

ВЕСТНИК

ЮЖНО-УРАЛЬСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА

№5 (138)
2009

ISSN 2071-3053

СЕРИЯ

«ПСИХОЛОГИЯ»

Выпуск 4

Учредитель – ГОУ ВПО «Южно-Уральский государственный университет».

Редакционная коллегия серии:

д.пс.н., проф., академик РАО **Асмолов А.Г.**,
д.пс.н., проф. **Батурин Н.А.** (*отв. редактор*),
к.м.н., доц. **Беребин М.А.** (*отв. секретарь*),
д.пс.н., проф. **Грязева-Добшинская В.Г.**,
д.пс.н., проф. **Доценко Е.А.**,
д.пс.н., проф. **Зинченко Ю.П.**,
д.пс.н., проф. **Знаков В.В.**,
д.пс.н., проф., член-корр. РАО **Малых С.Б.**,
д.пс.н. доц. **Солдатова Е.Л.**,
д.пс.н. **Ушаков Д.В.**

Серия основана в 2008 году.

Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-26455 выдано 13 декабря 2006 г. Федеральной службой по надзору законодательства в сфере массовых коммуникаций и охране культурного наследия.

Подписной индекс 43258 в объединенном каталоге «Пресса России».

Периодичность выхода – 4 номера в год.

СОДЕРЖАНИЕ

АСТАЕВА А.В. Особенности применения классического качественного анализа в современной нейропсихологии детского возраста	4
БЕРЕБИН М.А. Экспертный метод, математические методы обработки экспертных оценок и технологии извлечения знаний как методы разработки новых методик медицинской психодиагностики	10
ГУДКОВА Е.В. Специфика глобальных отношений к себе и к миру и стилевые особенности личности	15
ЕРМАКОВА Л.А., ШАМУРОВ Ю.С., СВИРИДОВА Л.П., ВАСИЛЕНКО А.Ф. Динамика состояния высших психических функций у больных с острыми нарушениями мозгового кровообращения разной этиологии в левой гемисфере	25
ЛАВРОВА Г.Н. Система социально-личностного развития детей с ограниченными возможностями здоровья	31
МЕЛЬНИКОВА Н.Н. Образ жизни и его адаптивная функция	41
ПИЧУГОВА А.В. Компендиум психодиагностических методик России и СССР: дополнительный анализ	49
СМИРНЯГИНА М.М. Возрастные границы и психологическое содержание стабильного периода подросткового возраста	56
СОЛДАТОВА Е.Л. Образ возраста как нормативный элемент культуры и идеальная форма развития	62
ТРОФИМОВА Ю.В. К постановке вопроса о посредничестве в учебно-профессиональной деятельности	71
ЧУМАКОВ М.В. Эмоциональные аспекты волевого усилия	77
ШЛЯПНИКОВА И.А. Социальная ситуация развития в период средней взрослости ..	87
Abstracts and keywords	97

CONTENTS

ASTAEVA A.V. Features application of classical qualitative analysis in modern neuropsychology of childhood	4
BEREBIN M.A. Expert method, mathematical methods of elaboration of expert evaluations and technologies of Knowledge Engineering as methods of development of new type techniques of medical psychodiagnostics	10
GUDKOVA E.V. The global self-evaluation and global world-evaluation and their effect on psychological styles of personality	15
YERMAKOVA L.A., SHAMUROV J.S., SVIRIDOV L.P., VASSYLENKO A.F. dynamics of the state of higher mental functions in patients with acute violations of different etiology of cerebral circulation in the left hemisere	25
LAVROVA G.N. System of the social-personally development of children with limited abilities connecting with health	31
MELNIKOVA N.N. The way of life and its adaptive function	41
PICHUGOVA A.V. The Compendium of psychodiagnostic techniques of Russia and the USSR: the additional analysis	49
SMIRNYAGINA M.M. Age Limits and Psychological Contents of Stable Period of Adolescent Age	56
SOLDATOVA E.L. Image of age as normative element of culture and ideal form of development	62
TROFIMOVA J.V. Some aspects about the cooperation in professionally educational activity	71
CHUMAKOV M.V. The emotional aspects of will	77
SHLYAPNIKOVA I.A. social situation of development in middle adulthood	87
Abstracts and keywords	97

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ КЛАССИЧЕСКОГО КАЧЕСТВЕННОГО АНАЛИЗА В СОВРЕМЕННОЙ НЕЙРОПСИХОЛОГИИ ДЕТСКОГО ВОЗРАСТА

А.В. Астаева

В статье рассмотрены основные положения психодиагностики в нейропсихологии детского возраста. Сформулированы существенные отличия в оценке нарушений в детском возрасте и патологии психических процессов у взрослых. Определены и обоснованы основные варианты нейропсихологического анализа нормального и патологического развития в детском возрасте.

Ключевые слова: качественный нейропсихологический подход, факторный анализ, синдромный анализ, топический и метасиндромный анализ.

Вопросы методологии психодиагностической работы с детьми достаточно широко освещались в современной литературе по детской нейропсихологии (Корсакова Н.К. и др., 1997; Ахутина Т.В., 1998, Ахутина Т.В. и др., 1996; Цветкова Л.С., 2001, Семенович А.В., 2001, 2002; Микадзе Ю.В., 2002). При этом признается необходимым сохранять весь накопленный отечественной нейропсихологией потенциал, учитывая, в то же время, все особенности нейропсихологического исследования формирования психических процессов в онтогенезе, особенно в онтогенезе раннего детства. Другой особенностью организации и содержания нейропсихологического исследования детей раннего возраста является необходимость учета специфики квалификации нормы и нарушений в детском возрасте. Так, оценка сохранности – нарушенности психических функций осуществляется не только на основании наличия дефекта, но и на основании соотнесения его с критериями сформированности – несформированности либо полноты – дефицитарности психической функции в определенном возрасте (Семенович А.В., Цветкова Л.С.). При этом дефицитарность либо несформированность той или иной высшей психической функции (ВПФ) обусловлена либо первичным морфологическим дефектом, либо с последующей дисфункциональностью развития психики у ребенка. Первичный морфологический дефект либо незрелость психики (фактически – отставание в формировании психических процессов относительно критериев возрастного периода развития ребенка) лежит в основе формирования специ-

фического для нейропсихологии клинического морфофункционального образования – нейропсихологического фактора. При этом наряду с первичными могут формироваться и вторичные патологические либо дисфункциональные образования, имеющие детерминированный (причинно-следственный) характер (первичные и вторичные нейропсихологические симптомы). Специфические конstellляции (совокупности) первично и вторично нарушенных, а также сохраненных звеньев ВПФ носят название нейропсихологических синдромов (Актуальные проблемы..., 2001; Бизюк А.П., 2002; Глозман Ж.М., 1999; Микадзе Ю.В., 2002).

В современной детской нейропсихологии, в отличие от нейропсихологии взрослых, отмечается определенная динамика представлений об объекте и предмете своего исследования. В контексте вышесказанного этот тезис отражает особенности интерпретации данных нейропсихологического исследования детей.

Во-первых, все данные рассматриваются в соотнесении с классификациями периодов развития в онтогенезе. Во-вторых, оценка «нормы – ненормы» в детском возрасте не имеет «фатальности» и отражает лишь временность факта нарушения с возможностью его спонтанного устранения в процессе роста ребенка. В-третьих, различение в этиологии формирования первичного дефекта привело к разделению нейропсихологических синдромов на «дефицитарные» «несформированные». В-четвертых, при одинаковости понимания нейропсихологического фактора во взрослой и детской нейропсихологии на-

блюдаемая у детей клиническая картина характеризуется менее выраженными и более «размытыми», чем у взрослых, проявлениями симптоматики одного и того же круга. Впятых, клиническая картина вторичны дефектов у детей, в силу описанных выше особенностей, также будет характеризоваться большей полиморфностью, затрудняющей их диагностику по сравнению с выявлением вторичных дефектов у взрослых. Все вышеизложенное является одним из оснований того, что в детской нейропсихологии понятия «нейропсихологический факторный анализ» и «нейропсихологический синдром» рассматривается в несколько другом контексте, чем в нейропсихологии взрослых.

Целью факторного анализа в нейропсихологии является определение нейропсихологического фактора. Квалификация результатов осуществляется в соответствии с оценкой содержания психических процессов, связанных с деятельностью разных отделов мозга. Синдромный анализ, проявляющийся описанием нейропсихологических синдромов и симптомокомплексов, направлен на выявление определенного фактора как взаимосвязи сохраненных и нарушенных психических функций (Актуальные проблемы..., 2001; Бизюк А.П., 2002; Лурия А.Р., 2000; Микадзе Ю.В., 2002; Семенович А.В., 2002). Однако у детей, в отличие от взрослых, возникает необходимость выявления онтогенетически обусловленных индивидуально-специфических сочетаний нейропсихологических синдромов (метасиндромный анализ по Ю.В. Микадзе, 2006).

В целом в рамках детской нейропсихологической диагностики отмеченные выше три варианта нейропсихологического анализа имеют свою специфику. Эта специфика проявляется следующим образом:

1. Факторный анализ как поиск и определение нейропсихологического фактора направлен на оценку содержания психических процессов, локализуемых в разных отделах мозга, имеющих разную степень созревания либо имеющих повреждение в процессе онтогенеза. В силу особенностей онтогенеза детей (возможности созревания ранее несформированной функции) ранее регистрировавшаяся симптоматика, вызванная первичным нарушением психической функции, может исчезать. Подобного рода «трансформация» первичного дефекта приводит к появлению клиничко-психологической картины «выздоровления», объяс-

няемой созреванием ранее дефектной ВПФ (т.е. наблюдается вариативный характер динамики нейропсихологического симптома-тики). У взрослых при грубо-органическом характере повреждения морфологического субстрата в принципе отсутствует возможность изменения первичного дефекта.

2. Синдромный анализ как описание нейропсихологических синдромов, симптомокомплексов направлен на оценку наличия взаимосвязи по определенному фактору различных психических функций. В силу особенностей онтогенеза детей (высокой вариативности проявлений развития детей в разные возрастные периоды) классические нейропсихологические синдромы не имеют такой четкой очерченности и завершенности, как это наблюдается у взрослых. Этот вывод опирается на известный факт, что понятие нейропсихологического синдрома в детском возрасте иное, чем понятие об таком синдроме у взрослых. Связано это с разной степенью сформированности и продуктивности функциональных систем. В ходе онтогенеза меняется характер связей между мозговыми зонами, компонентами системы, возрастающая или убывающая роль каждого из этих компонентов в обеспечении высших психических функций. Соответственно симптом, в данном случае, может рассматриваться в рамках недостаточной функциональной зрелостью того или иного участка мозга.

3. Метасиндромный анализ как описание закономерных сочетаний нейропсихологических синдромов направлен на оценку факторного состава разных видов деятельности, поведения. Метасиндромный анализ направлен на оценку совокупности нейропсихологических факторов, детерминирующих проявления психической деятельности и поведения в норме и патологии у детей конкретного возраста. Этот вид диагностики основан на выявлении индивидуальных особенностей психического развития детей, обусловленных индивидуальной спецификой их мозговой организации. Метасиндромный анализ лежит в основе индивидуального подхода к ребенку как стратегии поведения исследования в детской дифференциальной нейропсихологии.

Метасиндромный анализ позволяет оценить у ребенка степень сформированности психических функций, вклад различных мозговых структур в текущую картину психических функций, динамику их формирования, провести анализ вовлеченности того

или иного отдела мозга в обеспечении психических функций на конкретном этапе возрастного развития.

Исходя из вышеизложенного, базовой целью нейропсихологического исследования в отечественной нейропсихологии является определение качественной специфики нарушения, а не только констатация факта расстройства той или иной функции. В силу этого целями нейропсихологического исследования при диагностике детей являются:

1) выявление нарушенного фактора, определение первичного дефекта (первичные симптомы) и его системного влияния (вторичные симптомы) на другие психические функции;

2) определение нейропсихологического синдрома, как закономерного сочетания первичных и вторичных нейропсихологических симптомов.

3) постановка топического диагноза органического поражения или дефицитарности мозговых структур.

Достижение первой цели связано с выявлением особенностей организации функциональных систем каждой психической функции и, как следствие, исследованием функциональной организации деятельности каждого функционального блока мозга и трехкомпонентной системы функциональных блоков мозга (в понимании А.Р. Лурия).

Вторая цель обеспечивается проведением стандартной и, в силу этого, наиболее распространенной ситуации общего нейропсихологического исследования, заключающейся в использовании заданий, направленных на последовательный анализ состояния психических функций. При этом последовательность изучения ВПФ и последовательность предъявления проб определяется тактической задачей нейропсихологического исследования. Квалификация выявляемых при этом нарушений как «первичных» либо «вторичных» нейропсихологических симптомов имеет субъективно-оценочный и клиничко-экспертный характер. Точность квалификации нарушения определяется и клиническими особенностями формирования нейропсихологического дефекта, и уровнем компетентности исследователя в факторной парадигме интерпретации данных нейропсихологического исследования.

Третья цель достигается путем соотнесения особенностей выявленной индивидуальной клиничко-психодиагностической картины нарушений с эмпирически установлен-

ной спецификой дефекта при поражении локализованных структур головного мозга либо особенностями его функционирования при общемозговом характере патологии.

Традиционный подход к нейропсихологической диагностике предполагает выделение нейропсихологического фактора или факторов (патологической функциональной системы с первичным дефектом и вторично сформировавшимися симптомами) с последующим оформлением их в виде конкретного нейропсихологического синдрома. Современная нейропсихология основывается на классическом положении А.Р. Лурия о необходимости выделения в рамках системного (или синдромного) подхода к диагностике в структуре нейропсихологического синдрома всех трех компонентов: во-первых, первично пострадавшего звена функциональной системы, во-вторых, причинно-следственно связанных с этим звеном комплекса психических нарушений и, в третьих, психических проявлений, компенсирующих нарушенную психическую деятельность. Фактически речь идет о перестройке дефектной функциональной системы, выражающейся формированием нового ее звена, включающего в себя как вторично поврежденные элементы, так и сформировавшиеся компенсаторные образования. При этом особенностью перестройки дефектной функциональной системы у детей является относительно более мощное действие и более быстрое включение компенсаторных механизмов, приводящее зачастую к полной «маскировке» дефекта. При этом «маскировка» дефекта не означает его устранения, а рассматривается как результат действия компенсаторных образований либо, в идеальном варианте – как результат восстановления ранее имевшего дефекта вследствие успешного действия естественных (природных) механизмов психического развития ребенка. Зачастую выявление такого дефекта становится возможным только при проведении специальных методов исследования (сенсibilизированные и функциональные пробы, методы нейровизуализации и т.п.). Такое понимание особенностей патофизиологических механизмов в детском возрасте позволяет объяснить и природу различий в нейропсихологическом вмешательстве у детей и у взрослых: больший акцент на коррекцию (в частном случае – на компенсацию и естественного восстановления) нарушенных ВПФ у детей, и преимущественно вос-

становительный характер вмешательства (в частном случае – с опорой на реконструкцию первично поврежденного звена функциональной системы) – у взрослых (Астапов В.М. и др., 2001; Ахутина Т.В., 1998; Корсакова Н.К. и др., 2001; Лурия А.Р., 2000).

Вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что нейропсихологический факторный анализ позволяет взрослым вынести и функциональный диагноз (определить первичный и вторичный дефект ВПФ), и топический диагноз (установить морфологическую локализацию очага поражения). Функциональный диагноз в данном случае рассматривается как одна из форм качественного анализа, менее традиционная в силу неразработанности своей методологии, теории инструментария.

Отметим, что мнения и отечественных, и зарубежных специалистов относительно возможности постановки надежного топического диагноза детям, расходятся. Авторы, считающие, что у детей надежно может быть поставлен только функциональный диагноз (Ахутина Т.В., 1998; Johnson, 1997) основываются на принципе динамической «хроногенной» организации и локализации функций (Выготский Л.С., 1995; Лурия А.Р., 1969) или концепциях «вероятностного эпигенеза», «хронотопического нативизма» (Gottlieb, 1992; Elman et al., 1996, цит. по Ахутина Т.В., 1998). При этом подчеркивается, что трудности определения локализации дефекта связаны с:

- продолжающимся процессом латерализации и кортикализации психических функций;
- возрастной диффузностью и пластичностью функциональных систем детей;
- включенностью разных уровней мозговой иерархии в организацию высших психических функций;
- наличием функциональных связей мозговых структур, организованных по принципу биологической обратной связи.

Вышеизложенное позволяет вести речь, как минимум, о двух вариантах функционально диагноза при выявлении дефекта ВПФ: о дефицитности функциональной системы (при наличии первичного морфологического дефекта) и о несформированности функциональной системы (при незрелости мозговых структур, не позволяющих организовать эффективную иерархически органи-

зованную психическую деятельность на всех уровнях).

Нейропсихологическое исследование может выделить пострадавшее функциональное звено, но его топические характеристики может быть указана лишь на вероятностном уровне. Особенно велика вариативность диагностики «по вертикали», проявляющейся необходимостью учитывать особенности соотношений по осям диагностики «доминирующее – субмиссивное полушарие», «корковые – подкорковые структуры», «задние – передние отделы коры»¹ и «первичность – вторичность дефекта». Эта вариативность диагностики связана и динамическим характером развития в детском возрасте, и формирующейся в этом возрасте иерархической организацией психических процессов (при которой симптоматика определенного уровня может быть вызвана как дефицитом этого уровня, так и неадекватным воздействием вышележащего уровня). Более определенно топический диагноз может быть поставлен по осям «передние – задние отделы мозга» и «правое – левое полушария мозга» (Ахутина Т.В., 1998; Семенович А.В., 2002).

При сохранении разных взглядов на приоритетность того или иного вида диагностики отечественные нейропсихологи, тем не менее, сходятся в мнении Н.К. Корсаковой (1997) о том, что постановка топического диагноза у детей затруднена и что «в любом случае (кроме явных нервно-психических расстройств, требующих тщательного медицинского обследования) психолог или педагог, заинтересованной в реальной помощи ребенку, может остановиться на функциональном диагнозе и организовать коррекционную работу с учетом слабых и сильных составляющих познавательной деятельности ребенка» (Корсакова Н.К. и др., 1997).

Исходя из вышеизложенного, в нейропсихологии детского возраста особо актуальной является проблема определения возрастных норм, поскольку структуры мозга в детском возрасте находятся в состоянии развития (что проявляется процессами гетерохронии, неравномерностью формирования и

¹ В этом случае в основе оценки «вертикальности» характера диагностики лежит классическое положение теории системно-динамической локализации ВПФ А.Р. Лурия о более раннем формировании задних отделов мозга в фило- и онтогенезе.

протекания психических процессов, наличием кризисных периодов созревания и т.п.). Поэтому важным требованием к современным методам нейропсихологического обследования является их строгая дифференцированность по возрасту испытуемых, а также относительность применения понятия «норма» и ее качественно-количественных характеристик.

Таким образом, в рамках нейропсихологического исследования в детском возрасте необходимо учитывать следующие факторы:

- наличие или отсутствие какой-либо патологии;
- гетерохронность развития высших психических функций;
- сензитивный период развития той или иной психической функции.

При нейропсихологической диагностике требуется отразить определенную специфику синдромного анализа формирования психических функций в онтогенезе. В клинической нейропсихологии симптом рассматривается как внешнее проявление нарушения работы психической функции, определенного ее звена. Это нарушение фиксируется в виде ошибок при выполнении заданий, которые допускает больной вследствие измененного протекания психического процесса, функции, деятельности. Очевидно, что использование термина «симптом» в таком контексте не является адекватным для оценки состояния формирующихся психических функций. Ошибки, которые допускает ребенок при выполнении заданий, могут рассматриваться, по мнению Ю.В. Микадзе (2002), как симптомы неадекватной работы, однако их следует соотносить со снижением продуктивности, свойственной еще не сформировавшемуся звену психической функции, а не с нарушением работы этого звена. Такая продуктивность специфична для определенного возрастного периода развития ребенка и может не соответствовать продуктивности взрослого человека. Ошибки, выступающие как симптомы, указывают, таким образом, на несформированность звеньев психической функции. Качество ошибок характеризует общее состояние всей системы, а их количество отражает степень зрелости того или иного звена.

Традиционный нейропсихологический метод позволяет провести более глубокое качественное обследование нарушений, развития психических функций. Данная группа методов включает широкий набор стратегий

оценки, характеризуется отсутствием строгой процедуры обследования на фоне достаточно гибких требований к сочетанию тестов в батарее при исследовании какой-либо функциональной системы.

Проведение «тотального» обследования всех ВПФ по всем пробам позволяет варьировать как порядок исследования той или иной психической функции, так и порядок применения той или иной пробы. При этом произвольность такой формы исследования относительна, и определяется, в частности, функциональным состоянием испытуемого (например, характеристиками его вратываемости, утомления, остаточной работоспособности) либо клиническими предпосылками (например, субъективными предпочтениями исследователя для принятия решения о необходимости проведения функциональных проб). В другом случае, например, при целенаправленном исследовании сохранности – нарушенности той или функции, либо при исследовании латерализации того или иного процесса исследователь может позволить себе несистемное использование нейропсихологических проб. При этом несистемность может иметь отношение как предмету исследования (т.е. ни функциональная система ВПФ, ни системно-блочная организация деятельности головного мозга не являются предметом нейропсихологической диагностики), так и к процедуре исследования (т.е. методики и даже целые «батареи» применяются без какой-либо системы). Несколько обособленно в этом ряду выделяются методики экспресс-диагностики, которые предполагают относительно кратковременную процедуру обследования той или иной психической функции с возможностью вынесения, тем не менее, надежного заключения. Например, с такой целью чаще всего избираются задания, направленные на исследование памяти, имеющих тесные межфункциональные связи с другими психическими функциями. В силу этого оценка состояния памяти позволяет получить прямые и косвенные характеристики психических функций (Астапов В.М. и др., 2001; Вассерман Л.И. и др., 1997; Вассерман Л.И. и др., 2004; Червинская К.Р. и др., 2002).

Таким образом, качественный нейропсихологический подход при проведении психодиагностики в детском возрасте позволяет оценить динамику проявлений психического функционирования при различных формах патологии, недоразвития, несформи-

рованности отдельных структур мозга, а также определение их соответствия норме (возрастные особенности).

Литература

1. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста / под ред. Л.С. Цветковой. – М.: МПСИ, 2001. – 272 с.

2. Астапов, В.М. Психодиагностика и коррекция детей с нарушениями и отклонениями развития: хрестоматия / В.М. Астапов, Ю.В. Микадзе. – СПб.: Изд. «Питер», 2008. – 256 с.

3. Ахутина, Т.В. Нейропсихология индивидуальных различий детей как основа использования нейропсихологических методов в школе / Т.В. Ахутина // I Международная конференция памяти А.Р. Лурия. – М.: Изд-во РПО, 1998. – С. 201–208.

4. Бизюк, А.П. Компендиум методик нейропсихологической диагностики / А.П. Бизюк. – СПб.: Изд. «Питер», 2002. – 256 с.

5. Бодалев, А.А. Общая психодиагностика / А.А. Бодалев, В.В. Столин. – СПб.: Изд-во «Речь», 2002. – 440 с.

6. Бурлачук, Л.Ф. Психодиагностика / Л.Ф. Бурлачук. – СПб.: Питер, 2008. – 384 с.

7. Вассерман, Л.И. Методы нейропсихологической диагностики / Л.И. Вассерман, С.А. Дорофеева, Я.А. Меерсон. – СПб.: Стройлеспечать, 1997. – 304 с.

8. Вассерман, Л.И. Медицинская психодиагностика: Теория, практика и обучение / Л.И. Вассерман, О.Ю. Щелкова. – СПб.: Фи-

лологический ф-т СПбГУ; М.: Изд. Центр «Академия», 2004. – 736 с.

9. Глозман, Ж.М. Количественная оценка данных нейропсихологического исследования / Ж.М. Глозман. – М.: Центр лечебной педагогики, 1999. – 160 с.

10. Корсакова, Н.К. Неудачающие дети: нейропсихологическая диагностика трудностей в обучении / Н.К. Корсакова, Ю.В. Микадзе. – М.: педагогическое общество России, 2001.

11. Лурия, А.Р. Высшие корковые функции человека / А.Р. Лурия. – М.: Академический проект, 2000. – 512 с.

12. Микадзе, Ю.В. Дифференциальная нейропсихология детского возраста / Ю.В. Микадзе // Вопросы психологии. – 2002. – №4. – С. 111–119.

13. Руководство по клинической детской и подростковой психиатрии: пер. с англ. / под ред. К.С. Робсона. – М.: Медицина, 1999. – 488 с.

14. Семенович, А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте / А.В. Семенович. – М.: Академия, 2002. – 362 с.

15. Червинская, К.Р. Медицинская психодиагностика и инженерия знаний / К.Р. Червинская, О.Ю. Щелкова / под ред. Л.И. Вассермана. – СПб.: Ювента; М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 624 с.

Поступила в редакцию 21.01.2009

Астаева Алена Васильевна преподаватель кафедры клинической психологии Южно-Уральского государственного университета: astaeva_06@mail.ru.

Alena V. Astaeva. Assistant of professor sub-faculty of clinical psychology of South Ural State University: astaeva_06@mail.ru.

ЭКСПЕРТНЫЙ МЕТОД, МАТЕМАТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ ОБРАБОТКИ ЭКСПЕРТНЫХ ОЦЕНОК И ТЕХНОЛОГИИ ИЗВЛЕЧЕНИЯ ЗНАНИЙ КАК МЕТОДЫ РАЗРАБОТКИ НОВЫХ МЕТОДИК МЕДИЦИНСКОЙ ПСИХОДИАГНОСТИКИ

М.А. Беребин

В статье представлено обоснование применения экспертного метода, математических методов обработки экспертных оценок и технологий извлечения знаний в целях разработки новых методик медицинской психодиагностики. Описаны основные предпосылки и проблемы использования данных методов, задачи медицинской психодиагностики при создании новых методик.

Ключевые слова: *медицинская психодиагностика, экспертный метод, метод экспертных оценок, инженерия знаний.*

Одной из самых актуальных проблем современной психодиагностики является разработка новых подходов в создании новых типов психодиагностического инструментария. При этом базовыми и в определенном смысле незыблемыми требованиями к новым методам разработки методик и, как следствие, к самим методикам является необходимость обеспечения их психометрического потенциала, прежде всего – достижение необходимого уровня надежности и валидности. Другими словами, одной из задач современной психодиагностики является разработка психометрических подходов обеспечения валидности психодиагностических исследований. При этом психометрика, как один из трех уровней психодиагностики, рассматривается прежде всего как математизированная технология конструирования психодиагностических методик (Шмелев, 1996). Разумеется, существуют и другие задачи, и другое содержание психометрики, например, упомянутые выше необходимость экспериментальной проверки психометрических свойств методик, разработки процедур их статистического анализа, методов адаптации и стандартизации и др. (см. Столин, 1987). Все же отметим важность именно применения аппарата математики для создания новых в методологическом и методическом плане психодиагностических методик. Существенное влияние точных наук и, прежде всего, математики, на психологическую науку и практику отмечал еще Б.Г. Ананьев (1976). Это влияние проявляется, в частности, «преобразованием прикладных функций этих наук в структуре психологии в новые

теоретические принципы или даже в особые дисциплины (например, в математическую психологию, общую теорию моделирования психических процессов, инженерную психологию) и внедрением новых методов описания психических процессов...» (Ананьев, 1976, с. 16).

Особую проблему представляет разработка математизированных технологий конструирования психодиагностических методик для целей медицинской (клинической) психодиагностики. В специальной литературе по этой проблеме отмечается наличие принципиальных отличия между медицинской и клинической психодиагностикой (см. Вассерман, Щелкова, 2003). Медицинская психологическая диагностика рассматривается как более широкая и более молодая психологическая дисциплина и направление профессиональной деятельности медицинских психологов (наряду с психологическим консультированием, психологической коррекцией, психотерапией) в широком кругу диагностических ситуаций, обозначаемых как «ситуации клиента», «ситуации пациента», «ситуации экспертизы» (Бодалев, Столин, 1987). При этом клиническая психодиагностика является относительно узким направлением деятельности медицинских психологов, проявляющимся решением диагностических задач определенной клинической области – психологическая диагностика в психиатрии, неврологии, соматической медицине и т.п. (Щелкова, 2008). Однако в любом случае, для этого направления психодиагностики характерна опора прежде всего на экспертные (или клинические) методы, а не

на стандартизованные, измерительные (методы приведены в соответствии с классификацией В.В. Столина, 1987). Недостаточное внимание стандартизованным методам в медицинской и клинической психодиагностике объясняется принятым в отечественной психодиагностике мнением об особенностях их психодиагностического потенциала (большей вероятностной и прогностической точностью по отношению к группе, а не по отношению к отдельному испытуемому, несмотря на наличие достаточно строгих и сформулированных в явной форме диагностических правил). В тоже время цели и задачи медицинской диагностики в целом (и, как следствие, медицинской и клинической психодиагностики) требуют решения диагностической задачи в каждом индивидуальном случае – вынесения медицинского либо психологического диагноза (заключения). В силу этого экспертные методы, основанные на профессиональном опыте и психологической интуиции самого психодиагноста, оказываются эффективными при решении задач индивидуальной диагностики, несмотря на отсутствие стандартизованных процедур для изучения плохо поддающихся объективизации и осознанию вариативных и динамично изменяющихся феноменов.

В целом для отечественной медицинской психодиагностики оказалось характерным преобладание методов, опирающихся исключительно на качественный анализ результатов исследования, избегание количественного анализа, что препятствовало внедрению в клиническую практику инструментария, соответствующего критериям надежности и валидности, прежде всего – стандартизованных методик, позволяющих соотносить результаты, полученные разными исследователями (Бурлачук, 1989).

Одним из направлений дальнейшего развития медицинской и клинической психодиагностики является разработка методологических положений, позволяющих сблизить оба этих подхода и разработать основания для создания психодиагностических стандартизованных методик с высоким психометрическим потенциалом. Соединение качественного и количественного подходов в психодиагностике, введение содержательных критериев оценки результатов тестирования характерно и для современной отечественной психологии, и активно обсуждается в зарубежной психодиагностической литературе (Вассерман, Щелкова, 2003)

В психодиагностике к числу наиболее информативных характеристик психодиагностических методик относится конструктивная валидность (Клайн, 1994). Для определения этого вида валидности необходимо полно (насколько это возможно) описать переменную (конструкт), для измерения которой предназначен тест. Такое описание осуществляется с помощью формулирования гипотез о результатах теста в свете всего того, что известно об этой переменной. В психометрике конструктивная валидность рассматривается как мощный интегративный метод подтверждения валидности методики в целом, особенно если для такой методики не установлены какие-либо критерии обоснованности создания теоретического конструкта.

По аналогии очевидно, что для медицинской и клинической психодиагностики решение задач повышения валидности методик может быть связано с разработкой и использованием методических подходов и приемов, аналогичных применяющимся в психометрике при оценке конструктивной валидности методик. Такие подходы требуют в первую очередь, создания технологий и методик создания адекватных моделей диагностируемых клинических конструктов (переменных) и их совокупностей. С одной стороны, это требует сложной работы разработчиков методик с экспертом-психодиагностом, носителем профессионального опыта и психологической интуиции в диагностике (фактически – в распознавании, от лат *dia* – раз-(рас-) и *gnosis* – познание) исследуемого конструкта. С другой стороны, результатом такой работы должна являться система достаточно строгих и сформулированных в явной форме диагностических правил, опирающихся на количественные данные, результаты измерения, приведенные к более или менее стандартизованному виду. Отметим, что определенным подтверждением правильности такого рода точки зрения на перспективы развития медицинской психодиагностики является мнение В.В. Столина (1987) о том, что глубокий экспертный анализ является необходимым первым этапом в разработке всякой стандартизованной процедуры. При этом основным содержанием такого экспертного анализа является прежде всего исследование модели диагностируемого в рамках клинического метода клинического же феномена (своеобразный эталон для последующего сравнения с ним реально-

го случая). В определенном смысле речь идет о создании описания конструкта (многомерной клиничко-психологической переменной), необходимого, в частности, для определения конструктивной валидности. При этом следует помнить о замечании П. Клайна (1994) о том, что при интерпретации результатов исследования конструктивной валидности также наблюдаются элементы субъективности, что сближает стандартизованные и экспертные методы в части оценки объективности – субъективности их результатов.

Процедурно такого рода экспертный анализ относится к сфере компетенции инженерии знаний (от англ.: «Knowledge Engineering»), научной дисциплине, находящейся на стыке когнитивной психологии, математической логики, программирования и технологий искусственного интеллекта (Червинская, Щелкова, 2002; Червинская, 2008). Инженерия знаний изучает проблемы извлечения, структурирования, представления, формирования, обработки и приобретения знаний у специалиста определенной предметной области (эксперта по терминологии Knowledge Engineering).

Современная клиническая медицина рассматривается как модель предметной области, в которой еще не произошло до конца замещения ее основной характеристики «медицина как искусство» на «медицина как технология». Такое положение позволяет рассматривать ее как пример «нечеткой предметной области», в которой решение задач в значительной степени определяется закономерностями не формальной логики, а аппаратом т.н. «нечетких» логик. При этом сами медицинские явления (симптомы, синдромы, заболевания) отличаются высокой вариативностью, что в значительной степени оставляет клинику за пределами интереса математики как науки, строго описывающей феномены конкретной предметной области.

Применительно к задачам клинической психодиагностики отметим, что в структуре клинической медицины отмечается большая вариативность характеристик «четкости – нечеткости» различных ее отраслей. По определению, область нарушений психического здоровья является наиболее «размытой» (по сравнению, например, с хирургией, кардиологией или патологической анатомией, опирающихся в большей или меньшей мере на объективные измерительные данные об морфологических изменениях в организме). В психиатрии в подавляющем большинстве

случаев отсутствуют доступные измерению изменения субстрата психической болезни, да и оценка доступных наблюдению проявлений психических расстройств в значительной степени вариативна. Кроме того и среди психических расстройств отмечается значительная вариативность «четкости – нечеткости» заболеваний (с например, от максимально объективизируемой эпилепсии или деменции до трудно квалифицируемых неврозов, пограничных психических расстройств или нарушений адаптации)

С другой стороны, само содержание медицинской диагностики (и психодиагностики, в частности) как «различительного познания» или «распознавания» до сих пор опирается не на строгие (преимущественно измерительные методы), а на субъективные оценки и критерии, по результатам которых формируются различные выводы. В их числе: определение класса заболевания («нозологическая диагностика»), различение объектов разных классов («дифференциальная диагностика заболеваний»), определение динамики наблюдаемых изменений объекта исследования («клиника течения заболевания» и т.п.). Решение подобных задач имеет определенные математические аналоги (например, теория распознавания образов, – ТРО). Первоначально ТРО являлась особым разделом информатики и кибернетики и представляла собой математические теории построения правил классификации, что позволило относительно быстро использовать ее в качестве одной из общетеоретических основ медицинской диагностики в целом и психодиагностики в медицине, в частности (Вассерман, Щелкова, 2003). Прежде всего использовались построенные на основе ТРО решающие правила, позволяющие принимать решения об отнесении испытуемого к тому или иному диагностируемому классу на основе определения меры его сходства – различия с диагностическими эталонами. В нашем случае диагностическими эталонами могут выступать модели, сформированные по специальным процедурам обработки результатов экспертного анализа знаний эксперта, «извлеченных» путем Knowledge Engineering. При этом в процессе «извлечения знаний» либо «приобретения знаний» (Knowledge Acquisition) возникает целый ряд сложных, порой негативных феноменов (аналогичных известному феномену «сопротивления» у психотерапевтического пациента), что потребовало разработки отдельной

психологической концепции извлечения экспертных знаний (Червинская, 2008). Другой задачей обработки результатов экспертного анализа знаний эксперта является получение системы решающих правил, позволяющих дифференцировать диагностируемый объект с соблюдением психометрических критериев надежности и валидности.

Строго говоря, задача медицинской диагностики (и медицинской психодиагностики в частности) представляет собой пример необходимости надежного и валидного распознавания и дифференцирования объектов-заболеваний в системе определенной медицинской классификации. Решение этой задачи требует создания и(или) использования своего специфического математического аппарата.

Современная ситуация клинической медицинской диагностики характеризуется довольно высокой долей влияния субъективизма экспертов-врачей и медицинских психологов на результаты диагностики заболеваний. На этом основании в психологической диагностике, например, выделено отдельное, самостоятельное направление – клинический (экспертный) метод получения и анализа информации (экспертных оценок). Поэтому очень большое внимание необходимо уделять математическим основам предварительной обработки данных, позволяющих повысить меру объективности субъективных оценок экспертов. При этом сами экспертные оценки, несмотря на их балльное выражение (подразумевающее как бы интервальный характер их значений) являются фактически оценками двух видов. Это либо частные случаи результатов процедур измерения по определенным измерительным шкалам (причем по шкалам не мощнее порядковых (ранговых) шкал), либо выражение результатов т.н. «стандартизированного аналитического наблюдения» эксперта, как правило, в виде отметок на континууме биполярных шкал, отражающих, фактически, результаты рейтингования объектов экспертного оценивания (Шмелев, 1996). Известно, что математический аппарат обработки такого рода результатов имеет определенные ограничения (Беребин, Астаева, 2008). Кроме того, отдельной проблемой исследования является использование математических методов оценки конкордации экспертных оценок. Последняя проблема весьма актуальна в клинической медицине и психиатрии, в особенности, поскольку за-

частую диагноз, поставленный одним коллективом экспертов-врачей не совпадает с диагнозом, поставленным их коллегами. Рассогласования подобного рода могут возникнуть не только различными коллективами специалистов, но и даже между экспертами, работающими в одном коллективе. Между тем, численность такого коллектива, как правило, незначительна (например, из-за ограниченности штатного расписания отделений современных больниц). В силу этого оценка согласованности – рассогласованности экспертных оценок малого коллектива экспертов приобретает особое значение. Для решения этой проблемы следует использовать специальные методы многомерного анализа экспертных оценок.

Описанные выше особенности предметной области и метода получения и анализа данных выводят медицинскую психодиагностику в разряд экспертных методов, т.е. методов, отражающих исключительно субъективный опыт и знания специалистов-экспертов, принимающих участие в диагностике психических расстройств как объектов предельно «размытой» предметной области. (Отметим, что в других областях медицины существуют диагностические системы, позволяющие с достаточно высокой долей уверенности принимать диагностические решения в этих достаточно четких областях).

Таким образом, необходимость и актуальность разработки методик нового типа для решения задач медицинской и клинической психодиагностики продиктована:

Наличием объективных и субъективных оснований для преобладания клинического (экспертного), а не экспериментального метода при исследовании клинических феноменов в различных областях медико-психологической науки и практики.

Наличием эксперта как специалиста предметной области «медицинская и клиническая (психо)диагностика», обладающего определенным запасом профессиональных знаний, профессионального опыта и профессиональной интуиции для решения задач этой предметной области.

Характеристикой предметной области «медицинская и клиническая (психо) диагностика» как «нечеткой», «нестрогой», «размытой» предметной области.

Необходимостью создания диагностической модели «нечеткой» предметной области в форме многомерной клинко-психологической переменной как аналога

теоретического конструкта для оценки конструктивной валидности психодиагностической методики.

Необходимостью применения методов извлечения знаний «Knowledge Engineering» в целях создания диагностической модели «нечеткой» предметной области в форме многомерной клинико-психологической переменной.

Необходимостью разработки (адаптации) метода сбора, обработки и объективизации экспертных оценок как исходного массива данных для создания диагностической модели.

Необходимостью разработки (адаптации) метода сбора, обработки и объективизации экспертных оценок как исходного массива данных для разработки алгоритма дифференциальной диагностики объектов «нечеткой» предметной области;

Необходимостью реализации результатов сложного многоэтапного процесса создания нового типа методик для медицинской и клинической психодиагностики (в том числе и в форме компьютерных методик, включая методики класса экспертных психодиагностических систем).

Литература

1. Ананьев, Б.Г. *О методах современной психологии* / Б.Г. Ананьев // *Психологические методы (в комплексном лонгитюдном исследовании студентов)*. – Л., 1976. – С. 13–36.

2. Беребин, М.А. *К вопросу о качественном и психометрическом подходах в современной нейропсихологической диагностике* / М.А. Беребин, А.В. Астаева // *Вестник ЮУрГУ. Серия «Психология»*. – 2008. – Вып. 2. – №32 (132). – С. 19–28.

