлежит бытию как таковому. Я обнаруживает (являет) себя в наших состояниях-переживаниях, которые затем могут обрести свое бытие в качестве мысли. И первая мысль – это всегда мысль самосознания, мысль «я есть», декартово *cogito*¹¹. Мысль, понятая как *переживание мысли* (см. об этом выше в приведенной цитате В. А. Петровского) возвращается в *вот-тут-бытие* и тем самым творит новое. Таким образом, причина возвращается к самой себе и становится «свободной причиной»¹².

Через наше «Я» само бытие (а ни в коем случае не человек!) творит самое себя как свободное существование, как «абсолютный субъект», где нет противопоставления объекту, где есть чистое самодвижение, выдвигающееся в ничто¹³. Но при этом само наше «Я» принадлежит этому сущему, только так мы можем принять саму возможность существования «Я». Осмысливая собственное бытие, развивая отношение к нему, «Я» одновременно проектирует-набрасывает собственные границы и творит переживания за их пределами. «Я» сознает себя, определяясь в отношении к себе как идентичность (самотождественность). В тот самый момент, когда «Я» достигает подлинности своего бытия, своего, в терминологии Хайдеггера – со-держания себя, оно уже оказывается не тем, что оно есть, но тем, что оно уже не есть¹⁴, ибо неизбежно трансцендирует самое себя.

⁹Так, различные техники саморегуляции и стрессоустойчивости, вообще все многообразие психологических техник и копинг-механизмов есть не что иное, как способ увеличения «запаса прочности» нашей личности.

¹⁰ А потому язык принципиально невозможен без отнесения к переживанию.

¹¹ Отметим здесь, что мысль в философии Декарта не ограничивалась лишь сферой чистого мышления и чистого сознания, но содержала в себе и аффективное – суть переживания.

¹² Здесь мы опираемся на понимание свободной причины Канта, как оно изложено в работах В. А. Петровского [4] и М. Хайдеггера [6]

¹³ Как сказал об этом М. Мамардашвили: «то есть есть трансцендирование, но нет трансцендентного».

¹⁴ Здесь читатель легко заметит скрытую цитату приведенной выше максимы Сартра

Очень точно об этом говорит В. А. Петровский: «мысль *переживается* сразу как что-то *иное, чем переживание*» [4;139]. Вчитаемся: «*переживается... иное, чем переживание*». Так *вот-тут-бытие* постоянно трансцендирует самое себя. И здесь, если вдуматься, перед нами данное в четырех словах описание того, как самоосуществляется «свободная причинность». Так переживание, будучи осмысленным, возвращается само к себе, становясь *новым переживанием*¹⁵. Так сокрытое, раскрываясь и обретая собственное бытие, возвращается обратно к сокрытому существованию, еще только требующему раскрытия. В нашем «Я», строго говоря, бытие стремится *помыслить себя как часть самого себя*. Вообще, категория «Я» может быть осмыслена как *необходимость субъекта*. Становясь субъектом, наше «Я» *тут же* утрачивает саму субъектность и вынуждено заново достигать самого себя. Трансцендируя, бытийствующее преодолевает любые проекты-наброски самого себя и возвращается к тому, что оно *суть* – абсолютно свободному и необходимому существованию. И снова бытие есть только чистое переживание *вот-тут*, а не *что-то*. Равно и наше «Я», в своем стремлении пере-жить сущее, само существует как трансцендентальное, абсолютно свободное и столь же необходимое.

Литература:

1. *Бимель В.* Мартин Хайдеггер, сам свидетельствующий о себе и своей жизни. – б/м.: Урал LTD, 1998.
2. *Мамардашвили М. К.* Философия и личность //Человек, 1994, №5. – с. 5-19.
3. *Петровский В. А.* Личность в психологии: парадигма субъектности. – Ростов н/Д.: Феникс, 1996.
4. *Петровский В. А.* Очерк теории свободной причинности //Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии /под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. – М.: Смысл, 1997. – с. 124-144.
5. *Сартр Ж.-П.* Экзистенциализм – это гуманизм //Сартр Ж.-П. Тошнота: избранные произведения. – М.: Республика, 1994. – с. 433-479.
6. *Хайдеггер М.* Время и бытие: Статьи и выступления. Пер. с нем., сост., вступл. и комм. В. В. Бибихина. – М.: Республика, 1993.

¹⁵ Яркая тому иллюстрация – катарсис в психоанализе.

Козлов Д. Д.

О необходимости и возможности построения динамической модели «Я-концепции»

Исследование «Я-концепции» индивида имеет давнюю традицию и берет свое начало в исследованиях У. Джемса. В его работах впервые высказана идея о существовании Я-реального и Я-идеального, соотношение между которыми определяет самооценку индивида. Тем самым задается временной аспект рассмотрения Я-концепции, в котором также возможно выделение таких структурных элементов (модусов), как «Я-прошлое», «Я-будущее», «Я-возможное» и т. п. Другой возможный аспект проблемы – это анализ Я-концепции в настоящий момент времени в системе отношений «Я-другой» (соответствующие модусы – «Я для себя», «Я для другого», «отраженное Я» и др.).

Даже краткий обзор литературы, посвященный анализу проблемы человеческого «Я» и «Я-концепции» [3], [4], [5], свидетельствует о низкой структурированности проблемного поля в данной области и отсутствию выстроенной системы понятий. В связи с этим следует определить содержание термина «Я-концепция» в отношении к близким терминам «идентичность» и «самосознание», которые нередко используются в литературе как синонимы. Термин «Я-концепция» в значительной степени соответствует понятию «персональная идентичность» (процесс и результат отождествления себя с самим собой), и противопоставлен «социальной идентичности» (отождествление себя со своей группой). В то же время понятие «самосознание» характеризует когнитивный аспект «Я-концепции» и самоотношения, которое, в свою очередь, включает в себе единство когнитивного и аффективного отношения к себе.

В отечественной традиции под «Я-концепцией» понимается «относительно устойчивая, в большей или меньшей степени осознанная, переживаемая как неповторимая система представлений индивида о самом себе, на основе которой он строит свое взаимодействие с другими людьми и относится к самому себе» [12].

Среди работ, посвященных проблеме «Я» за рубежом, можно выделить психоаналитический, экзистенциально-гуманистический, социально-психологический и когнитивный подходы. На современном этапе можно констатировать интеграцию последних двух направлений в единый *социально-когнитивный* подход (А. Bandura, W. Mischel, D. Shoda, D. Cervone и др.), где «Я-концепция» понимается прежде всего как совокупность представлений человека о себе и о собственной самооэффективности в социальном пространстве и временной перспективе.

Проблема временной и кросс-ситуативной согласованности, устойчивости и изменчивости представлений человека о себе на сегодняшний день не имеет однозначного решения. Как правило, в исследованиях по общей психологии и психологии личности акцентируются структурно-устойчивые аспекты «Я-концепции», в то время как социально-психологические работы подчеркивают влияние на ее структуру и содержание социального контекста. В качестве психических структур, обеспечивающих согласованность представлений о себе предлагаются такие конструкты, как, например, «воспринимаемая самооэффективность» (Бандура А.), «возможное Я» (Розенберг М., Маркус Х.), «проводники Я» (Хиггинс Т.) и другие (см. подробнее в [3]). Не подвергая сомнению правомерность перечисленных подходов, мы предлагаем интегративный вариант решения поставленной проблемы, основанный на методологии системного анализа и синергетики – современного междисциплинарного направления, изучающего поведение сложных самоорганизующихся систем с нелинейной динамикой [2], [7], [11].

Необходимость поиска новых методологических приемов в исследовании Я-концепции обусловлена, на наш взгляд, прежде всего тремя обстоятельствами. Главным из них является необходимость согласования общепсихологического и социально-психологического подходов к исследованию «Я-концепции», которые, зачастую используя одинаковые методы исследования, основываются на разном понимании самого феномена и приходят к различным, иногда даже противоречащим друг другу, выводам. Во-вторых, сложностью, многомерностью и многоуровневостью самого предмета, и, в-третьих, неспособностью большинства методов уловить сам процесс, динамику предмета исследования.

Методы нелинейной динамики ориентированы как раз на описание процесса изменений в сложных системах. В психологии идеи нелинейной динамики лежат в основании коннекционистских моделей в рамках когнитивного направления и моделей памяти в нейропсихологии [14], представлении об общественном сознании как о процессе самоорганизации [9]. Имплицитно они нашли свое выражение в методологических принципах в различных областях психологии: так, сформулированы «принцип напряженных систем» [13] в социальной психологии и «принцип самоорганизации сложных систем» [5] в психологии личности.

Мы описываем «Я-концепцию» как единство когнитивной и аффективной подсистем, полагая конструкт элементом системы в целом. Используя методологический аппарат синергетики, можно представить «Я-концепцию» как *целостную* динамическую систему (аспект устойчивости), имеющую *несколько* устойчивых состояний (аспект изменчивости), переход между которыми носит квазидетерминированный ха-

ракти и зависит, в том числе, от управляющих параметров и условий внешней среды.

В качестве основного экспериментального метода мы используем психосемантическую методику множественной идентификации, описанную В. Ф. Петренко [8]. При этом мы используем в качестве объектов оценки фиксированный набор модусов «Я-концепции», характеризующих отдельные аспекты представления человека о самом себе, а шкалы оценки (конструкты) мы предлагаем выбрать самим испытуемым. Для выделения конструктов мы используем методику незаконченных предложений. Обработка результатов исследования предполагает использование метода факторного анализа и построение семантических пространств. Анализ результатов может включать в себя:

- анализ содержания выделенных испытуемыми шкал оценки (конструктов);
- анализ содержания выделенных факторов;
- анализ взаимного расположения объектов оценки в построенном семантическом пространстве.

На первом этапе исследования наша задача заключалась в разделении характеристик самосознания, выявляемых в процессе психосемантического исследования, на изменчивые (меняющиеся от ситуации к ситуации) и стабильные. Для этого мы сравнивали результаты двух психосемантических срезов для одних и тех же испытуемых, проведенных до и после некоторой групповой работы. Наша гипотеза заключалась в том, что выделенные испытуемыми конструкты будут отражать содержание «рабочей Я-концепции» (т.е., по определению Х. Маркус, «Я-концепции в данный момент времени и в данной ситуации» [3]), а потому будут различными для результатов, полученных до и после участия испытуемого в групповой деятельности. В то же время можно ожидать, что категориальная структура сознания, операциональным аналогом которой является структура выделенных факторов в результате факторного анализа, останется прежней. В этом случае будет возможным сопоставление выделенных факторных структур для двух срезов и построение единого семантического пространства, совмещающего в себе результаты заполнения психосемантических матриц до и после участия в групповой работе. Экспериментальная выборка пилотажного исследования составила 48 человек.

Как мы и предполагали, выделенные шкалы для двух срезов совпадали только частично (от 30% до 80% шкал, в среднем совпадали 48%); более того, даже по одним и тем же шкалам оценки одних и тех же объектов в двух разных срезах плохо коррелировали между собой (коэффициент корреляции составлял в среднем для разных испытуемых от 0,21 до 0,37, нередкими были случаи близкой к 0 или отрицательной корреляции).

Наше первоначальное предположение о воспроизводимости факторной структуры, полученной на основании данных различных срезов, также не подтвердилось. Факторы либо коррелировали на незначимом уровне, либо два фактора «сливались» в один и появлялся новый. Даже в тех случаях, когда нам удавалось выделить хорошо коррелировавшие факторы в разных срезах, шкалы, получившие по ним максимальную факторную нагрузку, совпадали в лучшем случае на 60-70%. Таким образом, мы можем констатировать, что содержание представлений человека о самом себе может сильно меняться от ситуации к ситуации. Более того, по аналогии с предметной специфичностью знаний и интеллекта, можно говорить о ситуативной специфичности самосознания.

В то же время *взаимное расположение* объектов шкалирования в построенном пространстве факторов оставалось достаточно устойчивым в том смысле, что для 82% испытуемых, принявших участие в эксперименте, кластерный анализ расстояний между объектами позволил выявить подобные кластерные структуры для первого и второго срезов. Таким образом, нами была обнаружена тенденция воспроизведения расхождения между модусами «Я-концепции» (например, между «Я-реальным» и «Я в прошлом», между «Я-реальным» и «отраженным Я») в различных ситуациях. Результаты исследования Т. Хиггинса, А. Бандуры и др. (см. обзор в [5]) позволяют утверждать, что подобные расхождения являются предикторами широкого круга психологических явлений, в том числе воспринимаемой самооэффективности, тенденции испытывать определенные чувства, склонности к депрессивным или тревожным состояниям и др. Это позволило нам, опираясь на положения социально-когнитивного подхода, предложить пока еще теоретическую модель «Я-концепции», сочетающую в себе элементы временной и кросс-ситуативной устойчивости и изменчивости. Приведем здесь основные положения, на которых она основана:

1. Различные ситуации акцентируют в сознании человека различные конструкты, используемые для описания, категоризации и концептуализации в сознании ситуации и себя в данной ситуации;

2. Категориальная структура индивидуального сознания, когнитивная сложность человека зависят от доступности в сознании человека тех или иных конструктов и также являются ситуативно-специфичными;

3. В психике человека можно выделить несколько групп конструктов (при этом в каждый момент времени в большей степени оказываются доступными для осознания конструкты только одной из групп), использование которых для сравнения различных аспектов своего «Я» (модусов «Я-концепции») будет приводить к одинаковым результатам в смысле величины расхождения между ними;

4. Акцентирование в данный момент времени конструктов той или иной группы будет приводить к актуализации определенной, характерной

для данного человека, структуры «Я-концепции». В психике человека существует ограниченный набор подобных структур самосознания, каждая из которых имеет тенденцию воспроизводиться в различных ситуациях.

5. Таким образом, используя методологические принципы синергетики [2,11], сферу самосознания человека можно описать как динамическую систему, функционирование которой происходит на двух уровнях. Динамика системы на уровне конструкторов носит хаотический характер и подвержена сильным флуктуациям со стороны актуальной ситуации. В то же время на уровне структуры самосознания, описываемой через различия в оценке модусов «Я-концепции», можно определить конечный набор устойчивых состояний (аттракторов). Структура самосознания выступает по отношению к уровню конструкторов в качестве «параметров порядка», влияя на выбор тех или иных конструкторов и тем самым поддерживая устойчивость самосознания. В то же время значительные флуктуации в уровне доступности конструкторов, вызванные влиянием наличной ситуации, могут вызвать резкий, скачкообразный переход системы на более высоком уровне из одного устойчивого состояния в другое, а в некоторых случаях приводить к образованию новых аттракторов и исчезновению старых.

Однако строгое доказательство предложенной модели предполагает возможность создания математического описания системы, построенной на материале последовательности однотипных психодиагностических срезов и демонстрирующей поведение, аналогичное описанному.

Экспериментальная процедура заключалась в ежедневном заполнении испытуемыми бланков семантического дифференциала, а также самооценке своего эмоционального состояния по предварительно выделенным шкалам в течение длительного (до 100 дней) периода времени. Следуя идиографической традиции, мы просили испытуемых самим определять конструкторы оценивания (всего 25) при каждом заполнении бланка, предлагая завершить незаконченные предложения. В качестве объектов оценки выступали 11 различных модусов «Я-концепции» и 2 обобщенные ролевые характеристики. Нас, прежде всего, интересует динамика «Я-концепции» на уровне ее структуры, выявление в ней устойчивых состояний и моментов перехода между ними. Поэтому наиболее адекватным описанием состояния системы «Я-концепции» в каждом срезе для нас является вектор, компоненты которого – расстояния между объектами шкалирования и самооценки эмоционального состояния (в настоящем исследовании это 135-компонентный вектор).

С целью снижения размерности системы мы использовали метод факторного анализа. Для самооценки эмоционального состояния мы получили результаты, аналогичные результатам Zevon & Tellegen, Mayer & Gaschke и др. (см. обзор в [5]) – в большинстве случаев выделялась двух-

факторная структура позитивного и негативного возбуждения. Факторный анализ расстояний между объектами шкалирования позволил выделить от 3 до 6 индивидуально-специфичных факторов с возможностью их содержательной интерпретации. Таким образом, полученная размерность системы не превышает 8, а при рассмотрении характеристик эмоциональной сферы как управляющих параметров, отражающих мотивационную релевантность актуальной ситуации – 6.

Традиционно для описания динамических систем небольшой размерности используют системы дифференциальных уравнений (об использовании такого подхода в психологии см., например, [9], [15], [16]). Соответствующий математический аппарат разработан в теории бифуркаций и теории катастроф [1], [10], [15]. В нашей работе для нахождения коэффициентов уравнений мы используем метод множественной полиномиальной регрессии. Уже в простейшем случае трех уравнений кубической формы потенциально можно выделить восемь качественно различных состояний системы и примерно оценить вероятность нахождения системы в каждом из них.

Уже для 30 психосемантических срезов методами множественной полиномиальной регрессии удается получить регрессионные модели с высоко достоверными коэффициентами и коэффициентом множественной корреляции выше 0,6. Для повышения точности модели мы предполагаем использование сравнительно нового для психологии метода моделирования структурными уравнениями, в частности, модели латентного роста [6]. Полученные нами данные позволяют утверждать, что построение подобной модели действительно возможно, что позволит описать «Я-концепцию» как единство устойчивого и изменчивого, как интегрирующее личностное образование, способствующее как согласованности поведения в течение жизни, так и гибкости адаптации к различным жизненным ситуациям.

Литература

1. *Арнольд В.И.* Теория катастроф //Синергетика и психология: тексты: выпуск 1: методологические вопросы. – М., МГСУ «Союз», 1997. – с. 230-251.
2. *Аришинов В.И., Буданов В.Г.* Синергетика постижения сложного //Синергетика и психология: тексты: выпуск 3: когнитивные процессы. – М., «Когито-центр», 2004. – с. 82-126.
3. *Белинская Е.П.* Временные аспекты «Я-концепции» и идентичности //Мир психологии, №3, 1999. – с. 40-46.
4. *Белинская Е.П., Тихомандрицкая О. В.* Социальная психология личности. – М., «Аспект-пресс», 2001.

5. *Капрара Дж., Сервон Д.* Психология личности. – СПб., «Питер», 2003.
6. *Митина О.В.* Моделирование латентных изменений с помощью структурных уравнений (в печати).
7. *Митькин А.А.* Принцип самоорганизации систем: критический анализ // Психологический журнал. – Том 19, 1998, №4. – с. 117-131.
8. *Петренко В.Ф.* Психосемантика сознания. – М., изд-во МГУ, 1988.
9. *Петренко В.Ф., Митина О.В.* Психосемантический анализ динамики общественного сознания. – М., изд-во МГУ, 1997.
10. *Постон Т., Стюарт И.* Теория катастроф и ее приложения. – М., «Мир», 1980.
11. *Пригожин И., Николис Г.* Познание сложного. – М., «Едиториал-УРСС», 2002.
12. Психологический словарь /под ред. А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского. – М., 1990.
13. *Росс Л., Нисбетт Р.* Человек и ситуация: уроки социальной психологии. – М., «Аспект-пресс», 2000.
14. *Солсо Р.Л.* Когнитивная психология. – М., 1996.
15. *Стюарт Я., Пирегой П.Л.* Применение теории катастроф для моделирования в психологии // Синергетика и психология: тексты: выпуск 3: когнитивные процессы. – М., «Когито-центр», 2004. – с. 261-298.
16. *Mitina O.V., Abraham F.D., Petrenko V.F.* Dynamical Cognitive Models of Social Issues in Russia // International Journal of Modern Physics C – Vol. 13, No.2 (2002), pp. 229-251.

А.С. Лукоянова

Исследование смысла жизни в психологии

Научный руководитель Н.В. Зоткин

Проблема смысла жизни подобна фениксу – ей суждено вечное развитие на каждом новом витке истории и в сознании каждого, размышляющего о бытии субъекта. Под смыслом жизни в психологии понимается отраженная в сознании и переживаниях человека предельно значимая для него и превратившаяся в главный регулятор его поведения какая-то ценность, ставшая его собственной, самой большой ценностью.

Существует только смысл конкретной человеческой жизни. Представления о смысле жизни у каждого свои. Человек сам, а не по велению судьбы строит свою жизнь, определяет назначение. Это назначение иное, чем то, какое сам избрал для себя, исходя из своей природы, своих способ-

ностей, писал Фейербах. Правильно определить смысл жизни – это найти самого себя.

В психологической литературе подчеркивается огромная значимость для человека психологического смысла жизни. Франк пишет, что наличие смысла помогало человеку выжить в ужасных условиях концентрационного лагеря. К. Обуховский пишет: «Как свойством птицы является потребность летать, так свойством взрослого человека является потребность найти смысл своей жизни». С. Франкл подчеркивает, что стремление к поиску смысла жизни – не предмет праздной умственной игры – это вопрос о самой жизни.

Смысл жизни как психологический феномен содержит одну из основных характеристик – многозначность- обретение смысла жизни еще не гарантирует позитивного становление личности. Но существует парадокс: потеряв смысл существования, человек может лишиться себя жизни, но он жертвует жизнью ради реализации определенного смысла жизни.

Смысл и цель жизни человека заключается в изменении окружающего мира, ради удовлетворения его потребности – это неоспоримо. Личностное понимание смысла жизни состоит в том, что никто и ничто не избавит человека от необходимости строить смысл своей жизни как строят дом, как деревья вокруг него. Подлинное понимание смысла жизни является результатом высокого развития и зрелости самосознания.

Оптимальный смысл жизни – уровень сформированности смысло-жизненный ориентаций, при котором человек приобретает способность в ходе реализации «главной линии жизни», учитывать реалии дня и одновременно становиться над ситуацией, преобразовывать обстоятельства и собственное поведение.

Вопрос о смысле жизни возникает не только в период созревания, он может быть обусловлен и преподнесен судьбой – потрясением и переживанием.

Внутренняя история жизни человек – во всем драматизме и даже трагизме – никогда не была «напрасной», даже если она никогда не была никем замечена, если о ней не рассказывает ни один роман. «Роман», который прожил человек, всегда является большим творческим достижением, чем тот, который кто-либо когда-либо написал. Поэтому человек знает, что содержание жизни его, его осмысленность остается где-то сохраненными. «Преходячесть» жизни не может отнять у человека ни смысла, ни ценности. Прожитое бытие – это тоже вид бытия и, наверное, самый надежный.

Жизнь человека сохраняет смысл до тех пор, пока он дышит; пока он осознает себя, человек несет ответственность за реализацию ценностей. Быть человеком – значит осознавать свое бытие и свою ответственность перед ним.

Смысл жизни – личное образование, оказывающее влияние на жизнь и деятельность человека, традиционно смысл определяли как наиболее значимую для человека цель, главную идею, обуславливающего его поведение, жизнедеятельность, особенно в трудных ситуациях на переломах жизненного пути.

Значительное повышение интереса к проблеме смысла западной психологии личности приходится на 50-60-е годы XX века. «Пока жизнь осмысленна, – пишет один из авторов, – люди склонны размышлять и говорить о ее смысле относительно мало. Но если возникает нехватка или отсутствие смысла, проблема смысла начинает играть важную роль в осознании и самовыраженности личности».

Из клинической практики Франкл заключает, что для того, чтобы жить, человек должен верить в смысл, которым обладают его поступки.

Учение о смысле жизни учит, смысл «доступен любому человеку, не зависимо от пола, возраста, образования, среды, а также религиозности». Нахождение смысла – это призвание. Найти смысл – это еще не много; необходимо еще его осуществить. Например, В. Франкл характеризует стремление, порожаемое смыслом как, то, что требует постоянного принесения индивидам решения в данной ситуации.

Глубина смысла обусловлена ориентацией на ценности в соответствии с конкретной личностью. Жизнь воспринимается нами не только в свете повседневной активности, но и в свете еще более глобального смысла существования человечества.

Мадди постулирует у человека враждебную потребность в поиске смысла, выделяя группы человеческих потребностей – физиологические, психологические, социальные.

Феникс понимает смысл как нечто чисто объективное, уникальное в жизни человека; Ройс – как субъективное видение, накладываемое на мир, а Бьюдженталь – как продукт взаимодействия субъекта с миром, глубинное чувство человека. По Франклу задачей человека являются найти и реализовать смысл; по Фениксу – расширить и углубить его; по Ройсу – стабилизировать его, по Бьюдженталю – осознать и ориентироваться на него.

В сферу интересов психологии входит вопрос о том, какое влияние оказывает смысл жизни или переживание его отсутствия на жизнь человека, а также проблема психологических причин утраты и путей обретения смысла жизни.

Юнг сформулировал понимание смысла жизни как жизненная рефлексивная задача, на которую человек должен найти ответ. Отсутствие смысла, по Франклу, выступает причиной многих психических заболеваний, включая «ноогенные неврозы», отклоняющееся поведение.

Жизнь человека к чему – то устремлена, она объективно имеет смысл, который им может не осознаваться. Смысл жизни адекватное переживание интенциональной направленности собственной жизни.

В.Э. Чудновский определил смысл жизни так: это «идея, содержащая в себе цель жизни человека, присвоенная им и ставшая для него ценностью высокого порядка». Необходимо различать «цель жизни» и «смысл жизни». Разница состоит в том, что цель ориентированна на достижение определенного результата, смысл жизни – на реализацию своего предназначения. Смысл жизни – только один, а жизненных целей бесконечное множество.

Сегодня человек испытывает острый дефицит смысла жизни. Становление человека – процесс организации самоорганизации, в рамках которого выделяется главный управленческий фактор деятельности.

Проблема адекватности смысла жизни заключается в том, что функция смысла жизни обусловлена не только «ценностным содержанием, но и своеобразной структурной иерархией, составляющей его основу.

По мнению Д. Андреева, самый желанный путь развития – духовный, связанный с самоизменением, самопросвящением, с воспитанием духовных способностей.

Потребность в поиске смысла жизни обостряется в период кризисных состояний. Вопрос «Зачем я живу?» встает лишь перед человеком мыслящим, а не просто бездумно бредущим по жизни. Смысл жизни есть лишь у человека. Человек, не задумавшийся над смыслом собственных действий, становится игрушкой внутренних и внешних сил; эмоций и страстей, с одной точки зрения, давлений, соблазнов и социальных норм, с другой.

Адлер стал первым психологом, кто рассмотрел поведение человека под углом зрения не движущих им причин, а целей, к которым оно устремлено. Уже в возрасте 3–5 лет все жизненные проявления человека приобретают единичную направленность, индивидуальная жизнь становится цельной, формируется единый жизненный стиль и смысл жизни.

Человеком движет, в первую очередь, желание найти смысл жизни в своем существовании. На наш взгляд, обрести смысл способен любой человек, не зависимо от пола, возраста, интеллекта, образования, религии. Осознать и сформировать смысл жизни – значит осознать ее целиком. получается, смысл жизни – неразрывное единство составляющих: жизненных целей, эмоционального переживания осмысленности жизни и его практического осуществления в желаемом направлении. Важно не терять ощущение смысла своих поступков – есть ли он, туда ли он направлен, совпадает ли он с желаемым.

Таким образом, смысл жизни – в осмысленной жизни.

Литература

1. *Ланге А.* Жизнь, наполненная смыслом. – М., 2003. – 128с.
2. *Леонтьев Д.А.* Психология смысла. – М., Смысл – 2003.
3. *Обуховский К.* Галактика потребностей. Психология влечений человека – СПб: издательство «Речь», 2003.
4. *Франкл В.* Психотерапия на практике. – СПб, 2001.

Е. Д. Сидоренко

Психологическая вариативность субъектности: преамбула эмпирического исследования

Деятельностный подход в отечественной психологии способствовал преодолению ограниченности функционализма к анализу активности человека и его психических функций, культурно-исторический подход к анализу развития возможностей человека, его психики и подход с точки зрения социального опосредствования к анализу основных тенденций личностного развития. В их рамках созрел новый аспект методологии исследования, новые способы анализа психической жизни человека; раскрывающие механизмы функционирования психических явлений, наблюдаемых в повседневных и необычных условиях, а также механизмы, определяющие динамику и направленность психического развития. В числе этих механизмов важнейшее место занимают система структурирования личного опыта, определяющие субъектную, активную, целенаправленную и конструктивную позицию человека в повседневной жизнедеятельности и перспективе его развития. Подобная позиция характеризует человека как субъекта, самостоятельного и творческого.

Предметом многих последних исследований стала целостная характеристика активности человека, обнаруживаемая в его деятельности и поведении – субъектность, а также выбор способов выявления ее параметров. Анализ этой характеристики значим при решении практических задач помощи учащимся в учении и работе, самоопределении, самопознании и преодолении препятствий в своем развитии. Важна подобная характеристика и при вовлеченности человека в виды труда, требующие высокой ответственности, мобилизации в критических ситуациях. Развитие субъектности в человеке может помочь ему обрести жизненные смыслы и цели, лучшие способы разрешения конфликтных и проблемных ситуаций

Для решения такой сложной задачи, как развитие субъектности в человеке в первую очередь необходимо определить психологическую вариативность субъектности, чему и посвящается настоящая статья.

В результате теоретического анализа проблемы выделяются три методологических подхода. Во-первых, идея субъектности, традиционно

связываемая с характером и типом совместной деятельности (Г.М. Андреева, А.Г. Асмолов, А.И. Донцов, А.Л. Журавлев, Б.Ф. Ломов, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн, В.А. Хашенко, А.С. Чернышев).

Во-вторых, это культурно-исторический подход и представление об активной роли человека в процессе жизнедеятельности (Б.Г. Ананьев, П.П. Блонский, А.В. Брушлинский, М.И. Воловикова, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, В.П. Зинченко, А.А. Смирнова и др). И, в третьих, феномен субъектности, описанный в психологии личности (В.А.Петровский, А.Огнев).

Таким образом, можно заключить, что идея субъекта и его активности получила достойное место в опыте историко-теоретического осмысления ключевых позиций психологии. Однако, не смотря на интерес к выделенному предмету и достаточному количеству публикаций по данной проблематике (Абульханова К.А, 1973; Понасюк М.А., 1979; Сарджвеладзе Н.И., 1989; Асмолов А.Г.; 1990; Будинайте Г.Л., Корнилова, 1993; Белицкая Г.Э.; Конопкин О.А., Якиманская И.С., 1994; Конопкин О.А., 1995; Петровский В.А., 1997; Зинченко В.П., 1998; Брушлинский А.В., Буякас Т.М., Зевина О.Г.; Богоявленская Д.Б.Корнилова Т.В.; Кудрявцев В.Т.; Осницкий А.К., Чуйкова Г.С.; Цукерман Г.А., 1999; Брушлинский А.В., Воловикова М.И., 2002; Брушлинский А.В.; Знаков В.В.; Мухина В.С., 2003; Журавлев И.В., 2004), до сих пор существуют разночтения в понимании термина «субъектность» и вследствие этого отсутствует инструментарий, способный ее измерить. Для того чтобы этого избежать в настоящем исследовании, проведем теоретический анализ существующих концепций и определим суть феномена «субъектность», что позволит в дальнейшем решить многие эмпирические задачи исследования субъектности человека.

В работах философов противопоставляются категории «объекта» и «субъекта». Такое разграничение целесообразно используется для определения логики научного исследования. Однако рассматривать человека живущего в качестве объекта нельзя, потому как человек наделен активностью. М.М.Бахтин пишет, что «человек никогда не совпадает с самим собой» и в этой потенции реализуется его основное предназначение. С.Л.Рубинштейн, анализируя это противоречие, пишет о разном качестве субъекта: «субъекта изменения определенного рода» и «субъекта определенного способа существования».

