

ВЕСТНИК

ЮЖНО-УРАЛЬСКОГО № 18 (151)
ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА 2009

ISSN 2071-3053

СЕРИЯ

«ПСИХОЛОГИЯ»

Выпуск 5

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

Редакционная коллегия серии:

д.пс.н., проф., член-корр. РАО **Асмолов А.Г.**,
д.пс.н., проф. **Батулин 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.Л.**,
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

Общая психология, психология личности, история психологии

АННЕНКОВА Н.В. Ситуация кризиса и специфика российского менталитета	4
БАТУРИН Н.А., КАРЛЫШЕВ Г.В. Точность профессионального оценивания и пути ее повышения	11
ПОЛЕВ Д.М. Эталон, прототип и стереотип как механизмы восприятия человека человеком	19
РАЗУМОВА Е.М. Психологические особенности личности преступников-рецидивистов	26
СТЕПАНОВ В.А. Представленность психических и телесных качеств в самооценке будущих учителей и педагогов-психологов	31
ЧУМАКОВА Е.В., ЛУКЪЯНОВА С.П. Структура ответственности в контексте экзистенциального выбора личности	37

Психология развития, акмеология

БЕЛОУСОВА С.А. Научно-методические основания модели комплексной оценки модернизационных рисков в сфере образования	43
ГЛУХОВА В.А. Социально-психологические факторы развития творческой одарённости ребенка	49
МАРКИНА Н.В. Взаимосвязь надситуативных проявлений активности одаренных учащихся и структурных проекций их личности	54
РЫЧКОВА Л.С., ГУЗАНОВА Д.Ю. Медико-психологические аспекты типологии школьной дезадаптации у детей с умственной отсталостью	62

Психодиагностика

ГРЯЗЕВА-ДОБШИНСКАЯ В.Г., НАЛИВАЙКО Е.И., МАЛЬЦЕВА А.С. «Структурирование индивидуальности личности»: методика диагностики личности как субъекта культуры	69
---	----

Клиническая (медицинская) психология

БРЯБРИНА Т.В. Особенности отношения к здоровью и болезни при соматоформной вегетативной дисфункции у лиц молодого возраста	80
МЕЩЕРЯКОВА К.В., РЯЗАНОВА А.Ю. Факторно-аналитическая структура данных экспериментально-психологического исследования подростков при судебно-психиатрической экспертизе	86
ПРАВИЛО Е.С. Дизонтогенетическая концепция гиперактивного расстройства с дефицитом внимания	95

Abstracts and keywords	99
-------------------------------------	----

CONTENTS

General psychology, personality psychology, the history of psychology

ANNENKOVA N.V. The situation of crisis and the specificity of the Russian mentality	4
BATURIN N.A., KARLYSHEV G.V. Accuracy of professional evaluation and ways of improving	11
POLEV D.M. The standard, prototype and stereotype, as mechanisms of perception of the person the person	19
RAZUMOVA E.M. Psychological characteristics of criminal recidivist personality	26
STEPANOV V.A. Self-assessment of psychic and psychical qualities by future teachers and pedagogic-psychologists	31
CHUMAKOVA E.V., LUKYANOVA S.P. Structure of responsibility in existential paradigm	37

Psychology of the development, acmeology

BELOUSOVA S.A. Methodical Basises of the model integrated valuation of modernizational risks in educational establishments	43
GLUKHOVA V.A. Social-psychological factors of the development of creative gift of a child	49
MARKINA N.V. Connection between the over situational form of activity of gifted students and structural projections there personality	54
RYCHKOVA L.S., GUZANOVA D.Y. Medical-psychological aspects of typology of school disadaptation of children with mental defectiveness	62

Psychodiagnostics

GRYASEVA-DOBSHINSKAYA V.G., NALIVAICO E.I., MALTSEVA A.S. Structuralisation of a person's individuality»: the method of diagnostics of a person as a subject of culture	69
---	----

Clinical (medical) psychology

BRYABRINA T.V. Peculiarity of attitude to health and disease among young people with somatoform autonomic dysfunction	80
MESHCHERYAKOVA K.V., RYAZANOVA A.J. Quotient and analytical structure of data experimental psychological studies of adolescents in the forensic psychiatric examination	86
PRAVILO E.S. Dysontogenetic conception of hyperactivity attention deficit disorder	95

Abstracts and keywords	99
-------------------------------------	----

Общая психология, психология личности, история психологии

УДК 159.923+316.6
ББК Ю937+Ю95

СИТУАЦИЯ КРИЗИСА И СПЕЦИФИКА РОССИЙСКОГО МЕНТАЛИТЕТА

Н.В. Анненкова

Описан ряд особенностей жителей России в условиях нестабильности и экономического кризиса, которые проявляются в повышении эгоцентрической направленности личности и могут быть описаны следующими эгоцентрическими феноменами: неуязвимость, уникальность, воображаемая аудитория, всемогущество. Особенности переживания данных феноменов зависят от статуса и ощущения собственной идентичности и индивидуальной истории людей.