3. Бурлачук, Л.Ф. *Психодиагностика личности* / Л.Ф. Бурлачук. – Киев, 1989.

4. Вассерман, Л.И. *Медицинская психодиагностика: теория, практика и обучение* / Л.И. Вассерман, О.Ю. Щелкова. – СПб.: Филологический факультет; М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 736 с.

5. Клайн, П. *Справочное руководство по конструированию тестов* / П. Клайн. – Киев, 1994.

6. Столин, В.В. *Психодиагностика как наука и как вид практической деятельности* / В.В. Столин // *Общая психодиагностика* / под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. – М., 1987. – С. 8–22.

7. Червинская, К.Р. *Медицинская психодиагностика и инженерия знаний* / К.Р. Червинская, О.Ю. Щелкова / под ред. Л.И. Вассермана. – СПб.: Ювента.; М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 246 с.

8. Червинская, К.Р. *Психологическая концепция извлечения экспертных знаний на моделях медицинской психодиагностики* / К.Р. Червинская // *Вестник ЮУрГУ. Серия «Психология»*. – 2008. – Вып. 2. – №32 (132). – С. 68–80.

9. Шмелев, А.Г. *Основы психодиагностики. Учебное пособие* / А.Г. Шмелев. – М.: Ростов н/Д, 1996.

10. Щелкова, О.Ю. *Задачи психологической диагностики в клинической медицине* / О.Ю. Щелкова // *Вестник ЮУрГУ. Серия «Психология»*. – 2008. – Вып. 2. – №32 (132). – С. 81–90.

Поступила в редакцию 13.02.2009

Беребин Михаил Алексеевич. Кандидат медицинских наук, доцент, заведующий кафедрой клинической психологии Южно-Уральского государственного университета: m_berebin@mail.ru.

Michael A. Berebin. Candidate of Medical Science, docent, head of department of clinical psychology of South Ural State University: m_berebin@mail.ru.

СПЕЦИФИКА ГЛОБАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ К СЕБЕ И К МИРУ И СТИЛЕВЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ

Е.В. Гудкова

В статье обсуждается гипотеза о том, что глобальные отношения, как базовые свойства личности проявляются в особенностях оценочного, эмоционального и атрибутивного стилей. В результате эмпирического исследования выявлено, что на стилевые особенности влияет модальность (позитивность или негативность) глобальных отношений к себе и к миру, вариативные особенности их сочетания и внутренняя структура каждого из них.

Ключевые слова: глобальное отношение к себе, глобальное отношение к миру, оценочный стиль, стиль атрибуции, эмоциональный стиль.

Постановка проблемы

Системное изучение оценочной функции психики началось относительно недавно, около 20 лет назад (Батурин, 1989). С тех пор Н.А. Батуриным разработана общая теория оценки, исследована специфика оценок различного вида, создана их классификация, предложена структура системы оценочных явлений (Батурин, 1997, 2000).

В системе оценочных явлений в настоящее время наиболее исследованными являются процессуальный и интегрально-устойчивый уровни. На процессуальном уровне подробно описаны природа и механизмы оценочного процесса, структура оценочного акта (там же). Попытка систематизировать оценки-результаты, представленные различными частями речи была осуществлена Ю.В. Морозовой (Батурин, Морозова, 2004). Н.А. Батуриным раскрыты механизмы формирования интегрально-устойчивых оценок. И.В. Выбойщик проведено разностороннее и детальное исследование оценочного стиля, занимающего «промежуточное положение: он предназначен для общей формальной регуляции процессуальных оценочных явлений, которая осуществляется под влиянием интегрально-устойчивых и личностных оценочных явлений» (Выбойщик, 2003, с. 47).

В рамках изучения феноменов личностного уровня Н.А. Батуриным описаны признаки оценок, существующих в виде свойств личности, отражающих различные субъективные отношения индивида (Батурин, 1997). Среди оценочных явлений личностного уровня выделены два наиболее обобщенных оценочных образования: глобальное отношение личности к себе и глобальное

отношение к миру. Специально разработанные методики изучения глобальных отношений позволили исследовать аффективный и когнитивный аспекты глобальных отношений, обнаружить связи глобальных отношений с другими свойствами личности (Батурин, Гудкова, 2001, Гудкова, 2004, 2006).

Приведенные исследования имеют большое значение для понимания феномена оценки и показывают специфику оценочных явлений, относящихся к трем уровням оценочной функции. Иными словами, отвечают на вопрос «Как устроена система оценочных явлений?». Не менее важным является поиск ответа на вопрос о том, как работает оценочная функция, а именно, как происходит взаимодействие между оценочными явлениями разных уровней и каким образом оценочная функция проявляется в различных формах активности индивида.

Теоретическая схема уровневой строения оценочной функции предполагает, что оценочные образования личностного уровня «предопределяют действия и поведение в целом по отношению к объекту с учетом их оценочной модальности; оценки как актуальный процесс отражают эти отношения, исходя из оценочных оснований, ... а интегрально-устойчивая оценка подводит своеобразный итог, интегрируя в себе результаты этих отражений, а в последующем оказывает влияние на актуальный процесс оценки или самооценивания» (Батурин, 1997). Актуальный процесс оценивания подробно рассмотрен в монографии Н.А. Батурина (Батурин, 1997). Влияние интегрально-устойчивых оценок через оценочный стиль на процесс оценивания описано в работах И.В. Выбойщик (Батурин, Выбойщик, 2001,

Выбойщик, 2003). Неисследованными остаются влияние оценочных явлений личностного уровня на другие уровни оценочной системы и их проявление в поведении индивида по отношению к объекту оценивания.

Наиболее обобщенными оценочными образованиями личностного уровня являются глобальное отношение к себе и глобальное отношение к миру (Батури, 1997, Батури, Гудкова, 1998). Изучение роли глобальных отношений в формировании оценочного стиля позволит продвинуться в решении проблемы межуровневого взаимодействия оценочных явлений. Изучение роли глобальных отношений в формировании стилевых особенностей, не имеющих прямого отношения к оценочной функции психики, позволит лучше понять, каким образом оценочные образования личностного уровня проявляются в различных формах активности индивида. Наиболее близкими к оценочному стилю в структуре стилевой сферы личности являются атрибутивный и эмоциональный стили. Н.А. Батури и И.В. Выбойщик объединяют эти три стили в группу «стилей согласования: среда – субъект» (Батури, 2003, Выбойщик, 2003).

Глобальные отношения рассматриваются здесь как «первичные по отношению к характерологическим, стилевым и другим индивидуально-психологическим свойствам личности» (Батури, Гудкова, 2001). В.С. Мерлин и Е.А. Климов в своих работах указывают, что стиль складывается на основе свойств личности и объективных требований деятельности (Мерлин 1986, Климов, 1982). Д.А. Леонтьев считает, что стиль – это «целостное образование, интегрирующее в себе детерминирующее влияние различных внешних и внутренних факторов на протекание различных форм деятельности, в том числе, деятельности психической» (Леонтьев, 1998). Поэтому особый интерес представляет не доказательство влияния глобальных отношений на стилевые особенности личности, а изучение специфики этого влияния.

Необходимым представляется исследовать влияние знака модальности глобальных отношений (их позитивности или негативности) и их сочетания. Очевидно, на формирование стилей может влиять согласованность или несогласованность показателей, характеризующих когнитивный и аффективный аспекты глобальных отношений.

В работе проверяется гипотеза о связях особенностей глобальных отношений с показателями стилей.

Цель данной работы – исследовать связь модальности и структуры глобальных отношений с показателями стилевых особенностей личности.

Для достижения цели нами были поставлены следующие **задачи**.

1. Изучить связь глобальных отношений с особенностями оценочного стиля.
2. Изучить связь глобальных отношений с особенностями эмоционального стиля.
3. Изучить связь глобальных отношений с особенностями атрибутивного стиля.

Предметом исследования является структура и показатели глобальных отношений и особенности оценочного, атрибутивного и эмоционального стилей.

В исследовании приняло участие 127 студентов разных факультетов Южно-Уральского государственного университета (автотракторного и архитектурно-строительного факультетов и факультета психологии), в возрасте 18–27 лет, в том числе 88 испытуемых женского пола и 39–мужского пола).

Методы и методики исследования

1. Для изучения глобального отношения личности к себе использовалась методика «**Глобальный дифференциал – Я**».

Методика «Глобальный дифференциал – Я» состоит из двух частей (Батури, Гудкова, 2001). Первая часть представляет собой набор из 7 пар конотативных характеристик личности и предназначена для измерения аффективно-оценочного аспекта глобального отношения к себе. Вторая часть включает 7 пар денотативных характеристик личности и предназначена для выявления когнитивно-оценочного аспекта глобального отношения к себе.

Измерялись следующие показатели:

- 1) ГД-Я – показатель глобального отношения к себе;
- 2) ГД-Я_{аф} – показатель аффективного аспекта глобального отношения к себе;
- 3) ГД-Я_{ког} – показатель когнитивного аспекта глобального отношения к себе;
- 4) Сум + ГД-Я – сумма позитивных оценок глобального отношения к себе;
- 5) Сум – ГД-Я – сумма негативных оценок глобального отношения к себе.

2. Для изучения глобального отношения личности к окружающему миру использовалась методика «**Глобальный дифференци-**

ал – Мир», имеющая структуру, аналогичную «Глобальному дифференциалу – Я» (Батурин, Гудкова, 2001).

Измеряемые показатели:

- 1) ГД-Мир – показатель глобального отношения к миру;
- 2) ГД-Мир_{аф} – показатель аффективного аспекта глобального отношения к миру;
- 3) ГД-Мир_{ког} – показатель когнитивного аспекта глобального отношения к миру;
- 4) Сум + ГД-Мир – сумма позитивных оценок глобального отношения к миру;
- 5) Сум – ГД-Мир – сумма негативных оценок глобального отношения к миру.

Обе методики были разработаны и проходят апробацию и валидизацию на факультете психологии Южно-Уральского государственного университета (ЮУрГУ) под руководством Н.А. Батурина.

3. Стили оценивания исследовались с помощью методики «**Evaluation Stiles**» (ES). Методика разработана на факультете психологии ЮУрГУ (Батурин, Выбойщик, 2000). Данная методика относится к разряду проективных и представляет собой набор разнотипных объектов-стимулов для оценивания. По результатам выполнения оценочных заданий диагностировались следующие показатели:

- 1) Показатель «Валентность», характеризует способ оценивания, при котором человек отдает предпочтение позитивным, либо негативным оценкам;
- 2) Показатель «Изменчивость», характеризует склонность легко менять оценки при появлении изменений в объекте;
- 3) Показатель «Поляризация», характеризует способ оценивания, при котором отдается предпочтение полярным (крайним), либо средним оценкам;
- 4) Показатель «Оценочность», характеризует предпочтения субъекта, связанные с его склонностью отражать отношения в оценочной, либо в безоценочной форме.

4. Изучение стилевых особенностей эмоциональной сферы проводилось с помощью одного из вариантов «**Шкалы дифференциальных эмоций**», разработанной К. Изардом и его коллегами (Изард, 1980). Шкала содержит список из 30 слов, характеризующих различные эмоциональные переживания, которые объединяются в 10 основных эмоций.

Испытуемым предлагалось оценить степень частоты и интенсивности эмоций, которые они испытывали в течение 3-х ме-

сяцев, предшествующих эксперименту. Степень частоты оценивалась по 7-бальной шкале от «переживаю постоянно» до «не переживаю никогда»; степень интенсивности – по аналогичной шкале от «очень высокая интенсивность переживания» до «очень низкая интенсивность переживания».

Подсчет результатов проводился по показателям «Общая частота» и «Общая интенсивность», а также по частоте и интенсивности каждой основной эмоции в отдельности.

5. Атрибутивный стиль изучался с помощью методики «**Attributional Style Questionnaire**» (ASQ). «Опросник атрибутивного стиля» переведен и адаптируется на факультете психологии ЮУрГУ (Батурин, Циринг, 2000) В опроснике содержится 12 гипотетических событий (6 «хороших» и 6 «плохих») с просьбой указать одну, главную причину в каждом случае, который как будто бы произошел с ними. Затем им предлагается оценить каждую причину по трем критериям, используя 7-бальную шкалу: персонализация, устойчивость, генерализация. Выявились 6 критериальных показателей и 2 основных. К критериальным относятся:

- 1) «Устойчивость причин плохих событий» (УП), измеряет устойчивость причин плохих событий во времени.
- 2) «Устойчивость причин хороших событий» (УХ), измеряет устойчивость причин хороших событий во времени.
- 3) «Генерализация причин плохих событий» (ГП), измеряет широту сферы влияния причин плохих событий.
- 4) «Генерализация причин хороших событий» (ГХ), измеряет широту сферы влияния причин хороших событий.
- 5) «Персонализация причин плохих событий» (ПП), определяет склонность человека приписывать себе причины плохих событий.
- 6) «Персонализация причин хороших событий» (ПХ), измеряет склонность человека приписывать себе причины хороших событий.

Основными показателями здесь являются КНад – «Коэффициент надежды» и Х-П – итоговый показатель, характеризующий преобладание оптимистического или пессимистического стиля объяснения.

6. Для выявления связи между изучаемыми феноменами использовался коэффициент корреляции Пирсона. Качественная обработка результатов проводилась с помо-

стью методов типизации и группировки. Для сравнения стилевых показателей в группах использовался U-критерий Манна-Уитни.

Результаты и их обсуждение

В ходе эмпирического исследования были получены результаты, отражающие характер связей между глобальными отношениями и оценочным стилем, между глобальными отношениями и эмоциональным

стилем, между глобальными отношениями и атрибутивным стилем.

I. Глобальные отношения и оценочный стиль.

Основным методом изучения связи между показателями глобальных отношений и показателями оценочного стиля был корреляционный анализ. Результаты представлены в табл. 1.

Таблица 1

Связи показателей глобальных отношений с показателями оценочного стиля, выявленные с помощью коэффициента корреляции Пирсона (N=73)

Показатели ГД-Я и ГД-Мир	Показатели оценочного стиля			
	Валентность	Изменчивость	Поляризация	Оценочность
ГД-Я	0,31**	–	–	–
ГД-Я _{аф}	0,29*	–	–	–
ГД-Я _{ког}	0,28*	–	–	–
Сум + ГД-Я	–	–	–	–
Сум – ГД-Я	0,35**	–	–	–
ГД-Мир	0,30**	0,24*	–	–
ГД-Мир _{аф}	0,26*	0,25*	–	–
ГД-Мир _{ког}	0,30**	–	–	–
Сум + ГД-Мир	–	–	–	–
Сум – ГД-Мир	0,29*	0,28*	-0,25*	–

Условные обозначения: «–» – статистически достоверные связи не выявлены; * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$

Коэффициенты корреляции, содержащиеся в столбце «валентность», свидетельствуют о том, что этот показатель оценочного стиля связан со всеми показателями глобальных отношений. При этом наиболее тесные корреляционные связи с показателем «валентность» имеют интегральные показатели глобальных отношений. Это отражает общую природу оценочных явлений.

Следует обратить внимание на значимые корреляции показателя «валентность» с показателем «сумма негативных оценок по глобальному отношению к себе» и с показателем «сумма негативных оценок по глобальному отношению к миру». Можно предположить, что люди, которые не боятся давать себе и миру негативные оценки в целом имеют более позитивный оценочный стиль.

Показатель «изменчивость» связан с отдельными показателями глобального отношения к окружающему миру. Это свидетельствует о том, что гибкость оценочного стиля возможна при условии позитивного глобального отношения к себе, особенно в его эмоциональном аспекте и активного использования негативных оценок в отношении окружающего мира. Вероятно, фрустрированная потребность в безопасности, лежащая в основе глобального отношения к

миру, каким-то образом компенсируется ригидностью на уровне оценочного стиля.

Показатель «поляризация» имеет обратную корреляционную связь с суммой негативных оценок по глобальному отношению к миру. Такая корреляция позволяет предположить, что человек, который активно использует негативные оценки в отношении окружающего мира, больше склонен к использованию усредненных оценок на уровне оценочного стиля. Вероятно, это связано с чувством небезопасности, которое заставляет человека быть более осторожным в оценочном стиле.

Показатель «оценочность» не имеет значимых корреляционных связей с показателями глобальных отношений. Возможно, в основе оценочности-описательности лежит способ отражения реальности, и этот показатель больше связан с особенностями когнитивной сферы.

Для более детального анализа на основе сочетаний глобальных отношений были выделены 4 группы испытуемых с выраженными позитивно-негативными асимметриями глобальных отношений. Испытуемые, у которых позитивно-негативная асимметрия глобального отношения к себе отсутствует или выражена слабо, были включены в группу с амбивалентным глобальным отно-

шением к себе. Испытуемые, у которых отсутствует выраженная позитивно-негативная асимметрия глобального отношения к миру, были включены в группу с амбивалентным глобальным отношением к миру. Далее значения показателей оценочного стиля испытуемых всех шести групп сравнивались между собой по U-критерию Манна-Уитни. Усредненные значения по группам представлены в табл. 2, с указанием значимости различий.

По показателю «валентность» полярными оказались группы с сочетанием «+ ГД-Я, + ГД-Мир» и «- ГД-Я, - ГД-Мир». Это согласуется с результатами корреляционного анализа и доказывает, что сочетание глобальных отношений к себе и к миру с одинаковой модальностью усиливает формирование оценочного стиля с соответствующей валентностью.

Таблица 2
Среднеарифметические значения показателей оценочного стиля между группами, выделенными по критерию сочетания модальностей глобальных отношений

Сочетание ГД-Я и ГД-Мир	Показатели оценочного стиля			
	Валентность	Изменчивость	Поляризация	Оценочность
+ ГД-Я, + ГД-Мир	10,14*	0,69	0,13	-0,09
- ГД-Я, + ГД-Мир	-9,72	0,81*	0,13	-0,06
+ ГД-Я, - ГД-Мир	-1,22	0,69	0,23	-0,11
- ГД-Я, - ГД-Мир	-25,69*	0,63*	0,40*	0,001
Амб ГД-Я	-11,34	0,71	-0,11*	-0,08
Амб ГД-Мир	9,38	0,75	0,14	-0,11

Условные обозначения: * – значимые различия по критерию Манна-Уитни ($p < 0,05$)

По показателю «изменчивость» полярными оказались группы испытуемых с разным глобальным отношением к миру и одинаково негативным отношением к себе. При этом группы испытуемых с разным глобальным отношением к миру и одинаково позитивным отношением к себе имеют одинаковые средние значения по показателю «изменчивость». Это свидетельствует о том, что позитивное глобальное отношение к себе ослабляет влияние глобального отношения к миру на гибкость в оценках. Негативное глобальное отношение к себе усиливает влияние глобального отношения к миру на гибкость в оценках.

испытуемых с амбивалентным глобальным отношением к себе. Оказалось, что все испытуемые с амбивалентным отношением к себе имеют негативное глобальное отношение к миру. При этом самыми близкими по показателю «поляризация» оказались группы с негативным глобальным отношением к миру и различающиеся по глобальному отношению к себе. Вероятно, сочетание амбивалентного глобального отношения к себе с негативным глобальным отношением к миру заставляет человека придерживаться усредненных оценок. Выявленный факт требует дальнейшего изучения.

По показателю «полярность» значимых различий между группами с разными сочетаниями глобальных отношений не обнаружено. Но оказалось, что у испытуемых с негативными глобальными отношениями к себе и к миру значимо более высокий показатель поляризации оценочного стиля, чем у

Следующим этапом анализа было разделение выборки испытуемых на группы по критерию согласованности-рассогласованности аффективного и когнитивного компонентов глобальных отношений. Средние значения по группам представлены в табл. 3, звездочкой отмечены полярные группы, имеющие значимые различия.

Таблица 3
Среднеарифметические значения показателей оценочного стиля у испытуемых с различным соотношением аффективного и когнитивного аспектов глобальных отношений

Согласованность- рассогласованность аф- фективного и когнитив- ного аспектов глобаль- ных отношений	Показатели оценочного стиля			
	Валентность	Изменчивость	Поляризация	Оценочность
ГД _{аф} и ГД _{ког} согласо- ваны	1,46	0,68	0,22*	-0,08

Согласованность- рассогласованность аф- фективного и когнитив- ного аспектов глобаль- ных отношений	Показатели оценочного стиля			
	Валентность	Изменчивость	Поляризация	Оценочность
ГД-Я _{аф} и ГД-Я _{ког} рассогласованны	-12,20	0,69	0,05	-0,13
ГД-Мир _{аф} и ГД-Мир _{ког} не согласуются	3,21	0,71	0,15	-0,13
ГД _{аф} и ГД _{ког} расогласованны	6,77	0,77	-0,05*	-0,08

Условные обозначения: * – значимые различия по критерию Манна-Уитни ($p < 0,05$)

По показателю «валентность» значимых различий между выделенными группами не выявлено. Обращает на себя внимание выраженное отрицательное значение показателя «валентность» в группе испытуемых с рассогласованными аффективным и когнитивным аспектами глобального отношения к себе. Вероятно, это связано с внутренним конфликтом в сфере самоотношения.

Значения показателя «поляризация» у испытуемых группы с согласованными аффективным и когнитивным аспектом глобальных отношений выше, чем у испытуемых группы с рассогласованными аффек-

тивным и когнитивным аспектом глобальных отношений (уровень значимости $p < 0,05$). При этом испытуемые всех трех групп, созданных по принципу рассогласованности аффективного и когнитивного аспектов глобальных отношений, характеризуются стремлением воздерживаться от полярных оценок в оценочном стиле.

II. Глобальные отношения и эмоциональный стиль.

Результаты корреляционного анализа связей показателей глобальных отношений и эмоционального стиля представлены в табл. 4.

Таблица 4

Связи показателей глобальных отношений с показателями эмоционального стиля, выявленные с помощью коэффициента корреляции Пирсона (N=73)

Эмоция	Показатели ГД-Я					Показатели ГД-Мир				
	ГД-Я	ГД-Я _{аф}	ГД-Я _{ког}	Сум+	Сум-	ГД-Мир	ГД-Мир _{аф}	ГД-Мир _{ког}	Сум+	Сум-
Частота эмоциональных переживаний										
Интерес	0,32**	–	0,39**	0,35**	–	–	–	–	–	-0,23*
Радость	0,32**	0,33**	–	0,26**	0,28*	–	–	–	–	–
Удивление	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Горе	-0,38**	-0,37**	-0,31**	-0,32**	-0,31**	–	–	–	–	–
Отвращение	–	-0,28*	–	–	–	–	–	–	–	–
Презрение	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Страх	-0,24*	–	–	-0,23*	–	-0,23*	–	–	–	–
Гнев	–	–	–	–	–	-0,23*	-0,26*	–	-0,32**	–
Стыд	-0,55**	-0,44**	-0,53**	-0,55**	-0,35**	-0,24*	-0,24*	–	-0,31**	–
Вина	-0,23*	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Интенсивность эмоциональных переживаний										
Интерес	0,31**	–	0,35**	0,35**	–	–	–	–	–	–
Радость	0,33**	0,31**	0,27*	0,27*	0,33**	–	–	–	–	–
Удивление	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Горе	-0,36**	-0,38**	-0,24*	-0,31**	-0,26*	–	–	–	–	–
Отвращение	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Презрение	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Страх	-0,29*	-0,27*	–	-0,27*	-0,23*	–	–	–	–	–
Гнев	–	-0,23*	–	–	–	–	–	–	-0,24*	–
Стыд	-0,54**	-0,52**	-0,42**	-0,51**	-0,36**	–	–	–	–	–
Вина	-0,34**	-0,31**	-0,28*	-0,28*	-0,25*	–	–	–	–	–

Условные обозначения: «–» – статистически достоверные связи не выявлены; * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$

В целом глобальное отношение к себе больше влияет на субъективную оценку частоты и интенсивности эмоциональных переживаний, чем глобальное отношение к миру. При этом в большинстве случаев корреляционная связь наблюдается и с показателем частоты, и с показателем интенсивности эмоциональных переживаний. Вероятно, это связано с тем, что глобальное отношение к себе содержит в себе компонент самопринятия, позволяющего человеку быть более открытым своим эмоциям.

Нетрудно заметить, что положительные корреляции с глобальными отношениями имеют позитивные переживания (интерес и радость), а отрицательные корреляции демонстрируют негативно окрашенные эмоциональные переживания (горе, страх, стыд, вина). Возможно, это связано с влиянием глобальных отношений (преимущественно, глобального самоотношения) на общий эмоциональный фон, позитивный или негативный. Но это может быть также связано с тем, что позитивный образ «Я» общая удовлетворенность собой снижают способность индивида осознавать негативные переживания, в то время как негативный образ «Я» и неприятие себя наоборот усиливают фиксацию на негативных эмоциях и снижают восприятие позитива.

Между показателями глобальных отношений и показателями эмоций отвращения и презрения значимых корреляций не выявлено. Вероятно, эти эмоциональные переживания больше связаны с актуальным опытом, чем с индивидуальными особенностями человека.

Показатели эмоций интереса, радости, горя, стыда имеют значимые корреляционные связи с показателями глобального отношения к себе. Показатели переживания гнева коррелируют с показателями глобального отношения к миру.

Следует отметить, что аффективный аспект больше чем когнитивный связан со сферой эмоциональных переживаний.

III. Глобальные отношения и атрибутивный стиль.

Корреляционный анализ связей между показателями атрибутивного стиля и показателями глобальных отношений свидетельствует о том, что глобальное отношение к себе влияет на стиль атрибуции в целом (см. табл. 5). Причем с показателями атрибутивного стиля более тесно связан когнитивный аспект глобального отношения к себе. Это можно объяснить тем, что стиль атрибуции имеет когнитивную природу.

Таблица 5
Связи показателей глобальных отношений с показателями атрибутивного стиля, выявленные с помощью коэффициента корреляции Пирсона (N=110)

Показатели ГД-Я и ГД-Мир	Показатели атрибутивного стиля									
	ПХ	УХ	ГХ	ИтогХ	ПП	УП	ГП	ИтогП	Кнад	Х-П
ГД-Я	–	–	–	–	–0,25*	–0,36**	–0,42**	–0,46**	–0,44**	0,44**
ГД-Я _{аф}	–	–	–	–	–	–0,35**	–0,32**	–0,37**	–0,38**	0,34**
ГД-Я _{кор}	0,22*	–	–	–	–0,26*	–0,27*	–0,41**	–0,43**	–0,39**	0,43**
Сум + ГД-Я	0,23*	0,22*	–	0,22*	–0,24*	–0,30**	–0,36**	–0,41**	–0,38**	0,46**
Сум – ГД-Я	–	–	–	–	–	–0,32**	–0,36**	–0,38**	–0,39**	0,26*
ГД-Мир	–	–	–	–	–	–	–0,22*	–	–	–
ГД-Мир _{аф}	–	–	–	–	–	–	–0,24*	–	–0,22*	–
ГД-Мир _{кор}	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Сум + ГД-Мир	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
Сум – ГД-Мир	–	–	–	–	–	–	–0,22*	–	–	–

Условные обозначения: «–» – статистически достоверные связи не выявлены; * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$

Следует обратить внимание на то, что глобальное отношение к миру связано, в основном с атрибуцией негативных событий. Это согласуется с выводами, сделанными М. Селигманом, о том, что интерпретация

причин негативных событий более показательна (Селигман, 1997).

Таким образом, люди с позитивным отношением к себе чаще приписывают причины хороших событий себе, а причины нега-

тивных событий – обстоятельствам и окружающим людям. Они склонны считать, что причины плохих событий временные и влияют только на одну конкретную ситуацию.

Показатели глобального отношения к миру коррелируют только с показателем генерализации причин плохих событий: у испытуемых с более высокими показателями глобального отношения к окружающему миру меньше выражена склонность к генерализации. Причем склонность к генерализации

причин плохих событий коррелирует преимущественно с аффективным аспектом глобального отношения к миру. Возможно, на фоне симпатии к окружающему миру в целом причины негативных событий воспринимаются как локальные, касающиеся только конкретной ситуации.

В табл. 6 представлены усредненные значения показателей атрибутивного стиля в группах испытуемых, сформированных по критерию сочетания модальностей глобальных отношений.

Таблица 6
Среднеарифметические значения показателей оценочного стиля между группами, выделенными по критерию сочетания модальностей глобальных отношений

Сочетание	Показатели атрибутивного стиля									
	ПХ	УХ	ГХ	ИтогХ	ПП	УП	ГП	ИтогП	Кнад	Х-П
ГД-Я и ГД-Мир										
+ ГД-Я, + ГД-Мир	5,1	4,6	4,6	14,3	4,3	2,7	2,3	9,3	5,0*	5,0*
- ГД-Я, + ГД-Мир	4,4	4,5	4,6	13,5	4,7	3,7	3,3	11,6	6,9	1,9
+ ГД-Я, - ГД-Мир	5,0	4,3	4,5	13,8	4,7	3,1	2,9	10,7	6,0	3,1
- ГД-Я, - ГД-Мир	4,5	4,5	4,8	13,8	4,8	3,7	3,9	12,4	7,6*	1,4*
Амб ГД-Я	5,0	4,5	4,8	14,3	4,3	3,0	2,7	10,0	5,7	4,3
Амб ГД-Мир	4,6	3,9	4,4	12,9	4,9	3,2	3,0	11,1	6,2	1,8

Условные обозначения: * – значимые различия по критерию Манна-Уитни ($p < 0,05$)

По критерию сочетания модальностей глобальных отношений выявлены две полярные группы: испытуемые с позитивными глобальными отношениями к себе и к миру и испытуемые с негативными глобальными отношениями к себе и к миру. Значимые различия выявлены между этими группами по показателям «коэффициент надежды» и «Х-П» (преобладающий стиль). М. Селигман считает эти показатели ключевыми в определении атрибутивного стиля, поэтому выявленные различия представляются вполне ожидаемыми (Селигман, 1997).

Таким образом, испытуемые с позитивным отношением к себе и к миру имеют оптимистический атрибутивный стиль, а испытуемые с негативным глобальным отношением к себе и к миру – пессимистический атрибутивный стиль.

В остальных группах ни оптимистический, ни пессимистический стиль не является преобладающим. Сопоставление результатов сравнения групп с результатами корреляционного анализа (см. табл. 5) свидетельствует о том, что позитивное глобальное

отношение к миру усиливает влияние позитивного глобального отношения к себе, что способствует формированию оптимистического стиля атрибуции. В свою очередь негативное глобальное отношение к миру усиливает влияние негативного глобального отношения к себе и способствует формированию пессимистического атрибутивного стиля.

Выводы

1. Показатели оценочного стиля коррелируют с особенностями глобальных отношений. Показатель «валентность» имеет корреляционную связь с модальностью глобальных отношений, а также с несогласованностью аффективного и когнитивного аспектов глобального отношения к себе. Показатель «изменчивость» имеет корреляционные связи с показателями глобального отношения к миру, особенно с его аффективным аспектом. При этом негативное отношение к себе усиливает эту связь. Показатель «поляризация» имеет обратную корреляционную связь с показателем «сумма не-

гативных оценок по глобальному отношению к миру». Он также связан с сочетанием амбивалентного глобального отношения к себе с негативным глобальным отношением к миру. Выявлена также связь поляризации с рассогласованностью аффективного и когнитивного аспектов глобального отношения к миру.

2. Субъективная оценка частоты и интенсивности эмоциональных переживаний больше связаны с глобальным отношением к себе, чем с глобальным отношением к миру. Положительные корреляционные связи с глобальными отношениями имеют позитивные переживания (интерес и радость), а отрицательные корреляционные связи демонстрируют негативно окрашенные эмоциональные переживания (горе, страх, стыд, вина). Эмоция гнева коррелирует с глобальным отношением к миру.

3. Все показатели глобального отношения к себе связаны с показателями атрибутивного стиля. Глобальное отношение к миру связано только с показателем генерализации причин плохих событий. Основные показатели, характеризующие атрибутивный стиль – коэффициент надежды и показатель преобладающего стиля – связаны с сочетанием глобальных отношений с одинаковой модальностью.

Заключение

Результаты исследования подтверждают гипотезу о связях особенностей глобальных отношений с показателями стилей. Были выявлены связи модальности и структуры глобальных отношений с показателями стилевых особенностей личности.

Изучение связей между глобальными отношениями как оценочными образованиями личностного уровня и стилем оценивания как оценочным явлением интегрально-устойчивого уровня позволяет выдвинуть гипотезу о том, что глобальные отношения не просто преломляются через оценочный стиль и отклоняют оценки результаты в ту или иную сторону. Глобальные отношения являются предпосылкой к возникновению определенных сочетаний показателей оценочного стиля, которые в свою очередь определяют уникальный способ продуцирования оценок индивидом.

Опираясь на теоретическое положение о том, что глобальные отношения являются «первичными» по отношению к стилевым особенностям личности и полученные ре-

зультаты можно сделать следующие предположения.

Модальность глобальных отношений способствует формированию позитивного и лабильного или негативного и ригидного оценочного стиля, позволяет полнее осознавать и принимать собственные эмоциональные переживания, влияет на формирование оптимистического или пессимистического атрибутивного стиля.

Сочетание глобальных отношений может усиливать или ослаблять влияние одного из них или создавать уникальные условия для формирования стилевых особенностей. Например, глобальное отношение к миру усиливает влияние глобального отношения к себе на валентность оценочного стиля. Сочетание амбивалентного глобального отношения к себе с негативным глобальным отношением к миру заставляет человека придерживаться усредненных оценок.

Согласованность аффективного и когнитивного аспектов глобальных отношений влияет на полярность оценочного стиля.

Данные предположения носят дискуссионный характер и нуждаются в дальнейшей проверке и уточнении.

Литература

1. Батулин, Н.А. Проблема оценивания и оценки в общей психологии / Н.А. Батулин // Вопросы психологии. – №4. – 1989. – С. 81–90.
2. Батулин, Н.А. Оценочная функция психики / Н.А. Батулин. – М.: Институт психологии РАН, 1997. – 312 с.
3. Батулин, Н.А. Психология оценивания и оценки. Ч.1 / Н.А. Батулин. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2000. – 106 с.
4. Батулин, Н.А. Стили оценивания: подходы к описанию и диагностике / Н.А. Батулин, И.В. Выбойщик // Психология в меняющемся мире: тезисы докладов региональной научно-практической конференции, 25–26 апреля 2001 года. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2001. – С. 35–36.
5. Батулин, Н.А. Методы изучения глобального отношения как свойства личности / Н.А. Батулин, Е.В. Гудкова // Теоретическая, экспериментальная и практическая психология: сб. науч. трудов. Т.3. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2001. – С. 68–85.
6. Батулин, Н.А. Экспериментальный анализ оценочных явлений личностного уровня / Н.А. Батулин, Е.В. Гудкова // Теоретическая, экспериментальная и практи-

ческая психология: сб. науч. тр. Т.1. – Челябинск: ЮУрГУ, 1998. – С. 80–97.

7. Батури́н, Н.А. Выражение оценок разных видов различными частями речи в русском языке / Н.А. Батури́н, Ю.В. Морозова // Теоретическая, экспериментальная и практическая психология: сб. науч. тр. Т.4. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2004. – С. 69–74.

8. Батури́н, Н.А. Методика диагностики стиля атрибуции детей / Н.А. Батури́н, Д.А. Ци́ринг // Теоретическая, экспериментальная и практическая психология: сб. науч. тр. Т.2. – Челябинск: ЮУрГУ, 2000. – С. 105–116.

9. Выбойщи́к, И.В. Оценочный стиль и его психологическое содержание: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / И.В. Выбойщи́к. – Челябинск, 2003. – 146 с.

10. Выбойщи́к, И.В. Особенности проявления глобального отношения и стилевых характеристик у больных неврозом / Е.В. Гудкова, И.В. Выбойщи́к // Вестник Перм. гос. Пед. Ун-та. Серия 1. Психология. – 2003. – №2. – С. 47–49.

11. Гудкова, Е.В. Глобальное отношение к себе и Миру: природа и структура / Е.В. Гудкова // Теоретическая, экспериментальная и практическая психология: сб. на-

уч. тр. Т.4. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2004. – С. 95–104.

12. Гудкова, Е.В. Исследование связи глобальных отношений с другими свойствами личности / Е.В. Гудкова // Теоретическая, экспериментальная и практическая психология: сб. науч. тр. Т.5. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2006. – С. 186–197.

13. Изард, К. Эмоции человека / К Изард. – М.: Изд-во МГУ, 1980. – 440 с.

14. Климов, Е.А. Индивидуальный стиль деятельности / Е.А. Климов // Психология индивидуальных различий. Тексты / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – С. 74–77.

15. Леонтьев, Д.А. Индивидуальный стиль и индивидуальные стили: взгляд из девяностых / Д.А. Леонтьев // Стиль человека: психологический анализ. – М.: Смысл, 1998. – С. 93–108.

16. Мерлин, В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности / В.С. Мерлин. – М.: Педагогика, 1986. – 256 с.

17. Селигман, М.Э. Как научиться оптимизму / М.Э. Селигман. – М.: Вече, 1997. – 432 с.

Поступила в редакцию 20.02.2009

Гудкова Елена Владимировна. Старший преподаватель кафедры психологии развития Южно-Уральского государственного университета: helen73@yandex.ru.

Elena V. Gudkova. Assistant of professor of Department of Developmental Psychology, South Ural State University: helen73@yandex.ru.

ДИНАМИКА СОСТОЯНИЯ ВЫСШИХ ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ У БОЛЬНЫХ С ОСТРЫМИ НАРУШЕНИЯМИ МОЗГОВОГО КРОВООБРАЩЕНИЯ РАЗНОЙ ЭТИОЛОГИИ В ЛЕВОЙ ГЕМИСФЕРЕ

Л.А. Ермакова, Ю.С. Шамуров, Л.П. Свиридова, А.Ф. Василенко

Проведено динамическое исследование особенностей нарушения ВПФ при геморрагических и ишемических инсультах в левой гемисфере на разных этапах острого периода. Описаны общие тенденции, характерные для обеих форм инсульта. Выявлены особенности изменения нейропсихологических симптомокомплексов в динамике острого периода, обусловленные как нозологической формой инсульта, так и временными параметрами процесса лечения.

Ключевые слова: геморрагический инсульт, ишемический инсульт, нейропсихологический симптомокомплекс.

Острые нарушения мозгового кровообращения (ОНМК) являются второй по частоте причиной смертности (после инфаркта миокарда) у людей пожилого возраста. Как правило, они сопровождаются значительными нарушениями высших психических функций (ВПФ), наиболее выраженными при мозговых катастрофах в левой гемисфере. По современным данным наиболее часто (до 75% случаев), ишемические инсульты происходят в бассейне средней мозговой артерии, снабжающей кровью теменные, височные и задне-лобные конвекситальные отделы мозга. Причиной другой, часто встречающейся нозологической формы – геморрагического паренхиматозного кровоизлияния – является разрыв артерии Шарко, что вовлекает в патологический процесс глубинные структуры мозга. Разные патогенетические механизмы двух мозговых сосудистых патологий приводят к формированию различных по структуре и динамике нейропсихологических синдромов, включающих двигательные, гностические, мнестические дефекты и нарушения нейродинамики. Нейропсихологическая диагностика этих нарушений позволяет более точно определять степень когнитивного дефекта, наблюдать динамику восстановления и решать экспертные вопросы.

Наиболее адекватным для решения этой задачи является комплекс активно используемых в последнее время в неврологической клинике нейропсихологических методик, представленных в монографии «Методики нейропсихологической диагностики»

Л.И. Вассермана с соавт. (1997). Этот комплекс методик применяется для проведения топической и дифференциальной диагностики локальных и общемозговых поражений головного мозга, а так же для определения характера когнитивных нарушений.

Проведено исследование специфики нарушений ВПФ при геморрагических и ишемических инсультах и изучено влияние нозологической формы на выраженность когнитивных нарушений и их динамику в остром периоде заболевания.

Группу обследованных составили 43 пациента (в т.ч. 6 женщин и 35 мужчин). Из них 25 пациентов с диагнозом инфаркта головного мозга в бассейне левой средней мозговой артерии. Средний возраст больных этой группы составил 47 лет. В группе пациентов с геморрагическим паренхиматозным кровоизлиянием – 18 человек со средним возрастом 57,5 лет. Больные обследованы в динамике: I обследование проводилось на 4–6 день с начала заболевания после регресса общемозговой симптоматики; II обследование – через 2,5 недели. Все больные на момент обследования находились в сознании, были доступны контакту.