К.А. Абульханова-Славская, вслед за марксистами и С.Л. Рубинштейном обращает внимание на такое существующее противоречие и описывает его проявление в двух основных способах отношения человека к бытию – познавательному и деятельностному. Однако разнообразие научной мысли, отражающее данное противоречие, не только не способствует, но и становится непреодолимым ограничением для эмпирического исследова-

дования феномена «субъектность». Тем не менее опыт отечественной психологии выносит идею субъекта как универсального, «ядерного» в человеке.

Идея субъекта – основа единства психологической школы отечественных психологов. Психическая активность, внутренняя реальность человека отражает и в тоже время порождает объективную действительность. Объективная реальность, по Гегелю, является «внеположенной», т.е. существующей в другом, через нечто другое. Петровский В.А. в интервью с Агафоновым А.Ю. говорит о специфике объективного как о существовании за пределами локуса возникновения и логично переходит к пониманию субъективной реальности, опираясь на представления С.Л. Рубинштейна, как имманентной, т.е. внутренне неотторжимой от живого существа и порождаемой им самим областью феноменов.

В.А. Петровский выражает идею универсального субъекта, определяющего такое различие видов своей произвольной активности и проявления его в других. Идея наличия такого универсального субъекта находит отражение в метафорических формулировках субъекта как точки отсчета в системе координат. И.В. Журавлев (2004) рассматривает целостность субъекта в классическом и неклассическом понимании (парадигм) феномена. С позиций первого целостность субъекта является следствием тождества его самому себе, с позиций второго – воображаемое единство достигается за счет присутствия другого. При этом И.В.Журавлев склонен считать неклассическую парадигму более соответствующей объективной действительности, выражая созвучие с идеей Ф.Соссюра (2001): «человек становится вполне человеком только посредством того, что он заимствует из своего окружения».

Независимо от выявленной противоречивости парадигм, индивид понимается как субъект жизнедеятельности. Авторами выделяется активный и целеполагающий характер человеческой деятельности (Абульханова К.А., 1973).

Подводя итог, можно заключить следующее: онтологическая природа субъекта представляет собой единство и целостность, что выражается во множестве форм его активности. Авторы теоретических и исследовательских работ уделяют внимание либо идее универсального субъекта, либо формам проявления его активности. Понимание частного случая диалектики общего и единичного применительно к задаче исследования природы субъекта позволяет озвучить проблему его качества. О.А. Конопкин (2004) выделяет четыре актуальных вопроса: самостоятельность субъекта, внутреннюю детерминацию активности, регуляция деятельности, способность быть творцом своей собственной жизни. Однако вопрос об условиях развития субъектности, как качественной характеристики человека поднят не был. Поэтому необходимо перейти к изучению категории «субъект-

ность» и «активность» для того, чтобы выявить факторы, которые способны влиять на динамику роста субъектности человека.

От активности субъекта к «субъектности». А.В. Брушлинский (2002, 2003) пишет, что активность на уровне психического как процесса является способом формирования, развития и проявления человека как субъекта. Активность имеет три источника: Во-первых, это цель, которая вызывает смыслопорождение и поиск ответа на вопрос «зачем»; во-вторых, случайность, хаос и возникающее желание целостности; и, наконец, в-третьих, необходимость особой подсистемы, «универсального субъекта», которая связывала, отражала и настраивала бы коммуникацию между внутренними субличностями, другими Я. Универсальному субъекту свойственны собственные интересы, неотчуждаемые от интересов других подсистем «Я». Такое «Я» согласовывает устремления других подсистем и способно рефлексировать. Именно поэтому озвучивание идеи субъектности придает людям статус субъектов своих деяний. (А.В.Петровский)

В самом широком смысле «субъектность» – это «объективное» выражение субъективного, имманентно присущего конкретному индивиду личного опыта. Субъектность является мерой той активности, которую проявляет субъект, реализуя во вне свое внутреннее, принадлежащее только ему психическое.

Субъектность в таком широком понимании, как вид активности, отличима от субъективности как «иерархии актов репрезентации-присвоения осуществляемых в языке и средствами языка» (Э. Бенвенист, 1974) и субъектности как критерия психического (Л.М. Веккер, 1998), от сконструированного в дискурсе одного типа «Я» (Дж. Поттер, М. Уезерел).

В узком же смысле *субъектность* человека – это вид его активности, как проявления специфической организации психического, способствующий активной, сознательной и целенаправленной реализации накопленного опыта при решении задач жизнедеятельности (А.К. Осницкий, 1996).

Такое определение позволяет по-новому взглянуть на существующие исследования психической деятельности и выделить в один ряд отмеченные учеными феномены.

Литература

1. *Абульханова К.А.* О субъекте психической деятельности. – М., 1973.
2. *Ананьев Б.Г.* О проблемах современного человекознания. – М., 1977.
3. *Асмолов А.Г.* Личность как предмет психологического исследования. – М., 1984.
4. *Асмолов А.Г.* Психология личности: принципы общепсихологического анализа. – М., 1990.

5. *Барабаничиков В.А.* Проблема психического отражения в трудах Б.Ф. Белицкая Г.Э. Ломова // Психологический журнал №5, 1994.
6. *Бессонова Е.А.* Рефлексия и ее развитие в процессе учебно-профессионального становления. / диссертация ... кандидата психологических наук (на правах рукописи). Харабаровск, 2000, – 146 с.
7. *Бенвенист Э.* О субъективности в языке 88 Общая лингвистика. – М., 1974. С. 292-300.
8. *Богоявленская Д.Б.* «Субъект деятельности» в проблематике творчества // Вопросы психологии, 1999, №2, С. 35-41.
9. *Брушлинский А.В.* Зона ближайшего развития и проблема субъекта деятельности // Психологический журнал, 1994, №3.
10. *Брушлинский А.В.* Проблема субъекта в психологической науке // Психологический журнал, 1991, №6.
11. *Брушлинский А.В.* Психология субъекта. – СПб., 2003.
12. *Брушлинский А.В.* Субъект мышление, учение, воображение. – М., 1996.
13. *Брушлинский А.В.* Субъектно-деятельностная концепция и теории функциональных систем. // Вопросы психологии, 1999, №5.
14. *Будинайте Г.Л., Корнилова Т.В.* Личностные ценности и личностные предпочтения субъекта // Вопросы психологии, 1993, №5, с.99-106.
15. *Буякас Т.М., Зевина О.Г.* Тематические сообщения внутренняя активность субъекта в процессе амплификации индивидуального сознания // Вопросы психологии, 1999, №5, С.50-61.
16. *Веккер Л.М.* Психика и реальность: единая теория психических процессов. – М.: Смысл, 1998. – 685 с.
17. *Гегель Г.В.Ф.* Феноменология духа. – М., 2000.
18. *Голиков Ю.Я., Костин А.Н.* Особенности психической регуляции и классы проблемностей в сложной операторской деятельности. // Психологический журнал, 1994, № 2.
19. *Ефремов Е.Г.* Особенности формирования профессионального самосознания на различных стадиях профессионального обучения (на примере студентов-психологов): диссертация ... кандидата психологических наук (на правах рукописи). – Томск, 2000, 178 с.
20. *Журавлев И.В.* Психолого-лингвистический анализ субъективности. // Психол.журн., 2004, том 25, №4. С. 66-74.
21. *Знаков В.В.* Психология субъекта как методология понимания человеческого бытия // Психол.журн., 2003, №2. С. 95-106.
22. *Зоткин Н.В.* Смыслополагание в ситуации неопределенности. Самара, Издательство «Самарский университет» 2000, 23 с. (на правах рукописи).
23. *Каргин М.И.* Влияние контекста на усвоение студентами учебного материала как средство регуляции профессиональной деятельности: дис-

- сертация ... кандидата психологических наук (на правах рукописи). – М., 1998, 135 с.
24. *Кон И.* Категория "Я" в психологии // Психологический журнал. – Т.2, №3, 1981.
 25. *Конопкин О.А.* Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) // Вопросы психологии, 1995, №1, с. 5-13.
 26. *Конопкин О.А.* Феномен субъектности в психологии личности // Вопросы психологии, 1994, №6, С. 148-150.
 27. *Корнилова Т.В.* Индивидуальные категоризации субъективного риска // Вопросы психологии, 1999, №6, с. 128-138.
 28. *Кудрявцев В.Т.* Идея субъекта – основание единства отечественного психологического знания // Вопросы психологии, 1991, №1, С. 123-126.
 29. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1975.
 30. О роли субъектности в формировании социально-политической ориентаций.
 31. *Осницкий А.К.* Проблемы исследования субъектной активности // Вопросы психологии, 1996 №1, с. 5.
 32. *Осницкий А.К., Чуйкова Т.С.* Саморегуляция активности субъекта в ситуации потери работы // Вопросы психологии, 1991, №1, С. 91-104.
 33. *Петровский В.А.* Личность в психологии: парадигма субъектности – Ростов н/Д.: Изд-во «Феникс», 1996 . – 512 с.
 34. *Петровский В.А.* Феномены субъективности в развитии личности. – Самара, 1997. – 102 с.
 35. *Поттер Д., Уезерел М.* Дискурс и субъект.
 36. Психолингвистические проблемы семантики/ Под ред. А.А. Леонтьева, А.М. Шахнаровича, – М.: Изд-во "Наука", 1983.
 37. Психология индивидуального и группового субъекта // под ред. А.В.Брушлинского, М.И. Володиковой – М.: ПЕРСЭ, 2002.
 38. *Рубинштейн С.Л.* Проблемы общей психологии. М.: "Педагогика", 1973.
 39. *Сарджвеладзе Н.И.* Личность и ее взаимодействие с социальной средой. – Тбилиси: «Мецниерба», 1989.
 40. *Соссюр Ф. Де.* Особенности языка (языковой деятельности) // Заметки по общей лингвистике. – М., 2001. С. 66-67.
 41. Субъект и объект как философская проблема / отв. редактор М.А. Панасюк. – Киев, 1979
 42. Субъект психической активности. Поиск новой парадигмы // Психологический журнал, 1995 №3.
 43. *Цукерман Г.А.* Опыт типологического анализа младших школьников как субъектов учебной деятельности // Вопросы психологии, 199, №6, С. 3-18.

44. Чудновский В.Э. К проблеме соотношения внешнего и внутреннего в психологии. // Психологический журнал, 1993, №5.

О.А. Ушмудина

Пространство диалога и самостоятельность мысли

Высшее профессиональное образование представляет собой динамическую систему, изменение которой обусловлено внутренними (разнообразие и уникальность студентов и преподавателей) и внешними (изменение условий образования, переход системы высшего образования на качественно иной уровень, реформы образования) факторами. Развитие студента как личности, как субъекта образования является основополагающим моментом данного исследования.

В связи с большим количеством методов, подходов и средств формирования студента как субъекта научно-исследовательской, учебной и, в дальнейшем, профессиональной деятельности, разработанных в последние годы, можно сказать, что тщательно и детально проработана дидактическая сторона обучения (формальный компонент).

На наш взгляд, недостаточно изучены и описаны психологические условия и механизмы реализации познавательной самостоятельности (содержательный компонент) развития студента.

В связи с этим, вопрос развития познавательной самостоятельности студента (самостоятельности мысли, мышления) остается актуальным. В данной работе проанализированы взгляды М. Бахтина, В. Библера, М. Бубера, М. Мамардашвили на категории «диалог», «диалоговые отношения», «самостоятельности мысли» и «мышление». Центральной проблематикой исследований данных авторов является существование особой среды, что в нашем случае, является условием, влияющим на становление познавательной самостоятельности субъекта.

Проблематика данного вопроса, на наш взгляд, решается в двух аспектах: каково внутреннее содержание и внешние условия особой среды («диалогических отношений»), способствующих развитию самостоятельности мысли.

Так М. Бубер в процессе общения, взаимодействия выделяет существование определенного пространства, так называемый феномен «между», согласно которому мы познаем Другого через «интерсубъектность», через отношения двух субъектов. Только такое отношение развивает «Я», развивает человеческий дух. Сущующая способность к отношению позволяет быть и развиваться духовной жизни человека. Таким образом, М. Бубер выдвигает определенную форму личностного развития

субъекта, где условием собственного развития выступают отношения с Другим. Диалогическое существование человека по своему характеру глубокое, поддерживающее и придающее силы.

Сам по себе диалог – это «отношения понимания» (М. Бубер). Диалогическим отношениям, согласно М. Бахтину, свойственно: смысловая и содержательная направленность, вопросно-ответный контекст бытия и обязательное присутствие целостных позиций. Мы бы определили как субъект – субъектное взаимодействие.

Стараясь развивать гуманистическое мышление, которое рождается из диалогического существования, М. Бубер критиковал противоположное этому существующее, стандартное, нормальное мышление.

В. Библер и М. Бахтин выделяют уровни развития гуманитарного мышления:

1). Становление собственной субъектности через обращенность к другому (т.е. знание личности (человека) как субъекта общения, обращения, диалога);

2). Способность видеть субъекта в другом (т.е. знание субъекта как личности, возникновение взаимопонимания);

3). Нетождественность субъекта и личности, переход к диалогу личностных позиций (формой такого диалога является сознание и самосознание) от диалога голосов (диалога индивидов у М. Бубера).

М. Бахтин определяет парадокс сознания как нетождественность знания о собственном бытии и знания о собственном действии. Феномен отстраненности предполагает способность наблюдать за своим сознанием (бытием) со стороны. Решение этой проблемы он видит в существовании сознания Другого. Таким образом, как и у М. Библера, мы встречаемся с наличием определенного пространства (зазора, диалога).

Анализ работ М. Бахтина и В. Библера дает представление о феномене «внутренних собеседников», которые, в свою очередь, обладают собственной логикой. Через актуализацию диалога между ними, диалогической сущности происходит развитие мышления. Мышление всегда индивидуальный процесс, молчаливая беседа с самим собой, хотя условием возникновения мысли является диалогичный процесс.

Согласно М. Мамардашвили, первое с чего начинается мышление – это удивление (состояние переживания), которое влечет за собой состояние мысли (состояние переживания ее как события). Первым актом мысли является выделение области мысли, о чем в принципе можно мыслить.

Проводя дифференциальный анализ мышления и рассуждения, он обращает наше внимание, что в последнем мы можем встретить мыслеподобные образования (например, «железная логика» у В. Библера). В то время как в мышлении мы можем находиться, переживать его.

Мышление предполагает существование личностных структур, личностных поступков, личностного поведения (у М. Бахтина мы встречаем личностное общение).

М. Мамардашвили формулирует два принципа научного мышления: объективации и понятности мира, которые объясняют разницу понимания и знания, исследования и восприятия, что в свою очередь является предпосылками появления форм теоретического мышления и самостоятельности мысли.

При исследовании феномена диалогического взаимодействия, мы сталкиваемся с тремя модусами существования человека: индивид, субъект, личность, которые в той или иной мере прописаны у всех исследуемых нами авторов.

Диалог можно рассматривать как процесс молчаливого общения внутренних собеседников. Актуализация зазора, пространства «между» этими ипостасями Я, их сопряженность, которые появляются только в диалогических отношениях, приводит к развитию мышления субъекта. С другой стороны, согласно М. Бахтину, внутренний диалог вторичен по сравнению с внешним. Особо стоит оговориться, что настоящий внешний диалог не имеет никакого отношения к разговору или обмену репликами.

Условием появления диалога и результатом того, что он состоялся, является наличие «двух сознаний». Понимание возможно там, где есть два сознания.

Диалог, в первую очередь, это личностное общение, личностное поведение. По всем законам развития гуманитарного мышления (М. Бахтин, В. Библер), замечания, переживания Другого, его сознания, мы снова попадаем в категорию «между» (М. Бубер), которая является истинным основанием развития диалога, мышления.

Подводя итог работе, очень условно можно предположить формулу развития мышления, основанием которой является переживание. Отношение в диалоге исходно, подлинно, спонтанно, доопытно (существует до Я), способность к нему есть у каждого человека. Переживание субъектности Другого – это следующий, более глубокий уровень. Отношение с ним – переживание диалога личностей, результатом которого может являться переживание мысли.

На наш взгляд, это предположение, требует дальнейшей проверки и анализа, что представляет собой перспективу нашего исследования.

М.В. Царева

Особенности ситуации актуализации внутреннего диалога при решении разной степени проблемности задач.

Научный руководитель К.С. Лисецкий

Актуальность заявленной темы заключается в рассмотрении явления внутреннего диалога не только в рамках самосознания личности, как в подходе Столина [12], в частности как диалог составных частей «Я» личности, но и с точки зрения влияния проблемной ситуации на особенности актуализации внутреннего диалога и субъектов данного внутреннего диалога.

Проблема данного исследования обусловлена тем, что внутренний диалог – это малоисследованная область в психологической науке. Существует сложность экстерииоризации внутреннего диалога для изучения и дефицит конкретных эмпирических фактов в сфере изучения данного явления.

Как было заявлено ранее, как эмпирическая реальность внутренний диалог личности является труднодоступным и вследствие этого малоизученным явлением. Если о внутренних диалогах конфликтных и психически больных людей мы можем судить по тем эмпирическим данным, которые накоплены в области психопатологии (исследования множественной личности) и психотерапии (гештальттерапия) [10], то в сфере изучения внутренних диалогов нормально развивающего взрослого человека ощущается определенный дефицит конкретных эмпирических фактов.

Понятие внутреннего диалога было предложено М.М. Бахтиным. Бахтин считает, что предметом психологии является сознание, а оно, в свою очередь, представляет собой диалог [2].

В.В. Столин понимает внутренний диалог как «речевое диалогическое взаимодействие, по крайней мере, двух не совпадающих точек зрения, развиваемых одним и тем же субъектом в системе самосознания» [12].

А.В. Визигина под внутренним диалогом понимает развернутую внутреннюю речевую активность субъекта, направленную на значимые для него объекты действительности и собственного «Я» [5].

Г.М. Кучинский определяет внутренний диалог как взаимодействие внутри одного субъекта различных смысловых позиций. Под смысловыми позициями он понимает «некую схему понимания предмета, модель его

представления и интерпретации», а также представления о других предметах, о самом себе, своих целях, действиях, о других субъектах [6].

Лотманом было предложено понятие аутокоммуникации. Под аутокоммуникацией он понимал тип информационного процесса в культуре, организованный как такая передача сообщения, исходным условием которой является ситуация совпадения адресата и адресанта, то есть в структуре «Я-Я» [7].

В психологическом словаре под редакцией Петровского и Ярошевского внутренний диалог определяется через понятие внутренняя речь. А внутренняя речь определяется как различные виды использования языка, языковых значений вне процесса реальной коммуникации [9].

Насколько различны определения внутреннего диалога, настолько различны и точки зрения относительно субъектов внутреннего диалога.

При разработки методики управляемой проекции В.В. Столиным использовалась гипотеза, которая заключалась в том, что в «самосознании выделяются два партнера по диалогу. Один из них подобен самому субъекту: это как бы сам субъект с теми его свойствами, которые воспринимаются им сами и окружающими, другой партнер – характерен всем тем, чего нет в воспринимаемом «Я» субъекте», то есть это антагонист «Я» [12].

У М.М. Бахтина партнерами внутреннего диалога могут быть: «воображаемый собеседник», то есть его образ в сознании субъекта (Другой-для-меня), образ самого субъекта в своём сознании (Я-для-себя), «бесплотная, чисто логическая позиция» [3].

С позиций транзактного анализа во внутренний диалог могут вступать эго-состояния постоянно «живущие» внутри личности: Родитель, Взрослый и Дитя [4]. В психоанализе такими партнерами внутреннего диалога являются Оно, Я, Сверх Я [11]. В психосинтезе это – субличности [1].

Выше названные теории рассматривают субъектов внутреннего диалога с единой позиции, которая заключается в расщеплении, диссоциации «Я» субъекта на составные части и диалог между ними.

В проводимом исследовании рассматривается внутренний диалог «Я» с не-«Я». В связи с этим обратимся к теории отраженной субъектности В.А. Петровского. Под отраженной субъектностью понимается «идеальная представленность и продолженность в другом, инобытие кого-либо в ком-либо». Сущность идеальной представленности заключается в тех «реальных смысловых преобразованиях, действительных изменениях интеллектуальной и аффективно-потребностной сфер личности другого человека, которые производит деятельность индивида или его участие в совместной деятельности». Отражаясь в других людях, человек выступает как деятельное начало, способствующее укреплению или изменению их взглядов, формированию новых побуждений, возникновению ранее не испы-

таных переживаний. Таким образом, человек выступает как значимый для них другой, источник новых личностных смыслов [8].

Выделены три формы существования отраженной субъектности: 1) Ситуативно-значимый другой. Источником влияния на поведение и сознание людей выступает здесь актуальный образ другого человека, складывающийся у них в условиях непосредственного взаимодействия с ним. 2) Идеальный другой («Интроект»). Отраженная субъектность здесь выступает как действительность представлений памяти и воображения. Носитель отраженной субъектности в данном случае открывает в себе как бы два смысловых и вместе с тем силовых центра: «Я» и «Другой во мне». Даже тогда, когда «идеальный другой» ушел из жизни, переживание его бытия во внутреннем мире субъекта может сохраняться, а иногда даже усиливается. 3) Претворенный другой. В этом случае фактически снимаются диалогические формы связи между индивидом и значимым другим. Отраженная субъектность значимого другого здесь неотделима от собственного Я индивида [8].

В исследовании мы опираемся на первую форму отраженной субъектности: ситуативно-значимый другой, то есть личность, с которой индивид непосредственно в процессе своей жизнедеятельности вступает в контакт [2],[5],[12].

В рассмотренной литературе показано, что условием актуализации внутреннего диалога является наличие неразрешимой имеющимися средствами личностной или интеллектуальной проблемы, а также актуальность, значимость для субъекта обсуждаемой проблематики в данный момент времени.

Проводимое нами исследование опирается на предложение о том, что степень проблемности ситуации влияет на особенности актуализации внутреннего диалога. Для подтверждения данного предположения было проведено пилотажное исследование.

Целью исследования является выявление особенностей актуализации внутреннего диалога и его субъекта в самосознании человека при решении разного рода проблемных задач.

Испытуемым были предложены 4 задачи: математическая, эвристическая, «философская» и «глобальная» и ряд вопросов, на которые они должны были ответить в процессе решения этих задач: с кем Вы сейчас разговариваете? кто бы Вам мог сейчас помочь? кому Вы, на ваш взгляд, доказываете свою точку зрения? какие эмоции Вы испытываете при решении данной задачи? и т.д. Процесс выполнения заданий и ответы на вопросы записывались на диктофон. В пилотажном исследовании приняло участие 10 человек.

В результате проведенного исследования было выявлено, что:

При решении математической задачи, в первую очередь, диалог строится на уровне «Я-Я» как диалог мышления. При ответе на вопросы происходит актуализация образа того человека, который «хорошо знает математику».

При решении эвристической задачи также диалог строится на уровне диалога мышления. При ответе на вопросы происходит обращение к образу человека, который компетентен в этой области, сам образ не является конкретным. При конкретизации актуализируется образ либо близкого человека как один из критериев выбора, либо практического как второй из критериев выбора.

Стоит отметить, что 1 и 2 задание сами по себе не являлись для испытуемых эмоционально-значимыми, проблемными ситуациями и внутренний диалог не актуализировался.

При решении задачи философского типа испытуемый высказывает и развивает собственную точку зрения. Внутренний диалог актуализируется со значимым близким другим, который имеет другую точку зрения. Внутренний диалог принимает форму спора, вызывая «отрицательные, сложные, сильные эмоции», «противоборство».

При решении задачи глобального типа также высказывается и развивается собственная точка зрения. У одной части испытуемых происходит актуализация образа компетентного человека, специалиста в этой области, сам образ не конкретен. Это сопровождается желанием получить достоверную информацию о проблеме. У другой части испытуемых актуализируется образ «подруги», «друзей», с которыми хотелось бы «просто пообсуждать». Описаны такие эмоции как «интерес», «отрицательные эмоции», «страх».

В результате проведенной работы можно сделать следующие выводы:

1. Внутренний диалог определяется как речевое диалогическое взаимодействие, по крайней мере, двух не совпадающих точек зрения, развиваемых одним и тем же субъектом в системе самосознания; как развернутая внутренняя речевая активность субъекта; как взаимодействие внутри одного субъекта различных смысловых позиций;
2. Наличие субъектов в структуре внутреннего диалога, а именно значимый другой как субъект внутреннего диалога;
3. На особенности ситуации актуализации внутреннего диалога влияет степень проблемности и эмоциональной значимости ситуации.

Таким образом, теоретическая значимость данного исследования заключается в рассмотрении явления внутреннего диалога с новой позиции – диалог «Я» с не-«Я», в выявлении его связи с проблемной ситуацией и поиске особенностей его актуализации.

Практическая значимость заключается в возможном использовании полученного материала в психотерапевтической работе с целью выявления субъектов внутреннего диалога (образы «значимого Другого»), формы данного внутреннего диалога (диалог-спор, диалог-унисон и т.д.), ситуации актуализации и выявления влияния такого внутреннего диалога на самосознание и поведение личности.

Литература.

1. *Ассаджиоли Р.* Психосинтез. СПб.: Класс, 1995. – 267 с.
2. *Бахтин М.М.* Проблемы поэтики Достоевского. М.: Политиздат, 1987. – 470 с.
3. *Бахтин М.М., Выготский Л.С.* Интериоризация как «феномен границы» // Вопросы психологии. 1996. № 6. С. 107-118.
4. *Берн Э.* Транзактный анализ и психотерапия. СПб.: Класс, 1994. – 321 с.
5. *Визигина А.В., Столин В.В.* Внутренний диалог и самоотношение // Психологический журнал. 1989. № 6. С.20-26.
6. *Кучинский Г.М.* Психология внутреннего диалога. Минск: Университетское, 1988. – 206 с.
7. *Лотман Ю.М.* О русской литературе. СПб.: Искусство, 1997. – 845 с.
8. *Петровский В.А.* Феномены субъектности в развитии личности. Самара: Б.и., 1997. – 101 с.
9. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
10. Психотерапевтическая энциклопедия / Под ред. Б.Д. Карвасарского. СПб.: Питер Ком, 1998. - 752с.
11. *Соколова Е.Т.* Самосознание и самооценка при аномалиях личности. М.: МГУ, 1989. – 215 с.
12. *Столин В.В.* Самосознание личности. М.: Мгу, 1983. – 284 с.

Ю.Е. Шилов

Эмпирическое исследование особенностей Я-концепции студентов-психологов в процессе профессионального становления

Логика исследования и описание процедуры. Данное исследование, направленное на выявление особенностей Я-концепции студентов-психологов проводилось на базе Самарского государственного университета. К участию в исследовании было привлечено 149 человек. В процеду-

ре исследования приняли участие студенты первого, третьего и пятого курсов. Все студенты, принимавшие участие в экспериментальном исследовании, обучаются на дневном отделении. Возрастной диапазон испытуемых варьировался от 16 до 24 лет. Поскольку нас не интересовали гендерные различия, – что является предметом отдельного исследования, – мы не учитывали половой состав экспериментальной выборки.

Нами были выдвинуты следующие гипотезы исследования:

1. На начальном этапе процесса обучения «Я-концепция» студентов противоречива и включает в себя нереалистические представления о возможностях профессионального становления. В процессе получения профессионального образования будет происходить коррекция уровня притязаний и формирование реалистичной «Я-концепции».
2. В процессе профессионального образования возможен кризис профессионального становления, вызванный несоответствием между ожиданиями студентов относительно собственного профессионального роста в процессе обучения и их восприятием достигнутого уровня профессиональной компетентности.

Метод, применявшийся в исследовании – модификация психосемантического метода множественной идентификации, разработанного В. Ф. Петренко. Данный метод развивает традицию, начатую Дж. Келли в теории личностных конструкторов, в которой возможно произвольное, исходя из исследовательских интересов, задание набора как критериев оценивания, так и оснований, по которым шкалируются явления, события или определенные персоны, так и объекты оценивания. Последние образуют в матрицы оценивания столбцы, а критерии оценивания – соответствующие строки. Составление использованной репертуарной решетки подробнее описано ниже.

Основная цель исследования – определение динамики Я-концепции как индикатора профессионального становления предполагала решение частных задач, а именно:

- установление объектов оценивания;
- установление критериев оценивания;
- определение динамики Я-концепции у студентов – психологов;

Исходя из данного определения задач, перед проведением исследования, были спланированы его этапы.

На *первом* этапе производился выбор объектов оценивания. Поскольку нас интересовала динамика изменения Я – концепции, и в исследовании участвовали студенты 1, 3 и 5 курсов, в матрицу оценивания были включены объекты «Я на первом курсе», «Я на третьем курсе» и «Я на пятом курсе». Мы сочли важным также включить в репертуарную решетку объект «Я глазами сверстников», поскольку самовосприятие в сту-

денческую пору, а, следовательно, оценочная составляющая самосознания, во многом, определяется отношением со стороны сверстников. По существу, этот объект соотносится с социальной рефлексивностью: «Я думаю, как обо мне думают сверстники». В матрицу оценивания были включены также объекты «Успешный психолог» и «Преподаватель психологии», с тем, чтобы определить динамику самооценивания по отношению к собственным представлениям студентов о профессионале в той сфере, к которой они по роду овладения специальностью причислены сами. Для выявления сдвигов в самооценивании в экзистенциальном аспекте и сравнения образов Я по отношению к собственным представлениям студентов о счастливом и здоровом человеке, в оценочную решетку были включены объекты «Здоровый человек» и «Счастливый человек». Объект «Я через 10 лет» включался в репертуарную решетку для того, чтобы оценить представление студентов о себе в будущей перспективе. Фактически, «Я через 10 лет» является аналогом «Я в отдаленном будущем», однако является методически более удобным объектом для самооценивания.

Таким образом, столбцы репертуарной решетки образовали девять объектов. Вполне возможно, что размерность матрицы оценивания можно было бы увеличить за счет включения в нее других составляющих Я - концепции. Данный выбор был продиктован необходимостью составления такой матрицы, которая бы содержала необходимое и достаточное количество, как объектов, так и оснований (критериев) оценивания.

На следующем, *втором* этапе исследования производился выбор тех оснований или критериев оценивания, которые в матрице образовали строки. Этот выбор осуществлялся следующим образом. Экспертам (15 человек), в качестве которых выступали преподаватели психологического факультета Самарского государственного университета, предлагался список из 20 личностных и профессиональных качеств. Экспертам давалась следующая инструкция: «Пожалуйста, выберите из предлагаемого Вам набора качеств, шесть, относящихся к профессиональной сфере психолога, то есть, те, которые, по Вашему мнению, в наибольшей степени характеризует личность профессионала, независимо от его психологической специализации». Несмотря на то, что наблюдался незначительный разброс в выборе экспертами интересующих нас качеств (в некотором роде, эти качества определяют общий уровень профессионализма психолога, независимо от специфики профессиональной деятельности), наибольшую частоту встречаемости в экспертных выборах, имели следующие качества:

- умный;
- компетентный;
- профессиональный;
- эрудированный;

- целеустремленный;
- общительный.

Таким образом, определились основания оценивания, и была получена «репертуарная решетка», которая затем использовалась в основной процедуре исследования. Следует отметить, что обозначения объектов оценивания в матрице не были инвариантны, и менялись в зависимости от того, на каком курсе проводилась процедура исследования. Так, например, для студентов - психологов первого курса, вместо объекта «Я на первом курсе» в матрицу оценивания включался объект «Я в настоящем». Соответственно, для студентов психологического факультета пятого курса, объект «Я в настоящем» замещал собой объект «Я на пятом курсе». Такие объекты как: «Счастливый человек», «Здоровый человек», «Я через десять лет» и «Я глазами сверстников» включались во все репертуарные решетки, предлагаемые испытуемым, независимо от курса.