Ключевые слова: нестабильность, кризис, идентичность, статусы идентичности, эгоцентризм, эгоцентрическая направленность личности, неуязвимость, всемогущество, уникальность, воображаемая аудитория, мораторий, предрешенность, диффузия идентичности.

В условиях экономического кризиса с новой силой возникает вопрос о реакции людей на изменения, нестабильность, экономические решения и экономическую ситуацию в целом.

В то же время за последние 20 лет россияне (и без учета кризиса) пережили и продолжают переживать немалое количество изменений и перемен. Например, перестройку, экономическую программу 500 дней, события августа 1991 и октября 1993 годов, приватизацию (зарождение идеи приватизации, ее реализацию и последствия, включая идею пересмотра результатов приватизации), экономический кризис 1991 и 1999 годов и многое другое. Только количество и частота изменений законодательно-налоговой системы являются ярчайшим примером нестабильности российской экономики (здесь мы говорим, в первую очередь, о нестабильности с точки зрения индивидуума, а не с точки зрения системы (в том числе государственной)).

По-видимому, нестабильная экономико-политическая ситуация оказывает существенное влияние на особенности менталитета жителей нашей страны, что с новой силой должно проявиться в условиях мирового экономического кризиса.

Так, средства массовой информации со

ссылкой на те или иные источники периодически рассказывают нам о нетипичном поведении россиян в тех или иных обстоятельствах. Так, согласно данным туристических компаний именно наши соотечественники покупают путевки в места, где произошли какие-то террористические акты или природные катаклизмы, в то время как представители других стран предпочитают либо отказаться от запланированного отдыха, либо более дорогое, но безопасное место.

Объяснение данного феномена исключительно меркантильными интересами россиян оказывается недостаточно убедительным.

Для того чтобы разобраться с поставленными вопросами, нам необходимо определить несколько понятий. Так, например, **нестабильность** будет интересовать нас как период столкновения человека с новым опытом, явлением, необходимость осваивать или переосмысливать новое в ранее знакомых или доселе незнакомых сферах жизнедеятельности.

Нестабильность как специфическая особенность характерна фактически для всех областей нашей жизни: экономики, политики, образования, медицины и пр.

В психологии развития / психологии личности есть несколько понятий, описывающих (или каким-то образом объясняющих) период

Четыре статуса эго-идентичности, описанные Марсиа

Пережит ли кризис?	–	Да	Нет
Принято ли решение?	Да	Достигнутая идентичность	Предрешенность
	Нет	Мораторий	Диффузная идентичность

нестабильности, в том числе концепции идентичности и эгоцентризма¹.

Идентичность представляет собой динамическое образование, внутреннюю структуру, интегрирующую отдельные аспекты личности в единое целое без потери их своеобразия. Данное понятие детально разработал и предал ему научный статус Э. Эриксон, который выделял два аспекта идентичности: я-аспект (образы «я» и ролевые образы индивида) и эго-аспект (синтезирующая функция «эго») (Э. Эриксон, 1996). В рамках данной статьи нас будет интересовать проблема становления идентичности, ее социальный аспект. На поведенческом уровне идентичность может быть рассмотрена как процесс решения жизненно значимых проблем, причем каждое принятое решение относительно себя и своей жизни (самоопределение) будет вносить вклад в формирование структуры идентичности в качестве ее элемента. Один из исследователей идентичности, Дж. Марсиа, предложил концепцию статусов идентичности, базирующуюся на двух критериях: кризис и наличие выбора в соответствии со склонностями личности (J.E. Marcia, 1966, 1980). На основании этих критериев автор определял принадлежность к одному из четырех статусов эго-идентичности (см. таблицу):

- **статус достижения идентичности** относится к людям, пережившим период кризиса и сделавшим определенный выбор в отношении профессиональных и идеологических целей и позиций (наличие и кризиса (в прошлом), и выбора (в настоящем));

- **мораторий** предполагает нахождение человека в данный момент в состоянии кризиса, при слабости и неопределенности его предпочтений, выбирающего между альтернативами (кризис есть, выбора нет);

- **предрешенность** отражает состояние человека, утвердившегося в своих основных ориентациях, при отсутствии признаков (или их незначительности) переживания кризиса (кризиса нет, склонность / выбор есть);

- **диффузия идентичности** определяется отсутствием кризиса и отсутствием или избеганием принятых обязательств и решений (кризиса нет, склонностей / выбора нет).