Комплексное нейропсихологическое исследование включало набор проб, направленных на выявление структурных и нейродинамических дефектов двигательных, гностических, речевых, мнестических, интеллектуальных и эмоциональных функций. Проводился качественно-количественный анализ полученных данных, результаты выполнения заданий оценивались по балльной

системе в интервале от 0 до 3 баллов и дифференцировались по степени выраженности нарушения ВПФ:

- от 0 до 1 балла – легкие нарушения ВПФ;
- от 1 до 2 баллов – умеренные нарушения ВПФ;
- от 2 до 3 баллов – значительные нарушения ВПФ.

Для оценки различий между двумя группами по уровню количественно измененных признаков использовался статистический U-критерий Манна-Уитни.

Проведенное исследование позволило проанализировать динамику изменения ВПФ при разных формах инсультов.

В начале острого периода (I обследование) при *геморрагическом инсульте* на первый план выступают значительные (до 2,4 балла) нейродинамические нарушения: больные работают в замедленном темпе, быстро истощаются, из-за неустойчивости произвольного внимания с трудом сосредотачиваются на заданиях, часто отвлекаются, теряют инструкции и промежуточные программы. Пациенты часто не завершают задания, предъявляют жалобы на утомление и отказные реакции. Вся психическая деятельность больных мало продуктивна. Имеются у пациентов и значительные структурные нарушения ВПФ, прежде всего, в сфере памяти (рис. 1).

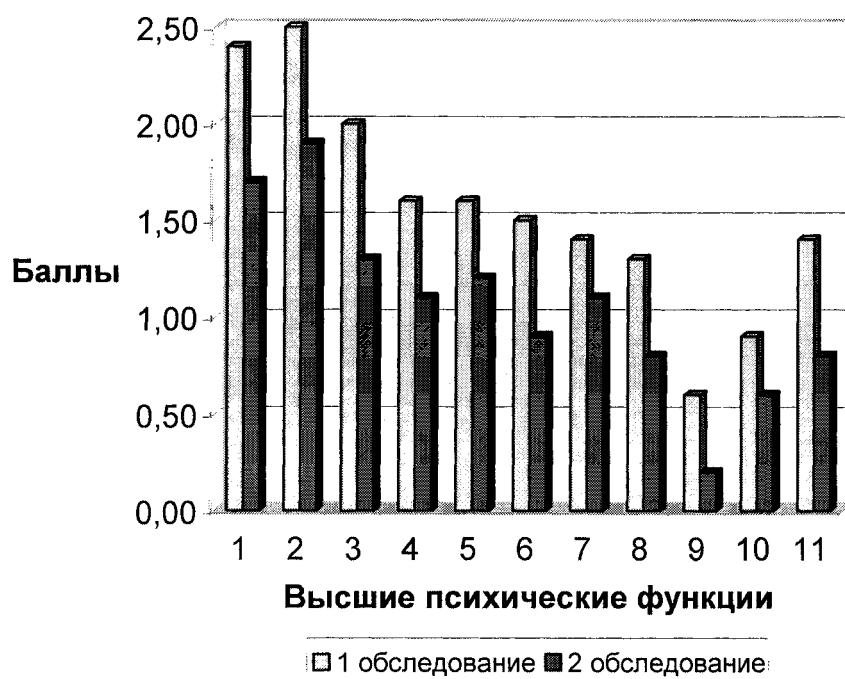


Рис. 1. Динамика нарушений высших психических функций у больных с геморрагическим инсультом:

1 – нейродинамика; 2 – модально-неспецифическая память, 3 – слухо-речевая память, 4 – зрительная память, 5 – тактильная память, 6 – мышление; 7 – динамический праксис; 8 – конструктивный праксис; 9 – зрительный гнозис; 10 – соматосенсорный гнозис; 11 – пространственный гнозис.

Значительно (показатели нарушений в среднем до 2,5 баллов) страдают мнестические модально-неспецифические процессы, что связано с повышением тормозимости запоминаемого материала интерферирующим воздействием побочных раздражителей. При этом наиболее выраженное тормозящее влияние оказывают гомогенные раздражители. На фоне значительных модально-неспецифических нарушений проявляются умеренные нарушения модально-специфической слухоречевой (2,0 балла), тактильной (1,6 балла) и зрительной памяти (1,6 балла) в виде сниже-

ния объема непосредственного воспроизведения до 2–3 единиц.

Умеренный уровень нарушений выявлен в сферах пространственного гнозиса (1,4 балла), динамического (1,4 балла) и конструктивного праксиса (1,3 балла), мышления (1,5 балла). Легкие нарушения имеются в сфере зрительного (0,8) и соматосенсорного (0,9) гнозиса.

К концу острого периода, при II обследовании у пациентов с *геморрагическим инсультом* значительно снижается выраженность нейродинамических нарушений, дос-

тигая умеренного уровня (1,7). Снижается также выраженность структурных нарушений, в частности уменьшается до умеренного уровня (1,9) выраженность нарушения модально-неспецифической памяти. Значимо ($p \leq 0,05$) уменьшаются и модально-специфические мнестические нарушения, улучшаются показатели слухо-речевой, тактильной и зрительной памяти, однако уровень их нарушений сохраняется на умеренном уровне. Достаточно стойким является дефект динамического праксиса, однако в его показателях прослеживается положи-

тельная динамика. Наблюдается значительное улучшение показателей мышления, конструктивного и пространственного гнозиса, доходящих до уровня лёгких нарушений. Уменьшается выраженность и ранее легких нарушений зрительного и соматосенсорного гнозиса.

В группе пациентов с ишемическим инсультом при первом обследовании (рис. 2) также выявляются нейродинамические нарушения, выраженность которых не превышает умеренного уровня (1,9 балла).



Рис. 2. Динамика нарушений высших психических функций у больных с ишемическим инсультом:

1 – нейродинамика; 2 – модально-неспецифическая память; 3 – слухо-речевая память; 4 – зрительная память; 5 – тактильная память; 6 – мышление; 7 – динамический праксис; 8 – конструктивный праксис; 9 – зрительный гнозис; 10 – соматосенсорный гнозис; 11 – пространственный гнозис.

В клинико-психологической картине отмечается медленная и неравномерная работа больных, они быстро истощаются, страдает концентрация и устойчивость внимания, затруднены процессы переключения с задания на задание. Структурные нарушения высших психических функций проявляются в начале острого периода, прежде всего, умеренными трудностями кинетической организации движений и действий, умеренными нарушениями модально-специфической слухо-речевой, тактильной и зрительной, а также модально-неспецифической памяти, умеренным снижением уровня обобщения в пробах на мышление. Более лёгкие нарушения (до 1 балла) выявлены в сфере конструктивного праксиса, пространственного, соматосенсорного и зрительного гнозиса.

Исследование состояния ВПФ в процессе лечения показало значимые положительные изменения всех психических сфер у больных с

ишемическим инсультом к концу острого периода. Заметно улучшается нейродинамика психических процессов. Значительно (до лёгкого уровня), снижается показатель нарушения модально-неспецифической памяти. О восстановлении модально-специфической тактильной и зрительной памяти свидетельствует значимое ($p \leq 0,05$) снижение показателей, приблизившихся к лёгкому уровню нарушений. Однако слухо-речевая память остается умеренно нарушенной; незначительные изменения наблюдаются и в сфере динамического праксиса. В границах лёгких нарушений остаются процессы пространственного, зрительного и соматосенсорного гнозиса, а также конструктивного праксиса. Сравнительный анализ динамики нарушений ВПФ при разных формах инсульта показал определенную схожесть нарушений ВПФ при обеих сравниваемых формах инсульта (рис. 3).

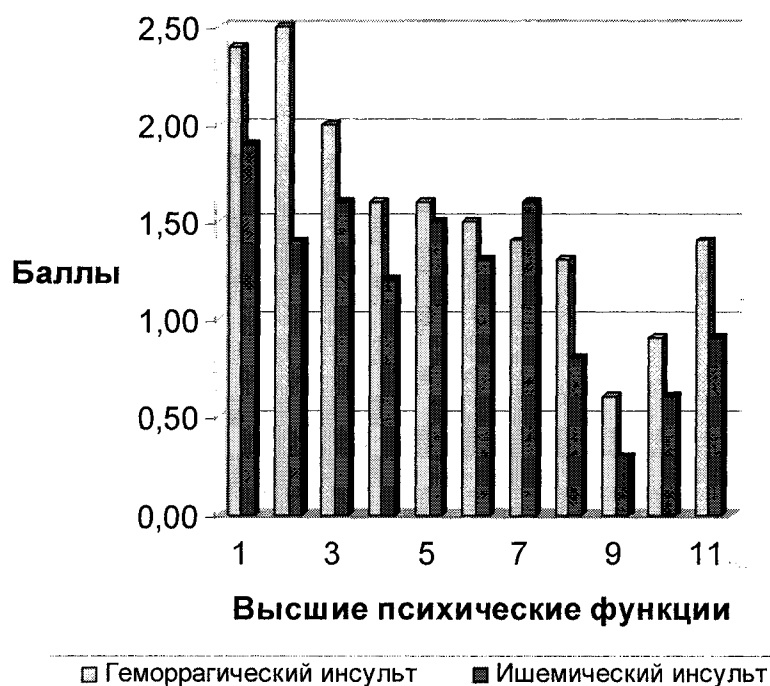


Рис 3. Сравнительный анализ нарушений высших психических функций у больных с разными формами инсульта в начале острого периода (I обследование):

1 – нейродинамика; 2 – модально-неспецифическая память, 3 – слухо-речевая память, 4 – зрительная память; 5 – тактильная память, 6 – мышление; 7 – динамический праксис; 8 – конструктивный праксис; 9 – зрительный гнозис; 10 – соматосенсорный гнозис; 11 – пространственный гнозис.

В начале острого периода у больных с обеими формами инсульта наблюдаются сложные комплексы нарушений ВПФ, включающих динамические и структурные дефекты. Степень их выраженности колеблется от легкой до значительной (в интервале от 0,3 до 2,5 балла). При этом имеются отличительные особенности нейропсихологических симптомов у больных с разными формами ОНМК.

При геморрагических инсультах выраженность когнитивных нарушений была достоверно ($p < 0,05$) выше по большинству исследованных психических сфер. При этом особенностями нейропсихологического симптомокомплекса при геморрагическом инсульте являются значительно более выраженные (по сравнению с аналогичными показателями при ишемическом инсульте) нарушения нейродинамического компонента психической деятельности и модально-неспецифической памяти. Особенно ярко такая клинико-психологическая картина

проявляется в начале острого периода. Оба показателя непосредственно отражают нарушения в деятельности глубинных структур головного мозга и свидетельствуют об их заинтересованности в патологическом процессе при паренхиматозном кровоизлиянии, обусловленном разрывом геморрагической артерии Шарко. При геморрагических инсультах в начале острого периода более выражена и умеренная корковая симптоматика, проявляющаяся в виде модально-специфических слухо-речевых, тактильных и зрительных нарушений памяти; снижения мышления; затруднений динамического и конструктивного праксиса; а также в нарушениях пространственного гнозиса.

В конце острого периода у больных с геморрагическим инсультом корковая симптоматика претерпевает значительный регресс, в отличие от таковой при ишемических инсультах, при которых корковый компонент остается умеренно выраженным (рис. 4).



Рис. 4. Сравнительный анализ нарушений высших психических функций у больных с разными формами инсульта в начале острого периода (II обследование):

1 – нейродинамика; 2 – модально-неспецифическая память, 3 – слухо-речевая память, 4 – зрительная память, 5 – тактильная память, 6 – мышление; 7 – динамический праксис; 8 – конструктивный праксис; 9 – зрительный гнозис; 10 – соматосенсорный гнозис; 11 – пространственный гнозис.

При геморрагическом инсульте заметная положительная динамика наблюдается в показателях пространственного гнозиса и мышления, где сохраняются лишь легкие нарушения. Значимо снижается и выраженность нарушений слухо-речевой, тактильной и зрительной памяти и динамического праксиса – до уровня умеренных значений. О редукции коркового компонента в нейропсихологическом синдроме в конце острого периода при кровоизлиянии в мозг свидетельствует уменьшение проявлений легких дефектов зрительного и соматосенсорного гнозиса.

При ишемических инсультах в конце острого периода более значимо снижается глубинная симптоматика: значительно уменьшается выраженность модально-неспецифических нарушений памяти, улучшаются нейродинамические показатели. Частично редуцируется корковая симптоматика, в частности улучшаются процессы модально-специфической тактильной и зрительной памяти, всех видов гнозиса, мышления и конструктивного праксиса. Однако неизменным остаётся нарушение слухо-речевой памяти и лишь незначительно улучшается динамическая организация движений и действий, что иллюстрирует значительную представленность коркового компонента в ишемическом синдромокомплексе.

Проведенное исследование особенностей нарушения ВПФ при геморрагических

и ишемических инсультах позволило сформулировать следующие выводы:

1. Нейропсихологические синдромы при геморрагических и ишемических инсультах в левой гемисфере в остром периоде имеют общие тенденции, характеризующиеся мозаичностью, сочетанием динамических и структурных нарушений гностических, мнестических, двигательных и интеллектуальных функций разной степени выраженности. Эти синдромы отражают вовлеченность в патологический процесс корковых и глубинных структур головного мозга.

2. Степень выраженности нарушений высших психических функций в остром периоде зависит от характера ОНМК: наиболее значительные нарушения характерны для геморрагического инсульта. Они затрагивают прежде всего нейродинамические и модально-неспецифические мнестические процессы, обеспечиваемые глубинными структурами головного мозга.

3. Выраженность когнитивных нарушений обусловлена периодом заболевания: наибольшая выраженность этих расстройств имеет место в начале острого периода, а значимое снижение – в конце.

4. Наиболее выразительная положительная динамика восстановления ВПФ в начале острого периода наблюдается при геморрагическом инсульте, что объясняется проводимой патогенетической терапией, направленной на ликвидацию отёка головного мозга.

5. При разных формах инсульта выявлена различная картина заинтересованности корковых и подкорковых структур мозга в патологическом процессе: *в начале острого периода* при геморрагическом инсульте в патологический процесс включены подкорковые структуры, и, в меньшей степени, – корковые, при ишемических – в большей степени корковые, в меньшей – глубинные, что связано с первичным поражением мозговых структур. *По истечении острого периода* при геморрагических инсультах в большей мере снижается уровень проявлений корковой симптоматики, а при ишемических

– уменьшается глубинный компонент, что, очевидно, объясняется уменьшением отёка головного мозга.

6. Особенности дефектов, возникающих при острых нарушениях мозгового кровообращения в левой гемисфере, зависят от этиологии патологического процесса, от сосудистого бассейна и объёма морфологических структур головного мозга, вовлеченных в патологический процесс, а также от периода заболевания.

Поступила в редакцию 18.01.2009

Ермакова Лилия Алексеевна. Кандидат психологических наук, доцент кафедры клинической психологии Южно-Уральского государственного университета: 8(351)2679758.

Lily A. Yermakova. Candidate of psychological sciences, the senior lecturer of sub-faculty of clinical psychology of South Ural State University: 8(351) 2679758.

Шамуров Юрий Степанович. Доктор медицинских наук, профессор, заведующий кафедрой нервных болезней Челябинской государственной медицинской академии.

Jury S. Shamurov. The doctor of medical sciences, the professor, head of sub-faculty of nervous illnesses of Chelyabinsk State Medical Academy.

Василенко Андрей Федорович. Кандидат медицинских наук, доцент кафедры нервных болезней Челябинской государственной медицинской академии.

Andrey F. Vassilyenko. Candidate of medical sciences, the senior lecturer of sub-faculty of nervous illnesses of Chelyabinsk State Medical Academy.

Свиридова Лидия Прокопьевна. Кандидат медицинских наук, ассистент кафедры нервных болезней Челябинской государственной медицинской академии.

Lydia P. Sviridova. Candidate of medical sciences, the assistant of sub-faculty of nervous illnesses of Chelyabinsk State Medical Academy.

СИСТЕМА СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

Г.Н. Лаврова

Рассматриваются вопросы организации, диагностики, методического обоснования системы социально-личностного развития детей с ограниченными возможностями здоровья. Разработаны цель, задачи принципы и структура игровых занятий, направленных на формирование у дошкольников предпосылок к успешной социальной адаптации и интеграции в социуме.

Ключевые слова: психолого-педагогическая диагностика, социализация, адаптация, социально-личностное развитие, динамика.

Анализ проблемы

Социализацию рассматривают как процесс и как результат формирования у детей представлений о многообразии окружающего мира, становления отношения к воспринимаемым социальным явлениям и навыков поведения, соответствующих общественным нормам. Дошкольное детство является периодом интенсивной социализации ребенка. Это возможно благодаря овладению детьми представлениями об окружающем мире, содержание которого представлено двумя взаимосвязанными системами: «предметный мир» и «мир взаимоотношений». Знакомясь с многообразием предметного мира и функциональными его свойствами, усваивая суть человеческих взаимоотношений и овладевая навыками общения, дошкольник становится полноправным членом социума, и получает возможность успешно обучаться в школе.

В первые годы жизни ребенка ведущая роль в организации психического развития принадлежит взрослому. Именно он является основным источником информации об окружающем мире в его многообразии предметов, явлений и социальных отношений. Взрослый обеспечивает полноценное психическое развитие ребенка, выступает в качестве носителя норм, правил поведения в обществе. Однако большое значение имеют для социального развития дошкольника сверстники. Известно, что только практика взаимоотношений со взрослыми и сверстниками создает условия для обогащения опыта социального взаимодействия, формирования ценностных ориентаций, развития адекватной самооценки, умение самостоятельно выбирать, планировать, осуществлять, оценивать и при необходимости корректировать

результаты своей деятельности.

Трудности социальной адаптации дошкольников с ограниченными возможностями здоровья зависят от тяжести поражения центральной нервной системы. Если нарушения носят органический характер и являются врожденными или рано приобретенными, то фактически отсутствует та материальная основа, которая обеспечивает развитие личностных качеств, необходимых для успешной социализации ребенка. Особенно это касается детей с церебральными параличами. Начиная с младенческого возраста, ребенок оказывается в «группе риска» по возникновению социальной депривации, в условиях которой проходит все дальнейшее психическое его развитие. Вследствие двигательных, психических, речевых проблем самостоятельное взаимодействие ребенка с социумом резко ограничено или вообще отсутствует.

Анализ результатов диагностики детей с церебральным параличом за предыдущие годы выявил следующие особенности социально-личностного развития воспитанников дошкольного учреждения:

– стабильно низкий уровень социальной и коммуникативной компетентности детей старшего дошкольного возраста;

– у более половины детей неблагоприятная адаптация при поступлении в дошкольное учреждение, а при постоянном посещении детского сада многим воспитанникам свойственно упрямство, чувство беспокойства, тревоги, плаксивость, негативизм или безразличие;

– отказ детей от контактов со взрослыми и сверстниками, уход в мир собственных ощущений и переживаний;

– почти всем воспитанникам свойственны неуверенность в собственных возможностях, трудности заинтересовать сверстников, неумение разрешать конфликтные ситуации. И как следствие наши дети не стремятся самостоятельно найти способы решения любых жизненных задач, а ждут от взрослых готовые ответы.

– подавляющее большинство дошкольников почти не владеют коммуникативными средствами и с трудом усваивают программный материал по развитию речи.

– речевые высказывания аграмматичны, крайне бедны, чаще в виде указаний и инструкций, преобладают жесты, выразительные взгляды и другие внеречевые средства, что не позволяет, полно и точно выразить ребенку своё эмоциональное состояние, интерес и отношение к сверстнику.

Все вышеописанные трудности общения наблюдаются у детей особенно в процессе сюжетно-ролевых игр, самообслуживания, продуктивных и других видов совместной деятельности.

Известно также, что немаловажное значение на возникновение социальной депривации оказывают такие психотравмирующие обстоятельства как явления госпитализма, так как дети данной категории значительное время проводят в больницах и специальных санаториях, а также неправильный тип семейного воспитания (часто в семьях наших детей преобладающим является гиперопека).

Наблюдения и практика показывают, что дети с нарушениями моторики испытывают существенные затруднения в социально-личностном развитии прежде всего в силу таких обстоятельств, как трудности формирования навыков самообслуживания, дефицита общения со взрослыми и сверстниками, бедного игрового и социального опыта и стремления педагогов и родителей форсировать интеллектуальное развитие ребенка.

В настоящее время не существует единых психолого-педагогических технологий обязательных к применению в дошкольных учреждениях компенсирующего вида для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. Проект программы воспитания и обучения детей с церебральным параличом (ЦП) дошкольного возраста под редакцией Н.В. Симоновой (1996) не имеет чётко разработанного комплекса методических и дидактических материалов, по организации педагогического процесса с детьми раннего и дошкольного возраста, отмечается недос-

таточное количество психолого-педагогических технологий организации воспитательного процесса с детьми с ЦП.

Это вызывает трудности реализации программных задач по различным видам детской деятельности на практике, обеспечивающих целенаправленное формирование социальной и коммуникативной компетентности детей.

Отсюда возникает необходимость разработки и внедрения программы коррекционно-развивающего курса, обеспечивающего полноценное социально-личностное развитие дошкольников с церебральным параличом в условиях образовательного дошкольного учреждения.

Теоретико-методологическое обоснование коррекционно-развивающего курса

Анализ теоретических трудов и практики Е.А. Стребелевой (1998), А.В. Кротковой (2007), И.Ю. Левченко, О.Г. Приходько (2001), Т.Д. Марцинковской (1998), И.А. Смирновой (2003), И.А. Шаповал (2005), Л.М. Шипициной (1998), О.В. Заширинской (1998) и др. позволил определить параметры и на их основе разработать содержание диагностики социально-личностного развития ребенка с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

Диагностика социально-личностного развития детей включает следующие разделы и показатели:

– навыки самообслуживания (*умывание и туалет, прием пищи, одевание и раздевание, бытовые навыки*);

– особенности адаптации (*при поступлении ребенка в дошкольное учреждение и в настоящий период*);

– особенности эмоционально-личностного развития и поведения ребенка (*контактность, желание сотрудничать со взрослым, общий фон настроения, интересы, увлечения, способности ребёнка, особенности ситуационно-личностных реакций ребенка (наличие расстройств поведения и эмоций ребенка)*);

– аффективный компонент деятельности (*реакция на одобрение и поощрение, реакция на замечания и требования, реакция на трудности и успех в деятельности*);

– характер взаимодействия и общения ребенка с взрослым и сверстниками;

– мотивационная сторона деятельности (*доминирующие мотивы деятельности и их соответствие возрастным особенностям*);

– наличие признаков психического напряжения и невротических тенденций;

– социальный статус ребенка в группе.

Диагностика может осуществляться через наблюдения за детьми при проведении режимных моментов, прогулки, в процессе разнообразных видов деятельности, в том числе свободной игры.

Эту деятельность могут осуществлять педагог-психолог, педагоги учреждения, которые изучают особенности поведения ребенка в процессе выполнения им диагностических заданий, направленных на изучение уровня развития познавательной сферы, общения со взрослыми и сверстниками, навыков самообслуживания, игровой деятельности, выявляют уровень тревожности, особенности самооценки. Используются опросники-анкеты для родителей и педагогов.

Результаты диагностики, полученные педагогом-психологом, воспитателями группы, учителем-дефектологом, учителем-логопедом должны обсуждаться на заседаниях психолого-педагогического консилиума дошкольного учреждения. Итогом обсуждений должно быть общее заключение об уровне социально-личностного развития каждого ребенка с основными рекомендациями по решению определенных проблем в его развитии.

Содержание уровней социально-личностного развития детей с ограниченными возможностями здоровья

Многолетняя работа над реализацией программы по социально-личностному развитию детей позволила выработать основные показатели к анализу результатов диагностики с учетом рекомендаций Е.В. Прима, Л.В. Филипповой, И.Н. Кольцовой, Н.Ю. Молоствовой (2002), А.В. Кротковой (2007), Е.О. Смирновой, В.М. Холмогоровой, (2003), О.В. Солодянкиной (2006).

Разработаны примерные уровни социально-личностного развития:

– высокий уровень социального развития ребенка (*ребенок социально уверенный*);

– средний уровень социального развития ребенка (*ребенок социально неуверенный*);

– низкий уровень социального развития ребенка (*ребенок социально некомпетентный или социально дезориентированный*).

Представляем содержание уровней социально-личностного развития дошкольников по итогам диагностики.

Высокий уровень социального развития ребенка (*ребенок социально уверенный*).

Знает свое имя, адрес, имена близких родственников, понимает родственные отношения. Умеет выражать желания и требования в адекватной форме, владеет навыками эффективного общения (налаживать контакты, вести и заканчивать разговор). Владеет основными навыками поведения в быту, в повседневном общении, в общественных местах, семье (здоровается, прощается, благодарит, приносит извинения, следит за своим внешним видом, замечает собственную неопрятность). Соблюдает правила безопасного поведения в быту, в разных видах деятельности и в разных ситуациях. Не инициирует общение с незнакомыми людьми.

Во время игр со сверстниками бесконфликтно распределяет игрушки, роли, не кричит, не дерется, предпочитает постоянных партнеров для совместных игр. Интересы группы, общие игры, радости и заботы для ребёнка – главные. Важны занятия, всё, что говорит и требует взрослый. Для ребёнка значим мотив достижения успеха, интерес к содержанию деятельности. *В старшем дошкольном возрасте появляется соподчинение мотивов.* Социальный статус ребенка в группе «предпочитаемый», или «принятый».

Правильно понимает и определяет различные эмоциональные состояния сверстников, взрослых, животных (в реальной жизни и художественном изображении) по способам выражения экспрессии (мимика, жесты, поза, интонации). Проявляет сострадание и заботу о близких людях, животных. Знания умения и навыки систематизированы, владеет культурно-гигиеническими навыками, способами самообслуживания в соответствии с возрастными требованиями программы обучения.

Не инициирует общение с незнакомыми людьми. Использует полученную информацию в разных видах деятельности (в игре, общении, при выполнении трудовых поручений и т.п.).

Средний уровень социального развития ребенка (*ребенок социально неуверенный*). Знает свое имя, адрес, имена близких родственников, понимает родственные отношения, или может допускать некоторые неточности при определении родственных отношений.

Часто наблюдается повышенная зависимость, низкий уровень самостоятельности, инфантильность. Боязнь окружающего мира приводит к избеганию контактов со сверстниками. Ребенок затрудняется найти себе место в группе, друзей для совместных игр,

занятий, что обуславливает дефицит социальных навыков. Социальный статус ребенка в группе «принятый», но часто «непринятый» или «изолированный». Для некоторых детей значим игровой мотив, интерес к игрушкам, интерес к содержанию деятельности, но часто уровень развития мотивационной стороны деятельности ребенка не соответствует возрастным нормативам.

Владеет элементарными правилами поведения в повседневном общении в детском саду и семье. Стараются соблюдать правила безопасного поведения в быту, в разных видах деятельности и в разных ситуациях. Не инициирует общение с незнакомыми людьми.

Характерна заниженная самооценка, ожидание неудач, повышенная зависимость от оценки социума. Затрудняется выразить словами свое эмоциональное состояние, назвать себя ласково, но понимает и различает различные эмоциональные состояния близких взрослых и детей, проявляет сострадание и заботу, однако затрудняется выразить в речи. Владеет культурно-гигиеническими навыками, способами самообслуживания, но выполняются не регулярно.

Свойственны трудности в использовании полученной информации в разных видах деятельности, необходима поддержка, напоминание со стороны взрослого.

Низкий уровень социального развития ребенка (*ребенок социально некомпетентный или социально дезориентированный*). Доступны элементарные навыки поведения в быту, в повседневном общении, в общественных местах. Однако часто не всегда соблюдает правила безопасного поведения в быту, в разных видах деятельности и в разных ситуациях. Некоторые дети могут пойти на общение с незнакомыми людьми, часто не соблюдают дистанцию при общении.

Ребенок часто неуправляем в поведении. Не владеет навыками эффективного общения (в налаживании контактов, вести и заканчивать разговор, разрешать конфликтные ситуации). Не понимает в чем разница между запрещением «драться» и разрешенным «давать сдачи», между понятием «свое» и «чужое». Ребенок может не протестовать против правил и не пытается их обойти, он просто не понимает, что разрешено, что запрещено. Социальный статус ребенка в группе часто «непринятый» или «изолированный».

У ребенка часто заниженная самооценка, со временем она становится негативной «Я плохой». Часто свойственна эгоистиче-

ская мотивация (быть всегда и во всем первым, постоянно соперничает со сверстниками, но в деятельности ребенок неуспешен). В старшем возрасте отсутствует соподчинение мотивов. Затрудняется выразить словами свое эмоциональное состояние, назвать себя ласково, но понимает и различает различные эмоциональные состояния близких взрослых и детей, однако часто эмоционально глух к боли, причиненной окружающим людям и животным.

Доступны культурно-гигиенические навыки, способы самообслуживания, но выполняются не регулярно. В других случаях навыки самообслуживания выполняются только в совместных со взрослыми действиях или при постоянной помощи или под контролем педагога.

Характерны существенные трудности в назывании и использовании полученной информации и опыта в разных видах деятельности (не отражает в рисунках, поделках, в общении со сверстниками и взрослыми и т.п.).

Обоснование необходимости включения активных форм взаимодействия взрослого с детьми

в коррекционно-развивающий курс

Одним из существенных механизмов личностного развития, характеризующих динамику и ее движение, является рефлексия, т.е. самонаблюдение, анализ собственных мыслей и переживаний (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, В.П. Зинченко, С.Л. Рубинштейн) (4, с. 16–19). Объектом рефлексии, самонаблюдения может выступать опыт знаний ребенка о своих возможностях и возможных преобразованиях в предметном мире и в самом себе. Опыт ориентации на определенные условия работы, усилия и уровень достижения успеха, опыт сотрудничества, соотносимый с умением осуществлять, налаживать сотрудничество, коллективное взаимодействие – все это способствует успешному социально-личностному развитию ребенка.

Формирование важнейших человеческих способностей таких, как уверенность в своих силах и возможностях, умение самостоятельно строить и преобразовывать собственную деятельность, быть ее активным субъектом позволит ребенку с церебральным параличом (ЦП) самоопределиваться в жизненной среде, включиться в деятельность, в общение с другими людьми.

Данный подход к организации активных форм взаимодействия взрослого с детьми в дошкольном учреждении позволил разработать содержание дней игр, труда, общения направленного на развитие эффективного извлечения детьми информации и рефлексии по отношению к ней, что помогает ребенку выявить его сильные стороны, индивидуальные качества. Качества эти станут стержнем личностного роста детей с ЦП, избавят от постоянной зависимости от взрослого в реализации жизненно важных функций.

Реализация изложенного подхода означает, что уже ребенок раннего возраста должен иметь возможность выполнять полноценную в социальном плане деятельность, обеспечивающую социальную и познавательную самостоятельность, инициативность, побуждаемую соответствующей мотивацией. Это может быть коллективная работа, альбом рисунков, совместные игры, занятия старших детей с малышами и т.п. Опыт с детьми дошкольного возраста убеждает, что социально-личностное развитие ребенка происходит успешно при условии его непрерывного осуществления, т.е. включения во все моменты педагогического процесса и зависит от опыта общения со сверстниками. Именно этот опыт является базисом его дальнейшего личностного и социального развития. Личный опыт ребенка необходимо организовывать так, чтобы он естественным путем, в доступных ему видах деятельности осваивал средства и способы познания, общения и деятельности, позволяющие проявить самостоятельность, отзывчивость, культуру общения, гуманное отношение к миру.

Развитие ребенка носит циклический характер и на разных возрастных этапах ребенок снова и снова, но на качественно ином уровне проживает, проигрывает однородные ситуации, привнося в них свой новый жизненный опыт, знания и умения, потребности и мотивы. Поэтому содержание игровых занятий программы на каждом возрастном этапе включает типичные ситуации социализации, но дополняются и обогащаются они новыми задачами, целями и способами детской деятельности.

Программа коррекционно-развивающего курса по социально-личностному развитию детей дошкольного возраста «Возьми меня за руку»

Цель программы: формирование у детей с ЦП базовых социальных знаний, умений и навыков, способствующих развитию социальной и коммуникативной компетенции

дошкольников, а также воспитание у них нравственного поведения, самостоятельности, инициативности.

Задачи:

1) моделирование системы социальных отношений в наглядно-действенной форме в особых условиях, исследование их ребенком и ориентировка в этих отношениях;

2) формирование равноправных партнерских отношений сотрудничества между ребенком и сверстниками и способности детей к разрешению проблемных ситуаций, что позволит повысить социальную компетентность и осознание собственного «Я» у ребенка, основанного на адекватном представлении о своих качествах и возможностях и самопринятии и признании самооценности;

3) организация ориентировки ребенка в переживаемых им эмоциональных состояниях, обеспечение их осознания на основе вербализации в речи взрослого чувств и его переживаний, а также активного участия в изготовлении совместных поделок, рисунков по результатам игровых занятий;

4) формирование способности ребенка к произвольной регуляции деятельности на основе подчинения поведения системе правил, как в процессе изготовления рисунка, поделки, сюжетных игр, так и подвижных игр и в процессе свободного взаимодействия;

5) объяснение смысла правил человеческого поведения, формирование умения определять доброжелательность и недоброжелательность со стороны окружающих людей и адекватно реагировать и выдвигать конкретные требования к окружающим, сказать «нет»;

6) обсуждение положительных и отрицательных качества друг друга, обеспечивая понимание своих поступков, привычек в разнообразных жизненных ситуациях, формирование умения осуществлять, налаживать сотрудничество, коллективное взаимодействие;

7) стимулирование и поддержка активности ребенка в личностно-ориентированных эмоционально-значимых отношениях со сверстником, т.е. формирование способности приобретать друзей, что позволит повысить самооценку, преодолеть неуверенность в себе.

Принципы реализации программы:

1. Целенаправленной работе по социально-личностному развитию ребенка с ограниченными возможностями здоровья предшествует комплексная психолого-педагогическая диагностика, позволяющая вы-

явить трудности развития ребенка, его индивидуальные особенности эмоционально-личностной сферы, уровень сформированности самообслуживания, игровой и продуктивных видов деятельности.

2. Подбор способов передачи общественного опыта, соответствующих уровню развития ребенка, учитывающих актуальные и потенциальные его возможности.

3. Признание уникальности и неповторимости конкретного пути развития каждой личности, т.е. право на индивидуальность и своеобразие.

4. Любой метод обучения ребенка реализовывать в рамках деятельности ребенка, осуществляемой в тесном сотрудничестве со взрослым и сверстниками.

5. Сотрудничество, доверие и уважение на основе эмпатического принятия ребенка. Быть готовым принять чувства ребенка такими, какие они есть. Это позволит ребенку получить эмоциональную поддержку взрослого, его помощь для осознания своих чувств и переживаний и принять на себя ответственность за разрешение проблемной ситуации.

6. Доброжелательная атмосфера во время занятий, что позволит детям слушать и принимать точки зрения, не совпадающие с их собственными, поэтому не следует допускать отрицательных оценок детского мнения.

Структура игровых занятий

Программа коррекционно-развивающего курса реализуется через игровые занятия, которые имеют свою специфику в задачах, в зависимости от возраста детей. Но все игровые занятия имеют общую структуру и включают три части: вводную, основную и заключительную.

Вводную часть игрового занятия нами предлагается включать *ритуал приветствия*. Это объясняется тем, что содержание ритуала приветствия направлено на установление эмоционально-позитивного контакта с педагогом, формирование у ребенка направленности на сверстника и интереса к нему, на развитие общения, что является наиболее актуально и значимо в работе по данному направлению. Важно, использовать индивидуальные, личностно-ориентированные приветствия.

Каждое занятие всегда включает в себя *разминку и организационный момент*. Основная цель разминки повысить эмоциональный тонус детей. Здесь могут использо-

ваться различные игры, и игровые упражнения, потешки, загадки.

Задача *организационного момента* – вызвать у детей интерес к определенному виду деятельности, готовность успешно реализовать свои замыслы, желание помочь и понять эмоциональные состояния сверстников, выполнить их просьбу. Здесь используются различные проблемные ситуации, сюрпризные моменты, игровые упражнения на развитие нравственных чувств, инициативности, внимания, памяти, согласованности движений.

Основная часть занятия предполагает моделирование различных проблемных ситуаций, отражающих социальные отношения в наглядно-действенной форме, исследование их ребенком и ориентировка в этих отношениях.

Заключительная часть занятия. Подводятся итоги своеобразно с рефлексией того, что было на занятии, что понравилось, что хотелось бы изменить, посоветовать товарищу. Это может быть непринужденная беседа о том «Как мы сегодня играли, трудились?», «Кто кем был?», «Что делал врач?», «Что тебе понравилось и что не понравилось, почему?», «Кто хочет поблагодарить товарища за хорошую игру?», «Кто хочет сказать добрые, ласковые слова?» и т.п. Использовалась также спокойная музыка, под которую педагог рассказывал детям о том, как играли, кто кем был, что было удачным, кто был самым добрым, находчивым и заканчивал словами благодарности ко всем детям, а также проводились игровые упражнения, связанные с сюжетом игрового занятия.

В заключительную часть занятия включали *ритуал прощания*. Это способствовало формированию групповой сплоченности и усилению социальной направленности на сверстника, а также позитивных отношений доверия и взаимопонимания в системе отношений «ребенок – взрослый» и «ребенок – сверстники».

Личный опыт ребенка на игровых занятиях организуется так, чтобы он естественным путем, в доступных ему видах деятельности осваивал средства и способы познания, общения и деятельности, позволяющие проявить самостоятельность, отзывчивость, культуру общения, гуманное отношение к близким, сверстникам, окружающему миру.

Неизменным помощником в социально-личностном развитии детей является семья.

Только в сотрудничестве с близкими взрослыми можно добиться высоких воспитательных результатов. Взаимодействие с семьей эффективно при условии, что педагоги и родители доверяют друг другу, понимают и принимают общие цели, методы и средства социального развития и активно участвуют в мероприятиях дошкольного учреждения. С этой целью педагоги постоянно проводят обсуждение результатов диагностики, совместные праздники, выполняют домашние задания, готовят тематические выставки детских работ по итогам игровых занятий, выпускают газету детского сада.

Проверка эффективности программы

Для выявления эффективности Программы коррекционно-развивающего курса «Возьми меня за руку» разработаны показатели изучения динамики социального развития детей. К основным показателям динамического обследования социального развития ребенка мы предлагаем отнести следующие разделы: *социальные способности и социальные умения и навыки*, которые относятся к детям любого возраста и предполагают наличие возрастных нормативов.

Социальные способности:

1) уверенность в себе, в своих возможностях, стремление к достижению положительного результата;

2) знает и откликается на свое имя, фамилию, ребенок понимает и различает родственные отношения (*дочь, сын, бабушка, дедушка, внук, внучка, брат, сестра дядя, тетя*), проявляет симпатию, любовь, уважение, сочувствие к близким людям;

3) идентифицирует себя по полу, прогнозирует перспективы взросления в соответствии с половой ролью, (*для младшего и среднего возраста*) испытывает чувство удовлетворенности от собственной половой принадлежности, аргументировано обосновывает ее преимущества (*для старшего возраста*);

4) проявляет интерес к общению и совместной деятельности со сверстниками и взрослыми;

5) оценивает свои поступки, результаты деятельности в соответствии с возрастными показателями (*заниженная самооценка обусловленная ожиданием неудач, повышенной зависимостью от оценки социума; адекватная; завышенная самооценка*);

6) сопереживает, понимает, сочувствует другому ребенку, взрослому.