На *третьем* этапе исследования проводилась сама процедура оценивания. Процедурные условия были относительно схожими на всех курсах. Исследование проводилось в учебных аудиториях во время семинарских занятий. В среднем в аудитории находилось 18-20 испытуемых. Всем студентам раздавались соответствующие бланки оценивания. Испытуемые должны были выполнять следующую инструкцию: «Оцените по 10-ти балльной шкале выраженность указанных в таблице качеств. Цифра «ноль» означает, что качество полностью отсутствует, цифра «десять» - качество выражено в максимальной степени». При необходимости, экспериментатор пояснял порядок выполнения задания на примере, заполняя отдельные ячейки матрицы. Время на выполнение задания не лимитировалось. После этого производилась обработка результатов.

Обработка результатов. Первым шагом в обработке индивидуальных данных, полученных в ходе процедуры исследования, стал расчет средних значений оценивания. Для этого суммировались индивидуальные значения по каждому объекту и каждому основанию оценивания. Полученные показатели делились на количество испытуемых, образующих соответствующую выборку. В случае расчета средних величин оценивания по каждому основанию, суммировались все значения, относящиеся к отдельной строке матрицы, и затем, полученная сумма делилась на «девять». В случае расчета среднего показателя по каждому объекту оценивания, все значения, соответствующие отдельному столбцу матрицы складывались, и полученная сумма делилась на «шесть». Расчет средних значений необходим был для того, чтобы, во-первых, получить общую картину, отражающую особенности структурно-содержательных компонентов «Я концепции» для студентов первого, третьего и пятого курсов. Таким образом, были получены три матрицы средних значений оценивания.

Во-вторых, расчет средних значений требовался для того, чтобы впоследствии применить к полученным матрицам оценивания факторный анализ.

Если шкалы оценивания были выбраны нами верно, то все характеристики, которые выступали в матрице, заполняемой испытуемыми, критериями оценивания, с высокой вероятностью относятся к одному и тому же, инвариантному для всех характеристик фактору. Иначе говоря, они высоко коррелируют с родовой характеристикой, связанной с профессионализмом. Мы проверили это предположение отдельно для всех 3-х выборок испытуемых. Для этого мы провели факторный анализ, в результате которого убедились в правомерности нашего предположения. Факторный анализ проводился в статистическом пакете «Statsoft Statistica v. 6.0». Оказалось, что для всех 3-х групп испытуемых был получен один фактор, который был нами назван «профессиональная компетентность». Можно констатировать, что выбранные критерии оценивания оказались адекватны достижению ранее поставленной цели: описать изменения в динамике «Я концепции» на разных этапах профессионализации в ВУЗе. Действительно, приращение профессиональной компетентности или, иначе, профессионализма, можно расценивать как показатель динамики профессионального становления.

Факторные нагрузки (иными словами, корреляции использованных шкал с выделенным в результате факторного анализа фактором) оказались высоко значимыми, и для пяти из шести характеристик превысили значение 0,9 (для шкалы «общительность» факторная нагрузка оказалась равной 0,823, что также является очень высоким значением). Все коэффициенты корреляции статистически значимы на уровне $p < 0.01$. Такие результаты свидетельствуют о высокой согласованности в изменениях оценки объектов по всем шкалам, что позволяет использовать в качестве меры оценки профессиональной компетентности простое среднее значение по всем шкалам оценивания. Анализ различий результатов, полученных путем суммирования средних значений, и оценок, полученных в результате факторного анализа, не выявил достоверных различий между ними. Таким образом, в нашем исследовании мы анализируем средние суммы оценок по шкалам оценивания, что позволяет оценить не только различия, но и степень их достоверности. Это позволяет достичь большей обоснованности результатов с точки зрения математической статистики.

На основании полученных данных нами были построены графики средних значений для студентов разных курсов, а также графики средних значений для всех курсов. Следует отметить, что оценка студентами некоторых объектов характеризуется большим разбросом значений (т.е. дисперсия ответов велика). Поэтому даже заметное различие средних значений может оказаться статистически недостоверным для генеральной сово-

купности, что может привести к обнаружению в исследовании различий, нехарактерных для генеральной совокупности. Для решения этой проблемы необходимо применение дополнительных статистических методов для определения достоверности результатов. Для этого мы использовали *t*-критерий Стьюдента для независимых выборок. Расчет значений критерия проводился также в статистическом пакете «Statsoft Statistica v. 6.0». Этот пакет представляет результаты расчетов непосредственно в виде *p*-уровня, по которому определяется уровень статистической значимости различий и вероятность отсутствия обнаруженных различий в генеральной совокупности. Заметим, что значительная разница в значении средних при *p*-уровне, не достигающем критического значения достоверности, говорит о существенном разбросе в оценках испытуемыми этих объектов, что также является предметом нашего анализа. В этом случае мы стараемся оценить тенденции косвенно, через соотнесение двух анализируемых объектов с третьим.

Ниже мы анализируем динамику Я-концепции студентов-психологов в процессе профессионального становления. При этом мы сначала рассматриваем особенности «Я-концепции» студентов на 1 курсе, а затем последовательно анализируем происходящие в ней изменения, сначала к 3, а затем к 5 курсу.

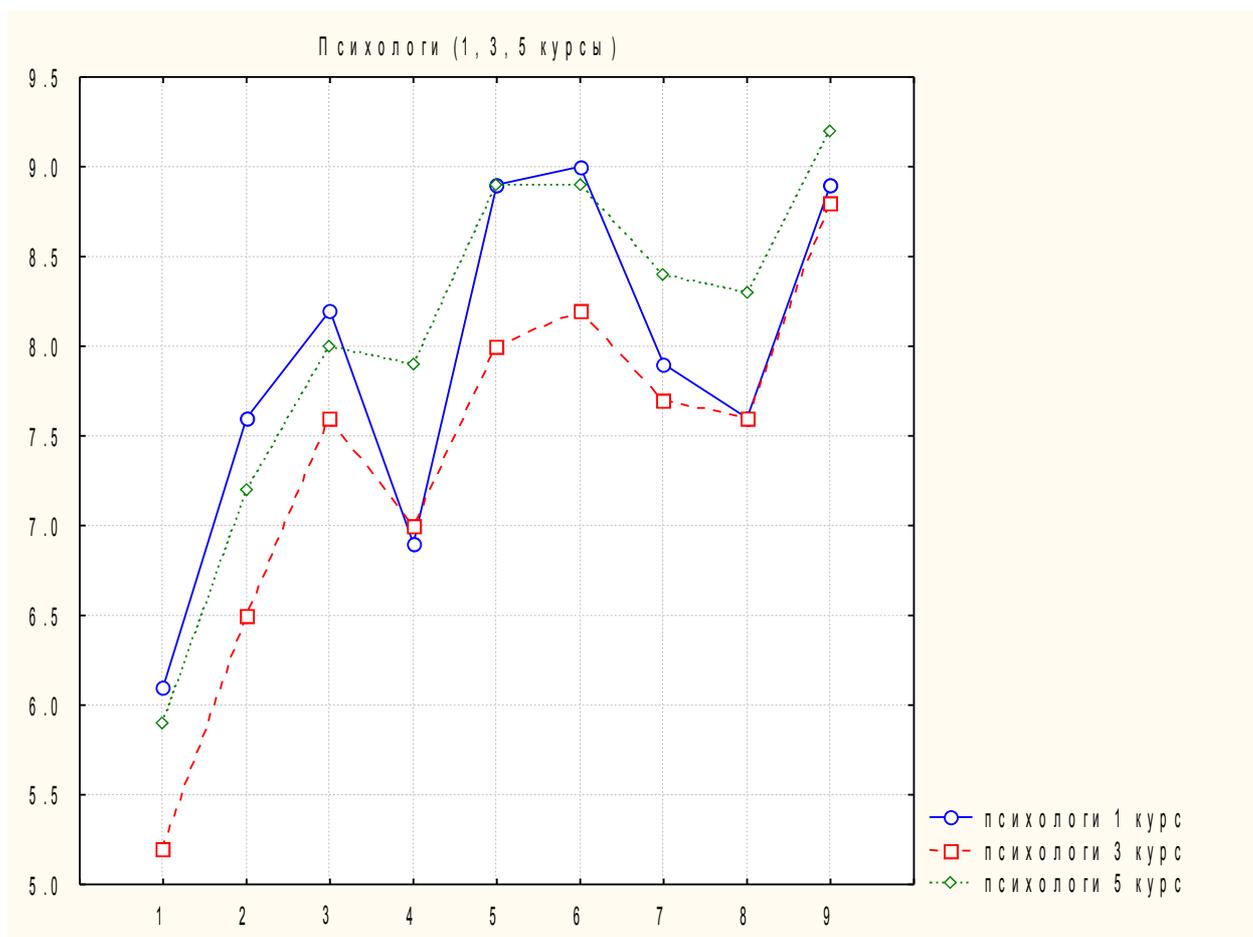
Психологические особенности Я-концепции студентов-психологов в процессе профессионального становления. График, построенный по полученным данным для студентов, обучающихся по специальности «психология», имеет следующий вид (рис. 1).

Объекты оценивания, включенные в репертуарную решетку, на графике обозначены цифрами от 1 до 9:

- 1 – Я на первом курсе;
- 2 – Я на третьем курсе;
- 3 – Я на пятом курсе;
- 4 – Я глазами сверстников;
- 5 – Успешный психолог;
- 6 – Преподаватель психологии;
- 7 – Счастливый человек;
- 8 – Здоровый человек;
- 9 – Я через 10 лет.

Далее мы проанализировали все полученные результаты, основываясь на расчете уровня статистической значимости по *t*-критерию Стьюдента для независимых выборок. Проведенный анализ позволил обнаружить следующие результаты, описывающие особенности «Я-концепции» студентов психологического факультета.

Рис. 1. Результаты, описывающие особенности «Я-концепции» студентов психологического факультета



1. На первом курсе студенты не воспринимают себя профкомпетентными (см. таблицу 1 приложения 12). Так, оценка себя в настоящем времени оказывается минимальной: все другие объекты оцениваются выше. Однако разница оценок объектов «Я в настоящем» и «Я глазами сверстников» оказывается недостоверной ($p > 0.15$), то есть студенты считают, что для окружающих они также видятся не как профессионально-компетентные люди.

2. У студентов-психологов в период обучения нарастает тенденция осознавать себя как более профессионально-компетентных, профессионально успешных, имеющих высокий профессиональный потенциал, который в будущем сможет быть реализован. Об этом свидетельствуют следующие полученные нами результаты. Хотя уровень значимости различий в оценках объектов «Я в настоящем» и «Я на 3 курсе», «Я на 3 курсе» и «Я на 5 курсе» в обоих случаях не достигает критического значения, он все же остается достаточно высоким ($p < 0.07$) (см. таблицу 1 приложения 12). В то же время разница в оценке объектов «Я в настоящем» и «Я на 5 курсе» оказывается высоко значимой ($p < 0.01$). Таким образом, студенты на 1 курсе представляют себе процесс профессионального становления как

равномерный, линейный процесс, без резких изменений. Иными словами, студенты полагают, что никаких кризисных моментов в развитии собственных профессиональных качеств и навыков у них не будет.

3. Оценка объектов «успешный психолог» и «преподаватель психологии» студентами-психологами 1 курса практически совпадает, различия статистически не значимы ($p > 0.71$). На основании этого мы можем заключить, что для первокурсников образ профессионала в своей профессии отождествляется с образом успешного преподавателя психологии.

4. На 1 курсе студенты считают, что после окончания ВУЗа они все еще не будут высоко компетентными специалистами: объект «Я на 5 курсе» с высоким уровнем значимости ($p < 0.01$ в обоих случаях) оценивается менее профессиональным, чем «Успешный психолог» и «Преподаватель психологии». Таким образом, студенты считают, что после получения диплома процесс их профессионального становления продолжится, и только в отдаленном будущем (оценка объекта «Я через 10 лет») они достигнут высокого уровня профессионализма.

5. Объекты «Счастливый человек» и «Здоровый человек» оцениваются студентами первого курса достоверно ($p < 0.01$) менее профессионально компетентными, чем профессиональные психологи (объекты «Преподаватель психологии» и «успешный психолог»). В то же время следует отметить, что на 1 курсе нами обнаружены статистически достоверные различия между самооценкой и представлениями о счастливом и здоровом человеке ($p < 0.03$ в обоих случаях). Этот факт свидетельствует о том, что в сознании первокурсников счастье и здоровье являются необходимым, но недостаточным условием профессионального становления. Обращает на себя внимание тот факт, что студенты ожидают, что уже к 3 курсу они станут счастливыми и здоровыми (значимых различий нами обнаружено не было (см. таблицу 1 приложения 12)). Таким образом, мы можем сделать вывод, что основной задачей профессионального становления на первых этапах обучения студенты-психологи видят решение задач личностного развития, что позволит им в ближайшем будущем стать счастливыми и здоровыми и создаст устойчивую основу для дальнейшего профессионального развития.

6. Анализ различий между оцениванием различных объектов студентами-психологами 3 курса и их самооценкой обнаруживает практически идентичные результаты (см. таблицы 1 и 2 приложения 12). Даже визуальное сравнение графиков, построенных для студентов 1 и 3 курса показывает, что взаимное расположение объектов не изменилось, графики практически параллельны. Таким образом, все, сказанное выше про структурные особенности «Я-концепции» в сфере профессионального становления для студентов 1 курса, справедливо и для студентов 3 курса. Это кос-

венно свидетельствует о нереализованности ожиданий относительно своего профессионального роста, характерных для 1 года обучения.

7. О содержательном аспекте кризиса профессионального становления можно говорить при сравнении видения себя студентами-первокурсниками на 3 курсе и самооценкой студентов 3 курса. Как мы уже говорили выше, на 1 курсе студенты полагают, что к 3 курсу они станут более близкими к объектам «счастливый человек» и «здоровый человек». Однако анализ результатов, полученных нами для 3 курса (см. таблицу 2 приложения 12), показывает, что достоверные различия между оценкой этих объектов и самовосприятием сохраняются ($p < 0.03$). На основании полученных результатов мы можем констатировать, что студенты-психологи надеются в ходе получения образования разрешить некоторые личностные проблемы и противоречия, что позволит им стать более счастливыми и успешными уже к 3 курсу, однако их ожидания не оправдываются.

8. Нами также обнаружены достоверные ($p < 0.04$) различия между самооценкой студентов-психологов на 3 курсе и их оценкой себя в прошлом, на 1 курсе. Однако этот факт говорит, скорее, не столько о профессиональном росте студентов, сколько об их переоценке своей профессиональной компетентности на 1 курсе, поскольку расхождения самооценки с оценками других объектов, характерные для 1 курса (см. таблицу 1 приложения 12), на 3 курсе сохраняются (см. таблицу 2 приложения 12), а различия между самооценкой первокурсников и третьекурсников оказываются достоверно не значимыми ($p > 0.25$).

9. На 3 курсе студенты по-прежнему считают, что сверстники воспринимают их более профессионально успешными, чем они являются на самом деле (см. таблицу 2 приложения 12). При этом если самооценка по-прежнему достоверно отличается от оценивания объектов «счастливый человек» и «здоровый человек», то при сравнении этих объектов с «отраженным Я» («Я глазами сверстников») в обоих случаях расхождения оказываются незначимыми.

10. Перечисленные выше результаты свидетельствуют о некотором разочаровании в выбранной профессии. Это приводит к переоценке представлений о своем профессионализме в отдаленном будущем. Хотя образы преподавателя и успешного психолога по-прежнему различаются незначительно, образ себя как профессионала в отдаленном будущем («Я через 10 лет») отличается от вышеупомянутых объектов оценивания уже на значимом уровне ($p < 0.04$). Если на 1 курсе оценка преподавателей психологии, успешного психолога и себя через 10 лет практически совпадали (см. таблицу 1 приложения 12), то на 3 курсе преподаватели психологии уже не воспринимаются как образец профессиональной компетентности. Анализ графиков показывает, что такая переоценка действительно связана именно с изменением восприятия преподавателей, а не своего профессио-

нального будущего: оценка объектов «Я через 10 лет» на 1 и 3 курсах практически совпадает, различия оказываются незначимыми ($p > 0.61$).

11. В то же время многие студенты не уверены, что за оставшийся период обучения они смогут преодолеть возникшие противоречия и существенно повысить свой профессионализм: хотя оценка объекта «Я на 5 курсе» выше самооценки более чем на один балл, достоверность этого различия оказывается невысокой ($p > 0.15$). Это свидетельствует о большом разбросе в оценках этих объектов, «поиске себя» студентами.

12. Графики оценки объектов студентами 1 и 5 курсов практически совпадают, что свидетельствует о достижении к 5 курсу студентами поставленных перед собой целей в обучении, реализации изначальных ожиданий. Мы обнаружили только три значимых расхождения в оценках (см. таблицу 13 приложения 12). Во-первых, студенты оценивают «здорового человека» как достоверно более профессионального ($p < 0.03$), что говорит о повышении роли профессионализма в плане жизненной самореализации. Во-вторых, несмотря на незначительное расхождение в оценках себя в отдаленном будущем (менее 0.5 балла), это различие оказалось статистически достоверным на уровне $p < 0.03$. Этот факт свидетельствует о высокой согласованности в оценках, поэтому можно констатировать, что к 5 курсу студенты уверены в своей успешной профессионализации в будущем. В-третьих, на 5 курсе студенты считают, что в глазах сверстников они стали более компетентными. Таким образом, собственное представление о росте собственного профессионализма поддерживается представлениями о том, что этот рост не остается незамеченным окружающими, что также можно считать одним из факторов, способствующих преодолению кризиса становления профессиональной идентичности.

13. Студенты 5 курса, в сравнении со студентами 3 курса, оценивают объекты «счастливый человек» и «здоровый человек» более профессионально компетентными на достоверно значимом уровне ($p < 0.02$ и $p < 0.04$ соответственно). Этот факт свидетельствует о том, что профессиональная компетентность к 5 курсу становится для психологов более связана с жизненной самореализацией, что также говорит о принятии своей профессии, определении ее роли в своей жизни и преодолении кризиса, который мы констатировали выше.

Выводы. Таким образом, проведенный анализ «Я-концепции» студентов психологических специальностей позволяет сделать следующие выводы относительно структуры и динамики «Я-концепции» в процессе обучения по специальности:

1. Для студентов-психологов характерно отождествление успешного преподавателя и успешного психолога, которые в начале обучения выступают в качестве эталона профессиональной компетентности.

2. В середине процесса обучения у студентов-психологов наблюдается кризис становления профессиональной идентичности, связанный с нереализованными ожиданиями от процесса обучения, которые касаются, с одной стороны, нереализацией ожиданий относительно роли психологического образования в своей жизни (студенты по-прежнему статистически достоверно оценивают себя менее профессиональными, чем «счастливого человека», хотя на первом курсе хотели бы уже быть «достаточно профессиональными, чтобы быть счастливыми»), а с другой стороны – невысоким, по сравнению с ожидаемым, ростом профессионального мастерства. Таким образом, основным содержанием описанного кризиса является недостаточный рост профессионализма в самовосприятии студентов, а также нереализованность ожиданий относительно роли психологического образования в собственной жизни: полученные знания не способствуют личностной самореализации.

3. Кризисные тенденции на 3 курсе приводят к переоценке преподавателей, которые теперь не воспринимаются как эталон профессиональной компетентности, хотя их профессиональные навыки оцениваются по-прежнему выше, чем собственные.

4. Для студентов 5 курса можно констатировать успешное преодоление кризиса профессионального становления, что обусловлено, главным образом, реализацией ожиданий от процесса обучения, повышением роли профессиональной компетентности в самореализации, повышением (в сравнении со студентами 3 курса) оценки профессионализма преподавателей.

Шпунтова В.В.

К проблеме построения теоретической модели внутриличностного ценностного конфликта

Ценностные противоречия, играющие особую роль в психологической жизни человека, его развитии, самореализации, отношениях с другими людьми в жизни общества в целом, остаются вне фокуса внимания современных психологов. Исследования ценностного конфликта, проводимые отечественными и зарубежными учеными, разработаны недостаточно; общий уровень развития теоретических представлений, гипотез, экспериментальных подтверждений явно не соответствует высокой значимости данной проблемы. Таким образом, отсутствие обобщающих работ, необходимых для формирования методологической и теоретической базы изучения ценностного конфликта, затрудняет осмысление накопившегося эмпирического материала. В настоящей работе нами была предпринята попытка описания динамики внутриличностного ценностного конфликта.

Целью исследования является разработка теоретической модели ценностного конфликта.

Объект исследования: личность.

Предмет исследования: внутриличностный ценностный конфликт, который мы определяем как нарушение динамически неустойчивого равновесия, которое влечет за собой состояние длительной дезинтеграции субъекта, выражающееся в обострении существовавших ранее или в возникновении новых противоречий между разнонаправленными ценностями личности. В рамках данной мы также будем полагать, что внутриличностный ценностный конфликт является циркулярным процессом. Это означает, что в каждый момент времени личность находится на одной из описанных ниже стадий ценностного противоречия, пытаясь либо осознанно разрешить его, либо вытеснить конфликт из сознания.

Задачи исследования:

- проанализировать научную литературу по данной теме;
- систематизировать и упорядочить многообразие взглядов, подходов на роль ценностей в структуре личности;
- уточнить статус ценностей в структуре личности;
- обосновать понятие «внутриличностный ценностный конфликт»;
- описать динамику внутриличностного ценностного конфликта;

Для решения поставленных задач и проверки исходных положений используется комплекс взаимодополняющих методов, адекватных предмету исследования: теоретический анализ, в том числе сравнительно-сопоставительный; монографическое изучение проблемы ценностей в структуре личности; изучение и обобщение психологического опыта; моделирование.

Анализ социологических, философских, психологических работ, а также данных, представленных в культурологии, политологии, этике позволяет говорить о том, что ценностный конфликт – многогранное явление: это и интериоризированный кризис общества, и та совокупность внешних действий, которые разворачиваются в реальном пространстве; это процесс и результат оценивания действительности, но, прежде всего, это внутренняя картина причин, являющихся источником внутриличностных противоречий, это активность субъекта, стремящегося разрешить ценностный конфликт. Вышеизложенные аспекты разнообразных подходов легли в

основу разработанной нами теоретической модели внутриличностного ценностного конфликта.

Вслед за К.А. Абульхановой (1999) полагаем, что ценности в структуре личности не рядоположены, не иерархизированы, а связаны в некоторый смысловой комплекс, в котором нечто выступает как основная смысловая универсалия, тогда как другая ценность является ценой или средством ее достижения. В силу существования многочисленных разнонаправленных смысловых универсалий личность на индивидуальном уровне сталкивается с фактом ценностных противоречий. Помимо вышеизложенной интрапсихической причины возникновения ценностного конфликта необходимо отметить и объективно существующий фактор, непосредственно влияющий на процесс обострения внутриличностного ценностного противоречия: современная культура сама по себе является противоречивой (Мэй Р., 19997, 2001; Тоффлер А., 1998 и др.); для индивидов, живущих в ней, связанные с их существованием ценности часто подвергаются угрозе. В результате возникает дезинтеграция личности, проявляющаяся в нарушении прежней структуры ценностей, изменяющихся связях и соотношениях мотивов, отношений индивидуума.

Таким образом, внутриличностный ценностный конфликт возникает только тогда, когда *внешние условия порождают определенные внутренние условия*. Поэтому В.Н. Мясичев (1995) справедливо различает эмоциональный шок, образующийся вследствие чисто внешних причин, и невроз, являющийся результатом конфликта и складывающийся только при определенных внутренних противоречиях. Предпосылки внутриличностного конфликта смысловых универсалий сводятся к столкновению разнонаправленных ценностей личности. Противоречие возникает лишь в результате *борьбы* двух смысловых универсалий.

Другое необходимое условие – субъективная неразрешимость ситуации, то есть ситуация когда человеку кажется, что он не в состоянии изменить те объективные причины, которые породили конфликт. Поэтому внутриличностный ценностный конфликт разрешается только тогда, когда у индивидуума складывается новое отношение к ситуации, создавшей противоречие, и новая иерархия ценностей. Если этого не происходит, то возникшая в конфликте дезинтеграция личности (Мерлин В.С., 1986; Михеева И.Н., 1991; Столин В.В., 1983) сохраняется и углубляется, появляется деформация в структуре личности, приспособление к действительности совершается на более низком уровне.

Дезинтеграция личности, характеризующаяся распадом системы ценностей, отсутствием их соподчинения друг с другом, замещением активных действий разрозненными и не целенаправленными невротическими, фрустрационными реакциями, вытеснением обобщенных и нравственных отношений личности частными мотивами, приходящими ценностями,

приводит к тому, что при сохранении свойств темперамента, то есть свойств индивидуума (Ананьев Б.Г., 1999; Мерлин В.С., 1981), теряется одновременно и индивидуальная и социальная типичность личности. Иными словами, вышеперечисленные проявления ценностного конфликта влекут за собой изменения, происходящие на когнитивном и поведенческом уровнях, а также сопровождаются переживанием острых негативных эмоций. Чувства неуверенности, беспомощности (Столин В.В., 1983) перед лицом опасности, беспредметные, неуловимые ощущения (Мэй Р., 2001) создают психологический дискомфорт (Петровская Л.А., 1977). Возникающая при атаке на ядро личности тревога «обволакивает» индивида, который не может находиться вне действия угрозы, не может ее объективировать и поэтому бессилён ей противостоять. Таким образом, теряется целостность Эго: вытесненные из сознания травмирующие противоречивые ценности блокируют доступ к тому опыту, который имел человек, открытый для взаимодействия с миром. Чувство «разрушения «Я» (Лэнг Р.Д., 1995; Михеева И.Н., 1991; Столин В.В., 1983), сопровождающее внутриличностный ценностный конфликт, сосуществует с переживанием вины (Фрейд А., 1993) и острыми реакциями фрустрации: агрессивными действиями, досадой, озлобленностью по отношению к мнимым или реальным «виновникам зла», беспокойством и т.п.

На *начальной стадии* ценностного противоречия поведение субъекта хаотично и бессвязно. Он стремится к тому, чтобы жизнь была заполнена чем-нибудь, чтобы время по возможности шло незаметно. Человек ищет большего разнообразия занятий, при этом чувство удовлетворения приносит сам процесс выполнения; цели и мотивы действия носят временный, неустойчивый характер. В целом, происходит снижение уровня приспособительной деятельности: индивидуум стремится найти удовлетворение при помощи более простых форм реакций и действий, чем это было ему присуще в предконфликтном состоянии. Подобное снижение функционального уровня адаптации обозначается как регрессия (Мерлин В.С., 1986; Фрейд А., 1993; Фрейд З., 1997). Индивид регрессирует в ситуацию, предшествовавшую ценностному противоречию, бессознательно пытается противостоять проявлениям конфликта смысловых универсалий. Однако, примитивные способы борьбы, разворачивающиеся без участия сознания, а также защитные механизмы, сокращающие активность человека, ограничивающие сферы его деятельности, превращают ценностный конфликт в кризис (*следующая стадия* внутриличностного ценностного конфликта).

Вслед за Ф.Е. Василюком (1984, 1995), мы полагаем, что переход конфликта в кризис обусловлен двумя причинами. Во-первых, в условиях ценностного существования конфликт смысловых универсалий выступает как нарушение всего внутреннего единства сознания, которое является главной жизненной необходимостью субъекта. Во-вторых, возникнове-

нию кризиса способствует сужение фокуса сознания: субъект теряет способность выйти из конфликтной ситуации, жизнь его вследствие ограниченности поля сознания концентрируется в точке «здесь-и-теперь». В результате человек вынужден совершать движение по кругу, переживая кризис в рамках замкнутого пространства. Отказывая одной из смысловых универсалий в реализации (деструктивный путь разрешения конфликта), личность принципиально подавляет ее, вытесняет из сознания. Пока отвергнутый смысл не беспокоит «Я» (независимо от причин смирения – преобразилось ли оно внутренне, признало ли свое поражение или втайне готовит восстание), о фрустрации, тревоге, психологическом дискомфорте речи не идет. Когда вытесненная ценность вновь предстает пред лицом «Я» с требованиями на реализацию, может возобновиться уже было завершившаяся борьба смысловых универсалий. В таком состоянии индивидуум вновь переживает проявления внутриличностного ценностного конфликта. Если вытесненной ценности все же удастся победить, «Я» оказывается одержимым этим жизненным смыслом, начинает смотреть на мир в позиции его интересов; прежний строй личности, осуждавшей и отторгавшей нынешнего победителя, воспринимается последним как внешние, не до конца разрушенные барьеры, препятствующие полноте власти и воплощения (Василюк Ф.Е., 1984). Другими словами, личность, не придающая значения проявлениям внутренних разногласий, отказывается от признания существования ценностного конфликта и «застревает» на фазе разрешения внутриличностного противоречия. Теряя целостность «Я», она проецирует внутренние конфликты на отношения с внешним миром, отыскивая в нем конечную причину страдания. Это, по сути, освобождает сознание от необходимости решать противоречие, «поскольку внутри его нет, а внешний мир неисправим» (Василюк Ф.Е., 1995, С. 99). Так, уйдя от внутриличностного конфликта, сознание парадоксальным образом утешается кризисом, находя в глобальном осуждении мира оправдание себе.

Деструктивный путь разрешения ценностного конфликта занимает обширное пространство – от следования простым поведенческим паттернам через множество разнообразных неврозов (Карвасарский Б.Д., 1990; Мясищев В.Н., 1960; Хорни К., 1993 (а), (б)) и психосоматических заболеваний (Поляков Ю.Ф., Николаева В.В., 1992) до крайностей, которыми являются психозы (Александровский Ю.А., 1997; Хэзлем М.Т., 1998) и в случае острых конфликтных ситуаций – аутоагрессии, суициды (Карвасарский Б.Д., 1985; Кискер К.П., Фрайбергер Г. и др, 1999). Этот путь ведет к ослаблению или избежанию психологического дискомфорта, тревоги, *без разрешения конфликта*; он способствует уклонению от опасных ситуаций, но не решает существующую проблему.

В рамках данной работы мы не будем перечислять все деструктивные формы поведения, а лишь назовем их некоторые общие черты. Так,

ригидность мышления – это способ облачения своих ценностей в надежные доспехи, с целью защиты их от невроза (Мэй Р., 2001). Вера в судьбу, необходимость – является механизмом избегания всей полноты ответственности за собственные конфликты. Негативные эмоции, сопровождающие внутриличностное противоречие, подавляются ценой потери способности к творчеству; ограничение и обеднение личности устраняет внутренний конфликт и сопровождающие его проявления, но, как указывают Р.Д. Лэнг (1995), Р. Мэй (1997,1999), Э. Фромм (1990) и др. при этом происходит отказ от свободы, оригинальности, возможности расширения деятельности и развития индивидуальности как независимой сущности.

Методы облегчения психологического дискомфорта, сопровождающего ценностный конфликт, варьируют от нормальной функции, такой, как смех, до неистовой, компульсивной активности. Последняя обычно не является продуктивной и не направлена на решение проблемы, которая привела к возникновению напряжения. Если же проявления ценностного противоречия становятся слишком сильными, чтобы жить с ними на уровне сознания, то активируются невротические методы защиты. Иными словами, компульсивные действия, а также ригидность мышления принимают форму невроза навязчивых состояний когда смысловые универсалии особенно уязвимы перед угрозой разрушения, а человек относительно слабо способен адаптироваться к новым ситуациям. Очевидно, человек лучше переносит угрозу на сознательном уровне, но когда связанные с конфликтом проявления становятся слишком сильными, чтобы им противостоять, появляются выраженные отклонения в развитии личности и неразрешенное ценностное противоречие исчезает из сознания.