Социальные умения и навыки:

1) устанавливает отношения с разными людьми (сверстниками, старшими, младшими), соотносит свои действия с действиями других детей, в соответствии с жизненной ситуацией в социально-приемлемых границах (свободно выражает свои чувства как позитивные, так и негативные);

2) реагирует на эмоциональные состояния взрослых и детей в процессе общения видит, слышит, понимает, интересуется их настроением, эмоциональным и физическим состоянием;

3) устанавливает контакт взглядом в процессе общения, смотрит на партнера, не отводя глаз;

4) высказывает свое мнение, слушает другого (*для детей младшего возраста*), делает критическое замечание, аргументирует свою точку зрения, (*для детей старшего возраста*);

5) подражает речи взрослого, использует речь при выражении желаний и чувств (*для детей младшего возраста*); выражает словами (*жестами – свойственно для детей младшего возраста, или с тяжелыми нарушениями речи*) свои мысли, планы, чувства, желания, результаты, требования (*для детей старшего возраста*);

6) оценивает адекватно собственное поведение, разрешает конфликты (*самостоятельно, с помощью взрослого, или детей*);

7) подчиняется требованиям взрослых, понимает слово «нет»;

8) определяет доброжелательность и недоброжелательность со стороны окружающих людей и адекватно реагирует (*для детей младшего возраста*) и может выдвинуть конкретные требования к окружающим, сказать «нет» (*для детей старшего возраста*);

9) видит положительные качества сверстников в ситуации взаимодействия, ребенок способен приобретать друзей;

10) приветливо здоровается и прощается, благодарит за услугу, подарок, угощение, вежливо обращается по имени друг к другу, доброжелательно взаимодействует со сверстниками;

11) называет и использует полученную информацию в разных видах деятельности (*игре, при выполнении трудовых поручений, общении, рисовании и т.п.*).

В основу качественно-количественной оценки поведения ребенка положены такие критерии как *уровень самостоятельности ребенка в соответствии с возрастными по-*

казателями, вид помощи со стороны взрослого и её влияние на его поведение.

Данные показатели отражены в баллах:

0 баллов: ребёнок не демонстрирует умение, требуется очень значительная помощь взрослого, корректирующая его поведение. Коррекционная помощь взрослого почти не оказывает влияния на поведение ребенка;

1 балл: ребёнок демонстрирует умение в единичных случаях, нуждается в постоянном контроле со стороны взрослого, и помощь взрослого оказывает временное, ситуативное влияние на поведение ребенка, или он постоянно обращается за помощью и поддержкой к педагогу;

2 балла: ребёнок демонстрирует умение, но отмечаются неточности, ошибки или незначительное отставание от возрастных нормативов, и ребенок овладевает нарушенным поведением почти без помощи или с незначительной помощью взрослого;

3 балла: ребёнок демонстрирует умение постоянно в соответствии с возрастными нормативами, отмечается высокая степень самостоятельности, помощь взрослого для коррекции поведения ребенку не требуется.

На основании полученных результатов определяется вид динамики и ее соответствующий уровень. Качественно-количественную характеристику динамики по социально-личностному развитию ребенка предлагается рассчитывать по формуле:

$$\mathcal{E} = \frac{\text{полученная сумма баллов}}{\text{максимальная сумма баллов}} \times 100\%$$

Например:

$$\mathcal{E} = \frac{47 \text{ баллов}}{51 \text{ балл}} \times 100\% = 92\% -$$

– положительная динамика высокий уровень

Качественно-количественная характеристика позволяет определить вид динамики. Нами разработаны следующие примерные характеристики видов динамики социально-личностного развития ребенка по итогам реализации Программы коррекционно-развивающего курса «Возьми меня за руку».

Положительная динамика: высокий уровень (от 92% – 100%: от 47 баллов – 51 балла). Отмечается высокий уровень сформированности социальных способностей и социальных умений и навыков, характерна уверенность в себе и в своих действиях, что

позволяет добиться положительного результата при решении проблемных ситуаций, отмечается значительный рост самостоятельности ребенка в процессе взаимодействия со сверстниками и взрослыми, его коммуникативной, социальной и информационной компетенции, что способствует успешной социализации. Помощь взрослого для коррекции поведения ребенку не требуется.

Положительная динамика: выше среднего уровень (от 76% – 91%: от 38 баллов – 46 баллов). Предполагается хороший уровень сформированности социальных способностей и социальных умений и навыков, отмечается рост самостоятельности в разрешении проблемных и конфликтных ситуаций в процессе взаимодействия с детьми и со взрослыми, но возможны незначительные трудности организации общения (умение вести и заканчивать разговор, выбирать стиль общения с разными людьми, выражать словами своё эмоциональное состояние) Ребенок овладевает нарушенным поведением почти без помощи или с незначительной помощью взрослого.

Относительно положительная динамика: средний уровень (от 60% – 74%: от 30 баллов – 37 баллов). Предполагается удовлетворительный уровень сформированности социальных способностей и социальных умений и навыков. Отмечается незначительный рост самостоятельности в разрешении проблемных и конфликтных ситуаций в процессе взаимодействия с детьми и со взрослыми ребенок постоянно обращается за помощью и поддержкой к педагогу, и помощь взрослого часто оказывает временное, ситуативное влияние на его поведение. Характерны трудности организации общения: вступать в социально-одобряемый контакт с другими детьми (младшими или старшими), в осознании и выражении своих желаний, чувств, эмоций или заниженная самооценка, неуверенность, ожидание неудач, повышенная зависимость от оценки социума.

Незначительная динамика: низкий уровень (от 33% – 58%: от 17 баллов – 29 баллов). Предполагается неудовлетворительный уровень сформированности социальных способностей и социальных умений и навыков. Коррекционная помощь взрослому значительная и почти не оказывает влияния на поведение ребенка. Характерен дефицит социальных навыков. Ребёнок испытывает трудности переноса усвоенных знаний, опыта общения в практику реальных

жизненных ситуаций. Может провоцировать конфликт, отвечать на конфликтные действия других. Или диагностируется психологический синдром семейной изоляции, что предполагает застревание ребенка в системе отношений, характерных для детей более раннего возраста, его неспособность адаптироваться в детской группе. Данные результаты часто обусловлены наличием неблагоприятных психосоциальных условий воспитания ребёнка в семье.

Ребенку требуется значительная помощь взрослого, корректирующая его поведение, которая почти не оказывает влияния на поведение ребенка.

Отрицательная динамика развития: Предполагаются трудности в организации поведения ребёнка, отмечается рост конфликтности, агрессивности, появление неадекватных поступков в процессе взаимодействия с детьми и со взрослыми.

Данные результаты возможны как следствие высокой утомляемости или астенизации, эписиндрома, невропатии, неврозоподобной симптоматики, наследственно-обусловленных заболеваний или черепно-мозговых травм, в сочетании с неблагоприятными социальными условиями. Всё это предполагает необходимое дополнительное комплексное обследование ребенка и корректировку методов воспитания и обучения ребенка и содержания индивидуальной программы сопровождения его развития.

Литература

1. Бабаева, Т.О. Социально-эмоциональном развитии дошкольников / Т.О. Бабаева // *Дошкольное воспитание*. – 2006. – №6. – С. 13–19.
2. Велиева, С.В. *Диагностика психических состояний детей дошкольного возраста* / С.В. Велиева. – СПб.: Речь, 2005. – 240 с.
3. Выготский, Л.С. *Собрание сочинений: в 6 т. Т.5. Основы дефектологии* / Л.С. Выготский / под ред. Т.А. Власовой. – М., 1983. – 543 с.
4. Денисова, Р. *Рефлексия как механизм личностного развития* / Р. Денисова // *Дошкольное воспитание*. – 2007. – №4. – С. 16–19.
5. *Дети-сироты: консультирование и диагностика развития* / под ред. Е.А. Стрелевой. – М.: «Бук-Мастер», 1998. – 336 с.
6. Запорожец, А.В. *Избранные психологические труды: в 2-х т. Т.1. Психическое развитие ребенка* / А.В. Запорожец. – М.:

Педагогика, 1986. – 320 с.

7. Карabanова, О.А. *Игра в коррекции психического развития ребенка* / О.А. Карabanова. – М.: Российское педагогическое агентство, 1997. – 191 с.

8. Кроткова, А.В. *Социальное развитие и воспитание дошкольников с церебральным параличом* / А.В. Кроткова. – М.: Творческий центр Сфера, 2007. – 144 с.

9. *Комплексная реабилитация детей с детским церебральным параличом. Методические рекомендации. Президентская программа «Дети России». Том 2.* – М., СПб, 1998. – 439 с.

10. Лаврова, Г.Н. *Обучение детей сюжетно-ролевой игре в дошкольном образовательном учреждении компенсирующего вида: программа коррекционно-развивающего курса «Играем, растем, развиваемся»* / Г.Н. Лаврова. – Челябинск: ИИУМЦ «Образование», 2005. – 183 с.

11. Левченко, И.Ю. *Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата* / И.Ю. Левченко, О.Г. Приходько. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 192 с.

12. Лисина, М.И. *Проблемы онтогенеза общения* / М.И. Лисина. – М.: Педагогика, 1986. – 87 с.

13. Марцинковская, Т.Д. *Диагностика психического развития детей* / Т.Д. Марцинковская. – М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 1998. – 176 с.

14. Мухина, В.С. *Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество* / В.С. Мухина. – М.: Издательский центр «Академия». – 456 с.

15. *Организация и содержание диагностической и коррекционно-развивающей работы с дошкольниками, имеющими отклонения в развитии* / ред. сост. Г.Н. Лаврова, В.Я. Салахова. – Челябинск: Изд-во ИИУМЦ «Образование», – 2007. – 329 с.

16. Прима, Е.В. *Развитие социальной уверенности у дошкольников* / Е.В. Прима, Л.В. Филиппова, И.Н. Кольцова, Н.Ю. Молостова. – М.: Гуманитарный центр ВЛАДОС, 2002. – 224 с.

17. *Программа воспитания и обучения детей с церебральным параличом дошкольного возраста (I, II, III годы обучения). Проект.* – М.: Просвещение, 1996. – 123 с.

18. *Психология человека от рождения до смерти. Полный курс психологии развития* / под ред. А.А. Реана. – СПб.: «Прайм – ЕВРОЗНАК», 2005. – 416 с.

19. Психолого-педагогическая диагностика развития детей дошкольного возраста / под ред. Е.А. Стребелевой. – М.: «Бук-Мастер», 1998. – 225 с.

20. Семенова, С.И. Социально-психологическая адаптация ребенка в обществе / С.И. Семенова. – М.: АРКТИ, 2004. – 72 с.

21. Солодянкина, О.В. Социальное развитие ребенка дошкольного возраста / О.В. Солодянкина. – М.: АРКТИ, 2006. – 88 с.

22. Смирнова, Е.О. Психология ребенка от рождения до семи лет / Е.О. Смирнова. – М.: Школа – Пресс, 1997. – 384 с.

23. Смирнова, Е.О. Межличностные отношения дошкольников / Е.О. Смирнова, В.М. Холмогорова. – Диагностика, проблемы, коррекция. – М.: Гуманитарный центр

ВЛАДОС, 2003. – 160 с.

24. Смирнова, И.А. Специальное образование дошкольников с ДЦП / И.А. Смирнова. – СПб.: «Детство-пресс», 2003. – 160 с.

25. Шаповал, И.А. Методы изучения и диагностики отклоняющегося развития: учебное пособие / И.А. Шаповал. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 320 с.

26. Шипицына, Л.М. Азбука общения. Развитие личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками / Л.М. Шипицына, О.В. Защиринская и др. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 1998. – 384 с.

Поступила в редакцию 02.02.2009

Лаврова Галина Николаевна. Кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии развития Южно-Уральского государственного университета: 8(351)2679896.

Galina N. Lavrova. Candidate of the pedagogic sciences, senior lecturer of Department of Developmental Psychology, South Ural State University: 8(351)2679896.

ОБРАЗ ЖИЗНИ И ЕГО АДАПТИВНАЯ ФУНКЦИЯ

Н.Н. Мельникова

В статье рассматривается образ жизни, как психологический феномен, играющий определённую роль в процессах организации жизни человеком. Описывается феноменология образа жизни, формы его проявления. Проводится различие между понятиями «образ жизни» и «стиль жизни». Подчёркивается адаптивная функция образа жизни, и приводятся эмпирические данные, подтверждающие это положение. Рассматриваются факторы, влияющие на формирование образа жизни человека. Отмечается системное свойство образа жизни.

Ключевые слова: образ жизни, стиль жизни, адаптация, принципы организации систем, организация жизни.

Понятие «образ жизни» является междисциплинарным и находит своё применение на стыке социологии и психологии. Такое положение неслучайно, поскольку под образом жизни обычно рассматриваются явления, имеющие сложную природу, где сочетаются как общественно-экономические, так и индивидуально-личностные детерминанты. Кроме того, понятие «образ жизни» прочно укоренилось в обыденной речи, где часто употребляется весьма свободно. Всё это провоцирует неопределённость научного определения понятия, когда теряются границы явления, и оно как бы рассеивается, вмещая в себя разное содержание в зависимости от контекста конкретного исследования, в силу чего становится недоступным измерению и, соответственно, эмпирической проверке. Одна из задач данной статьи – ограничить содержание понятия «образ жизни» и чётко прописать его феноменологию, сделав более операциональным и доступным для изучения. Определение понятия требует разграничения его содержания со смежными понятиями, в частности с понятием «стиль жизни», с которым оно часто употребляется синонимично, чему будет уделено в статье отдельное внимание.

Вторая проблема, которая послужила стимулом к написанию данной статьи – недостаточная представленность в исследовательских работах психологической составляющей образа жизни. «Образ жизни» – понятие, которое активно используется в социологии в связи с задачами описания типичного образа жизни различных социальных групп. При этом, образ жизни традиционно рассматривается как явление сугубо социальное, обусловленное общественно-

экономическими и политическими условиями, которые отражаются на жизни человека, несколько преломляясь через систему индивидуальных ценностей, интересов и мотивов. За кругом научных интересов обычно остаётся образ жизни, как нечто принадлежащее индивиду и выполняющее определённую роль в организации человеком собственной жизни. Именно этот, психологический аспект образа жизни и является предметом рассмотрения в данной статье. Полученные эмпирические данные, которые будут освещены ниже, показывают большое значение особенностей образа жизни для общего психологического благополучия и удовлетворённости жизнью, особо выделяя адаптивную функцию образа жизни, как некоторого средства структурирования человеком средовых условий.

В целом, образ жизни конкретного человека описывается через некоторую характеристику привычных для него повседневных занятий, способов организации времени и распределения приоритетов между разными формами времяпрепровождения. В этом контексте определим образ жизни как *обобщённую характеристику особенностей повседневной жизни человека.*

Более конкретно и операционально образ жизни можно описать через частоту встречаемости в жизни человека определённых ситуаций, занятий (например: работа в кабинете, поездки, общение с друзьями, прогулки на свежем воздухе, культурные мероприятия, размышления наедине с собой и т.д.). В наших исследованиях мы использовали специально сформированный список типичных ситуаций-занятий, полученный на предварительном этапе исследования путём

обобщения материалов бесед с представителями разных возрастных и социальных групп. Для анализа содержательной стороны образа жизни испытуемым предлагалось оценить приведённые в списке варианты времяпрепровождения по частоте встречаемости в их жизни. Как и предполагалось, жизнь отдельного человека не обладает бесконечным разнообразием. Как правило, у каждого существует достаточно устойчивый набор ситуаций–занятий, которые являются привычными (обычно от 7 до 15), и среди них легко выделяются те, которые выступают, как основные, наиболее представленные в жизни (в среднем, от 4 до 8). Такая процедура позволяет получить своеобразную картинку, «спрессованный срез» времяпрепровождения для конкретного человека. Индивидуальные различия в содержании образа жизни выражаются в качественном составе включённых «в активный запас» сфер жизни. При более детальном анализе можно выделить ведущие и игнорируемые области, оценить образ жизни по параметру бедность – разнообразие.

Кроме содержательного компонента, важным показателем образа жизни служит динамика повседневной активности. В роли динамических переменных выступают такие параметры, как привычный режим суточной активности и структура недели, а также общий темпоритм и «плотность» жизни (количество событий на единицу времени).

Ещё одним показателем, существенным для психологического анализа, является субъективная оценка человеком своего образа жизни. Для получения такой оценки были использованы специально отобранные биполярные шкалы, которые, после предварительной проверки были подвергнуты факторизации. В результате факторного анализа были выделены три хорошо интерпретируемых фактора, которые объясняют 71% общей дисперсии: 1) насыщенность, активность; 2) возможность выбора; 3) стабильность, здоровье. Полученные факторы можно рассматривать как основные параметры, по которым осуществляется субъективная оценка человеком своего образа жизни. Как будет показано ниже, именно субъективная оценка образа жизни, независимо от его содержательных характеристик, связана с удовлетворённостью жизнью.

Таким образом, общая характеристика образа жизни конкретного человека предполагает *три линии измерения*:

- 1) содержательные характеристики наполнения повседневной жизни;
- 2) динамика повседневной активности;
- 3) субъективная оценка человеком своего образа жизни.

Первые две линии можно условно называть «внешними», объективными характеристиками. Именно они непосредственно отражают то содержание, которое мы вкладываем в понятие образа жизни.

Здесь следует сразу развести понятия «образ жизни» и «стиль жизни». Обращаясь к понятию «стиль», мы можем отметить специфическую область его применения. Понятие «стиль» употребляют тогда, когда говорят о характерных особенностях выполнения чего-либо, устойчивых способах решения каких-либо задач (Стиль человека ..., 1998). Применительно к вопросам организации жизни, мы можем рассматривать *стиль жизни*, как некую интегральную характеристику, описывающую *способ решения человеком базовых жизненных задач*. Не имея возможности в данной статье подробно останавливаться на описании категорий жизненных задач, отметим лишь, что среди них: постановка и достижение целей, определение смысловых составляющих жизни, организация времени жизни и другие (Абульханова-Славская К.А., 1991). Способы решения таких задач и образуют своеобразную стилевую характеристику построения человеком собственной жизни. В целом, когда говорят о стиле, предполагается вопрос «Как» человек нечто делает. В данном контексте: как решает жизненные задачи (например, как реагирует на жизненные трудности и препятствия, как ставит цели и достигает их). Когда же предметом рассмотрения является образ жизни, то центральным становится вопрос о том, «Что» составляет жизненную среду человека, какие ситуации, занятия наполняют его ежедневную жизнь.

Стиль и образ жизни имеют множество точек соприкосновения: это взаимосвязанные с ними явления, от которых зависят как образ жизни, так и её стиль. Например, ценностные приоритеты, традиции, усвоенные стереотипы, а также личностные характеристики могут определять и особенности образа жизни, и характерные способы решения жизненных задач. При этом, между стилем и образом жизни существуют и непосредственные взаимосвязи. Так, способ организации своей повседневной активности (или иначе – способ формирования и поддержания

собственного образа жизни) является уже стилиевой характеристикой. Возможно, именно общность содержательного поля явлений, связанных со стилем и образом жизни, а также сложные взаимосвязи между ними и провоцируют синонимичное использование этих понятий, особенно в быденном языке.

Следующий вопрос, который необходимо рассмотреть, – это источники формирования образа жизни. Как уже упоминалось выше, образ жизни имеет сложную детерминацию, где сочетаются и средовые, и личностные компоненты. В целом, существует *три уровня переменных, определяющих содержание образа жизни.*

Первый – это исходные условия среды, те возможности, которые среда, в принципе, способна предоставить человеку. Они определяются экономическими, политическими и даже географическими параметрами (например, можно сравнить возможности города и села, столицы и периферии). Здесь на одном полюсе шкалы находятся «скупые» условия среды, на другом – «богатые». Объективные условия среды могут существенно ограничивать выбор способов повседневного существования, часто диктуя человеку определённый образ жизни, единственно возможный в данных условиях. Пространство выбора также во многом определяется и культуральными переменными, которые задают границы допустимого поведения и предлагают разные возможности наполнения повседневного времени.

Второй уровень переменных, определяющих особенности образа жизни конкретного человека, – это его социально-демографические характеристики. Содержание повседневной жизни существенно зависит от социального и экономического положения человека, от его профессиональной деятельности, от семейного статуса. Эта группа переменных дифференцирует людей внутри единой общественно-экономической и культурной группы, внося значительную долю вариативности в особенности их образа жизни. Данный уровень переменных может задавать весьма «жёсткие» требования к человеку, например, как к представителю определённой профессии, или же, наоборот, оставлять пространство для широкого и свободного выбора.

Третий уровень переменных – индивидуальные параметры. На образ жизни конкретного человека оказывают влияние его ценностные приоритеты, личностные осо-

бенности, актуальные потребности и другие индивидуальные характеристики. Максимальный вес в формировании образа жизни этот уровень переменных приобретает в среде «богатой» разнообразными возможностями и при условии, что социально-экономический и профессиональный статус человека оставляют ему достаточную свободу для выбора.

Индивидуальная картина образа жизни складывается из тонкого взаимодействия переменных трёх уровней, вес и качественное содержание которых в каждом конкретном случае может существенно различаться. Такая сложная детерминация образа жизни и определяет его междисциплинарную позицию. Разные науки концентрируют своё внимание, преимущественно, на разных гранях явления, делая предмет своих исследований отдельные уровни детерминации образа жизни. Однако, эти границы нельзя назвать очень чёткими, поскольку целостный взгляд на явление всегда требует расширения предметной области и учёта данных смежных дисциплин. В связи с этим, область изучения образа жизни, принадлежащая психологической науке, в настоящее время не является ясно определённой.

Переменные первого уровня широко представлены в антропологических, общественно-исторических и культуральных исследованиях. Среди них чуть более психологический контекст имеют кроскультурные исследования, связанные со сравнительным изучением ценностных, поведенческих, организационных и других переменных в разных культурах (Hofstede G., Bond M., 1984; Triandis H.C., 1994; Matsumoto D., 1996). Второй уровень переменных активно изучается социологией. Однако, социально-демографические и профессиональные характеристики часто бывают включены и в предметную область социальной психологии (Ядов В.А., 1987).

Собственно психологическими по своему содержанию можно назвать лишь переменные третьего уровня. Индивидуально-психологические аспекты образа жизни в нашей стране изучались в контексте исследования жизненного пути, личностной позиции, а также психологического здоровья (Психология личности..., 1987). Однако, и в этих исследованиях собственно психологические переменные часто сочетаются с тематикой смежных областей (социальное благополучие, качество жизни, особенности жиз-

ни разных социальных групп). За рубежом психологические исследования образа жизни развивались, прежде всего, в связи с вопросами формирования здорового образа жизни и занимались изучением предпосылок, влияющих на употребление алкоголя и наркотиков, или же факторов, играющих в жизни человека стрессогенную роль. Также существуют исследования, касающиеся отдельных аспектов образа жизни и объединённые тематикой «личность и работа», «личность и досуг» (Фернхем А., Хейвен П., 2001). Характерно, что последние десять – пятнадцать лет образ жизни, как самостоятельное тематическое направление, практически не представлен ни в отечественной, ни в зарубежной науке.

Такая разнообразная тематика исследований, связанных с образом жизни, и принадлежность этих исследований разным областям знания делает актуальной задачу более чёткого *определения предметной области исследований образа жизни, которая могла бы быть отнесена к психологическим дисциплинам*. Здесь можно выделить следующие направления исследования:

- индивидуально-психологические факторы, влияющие на формирование образа жизни конкретного человека;

- механизмы обратного влияния особенностей образа жизни на личность;

- субъективное отношение к собственному образу жизни, его значение для общего психологического благополучия и факторы, определяющие это отношение;

- смысловое наполнение содержательной стороны образа жизни для конкретного человека;

- функция образа жизни в контексте общей организации жизни.

Указанные направления, хотя и предполагают рассмотрение образа жизни в более широком социальном контексте, но, в то же время, достаточно чётко выделяют явления, которые могут служить предметом психологического исследования образа жизни.

В данной статье мы более подробно остановимся на последней из указанных линий – на обсуждении *функции образа жизни в контексте общей организации жизни*. Функция образа жизни заключается в том, что он выступает как некоторое *средство структурирования человеком средовых условий*. Из многочисленных возможностей, предоставляемых средой, выбираются и используются далеко не все. Ситуации и заня-

тия, которые входят в образ жизни конкретного человека, как бы образуют для него в рамках объективных средовых условий субъективное пространство, которое и является его непосредственным пространством жизни. Люди, живущие в одном городе, имеющие одинаковую профессию и даже работающие в одной и той же организации, могут иметь совершенно разное жизненное пространство, разную среду существования, которая во многом и определяется тем образом жизни, который они ведут.

Рассматривая образ жизни в контексте проблемы общей адаптации к жизненным условиям, мы можем предполагать, что образ жизни может иметь значимую *адаптивную функцию*. Такая функция становится очевидной, если трактовать адаптацию с классической позиции, не как простое приспособление, «подстройку» к среде, но как сохранение существенных индивидуальных параметров в разнообразной и меняющейся среде (Березин Ф.Б., 1988; Налчаджян А.А., 1988; Реан А.А., 1995). В образе жизни отражается не только приспособление человека к внешним условиям, но и активное изменение этих условий в процессе приспособления их к себе. Человек как бы сортирует предлагаемые средой возможности, отбирая и включая в свой образ жизни те, которые больше соответствуют его «Я», текущим жизненным задачам, ценностям и потребностям. В норме, такое структурирование среды направлено на создание условий для развития и полноценного функционирования личности.

Однако, нередки случаи, когда естественная адаптивная функция образа жизни нарушается, и он превращается в ригидное образование, препятствующее реализации человека. Как правило, такие нарушения функции образа жизни снижают общую адаптацию и негативно *отражаются на чувстве удовлетворённости жизнью*.

Исследования, проведённые под нашим руководством, показали, что субъективное ощущение наличия выбора, возможность «оформлять» свой образ жизни по внутреннему желанию тесно связаны с удовлетворённостью жизнью. В своих исследованиях мы использовали разработанный нами опросник «Удовлетворённость жизнью» (Мельникова Н.Н., 2004). Данные, полученные посредством названной методики, соотносились с субъективной оценкой образа жизни. Исследование проводилось на выборке ра-

ботающих испытуемых от 25 до 45 лет в количестве 96 человек, среди которых 46 мужчин и 50 женщин. Были получены значимые взаимосвязи фактора субъективной оценки образа жизни «Возможность выбора» с такой шкалой опросника УДЖ, как «Жизненная включённость» ($r=595$, $p<0,001$). Содержание этой шкалы-фактора описывается через ощущение «вкуса жизни», интенсивность «проживания» текущего момента, ощущение насыщенности и полноты жизни, важности и ценности происходящего

Также было показано, что неудовлетворённость жизнью провоцируется оценкой своего образа жизни, как содержательно бедного (фактор субъективной оценки образа жизни «Насыщенность, активность»). Этот показатель обнаружил взаимосвязь со всеми шкалами опросника УДЖ, и особенно выраженную – со шкалой «Потеря направления» ($r=-672$, $p<0,001$). Данная шкала УДЖ объединяет переживания и состояния, возникающие в ответ на ситуацию, когда жизненная активность направляется по ложному пути: не согласуется с истинными стремлениями и реальными возможностями человека. В результате, – жизненные силы растрачиваются непродуктивно, возникают сопутствующие переживания разочарования, досады, несправедливости, развивается ощущение разбитости, усталости, апатии.

Снижение удовлетворённости жизнью в целом отмечается и при расхождении реального и идеального образов жизни. Индекс рассогласования реального и идеального образа жизни вычислялся нами посредством соотнесения двух списков ситуаций-занятий: отмеченных испытуемыми (1) как присутствующих в их реальной жизни и (2) тех, которые они включили в свой идеальный образ жизни. Такие расхождения отражаются опять же на чувстве «потери направления» (корреляция индекса рассогласования с фактором УДЖ «Потеря направления: $r=531$, $p<0,001$). По всей вероятности, у человека имеется весьма высокая чувствительность к тому, соответствуют ли текущие повседневные занятия его «Я», и это отражается на удовлетворённости жизнью, которая снижается, если нарушается естественная адаптивная функция образа жизни.

Психологические причины таких нарушений и возможности коррекции адаптивной функции образа жизни являются непосредственным предметом психологической науки и практики. Это становится особо ак-

туальным в современной городской среде, насыщенной разнообразными возможностями, где вес в детерминации образа жизни смещается в сторону индивидуальных переменных. Как показали наши предварительные исследования, в современных условиях образ жизни людей чрезвычайно вариативен от индивида к индивиду. Даже у представителей одной профессии сложно выделить общие стабильно повторяющиеся элементы образа жизни.

Обсуждение содержательной стороны образа жизни составляет предмет отдельной статьи, однако здесь хотелось бы обозначить некоторые выявленные тенденции, которые имеют отношение к адаптивной функции образа жизни.

Изучая содержательную сторону образа жизни, мы использовали факторный анализ для того, чтобы структурировать многообразие содержания индивидуального образа жизни, выделив некоторые стабильные параметры, вокруг которых могли бы группироваться отдельные его элементы. Факторизации подвергались оценки частоты встречаемости в жизни испытуемых тех или иных ситуаций и занятий. (Использовался уже упоминавшийся выше список ситуаций, полученный на предварительном этапе исследования в результате обобщения материалов бесед с представителями разных возрастных и социальных групп и составивший в итоге 27 пунктов). В настоящее время проведена первая серия исследований, охватившая 370 человек. Факторный анализ проводился для 3-х различных возрастных групп: студентов 20–25 лет, работающих от 26 до 39 лет и работающих 40–55 лет, отдельно для реального и идеального образа жизни.

Результаты, которые мы получили, вряд ли можно трактовать однозначно, без дополнительных исследований, расширяющих объём выборки и профессиональный состав испытуемых, и подробное обсуждение этих результатов составляет предмет отдельной статьи. Поэтому остановимся лишь на кратком описании некоторых обнаруженных тенденций, имеющих отношение к адаптивной функции образа жизни.

Сразу следует отметить, что все полученные факторные структуры (на разных группах для реального и идеального образа жизни) оказались относительно рыхлыми. (КМО для разных групп колеблется в пределах от 0,548 до 0,630 – хотя факторный анализ и применим к такой выборке данных, но

величины КМО невысоки). Рыхлость структуры возникает за счёт слабой интеркорреляции между элементами образа жизни, что свидетельствует больше в пользу индивидуальности образа жизни, чем типичности. Кроме того, некоторые ситуации имеют тенденцию «распространяться» по нескольким факторам почти с равным весом, и эта тенденция сохраняется, несмотря на изменение методов факторизации и количества факторов. Такая картина может говорить о том, что многие ситуации, входящие в образ жизни, являются по своей сути полифункциональными, т.е. могут иметь разное значение в разных группах-комплексах, например, давая удовлетворение весьма разным потребностям. В процессе индивидуальной адаптации человек как бы приспособливает имеющиеся в наличии условия под свои потребности, и итог такого приспособления может быть чрезвычайно индивидуализированным. В связи с этим, обозначенная выше линия исследований смыслового наполнения элементов образа жизни представляется весьма плодотворной.

При сравнении факторных структур для реального и идеального образа жизни между ними были обнаружены качественные различия. Эти различия выражаются в том, что в картине реального образа жизни больше факторов, которые можно интерпретировать, как структурированные условиями среды, в картине идеального – тех, которые интерпретируются на основе базовых личностных переменных.

Так, например, для группы студенческой молодёжи в структуре реального образа жизни, выделяются факторы, которые можно описать, как различные сферы жизни. Наиболее значимые из них: «работа параллельно с учёбой» (24% объясняемой дисперсии), «интеллектуальная деятельность» (17%), «физическая активность» (12%), «сфера развлечений» (10%). Для более зрелого возраста повседневные занятия реального образа жизни почти не объединяются по содержательным сферам, а выделенные факторы можно, скорее, рассматривать, как некоторые «симптомокомплексы», сформированные устойчивыми условиями жизни. Например, для испытуемых старше 40 лет выявляются такие группы занятий, которые, можно условно обозначить, как особенности жизни «обеспеченной домохозяйки» (общение с членами семьи, shopping, посещение салонов красоты и т.д. – 21% объясняемой

дисперсии); «работающего человека среднего достатка» (работа с бумагами, общественная деятельность, бытовая домашняя работа и т.д. – 18% дисперсии). Также присутствует и ряд факторов, которые связаны с объективными условиями существования: например, «простота – изысканность жизни» (12% дисперсии); «уединённость – насыщенность контактами» (11%).

Структуры же идеального образа жизни достаточно похожи в разных возрастных группах, и в них в большей степени отражаются личностные переменные. В частности, для всех возрастных групп выделяются три ведущих фактора, которые можно обозначить, как дихотомии: «экстраверсия – интроверсия», «ориентация на духовно-интеллектуальную – обыденно-бытовую сферу», «ориентация на социальную – информационно-предметную сферу». (В структурах разных возрастных групп они объясняют неодинаковый процент дисперсии и сочетаются с разными дополнительными факторами, несущими меньшую нагрузку).

Как уже было отмечено выше, относительная рыхлость полученных структур и ограниченное на настоящий момент количество эмпирических данных (370 человек) ещё не позволяют делать окончательных выводов о каком-либо фиксированном составе факторов, определяющих содержание образа жизни. Однако, выявленные тенденции, показывающие разную детерминацию реального и идеального образа жизни, вполне очевидны. Они свидетельствуют о том, что реальный образ жизни у большинства людей всё же во многом формируется под влиянием внешних факторов. При этом, если перед молодёжью в начале жизненного пути как бы разворачиваются «заготовки» для построения своего образа жизни, представленные в их сознании в группировании занятий по сферам, то позже, из разных сфер собирается набор занятий, формирующий устойчивый комплекс, отражающий сложившуюся жизненную ситуацию. В то же время, сравнивая структуры реального и идеального образа жизни, мы можем говорить и о некотором интенциональном стремлении человека к организации жизни в соответствии со своими внутренними характеристиками, что проявляется в структурировании идеального образа жизни, преимущественно, на основе личностных, а не средовых переменных.

Как было показано выше, при обсуждении корреляционного исследования, расхо-

ждение между реальным и идеальным образом жизни отражается на чувстве удовлетворённости жизнью. По всей вероятности такое рассогласование, если оно выражено в высокой степени, говорит о недостаточном функционировании адаптивных механизмов, неспособности человека выстроить свою ежедневную жизнь, гармонично согласовав внутреннее и внешнее. Восстановление работы этих механизмов является очевидной задачей психологической практики.

Однако, индивидуальный образ жизни является чрезвычайно устойчивым, если не сказать ригидным, образованием. И, на практике, коррекция существующего образа жизни становится непростой задачей. Основные содержательные характеристики образа жизни конкретного человека очень редко меняются на протяжении многих лет. Такая «упругость» и сопротивляемость изменениям свидетельствует в пользу того, что образ жизни обладает некоторым системным свойством, где все составляющие тесно взаимосвязаны, и даже локальное изменение отражается на функционировании всей системы, выводя её из привычного равновесия и, тем самым, вызывая её сопротивление. Вопрос заключается в том, насколько конструктивна организация этой системы.

В оптимальном варианте образ жизни, выполняющий свою адаптивную функцию, соответствует принципам хорошо организованной системы, среди которых: актуализация функций, нейтрализация дисфункций, лабилизация и сосредоточение функций (Пригожин И., 1986; Сетров М.И., 1988). Не имея возможности в данной статье подробно останавливаться на описании указанных системных принципов, отметим лишь, что анализ особенностей образа жизни конкретного человека с системных позиций – одно из перспективных направлений его изучения, которое особенно полезно с практической точки зрения. В соответствии с системным подходом акцент делается не на формальном содержательном аспекте образа жизни, а на особенностях организации элементов в структуре, на тех функциях, которые они выполняют. Такой подход даёт возможность выявлять компенсаторные формы образа жизни, обнаруживать дефициты, затрудняющие развитие определённых личностных потенциалов, выделять противоречивые элементы образа жизни. Системная позиция здесь предоставляет необходимые опоры для ориентации в многообразии ин-

дивидуальных вариаций образа жизни у конкретных людей.

В заключение имеет смысл отметить недооценку психологами значения образа жизни, как индивидуально-психологического образования, создающего условия для функционирования личности. На наш взгляд, выявление и изучение тех индивидуально-личностных факторов, которые ответственны за способность человека к конструктивной организации собственного образа жизни, – своевременная и заслуживающая внимание задача психологической науки и практики.

Литература

1. Абульханова-Славская, К.А. *Стратегия жизни* / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Березин, Ф.Б. *Психическая и психофизиологическая адаптация человека* / Ф.Б. Березин. – Л.: Наука, 1988. – 267 с.
3. Мельникова, Н.Н. *Диагностика социально-психологической адаптации личности: учебное пособие* / Н.Н. Мельникова. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2004 – 57 с.
4. Налчаджян, А.А. *Социально-психологическая адаптация личности* / А.А. Налчаджян. – Ереван: ЭПО, 1988. – 262 с.
5. Пригожин, И. *Порядок из хаоса* / И. Пригожин, И. Стенгерс. – М.: Прогресс, 1986. – 432 с.
6. *Психология личности и образ жизни* / под ред. Е.В. Шороховой. – М.: Наука, 1987. – 225 с.
7. Реан, А.А. *К проблеме социальной адаптации личности* / А.А. Реан // *Вестник СПбГУ. Серия 6.* – 1995. – Вып. 3. – №20 – С. 74–79.
8. Сетров, М.И. *Основные принципы и аспекты организации систем* / М.И. Сетров // *Проблемы методологии и современная наука.* – Кишинёв: Штиинца, 1988. – С. 86–98.
9. *Стиль человека: психологический анализ* / под ред. А.В. Либина. – М.: Смысл, 1998. – 310 с.
10. Фернхем, А. *Личность и социальное поведение* / А. Фернхем, П. Хейвен. – СПб.: Питер, 2001. – 368 с.
11. Ядов, В.А. *Взаимосвязь социологического и социально-психологического подходов к исследованию образа жизни* / В.А. Ядов // *Психология личности и образ жизни* / под ред. Е.В. Шороховой. – М.: Наука, 1987. – С. 89–93.
12. Hofstede, G. *Hofstede's culture dimensions* / G. Hofstede, M. Bond // *J. Of Cross-*

Cultural Psychology. – 1984. – Vol. 15. – P. 417–433.

13. *Matsumoto, D. Culture and psychology*. Pacific Grove etc.: Brooks / D. Matsumoto / Cole Publishing Company, 1996. – 663 p.

14. *Triandis, H.C. Culture and social behavior* / H.C. Triandis. – N.Y.etc.: McGraw-Hill, 1994. – 332 p.

Поступила в редакцию 14.02.2009

Мельникова Наталья Николаевна. Кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии ЮУрГУ. Область научных интересов: психология организации жизни, социально-психологическая адаптация личности, системный подход в психологии: MNN17@yandex.ru.

Natalia N. Melnikova. Candidate of Psychological sciences, docent of department of social psychology of South Ural State University. Area of scientific interests: psychology of the organisation of a life, socially-psychological adaptation of the person, the system approach in psychology: MNN17@yandex.ru.

КОМПЕНДИУМ ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКИХ МЕТОДИК РОССИИ И СССР: ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ

А.В. Пичугова

В статье дается краткое описание Компендиума психодиагностических методик России и СССР. Проведен анализ содержания Компендиума по 6 дополнительным направлениям. Приводится сравнение классификаций методик по предмету исследования в Компендиуме и последнем выпуске американского Компендиума *Tests in Print VII*. Обобщены результаты анализа содержания Компендиума, полученные в 2008–2009 гг.

Ключевые слова: Компендиум, психодиагностические методики, анализ содержания Компендиума, *Tests in Print VII*.

Развитие психодиагностики в России проходило, возможно, самым сложным путем в сравнении с ее развитием в других странах. До сих пор отечественная психодиагностика не может оправиться от удара, который ей нанесло Постановлением ЦК ВКПб от 4 июля 1936 года. В результате данного Постановления были уничтожены книги, тесты, лаборатории психологической диагностики, многие активные ученые, занимавшиеся педологией и психотехникой, были репрессированы. Одной из проблем истории психодиагностики по-прежнему остается восстановление сведений о ее развитии в период 1900–1930 гг. До начала 1970-х годов упоминание о тестах было возможно только в виде их критики. Все это существенно затормозило развитие психодиагностики в СССР.

Одним из следствий этих процессов стало то, что до 2007 года не предпринимались попытки понять, сколько же и каких методик было разработано за это время. Соответственно невозможно было провести анализ существующих методик и восстановить историю отечественной психодиагностики по фактам, а не словам. Только после подготовки в лаборатории Психодиагностики Южно-Уральского государственного университета Компендиума психодиагностических методик России и СССР такая возможность появилась. Напомним, что в Компендиум вошли только бланковые методики, за исключением компьютерных и адаптированных зарубежных методик. Структура описания каждой методики в Компендиуме включает 13 разделов:

1. Название.
2. Сокращенное название.

3. Цель исследования.
4. Форма проведения.
5. Исследуемые.
6. Автор(ы).
7. Год издания.
8. Структура методики.
9. Время проведения.
10. Информация о стандартизации.
11. Источник.
12. Издатель.
13. Комментарии.

Компендиум содержит 2 классификации методик: по типу и по предмету.

Компендиум реализован в виде компьютерной программы. Данный вариант позволяет быстро осуществить поиск необходимой методики по основным разделам структуры описания, по типу, предмету методики и ключевым словам. Помимо описаний методик в Компендиуме собраны первоисточники и тексты авторских публикациях о методиках.

В первом выпуске «Вестника ЮУрГУ» серии «Психология» (Батурин и др., 2008) был проведен анализ содержания Компендиума психодиагностических методик России и СССР по трем направлениям: соотношение методик по типу, соотношение методик по предмету, соотношение количества методик по времени их разработки.

В данной статье приводится анализ содержания Компендиума психодиагностических методик России и СССР по дополнительным 6 направлениям:

1. Количество методик для индивидуальной и групповой форм проведения.

75% методик в Компендиуме предназначены для индивидуальной и групповой формы проведения. 19% методик – для ин-

дивидуальной работы. Причем большая часть данных методик относится по типу к психофизиологическим, аппаратурным и проективным методикам. Индивидуальная форма проведения подобных методик связана с использованием специальной аппаратуры, стимульного материала, особенностями предмета исследования (например, свойства нервной системы, нарушения и отклонения психического функционирования и т.п.), а также со спецификой исследуемых (в основном – это дети дошкольного, дошкольного и младшего

школьного возраста). Методики групповой формы проведения наименее всего представлены в Компендиуме (6%). В основном данные методики предназначены для взрослых и их форма проведения, как правило, связана с целью исследования – изучение группы, межличностных отношений, особенностей взаимодействия.

2. Количество методик для отдельных групп испытуемых.

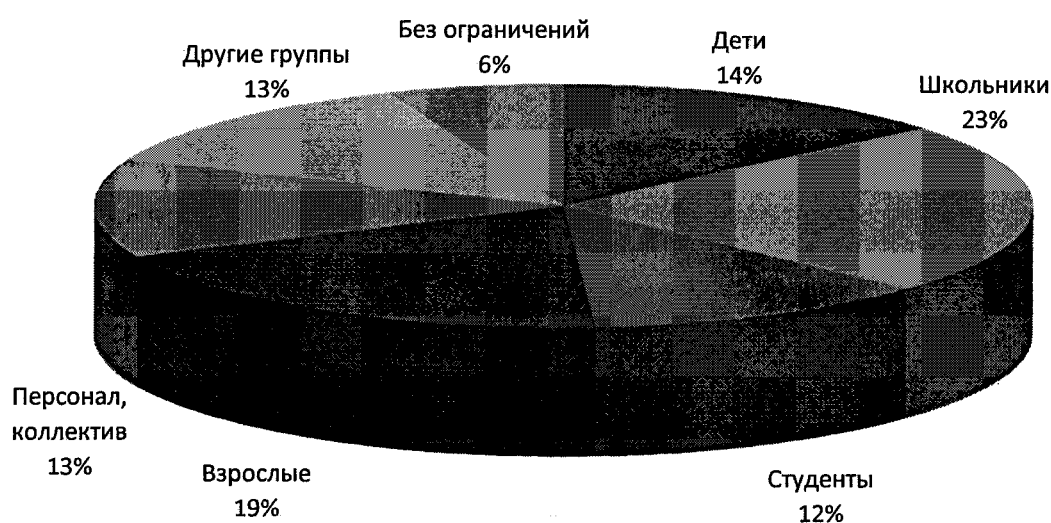


Рис. 1. Количество методик для отдельных групп испытуемых (%)

На данном рис. представлены группы исследуемых, для которых предназначены методики и тесты в Компендиуме. Наиболее распространенными в Компендиуме являются психодиагностические методики для школьников (23%). Возможно, это связано с тем, что данная группа исторически является основным объектом использования психодиагностического инструментария для различных целей, и, как правило, наиболее доступна для процедур стандартизации методики. На втором месте по количеству в Компендиуме – психодиагностические методики для взрослых (от 25 лет). На третьем месте – методики для детей до 6–7 лет (14%), рабочих коллективов (13%), студентов (12%). Методики, которые не вошли ни в одну из этих групп, бы-

ли объединены в раздел «Другие группы» (например, в этот раздел вошли методики для психодиагностики врачей, учителей, спортсменов, руководителей, родителей, супругов и т.п.). Данные методики наименее представлены в Компендиуме (их общее количество – 12%). Также в Компендиуме представлены методики, которые могут применяться как для психодиагностики детей, так и для психодиагностики взрослых и пожилых людей, т.е. данные методики не имеют ограничений по возрасту исследуемых (6%).

3. Количество методик психодиагностики интеллекта, личности и социальных отношений для отдельных возрастных групп.

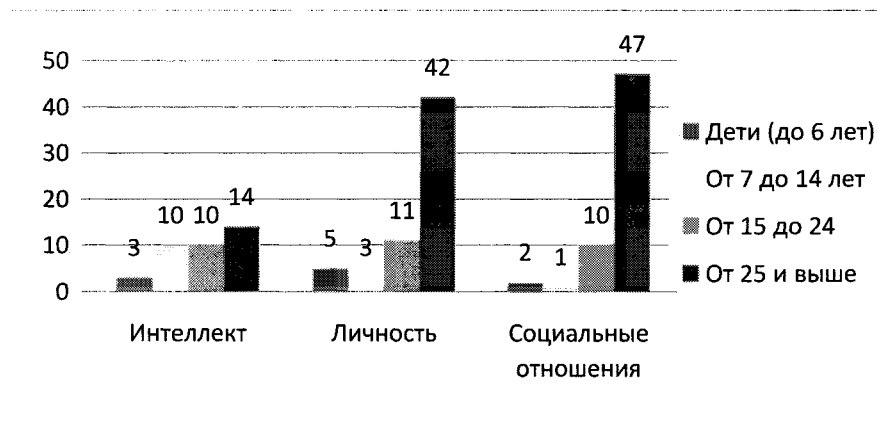


Рис. 2. Количество методик психодиагностики интеллекта, личности и социальных отношений для отдельных возрастных групп (шт.)

По данным Компендиума наиболее обеспечена методиками исследования интеллекта (14 методик), личности (42 методики), и социальных отношений (47 методик) категория взрослых людей (от 25 лет) (см. рис. 1). Наименьшее количество методик психодиагностики личности и социальных отношений в Компендиуме для детей до 6 лет и 7–14 лет. Обеспеченность разных возрастных групп методиками психодиагностики интеллекта выглядит наиболее однородно. Равное количество данных методик для возрастных групп 7–14 и 15–25 лет. Наименьшее количество методик исследования интеллекта в Компендиуме для детей до 6 лет.

4. Количество методик, прошедших стандартизацию. Всего 27% методик в Компендиуме имеют информацию о стандартизации. Данные методики, как правило, по типу являются опросниками и шкалами и тестами способностей и достижений. В основном данные методики предназначены для исследования личностных особенностей (свойств, качеств), направленности и мотивации, межличностных отношений, способностей. Анализ методик, имеющих информацию о стандартизации, по годам издания, показал, что данные методики в равной степени издавались в 1980-е, 1990-е, 2000-е гг.

5. Количество методик, выпускаемых издательствами. Только 7% отечественных методик, представленных в Компендиуме, издаются в различных специализированных фирмах. На сегодняшний день таких отечественных фирм шесть: «Гуманитар-

ные технологии» (г. Москва), «Иматон» (г. Санкт-Петербург), «Когито-Центр» (г. Москва), Психологический центр «ПсиХрон» (г. Челябинск), «Психодиагностика» (г. Ярославль), НПФ «АМАЛТЕЯ» (г. Санкт-Петербург). Как видно на рисунке, процент издаваемых отечественных методик этими фирмами очень низок. Чаще всего они издаются западные методики (как правило, устаревшие, для которых давно не проводились процедуры рестандартизации). Отечественные методики, как правило, также не проходят в полном объеме процедур проверки на валидность и надежность, а также стандартизацию. Тем не менее, все издаваемые методики, представленные в Компендиуме, имеют хотя бы какую-то информацию о стандартизации вне зависимости от издательства.

Для сравнения приведем данные последнего издания Tests in Print VII (Murphy et al., 2006). Каждая методика, представленная в Tests in Print VII, издается (всего их 2846, т.е. в 5 раз больше, чем в Компендиуме). Методики издаются более чем в 700 издательствах (т.е. их количество в 117 раз больше, чем в России).

6. Методики 1900–1930-х гг. После постановления ЦК ВКПб «О педологических извращениях в системе Наркомпроса» многие методики, как и предписывалось постановлением, были изъяты и уничтожены. Поэтому методики 1900–1930 гг., как правило, наименее представлены в соответствующих источниках. Нам показался полезным анализ методик данных десятилетий, собранных в Компендиуме (см. табл. 1).

Методики 1900–1930 гг. в Компендиуме

№	Автор	Название методики
1	Россолимо Г.И.	Психологические профили
2	Рыбаков Ф.Е.	Фигуры Рыбакова
3	Нечаев А.П.	Простейшие измерения степени умственного развития детей
4	Дунаевский Ф.Р.	Фигурные ряды
5	Озерецкий Н.И.	Двигательный тест Н. И. Озерецкого
6	Левитов Н., Толчинский А.	Тест Н. Левитова и А. Толчинского для исследования умственной одаренности
7	Выготский Л.С., Сахаров Л.С.	Тест Выготского-Сахарова
8	Левитов Н.Д.	20 слов
9	Глазова А.	Сюжет картин
10	Светлова Н.В.	Лабиринт
11	Светлова Н.В.	Пропуски в картинке
12	Федоров С.И.	Немая методика исследования умственного развития ребенка

За период 1900–1930 гг. было собрано 12 методик. Данные методики направлены на измерение интеллекта, специальных способностей, когнитивной сферы. Они предназначены как для индивидуальной, так и для групповой формы проведения. Время проведения каждой методики или конкретных ее субтестов ограничивается. Данные методики, как правило, включают задания, упражнения, задачи. 6 из 12 методик имеют субтесты. Обработка результатов связана с подсчетом правильно выполненных заданий, на основе полученных показателей оценивается уровень измеряемого явления. Все найденные методики имеют информацию о стандартизации. 3 методики имеют эквивалентные формы.

Методики Г.И. Россолимо «Психологические профили», Е.Ф. Рыбакова «Фигуры Рыбакова», Озерецкого Н. И. «Двигательный тест» являются одними из самых распространенных методик данного периода. О них упоминается в любом соответствующем издании. Другие представленные методики являются менее популярными. В период 1900–1930 гг. психодиагностика развивалась в рамках 2 направлений: педологии и психотехники. Найденные методики применялись преимущественно в педологических исследованиях. Прежде всего, они предназначены для школьников (в том числе с аномалиями развития) и связаны с диагностикой интел-

лекта. Педологи надеялись получить с помощью тестов сведения о степени одаренности учащихся, особенностях их личности, осуществить диагноз и прогноз психического развития.

С другой стороны, в 1930-х гг. тестовые испытания, проводившиеся в сфере производства, начинают перемещаться в сферу образования, где они существенным образом дополнили тесты школьной успешности (педагогического контроля знаний). Два относительно самостоятельных направления в отечественной тестологии стали взаимодополняющими методами при решении задач общего и профессионального образования. Применение тестов школьной успешности вместе с тестами профессиональных способностей позволяло решать насущные проблемы подготовки образованных и квалифицированных кадров для бурно развивавшейся экономики наиболее рациональным способом. (Кадневский, 2007) 4 из 12 приведенных методик были созданы психотехниками, а затем начали использоваться педологами (Психотехническая методика..., 1935).

Сравнение классификаций методик по предмету исследования в Компендиуме и Tests in Print VII. Поскольку подобный анализ показался интересным, он приводится в качестве дополнительной информации в данной статье (см. табл. 2, 3).

Таблица 2

Классификация методик по предмету исследования в Tests in Print VII

Классификация методик по предмету в Tests in Print VII	Количество методик	%
Achievement (достижения)	81	3
Behavior assessment (оценка поведения)	134	5

Классификация методик по предмету в Tests in Print VII	Количество методик	%
Developmental (развитие)	135	5
Education (образование)	110	4
English and language (английский и язык)	161	6
Fine art (изобразительные искусства)	17	1
Foreign languages (иностраные языки)	45	2
Intelligence and general aptitude (интеллект и общие способности)	202	7
Mathematics (математика)	70	2
Miscellaneous (смешанные)	254	9
Neuropsychological (нейропсихология)	120	4
Personality (личность)	615	21
Reading (чтение)	118	4
Science (наука)	45	2
Sensory-motor (сенсо-моторные)	58	2
Social science (социальные науки)	31	1
Speech and Hearing (речь и слух)	86	2
Vocations (тесты оценки персонала)	564	20

Таблица 3

Классификация методик по предмету исследования в Компендиуме

Классификация методик по предмету в Компендиуме	Количество методик	%
Личностные особенности (свойства, качества)	67	12
Направленность и мотивация	56	10
Темперамент и свойства нервной системы	28	5
Характер	6	1
Самооценка, самоотношение	11	2
Интеллект, специальные способности, достижения	34	6
Когнитивная сфера	39	7
Волевая сфера	34	6
Эмоциональная сфера	45	8
Состояния	11	2
Стили	11	2
Ценности и смыслы	11	2
Межличностные отношения	62	11
Аттитюды (установки и отношения)	22	4
Нарушения и отклонения психического функционирования	28	5
Полиориентированные методики	11	2
Прочее	73	13

Разделы классификации методик по предмету в Компендиуме и Tests in Print VII различны, не говоря уже об их количестве. Например, в Tests in Print VII (Murphy et al., 2006) существуют такие разделы как «изобразительные искусства», «иностраные языки», «чтение», «наука», «социальные науки». По данным разделам в отечественном аналоге – Компендиуме – методик нет совсем. Однако наиболее многочисленными разделами, которые включают большинство методик, представленных в Tests in Print VII схожи с наиболее многочисленными разделами нашего Компендиума.

К ним относятся раздел «личностные особенности» («personality») и раздел «прочее» («miscellaneous»). Второе место по количеству методик в Tests in Print VII занимает раздел «Vocations» (в него входят различные методики, связанные с психодиагностикой профессиональной деятельности, прежде всего, тесты оценки персонала). Данный раздел в аналогичной классификации методик Компендиума не выделен, но в классификации методик Компендиума по исследуемым, для которых они предназначены (см. рис.2), существует раздел «персонал, коллектив» (он стоит

практически на третьем месте по количеству методик). Поэтому подобные методики в Компендиуме есть, хотя по количеству их в 8 раз меньше. Остальные разделы Tests in Print VII в разной степени представлены и в нашем Компендиуме.

Таким образом, был проведен полный анализ содержания Компендиума психодиагностических методик России и СССР по 9 направлениям:

1. Процентное соотношение методик по типу.
2. Процентное соотношение методик по предмету.
3. Процентное соотношение количества методик по десятилетиям.
4. Количество методик для индивидуальной и групповой форм проведения.
5. Количество методик для отдельных групп испытуемых.
6. Количество методик психодиагностики интеллекта, личности и социальных отношений для отдельных возрастных групп.
7. Количество методик, прошедших стандартизацию.
8. Количество методик, выпускаемых издательствами.
9. Методики 1900–1930-х гг.

Как было показано, в Компендиуме содержатся методики, различные по типу и предмету. Наибольшее количество в Компендиуме – опросников и шкал (57%). Распределение методик по предмету более однородно. В большей степени в Компендиуме представлены методики исследования личностных особенностей (свойств, качеств) (12%), межличностных отношений (11%), направленности и мотивации (10%). 40% методик Компендиума изданы в последнее десятилетие (1997–2007 гг.). В целом, увеличение количества создаваемых методик наблюдается с 1970-х гг. За период 1907–1960 гг. было найдено всего 4% методик (Батулин и др., 2008). Большинство методик в Компендиуме (75%) предназначены как для групповой, так и для индивидуальной формы проведения. По данным Компендиума наиболее обеспечены психодиагностическими методиками школьники (23% методик), взрослые люди (от 25 лет) (19%) и дети (до 7 лет) (14%). Однако, как показал анализ, существуют различия в обеспеченности данных групп методиками психодиагностики интеллекта, личности и социальных отноше-

ний. Наиболее обеспечены данными методиками взрослые люди, а наименее – школьники от 7 до 14 лет. Только 27% методик имеют информацию о стандартизации и 7% методик издаются в специализированных издательствах. Компендиум включает 12 методик периода 1900–1930 гг.. Данные методики направлены на измерение интеллекта, специальных способностей, когнитивной сферы и применялись преимущественно в педологических исследованиях.

На сегодняшний день Компендиум психодиагностических методик России и СССР является единственным изданием подобного рода в России. Для сравнения в 2006 году в США институтом Бэроса был выпущен уже седьмой сборник Tests in Print (TIP). Кроме Tests in Print в США издаются ежегодные обзоры Mental Measurement Yearbook (ММУ) (Geisinger et al., 2007). Последний 17 выпуск был издан в 2007 г. На данный момент на факультете Психологии ЮУрГУ создается второй выпуск Компендиума психодиагностических методик России и СССР, который будет включать компьютерные и адаптированные методики, а также те бланковые методики, которые не вошли в первый выпуск. В связи с этим, мы обращаемся к авторам методик с просьбой прислать необходимые сведения о методиках и тексты первоисточников по электронным адресам: kamani@mail.ru, nikbat@list.ru.

Литература

1. Батулин, Н.А. Компендиум психодиагностических методик России и СССР: описание и первичный анализ / Н.А. Батулин, А.В. Пичугова // Вестник ЮУрГУ. Серия «Психология». – 2008. – №31 (131). – Вып. 1. – С. 63–68.
2. Кадневский, В.М. Генезис тестирования в истории отечественного образования: монография / В.М. Кадневский. – Омск: Изд-во ОмГУ, 2007. – 336 с.
3. Психотехническая методика в применении к школам / под. ред. Э.Ю. Шюрпе. – М., 1935. – 276 с.
4. Murphy, L.L. Tests in print VII / L.L. Murphy, R.A. Spies, B.S. Plake. – The Buros Institute of Mental Measurements; The University of Nebraska-Lincoln; Lincoln, Nebraska, 2006. – 1196 p.
5. Geisinger, K.F. The seventeenth Mental Measurements Yearbook / K.F. Geisinger,

Пичугова Анна Витальевна. Психолог кафедры психодиагностики и консультирования факультета психологии Южно-Уральского государственного университета: kamani@mail.ru.

Anna V. Pichugova. Psychologist of the Chair Psychological diagnostics and Counseling of South Ural State University: kamani@mail.ru.

ВОЗРАСТНЫЕ ГРАНИЦЫ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ СТАБИЛЬНОГО ПЕРИОДА ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

М.М. Смирнягина

Описывается эмпирическое исследование возрастных границ стабильного периода подросткового возраста и начала нормативного кризиса перехода к юности. Проверяется гипотеза, что особенности представлений о себе во времени, внутренний конфликт ценностей, особенности смысло-жизненных ориентаций и Я-концепция старшеклассников являются показателями возрастных границ стабильного периода подросткового возраста.

Ключевые слова: подростковый возраст, стабильный период в развитии, динамика представления о себе во времени, конфликт ценностей, смысло-жизненные ориентации старшеклассников.

Вопрос определения возрастных границ стабильных этапов и нормативных кризисов подросткового и юношеского возраста остается актуальным на протяжении многих десятилетий. До сих пор нет единства в оценке подросткового периода, в определении его границ, поэтому актуальной задачей сегодня, является понимание психологического содержания стабильного периода подросткового возраста и уточнение его возрастных границ.

По-разному определяют исследователи суть периода, связывающего детство и взрослость. Так, согласно Л.И. Божович, весь подростковый возраст является кризисом и состоит из двух фаз – 12–15 лет и 15–17 лет (Л.И. Божович, 1995). Д.И. Фельдтейн подростковый период делит на три периода: «локально-капризный», «право-значимый», «утверждающе-действенный», акцентируя внимание на его конфликтности (Д.И. Фельдтейн, 1996). И.В. Дубровина называет подростковый период «кризисом независимости», полагая, что если отрочество проходит гладко и бесконфликтно или осуществляется по типу «кризиса зависимости», то неминуем запоздалый, а потому особенно болезненный и бурно протекающий кризис (17–18 лет), либо затяжная инфантильная позиция «ребенка» (И.В. Дубровина, 1987). Л.И. Бершедова выделяет возраст 15–18 лет как кризис юношеского возраста (Л.И. Бершедова, 1999). К.Н. Поливанова, реконструируя теоретические положения Л.С. Выготского о чередовании стабильных и критических возрастов в детском развитии, раскрывает содержание стабильного и критического пе-

риода и экспериментально определяет начало подросткового кризиса 10,6 лет и пик кризиса 11,8 лет (К.Н. Поливанова, 2000). Верхняя граница подросткового кризиса и содержание стабильного периода подросткового возраста не конкретизированы в ее работах.

Актуальным, таким образом, является определение возрастных границ завершения подросткового кризиса, определения начала нормативного кризиса перехода к юности, выявление критериев смены кризисного и стабильного периодов и определение задач стабильного периода подросткового возраста.

Основные теоретические подходы к исследованию: культурно-историческая теория Л.С. Выготского; концепции критических возрастов: детства – К.Н. Поливановой, взрослости – Е.Л. Солдатовой; концепция эго-идентичности Э. Эриксона.

Задачи детских возрастов в стабильных периодах развития К.Н. Поливанова (в логике культурно-исторической теории) связывает с освоением новых видов деятельности (игровой, учебной, общения), в ходе которых формируются новообразования в психике ребенка. В критический период происходит субъективация этих новых способов действия (психических новообразований). Возрастной кризис, разворачиваясь в логической последовательности *открытия новой идеальной формы, мифологизации, конфликта, рефлексии и разрешения*, завершается формированием новой социальной ситуации развития стабильного возраста. Одним из важных показателей смены кризисного и стабильного периода перехода от младшего

школьного к подростковому возрасту является динамика представлений о времени ребенка. «В стабильный период «Я» – стабильное (внеситуативное, вневременное). В кризисе «Я» младшего подростка вначале «рассыпается», потом собирается посредством упорядочивания на оси времени» (К.Н. Поливанова, 2000).

Рассматривая особенности взрослого периода развития, Е.Л. Солдатова выделяет новообразования возраста и новообразования кризиса. Новообразования возраста – это новообразования личности, соответствующее возрастным задачам развития. В кризисе новообразования личности интериоризируются. Процесс интериоризации связан с процессом эго-идентичности. Обретение новой эго-идентичности в кризисе способствует сохранению личностной непрерывности и тождественности себе измененному. Эго-идентичность выполняет регулирующую, управляющую и оценивающую функции. Задачи развития в периоды взрослости связываются с изменением структуры эго-идентичности в определенной для каждого возраста системе социальных отношений. Е.Л. Солдатова раскрывает каждую фазу кризиса через особенности эго-идентичности и разные сферы ее проявления: время, отношения, дело, ценности, поддержка. Предкризисная фаза кризиса (предрешенная эго-идентичность) характеризуется идеализацией будущего, отказом от прошлого, излишней уверенностью в себе, в своих ресурсах. Собственно критическая фаза (диффузная эго-идентичность) характеризуется отказом от настоящего, идеализацией прошлого, неверием в себя. Заключительная фаза кризиса, фаза адаптации, соответствует тождественности, целостности эго, принятием настоящего и прошлого, направленности на будущее, уверенности в собственных ресурсах. Для стабильного этапа в развитии характерна стабильная эго-идентичность (мораторий) и латентное развитие новообразований (Е.Л. Солдатова, 2005, 2007).

Исходным для данного исследования послужило представление о том, что переходность периода от детства к взрослости выражается в сочетании особенностей, характерных как для нормативных кризисов детства, так и нормативных кризисов взрослости, динамика которых связана с изменением социальной ситуации развития. В стабильном периоде подросткового возраста латентно формируются новообразования

личности: Я-концепция, система ценностей, целей и смыслов жизни. В пространстве нормативного кризиса присваиваются новообразования стабильного периода посредством формирования эго-идентичности. Новообразованием нормативного кризиса перехода к юности является достигнутая эго-идентичность (тождественность себе измененному).

Эго-идентичность является впервые возникшим личностным новообразованием стабильного периода подросткового возраста, поэтому изменения представлений о себе во времени, изменения в особенностях ценностной сферы, особенности самоописаний и смысложизненных ориентаций будут показателями границ стабильного и критического периода в развитии подростка и периода перехода к юношеству.

Организация и методы исследования

В исследовании приняло участие 660 старшеклассников средних школ г. Челябинска и Челябинской области; составивших четыре возрастные группы: 163 учащихся 8-го класса (ср. возраст 13,5 лет); 217 учащихся – 9-го класса (ср. возраст 14,7 лет); 129 учащихся 10-го класса (ср. возраст 15,6 лет); 151 учащийся 11-го класса (ср. возраст 16,5 лет).

Цель исследования: выявить возрастные границы стабильного периода подросткового возраста и начало нормативного кризиса развития при переходе к юности.

Задачи:

1. Изучить представления о себе во времени, отношение к целям и смыслу жизни, особенности ценностной сферы, Я-концепции у старшеклассников 13–17 лет.

2. Уточнить критерии для определения границ стабильного периода развития подростка и нормативного кризиса перехода к юности.

Методы исследования: В качестве психодиагностических методов использовались: методика Е.М. Десятниковой «Прошлое, настоящее, будущее», методика Е.Б. Фанталовой «Уровень соотношения «Ценности» и «Доступность» в различных жизненных сферах» (УСЦД), тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева, методика самоописания М. Кун «Кто я? Какой я?», методика самооценки Дембо-Рубинштейн. Статистическая обработка результатов исследования и сравнение результатов исследования осуществлялась с помощью компь-

ютерной программы SPSS (включая расчет t-критерия Стьюдента).

Результаты исследования и их обсуждение

Исследование динамики представления о себе во времени у учащихся 8–11 класса. Для определения возрастных границ стабильного подросткового периода и фаз кризиса исследовались особенности представлений о себе во времени учащихся 8, 9, 10, 11-х классов (методика Е.М. Десятниковой «Прошлое, настоящее, будущее»). Проводилось сравнение результатов количественного соотношения «глобальных» и «частных» событий, их временной отнесенности, «оценочности» и «субъектности» событий в прошлом, настоящем и будущем.

В ходе исследования выявлено, что результаты учащихся 9-го класса значительно отличаются по всем параметрам от результатов, полученных у учащихся остальных классов. В этом возрасте равномерно представлены глобальные события в прошлом, настоящем и будущем, эти события симметрично равноудалены. Картину дополняет большее количество «субъектных» событий в будущем, что говорит о том, что девятиклассники демонстрируют уверенность в себе, в своих ресурсах, что характерно для стабильного периода в развитии.

У старшеклассников 10–11-го класса в самоописаниях прослеживается временная асимметрия событий в сторону будущего. Старшеклассники в этот возрастной период живут «близким прошлым», «отдаленным будущим» и наблюдается увеличение событий «завтра» в настоящем. Использование категорий «оценочности» событий в будущем, тоже свидетельствуют о «вытягивании» временной перспективы в сторону будущего в 10–11-х классах, что соответствует началу нормативного кризиса.

У восьмиклассников проявилось небольшое количество «глобальных» событий в прошлом, настоящем и будущем, события симметрично равноудалены относительно настоящего, что соответствует фазе адаптации нормативного кризиса подросткового возраста.

Исследование особенностей смысловых жизненных ориентаций и отношение к прошлому, настоящему и будущему

Исследуя особенности смысловых жизненных ориентаций, удалось определить не только цели, процесс и результат, но и отношение к прошлому, настоящему и буду-

щему. Осознание собственных целей и ценностей является показателем стабильного периода в развитии. Учащиеся 9-го класса показали самые высокие результаты по общему уровню СЖО, по показателям «цель в жизни», «результативность жизни», «процесс жизни» ($p \leq 0,01$) по сравнению с другими классами. Удовлетворенность самореализацией в прошлом и осознанные цели в будущем наряду с насыщенностью жизни в настоящем свидетельствуют о тождественности себе во времени.

Внутренний конфликт более всего характерен периодам, приходящимся на обучение в 8-х и 11-х классах. Об этом свидетельствуют данные методик, характеризующие особенности осмысленности жизни и временной перспективы. О внутреннем конфликте свидетельствуют одинаково низкие показатели удовлетворенности процессом жизни, неуверенность в собственных силах и ресурсах.

Самый высокий показатель по субтесту «Локус контроль - жизнь» наблюдается у учащихся 11-го класса (выше, чем в других сравниваемых группах $p \leq 0,01$), что указывает на неуверенность одиннадцатиклассников в способности контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь (идеализация представлений о своих возможностях), что характерно, скорее всего, для начала кризиса.

Исследование особенностей системы ценностей и внутреннего конфликта личности. Анализ результатов исследования внутреннего конфликта терминальных и инструментальных ценностей у учащихся 8–11 классов показал, что внутренний конфликт терминальных ценностей выше у учащихся 8-х и 11-х классах по сравнению с 9–10-ми классами ($p \leq 0,01$), а внутренний конфликт инструментальных ценностей выше в 11-м классе, по сравнению с учащимися 8–10-х классов ($p \leq 0,01$). У одиннадцатиклассников ценности «здоровье», «любовь», «друзья», «счастливая семейная жизнь», «материально обеспеченная жизнь» имеют наибольший внутренний конфликт, что связано с необходимостью решения задач следующего возрастного периода, в этом находит отражение сложившаяся социальная ситуация развития и необходимость решения задач следующего возрастного периода – юности.

Показатели низкого уровня внутреннего конфликта ценностей, полученные у учащихся 9–10-х классов характерны для ста-

бильного периода развития. Наибольший уровень внутреннего конфликта ценностей приходится на период обучения в 8-м и 11-м классах, что соответствует периоду нормативного кризиса. Внутренний конфликт системы ценностей по результатам исследования у учащихся 8-го класса связан с ценностями-целями, а у учащихся 11-го класса – с ценностями-целями и средствами достижения этих целей, это указывает на то, что 11-классники стоят перед выбором не только целей, но и средств их осуществления. Высокий уровень внутреннего конфликта ценностей - показатель нормативного кризиса.

Исследование особенностей Я-концепции и самооценки старшеклассников. Содержание самоописаний девятиклассников существенно отличается от самоописаний восьмиклассников (методика самоописания М. Кун «Кто я? Какой я?»). Девятиклассники описывают себя не только из внешней позиции, но и через личные качества, через оценку себя. В блоке отношений значительно увеличивается количество самоописаний, связанных с миром, семьей, школой, друзьями. Такое соотношение характерно для устойчивого, непротиворечивого, самодостаточного «Я». Ценность отношений и высокий показатель по критерию «уверенность в себе» в самооценке (методика самооценки Дембо-Рубинштейн) указывает на стабильный период развития девятиклассников.

Наибольшее количество в самоописаниях по категории «планы в социуме» на-

блюдается у учащихся 10-го и 11-го класса, что указывает на динамику формирования жизненных целей. У 11-классников значимо больше по сравнению с другими классами имеется высказываний, относящихся к категориям «ориентировка в Я» и «множественное Я», и высокий показатель по категории «множественное Я» у восьмиклассников. Данные показатели отражают внутреннюю работу, направленную на поиск идентичности и осознание себя, что характерно для нормативного кризиса. Количество высказываний в самоописаниях значимо возрастает от 8-го к 9–11 классам ($p \leq 0,01$), что говорит об интенсивности развития Я-концепции в этот период.

Таким образом, результаты учащихся 9-х классов (14–15 лет), имеют значимые отличия по сравнению с результатами учащихся остальных классов: равномерность глобальных событий в прошлом, настоящем и будущем; симметричность этих событий относительно настоящего; высокий общий уровень СЖО; удовлетворенность самореализацией в прошлом и осознанные цели в будущем, наряду с насыщенностью жизни в настоящем; показатели низкого уровня внутреннего конфликта ценностей; высокий показатель уверенности в себе – все это свидетельствует о целостности личности, что указывает на переживание стабильного периода развития.

Полученные результаты обобщены в табл. 1, 2.

Таблица 1
Критерии определения стабильного периода развития и фаз нормативного кризиса перехода к юности

Критерии	Фаза адаптации подросткового кризиса; 8 класс, (13–14 лет)	Стабильный период подросткового возраста; 9 класс, (14–15 лет)	Предкритическая фаза кризиса перехода к юности; 10–11 класс, (15–16 лет)	Собственно критическая фаза кризиса перехода к юности; 11 класс (16–17 лет)
Представления о времени	Характеризуются небольшим количеством глобальных событий в прошлом, настоящем и будущем.	Симметричность событий относительно настоящего. Субъектность событий будущего, уверенность в собственных ресурсах	События представлены близким прошлым и отдаленным будущим, присутствие будущего в настоящем.	События представлены близким прошлым и отдаленным будущим, присутствие будущего в настоящем.
Уверенность в себе и в управлении жизнью	Средний уровень ЛК-жизнь и ЛК-Я	Высокий уровень ЛК-жизнь и ЛК-Я	Самоуверенность в себе и своих возможностях. Выс. уровень ЛК-жизнь	Низкий уровень ЛК-жизнь и ЛК-Я
Особенности отношений	Небольшое количество самоописаний отношений	Увеличивается самописание отношений связанных с семьей, школой, друзьями, миром	Небольшое количество самоописаний отношений	Небольшое количество самоописаний отношений

Критерии	Фаза адаптации подросткового кризиса; 8 класс, (13–14 лет)	Стабильный период подросткового возраста; 9 класс, (14–15 лет)	Предкритическая фаза кризиса перехода к юности; 10–11 класс, (15–16 лет)	Собственно критическая фаза кризиса перехода к юности; 11 класс (16–17 лет)
Особенности ценностной сферы	Высокий уровень внутреннего конфликта ценностей	Низкий уровень внутреннего конфликта ценностей	Высокий уровень внутреннего конфликта ценностей. Внутренние конфликт выше по тем ценностям, которые будут задачами след. возрастного периода	Высокий уровень внутреннего конфликта целей и средств их достижения
Особенности самооценки	Самооценка возрастает по параметру «уверенность в себе»	Самооценка не изменяется	Самооценка не изменяется	Низкий уровень самооценки по параметру «уверенность в себе»

На основании полученных данных можно определить границы стабильного периода подросткового возраста и норма-

тивного кризиса развития при переходе к юности (табл. 2).

Таблица 2

Возрастные границы и новообразования подросткового и юношеского возраста

Возрастные границы	Подростковый возраст		Юношеский возраст	
	Подростковый кризис	Стабильный период	Юношеский кризис	Стабильный период
	10,6–13 лет	14–15 лет	16–17 лет	
Новообразования	Способность к самоанализу как новообразование кризиса	Потребность в самоопределении Я-концепция, система ценностей, целей жизни	Эго-идентичность как новообразование кризиса	В данной работе не исследовался

Выводы

1. В работе определены критерии выделения стабильных и кризисных периодов в подростковом и раннем юношеском возрасте. Для стабильного периода развития характерны: уверенность в себе и собственных ресурсах, низкий уровень внутреннего конфликта ценностей, равномерность представлений о себе в прошлом, настоящем и будущем, осознание собственных целей. Начало нормативного кризиса проявляется в направленности на неопределенное будущее, идеализации собственных возможностей. Собственно кризис характеризуется высоким уровнем внутреннего конфликта ценностей, неуверенности в себе и собственных ресурсах.

2. Подростковый возраст – это возрастной период, который включает в себя кри-

зисный период с 10,6 лет (по данным Поливановой К.Н.) по 12–13 лет и стабильный период развития 14–15 лет. Нижняя граница нормативного кризиса перехода к юности приходится на 16–17 лет, что связано с объективной социальной ситуацией завершения обучения в средней школе и необходимостью сделать осознанный выбор дальнейшего жизненного пути.

Литература

1. Бершедова, Л.И. Психологическая готовность к переходу на новый этап возрастного развития как личностное новообразование критических периодов: дисс. д-ра психол. наук / Л.И. Бершедова. – М., 1999. – 314 с.

2. Божович, Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе / Л.И. Божович // Проблемы формирования личности: Из-

бранные психологические труды / под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.– Воронеж: Международная пед. академия, 1995. – 264 с.

3. Выготский, Л.С. Психология / Л.С. Выготский. – М.: ЭКСМО – Пресс, 2000. – 1008 с.

4. Дубровина, И.В. Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту / И.В. Дубровина. – М.: Педагогика, 1987. – 181 с.

5. Поливанова, К.Н. Психология возрастных кризисов / К.Н. Поливанова. – М.: Академия, 2000. – 184 с.

6. Солдатова, Е.Л. Психология нормативных кризисов взрослости: монография / Е. Л. Солдатова. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2005. – 281 с.

7. Солдатова, Е.Л. Структура и динамика нормативного кризиса перехода к взрослости: монография / Е.Л. Солдатова. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2007. – 267 с.

8. Фельдштейн, Д.И. Психология развивающейся личности / Д.И. Фельдштейн. – М., 1996. – 248 с.

Поступила в редакцию 03.02.2009

Смирнягина Майя Максовна. Педагог-психолог МОУ «Лицей №6 г. Миасс: y_smirn@bk.ru.

Maya M. Smirnyagina. Educational psychologist of Municipal Educational Institution Licey №6, Miass: y_smirn@bk.ru.

ОБРАЗ ВОЗРАСТА КАК НОРМАТИВНЫЙ ЭЛЕМЕНТ КУЛЬТУРЫ И ИДЕАЛЬНАЯ ФОРМА РАЗВИТИЯ

Е.Л. Солдатова

Рассматривается представление о возрасте как нормативном явлении, представленном в общественном сознании, отражающее возрастные задачи развития личности во взрослом периоде. Исследуется факторная структура возрастных экспектаций. Рассматриваются гендерные особенности и специфика содержания возрастных задач каждого этапа взрослого развития.

Ключевые слова: *возрастные экспектации, культуральный образ возраста, возрастные задачи развития личности.*

Переход индивида от одной возрастной стадии развития к другой осуществляется бесконфликтно и недраматично, если он сопровождается определенными ритуалами, обрядами (т.н. обрядами инициации), которые специфическим способом структурируют жизненный цикл и оформляют взаимоотношения разных возрастных слоев, передают существенные признаки и ценности возрастных групп, а главное, регламентируют процесс перехода из одной возрастной группы в другую. В ситуации отсутствия обрядовых механизмов символизации возрастных процессов и соответствующих им ритуалов, процесс вхождения в возрастную субкультуру усложняется и растягивается во времени, поскольку индивиду необходимо сориентироваться в символах и нормах возраста, прежде чем он осознает и утвердит себя в качестве члена данной возрастной когорты, войдет в данную субкультуру. Возникает закономерный вопрос о механизмах знакомства с нормативными критериями возраста и особенностях процесса идентификации индивида с возрастной группой. В связи с этим представляется необходимым рассмотреть содержание возрастных экспектаций – ожиданий общества от представителей взрослого периода. Важно выявить насколько дифференцирует общественное сознание возрастные этапы в период взрослости, существуют ли выраженные различия в гендерных возрастных «портретах».

Основные теоретические подходы к исследованию культурального образа возраста

В психологии развития и в социальной психологии в возрастном-нормативном аспекте традиционно принято рассматривать под-

ростковые и юношеские группы, – в них ярко выражены определенные поведенческие нормы, соблюдение которых обеспечивается предполагаемыми санкциями со стороны сверстников. В последние десятилетия вырос интерес к детской субкультуре и к геронтогенезу, к возрастным нормам поведения, регулирующим особенности мировосприятия, самопрезентации и взаимодействия (Бочаров В.В., М.А. Осорина и др.). По мнению В.В. Бочарова, между группами юношества и пожилых людей существует нечто общее в плане социальной ущербности и, в определенном смысле, транзитности, которая затрудняет процессы их идентичности (Бочаров В.В., 2001). Он выдвигает созвучную нашим представлениям идею о том, что в условиях стремительных социальных изменений в обществе разрушаются иные формы идентичностей и на первый план могут выходить возрастные различия между людьми как основа их самоидентификации.