Таким образом, деструктивный путь – это метод противостояния вызывающей ценностный конфликт ситуации (противостояние смысловым универсалиям!), при котором уменьшаются негативные эмоции, подавляется психологический дискомфорт, но не устраняется причина проблемы. На самом деле, можно утверждать, что все формы, которые принимает отклонение в развитии личности, – это, так или иначе, попытки справиться с внутренним конфликтом, обычно посредством ограничения сферы противоречия областью, в которой имеется больше возможности справиться с ним. В случае острого ценностного конфликта индивид может не преодолеть угрозу своему существованию с помощью вышеупомянутых компромиссов и будет вынужден отказаться проявлять свою активность в той или иной сфере, или отвергнет реальность (как при психозе) (Кемпински А., 1998; Лэнг Р.Д., 1995).

Мы видим, что общий принцип, лежащий в основе деструктивных методов разрешения ценностного конфликта – это сокращение сферы деятельности сознания и уменьшение активности, с целью избегания противоречия. Конструктивный путь, напротив, характеризуется творческим

подходом, высокой степенью активности, ответственностью индивидуума. Проявления внутриличностного ценностного конфликта рассматриваются человеком как сигнал к тому, чтобы выяснить, в чем состоит внутренняя проблема и решить ее: психологический дискомфорт, чувство беспомощности и вины, тревога указывают на то, что имеется конфликт, и до тех пор, пока он существует, позитивное решение проблемы находится в области возможного. В этом отношении проявления внутреннего противоречия можно приравнять к прогностической ценности лихорадки (Мэй Р., 2001): они являются знаком борьбы, происходящей внутри личности и указанием на то, что существенная дезинтеграция еще не произошла (Лэнг Р.Д., 2000).

На наш взгляд, основными признаками индивидуума, выбирающего конструктивный путь разрешения ценностного конфликта, является свобода и ответственность. Под первой мы будем понимать «осознанную активность» (Леонтьев Д.А., 1993), опосредованную ценностным «для чего», а под второй – внутреннюю регуляцию, обусловленную смысловыми универсалиями. Интеграция ответственности и свободы, связанная с обретением личностью ценностных ориентиров, знаменует переход человека на новый уровень отношений с миром – уровень самодетерминации, когда индивидуум становится полаганием себя как причины изменений, привносимых в мир. Целеполагание здесь выступает как самополагание субъекта. Аналогичные мысли встречаем у В.А. Петровского (1996). Он говорит, что существуют такие формы активности, в которых момент свободы выступает явственно, – это проявление неадаптивности человека: предпочтительные действия с непредрежденным исходом, мотивационную основу которых образует сама непредрежденность. Активно выходя в область неизведанного, личность принимает на себя ответственность за исход, проявляя тем самым свою причинность в качестве субъекта действия, то есть свое *авторство*. Рискуя, индивид приобретает новые связи, отношения с реальным миром. Расширяя границы существующей ситуации, человек пополняет опыт имеющихся у него способов выхода из конфликта; он получает возможность адекватно понять проявления ценностного противоречия, что способствует конструктивному разрешению внутреннего конфликта.

Мы склоняемся к мнению, что проявления активности личности возникают не в результате какого-либо первотолчка, вызываемого теми или иными потребностями. Поиск "двигателя", дающего начало активности субъекта, необходимо искать в рождающихся в процессе деятельности ценностных противоречиях, которые, с точки зрения А.Г. Асмолова (1990), и есть движущая сила развития личности. Следуя конструктивному пути разрешения конфликта, индивид понимает, для каких ценностей существует угроза и, одновременно, начинает осознавать наличие противо-

речий между смысловыми универсалиями. Он внутренне готов противостоять психологическому дискомфорту, тревоге и т.п., когда убежден, что ценности, которым следуют, двигаясь вперед, являются более возвышенными, чем смысловые универсалии, которых придерживаются, когда спасаются бегством.

Расширение сознания – первый способ конструктивного выхода из ценностного противоречия. Вторым является осознанный выбор смысловых универсалий (переучивание).

Третий способ выхода из внутриличностного конфликта базируется на первых двух, одновременно «перерастая» их: человек следует творческим порывам, формирует новые ценности. Основным условием порождения смысловых универсалий зрелым индивидуумом служит субъектность личности. Субъектность личности понимается нами, вслед за В.А. Петровским (1996), как активно-творческое, деятельное в противоположность пассивности и реактивности объекта, сознательное целеполагающее и сознающее самое себя, свободное, имеющее возможность выбора и в силу этого незавершенное и в известной мере непредсказуемое, уникальное, принципиально неповторимое и незаменимое другими объектами начало. Еще одним важнейшим моментом становления новых ценностей в нравственно-рефлексивном сознании познающего и понимающего мир субъекта считается появление чувства "внутренней свободы" (Знаков В.В., 1993), являющееся необходимым базисом для развития духовности индивидуума. Под духовностью понимается способность субъекта переводить универсум внешнего бытия во внутреннюю вселенную личности на основе ценностей; создавать ту интрапсихическую реальность, благодаря которой реализуется себе-тождественность человека, его свобода от жесткой зависимости перед постоянно меняющимися ситуациями (Знаков В.В., 1998). Предпосылкой внутренней свободы выступает ответственность, поскольку лишь осознавая возможность преобразования ситуации, личность может предпринять попытку изменить ее. Только в ходе активности, направленной вовне, индивидуум приходит к пониманию своей способности влиять на события. Мы полагаем, что путь становления свободы – это обретение права на активность и ценностную ориентированность личностного выбора; а путь становления ответственности – это переход регуляции активности извне вовнутрь. Иными словами, третий способ конструктивного разрешения внутриличностного ценностного конфликта сопровождается содержательным наполнением свободы и ответственности, выражающимся в формировании индивидуального мировоззрения и в обретении человеком духовности как особого измерения личностного бытия.

С ростом, развитием личности все большее значение отводится внутренним условиям субъекта, через которые действуют все внешние причи-

ны, влияния и т.д. Личность предстает перед нами самоорганизующейся системой; объектом ее внимания, деятельности служит не только окружающая действительность, но и она сама. Феноменально это проявляется в чувстве "Я" (Додонов Б.И., 1985), которое дает возможность человеку ориентироваться в себе и во внешнем мире. С помощью "Я" осуществляется объединение всех компонентов личности в единое целое, а также происходит расширение границ Эго путем ассимиляции ближайшей сферы, духовных накоплений человеческой истории, присвоения вещей, связей, смысловых универсалий. Именно в «Я» возникают изменения, являющиеся следствием разрешения внутриличностного ценностного конфликта. Так, оказавшись запутавшимся в собственных намерениях, чувствах, представлениях, субъект сталкивается с ощущением внутренней пустоты. Данное переживание бесцельности, невыполнимости наиболее присущего человеку желания смысла обозначается как экзистенциальная фрустрация (Франкл В., 1999) и проявляется в феномене «потерянного Я». «Неоправданное Я» возникает из-за отсутствия соответствия прошлых действий, планов ведущей ценности-цели. Обнаружение бессодержательности смысловых универсалий личности сталкивает человека с проблемой недостаточной нравственности (Столин В.В., 1983), ценностной обособленности собственного существования (Мэй Р., 1997; Франкл В., 1997, 1998). Наличие множества противоречащих друг другу внутренних барьеров, делающих любой выбор субъекта потенциально конфликтным, а ценность – недостижимой, вносит вклад в формирование «беспомощного Я» (Олпорт Г., 1998; Роджерс К., 1998). Зачастую вышеизложенные феномены возникают вследствие деструктивного пути разрешения внутриличностного противоречия, тем не менее, на наш взгляд, конструктивный выход из ценностного конфликта также может привести к негативным последствиям. Например, тогда, когда человек сталкивается с отчужденностью «Я», не найдя в себе тех чувств, желаний, которые должны были быть, обладай он ценностями, которые номинально считаются актуализированными, принятыми субъектом в результате осознанного выбора, «Я» становится фальшивым (Столин В.В., 1983). Не редко данный феномен оказывается в определенном смысле нужным, выгодным личности (Кемпински А., 1998), не смотря на то, что выступает мощным препятствием для понимания, оценки и переработки индивидуального опыта. Фальшивое «Я» приводит к активности субъекта по сохранению внутреннего образа и позитивного отношения к себе, состоящей в перестройке и искажении интрапсихической действительности. В результате жизненные смыслы, являющиеся основой структуры личности, теряют значимость; апатия, ощущение безвыходности положения подавляют способность индивидуума противостоять новым проявлениям ценностного конфликта.

Завершающая стадия динамики развития внутриличностных противоречий – рождение новых отношений к миру, новых требований к себе и другим, новых повседневных действий и привычек. Конструктивное разрешение ценностного конфликта обозначает очередной этап развития личности, который в нормальном, поступательном движении поднимает субъекта еще на одну ступень, приближая к идеалу полного раскрытия человеческой сущности (эффективная личность).

С нашей точки зрения, творческий подход является одним из самых действенных способов выхода из внутриличностного конфликта ценностей. Преодолевая острый уровень противоречия, человек переходит на качественно новый способ жизнедеятельности: то, что служило поводом и причиной для переживания, переопределяется во внутренний опыт, который будет регулировать последующую программу развития личности (Шорохова Е.В., Платонов К.К., 1974). Однако, предполагаемый индивидуумом период «равновесия», «спокойствия» не наступает, так как изменения, появившиеся в иерархии смысловых универсалий вследствие разрешения ценностного конфликта влекут за собой новые противоречия, а, значит, новые переживания тревоги, беспомощности, фрустрации, психологического дискомфорта и т.д. Таким образом, внутриличностный ценностный конфликт начинается вновь, продолжая развитие согласно описанной нами динамике.

Подведем итог всему сказанному выше: существование человека протекает в вечном стремлении к внутреннему согласию, которое всегда исчезает, оставляя вместо себя клубок противоречий. Требуется достаточно много времени затем, чтобы достичь нового состояния равновесия, необходимы личностные усилия для переживания состояния, для его осмысления, для совершения некоторых действий, вплоть до полного недеяния. Психологический дискомфорт, возникающий в такие моменты жизни, не уходит без определенных интрасубъективных трансформаций. Стремление вернуть прежнее до-состояние представляет собой попытку насильственного возвращения прежнего душевного комфорта путем создания фальшивого «Я», придуманного объяснения того, что происходит сейчас. Некоторые люди стремятся удержать ускользающее комфортное состояние, а некоторым жаль расставаться с дискомфортом. В любом случае, каков бы ни был исход противоречивого столкновения смысловых универсалий, выбранные способы разрешения ценностного конфликта выражают качество развития личности.

В данной работе, используя методы психологического моделирования, а также сравнительно-сопоставительного анализа, мы пришли к заключению, что внутриличностный ценностный конфликт является одной из ведущих предпосылок для актуализации ценностных ориентиров инди-

видуума. Теоретическая работа позволила нам прийти к следующим выводам:

1. Разнонаправленность человеческих ориентаций приводит к постоянной борьбе между ними. Амбивалентность смысловых универсалий является непосредственным результатом и следствием противоречивости социального бытия. Последнее усиливает разногласия ценностей до состояния конфликта.

2. Внутриличный конфликт ценностей является циркулярным процессом. Человек постоянно переживает противоречие смысловых универсалий, присутствуя в каждый момент жизни на одном из описанных нами этапов столкновения ценностей

3. Внутриличный конфликт смысловых универсалий протекает на сознательном или бессознательном уровне. Причем, если существующее ценностное противоречие не осознается человеком, конфликт не может быть разрешен конструктивным путем; чаще всего он приводит к негативным последствиям (фальшивое, беспомощное, потерянное «Я»), экзистенциальному вакууму, кризису, психологическому дискомфорту, тревоге и тому подобное.

4. В каждом моменте человеческих отношений всегда есть выбор повторить то, что уже стало прошлым, или найти новое. Поиск оригинального всегда сложнее и требует усилий, повторение же оберегает от ошибок и упрощает бытие. Именно поэтому деструктивный выход из ценностного конфликта замедляет процесс развития личности, делая ее более инфантильной и фальшивой, а конструктивный путь способствует реализации субъекта, раскрывает потенциал индивидуальности.

5. Зрелая личность воссоздает, призывает ценности из небытия, являясь творцом, создающим нечто из различных врожденных факторов и возможностей. Для того, чтобы обрести себя, ей необходимо выбрать и выстроить собственную систему ценностей, войти в мир знаний, овладеть творческими способностями решения научных и жизненных проблем, открыть рефлексивный мир собственного "Я" и научиться управлять им.

6. Шкала ценностей человека получает свой смысл благодаря количеству и разнообразию опыта, который ему удалось накопить. Двум субъектам, живущим равное число лет, мир всегда представляет возможность получить идентичный по своим размерам «багаж знаний». Прочувствовать как можно сильнее жизнь, свободу – значит прожить как можно больше. Следовательно, чем обширнее становится опыт, тем более подвергается изменениям индивидуальная структура ценностей. Зрелый человек получает возможность использовать ситуацию конфликта смысловых универсалий как толчок к саморазвитию, расширению собственного сознания.

В связи с изложенными выводами является закономерным при анализе конфликтных смыслов рассматривать проблему внутриличностного ценностного конфликта не только в негативном ракурсе, амбивалентности сознания, поведения, предполагающей дисгармонию, постоянную борьбу нравственных категорий. Но и в позитивном аспекте. То есть в плане понимания ценностных противоречий и конфликтов как движущих сил развития личности, как источников ее самореализации. На наш взгляд, такой подход является конструктивным, ибо он дает возможность говорить о преодолении конфликтов в сфере нравственной жизни личности.

Интересным представляется то, что варианты решения проблемы ценностного конфликта, который отличается осознанностью поступков и его внутренних следствий, характеризуют действительно зрелую, здоровую личность, до сих пор не оказались в фокусе эмпирических психологических исследований: они по сей день составляют почти исключительно предмет философии, литературы, искусства. Собственно научный анализ сосредотачивается вокруг проблем, составляющих деструктивные способы выхода из противоречия. Речь идет о тех решениях конфликта, которые достигаются путем изменения действительности лишь в интрапсихической реальности; противоречие снимается за счет перестройки содержания сознания и позволяет на время избежать ценностного конфликта (самообман, вытеснение, отрицание, подавление и т.д.).

На наш взгляд, разработка конструктивных способов разрешения внутриличностного ценностного конфликта, а также практическое обоснование предложенной нами теоретической модели противоречия смысловых универсалий, могут послужить основой для продолжения исследований в данной области.

Литература

1. *Абульханова К.А.* Психология и сознание личности (Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности): Избранные психологические труды. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЕК», 1999. – 224с. (Серия «Психологи Отечества»).
2. *Александровский Ю.А.* Пограничные психические расстройства. – М., Ростов-на-Дону, 1997.
3. *Ананьев Б.Г.* Психологическая структура личности и ее становление в процессе индивидуального развития человека// Психология личности. Т.2.Хрестоматия. – Самара: Изд. Дом "БАХРАХ", 1999.- 544с.
4. *Асмолов А.Г.* Психология личности. М.: Издательство Московского Университета, 1990.

5. *Василюк Ф.Е.* Жизненный мир и кризис: типологический анализ критических ситуаций// Психологический журнал.-1995.-Т.16.-№3.- С.90-101.
6. *Василюк Ф.Е.* Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). М.: Изд-во Московского Ун-та, 1984.
7. *Додонов Б.И.* О системе "личность" // Вопросы психологии, 1985, №5.
8. *Знаков В.В.* Духовность человека в зеркале психологического знания и религиозной веры// Вопросы психологии.1998, №3, С.104 – 114.
9. *Знаков В.В.* Понимание субъектом правды о моральном поступке другого человека: нормативная этика и психология нравственного сознания // Психологический журнал.-1993.-№1.
10. *Карвасарский Б.Д.* Неврозы. – М., 1990.
11. *Карвасарский Б.Д.* Психотерапия. – М.: Медицина, 1985.
12. *Кемпински А.* Экзистенциальная психиатрия. -М.: Изд-во "Совершенство", 1998.- 320 с.
13. *Леонтьев Д.А.* Очерк психологии личности. М., 1993.
14. *Лэнг Р.Д.* Расколотое "Я". – СПб.: Белый кролик. 1995.- 352с.
15. *Лэнг Р.Д.* Трансцендентальный опыт и его отношение к религии и психозам // Духовный кризис: Когда преобразование личности становится кризисом/ Под ред. С. Гроф и К. Гроф. – М.: Независимая Фирма "Класс", 2000.- 288 с.
16. *Мерлин В.С.* Лекции по психологии мотивов человека. – Пермь, 1981.
17. *Мерлин В.С.* Очерк интегрального исследования индивидуальности. -М.: Педагогика, 1986.
18. *Михеева И.Н.* Амбивалентность личности. – М., 1991.
19. *Мэй Р.* Искусство психологического консультирования.-М.6 Независимая фирма "Класс", 1999. – 144с.
20. *Мэй Р.* Любовь и воля. – М.: "Рефл-бук", К.: "Ваклер", 1997.- 384 с.
21. *Мэй Р.* Проблема тревоги. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001.
22. *Мясищев В.Н.* Личность и неврозы. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1960
23. *Мясищев В.Н.* Психология отношений. Москва- Воронеж, 1995.
24. *Олпорт Г.* Личность в психологии. – М.: Ювента, 1998.
25. *Петровская Л.А.* О понятийной схеме социально-психологического анализа конфликта // Теоретические и методологические проблемы социальной психологии/ Под ред. Г.М. Андреевой, Н.Н. Богомоловой. – М.: Изд-во Московского Университета, 1977. – С. 128-138, 142-143.
26. Психиатрия, психосоматика, психотерапия/ К.П. Кискер, Г. Фрайбергер, Г.К. Розе, Э Вульф. – М.: Алетейа, 1999.

27. Психосоматическая проблема: психологический аспект / Под ред. Ю.Ф. Полякова, В.В. Николаевой. – М., 1992
28. *Петровский В.А.* Личность в психологии: парадигма субъективности. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996.
29. *Роджерс К.* Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М.: Изд. группа «Прогресс», 1998
30. *Столин В.В.* Самосознание личности. – М., 1983.
31. Теоретические проблемы психологии личности / под ред. Е.В. Шороховой, К.К. Платонова и др. – М.: Наука, 1974.
32. *Тоффлер А.* Шок от будущего.// *Страх*/ сост. П.С. Гуревич. – М.: Алетейа, 1998.- 408с. – (Страсти человеческие).
33. *Франкл В.* Доктор и душа. – СПб.: Ювента, 1997.
34. *Франкл В.* Логотерапия // Тихонравов Ю.В. Экзистенциальная психология. Учебно-справочное пособие. – М.: ЗАО "Бизнес-школа" Интел-Синтез", 1998.
35. *Франкл В.* Психотерапия на практике. – СПб.: "Ювента", 1999.- 256с.
36. *Фрейд А.* Психология «Я» и защитные механизмы. – М., 1993.
37. *Фрейд З.* Основной инстинкт. М.: Олимп; ООО "Изд-во АСТ-ЛТД", 1997.-656 с.
38. *Фромм Э.* Душа человека. – М.: Прогресс, 1990.
39. *Хорни К.* Женская психология / Лит. ред. М.М. Решетниковой. – СПб.: Восточно-европейский институт психоанализа, 1993 (б).
40. *Хорни К.* Невротическая личность нашего времени; Самоанализ. – М.: Изд. групп «Прогресс» – «Универс», 1993 (а).
41. *Хэзлем М.Т.* Психиатрия. – Львов: Инициатива, 1998.

Шпунтова В.В.

Роль ценностей в осмыслении мира

Вопрос о том, постижим ли мир, всегда волновал умы психологов и философов. Так, экзистенциалисты полагают, что человек обладает изначальным пониманием бытия (Р. Мэй, 1997) - эта специфическая черта не встречается ни в неживой природе, ни в животном, ни в растительном мире. С точки зрения М. Хайдеггера (1993) само бытие, к которому мир-в-человеке так или иначе относится, называется *экзистенцией*. Бытие можно постичь из его экзистенции, из его возможности быть или не быть самим собой. Иными словами, человек постигает мир, исходя из своего *отношения* к нему. Однако, «Мы познаем только свои же представления, зависящие от сознания и в нем особенным образом данные, но не объективную действительность» (Мамардашвили М.К., 2002, С.250). Другими словами,

сложная и противоречивая жизнь человека не поддается усилиям рассудка осмыслить ее, результатом чего является «бессилие мысли», настоящий «скандал для рассудка». Таким образом, человеческое существование, «экзистенция» неподвластна разуму, «в экзистенции мысль находится в чуждой среде» (Кьеркегор С., 1991).

Затрагивая проблему познаваемости мира, экзистенциальные психологи касаются вопроса объективности. Так, Дж. Бьюдженталь (1998) считает, что достоинство объективности состоит в том, что она на время тормозит часть человеческих переживаний, чтобы человек мог лучше распознать строение окружающего мира. То есть, погружаясь в объективность, личность «поворачивается спиной» к своему внутреннему бытию. Индивидуум устремляется во внешний мир, пытаясь постичь его и оценить на ментальном и эмоциональном уровнях. Э.Фромм (1998) полагает, что это происходит при помощи любви и разума, В.Франкл (1990) - любви и веры, Р.Мэй (R.May, 1969) - любви и воли.

Для экзистенциализма всякое существование есть раскрытие, постижение сущности. Последнее предшествует существованию и проявляется в нем. Говоря словами М.Хайдеггера (1993): существование принимает за внешний мир то, что исконно является им самим. Человек может постичь мир уже потому, что он находится и взаимодействует с ним. Внешняя действительность отражается во внутреннем бытии человека, и он познает один мир через другой: «Душа отражает весь мир» (Мамардашвили М.К., 2002. С.161).

Помимо постижения бытия человек должен придать ему **смысл**, так как оно не несет в себе изначально никакого значения. А. Камю (1998) использовал слово «**абсурд**» для описания фундаментальной ситуации человека в мире - ситуации трансцендентного ищущего смысл существа, которое должно жить в мире, не имеющего смысла. Он утверждал, что люди - нравственные существа, требующие от взаимодействия с миром смысловой системы, в которой есть «эксплицитная калька ценностей»; однако, бытие ее не предоставляет, так как оно полностью безразлично к человеку. Напряжение между устремлением людей к смыслу и безразличием мира и есть то, что А. Камю (1990) называл «абсурдной» человеческой ситуацией. Абсурд рождается в столкновении между призванием человека и неразумным молчанием мира, он не в человеке и не в мире, но в их совместном присутствии: «Нас высадили и мы дрейфуем на поверхности событий. Иногда мы чувствуем, что мы действительно влияем на положение и это вызывает удвоенные усилия. Это – большая ошибка, потому что создает желание и вырачивает ложное самолюбие, когда должно быть простое существование «Я» (Желязны Р., 1992). Подобное переживание пустоты, потерянности, безродности не происходит «извне», оно внутри нас и, чтобы возникнуть, не нуждается ни в каком внешнем стимуле. Все, что

требуется - искренний внутренний поиск. Так, Эрих Фромм (1998) считал, что в мире нет никакого смысла, кроме того, который человек сам придает ему, используя свои силы. Ж.-П. Сартр (1998) также полагал, что индивидуум сам вносит значение в мир, когда на него обрушивается знание подлинной ситуации, когда он открывает свою ответственность за бытие. Ничто в мире не имеет иного значения, кроме порожденного им. Нет ни правил, ни этических систем, ни ценностей, никакого внешнего референта, никакого грандиозного вселенского плана. Мир приобретает значение, только будучи конституирован человеческим существом - в терминах Сартра, «самостью». В мире нет никакого значения вне зависимости от самости. Иными словами, индивид - единственный творец (именно об этом фраза «человек - это существо с перспективой быть богом»).

Аналогичные мысли мы находим у К.Г. Юнга (1997): «человек является вторым создателем мира, он один дает миру его объективное существование». И действительно: неслышимый, невидимый, в молчании поглощающий пищу, дающий рождение, умирающий, дремлющий сквозь сотни миллионов лет, мир двигался бы в глубочайшей ночи небытия к своему неведомому концу, если бы не было человека. Но, если учесть, что жизнь отдельного человека и всего человечества в целом нацелена в будущее и наша современность есть всего лишь звено в цепи вечного развития, выходит, что человек, как центр всего происходящего на Земле обречен. Единственный выход, единственный смысл его жизни - связь с миром.

Учение В. Франкла (1990, 1997, 2000) более оптимистично: человек стремится обрести смысл, найти его в объективной действительности. Ибо смысл не субъективен: его не нужно ни изобретать, ни создавать, а нужно искать и находить.

Итак, бытие бессмысленно до тех пор, пока человек не выберет себе призвание, в котором обретет смысл. В таком случае мир предстает в виде «структуры смысловых/ценностных отношений»; человек будет существовать в нем, добираться до смыслов, воплощать их и устремляться к новым. Фактически, смысл бытия в онтологическом понимании является предпосылкой развития Эго.

Однако человек стремится к смыслу не для того, чтобы снизить **напряжение** и вернуться в состояние гомеостаза. Напротив, люди нуждаются в напряжении, ведь именно оно является «промежуточным звеном» во взаимодействии человека и мира. Так, В. Франкл (1999) выделил значимый признак существования: человек находится в полярном поле напряжения между бытием и долженствованием, он хочет войти в мир смысла, быть востребованным им. Напряжение между бытием и смыслом коренится в сущности человека, составляет особенность его существования и является непременным условием душевного здоровья. Психически нормальный человек, по Р. Мэю (1999), способен находить конструктивные пути

для самовыражения. Для него характерен разрыв между тем, что он есть, и тем, чем он хочет быть, разрыв, создающий напряжение.

Человеку необходимо напряжение: если он не будет испытывать беспокойство, неуверенность, он - пассивный наблюдатель, а не активный творец собственной жизни. Дж. Бьюдженталь (1998) считает, что напряжение необходимо и при принятии решений, влияющих на людей. Не смотря на то, что индивидуум постоянно взаимодействует с внешней средой, использует ее в отдельные элементы в качестве точек опоры, главная сфера его напряжения - он сам, структура его личности. Элементы внешней среды приобретают значимость, поскольку они связаны с внутренней напряженностью человека. Следовательно, индивидуум должен постоянно пребывать в напряжении: страдать, искать смысла, преодолевать препятствия. Ибо если на его пути не будет преград, человек не узнает чего он стоит, не сможет понять, на что способен (А. Сент-Экзюпери, 2001), а чтобы быть способным существовать в мире, он должен нести в себе страх и разрушать то, что наиболее истинно, наиболее красиво, то, что составляет его суть (В. Райх).

На наш взгляд ценности возникают в результате внутреннего противоречия: личности необходимо оказаться в ситуации пересмотра имеющихся смысловых универсалий, ситуации, в которой ценности, иерархически упорядоченные определенным образом, сталкиваются в одновременной неспособности позволить субъекту адекватно оценить окружающую действительность. Вступая в ценностный конфликт, индивидуум пересматривает структуру смысловых универсалий, разрушая ее и переоценивая, воссоздавая заново, дополняя вновь порожденными ценностями. Причина, по которой новые ценности могут возникнуть лишь минуя внутриличностный конфликт, лежит, с одной стороны – в амбивалентности, противоречивости смысловых универсалий, а с другой – в нестабильном, быстроизменяющемся социуме. Ведь мы живем в эпоху, когда прежняя, традиционная система ценностей терпит крах, - этого не могут не признать все здравомыслящие люди. Р. Мэй, касаясь проблем современного общества, писал: "Культурные ценности, благодаря которым люди в прежние времена обретали свое чувство самобытности, были отброшены" (Мэй Р., 1997, С.21). Вещи, окружающие личность, давно вытеснили собой природу, сроднились с человеком, стали оказывать на него воздействие. Они уже не передаются из поколения в поколение: меняются потребности – в соответствии с ними создаются вещи, способные их удовлетворить. Понимая неизбежность таких изменений, человек перестает создавать постоянные "вечные" вещи (Тоффлер А., 1998). Нарастание темпов перемен оказывает чувствительное воздействие на человеческую психику, нарушает внутреннее равновесие. Иными словами, внешнее ускорение переходит во внутреннее. Человечество захватывает неведомое ранее психическое со-

стояние, именуемое футурошоком. Футурошок – это знамение времени, это болезнь, вызванная наслоением новых культурных ценностей на еще не успевшие отжить старые. Таким образом, выражаясь словами Р. Мэя (1997.С.11): "Наша цивилизация подталкивает человека к отстраненному и механистическому образу жизни". В такой ситуации человечество стремится найти различия между ценностями-непреложными фактами и ценностями-мечтами, дабы обнаружить категории, в которые можно будет верить.

Таким образом, в настоящее время происходит переосмысление всей системы ценностей: "отбрасывая" прежние нормы, правила, люди не находят им достойной замены и оказываются в "подвешенном состоянии" (Бинсвангер Л., 1999). Серьезные социальные сдвиги, деидеологизация общества приводят к изменению шкалы человеческих ценностей, созданию новых идеалов.

Ценности являются фундаментальной характеристикой личности (May R., 1953). Они влияют на жизнедеятельность человека, заставляют его быть активным, искать смысл жизни. Ценности играют важную роль в адаптации индивида к социуму, в становлении его как личности (Maslow A., 1943). С помощью присвоенных ценностных ориентаций человек создает свою систему взаимодействия с миром, через призму которой преломляется его внутреннее бытие и окружающая действительность. Взяв за основу "смысловые универсалии" (Франкл В., 2000), индивидуум целенаправленно выстраивает свою жизнь. Отсутствие в ней ценностей вызывает значительные страдания, приводит к уничтожению четких ориентиров в мире и зыбкости мировоззренческой позиции. Следовательно, человеческое существо нуждается в абсолютных идеалах в силу того, что они составляют базисный компонент личности (Maslow A., 1943), определяют сердцевину ее внутреннего мира, направленность, которая воплощается в убеждениях, знаниях, умениях, навыках, и проявляется в социально обусловленных отношениях, деятельности, общении.

Не смотря на то, что в литературе насчитывается более ста дефиниций понятия «ценность», единственного ёмкого термина до сих пор не существует. По нашему мнению это связано с имеющейся сложностью определения сущности феномена «ценность», с его многогранностью и многозначностью. Принимая во внимание противоречивость и непримиримость существующих полярных точек зрения, мы попытаемся, насколько это возможно, объединить существующие разночтения, дабы получить цельное определение. Под **ценностью** мы будем понимать *любой объект, имеющий жизненно важное значение для субъекта*. В более широком значении в качестве ценностей могут выступать не только абстрактные привлекательные смыслы или ситуативные ценности, но и стабильно важные конкретные материальные блага.

В сущности ценности, по нашему мнению, необходимо выделить два момента:

- связь с индивидом как оценивающим субъектом (творческая, активная позиция по отношению к миру);
- санкционирование ценности обществом или группой (при выполнении этого условия ценности разворачиваются как нормы и идеалы).

По мнению Е.И. Головахи (1988), в основе ценностных ориентаций личности лежит система воспринятых ею социальных ценностей. Ориентируясь в широком спектре смысловых универсалий общества, индивид выбирает из них те, которые наиболее тесно увязаны с его доминирующими потребностями. Предметы последних, будучи осознанными личностью, становятся ее ведущими жизненными ориентирами. Таким образом, система объективных социальных отношений приобретает личностный смысл по мере раскрытия общества и наполнения внутреннего мира личности, взаимодействия, взаимопроникновения субъекта и окружающей действительности.