Распространенная концепция жизненных сценариев Р. Шанка и Р. Абельсона (Schank R.C., Abelson R.P) описывает типичные для членов культурной общности представления о содержании и «расписании» ожидаемых жизненных событий. Логика рассуждения этих авторов сходна с положениями, развиваемыми в рамках отечественной традиции культурно-исторического подхода (Выготский Л.С., 2000): культурные жизненные сценарии присваиваются субъектом по мере социализации или развития.

В социальной антропологии образ возраста рассматривается как обязательный элемент культуры. Возрастные нормы, существующие в культуре, на ранних этапах социогенеза служили главным маркером социально – возрастной иерархии в традици-

онном обществе и выражались в виде вербальных табу и предписаний. В современном обществе возрастные нормы формируют отношения между возрастными стратами и отношения между людьми внутри возрастных групп.

Возрастной символизм как элемент культуры включает систему представлений и образов, в которых общество воспринимает, осмысливает и легитимирует жизненный путь индивида и возрастную стратификацию. Элементами возрастного символизма являются: *нормативные критерии возраста* (принятая культурой возрастная терминология, периодизация, задачи и длительность возрастных этапов); *возрастные стереотипы* (черты и свойства, приписываемые культурой лицам данного возраста и задаваемые им в качестве подразумеваемой нормы); *возрастные обряды* (ритуалы, структурирующие жизненный цикл, возрастные переходы и отношения возрастных слоев); *возрастная культура* (специфический набор признаков и ценностей, по которым представители данного возрастного класса идентифицируют себя как принадлежащие этому возрасту и отличные от всех остальных) (Бочаров В.В., 2001; Кон И.С., 1984).

Образ возраста, существующий в виде экспектаций в той или иной культуре (культуральный образ возраста), является тем самым идеальным образом развития, который становится идеальной формой развития для представителей данного общества (Солдатова Е.Л., 2007). Открытие идеальной формы следующего возрастного этапа открывает нормативный кризис перехода к этому этапу. Взаимодействие идеальной и реальной формы развития определяет динамику нормативного кризиса. Интериоризация идеальной формы – сложный процесс, который осуществляется в кризисе и является критерием его окончания и готовности личности к переходу на следующий возрастной этап.

Описание исследования

Предварительное исследование представлений о возрасте как нормативном явлении, наличествующим в обществе, проводилось следующим образом. В структурированной беседе с лицами разного возраста

(всего было опрошено 90 человек от 18 до 70 лет различных профессий и уровня образования) выяснялось, к какому возрастному диапазону они относят свой возраст, как и, по каким критериям, они определяют этот и другие возраста.

Было опробовано два варианта первого этапа данной процедуры.

Вариант 1. Респондентам предлагали посмотреть на линию, где условно обозначены некоторые возрастные отрезки (рис. 1).

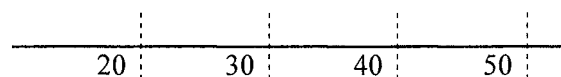


Рис. 1. Линия жизни 1

Далее предлагалось определить, где приблизительно он (она) находится в настоящее время, и как, по мнению респондента, можно было бы назвать этот возраст? Если респондент затруднялся дать название, следовал вопрос: «Можно ли этот период назвать...?» и далее предлагались варианты, в том числе обозначенные на линии (рис. 2).



Рис. 2. Линия жизни 2

Вариант 2. У респондента спрашивали, сколько ему (ей) лет, и просили попытаться отнести свой возраст к некоторому возрастному периоду, обозначенному на рисунке (рис. 3). Далее выяснялось, как полагает респондент, когда этот возрастной период приблизительно начался и до какого возраста он (она) будет в нем находиться.

Целью дальнейшего исследования было определение критериев, соответствующих возрастным ожиданиям, представленным в культуре, отражающим содержание возрастных задач каждого возраста взрослого периода развития.

Предметом исследования стала структура культурального образа возраста.

Гипотеза исследования: образ возраста включает специфический набор признаков и ценностей, поддерживается носителями определенной возрастной субкультуры и транслируется как идеал или стереотип представителям других возрастов.

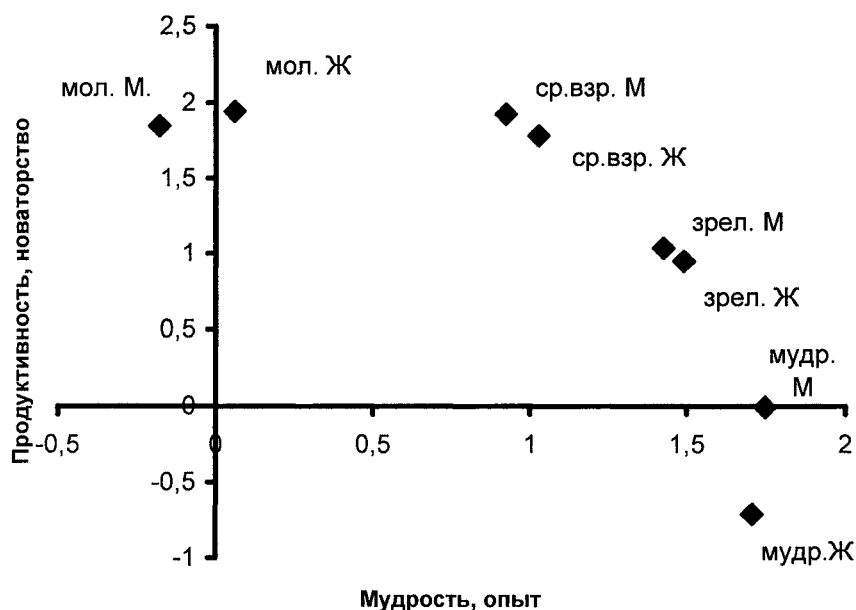


Рис. 3. Семантическое пространство стереотипных представлений о возрасте (Ф1, Ф2):

мудр. Ж. – типичная женщина возраста мудрости; мудр. М. – типичный мужчина возраста мудрости; зрел. Ж. – типичная женщина возраста зрелости; зрел. М. – типичный мужчина возраста зрелости; ср. взр. Ж. – типичная женщина возраста средней зрелости; ср. взр. М. – типичный мужчина возраста средней зрелости; мол. Ж. – типичная женщина возраста молодости; мол. М. – типичный мужчина возраста молодости

В исследовании приняло участие 340 респондентов разных возрастных групп (от 17 до 70 лет), представители различных профессий и социальных групп. Среди респондентов были жители больших и малых городов РФ и сельской местности (Челябинской, Ивановской, Ярославской, Свердловской обл., Республики Башкортостан). Исследовался обобщенный образ каждого возрастного этапа. Среди задач были следующие: выявить и проанализировать различия в представлениях о типичных образах различных возрастных периодов зрелости, описать возрастные и гендерные стереотипы возраста. Мы также хотели сравнить базисные основания категоризации взрослых возрастов – системообразующие факторы, отражающие наиболее характерные различия во взглядах на задачи молодости, средней зрелости, зрелости и мудрости.

Методы исследования

В исследовании был использован метод структурированного интервью. Вопросы были следующие:

1. Как Вы считаете, что ожидает общество от людей Вашего возраста?
2. Как Вы полагаете, что ожидает общество от представителей других периодов? (при этом предлагалось указывать конкретное

название возраста или возрастные границы этапа с опорой на знакомых или родственников).

Полученные в результате интервью данные были обобщены. В табл. 1 приведены представления наших респондентов о приблизительных границах и возможных названиях возрастных этапов взрослого периода, а также ожиданиях общества от представителей исследуемых возрастов (приводятся наиболее распространенные ответы на вопрос об ожиданиях общества от представителей того или иного возраста и варианты названий).

Первичный анализ полученных результатов выявил высокую согласованность в описании возрастных особенностей у респондентов разных возрастных категорий. Для более точного определения нормативных критериев возраста было специально разработано следующее исследование. Респондентам предлагалось оценить по семибалльной шкале (от -3 до +3 баллов) наличие предложенных в бланке 47 пунктов (чаще всего встречающиеся качества и стремления, описывающие типичных представителей каждого возраста – мужчин и женщин). Список включил критерии возрастных ожиданий, полученные в ходе предварительного исследования.

Обобщенные представления респондентов о границах возрастов и ожиданиях общества

Границы возраста	от 24 до 33 лет	от 34 до 43 лет	от 46 до 55 лет (для жен.) и 46–60 лет (для муж.)	от 56–60 до 65 лет
Варианты названий возрастов	«Молодость» («двадцатилетние», «молодые», «старшая юность»)	«Средний возраст» («взрослые», «те, кому за тридцать»)	«Зрелость» (сорокалетние, «за сорок», «возраст опыта»)	«Возраст мудрости» («пенсионный возраст»)
Ожидания общества	<ul style="list-style-type: none"> – активности в усвоении знаний; – беззаботности; – легкости; – инфантильности; – праздности; – новых идей; – создание семьи; – импульсивности; – бескорыстия; – пассивности. 	<ul style="list-style-type: none"> – продуктивности; – работы на прогресс общества; – работы, еще раз работы; – расцвета; – пика активности; – созидания нового; – развития возможностей; – профессионального развития; – рождения детей; – открытости; – новаторства; – продвижения идей на благо общества; – накопления опыта и созидательных сил. 	<ul style="list-style-type: none"> – опыта; – поддержания прогресса за счет стабильности; – стабильности; – удержание достигнутых высот (планки); – такой же интенсивной работы как в 30; – воспитывать детей; – передачи опыта; – поддержки молодого поколения (в семье и в профессии); – обращения к богу; – обретения духовности; – передачи опыта; – быть образцом для подражания; – предсказуемости; – надежности. 	<ul style="list-style-type: none"> – сохранять активность; – не чахнуть; – мудрости; – хранения опыта; – отдать последние соки; – солидности; – степенности; – осторожности; – снижения возможностей; – заботы о здоровье; – хранения и передачи опыта; – утраты активности; – пассивности; – смирения с изменениями.

Для обработки полученных результатов были использованы следующие статистические методы: корреляционный анализ и факторный анализ.

Результаты исследования и их обсуждение

1. Исследование представлений о нормативных критериях взрослых возрастов как возрастных задачах развития

Сопоставляя полученные на исследованной выборке результаты, мы отметили более высокую степень совпадения образов типичного мужчины и типичной женщины внутри каждого возраста; (соответствующие коэффициенты корреляции для молодости: $r=0,9$, $p<0,001$; для среднего возраста $r=0,955$, $p<0,001$; для зрелости: $r=0,914$, $p<0,001$ и для мудрости: $r=0,964$, $p<0,001$). Такие результаты могут свидетельствовать о высоком совпадении содержания возрастных задач для представителей обоего пола одного возраста. При этом в наибольшей степени

отличаются коэффициенты корреляции образов типичных представителей молодости и мудрости (коэффициенты корреляции для женщин: $r=-0,598$, $p<0,001$, для мужчин: $r=-0,655$, $p<0,001$); молодости и зрелости (коэффициенты корреляции для женщин: $r=-0,480$, $p<0,01$, для мужчин: $r=-0,435$, $p<0,01$).

Было выявлено достаточно высокое совпадение образов типичного мужчины в молодости и средней зрелости ($r=0,510$, $p<0,001$) и образов типичной женщины в возрастах зрелости и мудрости ($r=0,755$, $p<0,001$). Эти данные указывают на гендерные различия в представлениях о возрасте в нашей культуре. Ожидаемые стереотипы поведения и образа жизни мужчины периода молодости и средней зрелости во многом совпадают, т.е. общество предписывает им сходные задачи, которые связаны с высокой активностью, профессиональным развитием, созданием семьи и новаторством. Стереотипное представление, распространенное в нашей культуре о женщине возрастов зрело-

сти и мудрости одинаково связано с ожиданием от нее стабильности и надежности за счет осознанного жизненного опыта. Преемственность развития подтверждается значительными совпадениями в образах «соседних» возрастов, а изменения, происходящие в процессе развития, подтверждаются существенными отличиями в образах возрастов, разделенных одной или двумя стадиями.

Для выявления содержания культурально-возрастных экспектаций были определены средние значения по каждому качеству относительно исследуемых возрастных периодов отдельно для мужчин и женщин. На следующем этапе проводилось сравнение рангов качеств во всех возрастных группах.

Попарное сравнение позволило определить ведущие для возраста особенности и отследить представления о динамике возрастных особенностей взрослых людей – мужчин и женщин.

Представления наших соотечественников о задачах молодости в основном охватывают область профессионального развития, создание семьи, характеризуют этот период как расцвет возможностей, пик активности и направленности на новое. Вместе с тем, очевидны различия в усредненном мужском и усредненном женском образе. Так, на первом месте для мужчины, по мнению наших респондентов, стоит профессиональное развитие и активность в получении и усвоении знаний (возраст характеризуется как пик активности для мужчины). Для женщины этого возраста на первом месте – создание семьи и рождение детей. Активность в получении и усвоении знаний и профессиональное развитие тоже занимают высокую позицию – второй ранг, но делят ее с воспитанием детей. Создание семьи как задача для мужчины этого возраста занимает лишь девятую позицию после группы особенностей, связанных с новаторством и целеустремленностью. Интересно отметить, что те же качества в образе типичной женщины занимают более высокие ранги в ряду приписываемых ей общественным мнением характеристик. Очевидно, что в представлениях, распространенных в современном российском обществе, женщине молодого возраста отводится активная позиция как в сфере создания семьи и воспитании детей, так и в профессиональном плане и саморазвитии. Однако самые высокие значения по позициям «рождение детей» и «создание семьи» приходятся именно на образ типичной женщины ранней взросло-

сти. Мужчина, согласно общественным представлениям, должен в первую очередь состояться как профессионал, быть активным в созидании и продвижении новых идей и интенсивно работать.

Характеристики мужчины и женщины среднего возраста во многом схожи между собой, за исключением того, что на первой позиции для женщины в ряду наиболее ожидаемых обществом характеристик – воспитание детей (самое высокое значение среди всех возрастных групп), затем – интенсивная работа, наличие новых идей и продуктивность. От мужчины общество ожидает интенсивной работы (пиковое значение для всех возрастов) в первую очередь, а наличие новых идей связывает с профессиональным развитием и пиком активности. Воспитание детей – на четвертой позиции в ранге приписываемых мужчине среднего возраста ценностей. Образ мужчины среднего возраста включает в себя некоторые характеристики образа мужчины ранней зрелости. Среди них: профессиональное развитие, активность, стремление к новаторству, создание семьи, которые занимают почти одинаковые ранговые позиции. Различают эти образы качества, которые, включены в другие возрастные образы. Так, среди характеристик молодости встречаются такие, которые, очевидно, присущи предыдущему возрасту – юности, – активное усвоение знаний и импульсивность, а среднему возрасту приписываются качества, которыми так же характеризуется типичный мужчина зрелого возраста: целеустремленность, продуктивность, удержание достигнутых высот (результатов), уверенность в себе. Подобную преемственность можно наблюдать и в характеристиках возрастных образов женщины. Профессиональное развитие, целеустремленность, новаторство и опыт – качества присущие и среднему возрасту и зрелости.

Возраст зрелости является во взглядах наших респондентов переходным к возрасту мудрости, поскольку на первых позициях содержит большинство характеристик следующего возраста: хранение и передача опыта, стабильность, быть образцом для подражания. С той лишь разницей, что средние значения по этим качествам в возрасте мудрости значительно превышают значения этих характеристик в образе зрелого возраста (различия значимы на уровне $p = 0,001$). Пиковые значения для этого возраста приходятся на такие характеристики как: быть об-

разцом для подражания (в описании мужчин) и уверенность в себе (в описании женщин).

Образ возраста мудрости у мужчин и женщин содержит такие характеристики как: опыт, забота о здоровье, поддержка молодых поколений, мудрость, осторожность, степенность, стремление и обретение духовности, солидность, стабильность. Большинство из этих характеристик являются пиковыми в данном возрасте.

Как уже отмечалось, во многом внутри возраста образы мужчины и женщины схожи

между собой, однако значимые различия удалось обнаружить по следующим позициям.

В молодости в описании особенностей типичной женщины значимо выше (при $p < 0,001$), чем у мужчины задачи создания семьи, рождения и воспитания детей (табл. 2). Образы типичных представителей средней зрелости значимо различаются (снова «в пользу» женщины при $p < 0,001$) по пунктам: создание семьи, рождение детей и, что интересно, активность в усвоении знаний (табл. 3).

Значимые различия в образах мужчин и женщин в молодости

Таблица 2

Параметр	Создание семьи	Рождение детей	Воспитание детей
Мужчины в молодости	1,82	1,85	1,05
Женщины в молодости	2,47	2,57	2,20
Уровень значимости различий по Т-критерию Стьюдента	$P < 0,001$	$P < 0,001$	$P < 0,001$

Значимые различия в образах мужчин и женщин в средней зрелости

Таблица 3

Параметр	Рождение детей	Воспитание детей	Расцвет всех возможностей
Мужчины в средней зрелости	1,95	2,11	1,96
Женщины в средней зрелости	1,50	2,49	1,67

Образ типичного зрелого мужчины на уровне тенденций ($p = 0,05$) отличается от образа зрелой женщины возможностью рождения детей, а женщина значительно опережает мужчину (при $p = 0,001$) по характеристикам осторожности и снижению возможностей (физических и социальных).

В возрасте мудрости образ мужчины отличают возможности интенсивной работы и стремление удерживать достигнутое. Здесь можно говорить о привычных полоролевых стереотипах, распространенных в отечественной культуре. Мужчина традиционно более ориентирован на работу, профессиональную карьеру, профессиональный прогресс. Женщина же, как правило, сочетает высокую активность в профессии и общественной жизни с созданием и поддержанием домашнего очага, столь же активной заботой о семье. Возможно, поэтому активный период в жизни типичной российской женщины короче, чем у мужчины. Стереотипы же требуют от мужчины более долгой профессиональной активности и ответственности за экономическую стабильность семьи.

В настоящей работе мы не проводили кросскультурных исследований, что могло

бы стать одним из направлений продолжения данной работы. Однако полученные данные согласуются с некоторыми результатами, описанными в работах по исследованию полоролевых и этнических стереотипов (Митина О.В., Петренко В.Ф., 2000).

В целом можно констатировать, что полученные в этой части исследования данные подтвердили общие теоретические представления о возрастных задачах развития в период взрослого развития человека.

Основные задачи развития в ранней зрелости (молодости) связаны с профессиональным становлением и созданием семьи. Однако от мужчин общество ожидает большей включенности в профессиональную сферу и общей активности по созданию нового, от женщины ожидается направленность на создание семьи и рождение детей и, вместе с тем, на активное профессиональное обучение и развитие.

Основные задачи среднего возраста связаны с интенсивной работой, направленностью на поиск новых идей, целеустремленностью. Гендерные различия в ожиданиях общества связаны с большей ответственностью женщин за воспитание детей.

Основные задачи зрелости связаны с присвоением опыта и стремлением к стабильности, надежности и уверенности в себе.

Основные задачи периода мудрости опыт связаны с заботой о здоровье, поддержкой молодых поколений.

2. Исследование факторной структуры представлений о возрасте

Анализ результатов факторной обработки двух матриц в отдельности (респондентов женщин и мужчин) показал, что факторные структуры, полученные в результате факторной обработки матриц российских мужчин и российских женщин очень близки между собой. Другими словами, стереотипы, требования, предъявляемые к тем или иным женским и мужским ролям исследуемыми

респондентами, как мужчинами, так и женщинами, имеют больше общего, чем различного. Это подтверждает, что представления людей о возрастных нормах и задачах детерминируются культурой.

В результате факторизации всех характеристик было выделено два наиболее значимых фактора (табл. 4), которые образовали следующие пункты (с указанием их факторных нагрузок и полярности). Анализ семантики пунктов, образовавших положительный и отрицательный полюсы первого фактора, позволяет интерпретировать его как фактор мудрости и опыта. По содержанию пунктов, составивших второй фактор, можно определить его как новаторство и продуктивность.

Факторная структура представлений о возрасте

Таблица 4

Название фактора	Номер пункта	Содержание пункта	Факторные нагрузки	
			1	2
Мудрость и опыт (Φ_1)	37	Поддержка молодого поколения в семье и обществе	0,790	–
	44	Мудрость	0,770	–
	31	Передача опыта	0,754	–
	36	Надежность	0,751	–
	39	Хранение и передача опыта поколений	0,729	–
	34	Стабильность	0,724	–
	04	Жизненный опыт	0,715	–
	43	Солидность	0,703	–
	09	Степенность	0,702	–
	30	Обретение духовности	0,699	–
	42	Осторожность	0,672	–
	06	Хранение опыта	0,660	–
	40	Забота о детях здоровье	0,645	–
	25	Быть образцом для молодежи	0,626	–
	35	Прогресс за счет достигнутой стабильности	0,563	–
	41	Снижение физических возможностей	0,547	–
	46	Самодостаточность	0,535	–
	Новаторство и продуктивность (Φ_2)	01	Беззаботность	–0,534
23		Легкомысленность	–0,532	–
05		Предсказуемость	0,479	–
27		Удержание достижений	0,474	–
19		Новаторство	–	0,754
24		Созидание нового	–	0,735
22		Профессиональное развитие и становление	–	0,732
33		Интенсивная работа	–	0,727
15		Продуктивность	–	0,682
26		Активность в приобретении и усвоении знаний	–	0,676
10		Новые идеи	–	0,665
21		Рождение детей	–	0,660
03		Пик активности	–	0,649
17		Накопление опыта	–	0,641
02	Расцвет всех возможностей	–	0,621	
29	Целеустремленность	–	0,609	
18	Продвижение идей на благо общества	–	0,607	

Название фактора	Номер пункта	Содержание пункта	Факторные нагрузки	
			1	2
	16	Работа на общественный прогресс	–	0,597
	11	Создание семьи	–	0,587
	07	Саморазвитие	–	0,565
	12	Импульсивность	–	0,482

На рис. 3 представлено семантическое пространство стереотипных представлений о возрастах взрослого периода: проекции факторного пространства с указанием семантического содержания выделенных измерений. Координаты точек в пространстве для каждой возрастной позиции мужчин и женщин (всего 8 точек) соответствуют полученным этими позициями при факторизации факторным баллам. Как легко заметить из рисунка, позиции возрастных оценок типичных женщин и мужчин одного возраста расположены рядом, кроме того, точки, соответствующие возрастным ожиданиям, образуют параболу, где крайним возрастным стадиям периода взрослости соответствуют максимальные значения по одной оси и близкие к нулю – по другой. Это отражает стереотипы и представления, сложившиеся в российской культуре о гендерных и возрастных проявлениях мужчин и женщин.

Анализируя распределение позиций по первому фактору (мудрость и опыт), отметим, во-первых, что самые высокие значения приходятся на проекции образов типичного мужчины и типичной женщины периода мудрости. Кроме того, близкие координаты по оси, соответствующей данному фактору, приходятся на точки, проецирующие образы типичной женщины возрастов мудрости и зрелости. Напротив, самые низкие значения по данному фактору приходятся на точки проекции возраста молодости, как мужчин, так и женщин.

Распределение по второму фактору (продуктивность и новаторство) прямо противоположно: наиболее высокие значения приходятся на точки, соответствующие образам возраста молодости (при близких к нулю показателях первого фактора), а самые низкие (при максимальных – по первому фактору) – приходятся на возраст мудрости. Кроме того, близки значения точек проекции образов мужчины молодости и среднего возраста по первому фактору (продуктивность и новаторство).

Представления общества о динамике исследуемых факторов в целом отражены в известной поговорке: «Если бы молодость знала, если бы старость могла». Зафиксированные сходства и различия в отношении возрастных стереотипов – качеств и свойств, приписываемых культурой лицам разных стадий периода взрослости, свидетельствуют о том, что нормативные критерии возраста существуют в культуре и представлены в общественном сознании.

Заключение

Образ возраста как специфический набор признаков и ценностей поддерживается носителями определенной возрастной субкультуры и транслируется как идеал или стереотип представителям других возрастов. Вступая в следующую возрастную стадию, человек открывает идеальную форму своего развития, включая в нее культурально заданные задачи следующего возраста.

Удалось выявить наиболее общие основания категоризации критериев взрослых возрастов. Этими критериями являются: 1) активность, новаторство и 2) мудрость, опыт.

Представления о задачах ранней взрослости включают в первую очередь профессиональное развитие, создание семьи, направленность на получение новых знаний, высокую активность в созидании нового. Представления о гендерных различиях связаны с тем, что мужчинам приписывается большая ориентация на профессиональную активность, а женщинам, – создание семьи и рождение детей наряду с профессиональным становлением и освоением знаний.

Представления о задачах средней взрослости и для мужчин и женщин связаны с интенсивной работой, наличием новых идей и продуктивностью в профессиональной сфере, а также с воспитанием детей. Разница в том, что для женщин задачи, связанные с детьми и семьей находятся на первых позициях, а для мужчин на первых позициях – профессиональная активность.

Образ мужчин и женщин возраста зрелости наряду с профессиональной активностью включает такие категории как: стабильность, хранение и передача опыта, уверенность в себе (у женщин) и быть образцом для подражания (у мужчин).

Образ возраста мудрости и для мужчин и для женщин включает в первую очередь такие категории как: стабильность, хранение и передача опыта, забота о здоровье, поддержка поколений, мудрость, осторожность, степенность, стремление к духовности.

Литература

1. Бочаров, В.В. *Антропология возраста* / В.В. Бочаров. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2001. – 196 с.
2. Выготский, Л.С. *Психология* / Л.С. Выготский. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1008 с.

3. Кон, И.С. *В поисках себя: личность и ее самосознание* / И.С. Кон. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.

4. Митина, О.В. *Кросскультурные исследования стереотипов женского поведения в России и США* / О.В. Митина, В.Ф. Петренко // *Вопросы психологии*. – 2000. – № 1. – С. 68–76.

5. Солдатова, Е.Л. *Структура и динамика нормативного кризиса перехода к взрослости: монография* / Е.Л. Солдатова. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2007. – 267 с.

6. Abelson, R.P. *Scripts, Plans, Goals and understanding: an Inquire into Human Knowledge Structures* / R.P. Abelson, R.C. Schank. – New Jersey: Hillside, 1977.

Поступила в редакцию 09.02.2009

Солдатова Елена Леонидовна. Доктор психологических наук, заведующая кафедрой психологии развития Южно-Уральского государственного университета: 8(351)2679896.

Elena L. Soldatova. PhD, associate professor, Head of Department of Developmental Psychology, South Ural State University: 8(351)2679896.

К ПОСТАНОВКЕ ВОПРОСА О ПОСРЕДНИЧЕСТВЕ В УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Ю.В. Трофимова

В статье поставлена проблема посредничества в учебно-профессиональной деятельности. Акцентируется внимание на изменение роли и функций посредника в процессе становления человека. Обозначены процессы персонализации и персонификации как условия выполнения посреднической, медиаторской функции. Представлены результаты пилотажного исследования, отражающие различие мотивационной структуры студентов в учебно-профессиональной деятельности с разной системой социальных, которая рассматривается как совокупность посредников.

Ключевые слова: посредничество, персонализация, персонификация, учебно-профессиональная деятельность, мотивационная структура, система социальных связей.

Проблема изучения факторов, определяющих становления профессионала в процессе учебно-профессиональной деятельности была и остается одной из актуальных. На наш взгляд, особого изучения требует такой аспект становления профессионала, как роль посредников, медиаторов, принимающих прямое или опосредованное участие в этом процессе.

Можно отметить, что проблема посредничества была представлена еще в культурно-исторической концепции Л.С. Выготского, в виде вопроса об опосредовании как процессе освоения внешнего мира и собственного поведения. Однако нас, в рамках представляемого исследования, волнует в большей мере посредничество другого плана, так называемое «персонифицированное посредничество» (В.П. Зинченко), т.е. участие Другого в жизнедеятельности человека. Можно увидеть, что в культурно-исторической концепции уже заложена идея персонифицированного Другого в законе развития высших психических функций, который выступает основанием для положения о зоне ближайшего развития. Л.С. Выготский в рамках этих идей очерчивает необходимость рассмотрения с большей пристрастностью феномена посредника как условия развития и становления человека. В своей статье «Психологическая природа учительского труда» пишет: «На долю учителя выпадает новая ответственная роль. Ему предстоит быть организатором той социальной среды, которая является единственным воспитательным фактором. Там где он выступает в роли простого насоса, накачивающего уче-

ников знаниями, он с успехом может быть заменен учебником, словарем, картой, экскурсией. Когда учитель читает лекцию или объясняет урок, он только от части выступает в роли учителя: именно в той, в которой устанавливает отношение ребенка к воздействующим на него элементам среды. Там же, где он просто излагает готовое, он перестает быть учителем» (Л.С. Выготский, 1999, с. 360).

Становление жизненного мира (многомерного мира) человека на ранних этапах онтогенеза обязательно предполагает другого – взрослого, который образует с ребенком «единую психологическую систему» (Л.С. Выготский), «взросло-детскую общность» (А.Г. Асмолов), «совмещенную психологическую систему» (В.Е. Ключко). В рамках этой совмещенной психологической системы взрослый и ребенок образуют своеобразное единство: первоначально беспомощный ребенок за счет ухаживающего взрослого оказывается включенным в социальную ситуацию, контакт ребенка с действительностью «оказывается целиком и полностью социально-опосредованным» (А.А. Бочавер, 2008, с. 58). Взрослый, находясь в единой психологической системе, выступает в качестве посредника, медиатора между ребенком и миром культуры. Подобное посредничество взрослого способствует суверенизации (Ключко В.Е.) ребенка, то есть становлению автономной личности ребенка, способного самостоятельно устанавливать связь с культурой, с миром других людей. «Автономность означает способность самостоятельного функционирования личности, отдельной от

других и действующей в интересах своей индивидуальности» (В.Е. Клочко и др., 1999, с. 23). В.Е. Клочко так описывает постепенный процесс автономизации ребенка: «из посредника, которым выступает взрослый сразу для новорожденного ребенка, т.е. того, с помощью которого и через которого осуществляется избирательность поведения, который сам отбирает нужные предметы и в «готовом» виде предоставляет их ребенку, взрослый все более выступает в функции содеятеля, партнера – более опытного и знающего, сомыслителя – мыслящего вместе с ребенком, а не вместо него» (М.С. Каган и др., 1988, с. 71–72).

Если в детских возрастах проблема посредничества признается важной и достаточно разработанной, то в жизненной ситуации взрослого человека этот феномен остается слабо изученным.

На последующих за периодом детства этапах онтогенеза, когда личность функционирует самостоятельно и автономно, значимость другого все также сохраняется, меняя при этом свое значение. Еще Л.С. Выготский писал: «через других мы становимся сами собой», а также «личность становится для себя тем, что она есть в себе, через то, что она представляет для других». Тем самым, подчеркивается роль Другого в культурном становлении человека.

Уже в подростковом возрасте происходит переход к новому режиму развития от спонтанной реализации физических, физиологических, психических возможностей к самореализации как способу многомерного бытия в многомерном мире как растущей способности к самостоятельному и ответственному выбору точек приложения своих возможностей (Л.С. Выготский, 1991). В рамках же юношеского возраста, на который приходится обучение в вузе, реализуемое в рамках учебно-профессиональной деятельности, не оставляет других способов взаимодействия как взаимодействия двух суверенных людей. А.А. Бочавер, рассматривая нормативные задачи развития личности в юношеском возрасте и ранней взрослости, в качестве одной из основных, по Д. Левинсону, выделяет эффективное отношение с наставником (В.И. Слободчиков и др., 1995). Наставник воспринимается как авторитетный, опытный ответственный и любящий старший брат, его функции – помощь в социализации и способствование во-

площению Мечты ученика (В.И. Слободчиков и др., 1995).

По нашему мнению, два суверенных человека, выступая как партнеры, осуществляют взаимодействие, равноправный диалог. Роль этого взаимодействия, диалога – формирование общности, некоего единства, которое имеет основную функцию – развивающую. Общность есть то, «что развивается и развивает» (А. Менеггети, 1993, с. 174).

По мнению В.И. Слободчикова и Е.И. Исаева, «со-бытие» как совместное бытие, «живая общность, сплетение и взаимосвязь двух и более жизней, их внутреннее единство при внешней противопоставленности» (А. Менеггети, 1993, с. 173) предполагает взаимопринятие и взаимопонимание между взаимодействующими людьми. Результатом этого единения, общности, строящейся во взаимодействии двух людей, является «организованное и дифференцированное целое» (Б.Ф. Ломов), «общий фонд ценностей» (Л.И. Анцыферова), «производство индивидами их общего» (А.В. Петровский), «превращение состояние в их общее достояние» (М.С. Каган), «идеальный продукт взаимных усилий» (К.А. Абульханова-Славская), создание «пространства совместимости» (Н.В. Бариленко). Таким образом, результатом взаимодействия является своеобразная новая реальность, являющаяся неким общим пространством для взаимодействующих сторон. При этом общность может быть представлена в качестве «пространства для взаимовыражения, взаимопроникновения в мир другого и самого себя» (А. Менеггети, 1993, с. 172–173). Такое единение двух и более людей предполагает изменение жизненного мира каждой из взаимодействующих сторон.

Изменения жизненного мира человека, происходящее в процессе взаимодействия характеризуется двумя основными взаимосвязанными, но противоположно направленными механизмами:

- персонализацией как процессом трансляции, передачи ценностно-смысловых характеристик того, что составляет пространство собственного жизненного мира (А.В. Петровский, В.А. Петровский, В.Е. Клочко).

- персонификацией как процессом порождения личностных ценностей за счет проникновения к смыслам и ценностям другого человека в собственный образ мира (В.Е. Клочко, О.М. Краснорядцева).

Понимая, что именно посредник способен обеспечивать значимые изменения в жизненном пространстве другого человека, то, на наш взгляд, одним из центральных процессов, определяющих роль посредника, является персонализация. В.А. Петровский представляет персонализацию как совокупность индивидуально-психологических особенностей человека, которые позволяют ему осуществлять социально-значимые деяния, поддерживающие или изменяющие условия существования других людей. Это оказывается возможным и обеспечивается богатством индивидуальности человека (сходством и отличаем от других людей, потенциально значимых для них) и разнообразием средств, с помощью которых он может достигать необходимой идеальной представленности в значимых других людях. Следовательно, можно принять и точку зрения М.С. Кагана, А.М. Эткинды, которые говорят о том, что персонализация – это асимметричный процесс «от более «богатой» личности к менее «богатой», от личности, готовой внести духовный вклад, к личности, готовой принять его» (В.П. Зинченко, 1994 с. 28). Это богатство и определяет особую роль посредника, его значимость для партнера, который готов персонифицировать передаваемый ему «вклад». Только посредник может обеспечить наибольшую степень соответствия транслируемого «вклада» своему партнеру, именно в этом и проявляется его значимость, его особая роль. «Люди значат лишь на месте посредника ... Не посредник – не значит» (В.П. Зинченко, 2005, с. 323).

Именно такое понимание посредничества за пределами детских возрастов и обуславливает содержание и построение нашего исследования.

Нами было замечено, что у студентов успешных в учебно-профессиональной деятельности интенсивность и качество социальных отношений с участниками образовательного процесса в вузе содержательно отличается от студентов с менее успешными студентами в учебно-профессиональной. В свою очередь

Таким образом, мы предположили, что систему социальных связей студента можно рассматривать как совокупность посредников, которые способствуют и формированию системы отношений к учебно-профессиона-

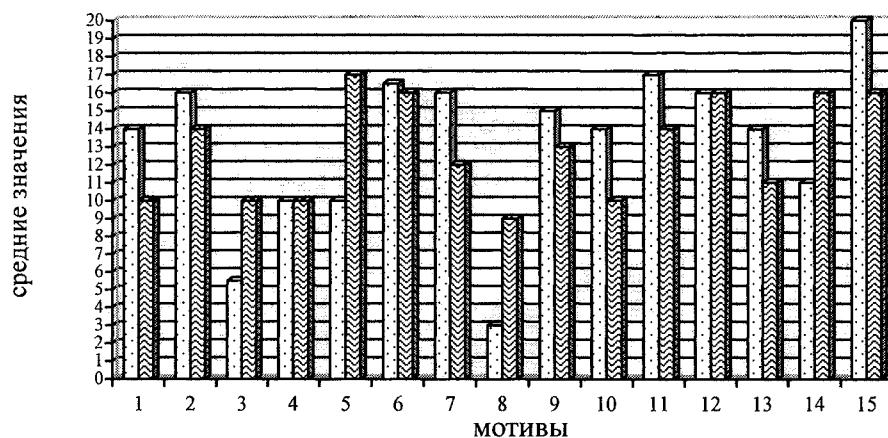
льной деятельности, находящей отражение в мотивах учебно-профессиональной деятельности.

Участниками исследования выступили студенты 3 курса педагогического факультета, обучающиеся по специальности «Педагогика и психология».

Рассматривая систему социальных отношений, мы полагали, что посредниками, могут одновременно выступать разные люди, это могут быть и родители, и преподаватели, и одноклассники. Такое понимание обусловило и выбор метода получения данных о системе социальных отношений студентов. С этой целью была использована методика «Анализ сети», как метод визуализации содержательного представления социальных отношений человека, адаптированный под цели исследования. Выполнение методики было организовано в несколько этапов: Испытуемым предлагалось изобразить кругами людей, с которыми они взаимодействуют, после чего предлагалось выделить разными цветами такие группы: родственники, преподаватели, другие сотрудники вузов (библиотекари, методисты), одноклассники и друзья по вузу, друзья не связанные с учебно-профессиональной деятельностью, профессионалы как относящиеся к выбранной профессии, так и не относящиеся к выбранной профессии. Далее предлагалось, выделить тех людей, которые являются для испытуемого наиболее значимыми. Такие дополнения методики позволили нам разделить студентов на две группы: **первую группу** составили студенты (60% испытуемых), в системе социальных связей которых в группе наиболее значимых преобладают люди имеющие отношения к учебно-профессиональной деятельности, во **вторую группу** вошли студенты (40% испытуемых), в системе социальных связей которых преобладают люди, не имеющие отношения к учебно-профессиональной деятельности.

Для характеристики мотивационной структуры студентов каждой из выделенных выше групп была использована методика «Оценка уровня притязаний» (В. Гербачевского).

Результаты по данной методике, в разрезе каждой из исследуемых групп, представлены на рисунке.



□ 1 группа. студенты в системе социальных связей которых преобладают люди имеющие отношения к учебно-профессиональной деятельности
 ▨ 2 группа. студенты в системе социальных связей которых преобладают люди не имеющие отношения к учебно-профессиональной деятельности

Результаты методики «Оценка уровня притязаний»:

1 – внутренний мотив; 2 – познавательный мотив; 3 – мотив избегания; 4 – состязательный мотив; 5 – мотив смены деятельности; 6 – мотив самоуважения; 7 – придание личностной значимости результатам деятельности; 8 – сложность задания; 9 – волевое усилие; 10 – оценка уровня достигнутых результатов; 11 – оценка своего потенциала; 12 – намеченный уровень мобилизации усилий; 13 – ожидаемый уровень результатов; 14 – закономерность результатов; 15 – инициативность.

Рассматривая первую группу мотивов, как факторов побуждающих субъекта к действию, можно отметить, что для студентов первой группы характерна следующая структура мотивов: познавательный мотив, мотив самоуважения, внутренний мотив, состязательный мотив, мотив смены деятельности, мотив избегания. Тогда как для второй группы характерна следующая структура мотивов: мотив смены деятельности, мотив самоуважения, познавательный мотив, внутренний и познавательные мотивы, мотив избегания, а также состязательный мотив. Как мы видим, структура мотивов существенно различаются: у студентов первой группы выше значения по шкалам «внутренний мотив», «познавательный мотив», чем у студентов второй группы. Тогда как у студентов второй группы значения выше по шкалам «мотив избегания», «мотив смены деятельности», чем у студентов первой группы. Таким образом, студенты первой группы более увлечены получением знаний, у них в большей мере проявляется интерес к результатам своей деятельности, в то время студенты второй группы чаще стремятся уйти от ответственности перед решением проблем, тревожась о возможности получения низкого результата, склонны прекратить выполняемую деятельность, сменить учебную деятельность на другую.

Но при этом для студентов обеих групп значимым является состязательный мотив, у испытуемых выявлено стремление ставить перед собой все более трудные цели. Но в соответствии с предыдущими показателями цели студентов выделенных нами групп будут находиться в разных сферах жизнедеятельности.