Еще Э. Шпранглер писал, что субъект с его мыслями, переживаниями и образами вплетен в грандиозную систему мира духа, общественного по своему характеру. Как духовное существо (Франкл В., 1999) человек не может рассматриваться в положении уединения, он должен мыслиться во взаимосвязи с обществом. Иными словами, человеческая душа вплетена в межчеловеческие общественные связи, она пронизывается общими ценностями жизни.

В процессе трудовой активности субъект вырабатывает продукты деятельности: материальные и духовные ценности (Ананьев Б.Г., 2001). Именно они позволяют находить место для возможных способов поведения в иерархии одобрения - неодобрения и влияют на процесс личностного выбора. Личности нет там, где нет выбора (Слободчиков В.И., Исаев Е.И., 1995), субъекта нет там, где нет активного действия (Петровский А.В., 1999). Еще А. Адлер (1998) полагал, что личность раскрывается в действии, и Р. Мэй (1997), соглашаясь с У. Джеймсом (1991), писал, что если человек никогда не сможет знать всего наверняка, если у него никогда не будет абсолютных ответов, должен все равно действовать. Индивидуум вынужден быть деятельностьюным, чтобы подавить в себе чувство неуверенности и собственного бессилия, ибо деятельность направлена на выяснение будущего (Фромм Э., 1998). Таким образом, переживание связи внутренней жизни личности и ценностей общества осуществляется в актах деятельности "Я", в которых реализуется определенная ценностная система.

Проявления активности личности возникают не в результате какого-либо первотолчка, вызываемого теми или иными потребностями. Поиск

«двигателя», дающего начало активности субъекта, необходимо искать в рождающихся в процессе деятельности противоречиях, которые, по мнению А.Г. Асмолова (1990) и есть движущая сила развития личности. Кульминационным пунктом в ходе анализа индивидуума в обществе является рассмотрение продуктивных (воображение, творчество и т.п.) и инструментально-стилевых (способности, характер) проявлений индивидуальности личности, вступающей в отношение к самой себе, преобразующей мир, изменяющей свою собственную природу и подчиняющей ее своей власти.

Наличие общих ценностей, моральных и этических принципов, которые выкристаллизовались в рамках исторического процесса человеческого общества, вовлекает субъекта в конфликт, который заключен внутри ценностей: в противоположность к единственному и неповторимому смыслу ситуации ценности являются абстрактными смысловыми универсалиями. В качестве таковых они справедливы не только для конкретных лиц, поставленных в неповторимые ситуации; области их применимости включают в себя типичные ситуации, и эти области пересекаются. Иногда перед человеком возникает проблема выбора ценности или одного из противоречащих друг другу принципов. В подобных случаях личность либо обращается к совести, которая способна дать ей возможность принять свободное и ответственное решение, либо порождает «новое», уникальное, улаживающее существующий конфликт¹⁶.

Таким образом, смысловые универсалии выступают важнейшим фактором поведения человека и составляют некий свод законов, в соответствии с которым можно выработать систему действий. Определяя главные и не всегда постоянные отношения человека к миру, другим людям, самому себе, ценности, *как осознаваемые общие смысловые образования*, являются единицами сознания личности (Братусь Б.С., 1999). Иными словами, существование субъекта разворачивается в поле напряжения между человеком и ценностями, которыми он наполняет свою жизнь. Пожалуй, точнее и удачнее всех данную проблему выразил А. Маслоу (1997), заметив, что прямая дорога к нравственным и ценностным решениям идет через человека, через познание им своей природы, особенностей, через открытие правды в самом себе. Следовательно, чем глубже человек познает себя, тем легче, естественнее, автоматичнее будет решена им проблема ценностного выбора.

Обобщая все вышеизложенное, отметим, что ценности не побуждают человека, а, скорее, ведут. Другими словами, у личности всегда имеется свобода («осознанная действительность») делать выбор между принятием и отверганием предлагаемого, то есть между тем, осуществлять по-

¹⁶ О роли выдумки в процессе принятия морального решения более подробно см. статью Currie G, The moral psychology of fiction // The Australasian journal of philosophy, Vol 73, No 2, 1995.

тенциальный смысл или оставлять его нереализованным (Франкл В., 1997).

Таким образом, люди изобретают ценности, призывая их из небытия, они создают нечто из различных врожденных факторов и возможностей (Лэнг Р., 1995, Ялом И., 1999). Для того, чтобы обрести себя, им необходимо выбрать и выстроить *собственную* систему ценностей, овладеть творческими способностями решения научных и жизненных проблем, открыть рефлексивный мир собственного «Я», научиться управлять им и, прежде всего, *войти* в мир.

Литература.

1. *Адлер А.* Воспитание детей. Взаимодействие полов. Ростов н/ Д: изд-во «Феникс», 1998.- 448с.
2. *Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания. - СПб.: Питер, 2001.
3. *Асмолов А.Г.* Психология личности. М.: Издательство Московского Университета, 1990.
4. *Бинсвангер Л.* Бытие-в-мире. Избранные статьи. Нидлмен Я. Критическое введение в экзистенциальный психоанализ. - М.: «Рефл-бук», К.: «Ваклер», 1999.
5. *Братусь Б.С.* Психология личности// Психология личности. Т.2. Хрестоматия.- Самара: Изд.Дом «БАХРАХ», 1999.-544с.
6. *Бьюдженталь Дж.* Наука быть живым: Диалоги между терапевтом и пациентами в гуманистической терапии. - М.: Независимая фирма «Класс», 1998.
7. *Головаха Е.И.* Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи. Киев, 1988.
8. *Джеймс У.* Психология. М., 1991.
9. *Желязны Р.* Хроники Амбера – М., «Ассоциация независимых издателей», 1992.
10. *Камю А.* Избранное. - М.: Правда, 1990.
11. *Камю А.* Изнанка и лицо: Сочинения. - М.: ЗАО изд-во ЭКСМО - Пресс; Харьков: изд-во «Фолио», 1998.
12. *Кьеркегор С.* Страх и трепет. - Л.: Грифон, 1991.
13. *Лэнг Р.* Расколотое «Я». - СПб.: Белый Кролик.-1995.
14. *Мамардашвили М.К.* Кантианские вариации. М.: «Аграф», 2002.
15. *Мэй Р.* Искусство психологического консультирования. - М.: Независимая фирма «Класс», 1999.
16. *Мэй Р.* Истоки экзистенциального направления// Экзистенциальная психология. Экзистенция. – М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. С. 105-141.
17. *Мэй Р.* Любовь и воля. - М.: «Рефл-бук»; К.: «Ваклер», 1997.

18. *Петровский А.В.* Индивид и его потребность быть личностью.// Психология личности. Т.2. Хрестоматия.- Самара: Изд.Дом «БАХРАХ», 1999.-544с.
19. *Сартр Ж.П.* Экзистенциальный психоанализ // Тихонравов Ю.В. Экзистенциальная психология. Учебно-справочное пособие. - М.: ЗАО «Бизнес-школа» «Интел-Синтез», 1998.
20. *Сент-Экзюпери А.* Сборник. М.: «Звонница», 2001.
21. *Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. Учебное пособие для вузов.- М.: Школа-Пресс, 1995.- 384с.
22. *Тоффлер А.* Шок от будущего.// Страх/ сост. П.С.Гуревич. – М.: Алетейа, 1998.- 408с.-(Страсти человеческие).
23. *Франкл В.* Доктор и душа. - СПб.: Ювента, 1997.
24. *Франкл В.* Основы логотерапии. Психотерапия и религия. - Спб.: Речь, 2000.
25. *Франкл В.* Психотерапия на практике. - СПб.: «Ювента», 1999.
26. *Франкл В.* Человек в поисках смысла. - М.: Прогресс, 1990.
27. *Фромм Э.* Бегство от свободы; Человек для себя. - Мн.: ООО «Попурри», 1998.
28. *Хайдеггер М.* Время и бытие: Статьи и выступления. - М.: Республика, 1993.
29. *Юнг К.Г.* Сознание и бессознательное : Сборник. - СПб.: Университетская книга, 1997.
30. *Ялом И.* Экзистенциальная психотерапия. - М.: Независимая фирма «Класс», 1999.
31. *Currie G,* The moral psychology of fiction // The Australasian journal of philosophy, Vol 73, No 2, 1995.
32. *May R,* Love and will. – N.Y. W.W. Norton, 1969/
33. *May R,* Man's search for himself. New York: Norton, 1953.
34. *Maslow A.H,* A theory of human motivation // Psychological Review, 50, 370-396/

НАПРАВЛЕНИЕ 7

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА

И.А. Закаблукоская

Влияние стиля родительского воспитания на выбор профессиональной карьеры

Научный руководитель Ж.В. Пыжикова.

До тех пор, пока образ уверенного в себе самостоятельного, решительного и достигшего карьерных высот человека будет олицетворением социальной успешности, будут создаваться различные модели, позволяющие гарантированно достигнуть желаемого результата. Люди стараются соответствовать данному образу, чтобы быть востребованными в обществе. И при этом есть масса причин, влияющих на возможность соответствия «идеальной модели», в том числе и стиль родительского воспитания.

Определение влияния стиля родительского воспитания на выбор типа построения профессиональной карьеры стало целью проведенной работы.

Под типом карьеры понималась «линия профессионального пути», представляющая собой траекторию профессионального становления специалиста, без учета профессии. «Линия» строится на основании объективных критериев (длительности работы на одном рабочем месте, уровень заработной платы, уровень квалификации, этапы карьерного роста) и субъективных критериев (уровень притязаний в профессиональной сфере, субъективной удовлетворенности выполняемой работой, особенности построения межличностных коммуникаций, устойчивость профессиональной направленности, «карьерные якоря»).

Проведенное исследование состояло из трех этапов.

На 1-ом этапе был проведен теоретический анализ литературы по исследуемой проблеме

На сегодняшний день не существует официально признанной типологии карьеры, хотя исследования в этом направлении довольно активно ведутся на Западе, а в последнее время и в России. Под типом построения профессиональной карьеры понимается выбор таких условий, которые влекут за собой рациональное использование человеком своего потенциала и самореализации себя как личности. Некоторые специалисты классифицируют карьеры по скорости развития, последовательности занимае-

мых должностей, перспективным целям, даже личностным качествам. Для классификации видов карьеры можно выделить множество различных оснований, признаков, критериев. В первой главе работы нами были систематизированы и проанализированы различные классификации типов профессиональных карьер:

- внутриорганизационная (линейная вертикальная, линейная горизонтальная, центростремительная) [5];
- профессиональная (рассматривает становление работника как профессионала);
- содержательная (властная, квалификационная, статусная, монетарная);
- по характеру протекания (линейная и нелинейная (скачкообразная));
- по скорости, последовательности прохождения ступеней карьерной лестницы (суперавантюрная, авантюрная, типичная, последовательно-кризисная, прагматичная (структурная), отбывающая, преобразующая, эволюционная) [4];
- с акцентом на национальную культуру (европейская, американская, восточная, российская);

Д. Сьюпера (стабильная, обычная, нестабильная, карьера с множественными пробами) [3].

В своем исследовании мы рассматривали линейные типы профессиональной карьеры: «специалист» или «наемный работник», «менеджер» или «наемный управленец», «предприниматель» или «собственник» [2].

Вторая глава работы посвящена анализу особенностей родительско-детских отношений, стилям семейного воспитания. Рассмотрены различные классификации стилей семейного воспитания:

- демократический, авторитарный и попустительский стили воспитания;
- стили гипо- и гиперопеки.
- воспитание по типу Золушки, по типу кумира семьи, воспитание постоянной опекой, равнодушием, подарками, доверием [6].
- гармоничное и негармоничное воспитание.

Для проведения анализа влияния стиля воспитания на карьеру выбрана классификация Э. Г. Эйдемиллера, выделяющая гармоничные и негармоничные семьи и соответствующие им стили родительского воспитания [1]:

1. гармоничный;
2. негармоничный: гиперпротекция, непоследовательный, стиль повышенной моральной ответственности, гипопротекция, эмоциональное отвержение, жестокое обращение родителей с детьми.

На 2-ом этапе была проведена психолого-профессиональная диагностика особенностей работающих специалистов. Исследование проводилось на базе различных коммерческих организаций города Самары с числом сотрудников от 10 до 50 человек в течение двух месяцев 2004 года.

С помощью метода экспертных оценок были сформированы группы работников, наиболее полно соответствующие рассматриваемым типам карьеры. Таким образом, из 70 человек было отобрано 40 (17 женщин и 23 мужчины в возрасте от 21 до 56 лет).

При проведении диагностики использовались методики: слабоформализованное интервью, тест «Выбор слов», анкета Эйдемиллера и Юстицкиса «Анализ семейных взаимоотношений» («АСВ»), ориентационная анкета Б. Басса, методика выявления коммуникативных и организаторских склонностей (КОС-2).

На 3-м этапе работы был проведен анализ полученных результатов, составлены психологические портреты специалистов с различными типами карьеры, проведен статистический анализ полученных данных, определена степень влияния стиля родительского воспитания на тип профессионального пути.

На основании полученных даны характерологические описания сотрудников, выбирающих различные типы карьер.

Для сотрудника, выбирающего линейный тип карьеры *по типу «собственник»* характерны такие черты, как ответственность, способность принимать решения и быстро делать выбор, самостоятельность, целеустремленность, уверенность, заинтересованность в решении деловых проблемных ситуаций, ориентация на деловое сотрудничество, стремление и требование выполнения работы как можно лучше, способность отстаивать в интересах дела собственное мнение, которое важно для достижения общей цели, организаторские и коммуникативные склонности, стремление проявлять инициативу, умение влиять на людей, ориентированность на правила и нормы в соответствии с данной ситуацией, стремлении поддержать деловые и рациональные предложения.

Для сотрудника, выбирающего линейную карьеру по типу наемный работник основными являются стремление к выполнению работы как можно лучше, что часто происходит для получения вознаграждения или похвалы, ориентация на социальное одобрение, отстаивание своей точки зрения, но при этом может выражаться склонность к соперничеству и раздражительность, ориентация на деловое сотрудничество может происходить и как завоевание статуса, иногда в агрессивной форме, стремление проявлять инициативу в важных ситуациях, умение договариваться, быстро устанавливая деловые контакты и влиять на людей, преимущество рациональной точки зрения на важные деловые вопросы, реакцию в проблемных ситуациях на обстоятельства, актуальные в данный момент, а

не на свои взгляды и переживания по поводу проблемы, однако с учетом общепринятых правил и норм.

На основании полученных в ходе исследования результатов сделаны следующие выводы:

Стиль родительского воспитания влияет на выбор типа профессиональной карьеры:

1. Гармоничный стиль воспитания способствует выбору карьеры по типу собственников.
2. Воспитание в стиле потворствующей гиперпротекции, повышенной моральной ответственности и непоследовательный стиль воспитания формируют избрание карьеры специалиста.

Литература

1. Эйдемиллер Э.Г., Добряков И.В., Никольская И.М. *Семейный диагноз и семейная психотерапия. Учебное пособие для врачей и психологов.* – СПб., 2003.
2. http://www.mainjob.ru/html/smi_statia.php?id_st=999
3. <http://kadrcenter.adm.nstu.ru/files/staty/statia4.htm>
4. <http://www.repherat.ru/reph/2622.shtml>
5. <http://do.rksi.ru/library/courses/up/book.dbk>
6. <http://nest.host.net.kg/talks01.html>

Т.В. Томилина

Динамика мотивационного профиля молодых специалистов как повод организационных инноваций

Научный руководитель Ж.В. Пыжикова

Обзор зарубежной и отечественной литературы позволяет нам говорить, что инновации в организации – это новая и востребованная область знаний, лежащая в рамках организационной психологии, психологии труда, и инновационного менеджмента.

Сведения об инновациях, которые мы можем почерпнуть из литературы, грешат академичностью и входят в противоречие с тем, что непосредственные носители инноваций имеют на практике. Действительно, изменения происходят медленно. Фактически во всех случаях, которые эксперты приводят в качестве примеров успеха высокоэффективных команд, компании, добившиеся определенных преимуществ, обнаружили,

что распространить эти новые методы за пределы немногочисленных разрозненных экспериментов трудно, а то и вовсе невозможно.

Актуальность исследования, по нашему мнению, достаточно велика и определяется как научным интересом к мотивационной динамике, так и практической значимостью успешных организационных инноваций. Стимулом к изучению данного вопроса стали массовые увольнения сотрудников и необходимость изменить данную ситуацию, для того чтобы понять как менять и что менять, было проведено исследование.

В своей работе мы придерживаемся определения А.И. Пригожина инновация – есть такое целенаправленное изменение, которое вносит в среду внедрения (организацию, поселение, общество и т. д.) новые относительно стабильные элементы. Основным понятием также является мотивационная сфера, которая включает в себя потребности, мотивы, цели.

Целью нашей работы является исследование психологических предпосылок инноваций в организации. Под психологическими предпосылками мы понимаем мотивационную динамику молодых специалистов.

Для достижения данной цели необходимо было решить ряд **задач**:

- провести анализ существующей литературы об организационных инновациях в организациях различного типа;
- проанализировать существующие теории профессионального развития;
- выявить мотивационную динамику молодых специалистов в организации;
- выявить особенности организации и особенности мотивационного профиля её сотрудников;
- с учётом полученных знаний разработать программу инноваций, имеющую целью – снизить текучесть кадров.

Предметом исследования являются: мотивационная динамика молодого специалиста.

Объект исследования: мотивационная сфера молодого специалиста.

Проблема: сделать организационные инновации успешными благодаря знанию мотивационной динамики молодых специалистов в конкретной организации.

Гипотеза: существуют закономерности в мотивационной динамике молодых специалистов.

Используемые методики: наблюдение, беседа, интервью, анкетирование увольняющихся, «мотивационный профиль» Ш. Ричи, П. Мартин.

В теоретической главе мы выявили то, что факторы успешности организационных инноваций интересуют исследователей, востребованы практиками и жизненно необходимы самим инноваторам.

Исследование носило прикладной характер, в нём приняли участие 33 человека (22 женщины и 11 мужчин) в возрасте от 27 до 35 лет, являющиеся молодыми специалистами фирмы ООО «Самарские Оконные Конструкции» с различным стажем работы в данной организации от 1 года до 5 лет.

Мы построили общегрупповой мотивационный профиль молодых специалистов на настоящее время. Затем условно разделили всех респондентов на подгруппы по стажу работы, получилось 5 подгрупп, со своим мотивационным профилем.

Анализ временной динамики мотивационного профиля сотрудников. Потребность в высокой з/плате и материальном вознаграждении в первый год работы достаточно высока, в 2,6 раза больше по отношению к медиане данного фактора и самая высокая из всех факторов за все рассматриваемые периоды времени. С течением времени показатели данного фактора волнообразно колеблются, кроме 4-ого года, когда превалирует потребность в признании, и являются самыми значимыми в профиле. Это можно интерпретировать так: приходя работать в фирму человек имеет огромное желание заработать и с течением времени это и остаётся ведущим мотивом, но выраженность этой потребности снижается, а через 3 года даже уступает потребности в получении признания его успехов и достижений. К тому же с течением времени человек адаптируется.

Потребность в хороших условиях работы и комфортной окружающей обстановке наиболее высокая в первый год работы и равномерно снижается в последующие года, практически приближаясь к медиане данного фактора. Тут трудно дифференцировать эту закономерность, т.к. непонятно привыкает ли человек к имеющимся условиям труда или снижает к ним требования, либо его устраивают имеющиеся преобразования условий и изменения обстановки. Скорее всего тут всё объясняется физиологическим привыканием человека.

Потребность в наличии обратной связи и чётком структурировании работы наиболее высока в первый год, она является следующей за материальным фактором, и это объяснимо, т.к. именно в этот год персонал проходит стадию адаптации. В последующий год она снижается, т.к. усвоены принципы работы и нормы отношений, но в дальнейшем опять повышается значимость этого фактора, что позволяет предположить недостаток обратной связи и потребность в определённости и чётком структурировании своей работы.

Потребность в социальных контактах и стремление работать с другими людьми, тесные связи с коллегами: стабильно ниже медианы и лишь на 4-ом году работы несколько повышается, но в следующей подгруппе 5-ого года резко и значительно понижается почти в 2 раза и является самым незначительным фактором.

Потребность формировать и поддерживать долгосрочные и стабильные отношения, степень близости и доверительности к коллегам. В первые два года несколько выше среднего затем волнообразно изменяется, не опускаясь ниже медианы, не является ведущей потребностью, но и не свидетельствует об отсутствии социальных навыков.

Потребность в завоевании признания со стороны других людей, в оценке своих заслуг, достижений и успехов. В первые три года ниже медианы, но стабильно повышается, достигая пика на 4ом году работы, а затем снижается до среднего уровня. По значимости занимает второе место на 2ом году и первое на 4ом и всегда находится в числе наиболее важных мотивов, что говорит о желании чувствовать свою значимость.

Потребность ставить для себя сложные цели и достигать их: во все года ниже медианы, но стабильно повышается с течением времени. Данный факт можно интерпретировать как низкую амбициозность сотрудников и постепенно увеличивающуюся способность к самомотивации и потребность в обучении, росте.

Потребность во влиятельности и власти, стремление руководить другими является стабильно низким, без выраженной динамики к росту и одним из малозначительных факторов на протяжении всех лет работы. В сочетании с данными предыдущего фактора позволяет говорить о низкой напористости, слабом стремлении к конкуренции и власти.

Потребность в разнообразии, переменах и стимуляции, стремление избегать скуки: волнообразно изменяется, но стабильно ниже медианы. У работающих 5-й год ниже чем у всех остальных сотрудников. Что говорит о стремлении к стабильности и нелюбви к переменам.

Потребность быть креативным, думающим, анализирующим, сотрудником, открытым для новых идей. Ниже медианы, но постепенно повышается (за исключением 4ого года) и на 5ом году достигает наивысшего показателя и является одним из ведущих мотивов.

Потребность в совершенствовании, росте и развитии как личности со временем стабильно повышается и к 5му году является одним из самых главных факторов и по значению выше медианы. Что свидетельствует о желании самостоятельности и самосовершенствования.

Потребность в ощущении востребованности в интересной общественно полезной работе : всегда показатели ниже медианы , но на 2 ом году этот фактор важен настолько же как и материальный , а на 3ем и 5ом годах находиться на 2ом месте по значимости . Этот момент возможно интерпретировать как потребность людей видеть смысл и общественное значение своей деятельности.

Выводы.

1. Теоретический анализ отечественных и зарубежных инновационных подходов позволяет нам рассматривать инновационный процесс в организации как формирующийся под ситуацию, под задачу.

2. Мы полагаем, что можно инновации планировать, отталкиваясь не только от ситуации, а учитывая мотивационную динамику сотрудников, т.е. выстраивать инновационную стратегию отталкиваясь от ведущих мотивационных факторов.

3. В ходе исследования и последующего факторного анализа нами были выявлены основные мотивационные факторы: потребность в высокой з/плате и материальном вознаграждении; потребность в наличии обратной связи и чётком структурировании работы; потребность ставить для себя сложные цели и достигать их; потребность в совершенствовании, росте и развитии как личности.

4. Применяя критерий Стьюдента, мы выявили достоверность различий средних арифметических по каждому, из четырёх выделенных ранее факторов, относительно к двум подгруппам: первому и пятому году работы.

Следовательно, можно утверждать, что данные факторы изменяют мотивационный профиль специалиста с течением времени.

5. Мы предлагаем дифференцированный подход к мотивации отдельного сотрудника, с учётом стажа работы в данной организации.

Мотивация сотрудника должна строиться, опираясь на главные факторы его мотивационного профиля. Например, в первый год работы сотрудника нужно особое внимание уделять чёткому структурированию его работы, давать полную обратную связь по поводу его деятельности и создать комфортные условия труда. На следующем, втором, году работы очень актуальным для специалиста будет признание его имеющихся на тот момент заслуг и достижений со стороны окружающих. На третьем году работы сотрудники задумываются о общественной значимости своего труда, тут необходимо напомнить и разъяснить миссию организации; повышается потребность в совершенствовании, росте, личностном развитии и в этот период времени наиболее актуальным поощрением для данного сотрудника становится учёба, профессиональные курсы, тренинги за счёт фирмы.

6. Используя полученные знания и учитывая особенности данной организации, мы разработали инновационную программу. Авторами предложен новый подход «перспективное планирование», базирующийся на мотивационной динамике молодых специалистов. Суть его сводится к построению инновационной стратегии организации с учётом мотивационной динамики молодых специалистов.

Литература

1. *Батьковский А., Попов С.* Приёмы мотивации к труду и профессиональному росту (на примере инновационных организаций) // Проблемы теории и практики управления, 1991 №1.
2. *Братусь С.Б.* К проблеме развития личности в зрелом возрасте // Вестник Московского университета, сер.14, – 1980, – №2.
3. *Герасимов Б.Н. Морозов В.В.,* «Управление инновациями», – Самара, 1997. С.24-2
4. *Пригожин А.И.* Организационная психология.
5. *Советова О.С.* Инновации: теория и практика. – СПб., 1997. – С. 87-97, 100-105.
6. *Ричи Ш., Мартин П.* Управление мотивацией. – М. ЮНИТИ 2004.с-39.

НАПРАВЛЕНИЕ 8. ЭТНОПСИХОЛОГИЯ

А.А. Буров

Сравнительный анализ проявления ответной агрессии (мести) у подростков центральной полосы России и республик Северного Кавказа

Научный руководитель Д.С. Исаев

В настоящее время, вследствие специфики современного культурно – исторического развития, наметилась общемировая тенденция к силовому решению актуальных вопросов межэтнического рассогласования под предлогом внедрения новых оборонных сил, а так же преследования экономических интересов. За последнее десятилетие рост межэтнических и национальных проблем сильно увеличился, увлекая за собой целый ряд серьёзных последствий, носящих угрожающий всему миру характер. Особо следует обратить внимание на проблему современного терроризма, ставшего угрозой всему миру. На сегодняшний день мы сталкиваемся с «этнофункциональным кризисом», грозящим закончиться общемировой ненавистью между Восточно-Азиатскими и Европейскими культурами.

Для повышения эффективности законопроектов и лучшей борьбы с терроризмом, необходимо глубокое знание и понимание специфики действий и психологических предпосылок, предопределяющих основные тенденции действий этих преступников. Для понимания специфики работы мы вводим понятия мести и агрессивного развития личности.

Месть – это поведенческая реакция личности, возникающая в ответ на факт нападения (физического или вербального), иной социокультурной среды, проявляющаяся в ответной агрессии и причинении ущерба субъекту провокации.

Агрессивное развитие личности – это неспецифическая тенденция, обусловленная комплексом физиологических, социокультурных, религиозных, геополитических и антропологических факторов, отвечающих за формирование агрессивных качеств личности – враждебности, радикального оппозиционизма и т.д. и притерпевающая изменения в ходе становления личности.

Настоящее исследование представляет комплекс взглядов на психологические особенности ответной агрессии (мести) и национальные осо-

бенности представителей республик Северного Кавказа, в котором экспериментально продемонстрированы возрастные особенности стереотипного восприятия подростками культур из России и Северного Кавказа, а также эмпирические данные физиологического реагирования в ситуации фрустрации.

Объект исследования: подростки, северокавказских национальностей, проживающие на территории Самарской области.

Предмет исследования: месть, как комплексная поведенческая реакция, обусловленная физиологическими, культурными, социальными особенностями национального развития личности.

Цель: изучение особенностей формирования личности, склонной к ответной агрессии (мести).

Методы: в ходе исследования мы прибегали к использованию методов наблюдения, беседы, анализа литературы, экспериментальных диагностических методов, объективных физиологических методов, методике САН – (самочувствие, активность, настроение).

Гипотеза: ответная агрессия (месть) обусловлена изначально сформированными стереотипами национально – культурного поведения, проявляющегося в пристрастном отношении россиян к жителям из республик Северного Кавказа, что является предпосылкой развития у последних ответных реакций.

Для проверки гипотезы нами был разработан и проведён эксперимент.

Для сравнительного анализа были взяты две группы детей (по 10 человек) в возрасте пятнадцати – семнадцати лет (подростки из Северного Кавказа и России), обучающиеся в средних школах города Самары и Самарской области.

Суть эксперимента сводилась к наблюдению за фрустрируемыми детьми в ходе исследования, а так же анализу полученных данных, собранных в ходе выполнения ими методики «Семантический дифференциал».

Стимульный материал. Были использованы 20 картинок формата А6, с изображением репродукций картин различной тематики известных отечественных и зарубежных художников: (С.Н.Перих: «Красная земля»; И.К.Айвазовский: «Ночь», «Восход луны»; И.И.Шишкин: «Ручей в лесу»; А.И.Куинджи: «Радуга» и т.д.)

Испытуемые. Учащиеся средних школ г. Самары – в возрасте 15 – 17 лет (Русские и проживающие в г. Самаре вынужденные переселенцы из республик Северного Кавказа – Чечни, Дагестана, Карачаево – Черкесии и Адыгеи).

Эксперимент проводился в два этапа. На первом этапе испытуемые выполняли «Семантический дифференциал». Вторым этапом эксперимента

проводился с теми же испытуемыми спустя неделю и заключался в фрустрировании их по образцу, описанному ниже, после чего вновь собирались данные методики «Семантический дифференциал».

Инструкция для проведения второй части эксперимента звучала одинаково для всех детей: «Сейчас Ваш класс будет разделён на две группы, каждой из которых будет дано задание».

Инструкция оставшимся в классе: «Сейчас на столе будут разложены разные картинки, после чего мы попросим войти в класс и выбрать одну из них Вашего одноклассика. В тот момент, когда он выберет картинку, я попрошу показать её всем Вам. Как только он поднимет картинку и покажет её, Вы тут же начнёте кричать и выказывать своё недовольство его выбором, говорить, что хуже этой картинки ничего нет, что у выбирающего совсем нет вкуса и т. д.»

Инструкция испытуемым: В числе этой группы оказывались подростки, которым на первом этапе было предложено задание по заполнению «Семантического дифференциала». Для них инструкция звучала так: «Я попрошу Вас входить в класс по одному человеку. Когда Вы войдёте, нужно будет выбрать самую красивую и интересную картинку, после чего Вы покажете её всему классу».

Ход эксперимента. Подростков из каждого школьного класса мы делили поровну, в том числе по национальному признаку так, чтобы в числе испытуемых оказывались как русские, так и кавказцы, и давали инструкции, после чего одна половина оставалась в классе, а другая (испытуемые) переходила в другой класс – напротив. Испытуемые по одному заходили в класс и получали серьёзный «фрустрирующий стимул», после чего они заполняли «Семантический дифференциал». До и после проведения эксперимента мы пользовались методикой САН – (Самочувствие, активность, настроение), для объективного контроля за самочувствием детей и снижения напряжения после эксперимента.

Собранные данные «Семантического дифференциала» сортировались по двум группам – до фрустрации и после фрустрации. В свою очередь эти группы разбивались ещё на две подгруппы – по национальному признаку респондентов. Данные из частных результатов суммировались, а полученный при этом балл делился на число респондентов – таким образом, мы получали среднеарифметический балл по каждой ячейке.

Для формирования семантических полей мы использовали компьютерную программу «Statistica 6.0».