Анализируя вторую группу компонентов мотивационной структуры, связанных с достижением значимых целей, можно отметить, что структура мотивов студентов первой и второй группы существенно не различаются. Однако имеются различия по степени выраженности данных мотивационных компонентов. У студентов первой группы выше значения по шкалам «придание личностной значимости результатам деятельности», «волевое усилие», «оценка достигнутых результатов», «оценка своего потенциала», чем у студентов второй группы. Тогда как у студентов второй группы значения выше по шкале «сложность задания», чем у студентов первой группы. Таким образом, студенты первой группы более в большей степени придают личностную значимость результатам деятельности, склонны более ярко проявлять волевое усилие, более выражено оценивать и соотносить полученные результаты со своими возможностями, а так же более выражено оценивают свои возможно-

сти и потенциал. В то же время студенты второй группы более склонны считать свои учебные задания как сложные, тогда как студенты первой группы расценивают свои учебные дела как соответствующие своим возможностям.

Изучение мотивов третьей группы, отражающих прогностические оценки деятельности, можно отметить как сходства, так и различия в результатах двух групп студентов. Результаты по шкале «намеченный уровень мобилизации усилий» как в первой группе, так и во второй группе схожи. Это свидетельствует о том, что студенты в равной степени планируют и оценивают усилия необходимые для достижения высоких результатов. А вот по шкале «ожидаемый уровень результатов деятельности», результаты студентов первой группы выше, чем студентов второй группы, что говорит о том, что студенты первой группы более выражено оценивают факторы, которые могут повлиять на ход учебного взаимодействия, чем студенты второй группы.

Анализируя четвертую группу мотивов, являющихся инструментальными в ходе развития учебного взаимодействия, можно отметить, что структура мотивов студентов первой и второй группы существенно различаются.

Так по шкале «закономерность результатов» показатели студентов второй группы выше, чем у студентов первой группы. Таким образом, для студентов второй группы большее понимание собственных возможностей в достижении поставленных целей, чем для студентов первой группы, для которых характерна завышение или принижение своих возможностей.

А вот по шкале «Инициативность» показатели студентов первой группы выше, чем показатели студентов второй группы. Это говорит о том, что студенты первой группы более инициативны и находчивы при достижении поставленных задач, а так же и то хотят учиться сами, а студенты второй группы чаще испытывают давления со стороны окружающих, как принуждение к учебе.

Таким образом, можно отметить, что мотивационная структура, как совокупность психологически разнородных факторов, детерминирующих учебно-профессиональную деятельность, у студентов с разной системой социальных связей имеет ряд отличительных особенностей. Для студентов, в системе социальных связей которых преобладают люди

имеющие отношения к учебно-профессиональной деятельности, мотивационная структура характеризуется большей увлеченностью получением знаний, интересом к результатам своей деятельности. Также для них характерно в большей мере придавать личностную значимость результатам деятельности, проявлять волевое усилие, более выражено оценивать и соотносить полученные результаты со своими возможностями, более инициативны и находчивы при достижении поставленных задач, чем студенты второй группы, в системе социальных связей которых преобладают люди, не имеющие отношения к учебно-профессиональной деятельности.

Полученные результаты показывают, что различия системы значимых социальных связей способствуют формированию особой системы отношений к учебно-профессиональной деятельности, находящей отражение в мотивационных структурах студентов, и дают основания для продолжения исследования.

Литература

1. Бочавер, А.А. Исследования жизненного пути человека в современной зарубежной психологии / А.А. Бочавер // Психологический журнал. – 2008. – Т. 29. – №5. – С. 54–62.
2. Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – СПб.: Союз, 1999. – 224 с.
3. Выготский, Л.С. Психология и учитель / Л.С. Выготский / Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991. – С. 358–374.
4. Гайнанова, А.Р. Этнические и гендерные особенности становления Я-концепции на этапе полового созревания: дисс. ... канд. псих. наук / А.Р. Гайнанова. – Барнаул, 2006. – 202 с.
5. Зинченко, В.П. Психологические основы педагогики / В.П. Зинченко. – М.: Гардарики, 2002. – 431 с.
6. Зинченко, В.П. Человек развивающийся / В.П. Зинченко, Е.Б. Моргунов. – М.: Трифола, 1994. – 304 с.
7. Каган, М.С. Общение как ценность и как творчество / М.С. Каган, А.М. Эткин // Вопросы психологии. – 1988. – №4 – С. 25–34.
8. Ключко, В.Е. Саморегуляция мышления и ее формирование / В.Е. Ключко. – Караганда: КГУ, 1987. – 94 с.

9. Ключко, В.Е. Самореализация личности: системный взгляд / В.Е. Ключко, Э.В. Галажинский. – Томск: ТГУ, 1999. – 154 с.

10. Менеггети, А. Онтопсихологическая педагогика / А. Менеггети. – Пермь: Хортон-Лиметед, 1993. – 42 с.

11. Слободчиков, В.И. Психология человека: введение в психологию субъективности / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.

Поступила в редакцию 16.02.2009

Трофимова Юлия Владимировна. Кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии образования Барнаульского государственного педагогического университета: trofimova@alt.ru.

Trofimova Juliya Vladimirovna. Candidate of the psychological sciences, senior lecturer, Head of the department of psychological education of Barnaul State pedagogic university: trofimova@alt.ru.

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ВОЛЕВОГО УСИЛИЯ

М.В. Чумаков

Рассматриваются теоретические основания для изучения эмоциональных и волевых процессов в их единстве. Предлагается технология исследования эмоциональной составляющей волевого усилия, преодолевающая недостатки ретроспективных методов. Эмпирическим путем выделяются типы волевого усилия в зависимости от особенностей их эмоционального компонента. Выявляется связь эффективности волевого усилия и особенностей его эмоциональной составляющей. Показаны индивидуальные особенности волевого усилия по параметру его эмоциональности. Показана особая роль эмоции интереса в механизме волевой регуляции.

Ключевые слова: воля, эмоции, эмоционально-волевая регуляция, волевой эпизод, типы волевых усилий.

Введение

В последнее время исследователи проявляют все больший интерес к изучению эмоциональных аспектов волевой регуляции (В.К. Вилнонас, 1986; О.В. Дашкевич, 1985; В.А. Иванников, 1991; О.А. Конопкин, 2006; В.И. Чирков, 1983).

Теоретические основания для рассмотрения эмоциональных процессов как процессов, имманентно присущих волевой регуляции, заложены в работах таких психологов, как Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, В.А. Иванников, О.В. Дашкевич, О.А. Конопкин, Т.И. Шульга и др.

Этот интерес имеет глубокие исторические корни и опирается на теории В. Вундта, У. Кеннона и др.

Связь эмоций и воли можно обнаружить при рассмотрении взглядов Л.С. Выготского, который понимает волю как механизм, позволяющий овладеть собственным поведением, собственными психическими процессами.

Овладение собственным поведением осуществляется с помощью опосредующей деятельности, опирающейся на употребление знаков. Для воздействия на собственное поведение человек создает искусственные стимулы-средства, которые обеспечивают автостимуляцию. Основным моментом в процессе овладения собственным поведением является выбор. Затруднение в свободном выборе разрешается при помощи введения вспомогательного мотива. Первоначально в онтогенезе волевые функции осуществляются в интрapsихическом плане, а затем переносятся вовнутрь и приобретают интрапсихическую форму. Л.С. Выготский отмечает:

«Ускользаемость от наблюдения самого важного момента в волевом акте объясняется тем, что механизм его внесен вовнутрь. Вспомогательный мотив в данном случае недостаточно отчетливо и ясно представлен. Типичным развернутым волевым актом в той же ситуации являются следующие три момента: 1) надо встать (мотив), 2) не хочется (мотив), 3) счет самому себе: раз, два, три (вспомогательный мотив) и 4) на «три» подъем. Это и есть введение вспомогательного мотива, создание ситуации извне, которая заставляет меня встать. Это совершенно похоже на то, как мы говорим ребенку: «Ну, раз, два, три – выпей лекарство». Это и есть воля в истинном смысле слова» (Л.С. Выготский, 1984, с. 281).

Л.С. Выготский усложнил методику исследования свободного выбора. Свободный выбор затруднялся и благодаря этому становился более продолжительным и развернутым, и, следовательно, более доступным для наблюдения. Это усложнение выбора достигалось, по существу, за счет привлечения эмоционального компонента. Давая описание экспериментальной ситуации, Л.С. Выготский отмечает: «Качественное изменение проявлялось в том, что на место однозначного мотива выступал многозначный, чем вызывалась сложная установка по отношению к данному ряду действий. Как уже сказано, этот ряд включает в себе моменты, притягивающие и отталкивающие, приятные и неприятные, что относится в равной мере и к новым рядам, из которых нужно было сделать выбор» (Л.С. Выготский, 1984, с. 274). Таким образом, в ситуацию сложного выбора и борьбы мотивов вплетены эмоциональ-

ные состояния. Мы предполагаем, что эмоциональный аспект, заметно представленный в развернутом выборе присутствует в редуцированном виде и в простых реакциях выбора.

Внутренняя включенность эмоций в волевую регуляцию может быть обнаружена и при рассмотрении Л.С. Выготским усилий, связанных с овладением человеком собственными психическими функциями. Эти усилия представлены субъекту в эмоциональной форме. Л.С. Выготский говорит: «Остановимся теперь очень кратко на одном сложном явлении, которое не понятно в плане субъективного анализа и которое называется переживанием усилий» (Л.С. Выготский, 1984, с. 215).

Можно увидеть, что во взглядах Л.С. Выготского на волевой процесс есть предпосылки рассмотрения эмоций как необходимой внутренней составной его части. Это не противоречит и общей логике взглядов Л.С. Выготского, который неоднократно говорил о том, что психические функции нужно изучать не изолированно и отдельно, а во взаимодействии и взаимосвязи. Нужно изучать функциональные и структурные отношения между различными функциями, их сочетания и синтезы. Л.С. Выготский критикует периферическую теорию эмоций именно на том основании, что она изолирует эмоции от остальных психических процессов. Он отмечает: «Самая локализация источника эмоций, из которого берет начало специфическое качество чувства, вне мозга, на периферии, уже предполагает исключение аффектов из всего того комплекса связей, из всей той системы отношений, из всей той функциональной структуры, которые составляют истинный предмет психического развития человека» (Л.С. Выготский, 1984, с. 210).

Можно сказать, что взгляды Л.С. Выготского на взаимодействие волевого и эмоционального процессов неоднородны. Однако внимательное прочтение его работ дает нам вполне определенные методологические основания для рассмотрения волевой и эмоциональной сфер личности, волевой и эмоциональной регуляции деятельности в их единстве.

Рассматривая взгляды А.Н. Леонтьева на проблему взаимосвязи эмоций и воли необходимо иметь в виду, что у него нет специальных работ, посвященных этому вопросу. Однако в работах А.Н. Леонтьева уделяется

достаточно внимания проблеме участия эмоций в регуляции деятельности, а отдельные замечания по проблемам воли позволяют сделать некоторые выводы о взаимодействии волевых и эмоциональных процессов. Взгляды А.Н. Леонтьева на проблему эмоций не были однородными. Им выделялись «аффекты», «предметные чувства», «собственно – эмоции», «простейшие эмоциональные процессы» и «высшие эмоциональные процессы» (Психология эмоций..., 1984). Воля, или точнее, волевое действие, рассматривалось им как действие, порождаемое несколькими мотивами, одни из которых являются положительными, другие – отрицательными. То есть, они имеют различные аффективные знаки. Давая описание процесса формирования личности, который может быть рассмотрен как развитие воли, А.Н. Леонтьев отмечает, что при формировании иерархически организованных связей мотивов возникают ситуации их разнонаправленного действия. Противоположно направленные мотивы могут быть подчинены только с помощью идеального мотива. А.Н. Леонтьев формулирует данное положение следующим образом: «Что же касается формы, в какой выступают мотивы, то в сложных обстоятельствах волевой деятельности очень ясно обнаруживается, что только идеальный мотив, то есть мотив, лежащий вне векторов внешнего поля, способен подчинять себе действия с противоположно направленными внешними мотивами. Говоря фигурально, психологический механизм жизни – подвига нужно искать в человеческом воображении» (А.Н. Леонтьев, 1983, с. 216).

И как раз эмоции, в частности, способствуют этому: « Собственно эмоции носят отчетливо выраженный идеаторный характер; это значит, что они способны предвосхищать ситуации и события, которые реально еще не наступили и возникают в связи с представлениями о пережитых или воображаемых ситуациях» (Психология эмоций..., 1984, с. 170). Итак, механизмы воли заключаются в том, что ситуация конкуренции мотивов, имеющих различный аффективный заряд, регулируется при помощи воображения, или, точнее, при помощи идеального мотива. Эти представления, воображаемые ситуации эмоциональны. Собственно, идеаторная функция как раз и обеспечивается эмоциями. Таким образом, сама ситуация волевого действия порождается, помимо

всего прочего, эмоциями. Точнее, разнонаправленным аффективным «зарядом» мотивов, лежащих в основе деятельности. И эмоции же помогают обеспечить функционирование волевых механизмов, позволяющих обеспечить регуляцию деятельности в сложившихся обстоятельствах.

Кроме того, А.Н. Леонтьев рассматривает эмоции как индикаторы, которые помогают человеку поставить «задачу на смысл» и решить ее. Эмоции помогают осознать соотношения мотивов. В данном случае так же, как и в предыдущем, связь эмоций и воли не констатируется напрямую. Однако ее можно вполне предполагать, имея в виду определения воли через категорию осознания, понимание воли как осознанной регуляции, регуляции личностного уровня. В этом случае эмоции играют важную роль в волевой регуляции, они помогают личности осознать свои особенности, свою мотивацию.

По С.Л. Рубинштейну эмоции представляют собой переживание отношения человека к окружающему. Наряду с описательными характеристиками эмоций он рассматривает их природу и функции. Более глубокий взгляд на эту природу приводит автора к рассмотрению связи эмоций и потребностей личности. Эмоция приобретает свой знак в зависимости от отношения явлений действительности к потребностям субъекта. Более того, эмоция представляет собой конкретную форму существования потребности, ее активную сторону. Приходя к такому заключению, С.Л. Рубинштейн делает закономерный вывод о том, что воля и эмоции едины в своих истоках. Эмоции по С.Л. Рубинштейну имеют двойственную природу – активную (стимулирующую деятельность) и пассивную (эмоционально переживаемые состояния). Можно предположить, что активная сторона эмоциональных образований связана с волевыми процессами. Эмоция представляет собой некоторую единицу анализа, включающую в себя помимо всего прочего и волевой компонент. С.Л. Рубинштейн пишет: «Ни одна реальная эмоция не сводима к изолированно взятой, чистой, т.е. абстрактной, эмоциональности или аффективности. Всякая реальная эмоция обычно представляет собой единство аффективного и интеллектуального, переживания и познания, поскольку она включает в себя в той или иной мере и волевые моменты, влечения, стремления, поскольку вообще в ней

в той или иной мере выражается весь человек» (С.Л. Рубинштейн, 1989, с. 153).

Одной из наиболее разработанных теорий волевой регуляции деятельности, связывающей волю и мотивацию и, в то же время, раскрывающую отличительные признаки этой регуляции, является теория В.А. Иванникова. Волевая регуляция рассматривается В.А. Иванниковым как форма произвольной регуляции, обеспечивающая дополнительное побуждение на основе произвольной мотивации и отличающаяся такими признаками, как осознанность, реализуемость по собственному решению человека на основе внешней или внутренней необходимости при помощи создания дополнительного побуждения (В.А. Иванников, 1985; В.А. Иванников, 1991). Теория предлагает и механизм осуществления волевого действия – создание дополнительного смысла действия (В.А. Иванников, 1991). В рамках данного подхода, а так же подхода В.И. Селиванова, используются понятия волевого усилия и волевых качеств личности (В.А. Иванников и др., 1986, 1990; В.И. Селиванов, 1974). Поскольку смысловая сфера личности связана с эмоциональной сферой, теория В.А. Иванникова открывает возможности для изучения эмоциональных и волевых процессов в их единстве.

О возможности такого подхода можно заключить, рассматривая работы О.А. Конопкиной. Анализируя участие эмоций в процессах осознанной регуляции целенаправленной активности человека он пишет: «Мотивационный потенциал «потребностно переживаемой» цели обеспечивает всей деятельности тот эмоционально-волевой тонус, который необходим для преодоления разного рода трудностей» (О.А. Конопкина, 2006, с. 40).

В понимании эмоциональной регуляции мы опираемся на работы О.В. Дашкевича, И.А. Васильева, В.К. Виллонаса и др.

О.В. Дашкевич рассматривает эмоциональную регуляцию как целостный психическое образование, включающее аффективный (эмоциональный), познавательный (когнитивный), и волевой компоненты (О.В. Дашкевич, 1985). В выделении базовых эмоций используется подход К. Изарда, а в определении особенностей эмоциональных состояний – В.И. Чиркова (К. Изард, 1980; В.И. Чирков, 1983).

Цель исследования: изучение эмоций, непосредственно включенных в процесс

эмоционально-волевой регуляции в естественных условиях.

Задачи исследования.

1. Разработать метод исследования эмоций, включенных в процесс эмоционально-волевой регуляции в естественных условиях, преодолевающий ограничения ретроспективных методов.

2. Изучить особенности эмоциональных составляющих эмоционально-волевой регуляции. Выявить наиболее характерные эмоциональные составляющие.

3. Выявить разновидности волевых усилий в зависимости от специфики эмоционального компонента.

Количество испытуемых. Выборка исследования составила 151 волевой эпизод.

В исследовании принимали участие как мужчины, так и женщины, живущие как в городе, так и в сельской местности. Общее количество испытуемых – 51 человек (возраст от 17 до 35 лет). Все испытуемые исследовались с помощью одной и той же исследовательской процедуры (структурированный самоанализ волевого эпизода), которая проводилась в одинаковых условиях и в одинаковой последовательности.

Методика

Имея достаточно теоретических и практических оснований для исследования эмоциональных сторон волевой регуляции, мы разработали методику для получения эмпирических данных. Лабораторный эксперимент, давая возможность точного измерения, не позволяет исследовать явление в естественных условиях, а тесты имеют существенный методологический недостаток. Относясь к категории ретроспективных самоотчетов, они исследуют не столько реальные психологические явления, сколько их когнитивные репрезентации. Когнитивные репрезентации, как показано в ряде работ, подвержены искажениям. Например, на них влияют процессы реинтерпретации, каузальной атрибуции, ошибки памяти и т.д. Так, в исследованиях Margraf было показано, что существует статистически значимая ($p < 0,01$) разница между ретроспективными отчетами испытуемых об интенсивности панических кризисов и их отчетами в специально структурированном для целей исследования ежедневнике. Для преодоления этих негативных процессов в исследовательской группе М. Перре разработана технология COMES (Система шкал, предъявляемых с помощью карманного компьютера) для изучения

стресса в полевых условиях (М. Перре и др., 2004). Принципы, заложенные в основу данной технологии, были применены нами для целей исследования эмоциональных аспектов волевой регуляции. Существенная особенность этой методики заключается в регистрации исследуемых характеристик в реальных условиях при минимальном промежутке между событием и его описанием. Испытуемый получал инструкцию следующего содержания: «Ваша задача дать искренний анализ волевых усилий, которые Вы применяете для преодоления возникающих в Вашей жизни трудностей. Всякий раз, когда Вы применяете волевое усилие, непосредственно после него, ответьте на ряд вопросов. Некоторые вопросы предполагают свободные ответы, некоторые – ответы на стандартизированные самоотчеты. Пожалуйста, будьте искренни и внимательны. Правильных или неправильных ответов не существует. Воспользуйтесь для выполнения задания карманным компьютером». Перед проведением эксперимента испытуемые получали необходимые инструкции по пользованию карманным компьютером. Испытуемым не давалось инструкции, сколько эпизодов следует описывать, давался только примерный ориентир – три волевых эпизода за день. При этом оставлялась возможность давать меньшее число описаний, если есть сомнения в том, применялось ли усилие или нет. Сбор материала проводился в двух вариантах. При этом методика оставалась той же самой. В одном из вариантов требовалось давать описание волевых эпизодов в течение недели. Таким образом, появлялась возможность изучить динамику проявлений эмоционально-волевой регуляции и ее особенностей у отдельного испытуемого. В данном случае испытуемые давали описание примерно двадцати эпизодов. В другом варианте один испытуемый давал описание только одного эпизода. Испытуемый вначале должен был дать содержательное описание волевого эпизода. Что происходило во время эпизода, в каком месте находился испытуемый, с кем. Что делал испытуемый и в какой последовательности. Сколько времени продолжался волевой эпизод и чем завершился. В результате исследователь получал информацию о внешней стороне происходящих событий. Далее в текстовом формате испытуемый давал информацию о том, какие эмоции он переживал во время волевого эпизода, какова была их последовательность, интенсивность так же испытуемого просили отметить, что он думал, когда происходил волевой

эпизод. Таким образом, мы получили возможность изучить естественные волевые проявления и выявить динамику эмоций, которые их сопровождают, избегая ошибок, возможных при применении ретроспективных самоотчетов. Описание эмоций непосредственно после волевого усилия позволяет получить более достоверные данные и выявить более тонкую эмоциональную динамику. Процедура свободного описания позволяет получить искренние «живые» переживания, изложенные в форме небольших рассказов, в которых представлена как объективная, так и субъективная картина прожитых событий.

В качестве единицы анализа взят волевой эпизод. Мы предполагаем, что процесс эмоционально-волевой регуляции может быть разбит на ряд дискретных единиц. Этой единицей является комплекс психологических параметров (эмоций, мыслей и т.д.), сопровождающих поведение в ситуации преодоления некоторой трудности, требующей применения усилия. Такая ситуация и является волевым эпизодом, а поведение в ней волевым действием. Волевой эпизод имеет определенную временную протяженность и содержит различные компоненты, необходимые для понимания процесса эмоционально-волевой регуляции. Волевой эпизод имеет объективные параметры (например, такие, как время, результат, эффективность) и субъективные характеристики (например, такие, как чувство преодоления некоторой трудности, усилие). Волево усилие хорошо идентифицируется, понимается испытуемыми, имея довольно четкую представленность в субъективном пространстве. Волевой эпизод может быть структурирован. Волевые эпизоды в том, как они раскрываются испытуемыми, отличаются от сухих и запро-

граммированных данных по стандартизированным самоотчетам. В них проявляются установки испытуемых, их ценности, цели, трудности, проблемы и предрассудки. Таким образом, процедура приобретает идеографический характер. Предварительные пробы показали, что испытуемые довольно хорошо выделяют волевые эпизоды и способны их анализировать. Процедура, названная нами структурированный самоанализ волевого эпизода (ССВЭ), позволяет им делать это более точно и получать сравнимые результаты. Испытуемый давал подробный самоотчет о содержании эпизода, эмоциях, которые сопровождали эпизод и т.д. Самоотчет проводился испытуемыми в полевых условиях непосредственно после окончания эпизода волевого усилия. Самоотчет помимо текстового описания волевого эпизода и эмоций, которые его сопровождали включал в себя отчет по шкале К. Изарда, опроснику функционального психического состояния В.И. Чиркова, опроснику САН (самочувствие, активность, настроение), шкале реактивной тревожности Ч.Д. Спилбергера и Ю.Д. Ханина.

Таким образом, текстовое описание дополнялось данными стандартизированных самоотчетов. Стандартизированные самоотчеты позволили проводить сравнение испытуемых и применить статистические процедуры. В текстовом описании волевого эпизода нужно было указать – какие эмоции переживал испытуемый, какова была их динамика. Таким образом, процедура сочетает структурированность, позволяющую сделать количественное сравнение испытуемых и применить статистические методы, и возможности качественного анализа. Результаты представлены в табл. 1–9.

Таблица 1
Средние значения выраженности основных эмоций (ШДЭ) в процессе реализации волевого усилия

Эмоции	Средние значения	Средние квадратические отклонения
И.	9,4	3,8
Р.	6,9	3,7
У.	5,7	3,1
Ге.	6,7	3,6
Гн.	5,1	2,7
О.	4,4	2,3
П.	4,5	2,6
Сх.	4,2	2,0
Сд.	4,4	2,5
В.	6,2	3,5

Условные обозначения: И. – интерес; Р. – радость; У. – удивление; Ге. – горе; Гн. – гнев; О. – отвращение; П. – презрение; Сх. – страх; Сд. – стыд; В. – вина.

Таблица 2
Индивидуальные различия в выраженности основных эмоций в процессе волевого усилия
(t критерий для независимых выборок) n=21

Эмоции	Ср. значения исп. 1	Ср. квадр. откл. исп. 1	Ср. значения исп. 2	Ср. квадр. откл. исп. 2	Уровень значимости различий
И.	9,7	2,6	10,0	4,4	
Р.	9,1	3,4	6,9	3,9	
У.	7,6	3,2	4,3	1,9	0,001
Ге.	7,3	3,5	6,0	3,9	
Гн.	5,4	2,9	4,7	2,1	
О.	4,7	1,7	3,4	1,3	
П.	7,6	3,0	3,1	0,5	0,001
Сх.	4,6	1,3	3,0	0,5	
Сд.	6,2	2,9	3,0	0,6	0,001
В.	9,1	3,1	3,4	1,1	0,001

Условные обозначения: И. – интерес; Р. – радость; У. – удивление; Ге. – горе; Гн. – гнев; О. – отвращение; П. – презрение; Сх. – страх; Сд. – стыд; В. – вина.

Таблица 3
Эмоциональные профили (ШДЭ) волевого усилия

Эмоции	Профиль 1	Профиль 2	Профиль 3
И.	3	12	13
Р.	3	10	15
У.	4	3	9
Ге.	12	3	3
Гн.	11	3	3
О.	3	3	3
П.	4	3	3
Сх.	3	3	3
Сд.	3	3	3
В.	3	3	3

Условные обозначения: И. – интерес; Р. – радость; У. – удивление; Ге. – горе; Гн. – гнев; О. – отвращение; П. – презрение; Сх. – страх; Сд. – стыд; В. – вина.

Таблица 4
Выраженность основных эмоций (ШДЭ) в деятельности и волевых усилиях различного типа

Эмоции	1	2	3	4	5	6
И.	9,8	2,5	11,3	3,1	7,5	3,2
Р.	8,8	3,1	9,0	3,2	6,2	3,1
У.	4,7	2,2	5,7	2,8	5,2	2,9
Ге.	5,6	2,0	5,5	1,3	9,3	3,2
Гн.	4,1	1,8	4,2	1,7	6,2	2,0
О.	4,0	1,7	4,0	2,3	4,2	1,2
П.	4,2	2,0	4,5	1,0	5,0	2,2
Сх.	4,1	2,0	3,4	1,0	4,0	1,4
Сд.	5,3	2,6	3,8	1,7	7,0	2,0
В.	5,6	2,2	5,1	2,1	8,0	2,1

Условные обозначения: И. – интерес; Р. – радость; У. – удивление; Ге. – горе; Гн. – гнев; О. – отвращение; П. – презрение; Сх. – страх; Сд. – стыд; В. – вина; 1, 2 – средние значения и средние квадратические отклонения фонового замера выраженности основных эмоций в деятельности; 3, 4 – средние значения и средние квадратические отклонения выраженности основных эмоций в эффективном волевом усилии; 5, 6 – средние значения и средние квадратические отклонения выраженности основных эмоций в неэффективном волевом усилии.

Таблица 5
Корреляционные связи выраженности основных эмоций (ШДЭ) и эффективности волевого усилия

Параметр	И.	Р.	Ге.	Гн.	О.	П.	В.
Эфф.	0,29**	0,21*	-0,26**	-0,28*	-0,31**	-0,32**	-0,20*

Условные обозначения: Эфф. – эффективность; И. – интерес; Р. – радость; Ге. – горе; Гн. – гнев; О. – отвращение; П. – презрение; В. – вина.

Таблица 6
Средние значения выраженности компонентов функционального психического состояния, сопровождающего эффективное и неэффективное волевое усилие (ФПС)

Параметр	1	2	3
Н.	4,6	5,3	3,6
У.Б.	4,1	4,0	3,7
М.	4,5	5,0	4,4
О.У.	4,6	5,3	4,3

Условные обозначения: Н. – настроение; У.Б. – уровень бодрствования; М. – мотивация; О.У. – оценка успеха; 1 – средние значения для ситуации волевого усилия в целом; 2 – средние значения для эффективного волевого усилия; 3 – средние значения для неэффективного волевого усилия.

Таблица 7
Корреляции между компонентами ФПС в ситуации волевого усилия

Параметр	Н.	У.Б.	М.	О.У.
Н.	–	–	0,59**	0,68**
У.Б.	–	–	0,38*	0,10
М.	–	–	–	0,63**

Условные обозначения: Н. – настроение; У.Б. – уровень бодрствования; М. – мотивация; О.У. – оценка успеха.

Таблица 8
Корреляции между компонентами ФПС в ситуации эффективного волевого усилия

Параметр	Н.	У.Б.	М.	О.У.
Н.	–	–	0,68**	0,66**
У.Б.	–	–	0,35*	0,13
М.	–	–	–	0,89**

Условные обозначения: Н. – настроение; У.Б. – уровень бодрствования; М. – мотивация; О.У. – оценка успеха.

Таблица 9
Корреляции между компонентами ФПС в ситуации неэффективного волевого усилия

Параметр	Н.	У.Б.	М.	О.У.
Н.	–	–0,38*	0,61**	0,71**
У.Б.	–	–	–	–
М.	–	–	–	0,70**

Условные обозначения: Н. – настроение; У.Б. – уровень бодрствования; М. – мотивация; О.У. – оценка успеха.

Обсуждение результатов

Результаты, представленные в табл. 1, показывают нам, что основной эмоцией, сопровождающей волевое усилие, является интерес. Такие результаты обусловлены, с нашей точки зрения, двумя причинами. Первая из них заключается в том, что эмоция интереса вообще является наиболее часто испытываемой положительной эмоцией. К. Изард отмечает: «Теория дифференциальных эмоций считает, что интерес является доминирующим мотивационным состоянием в повседневной деятельности нормального человека» (К. Изард, 1980, с. 187). Другая причина преобладания интереса заключается в специфике волевой регуляции деятельности. Согласно точке зрения В.А. Иванникова, волевая регуляция обеспечивается механизмом произвольного изменения мотивации (В.А. Иванников, 1991). Эти изменения в

сторону усиления и связаны с эмоцией интереса, в отношении которой К. Изард отмечает: «Интерес может усиливать любые побуждения, включая основные потребности» (К. Изард, 1980, с. 196). Таким образом, наши данные, отражающие эмоциональные составляющие волевого усилия, эмпирически обнаруживают еще одно средство активизации волевой регуляции – изменение ее эмоционального сопровождения. Саморегуляция, направленная на активизацию интереса, будет способствовать поддержанию волевого усилия.

Данные, представленные в табл. 2, демонстрируют наличие индивидуальных различий между испытуемыми. Каждый из сравниваемых испытуемых давал систематические самоотчеты по методу ССВЭ в течение недели. В итоге мы получили данные о содержании и эмоциональной составляющей

щей волевых усилий по 21 эпизоду для каждого испытуемого. В данном случае мы можем видеть проявление личностных особенностей в реализации механизмов волевой регуляции. Например, в наших данных испытуемый 1 склонен к частому переживанию чувства вины. Получаемая таким образом информация позволяет включить в реестр средств коррекции волевой регуляции тренинги личностного роста, консультативные техники. Фиксация с помощью метода ССВЭ эмоциональных проявлений в процессе волевой регуляции позволяет учесть личностные особенности, существенные с точки зрения ее оптимизации.

Сведения, отраженные в табл. 3, демонстрируют не различия испытуемых, а различия эмоциональной составляющей волевых эпизодов. В представленных данных видны два различных типа волевых усилий. Один из них связан с преобладанием эмоций интереса и радости, а другой – горя и гнева. Второй тип волевого усилия мы считаем не оптимальным и приводящим к негативным последствиям. Злоупотребление применением механизма волевого усилия несмотря на негативные эмоции, прежде всего горе, приводит к переутомлению, нарастанию депрессивных проявлений, снижению эффективности деятельности. Приведем выдержки из протоколов, дающие представление о содержательной стороне волевых эпизодов первого и второго типов.

В первом эпизоде эмоциональная составляющая представлена преимущественно эмоциями горя и гнева. «Утром у меня сильно разболелась голова. С самого детства я стараюсь не пить таблеток, укрепляя тем самым свой иммунитет. Поэтому всячески пыталась отвлечься от головной боли. Я пыталась расслабиться, ни о чем не думать. Сделала расслабляющий массаж, пыталась уснуть. Но ничего не помогло. В конечном итоге головная боль так и не прошла, хотя стала не такой сильной». Длительность волевых усилий в данном эпизоде 3 часа.

В эпизодах 2 и 3 эмоциональная составляющая представлена преимущественно эмоциями интереса и радости. «Мы поехали на дачу и занялись там уборкой на участке и в самой даче. Я пыталась быстрее и эффективнее работать, всячески развлекала себя. Искала игру во всем и совмещала это с работой. Выполняла разнообразную работу, старалась не «зацикливаться» на одном деле. В итоге я быстро выполнила предназначенную

для меня работу» (Эпизод 2) Длительность волевых усилий – 2 часа. «На даче после бани я пошла искупаться на водоем. Но, зайдя в воду застыла в оцепенении и попыталась заставить себя окунуться в воде. Я пыталась собрать всю силу воли и просто зайти в воду. Думала о том, что я делаю так не в первый раз и что после этого просто «срывает голову». В конечном счете, побыв в воде около 2-х минут я вышла на берег с новыми ощущениями». (Эпизод 3) Длительность эпизода – 15 секунд.

В описании второго эпизода мы видим также способы поддержания волевого усилия с помощью механизма произвольного изменения мотивации, раскрытого В.А.Иванниковым. В данном случае испытуемый искусственно создает игровую ситуацию («искала игру во всем») и пытается разнообразить деятельность («выполняла разнообразную работу»). Привнесение игры, разнообразия активизирует эмоции интереса и радости, которые помогают поддержать мотивацию. В описании эпизода 1 хорошо видна неадекватность использования механизма волевого усилия, порожденного упорством в ложной позиции переносить головную боль без медицинского вмешательства. Волевого усилия осуществляется на депрессивном эмоциональном фоне и усиливает негативные симптомы. Подобный анализ показывает нам пути личностной коррекции эмоционально-волевой регуляции. Именно личностные особенности и ложные убеждения делают в данном случае волевого усилия неэффективным. В коррекции нуждаются ложные установки испытуемого.

Как отмечает К. Изард, интерес также является основной эмоцией, поддерживающей деятельность вне зависимости от того, сопряжена она с выраженным волевым усилием, или нет. В связи с этим нами проведено сравнение по шкале К. Изарда эмоционального профиля волевого усилия и «фонового» эмоционального профиля.

Гипотеза заключалась в том, что эти профили будут различаться по параметру выраженности эмоции интереса. Эмоция интереса будет более выражена в волевого усилия.

Рассмотренные выше данные обнаруживают существование двух типов волевого усилия в зависимости от характера включенных в его осуществление эмоций. Первый тип с преобладанием эмоций интереса и радости, а второй – с преобладанием эмоции горя и гнева (см. табл. 3).

Эти типы усилия связаны с его результативностью. Полученные данные позволяют уточнить гипотезу. Профили будут различаться с учетом фактора эффективности волевого усилия.

Фоновый замер по шкале ШДЭ проводился на группе студентов и слушателей университета. Выборка составила 331 человек. Замер выраженности эмоций в деятельности проводился в разное время суток, чтобы избежать влияние такого фактора, как утомление.

Первую сравниваемую группу составили эпизоды эффективного волевого усилия. Выборка – 31 эпизод.

Вторая сравниваемая группа состояла из неэффективных волевых эпизодов и включала 21 случай. Эффективность волевого усилия определялась самим испытуемым в диапазоне от 0 до 100%, а также путем анализа текстового отчета.

Полученные данные, представленные в табл. 4 и 5, подтверждают выдвинутую ранее гипотезу. В процессе эффективного волевого усилия значимо более выражена эмоция интереса и менее выражена эмоция стыда. В процессе неэффективного волевого усилия значимо меньше выражены эмоции интереса и радости и значимо больше – эмоции горя, гнева, стыда и вины.

Еще одна гипотеза заключалась в том, что функциональные психические состояния в процессе реализации волевого усилия будут различаться в зависимости от его эффективности. Эта гипотеза также подтверждается, что видно из табл. 6, 7, 8 и 9. Показатель суммы внутренних связей (СВС), вычисляемый как частное произведения суммы корреляционных связей и числа значимых корреляционных связей к общему числу коэффициентов корреляции, выше в ситуации эффективного волевого усилия. В ситуации волевого усилия без дифференциации по эффективности он равен 20,1, в ситуации эффективного усилия – 23,6, в ситуации неэффективного усилия – 24,0. Показатель СВС вычислялся в соответствии с формулой, приводимой В.И. Чирковым (В.И. Чирков, 1983). Исходя из даваемой им интерпретации, показатель свидетельствует о степени детерминированности состояния выполняемой деятельностью. Исходя из этого, эффективное волевоe усилие сопровождается состоянием, в большей степени детерминированным деятельностью, чем неэффективное. В случае эффективного усилия выше значе-

ния всех компонентов ФПС, а различия в настроении достигают значимого уровня.

Есть различия и в качественной оценке. В ситуации неэффективного волевого усилия отсутствует корреляционная связь таких компонентов ФПС, как уровень бодрствования и мотивация, а связь между уровнем бодрствования и настроением отрицательна (в случае эффективного волевого усилия она вообще отсутствует). В основном этим объясняется и более низкий показатель внутренней интегрированности состояния. Можно сказать, что такой компонент ФПС как уровень бодрствования менее интегрирован в общую структуру в ситуации неэффективного усилия.

Выводы

1. Наиболее выраженной эмоцией, сопровождающей волевоe усилие, является интерес.

2. Волевые усилия различаются в зависимости от характера сопровождающих их эмоций. Можно выделить по меньшей мере две разновидности волевого усилия в зависимости от характера переживаемых в его процессе эмоций. Во-первых, волевоe усилие с преобладанием эмоций радости и интереса. Во-вторых, волевоe усилие с преобладанием эмоции горя или эмоции горя в сочетании с некоторыми другими отрицательными эмоциями, например, такими, как гнев, вина.

3. Систематическое применение метода ССВЭ позволяет выявить некоторые личностные особенности испытуемых, влияющие на эффективность волевых усилий. Эта информация может быть полезна для коррекции некоторых негативных параметров эмоционально-волевой регуляции.

4. Эмоции, сопровождающие волевоe усилие, различны в зависимости от его эффективности. Эмоции интереса и радости менее выражены в ситуации неэффективного волевого усилия, а эмоции горя, гнева, стыда и вины – более.

5. Функциональное психическое состояние, возникающее в процессе волевого усилия, различается в зависимости от его эффективности. Показатель интегрированности состояния выше в эффективном усилии. Компоненты ФПС более выражены в эффективном волевоm усилии (выше мотивация, оценка успеха, настроение и уровень бодрствования).

Литература

1. Васильев, И.А. Эмоции и мышление / И.А. Васильев, В.Л. Поплужный, О.К. Тихомиров. – М., МГУ, 1980.
2. Вилюнас, В.К. Психологические механизмы биологической мотивации / В.К. Вилюнас. – М., 1986.
3. Выготский, Л.С. Собрание сочинений. Т.3. / Л.С. Выготский. – М., 1984.
4. Выготский, Л.С. Собрание сочинений. Т.6. / Л.С. Выготский. – М., 1984.
5. Дашкевич, О.В. Эмоциональная регуляция деятельности в экстремальных условиях: автореф. дис. д-ра псих. наук / О.В. Дашкевич. – М., 1985.
6. Иванников, В.А. К сущности волевого поведения / В.А. Иванников // Психологический журнал. – 1985. – Т.6. – №3. – С. 47–56.
7. Иванников, В.А. Психологические механизмы волевой регуляции / В.А. Иванников. – М., 1991.
8. Иванников, В.А. Структура волевых качеств по данным самооценки / В.А. Иванников, Е.В. Эйдман // Психологический журнал. – 1990. – №3.
9. Иванников, В.А. Количественная оценка волевого усилия при напряженной физической работе / В.А. Иванников, Е.В. Эйдман // Вопросы психологии. – 1986. – №5. – С. 132–141.
10. Изард К. Эмоции человека / К. Изард. – М.: Изд-во МГУ, 1980.
11. Ильин, Е.П. Психология воли / Е.П. Ильин. – СПб., 2000.
12. Конопкин, О.А. Участие эмоций в осознанной регуляции целенаправленной активности человека / О.А. Конопкин // Вопросы психологии. – 2006. – №3 – С. 38–49.
13. Конопкин, О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности / О.А. Конопкин. – М., 1980.
14. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев // Избранные произведения: в 2 т. – М.: Педагогика, 1983. – Т.2. – С. 5–123.
15. Моросанова, В.И. Стилевые особенности саморегулирования личности / В.И. Моросанова // Вопросы психологии. – 1991. – №1. – С. 121–127.
16. Перре, М. Как измерить стресс? Новый подход: систематическое самонаблюдение с помощью карманного компьютера / М. Перре, М. Хорнер, М. Морвал // Ярославский психологический вестник. – 2004. – Вып. 12. – С. 95–107.
17. Психология эмоций. Тесты / под ред. В.К. Вилюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984.
18. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М., 1989.
19. Селиванов, В.И. Психология волевой активности / В.И. Селиванов. – Рязань, 1974.
20. Чирков, В.И. Диагностика качественного своеобразия и интенсивности функциональных психофизиологических состояний человека: автореф. дисс. ...канд. психол. наук / В.И. Чирков. – Л., 1983.
21. Чирков, В.И. Создание и использование шкалы оценки функционального психического состояния / В.И. Чирков // Проблемы индустриальной психологии. – Ярославль, 1983. – С. 91–99.
22. Чумаков, М.В. Диагностика волевых особенностей личности / М.В. Чумаков // Вопросы психологии. – 2006. – №1 – С. 169–178.
23. Чумаков, М.В. Метод диагностики эмоциональной составляющей волевого усилия (ССВЭ) / М.В. Чумаков // Ярославский психологический вестник. – 2006. – Вып. 18. – С. 67–70.

Поступила в редакцию 18.02.2009

Чумаков Михаил Владиславович. Доктор психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии развития и возрастной психологии Курганского государственного университета: mikail@zaural.ru.

Michael V. Chumakov. PsyD, docent, Head of Department of Developmental Psychology and Age-specific Psychology of Kurgan State University: mikail@zaural.ru.

СОЦИАЛЬНАЯ СИТУАЦИЯ РАЗВИТИЯ В ПЕРИОД СРЕДНЕЙ ВЗРОСЛОСТИ

И.А. Шляпкиова

В статье обсуждается понятие «социальная ситуация развития» как критерий периодизации взрослости. Социальная ситуация развития понимается как целостная многоуровневая система отношений личности. Приведены результаты исследования связей между объективным, субъективным и рефлексивным уровнями социальной ситуации развития в период средней взрослости.

Ключевые слова: социальная ситуация развития, система отношений личности, эго-идентичность, симптомы нормативного кризиса.

Период взрослости составляет самую продолжительную часть жизненного пути человека, однако проблема развития в период взрослости остается одной из наименее разработанных возрастнo- и социальнo-психологических проблем. Множественность описаний и отсутствие единой теории взрослости является актуальной трудностью для исследователей этого периода.

Насущной для психологии развития остается проблема создания единой периодизации взрослости, установления точных границ и признаков смены одного возрастного периода другим. То есть закономерно встает вопрос о выработке критериев периодизации взрослости, которые бы помогли выявить содержательные аспекты развития в этот период. В отечественной психологии принят культурно-исторический подход к пониманию развития. Согласно ему, критериями возрастной периодизации являются возрастное новообразование, социальная ситуация развития и ведущая деятельность. В настоящей статье рассматриваются возможности применения понятия «социальная ситуация развития» для описания основных закономерностей развития в период средней взрослости.

Социальная ситуация развития как критерий периодизации взрослости и исследования нормативных кризисов развития личности взрослого человека

Понятие социальной ситуации развития было введено Л.С. Выготским применительно к детским возрастам для обозначения источника детского развития в контексте его учения о структуре и динамике психологического возраста. Л.С. Выготский полагал,

что социальная ситуация – это уникальная система отношений, в которую вступает ребенок на каждом этапе своего развития, и эта система определяет его развитие. Понятие социальной ситуации развития акцентирует крайне важное соотношение: среда – отношение ребенка к среде. При этом Л.С. Выготский возражал против позиции, в которой среда рассматривалась «как нечто внешнее по отношению к ребенку, как обстановка развития, как совокупность объективных, безотносительно к ребенку существующих и влияющих на него самим фактом своего существования условий» (Л.С. Выготский, 2000, с. 903). Социальная ситуация развития это «совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной» (Л.С. Выготский, 2000, с. 903). Социальная ситуация развития, по Л.С. Выготскому, представляет собой исходный момент для всех изменений, происходящих в развитии ребенка, поскольку в русле социальной ситуации происходит формирование основных психологических новообразований возраста.

Для того чтобы зафиксировать «внешний характер» влияния социальной среды, Л.С. Выготский описывает отношения личности и среды через понятие переживания. Под переживанием понималось «внутреннее отношение ребенка как человека к тому или иному моменту действительности» (Л.С. Выготский, 2000, с. 994). Л.И. Божович продолжает линию Л.С. Выготского в разработке вопросов, связанных с понятием «переживание». По мнению Л.И. Божович,

переживание соединяет в себе личностное («мое переживание») и средовое (отношение к чему-то). Переживание показывает, чем среда в данный момент является для данной личности. Последнее означает, что переживание есть своеобразная проекция социальной ситуации развития. Таким образом, Л.И.Божович приравнивает понятие переживания к социальной ситуации развития, то есть переживание и социальная ситуация развития – суть синонимы (Л.И. Божович, 1995).

Таким образом, для определения картины детского развития следует не просто описать среду, в которой объективно находится ребенок, но выделить те компоненты среды, к которым у ребенка возникло или лишь возникает некоторое отношение. Л.С. Выготский фактически выделяет две определяющие характеристики социальной ситуации развития: объективную (среда) и субъективную (отношение ребенка) и на их сопоставлении строит свою концепцию возрастного развития. Объективный аспект указывает на место личности в системе социальных отношений, он включает в себя различные объективные сферы взаимоотношений личности с социумом. Л.И. Божович определяет объективный уровень социальной ситуации развития как «определенное место в системе доступных ребенку общественных отношений, которые характеризуются известной системой прав и обязанностей ребенка, определенными требованиями к его поведению и деятельности, определенными социальными ожиданиями и санкциями» (Л.И. Божович, 1995, С.189). Субъективный аспект определяет внутреннюю позицию личности, переживание своих отношений с социумом.

Понятие социальной ситуации развития, ключевое для определения возраста, позволяет выделить два типа возрастов – стабильные и критические. В стабильный период развитие происходит внутри социальной ситуации развития, характерной для данного возраста. Критический возраст – момент смены старой социальной ситуации развития и образования новой. По Л.С. Выготскому, в кризисе старая социальная ситуация «отмирает», «разрушается». Он пишет об этом так: «В результате возрастного развития возникающие к концу данного возраста новообразования приводят к перестройке всей структуры сознания ребенка и тем самым изменяют всю систему его отношений к внешней действительности и к

самому себе. Ребенок к концу данного возраста становится совершенно иным существом, чем тот, которым он был в начале возраста. ... необходимо должна измениться и социальная ситуация развития, сложившаяся в основных чертах к началу какого-то возраста. Ибо социальная ситуация развития не является ничем другим, кроме системы отношений между ребенком данного возраста и социальной действительностью. И если ребенок изменился коренным образом, неизбежно должны перестроиться и эти отношения» (Л.С. Выготский, 1984, с. 269).

Таким образом, социальная ситуация развития в культурно-исторической концепции является источником детского развития, исходным моментом для всех динамических изменений, происходящих в развитии в течение возрастного периода. Выступая как отношения между ребенком и его социальным окружением, социальная ситуация развития предполагает активность самого ребенка в построении этих отношений. «Единицей» отношений личности и среды является переживание как внутреннее отношение ребенка к тому или иному моменту действительности. Характер и содержание переживания определяет, какое именно влияние на развитие ребенка оказывает та или иная характеристика среды. Социальная ситуация развития включает объективный и субъективный аспекты. Объективный аспект указывает на место личности в системе социальных отношений. Субъективный аспект определяет внутреннюю позицию личности, которая связана с переживанием своих отношений. Кроме того, понятие социальной ситуации развития может быть описано через соотношение реальной и идеальной форм. При переходе от одного периода к другому социальная ситуация развития перестраивается, старая социальная ситуация «отмирает», «разрушается», а на основе сравнения вновь открытой идеальной формы и имеющейся, реальной формы происходит выстраивание новой социальной ситуации развития.

Определив понятие социальной ситуации развития в культурно-исторической концепции, рассмотрим возможность его применения для выявления содержания и динамики развития в период взрослости.

С одной стороны, возникают определенные сложности при экстраполяции понятия «социальная ситуация развития» в структуру описания и изучения взрослого

периода онтогенеза. По сравнению с периодом взрослости, в детстве баланс личностного и социального иной: общество и культура предостоят перед ребенком в большем объеме; в раннем детстве ребенок, являясь максимально социальным существом с точки зрения потребностей, минимально социален по своим возможностям. Кроме того, в детстве отмечается большая заданность вектора социального развития, смен социальных ситуаций посредством институтов социализации (семья, детский сад, школа, ВУЗ). Напротив, уровень активности, саморегуляции и способности организации времени жизни взрослого человека позволяют назвать его подлинным субъектом своей жизни. Таким образом, взрослый человек, по сравнению с ребенком, может осознанно, целенаправленно и своевременно осуществлять личностные перестройки, изменять иерархию мотивов, направленность, а, следовательно, и ситуацию развития.

С другой стороны, абсолютизация разрыва между детством и зрелостью, также является неправомерной. Взрослый человек остается включенным в разнообразные системы отношений, которые оказывают влияние на разные структуры личности и на личность в целом. Описывая период взрослости, Б.С. Братусь делает вывод, что развитие личности за границей юношеского возраста не идет линейно «как накопление и расширение мотивационных устремлений и смысловых отношений к миру. Здесь возникают определенные и порой достаточно драматичные переходы к иным мотивационным путям, к иной смысловой ориентации основных видов деятельности» (Б.С. Братусь, 1980, с. 7). Он обозначает периоды жизни, с прохождением которых наиболее часто связаны личностные сдвиги – 28–34 года, 40–45 лет, 50–55 лет – и выделяет в качестве наиболее яркого проявления кризиса переживание человеком, осознание угнетающего расхождения между Я-реальным и Я-идеальным, между желаемым и возможным. Первыми признаками такого изменения Б.С. Братусь считает малозаметное поначалу изменение отношения к предметам, людям и ситуациям (Б.С. Братусь, 1980).

В зарубежных исследованиях также поднимаются вопросы влияния социальной включенности личности на формирование самовосприятия и отношение к себе. Описывая механизм этого влияния, Rosenberg (M. Rosenberg, 1979) рассматривает феномен

«расширения себя» за счет значимых социальных связей. Rosenberg отмечает, что тесные социальные связи человека могут рассматриваться как «эго-расширение» (эго-распространение), поскольку победы и неудачи значимых других могут формировать самовосприятие. Другие работы также обнаруживают свидетельства того, что события жизни близких людей меняют отношение человека к собственной жизни и самовосприятие. Было выявлено, что смерть родителей – часто это первая значимая встреча человека с болезнью и смертью – может стимулировать отражение собственного возраста и местонахождение на жизненном пути, увеличивая осознание собственной смертности человека (D. Umberson, 2003). Barret Anne E. в статье, посвященной возрастной идентичности, приводит факты, свидетельствующие о том, что события в жизни значимых других, включая супругов/партнеров, детей, других родственников или друзей, формируют восприятие собственного взросления человека (Barret Anne E., 2005). Она вводит понятие «связанных жизней», которое выдвигает на первый план социальную включенность и взаимозависимости человеческих жизней, то есть речь идет о том, что другие люди оказываются ключевыми фигурами в структуре социальной ситуации развития взрослого человека и определяют отношение личности к себе.

В концепции нормативных кризисов взрослости Е.Л. Солдатовой (Е.Л. Солдато-ва, 2006; 2007) предполагается, что переход взрослого человека из одного возраста в другой, так же как и в детстве, сопряжен с изменением социальной ситуации развития. Исследовать изменение социальной ситуации в кризисе, по Е.Л. Солдатовой, значит решить вопрос о динамике разных уровней системы отношений личности. Во-первых, необходимо выявить изменения объективной стороны системы отношений (объективный компонент социальной ситуации развития). Во-вторых, нужно понять, как изменение объективных социальных отношений сказывается на развитии личности, то есть необходимо выявить изменения субъективной составляющей социальной ситуации развития. Исходя из этого, можно судить о соответствующих возрастных новообразованиях личности, поскольку именно система отношений личности к изменениям в социальных отношениях, к миру и себе, перестраивающаяся в каждом нормативном кри-

зисе, является новообразованием личности в соответствующем возрастном периоде. Наконец, необходимо исследовать отношение личности ко всем происходящим изменениям, то есть определить рефлексивную составляющую социальной ситуации развития. Рефлексия личностью изменений, происходящих с ней в кризисе – это процесс самоотождествления или эго-идентичности, связанный с поиском и принятием собственной идентичности. Таким образом, суть нормативного кризиса, по Е.Л.Солдатовой, состоит в преобразовании всей системы отношений личности.

Сложность задачи эмпирического изучения социальной ситуации развития в период взрослости определяется многоуровневостью системы отношений личности. Анализ динамики всех уровней системы требует множественных описаний в силу того, что любое системное видение объекта предполагает рассмотрение всех имеющихся взаимосвязей между элементами, слоями и подсистемами. Кроме того, во время кризисов личностные изменения весьма противоречивы, что приводит к нелинейной динамике всей системы личностных отношений.

Исследование, представленное в настоящей статье, имеет своей целью определить степень единства и согласованности преобразований разных компонентов социальной ситуации развития, то есть разных уровней системы отношений личности. Нашей задачей было выявить связь между отдельными сторонами объективной составляющей социальной ситуации развития (I уровень системы отношений личности) и особенностями субъективных отношений личности (II уровень системы отношений личности), а также выявить соотношение объективного и рефлексивного компонентов социальной ситуации развития.

Организация и методы исследования

Основной целью исследования является изучение взаимосвязей между объективной, субъективной и рефлексивной составляющими социальной ситуации развития в период средней взрослости.

Задачи исследования:

1. Выявить различия в особенностях субъективной составляющей социальной ситуации развития (особенности ценностно-смысловой сферы, удовлетворенность жизнью, выраженность симптомов нормативно-

го кризиса) в группах с разной структурой объективного компонента социальной ситуации развития (разные уровни образования и степень включенности в сферу обучения) в период средней взрослости.

2. Выявить различия в особенностях рефлексивной составляющей социальной ситуации развития (эго-идентичность) в группах с разной структурой объективного компонента социальной ситуации развития (разные уровни образования и степень включенности в сферу обучения) в период средней взрослости.

В исследовании принимали участие 434 человека в возрасте от 27 до 47 лет (142 мужчины и 292 женщины).

Зависимость личностных переменных и структуры эго-идентичности (субъективная и рефлексивная составляющие социальной ситуации развития) от того положения, которое занимает личность в системе объективных отношений, определялась через сравнение групп с разной структурой объективного компонента социальной ситуации развития. Критерием для выделения групп явился один из показателей развития личности в период взрослости – уровень образования и включенность в сферу обучения. Соответственно были выделены следующие группы: с окончанным средне-специальным образованием (63 человека), с окончанным высшим образованием (166 человек) и группа получающих второе высшее образование (20 человек). Отдельно были выделены еще две группы: участники исследования, имеющие только одно образование (181 человек), и получающие второе образование (высшее после средне-специального или второе высшее после уже имеющегося высшего образования, 27 человек). Сравнение выделенных групп проводилось с помощью U-критерия Манна-Уитни по следующим переменным – особенности системы ценностей и значимых сфер их реализации, уровень осмысленности жизни и направленность смысложизненных ориентаций, удовлетворенность жизнью, выраженность симптоматики нормативного кризиса, структура эго-идентичности.

Для изучения объективной составляющей социальной ситуации развития использовался метод анкетирования. Была создана анкета, позволяющая определить включенность человека в разные сферы жизни, его социальный статус.

В качестве диагностического инструментария для исследования субъективной составляющей социальной ситуации развития были использованы следующие методики:

1. Опросник терминальных ценностей ОТеЦ (Н.И. Шевандрин, 2001).

2. Модифицированная методика «Уровень соотношения «ценности» и «доступности» в различных жизненных сферах» (УСЦД) Е.Б. Фанталовой (Е.Б. Фанталова, 2001).

3. Тест смысловых ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева (Д.А. Леонтьев, 1992; Д.А. Леонтьев, М.О. Калашников, О.Э. Калашникова, 1993).

4. Методика изучения уровня удовлетворенности жизнью (УДЖ) (Н.В. Панина, 1982; Н.В. Панина, 1993).

5. Методика изучения симптомов нормативного кризиса (СНК).

Для диагностики рефлексивной составляющей социальной ситуации развития использовалась методика диагностики структуры эго-идентичности Е.Л. Солдатовой (СЭИ-тест) (Е.Л. Солдатов, 2006; Е.Л. Солдатов, 2007).

Для математической обработки полученных данных использовался U-критерий Манна-Уитни. Компьютерная обработка осуществлялась с помощью статистического пакета SPSS 11.5 для Windows.

Результаты и их обсуждение

Наибольшее число статистически значимых различий было обнаружено между группами участников исследования со средне-специальным и вторым высшим образованием. Результаты и их сравнения представлены в табл. 1.

Таблица 1
Значимые различия в ценностной сфере (по методике ОТеЦ) в группах с разным уровнем образования

Параметр	Ценности			Сферы реализации ценностей				
	Развитие себя	Достижения	Сохранение собственной индивидуальности	Сфера профессиональной жизни	Сфера обучения и образования	Сфера семейной жизни	Сфера общественной жизни	Сфера увлечений
Люди со средне-специальным образованием	27	29	30	29	29	30	29	30
Получающие II высшее образование	41	44	43	44	44	42	44	41
Вероятность ошибки по U-критерию Манна-Уитни ($p \leq$)	0,05	0,01	0,01	0,01	0,01	0,05	0,01	0,05

В табл. 1 приведены показатели средних рангов ценностей и сфер, по которым были обнаружены статистически значимые различия, в последней строке – показатели вероятности ошибки по U-критерию Манна-Уитни.

Из табл. 1 видно, что значимые различия между «крайними» по уровню образования группами (средне-специальное и второе высшее образование) обнаружены по субъективному предпочтению таких ценностей, как Развитие себя, Достижения и Сохранение собственной индивидуальности. Эти ценности более важны для людей, получающих второе высшее образование. Следует отметить индивидуалистическую направ-

ленность этих ценностей, люди, получающие второе высшее образование, характеризуются большим стремлением к собственному личностному развитию и достижению успеха.

Кроме того, в изучаемых группах были выявлены статистически значимые различия по всем сферам реализации ценностей. Эти показатели также выше в группе людей, получающих II высшее образование. Таким образом, уровень образования в данном случае является определяющим не только для близких к нему областей обучения и профессиональной жизни, но и для таких сфер жизни, как семья, общественная жизнь и сфера увлечений. Можно предположить, что

для людей, получающих II высшее образование, в целом свойственна большая актив-

ность и стремление к самореализации во всех сферах жизни.

Таблица 2

Значимые различия в системе ценностей (по методике УСЦД) в группах с разным уровнем образования

Параметр	Терминальные ценности					Инструментальные ценности							
	важность		доступность			важность				доступность			
	Счастье других	Творчество	Познание	Развитие	Счастье других	Аккуратность	Непримиримость к недостаткам	Образованность	Широта взглядов	Аккуратность	Непримиримость к недостаткам	Образованность	Самоконтроль
Люди со средне-специальным образованием	30	31	39	38	31	31	29	39	37	31	30	38	31
Получающие II высшее образование	42	41	22	25	41	42	45	23	27	41	44	24	42
Вероятность ошибки по U-критерию Манна-Уитни / $p \leq$	0,05	0,05	0,001	0,01	0,005	0,05	0,001	0,001	0,05	0,05	0,01	0,001	0,05

В табл. 2 приведены показатели средних рангов ценностей (чем меньше показатель, тем выше ранг ценности и, соответственно, выше уровень значимости и доступности), по которым были обнаружены статистически значимые различия, в последней строке – показатели вероятности ошибки по U-критерию Манна-Уитни.

Из табл. 2 следует, что профиль личностных ценностей людей со средне-специальным образованием характеризуется большей значимостью таких терминальных ценностей как Счастье других и Творчество и доступностью ценности Счастье других. Среди инструментальных ценностей для них более значимы и доступны, чем для группы со II высшим образованием, ценности Аккуратность, Непримиримость к недостаткам, а также для них более доступна ценность Самоконтроля.

Система ценностей людей, получающих II высшее образование, характеризуется большей доступностью терминальных ценностей Познание и Развитие, а также боль-

шей значимостью инструментальных ценностей Образованность и Широта взглядов. Ценность Образованности для них также более доступна.

Привлекает внимание тот факт, что аналогичные приведенным различия в системе ценностей обнаружены между группами людей, стремящихся к получению второго образования (высшего после средне-специального или второго высшего после уже имеющегося высшего образования), и людей, не склонных к дальнейшему обучению. Дополнительно можно отметить только выявленные в этих группах различия в значимости таких терминальных ценностей, как Красота природы и искусства и Развлечения, эти ценности более важны для людей с одним образованием. Для них также более важны инструментальные ценности Смелость в отстаивании своего мнения и Твердая воля. Такой ценностный профиль создает образ человека, с одной стороны, более склонного к созерцательности, творчеству и отдыху, с другой стороны, испытывающего

необходимость отстаивать свое мнение и быть твердым в своих убеждениях.

Анализ полученных различий позволяет говорить о том, уровень образования и включенность в сферу обучения в период взрослости отражаются на системе ценностных устремлений. Люди со средне-специальным образованием и люди, остановившиеся на получении одного образования, более ориентированы на творчество и содействие счастью других людей, склонны к созерцательности и развлечениям, им также свойственен такой стиль отношений с собой и другими, который характеризуется большей требовательностью и твердостью.

Те участники исследования, которые остаются включенными в сферу обучения и

получают второе образование, в большей степени нацелены на саморазвитие и собственные достижения. Поскольку Образование является для них самостоятельной ценностью наряду с Широтой взглядов, и при этом им свойственна большая активность и стремление к самореализации во всех жизненных сферах, можно предположить, что именно это является ценностной основой для самостоятельного выбора ими такой линии развития как дальнейшее обучение.

Рассмотрим далее зависимость между уровнем образования, уровнем осмысленности и удовлетворенности жизнью.

Таблица 3
Значимые различия в направленности смысложизненных ориентаций, в уровне осмысленности и удовлетворенности жизнью в группах с разным уровнем образования

Параметр	Показатели теста СЖО						УДЖ
	Общий	Цели	Процесс	Результат	Локус-Я	Локус-жизнь	
Люди со средне-специальным образованием	38	40	39	38	40	39	38
Получающие II высшее образование	55	49	52	56	49	51	53
Вероятность ошибки по U-критерию Манна-Уитни ($p \leq$)	0,01	–	0,05	0,001	–	–	0,01

В табл. 3 приведены средние ранги показателей теста смысложизненных ориентаций (СЖО) и показателя удовлетворенности жизнью (УДЖ) в группах людей со средне-специальным и II высшим образованием. В последней строке – показатели вероятности ошибки по U-критерию Манна-Уитни.

Из табл. 3 видно, что все показатели участников исследования со средне-специальным образованием ниже таковых в другой группе. Это означает, что жизнь кажется им менее осмысленной ($p < 0,007$), они меньше удовлетворены жизнью в целом ($p < 0,013$), и, в частности, процессом и результатом жизни ($p < 0,035$ и $p < 0,003$ соответственно). При этом статистически значимых различий не обнаружено по таким шкалам теста смысложизненных ориентаций, как «Цели в жизни», «Локус-Я», «Локус-жизнь».

Полученные данные свидетельствуют о том, что образование является одним из определяющих факторов для возникновения ощущения осмысленности и удовлетворенности жизнью. Это может быть обусловлено складывающейся в современном обществе ситуацией, когда возрастают требования к уровню образования, и хорошее образование воспринимается своеобразным залогом больших возможностей и достижений. Образ хорошо образованного человека, транслируемый обществом молодому поколению, становится идеальной формой развития в период юности и молодости и определяет отношение к себе и другим.

Кроме выявленных зависимостей между уровнем образования (объективный компонент социальной ситуации развития) и личностными переменными (субъективная составляющая социальной ситуации развития), были обнаружены устойчивые связи

уровня образования и включенности в сферу обучения со структурой эго-идентичности, которая, в свою очередь, выступает отражением процессов осознания всех происходящих с личностью изменений, то есть является

ся рефлексивной составляющей социальной ситуации развития. Показатели соотношения рефлексивного и объективного уровней социальной ситуации развития отражены в Табл. 4.

Таблица 4
Значимые различия в структуре эго-идентичности в группах с разным уровнем образования

Параметр	Ф	С	А
Люди со средне-специальным образованием	40	40	30
Получающие II высшее образование	26	25	53
Вероятность ошибки по U-критерию Манна-Уитни ($p \leq$)	0,01	0,01	0,001

Условные обозначения: Ф – показатель фиксации, соответствующий предрешенному статусу эго-идентичности; С – показатель сомнения, соответствующий диффузному статусу эго-идентичности; А – показатель автономии, соответствующий достигнутой эго-идентичности.

В ячейках табл. 4 приведены средние ранги показателей фиксации, сомнения и автономии, соответствующие разным статусам эго-идентичности, в группах людей со средне-специальным и II высшим образованием. В последней строке – показатели вероятности ошибки по U-критерию Манна-Уитни. Из табл. 4 следует, что показатели фиксации и сомнения статистически значимо выше у людей со средне-специальным образованием, тогда как по-

казатель автономии выше у людей, получающих II высшее образование.

Аналогичные результаты обнаружены при сравнении двух других групп: участников исследования, стремящихся получить второе образование (высшее после средне-специального или второе высшее после уже имеющегося высшего образования), и людей, не склонных к дальнейшему обучению (табл. 5).

Таблица 5
Значимые различия в структуре эго-идентичности в группах с разной степенью включенности в сферу обучения

Параметр	Ф	С	А
Люди, получающие второе образование	71	73	122
Люди, не склонные к дальнейшему обучению	95	95	86
Вероятность ошибки по U-критерию Манна-Уитни/ $p \leq$	0,05	0,05	0,001

Условные обозначения: Ф – показатель фиксации, соответствующий предрешенному статусу эго-идентичности; С – показатель сомнения, соответствующий диффузному статусу эго-идентичности; А – показатель автономии, соответствующий достигнутой эго-идентичности.

Анализ данных, приведенных в табл. 4 и 5, позволяет констатировать, что среди участников исследования, склонных к продолжению своего образования и остающихся включенными в сферу обучения, больше людей, которые находятся в фазе выхода из нормативного кризиса, тогда как среди людей, не склонных к продолжению обучения, больше лиц, находящихся в предкритической и собственно критической фазах кризиса. В связи с этим возникает несколько предположений. Во-первых, получение второго образования может являться косвенным

признаком более высокого уровня развития процессов рефлексии в целом, что способствует более эффективной работе переживания нормативного кризиса. Или же сам факт получения второго образования является отражением внутренних процессов самодетерминации и саморазвития, когда выбор второго образования является способом сознательного изменения своей жизненной ситуации, способом переживания нормативного кризиса.

Заключение

В изучаемых группах с разной структурой объективного компонента социальной ситуации развития были обнаружены значимые различия в ценностной системе.

Респонденты со средне-специальным образованием и участники исследования, не продолжающие профессионального обучения в период средней взрослости, более ориентированы на творчество и содействие счастью других людей, склонны к созерцательности и развлечениям, им также свойственны большая требовательность и твердость по отношению к себе и другим. Те участники исследования, которые остаются включенными в сферу обучения и получают второе образование (в том числе второе высшее образование), в большей степени нацелены на саморазвитие и собственные достижения. Образованность является для них самостоятельной ценностью наряду с широтой взглядов, им свойственна большая активность и стремление к самореализации во всех жизненных сферах. Можно предположить, что именно это является ценностной основой для самостоятельного выбора дальнейшего пути развития.

Кроме того, было выявлено, что образование является одним из определяющих факторов для возникновения ощущения осмысленности и удовлетворенности жизнью. Об этом свидетельствуют низкие показатели респондентов со средне-специальным образованием в отличие от таковых в группе с двумя высшими образованиями.

Были обнаружены устойчивые связи уровня образования и включенности в сферу обучения со структурой эго-идентичности. Среди участников исследования, остающихся включенными в сферу обучения в период средней взрослости, больше людей, которые находятся в фазе выхода из нормативного кризиса, тогда как респонденты, не склонные к продолжению обучения, находятся преимущественно в предкритической и собственно критической фазах кризиса.

Таким образом, исследование показало, что разные уровни социальной ситуации развития в период средней взрослости изменяются согласованно, субъективная и рефлексивная составляющие социальной ситуации развития во многом определяются ее объективной стороной.

Литература

1. Божович, Л.И. *Этапы формирования личности в онтогенезе* / Л.И. Божович // *Проблемы формирования личности: избранные психологические труды* / под ред. Д.И. Фельдштейна. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. – С. 228–244.
2. Братусь, Б.С. *К проблеме развития личности в зрелом возрасте* / Б.С. Братусь // *Вестник Московского университета: серия 14. Психология*. – 1980. – №2. – С. 3–12.
3. Выготский, Л.С. *Психология* / Л.С. Выготский. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1008 с.
4. Выготский, Л.С. *Собрание сочинений: в 6 т.* / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1984. – Т.4. – 432 с.
5. Леонтьев, Д.А. *Тест смысложизненных ориентаций (СЖО)* / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1992. – 16 с.
6. Леонтьев, Д.А. *Факторная структура теста смысложизненных ориентаций* / Д.А. Леонтьев, М.О. Калашиников, О.Э. Калашиников // *Психологический журнал*. – 1993. – Т.14. – № 1. – С. 150–155.
7. Панина, Н. В. *Социальный статус и стиль жизни личности* / Н.В. Панина // *Стиль жизни личности*. – Киев: Наукова думка, 1982. – С. 286–306.
8. Панина, Н.В. *Индекс жизненной удовлетворенности* / Н.В. Панина // *Life Line и другие новые методы психологии жизненного пути* / сост., ред. А.А. Кроник. – М.: Прогресс-Культура, 1993 – С. 107–114.
9. Солдатова, Е.Л. *Структура и динамика нормативного кризиса перехода к взрослости: монография* / Е.Л. Солдатова. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2007. – 267 с.
10. Солдатова, Е.Л. *Эго-идентичность в нормативных кризисах развития* / Е.Л. Солдатова. – *Вопросы психологии*. – 2006. – № 5. – С. 74–84.
11. Фанталова, Е.Б. *Диагностика и психотерапия внутреннего конфликта* / Е.Б. Фанталова. – Самара: Издательский дом «БАХРАХ-М», 2001. – 128 с.
12. Шевандрин, Н.И. *Психодиагностика, коррекция и развитие личности* / Н.И. Шевандрин – М.: ВЛАДОС, 2001. – 512 с.
13. Barret, Anne E. *Gendered experiences in midlife: Implications for age identity* / Anne E. Barret // *Journal of aging stud-*

ies. –Volume 19. – Issue 2. – May 2005. –
P. 163–183.

14. Rosenberg, M., *Conceiving the self / M. Rosenberg.* – New York: Basic Books, 1979.

15. Umberson, D., *Death of a parent: Transition to a new adult identity / D. Umberson.* – New York: Cambridge, 2003.

Поступила в редакцию 18.02.2009

Шляпникова Ирина Андреевна. Ассистент кафедры психологии развития Южно-Уральского государственного университета.; соискатель: irina@ccn.org.ru, ishlyapa@gmail.com.

Irina A. Shlyapnikova. Assistant of Department of Developmental Psychology, South Ural State University.; applicant for a Degree: irina@ccn.org.ru, ishlyapa@gmail.com.

ABSTRACTS AND KEYWORDS

Astaeva A.V. Features application of classical qualitative analysis in modern neuropsychology of childhood.

The article deals with the basic provisions Psychodiagnostics in children neuropsychology. We describe the essential differences in the evaluation of disorders in childhood and pathological mental processes in adults. Identify possible options neuropsychological analysis of normal and abnormal development in childhood.

Keywords: qualitative neuropsychological approach, a factor analysis, a syndromic analysis, a topical analysis, a metasyndromic analysis.

Berebin M.A. Expert method, mathematical methods of elaboration of expert evaluations and technologies of Knowledge Engineering as methods of development of new type techniques of medical psychodiagnosics.

The article presents the substantiation of application of an expert method, mathematical methods of elaboration of expert evaluations and technologies of knowledge engineering in order to development of new type techniques of medical psychodiagnosics. The basic background, problems of using of given methods and objects of medical psychodiagnosics in development of new techniques are described.

Keywords: medical psychodiagnosics, an expert method, a method of expert evaluations, knowledge engineering.

Gudkova E.V. The global self-evaluation and global world-evaluation and their effect on psychological styles of personality.

The Theoretical analysis of correlation between global evaluations and psychological styles into the personality structure allow making a conclusion that global evaluations (as basics personal traits) effect on evaluation style, attributional style, emotional style. The mode (positive/negative) of global self-evaluation and global world-evaluation, their combination and internal structure each of them are significant for psychological styles according to the result of empirical study.

Keywords: global self-evaluation, global world-evaluation, evaluation style, attributional style, emotional style

Yermakova L.A., Shamurov J.S., Sviridov L.P., Vassilenko A.F. dynamics of the state of higher mental functions in patients with acute violations of different etiology of cerebral circulation in the left gemisphere.

In this paper, a dynamic study of violations of the higher mental functions, with hemorrhagic and ischemic stroke in the left hemisphere at different stages of the acute period. We describe the general trends for both forms of stroke. Peculiarities of changes in neuropsychological symptoms in the dynamics of the acute period, due to both nosological form of stroke, and the timing of treatment.

Keywords: hemorrhagic stroke, ischemic stroke, neuropsychological syndrome.

Lavrova G.N. System of the social-personally development of children with limited abilities connecting with health.

It is in question aspects in organizations, diagnostics, methodical bases of system of social-personally development of the children with limited abilities. There are aims, basks, principles, and structure of the special games, intending for forming successful social adaptation and integration of society for pre-school children.

Keywords: psychologic-pedagogical, diagnostic, socialization, adaptation, social-personakky development, dynamic.

Melnikova N.N. The way of life and its adaptive function.

In article is considered a way of life, as the psychological phenomenon which is playing a part in processes of the organisation of a life by the person. The phenomenology of a way of life is described. Distinction between concepts «way of life» and «style of life» is spent. In article is underlined adaptive function of a way of life, and the empirical data confirming this position is cited. The factors influencing formation of a way of life of the person are considered. System property of a way of life is marked.

Keywords: a way of life, a style of life, adaptation, principles of the organisation of systems, the life organisation.

Pichugova A.V. The Compendium of psychodiagnostic techniques of Russia and the USSR: the additional analysis.

The Compendium of psychodiagnostic techniques of Russia and the USSR is described. The content analysis of Compendium was conducted in six additional directions. It was given the comparison of test's classifications on investigation subject, which are presented in Compendium with this one in Tests in Print VII. The results of content analysis of Compendium are summarized.

Keywords: Compendium, psychodiagnostic techniques, content analysis of Compendium, Tests in Print VII.

Smirnyagina M.M. Age Limits and Psychological Contents of Stable Period of Adolescent Age.

The study of age limits and the content of the stable period of adolescence is described. The hypothesis is checked that the indicator of age-specific changes is the dynamics of adolescents' idea of themselves throughout time, the peculiarities of values and the internal conflict of values, the peculiarities of high school students' sense-of-life orientations. The results of empirical research related to appearance of new psychical formations and the peculiarities of critical and stable periods in adolescence and early youth are given.

Keywords: Adolescence, stable period in development, dynamics of adolescents' idea of themselves throughout time, the conflict of values, high school students' sense-of-life orientations.

Soldatova E.L. Image of age as normative element of culture and ideal form of development.

The study looked at the image of age in the capacity of normative phenomenon is presented in the public conscience. Cultural image of age contains age-specific goals of personal development of adulthood. The paper describes the factor structure of age expectations. The paper analyzes gender and age peculiarity of all the age stage of adulthood.

Keywords: age expectations, cultural image of age, age-specific goals of personal development.

Trofimova J.V. Some aspects about the cooperation in professionally educational activity.

It is presented a problem of cooperation in professionally educational activity in the article. We can concentrate our attention on changing the role and the function of an official in the process of becoming a person. There are accepted processes of personification as a condition of creating cooperative functions. Also there are presented the results of the extensive research, reflecting the difference between specially directed structure of students in professionally educational activity with the different social system, that is examined as a combination of officials.

Keywords: cooperation, personalization, personification, professionally educational activity, specially directed structure, system of the social connections.

Chumakov M.V. The emotional aspects of will.

The article addresses the problem of effective interaction between emotion and will. Basing on the fact that understanding each other is a necessary condition for effective interaction, the author conducts an empirical verification of notion of will and defines the notions of strong-willed and weak-willed person.

Keywords: will, emotional component, the psychological content of notions of emotion and will.

Shlyapnikova I.A. social situation of development in middle adulthood.

The concept of social situation of development is considered. It is demonstrated that social situation of development may be served as a criterion for periodization of psychological development in adulthood. The social situation of development is considered as a holistic multilevel system of person's attitudes. The paper presents findings of the relations between different levels of social situation of development in middle adulthood.

Keywords: social situation of development, system of person's attitudes, identity, symptoms of the normative crisis.

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ

1. В редакцию предоставляется электронная (документ MS Word) версия работы, экспертное заключение о возможности опубликования работы в открытой печати, сведения об авторах (Ф.И.О., место работы и должность для всех авторов работы, контактная информация ответственного за подготовку рукописи).

2. Структура статьи: название (не более 12–15 слов), список авторов, аннотация (не более 500 знаков с пробелами), список ключевых слов, текст работы, литература (ГОСТ 7.1–2003). Внутри работы должны иметься ссылки на литературу (в круглых скобках). После текста работы следует название, аннотация, список ключевых слов и сведения об авторах на английском языке.

3. Параметры набора. Поля: зеркальные, верхнее – 23, нижнее – 23, внутри – 22, снаружи – 25 мм. Шрифт – Times New Roman масштаб 100 %, интервал – обычный, без смещения и анимации, 11 pt. Отступ красной строки 0,8 см, интервал между абзацами 0 пт, межстрочный интервал – одинарный.

4. Формулы. Стиль математический (цифры, функции и текст – прямой шрифт, переменные – курсив), основной шрифт – Times New Roman 11 pt, показатели степени 71 % и 58 %. Выключенные формулы должны быть выровнены по центру.

5. Рисунки все черно-белые. Если рисунок создан не средствами MS Office, то желательно предоставить рисунки и в виде отдельных файлов.

6. Адрес редакции Вестника ЮУрГУ, серия «Психология»: Россия 454080, г. Челябинск, пр. им. В.И. Ленина, 76, Южно-Уральский государственный университет, Факультет психологии, ответственному редактору проф. Батурину Николаю Алексеевичу.

7. Адрес электронной почты: psy_vestniksususu@mail.ru.

8. Полную версию правил подготовки рукописей и пример оформления можно загрузить с сайта ЮУрГУ (<http://www.susu.ac.ru>) следуя ссылкам: «Научные исследования» → «Издательская деятельность» → «Вестник ЮУрГУ» → «Серии».

9. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается.

ВЕСТНИК ЮЖНО-УРАЛЬСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

№ 5 (138) 2009

Серия
«ПСИХОЛОГИЯ»
Выпуск 4

Издательство Южно-Уральского государственного университета

Подписано в печать 04.03.2009. Формат 60×84 1/8. Печать трафаретная.
Усл. печ. л. 11,62. Уч.-изд. л. 10,89. Тираж 500 экз. Заказ 63/81.

Отпечатано в типографии Издательства ЮУрГУ. 454080, г. Челябинск, пр. им. В.И. Ленина, 76.