Результаты. Обработка результатов показала, что на семантическом поле Русских респондентов до фрустрации понятия «Мой враг» и «Кавказский» находятся в непосредственной близости, что может говорить об изначальной негативной предрасположенности к кавказцам. Так же в зоне близости к этим понятиям находятся понятия «Террорист» и «Я, перепол-

ненный гневом», что может говорить о семантической схожести этих понятий. «Я» в этот момент находится на оси другого фактора, что говорит о нежелании идентификации себя с выше указанными понятиями. Что же касается северокавказских респондентов, то по данным до фрустрации мы можем говорить об уважении и дружелюбии по отношению к Русской культуре. Так, понятия «Русский» и «Кавказский» расположены близко друг к другу, что может говорить о попытке идентификации культур. Понятия «Террорист», «Мой враг» и «Я, переполненный гневом», отнесены к концу оси фактора «Пугающий, мстительный, агрессивный», что говорит о неодобрении вышеперечисленных понятий и нежелании идентифицировать их с понятиями «Кавказский» и «Русский». «Я», в этот момент, удалено от этой группировки по оси фактора «Авторитетный, справедливый, смелый». Так, мы можем предположить, что северокавказские респонденты до фрустрации настроены доброжелательно к среде, в которой находятся, или, по крайней мере, пытаются это продемонстрировать. Что же касается русских респондентов, то в случае до фрустрации они настроены недоброжелательно к кавказцам, объединяя понятия «Террорист», «Мой враг» и «Кавказский», относя их к вершине фактора «Пугающий, мстительный, агрессивный».

Данные, полученные после фрустрации Русских респондентов (см. Приложение) говорят об усугублении конфликта и враждебных настроениях по отношению к подросткам из республик Северного Кавказа. Так, понятия «Мой враг» и «Кавказский» резко удаляются по осям «Пугающий» и «Агрессивный, мстительный, действующий». Интересно, что в этот момент тесно объединяются понятия «Я», «Террорист» и «Я, переполненный гневом», что может быть квалифицировано, как идентификация «Я» с понятием «Террорист» и актуализация настоящего послефрустрационного состояния – «Я, переполненный гневом». Что же касается северокавказских респондентов, то полученные данные после фрустрирующего эксперимента красноречиво говорят о неодобрительном отношении и оппозиционизме по отношению к русской среде. Так, на семантическом поле в непосредственной близости находятся понятия «Русский» и «Мой враг», сдвинутые вниз по фактору «Обидчивый» и «Агрессивный, мстительный, пугающий». Понятие «Террорист» находится выше по фактору «Смелый, справедливый, авторитетный», но в то же время сдвинуто к концу оси фактора «Агрессивный, мстительный, пугающий». Ещё выше по фактору «Смелый, справедливый, авторитетный» находятся понятия «Я» и «Я, переполненный гневом», что говорит об актуальном послефрустрационном состоянии респондентов. А понятие «Кавказский» максимально сдвинуто вверх по оси «Смелый, справедливый, авторитетный», что говорит о принятии и одобрении своей культуры, и противопоставлении её Русской культуре.

Так же, по результатам прошлогоднего исследования, можно говорить о влиянии физиологических показателей, выражающихся в различных темпах созревания, что ведёт за собой более яркую реакцию на фрустрирующее воздействие у представителей Северного Кавказа.

Выводы.

1). Таким образом, полученные результаты позволяют нам говорить о том, что месть – это проявление ответной агрессии, которая является причиной возникновения ответных поведенческих реакций. Эти реакции вырабатываются в результате опыта столкновения интересов различных культур, а не являются врождёнными.

2). Агрессивное развитие личности формируется за счёт воздействия средовых факторов, которые определяются общественными стереотипами, проявляющимися в религиозных, национальных и культурных традициях, распространяемыми главным образом с помощью СМИ и другими путями.

3). Необходимым условием уменьшения риска развития ответных агрессивных реакций, в условиях современного культурного взаимодействия, является изменение общественных стереотипов в раннем возрасте.

Таким образом, гипотеза данной работы подтвердилась, и данное исследование наглядно демонстрирует специфику ответной агрессии у подростков из разных национальных групп (России и республик Северного Кавказа).

Литература

1. *Ольшанский Д.В.* Психология масс. – СПб.: Питер, – (серия «Мастера психологии»), 2001.
2. *Покрасс М.Л.* Терапия поведением. – Самара.: Издательский Дом «Бахрах», 1997.
3. *Берон Р., Ричардсон Д.* Агрессия. – СПб.: Питер, 2001. – (серия «Мастера психологии»).
4. *Сафуанов Ф.С.* Психология криминальной агрессии. М.: Смысл, 2003.
5. *Сухарев А.В.* Введение в этнофункциональную психологию и психотерапию. – Учебное пособие. – М.: ГАКС, 2002.
6. *Березин С.В., Козлов Д.Д., Лисецкий К.С., Макаров А.В.* Адаптация студентов Северного Кавказа в ВУЗах Самары. – Изд-во: «Универс-групп», Самара, 2004.
7. *Одайник В.* Психология политики (Политические и социальные идеи К.Г. Юнга). – СПб: «Ювента», 1996.
8. *Философский словарь.* Под редакцией М.М. Розенталя. Изд. 3-е. М., Политиздат, 1975.

9. *Жиль Кепель*. Джихад. Экспансия и закат исламизма. – М.: «Ладомир», 2004.
10. *Ольшанский Д.В.* Психология терроризма. – СПб.: Питер, 2002.
11. *Зоткин Н.В.* Основы психодиагностики. Проективные методики. – Самара.: Издательство «Самарский университет», 1999.
12. *Брюс Хоффман*. Терроризм – взгляд изнутри. – М.: Ультра.Культура, 2003.
13. Антропология. Хрестоматия. Россолимо Т.Е., Рыбалов Л.Б., Москвина-Тарханова И.А. – М.: Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЕК», 1998.
14. *Матвеев К., Сазонов А.* Пять жизней древней сури. – М.: «Молодая гвардия», 1989.
15. Библия Ветхого и Нового Завета. – Финляндия.: Канонический Синодрийон, 1997.
16. Священный Коран. – СПб.: «Северо-запад пресс», 2004.
17. *Роллин Армур*. Ислам и Христианство: непростая история. (Серия «Диалог»). – М.: Библейско – богословский институт св. апостола Андрея, 2004.
18. *Агрономов А.И.* Джихад: «священная война» мухаммедан. – М.: Издательство «Крафт +», 2002.
19. Терроризм – угроза человечеству в XXI веке. – М., Институт востоковедения РАН, Издательство «Крафт +», 2003.
20. *Майлз Хьюстон, Вольфгагн Штребе, Джеффри М. Стефенсон*. Перспективы социальной психологии. (серия «Мир психологии»). – М.: Изд – во: ЭКСМО-Пресс, 2001.
21. *Толстой Л.Н.* Казаки; Хаджи – Мурат. – М.: Изд-во: «Художественная литература», 1981.

НАПРАВЛЕНИЕ 9. ПСИХОДИАГНОСТИКА И ПРАКТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

М.С. Вакуленко

Разработка проективной методики «Семья несуществующих животных» для диагностики внутрисемейных отношений (на примере младшего школьного возраста)

Научный руководитель Д.С. Исаев

Каждый член семьи, имеет какое-либо представление о своей семье. Представление о своей семье – это, совокупность моделей поведения, ролей, выполняемых каждым членом семьи, стилей взаимоотношений между членами, особенностей протекания коммуникационных процессов и типичных ситуаций.

Каждый ребенок рано начинает воспринимать мир людей вокруг себя и строит свой «образ семьи», создавая, тем самым свое представление об окружающих его людях и о собственном месте рядом с ними. В семье ребенок накапливает опыт межличностных отношений и воспринимает, адекватно или искажено, как родители относятся к нему и друг к другу. Основываясь на субъективной, подсознательной оценке происходящего, он строит свое поведение. Это поведение может либо соответствовать, либо не соответствовать системе сложившихся межличностных отношений в семье. Для того чтобы понять, почему ребенок поступает так, а не иначе, необходимо знать, как он видит семью и как интерпретирует происходящее в ней.

Актуальность нашего исследования обусловлена тем, что психолог-практик, который занимается проблемами семьи, ощущает нехватку адекватных методик исследования личности ребенка младшего школьного возраста. У психолога недостает методик позволяющих «посмотреть на мир глазами ребенка», понять его отношения с другими членами семьи. Это связано, во многом, со сложностью применения вербальных методик – детям трудно выражать свои переживания в словах.

Целью нашего исследования является получение информации о том, какие особенности взаимоотношений в семье в восприятии ребенка млад-

шего школьного возраста проявляются в разработанной нами методике «Семья несуществующих животных» и ее модификациях «Семья злых несуществующих животных» и «Счастливая семья несуществующих животных».

Объект исследования: дети младшего школьного возраста.

Предмет: структура семейных взаимоотношений в восприятии ребенка младшего школьного возраста.

Для изучения особенностей семейных взаимоотношений в восприятии ребенка нами были использованы следующие методы [2;3;14]:

- анализ литературы;
- психодиагностика («несуществующее животное», «незаконченные предложения», «рисунок семьи человека»);
- изучение и анализ психологической и педагогической документации;
- беседа педагогическим составом (учителя, главный психолог).

Младший школьный возраст охватывает период от 6-7 лет до 11-12 лет. Социальная ситуация развития – социальный статус школьника (ситуация обучения). Ведущая деятельность этого возраста является учебная. Основные новообразования в возрасте от 6 – 10 лет: произвольные психические процессы, внутренний план действий, рефлексия поведения. Рисование при этом играет роль одного из механизмов выполнения программы совершенствования организма и психики, а также способствует согласованности межполушарного взаимодействия.[4;6;7;8;210] В процессе рисования координируется конкретно-образное мышление, связанное в основном с работой правого полушария головного мозга, а также абстрактно-логическое, за которое ответственно левое полушарие (В.С. Минухина, Д.Н. Узнадзе) [9]. Согласно концепции Д.Н. Узнадзе, ребенок присматривается к оригинальному и рисует без натуры. Значит, он рисует не то, что непосредственно воспринимает, а то, что имеет в представлении. Рисунок представляет собой своего рода рассказ о том, что в нем изображается, и, по существу, не отличается от словесного рассказа. Собственно, это рассказ, выполненный в образной форме, который необходимо уметь прочитать. Поэтому многие специалисты рассматривают детское рисование как один из видов аналитико-синтетического мышления. Рисуя, ребенок как бы формирует объект или мысль заново, графически оформляя свое знание, изучая закономерности, касающиеся предметного и социального мира (Смирнов А.А., Степанов С.С.) [9]. Первые годы обучения – один из наиболее значимых периодов в развитии личности ребенка. Складывается самая молодая функция психики – речь. [4;13] Происходит формирование контекстной и диалогической ситуативной речи, совершенствуется общение. Поэтому именно у младших школьников по разным причинам могут возникать затруднения в коммуникативной деятельности, вербализации

чувств и мыслей. Дети с удовольствием «говорят» невербально, посредством визуальной и пластической экспрессии, рисунка. Осознание окружающего происходит у ребенка быстрее, чем накопление слов и ассоциаций. Рисование представляет ему возможность наиболее легко в образной форме выразить то, что он знает и переживает. При словесном описании иногда у детей, возникают затруднения.

Однако при рассмотрении младшего школьного возраста многие психологи уделяют большее внимание доминированию учебной деятельности, учебной ситуации, которые ведут к перестройки отношений с миром, а семейные отношения отступают на последний план. Но мы считаем, что эти семейные отношения и закладывают основу общения и поведения ребенка в школе с другими людьми (учителями, со сверстниками). Семья является для ребенка социальной ситуацией развития. Ребенок приобретает в своей семье различные навыки взаимодействия, осваивают ценности, нормы. Потому что период младшего школьного возраста является таким, когда обучение и воспитание оказывают наибольшее влияние на те психические качества, которые только начинают формироваться. Родители продолжают оставаться основным, подкрепляющим посредником они наблюдают за поведением ребенка, которое нужно изменить, и помогают усвоить образцы более зрелых форм поведения. На этой основе у ребенка возникают побуждения к усвоению социального поведения. В ходе общения в семье у ребенка складывается образ другого человека и образ самого себя, которые выступают как аффективно – когнитивные образования, отражающие развитие самосознания и самооценки ребенка. [1;5;11;12]

Описание эксперимента. Исследование проходило в 2004 г. следующим образом:

Испытуемым (детям младшего школьного возраста – 43 человека) давались задания, после выполнения которых, детям предлагалось ответить на несколько вопросов к рисунку, которые были уже заранее придуманы экспериментатором:

нарисовать семью несуществующих животных;

нарисовать рисунок своей семьи;

в конце исследования детям было предложено выполнить методику «Незаконченные предложения».

На основе проделанной работы мы получили следующие результаты:

– Структурные элементы методики «Семьи несуществующих животных» позволяют выявлять специфику семейных взаимоотношений в восприятии ребенка младшего школьного возраста.

– В рисунке «Семьи несуществующих животных» сознательные установки срабатывают значительно слабее, так как в этом случае изобра-

жается не собственная семья, а абстрактная. В итоге оказывается не задействованные защитные механизмы, искажающие образ и проекция становится более полной (больше нарисованных оригинальных животных, что свидетельствует о творческом подходе к задаче, отсутствуют чешуя, панцирь, что может свидетельствовать о отсутствии потребности защиты, отсутствии боязни агрессии).

– в методике «СНЖ» больше проявляется конфликтные, замкнутые отношения (конечности вовнутрь, клыки, рисовали одного члена семьи изолированным/отвернутого от остальных ...), тревожность в отношениях (органы чувств, стертые и исправленные линии).

После полученных результатов было проведено следующее исследование: Испытуемым (дети младшего школьного возраста – 23 человека) давались задания, после которых им нужно было ответить на поставленные вопросы составленные экспериментатором:

- нарисовать семью злых несуществующих.
- нарисовать счастливую семью несуществующих животных.
- нарисовать семью несуществующих животных.

На основе проведенного исследования, мы получили следующие результаты:

методика «Семья несуществующих животных» позволяет выявить:

– в семьях, где много братьев или сестер (70%) на рисунке проявляются особенности половой самоидентификации в семье – дети рисуют себя противоположного пола (также в основном трудности половой идентификации у детей 6-8 лет).

– в семьях, в которых присутствовали нарушенные эмоционально (65%) и тревожные отношения (75%), рисовали животных, конечности которых направлены вовнутрь, животных обладающие избыточным количеством органами чувств, меньше присутствует пространственная близость, Я-фигура прорисована реальным размерам, чаще рисовали одного члена семьи изолированным или отвернутого от остальных членов семьи. Рисунок выполнялся небрежно, с исправленными и стертыми линиями.

методика «Семья злых несуществующих животных» выявляет:

– особенности межличностных конфликтов внутри семьи (кто агрессор, кто с кем конфликтует, внешний вид животного (зубы, оружие и т.д.)) в семьях с конфликтными (90%), тревожными отношениями (76%) и с нарушением эмоциональных контактов (79%);

– особенности проявление агрессивных, аутоагрессивных, защитных механизмов членов семьи в семьях с конфликтными отношениями;

– особенности динамики эмоциональной напряженности, тревоги, свойственных для данных внутрисемейных отношений с нарушением эмоциональных контактов и тревожностью;

– особенность копирования модели поведения ребенка у родителя (38%).

3) методика «Счастливая семья несуществующих животных» выявляет:

– идеальное представление о счастливой семье в семьях конфликтных (47%) и тревожных отношениях (46%), с нарушенными эмоциональными контактами (62%);

– дети из неполных семей 20% нарисовали идеальное представление семьи, т.е. отсутствия и присутствия одного из членов семьи (желание его присутствия и отсутствия) в своей идеальной семье.

Данные полученные в результате этих методик совпадали с реальными данными (при беседе с главным психологом и учителями).

На основе проделанной работы мы можем сделать следующие выводы:

Структурные элементы модификационных методик «Семья злых несуществующих животных» и «Счастливая семья несуществующих животных» позволяют выявлять специфику семейных взаимоотношений в восприятии ребенка младшего школьного возраста, которые не всегда выявляются традиционными методами, такими как рисунок семьи, рисунок несуществующего животного, рисунок «Семьи животных».

Данная проективная методика может быть использована в возрастном диапазоне от 6-7 – 13 лет.

В рисунках разных семей несуществующих животных сознательные установки срабатывают значительно слабее, так как в этом случае изображается не собственная семья, а абстрактная. В итоге оказывается не задействованные защитные механизмы, искажающие образ и проекция становится более полной.

Разработанные нами методики чувствительны к большому числу различных психологических особенностей, таких как: актуальное эмоциональное состояние, нарушение эмоциональных контактов, тревожность в семейной ситуации, конфликтные отношения в семье, отношение к себе, отношение к семейной сфере в целом и к отдельным членам семьи, проявления различных защитных механизмов, половой идентификации ребенка, иерархию семьи. Полученные результаты зарекомендовали данные методики как чувствительный диагностический метод, в котором учитывались недостатки методик:

– не рекомендуется использовать данную методику до 6 лет (наши исследования показали, что у пятилетних детей в разработанных нами методиках недостаточно развито рефлексирование семейной обстановки, поэтому семейные тонкости еще не доступны для понимания);

– возрастные, расовые, национальные особенности. Рисунки имеют некоторую связь с культурно-историческим основанием.

Литература

1. *Андреева Г.М.* Социальная психология – М.: Аспект Пресс, 2001. – 376 с.
2. *Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М.* Словарь-справочник по психодиагностике. – СПб.: Питер.2000. – 528 с.
3. *Венгер А.Л.* Психологические рисуночные тесты. М. 2003. – 159 с.
4. *Выготский Л.С.* Психология. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1008с.
5. *Гиппенрейтор Ю.В.* Общаться с ребенком. – М. 1995. – 239 с.
6. *Е.Б.Кравцова* // Психология развития культурно-исторические основы зоны ближайшего развития. Психологический журнал, 2001, том 22, № 4, с. 42- 50
7. *Крайг Г.* Психология развития. – СПб.: Питер, 2000. – 992 с.: ил.
8. *Кулагина И.Ю., Колюцкий В.Н.* Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. – М.: ТЦ “Сфера”, при участии “Юрайт-М”, 2001.- 464с.
9. *Лебедива Л.Д.* Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий. – СПб.: Речь, 2003. – 256 с.
10. *Обухова Л.Ф.* Возрастная психология – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 442 с.
11. *Шапатина О.В., Березин С.В.* Влияние супружеских отношений на личностное развитие ребенка. //Вестник Самарского Государственного Университета № 1 (23), 2002.
12. *Шмелев А.Г.* и др. Основы психодиагностики. – Москва, Ростов – на – Дону. 1996. – 544 с.
13. *Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В.* Психология и психотерапия семьи. – 3-е изд. – СПб.: Питре, 2002. – 656 с.: ил.
14. *Эльконин Д.Б.* Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1989.
15. *Frank L. K.* Projective methods for the study of personality. – «J. of psychol.», 1939, v.8.

А.А. Воронова

Последствия некорректной рекламы

В настоящее время, как никогда прежде, маркетинг представляет собой основной ключ к успеху в деловом предприятии. Современный рынок немислим без различных конкурентноспособных товаров и услуг; чтобы привлечь покупателей, он всё больше использует индустрию рекламы. В Самаре набирает темпы местное товаропроизводство, платёжеспособность

населения с каждым годом растёт – многие рекламные агентства разворачивают свою деятельность.

Реклама – явление во многом социально-психологическое. Психологическое воздействие рекламной информации проявляется в эмоциях, мыслях, возможных решениях, обуславливающих конкретные поведенческие акты покупателя. Так или иначе в рекламном процессе участвуют процессы переработки информации – ощущение, восприятие, внимание, память, а также отношение человека к рекламному сообщению, его эмоции и чувства, например, чувства удовольствия, собственного достоинства, зависти, понимание воспринятого и принятие в сознание или, напротив, отторжение понятного, но не разделённого, не принятого потребителем содержания.

Рекламная информация направлена на формирование, изменение или усиление существующих у аудитории установок и стереотипов. В современном мире реклама является одним из важнейших видов коммуникативной деятельности и понимается как открыто оплачиваемые продавцом или производителем отношения между ним и покупателем. Через средства массовой информации рекламируется практически всё, что может быть куплено, и реклама чего может быть оплачена. Существует множество техник по созданию рекламы, рекламоведение становится одной из популярных вузовских дисциплин. На телевидении, например, рекламы порой бывает больше, чем социальной проблематики; средства массовой информации всё больше и больше становятся коммерческими предприятиями.

Телевизионная реклама является не только самым дорогим видом рекламы, но и достаточно сильным по степени психологического воздействия на человека. Изучение закономерностей и механизмов такого воздействия с целью разработки рекомендаций практикам (рекламистам, социальным работникам, педагогам и т. д.) делают психологические исследования в этой области весьма актуальным и значимым для практической деятельности [4; 86].

За последнее время исследователи – рекламоведы отмечают резкое усиление агрессивности телевизионной рекламы, увеличение сцен насилия, предъявляемых многократно в течение длительного времени.

В телевизионной рекламе, в отличие от других телевизионных передач и кинофильмов, сцены насилия и агрессии чаще всего преподносятся с юмором, что ослабляет контроль сознания и лишает людей возможности противостоять такой рекламе. Понимая, что им демонстрируется насилие, зрители не всегда могут выработать к ним негативное отношение. Многократное повторение агрессивных рекламных роликов создает устойчивые «ментальные клише», которые, по мнению многих авторов, могут неосознанно воспроизводиться в реальной жизни [2; 57-58].

В настоящем исследовании предпринимается попытка определить субъективные критерии восприятия видеороликов, на основании которых возможно достоверное суждение об агрессивности содержания видеоролика. Тем самым мы предполагаем существование способа косвенной оценки исследуемого феномена при невозможности его непосредственной оценки.

На первом этапе проведения эксперимента мы отобрали видеоролики, необходимые в качестве стимульного материала. Пятью экспертами были просмотрены 35 видеороликов, которые затем оценивались ими по критерию агрессивности по 10-балльной шкале. По итогам опроса нами были отобраны 3 видеоролика, наиболее агрессивных по мнению экспертов, и 3 – наименее агрессивных.

Общее количество испытуемых составило 30 человек. Из них 19 женщин и 11 мужчин. Возраст участников - от 18 до 50 лет.

О каждом из 6 роликов испытуемым предлагалось составить подробный рассказ. Испытуемым давалась следующая инструкция: «Внимательно просмотрите рекламный видеоролик. Ответьте на следующие вопросы: «Что происходит?», «Что предшествовало происходящей ситуации?», «Что будет дальше?», «Что думают и чувствуют герои видеоролика?». Запишите подряд все ассоциации, эмоции, чувства, мысли, которые вызывает у Вас этот ролик».

Затем испытуемым предлагалось заполнить бланк семантического дифференциала. Испытуемым была дана следующая инструкция: «Выскажите, пожалуйста, степень согласия с той или иной характеристикой видеоролика, применительно к предлагаемому Вам списку. Шкала оценок в диапазоне 7 баллов (3, 2, 1, 0, -1, -2, -3), где оценка 3 соответствует максимальному согласию утверждением о наличии данной характеристики у ролика, -3 если ролик обладает характеристикой, противоположной той, которая содержится в утверждении. Оценка 0 ставится, если не подходит ни то, ни противоположное утверждение, или если Вы просто не знаете. Работайте достаточно быстро. Важны Ваши первые впечатления». После выполнения заданий демонстрировался следующий видеоролик.

Анализ рассказов испытуемых проводился по методу анализа проективных рассказов. В каждом из рассказов мы определили количество тем, свидетельствующих об агрессивной направленности видеоролика, в соответствии с поисковой таблицей 1.

Сопоставление оценок испытуемых по методике семантического дифференциала, полученных ими при восприятии видеороликов, позволило выявить корреляционную связь с содержанием проективных рассказов испытуемых. Статистическая обработка результатов проводилась методом ранговых корреляций Спирмена, для вычисления которых применялся пакет статистического анализа Statistica компании StatSoft.

Таблица 1. Агрессивная направленность видеоролика

Тема	Содержание рассказа
Агрессия	Нанесение героем кому-либо вреда или оскорбления. Желание убить, унижить, нанести ущерб, обвинить, высмеять кого-то. Сверхсуровое наказание. Садизм.
Боль	Физические страдания. Смерть. Опасные телесные повреждения, стихийные бедствия, травмы, страх гибели.
Насилие	Безнаказанность агрессора. Социальный произвол. Издевательства, претерпеваемое героем. Страх мести. Боязнь расправы. Невозможность сопротивления. Беспомощность жертвы.
Уничтожение	Герой уступает, извиняется, кается, с готовностью принимает наказание. Мазохизм.

Результаты анализа приведены в таблице 2:

Таблица 2. Результаты анализа

Видеоролик	Количество выделенных тем
№1 – «дезодорант «Ахе»	2,67
№2 – «студия «Universal»	2,44
№3 – «сок «Juice»	2,33
№4 – «шоколад «Твикс»	0,33
№5 – «автомобиль «Land Rover»	0
№6 – «сливочное масло «Butter »	0

Полученные результаты позволили сделать нам следующие выводы:

1. Для агрессивных роликов характерно их восприятие как морально и социально ненормативных, навязчивых и формирующих негативное эмоциональное отношение.

2. Нами были выделены шкалы семантического дифференциала – критерии определения агрессивного поведения, - которые позволяют достоверно оценить агрессивность содержания видеороликов независимо от их субъективного восприятия как агрессивных и неагрессивных.

3. Рекламная видеопродукция, являясь агрессивной по содержанию, не воспринимается потребителями рекламы как агрессивная. Агрессивные видеоролики чаще всего преподносятся с юмором, что ослабляет контроль сознания и лишает людей возможности противостоять такой рекламе. Понимая, что им демонстрируется насилие, зрители не всегда могут выработать к ним негативное отношение.

В процессе исследования проблемы восприятия некорректной рекламы человеком и ее последствий установлено, что рекламная видеопродукция, повышающая ситуативную агрессию, обладает общими характеристиками (или оценивается потребителями подобным образом). Анализ полученных результатов подтверждает данный аспект.

Полученные результаты позволяют сделать вывод о необходимости жесткого социального контроля над рекламой, демонстрирующей насилие, так как в отличие от телевизионных передач и кинофильмов рекламные видеоролики, содержащие сцены насилия, подаются в игровой форме, с юмором, и могут повторяться в эфире многократно. Это делает такую рекламу инструментом сильного психологического воздействия.

Решение данной проблемы обуславливает определение оптимальной формы работы эксперта в рекламном агентстве, главным аспектом которой остается важность мнения и восприятия рекламы потребителем, человеком на которого она рассчитана. Проблема некорректности современной рекламы — это глобальная проблема, пришедшая сегодня и на самарский рынок. Ее решение затрагивает насущные вопросы современного общества, поскольку в кризисном социуме сохранение культурного пространства является одним из факторов гуманизации общества и самого человека. Эта сложная проблема со всей очевидностью отражает необходимость формирования инстанций контроля всякого рода некорректных способов вторжения в психику человека.

Некорректность рекламы, рассматриваемая нами в широком социальном, психологическом и психотерапевтическом смыслах, есть проблема социально-психологическая.

Постоянное изменение жизненных смыслов и ценностей человека заставляют снова и снова пересматривать проблему некорректности рекламы, дополняя ее результатами новых исследований специалистов.

Литература

1. *Багиров Э.Г.* Место телевидения в системе средств массовой информации и пропаганды: Учеб. пособие. М: МГУ, 2000. — 119 с.
2. *Бэрон Р., Ричардсон Д.* Агрессия. СПб: «Питер», 2001.
3. *Волков Е.Н.* Преступный вызов практической психологии: феномен деструктивных культов и контроля сознания. // Журнал практического психолога. №2, 1996. — С. 37-52.
4. *Данилова А.Г., Матвеева Л.В.* Особенности восприятия телевизионной рекламы, выполненной в различных культурных традициях // Психологический журнал. 2000. том 21. №4, С. 98-106.
5. *Дроздов А.Ю.* “Агрессивное” телевидение: социально-психологический анализ феномена // Психологический журнал. 2001. №3, С.62-67.
6. *Пронина Е.Е.* Психологическая экспертиза рекламы. Теория и методика психотехнического анализа рекламы. М: РИП-Холдинг, 2000. — С. 50, 96.

Е.А. Зоткина

Работа с голосом в психологической практике

Несмотря на богатый исторический опыт использования голоса в лечебных целях, работа с голосом сравнительно недавно заняла свое место в ряду терапевтических техник. Описание работы с голосом чаще всего встречается в работах по освоению сценического искусства и актерского мастерства (К.С.Станиславский, Н.П.Вербовая, О.М.Головина, В.В.Урнова, П.М.Ершов), в работах области медицины, фониатрии и фонопедии, 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.Лукиянова, 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» [7, 278].

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 «личностные 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 участни-

ками группы самостоятельно. Об этом автору данной статьи позволяет судить опыт использования техник работы с голосом более чем за десятилетний 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 связано 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, 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» [7, 297].

Исходя из представлений «психофонии», улучшение голосовых характеристик является неотъемлемым результатом такой работы. Подобная работа с голосом в большей мере отвечает арт-терапевтическому направлению 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; ориентация на чувство тела; 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.

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 отношение 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.

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).

Четвертый блок связан с развитием способности использовать природный голос участниками группы в быстромменяющихся 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. 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.

Литература

1. *Вильсон Д.К.* Нарушения голоса у детей. – М.: Медицина, 1990. – 446 с.
2. *Зоткина Е.А.* О некоторых аспектах логопсихологии // Проблемы речевого поведения: Материалы Всероссийской конференции «Проблемы речевого поведения» (21-23 апреля 1998 г., Самара). – Самара: Изд-во СамГПУ, 1998. С. 174-178.
3. *Зоткина Е.А.* Тренинг-семинар «Психология голосового общения» и его значение в подготовке психологов-практиков // Материалы летней психологической школы – 2000. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 2000. С. 22-24.
4. *Зоткина Е.А., Зоткин Н.В.* Особенности работы над голосом специалистов голосоречевых профессий // Актуальные вопросы развития высшего образования. – Самара: Изд-во СамГПУ, 2000. С. 130-132.
5. *Зоткина Е.А.* Учет личностных особенностей педагога в работе над постановкой голоса // Актуальные проблемы воспитания и образования на пороге XXI века. Межвузовский сборник научных статей. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 2001. С. 97-102.
6. *Зоткина Е.А.* Тренинг-семинар «Психология голосового общения» в подготовке психологов // Ежегодник Российского психологического общества: Материалы 3-го Всероссийского съезда психологов. 25-28 июня 2003 г. Т. 3. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2003. С. 480-482.
7. *Мейгс М.М.* Работа с голосом // Инновационная психотерапия / Под ред. Д.Джоунса. – СПб.: Питер, 2001. С.278-302.

8. *Фролов Е.П.* Звукотерапия. Физиологический, психоэмоциональный, медицинский и социальный аспекты глоссы и слова. – М.: Вузовская книга, 2004. – 620 с.

Е.А. Павлова

Обзор основных отечественных и зарубежных исследований психологических особенностей компьютерных игр

Наше время характерно стремительным развитием информационных и компьютерных технологий, которые существенно перестраивают практику повседневной жизни. Сегодня ребенок живет уже в мире отличном от того, в котором выросли его родители. Развитие индустрии электронных и компьютерных игр ставит перед психологией новые вопросы: о том, какое влияние они оказывают на развитие ребенка, можно ли эту деятельность назвать игрой, в каком отношении она стоит к традиционной сюжетно-ролевой игре. В этой статье мы представим обзор основных исследований в области влияния компьютерных игр на развитие ребенка, рассмотрим различные классификации компьютерных игр, раскроем некоторые особенности компьютерных игр.

Первоначально необходимо ввести разделение компьютерных игр по их назначению и целям создания на игры развлекательные и игры, созданные для целей обучения, — т.е. особые программы в игровой форме преподносящие конкретный учебный материал. Развлекательные игры могут нести информацию и развивающий потенциал (яркий пример того – игры на память и логические игры), но созданы они в большинстве своем как проекты, не связанные с образованием. На современном этапе развития компьютерных игр введенное нами различие становится все более сложным, поскольку с одной стороны, формы обучающих игр приближаются к развлекательным, обучение через компьютер становится все более ненавязчивым, вписывается в ткань самого сюжета игры. С другой стороны сами развлекательные игры (т.е. не ставящие исходно образовательных целей) требуют освоения некоторого багажа знаний, содержат информацию, помогают приобрести разные навыки. В данной статье мы исключим из круга рассмотрения игры, специально сконструированные под определенные задачи обучения, основанные на конкретных подходах в психологии и педагогике, а сконцентрируемся на играх развлекательных. При их создании чаще всего учитывается только спрос и требования рынка. Именно эти игры наиболее распространены, и они претендуют на звание собственно «игр».

В отечественной психологии отношение к развлекательным играм несколько пренебрежительное: «...в целом азартные развлекательные игры вредны, поскольку приводят к бездумно-расточительной трате времени» [1]. Подробно анализируются возможности и требования к созданию развивающих обучающих программ, способы организации работы ребенка и взрослого в ситуации использования компьютерной техники, функции компьютера в учебной деятельности. В то же время развлекательные, в том числе сюжетные компьютерные игры в той форме, в которой они встречаются на персональных компьютерах и игровых приставках практически не рассматриваются, хотя именно они приобрели большую популярность и становятся первой доступной ребенку формой взаимодействия с компьютером. Соотношение их с сюжетно-ролевой игрой и влияние на развитие ребенка требует особого анализа, так как персональные компьютеры получают все большее распространение, видеоигры становятся частью детской и подростковой субкультуры, и являются одним из факторов, постепенно вытесняющих традиционные игры из жизни детей.

Компьютерные игры появились в 70-х годах XX века и в течение десяти лет стали популярны среди детей на Западе, а потом, с распространением компьютерной техники, и в России.

Резкий скачок в распространении видеоигр связан с появлением на рынке игровых видеоприставок, не требующих покупки дорогостоящего компьютера, а работающих при подключении к телевизору. В восьмидесятых – начале девяностых в западной психологии было проведено множество исследований на тему возможного влияния видеоигр на ребенка. Последнее время исследователи вновь обращаются к этой сфере в связи с резким скачком в развитии технологий, которые качественно изменили компьютерную игру.

Выделяют два основных направления исследований в этой области: влияние компьютерных игр на особенности развития личности, социальную адаптацию ребенка и на его познавательное развитие. Небольшое число исследований затрагивает второе направление во взаимодействии ребенка и компьютера — предпочтение игр детьми в зависимости от особенностей характера ребенка, анализ игр, созданных самими детьми. К эффектам компьютерной игры в сфере социального и личностного развития ребенка относят привыкание, усвоение стереотипов агрессивного и враждебного поведения, полоролевых стереотипов и воздействие на особенности характера играющих. Остановимся на данных аспектах подробнее.

Изучение проблемы предпочтения компьютерных игр связано с широкой распространенностью игр и превращением их в основную форму досуга детей. В исследовании Гриффитса (1988) было выделено два типа мотивов, заставляющих детей и подростков вновь и вновь обращаться к компьютерной игре. Игроки с первым типом играют ради удовольствия от

самой игры и ради результата, удовлетворения мотива достижения, возможного соперничества с другими игроками. При этом типе мотивации игра сочетается с другими видами деятельности, ребенок нормально общается с окружающими, а к компьютерной игре обращается во время отдыха, досуга. Для игроков со вторым типом мотивации игра становится формой эскапизма. Именно этот тип привыкания к игре и уход в реальность игры привлекает внимание не только психологов, но и психиатров. Причиной такого увлечения компьютерными играми может стать неспособность ребенка справляться с проблемами повседневной жизни, учебой, сложные отношения с родителями, сверстниками — в таких случаях игра является формой реакции на стресс, способом ухода от действительности, выражением ощущения беспомощности. Компьютерная игра для такого ребенка становится основным времяпрепровождением, он теряет интерес к другим занятиям. Фишер при таком типе привыкания выделил дезадаптивные поведенческие черты, к которым относятся нарушения социальных контактов (семья, друзья), ложь и мелкие правонарушения ради денег, необходимых для покупки игр, большое количество времени проводимого у компьютера или в компьютерном клубе, обращение к игре в ситуации стресса, плохого настроения. Но количество игроков с ярко выраженным типом привыкания к игре, как ухода от реальности, относительно невелико, и описанные в литературе случаи психотерапии таких уходов (Keepers, 1990) говорят о том, что при решении внешних проблем и нормализации отношений ребенка с окружающими, такая привязанность к игре пропадает.

Отечественные исследователи компьютерной игры [2] анализировали мотивы обращения к компьютерной игре у взрослых. Кроме мотивов удовольствия, достижения и эскапизма они предлагают в качестве возможных мотивов игры следующие: самопознание, самовыражение, саморазвитие и тренинг определенных умений (интеллектуальные игры и тренажеры-симуляторы), собственно «компьютерность» игры (когда привлекателен сам факт взаимодействия с машиной), а также стремление к власти (игры-стратегии). Авторы также отмечают, что с набором игрового опыта мотивация играющего и его отношение к игре изменяются.

Наиболее широко исследуемой сферой влияния компьютерных игр на ребенка является выраженная агрессивность содержания многих игр. Эта проблема вызывает беспокойство и у родителей. В теоретических подходах можно выделить две противоречивых точки зрения — теория социального научения утверждает, что игры содержащие модели агрессивного поведения влияют на враждебность ребенка, что подобные модели будут воспроизводиться им в реальности. Согласно же психоаналитическим теориям, наоборот, компьютерные игры дают возможность отреагировать вытесняемые ребенком агрессивные импульсы, выразить чувства

гнева, злости, проявление которых не одобряется окружающими. В этом случае игра может быть средством «самотерапии» для ребенка. Как бы то ни было, но игры, которые исследователями оцениваются как содержащие сцены насилия, проявления агрессии и жестокости, как правило, занимают первые строчки в списках рейтингов наиболее популярных игр.

Результаты конкретных экспериментальных исследований о связи демонстрируемой в игре жестокости и реальной агрессивности ребенка также противоречивы. Часть исследователей говорит о кратковременном эффекте или об отсутствии влияния содержания игры на последующее поведение и состояние ребенка. О разрядке агрессивных импульсов и снижении враждебности, релаксации после игр с агрессивным содержанием свидетельствуют данные К. Бютнера [3] и Graybill D. Но все-таки большинство исследователей подтверждает наличие связи между содержанием компьютерной игры и уровнем агрессии в последующей свободной игре ребенка, его враждебностью и тревожностью, которые диагностировались по опросникам и тестам (в т.ч. тест Розенцвейга и опросник Басса-Дарки). Причем это влияние увеличивается с увеличением интерактивности (т.е. возможности игрока управлять действиями героя) и реалистичности игры. Было показано, что младшие дети более склонны прямо воспроизводить модель поведения героя игры. (Anderson C.A. & Ford C. M., Schuttle N.S., Fling S., Silvern S.B.) В то же время остается открытым вопрос о том, насколько долговременны эти эффекты, переносятся ли они в реальную жизнь. По этическим соображениям изучение реальной жестокости и агрессии практически невозможно. В тех же случаях, когда рассматривались индивиды, уже проявлявшие агрессивность, жестокость к окружающим, невозможно определить было ли первичным увлечение конкретным видом компьютерных игр, или особенности личности этих испытуемых обусловили предпочтение определенных игр.

Рассматривая проблему «Игра и агрессивность», необходимо отметить, что конфликт является частью игры, условием возникновения самой необходимости действия. «Конфликт — это существенный элемент всех игр. Он может быть прямым или косвенным, решаться путем насилия или мирно, но он всегда присутствует в игре», — утверждает К. Кроуфорд, разработчик видеоигр. В самой мирной игре есть противник: сам компьютер, заканчивающееся время или растущая гора фигурок (Тетрис). Именно на примере игры Тетрис было проведено исследование Скотта, в котором получено возрастание агрессивности и у играющих в Тетрис (игра абсолютно свободная от сцен насилия).

Эта игра довольно быстро вводит начинающего игрока в ситуацию фрустрации. Скотт предостерегает от прямой интерпретации результатов исследований, связанных с возрастанием агрессивных тенденций у играющих в компьютерные игры, и вводит дополнительные факторы, такие как

пол, возраст, особенности личности, игровой опыт испытуемых, длительность эксперимента, способы диагностики и тип игры.

Влияние компьютерных игр на другие стороны личности ребенка и его социальную адаптацию также широко изучены. В зарубежных исследованиях получены противоречивые данные о связи самооценки, социальных навыков, успешности детей и подростков и временем, которое они проводят за компьютерными играми. С одной стороны, игра является поддерживающей средой, где можно достигать результатов и утверждаться, но с другой стороны, увлечение компьютером усугубляет проблемы в сфере социальных контактов, изолируя ребенка, давая возможность ухода от проблемы. В то же время сами игры становятся поводом для общения, темой обсуждений и соперничества в достижении игрового результата, а значит, могут служить и орудием социализации. Исследование 1996 года, проведенное Американской психологической ассоциацией, показало, что компьютерные игры в большинстве случаев не становятся причиной школьной или социальной дезадаптации, но, как и в любой сфере, здесь есть свои группы риска.

В исследовании Фомичевой Ю.В. [2] были выделены некоторые черты личности, по которым были получены значимые отличия у групп испытуемых играющих и не играющих в компьютерные игры. Студенты, с большим игровым опытом, показали более высокие результаты при оценке активности, эгоцентризма, демонстративности, доминантности, дерзости, более высокую самооценку, высокую независимость от группы. При этом обнаружены в ряде случаев проблемы в общении и особенности нравственного развития (отрицательная оценка испытуемыми таких качеств как эмпатийность, принципиальность).

В группе с большим игровым опытом было отмечено преобладание внутреннего локуса контроля, более дифференцированный и более противоречивый образ Я и высокая вовлеченность и значимость игры. Эти исследования были проведены на студентах 17-19 лет, и прямой перенос их результатов на другие возраста невозможен. Но их результаты имеют важное значение как один из вариантов прогнозирования развития детей, увлеченных видеоиграми.

Одним из подробно изученных в американской психологии аспектов взаимодействия ребенка с компьютером является полоролевые стереотипы. Чаще всего в культуре техника вообще и компьютеры в частности признаются скорее «мужским» делом. В силу этого среди пользователей ЭВМ больше мужчин, и среди обладателей игровых приставок и компьютеров преобладают мальчики.

В этой связи отметим, что сами игры ориентированы на мужские стереотипы поведения. Так, в 47 изученных играх для видеоприставок было представлено 115 мужских и 9 женских образов, причем ни одна из

женщин не оказывалась в активных или доминантных позициях, и, в основном, они были пострадавшими или спасаемыми (Provenzo, 1991).

Компьютерные игры уже являются частью нормы мужского поведения, успешность в играх вызывает одобрение со стороны сверстников и общества. Девочки исходно проявляют меньше интереса к компьютерным играм и предпочитают менее агрессивные и менее динамичные игры, чем мальчики, они показывают значимые отличия в стиле игры. «Женский стиль» игры отличается меньшим стремлением к выигрышу и оценке достижений, предпочтением несложных и гибких правил, реалистичных сюжетов и доброжелательного тона обратной связи; «мужскому стилю», наоборот отвечает стремление к победе в игре, игры-поединки, жесткость и сложность правил, фантастичность сюжетов и вызывающий, агрессивный тон обратной связи. Эти различия были выявлены при анализе предпочтения игр детьми разных полов, в наблюдении за игрой и при самостоятельном создании компьютерных игр детьми.

Возможности влияния компьютерных игр на познавательное развитие связаны не только с обучающими программами и специальными компьютерными средами, но и с развитием отдельных способностей, связанных с успешностью обучения.

В группу исследований, изучающих связь компьютерных игр и когнитивного развития ребенка входят не только исследования по интеллектуальному развитию, но и по развитию восприятия, памяти, скорости реакции, тренировки конкретных навыков с помощью компьютера, включению компьютерных технологий в обучение детей разного возраста, а также исследования относительно особых случаев развития, например, для реабилитации (инвалиды, задержка развития, травмы). В исследованиях Дагмана, Гольдштейна и др. были получены результаты, свидетельствующие о возможности развития памяти, моторной координации, способности восприятия пространства, внимания с помощью компьютерных игр. Эти эффекты были проверены для разных возрастов, как на испытуемых, не имеющих проблем развития, так и на испытуемых с ДЦП и с минимальными мозговыми дисфункциями. В этих экспериментах использовались простые игры на реакцию и головоломки, эффекты же современных развлекательных игр определить здесь значительно сложнее из-за их большого разброса как по содержанию, так и по действиям играющего. Многие развлекательные игры содержат большое количество информации за счет насыщенного содержания, и в силу этого ребенок получает знания в области истории, географии, экономики, особенно это касается стратегических игр. Создатели игр часто сознательно включают в них необходимость освоения некоторого объема знаний, выработку навыков. Но тем не менее исследования Лин и Леппера (1995) показали обратную зависимость между увлечением компьютерными играми и академически-

ми успехами подростков, но это связано скорее с количеством времени, которое они уделяют учебе, чем с уровнем их умственного развития. В более старшем возрасте (у студентов) эта зависимость не обнаружена (McCutcheon L.E., Campbell J.D. 1995). Эксперимент Оуэна и Бобко (Owen, Bobko, 1991) показал, что при освоении одного и того же материала традиционным способом и в компьютерной игре, цели которой не являются учебными, но требуют использования этой информации, мотивация была выше у «компьютерной» группы, но по эффективности компьютер уступал учителю. Второстепенное, фоновое значение материала, множество неучебных целей, по предположению авторов, снизили «образовательный» эффект компьютерной игры.

Анализируя влияние и развивающий потенциал компьютерных игр на материале своих эмпирических исследований, А.Г. Шмелев отмечает: «...играя на компьютере ребенок ...активно взаимодействует пусть с искусственным, но все же взаимодействует с каким-то миром. При этом он учится не только быстро нажимать на клавиши, но и строить в своей голове образно-концептуальные модели, без которых нельзя добиться успеха в современных компьютерных играх..., и в этом проявляется их развивающий потенциал, особенно это касается интеллекта». Но в то же время он указывает и на опасность, связанную с ранним приобщением к компьютерной игре: «...условность мира игр (как, впрочем, и мира «мультиков») требует чрезвычайного ограничения в доступе к ним дошкольника, вплоть до полного исключения в отдельных случаях. Пока не сформировался Образ Реального Мира, как интегративная основа элементарного здравого смысла, воздействие условных игр может оказаться в случае впечатлительного ребенка до определенной степени «шизофренизирующим»...» [4]. А.Г. Шмелев так же отмечает возможность аутизации, вызванной увлечением компьютерной игрой у ребенка. Тем не менее, компьютерные технологии все чаще входят в жизнь дошкольника. Игровые и обучающие программы предлагаются для детей начиная с трехлетнего возраста.

Вопрос о возможности создания компьютерных программ, обеспечивающих появление игровой деятельности ребенка в чистом виде и ролевой игры как развернутой формы игровой деятельности, обладающей огромным развивающим потенциалом, является сегодня весьма актуальным. Так по данным исследования Гударевой О.В. [5] у современных дошкольников сюжетно-ролевая игра имеет низкий уровень развития. Имеется вероятность того, что компьютерная игра может компенсировать низкий уровень развития ролевой игры и нести тот же потенциал развития.

Сюжетно-ролевая игра является ведущим типом деятельности дошкольника, так как в ней появляются основные новообразования возраста, она «...является источником развития и создает новые зоны ближайшего развития» [6], в ней дифференцируются следующие за ней виды деятель-

ности. Д.Б. Эльконин [7] так писал о значении игры: «...возникает новая психологическая форма мотивов... происходит переход от мотивов, имеющих форму досознательных аффективно окрашенных непосредственных желаний, к мотивам, имеющим форму обобщенных намерений, стоящих на грани сознательности». В игре возникает новый мотив – не быть как взрослый, а быть взрослым, занять новое место в системе отношений, осуществлять важную деятельность, к концу дошкольного возраста эти мотивы приобретают конкретную форму – желания учиться в школе [8]. Ролевая игра, основным содержанием которой являются нормы человеческих отношений, становится способом освоения моральных норм. В игре ребенок получает навыки социального взаимодействия, в этом взаимодействии, в переходах «Я – Я-в-роли» и согласовании «моя роль – роль партнера» происходит познавательная и эмоциональная децентрация. При подчинении правилу, у ребенка развивается произвольность. В игре развивается воображение, наглядно-образное мышление ребенка, а также «...происходит формирование предпосылок к переходу умственных действий на новый, более высокий этап – умственных действий с опорой на речь» [9].

Игра является сложной развивающейся в онтогенезе деятельностью и имеет свое внутреннее строение. Роль является конституирующим моментом игры, без нее игра невозможна. Суть роли – воссоздание социальных отношений, за которыми скрывается правило действия, способ поведения. Предпосылкой принятия роли оказывается выделенность для ребенка определенных реальных отношений. Выделение отношений происходит постепенно, с ним развивается содержание роли.

Критерием принятия роли ребенком может служить появление игрового имени, выделение ролевой речи. С появлением роли возникает возможность нового плана отношений: «Я – Я-в-роли», здесь одновременно происходит и осознание разницы между реальной позицией ребенка и позицией взрослого, роль которого он играет, и контроль ролевых действий. Еще одним критерием появления роли может служить возможность обращения ребенка к собственному персонажу, как к другому, диалог «Я» – «Я-в-роли», способность сказать что-нибудь себе-играющему-кого-то.

Выполнение роли становится основным мотивом игры, подчинение правилу, содержащемуся в роли, приносит удовольствие. Роль раскрывает смысл игры, делает возможным принятие, понимание и подчинение правилу. Само правило получает свое внешнее, объективное существование. Ребенок учится сознательно регулировать свои проявления через подчинение собственному же правилу. Возникает новая форма желания – действовать правильно, в соответствии с идеальной, заданной правилом, формой.

Развитие ролевой игры не заканчивается в дошкольном возрасте. Несмотря на то, что в школьном возрасте игру сменяет новая ведущая дея-

тельность – учебная, игра не уходит из жизни ребенка, когда он переступает порог школы. Развитие мышления, освоение чтения и письма, а также знакомство с основами иностранного языка расширяет круг доступных ребенку игр, вызывает всплеск интереса к компьютерным играм.

Хотя в школьном возрасте преобладают игры с правилами и спортивные игры, но ролевая игра не исчезает. Исследование ролевой игры младших школьников и подростков показали, что в условиях игровой мотивации у школьников повышается инициативность, самостоятельность, творческая активность. Школьникам игра помогает снять стрессы, довольно часто возникающие в учебной деятельности, она является средством установления отношений со сверстником.

Основные изменения ролевой игры в младшем школьном и подростковом возрасте состоят в следующем:

- роль теперь должна включать возможности реального проявления значимых качеств собственной личности ребенка, т.е. самораскрытия;
- правила отражают не только нормы социального взаимодействия, но и нравственные нормы, способы межличностного взаимодействия;
- воображаемая ситуация должна содержать реальные трудности и их преодоление;
- очень важным становится план реальных социальных отношений в игре.

Эти изменения связаны с изменением самого мотива игры, который проходит путь от дошкольного «быть как взрослый» до подросткового «быть собой» (раскрыть свое «Я»). Соответственно, в центр игры выдвигаются новые аспекты социальных отношений: вместо идеального обобщенного образа взрослого конкретный герой во всем богатстве его характера и отношений. Но, тем не менее, сутью игры остается роль, как способ ориентировки в системе человеческих отношений и поиск своего места в ней.

Возможность появления роли в компьютерной игре была для нас главным предметом рассмотрения. Компьютерные игры являются очень неоднородной группой и включают в себя множество различных способов взаимодействия играющего с компьютером или с другими играющими через компьютерные сети людьми. В различных играх по-разному задается игровая ситуация и положение играющего по отношению к ней, и, в зависимости от этого, они представляют разные возможности возникновения ролевого поведения в процессе игры.

В истории исследования компьютерных игр предлагалось несколько оснований для деления их на группы: по целям (образовательные и развлекательные); по содержанию (отображаемой области действительности); выделялись военные, спортивные, авиа- и автосимуляторы, головоломки и т.д. Первая в отечественной литературе классифика-

ция была предложена Шмелевым [4]. Она основана на характеристике психических функций, включенных в процесс игры.

1. Игры, стимулирующие формально-логическое и комбинаторное мышление («МастерМайнд», «Сапер», компьютерные варианты шахмат или шашек).

2. Азартные игры, требующие принятия интуитивных иррациональных решений («компьютерный» покер, игры с тотализатором)

3. Игры, связанные с тренировкой сенсомоторной координации, внимания, быстроты реакции, сюда входят спортивные игры («Теннис», «Футбол», «Бильярд») и «конвейерные» («Лови», «Тетрис», «Сплэт»).

4. Военные игры и игры-единоборства («Комбат», «Коммандос», «Карате») могут способствовать развитию эмоциональной устойчивости, служить в качестве социально приемлемого способа разрядки агрессивных импульсов, но противопоказаны людям с неустойчивой психикой.

5. Игры типа преследование-избегание («Пакман», «Диг-Даг»), в игровой процесс включен интуитивный компонент мышления и эмоционально-чувственного восприятия; игры служат эмоциональной разрядке, которая лишена агрессивности.

6. Авантюрные игры (игры-приключения, или «Аркады») являются неоднородным классом с психологической точки зрения. Автор выделяет два подкласса: игры типа «зрительный лабиринт», где игрок видит все игровое поле («Райз-аут», «Инфернал») и игры типа «диарамный лабиринт», где зрительное поле сужено до размеров реального («Лори», «Эден»). «Зрительный лабиринт» требует от игрока преимущественно наглядно-действенного мышления, локомоторных навыков; «диарамный лабиринт», напротив, – абстрактного моделирования недостающих элементов зрительного поля, которое протекает с постоянным включением оперативной памяти.

7. Игры-тренажеры («Боинг 747», «Ралли») трудно описать с точки зрения какого-либо доминирующего психического свойства, которое необходимо включено в игровой процесс. Эти свойства прямо зависят от структуры профессиональной деятельности или конкретного навыка, который моделирует игра. Сюда же автор включает игры управленческо-экономического плана («Бизнес», «Биржа»).

Эта классификация была составлена в конце 80-х, и за последние 10 лет компьютерные технологии сильно изменились. В классификацию не входят многие популярные в наше время мультимедийные игры. Современная компьютерная игра требует включения множества способов реагирования и, зачастую, сочетает в себе сразу несколько видов описанных А.Г.Шмелевым.

Была также сделана попытка анализа игр с точки зрения мотивации обращения к ним играющего. А.Г. Шмелев выделяет несколько функций

игры, отражающих разные потребности человека – самоиспытание, психотренинг, социальная адаптация, потребность в отдыхе и др. Майерс выделил для исследования мотивационной сферы пользователей четыре критерия: фантазия, любопытство, сложность задачи и взаимодействие. Автор выделил три фактора, объясняющие потребности, лежащие в основе игры: игра как «достижение», игра как социальная активность и игра как медитация [цит. по 10].

Следует отметить, что приведенные выше типологии ориентированы главным образом на взрослого пользователя компьютерных игр. Они предполагают использование и тренировку уже сложившихся психологических образований: логического мышления, сенсомоторной координации и т.д. Предполагается также сформированность личностно-смысловой сферы субъекта игры: иерархия мотивов, рефлексия, способность к волевому и произвольному поведению. Нас интересует не использование готовых психологических качеств, а возможность их становления и развития в процессе компьютерной игры. Как известно наиболее интенсивный период становления главных психологических новообразований приходится на дошкольный и младший школьный возраст, причем одним из важнейших условий их формирования является ролевая игра. Учитывая нарастающую экспансию компьютерных игр в младший возраст и тенденции к вытеснению ролевой игры из жизни детей, остро встает вопрос о возможности компенсации дефицита традиционной игры посредством использования игр компьютерных. Развивающий потенциал того или иного типа компьютерной игры будет определяться возможностью принятия роли, а именно позицией ребенка по отношению к игровой действительности и отдельным персонажам игры. Именно этот аспект, стал основанием для следующей классификации компьютерных игр (Смирнова Е.О., Радева Р.Е. Психологические особенности компьютерных игр: новый контекст детской субкультуры – классификация основывается на общепринятом делении игр по содержанию и действиям игрока): над ситуацией, вне ее или внутри – это соответственно стратегии, игры-повествования и симуляторы. При рассмотрении видов игр было выделено в каждом виде некоторый набор характеристик, дающих как общее представление об игре, так и относящихся к ее структуре и возможности игровых позиций в ней:

- описание позиции играющего по отношению к игровой ситуации;
- разброс игровых сюжетов;
- способы задания роли в игре;
- характер игровых действий;
- эмоциональная и интеллектуальная вовлеченность;
- возрастная адресованность и доступность игры;

- возможности построения партнерских отношений в игре (с другим ребенком / с героем игры).

Возможность возникновения роли в компьютерных играх связана с появлением в игре другого человека. Компьютерное моделирование личности еще не стоит на уровне, когда возможно появление неожиданных, непредсказуемых и уникальных реакций, ответ на нелогичные, «неправильные» действия ребенка. Социальные взаимодействия, составляющие суть традиционной игры, с компьютерными персонажами становятся регламентированными и ограниченными фантазией их разработчиков. Но, тем не менее, во многом компьютерная игра близка к реальной игре. Компьютерная игра, как и традиционная ролевая, является символично-моделирующей деятельностью. Действие, происходящее в ней нереально, смыслы отдельных действий неясны без понимания правил и условностей игры. Мнимая ситуация задается правилами, игровым пространством и игровыми объектами. В компьютерной игре нет нужды в использовании замещения, игрового приписывания новых функций реальным объектам, так как само компьютерное пространство является замещением реального, внутри него можно создать любой необходимый предмет.

В своем исследовании Смирнова Е.О. и Радева Р.Е. пришли к выводу о том, что создание мнимой ситуации в компьютерной игре проблематично и имеет некоторые особенности:

1. В компьютерной игре нет отрыва значения, нет расхождения видимого и смыслового полей, но нет и реального действия (действия в этой реальности), все происходит в условно-наглядной реальности, и, возможно, сопровождается реальными переживаниями, как и замещающее действие в реальной игре. Исчезает решающая роль слова в создании и удержании условной ситуации, так как ситуация не воображаемая, а наглядная. А значит, она теряет свой развивающий потенциал в сфере умственного развития – с потерей опосредствования, развития мышления через отрыв значения (мысли о предмете) от самого предмета. Как уже указано, нет необходимости введения в компьютерную игру предметов-заместителей, потому что технология позволяет создать практически любые объекты в виртуальном пространстве игры. И игровые действия, осуществляемые в компьютерной игре, не становятся со временем обобщенными и свернутыми. Если игровые действия с предметом-заместителем ребенка в реальной игре можно было назвать мостиком между развернутыми предметными и сокращенными и обобщенными умственными действиями (Эльконин Д.Б.), то компьютерная игра не может помочь преодолеть этот разрыв. В реальной игре возникают предпосылки для развития воображения и перехода умственных действий на новый этап – умственных действий с опорой на речь. Что интересно, в первых компьютерных играх опора на речь была необходима, так как все общение машины и человека строилось

в виде диалога, причем необходимо было овладеть специальными способами построения фразы, терминами. Но развитие технологии дало возможность визуального представления ситуации, введение звучащей речи и музыки, новые способы взаимодействия с компьютером. Удержание ситуации в словесном плане перестало быть нужным.

2. Проблема создания мнимой ситуации в компьютерной игре состоит еще и в том, что, как правило, играющий действует в ее рамках, но не может ее менять. Эта ситуация является внешней по отношению к ребенку, он не создает ее, а попадает в нее. При моделировании социальных отношений в компьютерной игре, если компьютер становится партнером по игре, ребенок вынужден осваивать заложенную в компьютер систему отношений. Он не может внести поправки в программу или предложить непредусмотренную программой возможность развития сюжета. Компьютер не обладает гибкостью и чувствительностью живого партнера по игре. Изменение мнимой ситуации, осуществляемое в реальной игре за считанные мгновения переименованием предметов, фиксацией новых правил игры, в компьютерной игре практически невозможно или требует длительной настройки игровой среды (обычно это происходит до, а не в процессе игры). Таким образом, игра становится менее свободной, менее управляемой играющим, сокращаются возможности самовыражения в игре.

3. Компьютерная игра является одновременно и деятельностью «серьезной», и «понарошку». Предлагается альтернативная реальность, в которой ребенок переступает стадию игры (как не утилитарного, «ненастоящего» действия – в виртуальной реальности его деятельность вполне «серьезна»), он действует в ней как полноправный герой, участник событий. Компьютерная игра реагирует не «понарошку», отзываясь одинаково «серьезными» действиями, как на поведение ребенка, так и на поведение взрослого. Но она является при этом «воссозданием вне непосредственной утилитарной деятельности», моделирующей, а не реальной деятельностью. В компьютерной игре невозможно осознание себя как маленького и становление мотива «стать взрослым», так как в виртуальной реальности взрослый и ребенок равны, разница лишь в степени овладения способами поведения, но требования и «социальная ситуация» для них одинаковы.

4. В сфере реальных социальных контактов и человеческих отношений нельзя пробовать (вне специальных условий пробы могут привести к нежелательным последствиям), действие, совершаемое относительно другого человека нельзя переиграть, исправить. По мнению многих авторов, необходимость предварительной ориентировки в способах и смыслах человеческих отношений, в последствиях своих действий и является причиной возникновения внутреннего плана действий вообще, и игры, в частности, как деятельности по воссозданию и освоению системы человеческих отношений. В компьютерной реальности всегда можно вернуться, пере-

играть, попробовать другие варианты. Но эти варианты ограничены спектром реакций, заложенных создателем программы, они несут отпечаток его представлений о системе человеческих отношений, а не актуализируют представления ребенка о ней. Но момент освоения заложенных в компьютер представлений о системе человеческих отношений, о возможных вариантах различных поступков и их последствий успешно используется для создания определенного вида игр, специально нацеленных на развитие у играющего заданных установок, позиции по отношению к проблеме. Созданы игры, моделирующие ситуации, связанные с употреблением наркотиков и алкоголя, а также просто воспроизводящие события из обычной жизни, с проигрыванием результатов принимаемых решений и возможностью вернуться и переиграть ситуации выбора для изменения последствий. В результате таких игр укрепились установки подростков против употребления наркотиков, появилось осознание собственной ответственности за принятие решений. Но эти игры, адресованные подросткам и взрослым людям, являются скорее формой просветительской и пропагандистской работы, чем освоением реальных отношений через игру.

5. Этап предварительной ориентировки в компьютерной игре выступает не на смысловом уровне, а, прежде всего, на уровне действия. Отличительной чертой взаимодействия с компьютером является осознанность способа любого действия до начала его осуществления. Для переноса действия в компьютерную реальность оно должно быть выделено, разложено на понятные компьютеру части, т.е. опосредовано. При взаимодействии с компьютером невозможно действовать по собственному неосознаваемому правилу, правило должно быть кем-то сообщено машине, иначе она не сможет реагировать на действия играющего. Правила компьютерной игры существуют до ее начала, могут раскрываться, но не порождаются в процессе. Значит, и правило, и способ действия должны существовать у ребенка до игры, путь их развития не проходит через компьютерную игру, для нее нужны уже сформированные действия. Играющему навязывается не только название, общие черты роли, но и ее рисунок, все игровые действия по ее осуществлению. Зачастую образ – прототип предлагаемой роли вообще не выделен, и раскрывается в процессе игры, а значит, нет основной предпосылки для принятия роли ребенком – выделенности соответствующего пласта отношений, характерных особенностей персонажа. В ситуации такого «независимого» существования роли возможны два варианта отношения к ней:

– идентификация, перенос на компьютерного персонажа части «Я», и дальнейшее разворачивание действия по типу режиссерской игры, как управление некоторым одушевляемым «существом», но особенностью

этой игры является то, что ребенок имеет ограниченную возможность влияния на сценарий игры;

– в случае восприятия игрового персонажа как партнера, возникновение отношения к нему как к другому, игра вместе с ним.

Многие исследователи называют важной позицию, в которой оказывается играющий относительно ситуации, то, каким образом он видит происходящее. Компьютерные технологии дают возможность изображения ситуации от первого лица, и со стороны — «от третьего лица». Взгляд на действия героя со стороны, объективация поведения должны давать возможность идентификации с героем, принятия роли. Напротив растворенность в ситуации, отсутствие отстраненности не способствуют возникновению роли – как принятия функции другого, стремления «быть как другой». Большинство компьютерных игр либо не задают роль, либо провозируют вариант «слияния» «Я» и роли. И только появление в игре другого человека, как партнера или даже противника дает возможность для появления собственного ролевого поведения. А значит, индивидуальная компьютерная игра не может заменить традиционную сюжетно-ролевою игру в развитии ребенка. Но, тем не менее, компьютерная среда может стать «местом» и способом нового общения и в том числе игрового. Многие компьютерные игры отвечают скорее потребностям игры в более поздних возрастах – подростковой игре. Мы считаем, что подробные теоретические и экспериментальные исследования компьютерной игры – дело ближайшего будущего.

Литература

1. *Рубцов В.В.* Ученик за компьютером: что можно, что нельзя. //Основы социально-генетической психологии. – М. – Воронеж, 1996.
2. *Шмелев А.Г., Бурмистров И.В., Фомичева Ю.В.* Психологические корреляты увлеченности компьютерными играми//Вестник МГУ. – Сер. 14. Психология. 1991.- № 3.
3. *К. Бютнер.* Жить с агрессивными детьми. – М., 1991.
4. *Шмелев А.Г.* Психодиагностика и новые информационные технологии// Компьютеры и познание. – М., 1990.
5. *Гударева О.В.* Психологические особенности сюжетно-ролевой игры дошкольников. – М., 2005.
6. *Выготский Л.С.* Лекция по психологии игры.//Вопросы психологии.- №6, 1966.
7. *Эльконин Д.Б.* Психология игры. – М., 1978.
8. *Божович Л.И.* Избранные психологические труды. – М., 1995.
9. *Эльконин Д.Б.* Из научных дневников...// Избранные психологические труды. – М., 1996.

10. Шапкин А.С. Компьютерная игра: новая область психологических исследований//Психологический журнал 1999, №1.

Д.В. Петухов

Опыт использования мониторинга и функционального биоуправления с биологической обратной связью по показателям поверхностной кожной температуры в процессе обучения навыкам психической саморегуляции

Методы психической саморегуляции (ПСР) нашли широкое применение в различных сферах практической психологии. Получив первоначальное развитие в медицинской практике (аутогенная тренировка), методы ПСР стали успешно применяться в спортивной, педагогической, инженерной психологии. Вместе с тем, до сих пор остро стоит проблема объективной оценки успешности освоения отдельных упражнений и этапов в процессе обучения навыкам ПСР. В данной статье анализируется опыт автора по использованию в этих целях данных поверхностной кожной термометрии.

Методики обучения ПСР. Аутогенная тренировка. В настоящее время существует множество методик обучения методам психической саморегуляции: самогипноз, йога, аутогенная тренировка, прогрессивная релаксация, идеомоторная тренировка, сенсорная репродукция (управляемая визуализация) и т.д. Сравнительные исследования показывают, что наиболее простая и эффективная методика обучения базовым навыкам ПСР – аутогенная тренировка (АТ). Не случайно именно этот метод получил огромную популярность во всем мире.

Аутогенная тренировка имеет очень широкий спектр применения. Психогигиена и медицина, спорт, образование, профессиональная сфера, личностное развитие, все это области, в которых применение аутогенной тренировки дает весьма впечатляющие результаты (например, см. [1-4]).

– Аутогенная тренировка имеет, на мой взгляд, три главных преимущества:

– Освоение сложных навыков управления собственной психикой осуществляется с помощью простых упражнений, доступных практически любому человеку;

– Не требует много времени и особых условий для занятий. Любой стул и 5-10 минут свободного времени – достаточные условия для проведения занятий. Некоторые упражнения можно выполнять даже во время

управления автомобилем. Т.е., эта методика оптимально подходит для человека, вовлеченного в напряженный ритм современной жизни.

Существуют четкие критерии успешности освоения методики. Переход к следующему упражнению осуществляется только после освоения предыдущего.

По своей сути, аутотренинг – синтетический метод, созданный на основе приемов самовнушения, гипноза, йоги и групповой психотерапии.

Своим появлением аутогенная тренировка обязана немецкому психиатру Иоганну Генриху Шульцу. Первая книга Шульца по аутогенной тренировке вышла в 1932 году. В основу метода легли его многолетние исследования гипноза и индийской системы йога. Он обнаружил, что как в начальной стадии гипноза, так и при выполнении йоговских упражнений на расслабление, у испытуемых практически всегда возникает ощущение тяжести (вследствие расслабления мышц) и тепла (вследствие расширения кровеносных сосудов). Шульц предположил, что, вызывая сознательно эти ощущения, можно погрузиться в особое состояние сознания, напоминающее начальную стадию гипноза. В результате появились шесть базовых упражнений аутотренинга, которые позволяют добиться состояния глубокого покоя и расслабления, на фоне которого, путем самовнушения удается воздействовать на различные функции организма, не поддающиеся волевому контролю. Так, оказалось возможным управлять тонусом кровеносных сосудов, изменять частоту сердечных сокращений, уровень сахара в крови, скорость восприятия и время реакции, болевую чувствительность (повышать до гиперпатии или понижать до анестезии), течение циклических процессов организма, засыпать и пробуждаться в заданное время, воспринимать и запоминать речь во время естественного сна, вызывать каталепсию, гипермнезию, автоматическую речь (глоссолалию) и письмо и т. д.

Существует множество модификаций аутотренинга. Методика Шульца базировалась на кратких формулах самовнушения, которые надо было просто повторять по нескольку раз. Как оказалось, далеко не всем людям удавалось успешно освоить методику в таком виде. И следующим шагом в развитии аутотренинга стало использование ярких мысленных образов, соответствующих формулам самовнушения. Также оказалось, что можно значительно ускорить процесс обучения, если часть занятий проводить под руководством опытного инструктора, который произносит вслух формулы самовнушения и сопровождает их расширенными формулами внушения. На таких занятиях, обучающиеся получают своеобразные ориентиры, к которым они будут стремиться в самостоятельных занятиях. Развитие электронных технологий позволило еще более усовершенствовать методику АТ. Было обнаружено, что для того, чтобы научиться произвольно управлять внутренними процессами, нужно просто сделать их ви-

димыми или слышимыми. Так появилась технология функционального биоуправления с биологической обратной связью (БОС).

Принципы БОС – тренинга проще понять на конкретном примере. Многие головные боли связаны с тем, что сосуды головного мозга слишком расширены. С помощью электронных датчиков, которые крепятся на поверхности кожи, можно вывести на экран монитора, например, график изменения тонуса сосудов головного мозга. Наблюдая за этим графиком, человек, постепенно нащупывает способы самостоятельно влиять на тонус сосудов. В результате, он обучается устранять или даже предотвращать головную боль без всяких медикаментов, только за счет возросших способностей к саморегуляции.

Задача оценки успешности освоения упражнений АТ. Одной из наиболее важных задач в методике обучения аутогенной тренировке является оценка успешности освоения отдельных упражнений и этапов тренинга. Для этих целей традиционно используются как методы субъективной оценки так и объективное измерение различных физиологических параметров. Для субъективной оценки используются различные формы самоотчетов (например, [4]). Анализируя собственный опыт обучения аутотренингу можно сделать вывод, что как минимум 50 % занимающихся не могут в начале адекватно оценивать успешность выполнения упражнений.

В качестве объективных методов осуществления оперативного контроля наиболее часто используется измерение кожно-гальванической реакции (КГР), частоты сердечных сокращений (ЧСС), мышечного и сосудистого тонуса, кожной поверхностной температуры, волн мозговой активности. В исследовательских целях наиболее интересен вариант многопараметрического мониторинга физиологических показателей. Однако, для практических задач обучения навыкам ПСР чаще приходится ограничиваться каким-то одним параметром. На мой взгляд, в этом случае наиболее целесообразно использовать поверхностную кожную термометрию.

Использование термометрии в процессе обучения АТ. Обучение аутотренингу можно условно разделить на два этапа. На первом происходит освоение способности входить в особое состояние сознания, которое называется аутогенным погружением, и оставаться в этом состоянии необходимое количество времени. На втором этапе осваивается такой прием как самовнушение. Одним из физиологических маркеров аутогенного погружения является снижение тонуса периферических кровеносных сосудов и, как следствие, повышение поверхностной кожной температуры рук и ног. Именно снижение мышечного и сосудистого тонуса приводит к возникновению процессов торможения в коре головного мозга, что и обуславливает переход в измененное (фазовое, аутогенное) состояние. Для освоения навыка произвольного управления тонусом кровеносных сосу-

дов в аутотренинге существуют специальные упражнения. Таким образом, о способности входить в состояние аутогенного погружения можно опосредованно судить по способности произвольно повышать поверхностную температуру конечностей.

Как правило, освоение упражнений на вызывание ощущений тепла начинается с рук. Так же, как и при управлении мышечным тонусом, легче научиться согревать ведущую руку. Температурный датчик обычно закрепляется на ладонной или тыльной поверхности кисти либо на ладонной поверхности пальцев. На мой взгляд, наиболее предпочтительным местом для крепления температурного датчика является тыльная поверхность кисти, т.к. в этом случае наблюдается наименьшее количество артефактов. У лиц, хорошо освоивших упражнения на расслабление и вызывания ощущений тепла, за время занятия кожная поверхностная температура кисти повышается в среднем на 1-4 °С [2,4,6]. По моим наблюдениям, после того, как человек научится повышать поверхностную температуру кисти ведущей руки на 1-2 градуса, в дальнейшем, в оценке успешности тренировки, он уже может опираться на собственные ощущения. Представляет интерес динамика изменения поверхностной кожной температуры в процессе освоения курса АТ. Если на этапе первоначального освоения навыков аутогенного погружения, поверхностная температура кисти начинает значительно повышаться только после мысленного проговаривания формул (и соответствующих им представлений) тепла, то в дальнейшем, по мере приобретения устойчивого навыка, температура начинает повышаться уже во вводной части занятия, когда об ощущениях тепла еще нет и речи. Таким образом, использование термометрии позволяет точно определить момент, когда можно переходить к сокращенным формулам самовнушения.

Для успешного освоения приемов аутотренинга важно научиться сохранять пассивную концентрацию внимания и избегать волевых усилий. Пожалуй, это самый важный и сложный для объяснения момент в программе аутотренинга. Наиболее частая ошибка занимающихся – попытка использовать волевые усилия для вызывания соответствующих ощущений. Использование термометрии позволяет обнаруживать подобные ошибки. При попытках волевого контроля у занимающихся возникают, как правило, реакции, противоположные ожидаемым. Т.е., при произнесении формул на вызывание ощущений тепла наблюдается не повышение, а понижение поверхностной кожной температуры. Объясняется это, по-видимому тем, что стремление «во что бы то ни стало» успешно выполнить упражнение приводит к стрессовой реакции, которая, как известно сопровождается централизацией кровообращения и повышением тонуса периферических кровеносных сосудов, что и ведет к охлаждению конечностей.

Способность произвольно понижать поверхностную кожную температуру говорит об освоении самовнушения – второго важнейшего навыка

приобретаемого в процессе занятий АТ. Еще в 60-х годах прошлого века Ромен и Свядош указывали на то, что лица, освоившие с помощью самовнушения способность произвольно повышать и понижать поверхностную температуру руки на 2-3 градуса могут произвольно вызывать катаlepsию, частичную или полную анестезию, восприятие речи во время естественного ночного сна и другие описанные выше феномены [6]. В моих исследованиях, студенты, прошедшие курс аутотренинга и научившиеся произвольно повышать на 1-4 градуса поверхностную температуру рук и понижать на 0,5-1,5 градуса поверхностную температуру лба и рук могли, например, программировать сюжеты своих сновидений. Так, одна студентка с помощью специального внушенного сновидения готовилась к сдаче госэкзамена (сдала на «отлично») и защите (защитила на «отлично») диплома. Другая студентка, используя методику В. Л. Райкова внушения образа высокоталантливой личности, внушала себе во сне образ известного психотерапевта для отработки определенных психотерапевтических техник.

Термометрия в процессе обучения АТ используется, как правило, в двух вариантах:

- мониторинг поверхностной кожной температуры в процессе сеанса гетеротренинга;
- биоуправление с обратной связью (БОС) по показателям поверхностной кожной температуры.

Температурный мониторинг в процессе сеансов гетеротренинга мы обычно начинаем с 3-4-го занятия. Для этих целей удобнее использовать многоканальную (4-8 датчиков) цифровую систему термометрии с записью данных на персональный компьютер.

Для применения технологии биологической обратной связи нами был специально разработан прибор НЕЙРОТРЕНЕР-ТМ1 [5]. Прибор состоит из электронного модуля с системой звуковой и световой индикации и температурного датчика. Питание прибора осуществляется от 9 вольтовой батареи типа «Крона». Габаритные размеры 65x45x20 мм. Температурный датчик прикрепляется к поверхности кожи и примерно через 1-2 минуты входит в тепловой баланс, после чего можно начинать тренинг саморегуляции. При повышении или понижении температуры на 0.1 градуса, прибор издает звуковой сигнал (при повышении температуры более высокого тона, при понижении более низкого) и загорается (на 1 секунду) светодиод красного (при повышении температуры) или зеленого (при понижении) цвета. Возможно использование наушников. Температурный диапазон прибора – 10 градусов Цельсия. При включении процессор автоматически устанавливает стартовую температуру в середину рабочего диапазона.

Прибор используется, в основном, для самостоятельных занятий на этапе начального освоения навыков управления тонусом кровеносных сосудов. Преимуществами прибора являются его малые размеры, возможность заниматься с закрытыми глазами, получение только значимой информации, низкая стоимость. Прибор может также с успехом использоваться для проведения тренингов психогигиены и стресспрофилактики на предприятиях. Я также использую этот прибор во время сеансов гетеротренинга, когда необходимо оценить успешность выполнения упражнения у 1-4 человек. В этом случае отключается звуковая индикация, участники тренинга занимаются как обычно с закрытыми глазами, а ведущий может наблюдать за изменениями температуры по световой индикации.

Стоит особо отметить, что использование технологии БОС оправдано только в комплексной системе обучения навыкам ПСР. При этом, особую ценность данный метод приобретает при самостоятельных и дистанционных формах организации занятий АТ. Так, нами создана система дистанционного обучения аутогенной тренировке с использованием сети Интернет (<http://www.egoland.ru/education/>), в которой для повышения эффективности самостоятельных занятий используется прибор НЕЙРОТРЕ-НЕР-ТМ1.

Краткие выводы.

1. Использование мониторинга и функционального биоуправления с биологической обратной связью по показателям поверхностной кожной температуры существенно ускоряет и повышает эффективность процесса обучения навыкам психической саморегуляции.
2. Мониторинг поверхностной кожной температуры во время сеансов гетеротренинга позволяет оценить успешность прохождения всех основных этапов обучения аутогенной тренировке.
3. Температурный БОС – тренинг позволяет быстрее освоить начальные навыки ПСР и приобретает особую ценность при самостоятельной и дистанционной форме освоения АТ.

Литература.

1. Алексеев А. В. Себя преодолеть! – М., 1985.
2. Гиссен Л. Д. Время стрессов... – М., 1990.
3. Линдеман Х. Аутогенная тренировка. – М., 1985.
4. Лобзин В. С., Решетников М. М. Аутогенная тренировка. – Л., 1986.
5. Петухов Д. В. Прибор биологической обратной связи по показателям температуры НЕЙРОТРЕ-НЕР-ТМ1., 2005. <http://egoland.ru/product/?step=&path=25,34&lang>
6. Свядощ А. М., Ромен А. С. Применение аутогенной тренировки в психотерапевтической практике. Техника самовнушения. – Караганда, 1966.

Е. В. Седых

К психологическому анализу текста

Научный руководитель Д.Д. Козлов

Предметом нашего исследования является реконструирование индивидуального самосознания личности.

Традиция исследование субъективной семантики берет свое начало в работах Ч. Осгуда и Дж. Келли [3], [4], [5]. Метод семантического дифференциала, предложенный Ч. Осгудом, заключается в субъективном оценивании испытуемым некоторых объектов по заранее заданным исследователем шкалам-дескрипторам и дальнейшем использовании метода факторного анализа.

Работы Осгуда, несомненно, стимулировали исследования семантики сознания. Однако, как справедливо указывали его критики (см. обзор в [8]), метод семантического дифференциала является в значительной мере ограниченным, поскольку испытуемому дается возможность оценить коннотативные значения слова только по определенным, искусственно выбранным шкалам. Значение этого метода ограничено еще и тем, что та «дифференциальная семантика», которую пытался исследовать Осгуд, больше относиться к аффективному, чем к собственно смысловому значению слова, т.к. за основу берутся некоторые субъективные оценки испытуемого.

Альтернативным методом исследования, в большей степени ориентированным именно на субъективные смысловые составляющие индивидуального самосознания, является техника репертуарных решеток, предложенная Дж. Келли. В основе этого метода лежит выдвинутая им теория личностных конструкторов [3]. В его работе была развита мысль Дж. Брунера об индивидуально-личностных эталонах восприятия окружающего мира и предложена их операционализация – имплицитные теорий личности. [1].

Согласно Келли, «личностные процессы направляются по руслу конструкторов, которые служат средствами предвидения событий» [3;67]. Под личностными конструктами понимается система бинарных оппозиций, используемых субъектом для категоризации восприятия себя и других людей.

Личностные конструкты определяют ту систему субъективных категорий, через призму которых происходит процесс межличностного восприятия. Чем шире набор личностных конструкторов у субъекта, тем более

многомерным, дифференцированным является образ мира, себя, других, т.е. тем выше его когнитивная сложность.

Методика Дж. Келли позволяет количественно выразить меру когнитивной сложности, показателем которой является число независимых, не синонимичных конструкторов, используемых субъектом для дифференциации некоторой содержательной области.

Важным достоинством методики личностных конструкторов Дж. Келли является ее идиографичность – выделение конструкторов оценивания делается самим испытуемым, а не задается экспериментатором, что может приводить к оценке объектов по нерелевантным для субъекта характеристикам. Но это достоинство методики оборачивается недостатком при работе с испытуемыми с низким уровнем речевого развития, т.к. задача сформировать сходство и различие предлагаемых объектов требует определенного речевого навыка. Кроме того, используемые для построения семантических пространств индивидуального набора порождаемых испытуемыми шкал делает трудно сопоставимыми результаты отдельных испытуемых в силу различия содержания шкал – измерений для индивидуальных семантических пространств. В то же время остается возможность такого сопоставления по параметру когнитивной сложности (числу независимых факторов семантических пространств, получаемых после применения процедуры факторного анализа).

Репертуарные решетки (реп – тест), предложенные Дж. Келли, позволяют реконструировать индивидуальные субъективные семантические пространства, выявить уникальные черты личности.

Наиболее существенный недостаток обоих методов, как семантического дифференциала Ч. Осгуда, так и репертуарных решеток Дж. Келли, заключается в том, что в данном случае субъективная картина мира реконструируется в искусственной ситуации, в которой человек вынужден оценивать себя. Однако субъективная картина мира существует, прежде всего, в неспецифических условиях, которые выражаются в разговоре, диалоге, в повести, т.е. Нарративе.

Нарратив является предметом исследования отдельного междисциплинарного направления – нарратологии [2,6]. Нарратология представляет собой развивающуюся и разветвленную дисциплину, которая оформилась в 1960 – 1970г.г., в рамках структурной лингвистики. Теория нарратива изучает, что общего между собой имеют все возможные нарративы, каковы их руководящие принципы. Функции нарративов разнообразны – упорядочивающая, информационная, убеждающая и т.д.

Для психологии нарратологии может быть полезной при изучении и анализе текста, в том числе и психотерапевтического. Текст – это, прежде всего, вербализированная форма репрезентации смысла, который также существует в невербализованной форме в сознании человека, образуя

субъективную картину мира. Двойственность существования смысла порождает проблему соответствия текста и ментального содержания, являющегося его порождающий первоосновой. Таким образом, нарратология оказывается тесно связана с психосемантикой, психолингвистикой и глубиной психологией. Все эти направления оперируют уже сформировавшимися понятиями, такими как текст, семантические и ментальные пространства.

Согласно принятым в настоящее время научным теориям в области когнитивной психологии и психолингвистики, при продуцировании текста (а также при его понимании) в психике человека формируется так называемая модель обсуждаемой ситуации. Такого рода модель содержит в себе информацию о текущей действительности, событиях, их участниках, а также долговременные знания о мире, образующие общий контекст. Эта информация служит материалом для ее выражения в тексте и необходима для возникновения понимания у слушателя. Модель может строиться преимущественно на основе прошлого опыта и соответствовать известным нам объектам, местам, (дом, где живем) и т.д. Она также может быть динамичной и складываться в соответствии с текущей ситуацией.

Введение понятия о такого рода модели позволяет в теоретическом плане найти связь между понимаемой нами действительностью и передачей этого понимания через текст. Данная линия исследования потенциально делает возможным представить содержание сознания человека, его актуальную картину мира в целостном, не фрагментарном виде.

В научной литературе, для именованной указанной стороны когнитивных процессов используется целый ряд терминов: фрейм, схема, скрипт, ментальная модель, ментальная карта и.д. [1], [3], [4], [7] Термин «ментальная карта» представляется общим и «мягким», так как не связан с какой либо теоретической концепцией. Ментальные карты используются для обозначения той когнитивной структуры, которая составляет основу анализируемых нами текстов.

При рассмотрении существующих подходов к психологическому анализу текста мы обнаружили, что ни один из них не стремится к максимально полному раскрытию содержания субъективной семантики, репрезентированной в тексте, сосредотачивая основное внимание лишь на тех или иных его аспектах. Поэтому представляется актуальной задача разработки нового метода, который, учитывая опыт предшествующих исследований, позволил бы максимально полно раскрывать систему субъективных смыслов, выраженных в различных видах повествования (нарративах), в частности, в текстах. Наиболее полно такой задаче соответствует метод интен-анализа, разработанный Н. Д. Ушаковой с коллегами.

По мнению Н. Д. Ушаковой [7], при психологическом анализе текста недостаточно оставаться на уровне речевой феноменологии, требуется достичь более углубленного понимания, лежащего за внешней речью. Важная часть глубинного психологического содержания речевой продукции содержится в «интенциональном пласте», т.е. в тех намерениях, которые лежат в основе продуцируемой речи, которые обычно лишь косвенно проявляются в произносимых словах. Речь является целенаправленным актом, поскольку в норме мы говорим для того, чтобы достигнуть некоторого заранее представляемого результата, цели. Таким образом, цель любого высказывания направляет и организует его содержание и внешнее выражение. Однако невозможно представить, что цель сама по себе может обеспечить течение речевого акта без введения дополнительных звеньев, содержащих побудительную силу речевого процесса. Таким звеном, по мнению Н. Д. Ушаковой, является намерение высказать то или иное содержание. В соответствии с существующими определениями, важную характеристику намерения составляет наличие вектора направленности, ее соотнесение именно с целью. Речевое намерение, с одной стороны соотносимо и скоординировано с целью, а с другой стороны, имеет собственные отличительные черты. Оно обладает побудительной силой, организует подбор и реализацию вербального материала. Часто намерение оказывается конкретнее цели.

Метод интент-анализа подразумевает использование ментальных карт, которые по своей структуре во многом аналогичны семантическим пространствам [7]. Для создания ментальной карты на первом этапе в анализируемом тексте выделяется круг обсуждаемых объектов. Основой выделения является значимость объектов для автора анализируемого текста. Критерием значимости выступает подробность описания объекта: выделению подлежат все объекты, к которым относится более двух дескрипторов (в отдельных случаях для увеличения разрешающей силы анализа можно выделить объекты и с меньшим числом дескрипторов).

Термин «дескриптор» используется для обозначения признака характеризующего объекта. Как лексическая единица дескриптор представляет собой слово или словосочетание. Метод интент-анализа предполагает выделение из текста авторских дескрипторов, которые в дальнейшем относятся к двум факторам, выделенных Осгудом (оценка и сила) [4]. В результате индивидуальная выразительность и субъективная семантика анализируемого текста редуцируются, поскольку фактически анализируется только семантика, относящаяся к выделенным факторам Осгуда, а все остальные субъективные смыслы, репрезентированные в тексте, не анализируются.

Другим методом, разработанным для анализа текстов в психотерапевтической практике, является метод выявления центральной кон-

фликтной темы взаимодействий CCRT, описанный Лестером и Элен Люборски [2], [6]. Этот метод стал самым первым структурированным методом выделения центрального паттерна отношений из терапевтических сессий.

Метод CCRT направлен на выявление причину основных симптомов пациента. Также метод CCRT, несмотря на существующие методические трудности, позволяет сделать достоверные предположения о проблемных темах и мотивах, репрезентированных в рассказе клиента. Это возможно на основании частоты или на основании рельефности, выпуклости темы. Под «выпуклостью» понимается центральное или решающее положение, которое связано с повтором тем. Следовательно, в CCRT будут отражаться центральные конфликтные отношения.

В то же время для более широкого круга интерпретации значимых целей наблюдается дефицит методик. Таким образом, мы можем констатировать факт, что на сегодняшний день существует большой дефицит методов анализа нарративов, направленных на выявление субъективной, личностно значимой семантики текстов.

Мы ставим перед собой задачу построения такого метода, применение которого позволит создавать и анализировать такие ментальные карты (во многом аналогичные семантическим пространствам в психосемантике), которые будут лучше отражать субъективные, личностные смыслы человека.

В настоящее время нами предложена теоретическая модель такого метода и проводится пилотажное исследование, направленное на ее проверку и верификацию. В ходе нашего эксперимента мы предлагаем испытуемому написать рассказ о себе, автобиографию. Для того, чтобы в рассказе мы могли гарантированно выделить некоторое количество объектов и дескрипторов, мы дополняем инструкцию, где просим испытуемого, в процессе написания автобиографии, сравнивать себя в настоящем с собой в прошлом и будущем. В результате мы точно получим как минимум три объекта для дальнейшего анализа – «Я в настоящем», «Я в прошлом» и «Я в будущем», то есть мы получаем самонарратив, в котором репрезентированы представления человека о самом себе во временной перспективе. Основной проблемой, которая стоит перед нами, является переход от структурированного текста к «ментальным картам», структура которых, на наш взгляд, должна в значительной степени совпадать со структурой традиционных семантических пространств.

Традиционные методы психосемантики предполагают использование метода факторного анализа, который применим к результатам *количественной* оценки фиксированного набора объектов по набору перечню шкал. Результатом факторного анализа является объединение конструкторов оценки в факторы, которые отражают категориальную структуру со-

знания (в нашем случае – индивидуального самосознания). В самонарративе также присутствуют конструкты, которые выражаются в виде прилагательных, сравнительных оборотов и, возможно, других частях речи (наречие) и т.д. Таким образом, в одном предложении содержатся несколько конструктов. Мы полагаем, что простые и сложно подчиненные предложения выступают как единая систематическая структура и относятся к одному фактору (одной базовой категории индивидуального сознания). Разные предложения могут относиться к разным факторам. Далее мы составляем матрицу, в которой заносим число встречаемости каждого в двух конструктов в одном предложении. На основании этой матрицы (которая, по сути, есть аналог матрицы факторных нагрузок в факторном анализе) мы можем перейти к нескольким обобщенным факторам, отражающим глубинную семантику нарратива, к которым отнесены все выделенные конструкты.

Анализ оценки объектов, встречающихся в тексте по выделенным и отнесенным к факторам конструктам, позволяет примерно оценить значение этих объектов по выделенным факторам.

Таким образом, мы получаем не которую ментальную карту, которая если наши рассуждения верны, должна будет приблизительно соответствовать результатам традиционных психологосемантических методик. Для проверки этого положения мы намерены предложить нашим испытуемым, после описанного анализа составленных ранее самонарративов, традиционную методику множественной идентификации, разработанную В. Ф. Петренко.

Матрица оценивания будут составляться нами индивидуально для каждого испытуемого на основании выделенных в самонарративе конструктов и объектов. Таким образом, в качестве объектов оценивания мы будем использовать обозначенные в самонарративе модусы «Я-концепции» и упоминавшихся в нем значимых других, а в качестве шкал оценки – те дескрипторы, которые также использовались самим испытуемым в повествовании о себе. Если наши предположения подтвердятся, то мы должны будем получить, после использования процедуры факторного анализа, факторы, совпадающие с выделенными нами ранее аналитическим путем при анализе нарратива, описанного выше. Кроме того, мы предполагаем, что распределение объектов по гиперполуплоскостям построенного семантического пространства будет также совпадать.

Сравнение результатов, полученных нами при анализе самонарратива и при использовании методики множественной идентификации позволит нам уточнить процедуру оценки объектов в самонарративе по выделенным конструктам. Иными словами, у нас появляется возможность эмпирическим путем обнаружить закономерности и способы, оценки фак-

торных весов (значимости фактора) и их нормирования (приведения к одному масштабу).

Литература.

1. *Андреева Г. М.* Психология социального познания. – М., Аспект-пресс, 2000.
2. *Калмыкова Е.С., Мергенталер Э.* Нарратив в психотерапии: рассказы клиентов о личной истории (часть I, II). // Психологический журнал, 1998, № 5,6.
3. *Келли Дж.* Психология личностных конструктов. – СПб., Речь, 2001.
4. *Петренко В. Ф.* Основы психосемантики. – М., изд-во МГУ, 1997.
5. *Петренко В. Ф.* Психосемантика сознания. – М., изд-во МГУ, 1988.
6. *Сидоренко Е. Д.* Рассказы психотерапевтического жанра: семантический анализ и типология. Дипломная работа по специальности «Психология». – Самара, Самарский государственный университет, 1999.
7. Слово в действии: Интент-анализ полит. дискурса / [Ушакова Т.Н., Павлова Н.Д., Латынов В.В. и др.]; Под ред. Т.Н.Ушаковой, Н.Д.Павловой. – СПб.: Алетейя, 2000.
8. *Франселла Ф., Баннистер Д.* Новый метод исследования личности. – М., «Прогресс», 1988.

Научное издание

Психологические исследования

Под редакцией А.Ю. Агафонова, В.В. Шпунтовой

Компьютерная верстка, макет В.В. Шпунтовой