Статусы идентичности (по Дж. Марсиа) отражают общую логическую последовательность формирования эго-идентичности, что, однако, не означает, что каждый из статусов является необходимой ступенью для последующего. По существу лишь мораторий можно назвать стадией, необходимой предшествующей достигнутой идентичности, поскольку поиск, характерный для этого периода, служит предпосылкой для решения проблемы самоопределения. Иными словами, **становление идентичности, не являясь линейным процессом, связано с наличием у человека определенных целей, ценностей и убеждений; при этом предполагается, что, даже имея в какой-то из областей реализованную идентичность, человек может вновь испытать кризис или вернуться в диффузное состояние.**

Традиционно при становлении идентичности рассматриваются три основные сферы самоопределения, признаваемые всеми исследователями – профессия, религия и политика (J.E. Marcia, 1966). Помимо трех перечисленных сфер некоторые исследователи выделяют дополнительные сферы самоопределения – семья, область межличностных отношений (любовь, дружба).

Понятие идентичности связано, прежде всего, с подростковым (в отечественной периодизации с юношеским) возрастом, но переосмысление значимых для индивида тем, возвращение к кризису идентичности возможно на протяжении всей жизни человека (Э. Эриксон, 1996; Дж.Е. Марсиа, 1975).

Согласно лонгитюдным исследованиям (Дж.Е. Марсиа, 1975; A.S. Waterman, 1982), про-

¹ Данные понятия исторически связаны, в первую очередь, с подростковым/юношеским возрастом. В то же время при столкновении с новым и при необходимости переосмысления нового человек может вновь переживать потребность в самоопределении и «возвращаться» к названным феноменам: эгоцентризму и идентичности.

веденным начиная с подросткового возраста и до взрослости, даже находясь в состоянии достигнутой идентичности, человек может вновь вернуться в состояние кризиса или даже диффузии. А. Ватерман высказал идею, что **чувство достижения идентичности разрушается по мере того, как ценности и убеждения теряют свою жизненность**. Если при этом запускается процесс разрешения кризиса, у человека есть возможность вновь достичь идентичности. Если же человек не хочет замечать происходящих изменений и избегает решения новых проблем, необходимости выбора, возникает опасность погрузиться в состояние диффузии.

Данная концепция актуальна для российской действительности. Жители России в целом ряде сфер экономико-политической жизни искусственно поддерживаются в состоянии *моратория* (выбора нет, кризис есть), поскольку социальная реальность непрерывно возвращает их к переосмыслению и новому самоопределению в той или иной сфере экономико-политической жизни. Например, изменение законодательной базы в сфере налогообложения, введение единого государственного экзамена (ЕГЭ). В том случае, если индивид игнорирует происходящие изменения, он в силу сложившихся обстоятельств переходит (по крайней мере, в данной конкретной сфере жизнедеятельности) в статус *диффузной идентичности*. Несмотря на то, что еще некоторое время назад мог быть отнесен к статусу *достигнутой идентичности*.

В случае если индивид (первоначально имеющий статус достигнутой идентичности) сталкивается с необходимостью переосмысления в целом ряде значимых для его идентичности областей / сфер жизни, то общий статус человека может «снизиться» до *моратория*, *диффузной идентичности* или *пред-решения*.

В ситуации политико-экономической нестабильности, когда ни сфера политики, ни сфера профессии, по сути дела, не могут выступать «тылом», на который может опираться индивид в своем устойчивом самоопределении. Таким образом, из классических сфер самоопределения (признаваемых всеми исследователями идентичности) в качестве ресурса может быть рассмотрена, по-видимому, только **религия**, что мы отчасти и наблюдали (и продолжаем наблюдать) как тенденцию выбора в российском обществе.

Помимо этого в качестве жизненного ресурса могут выступать семья, друзья, любимые, однако, в силу того, что нестабильность российской жизни может серьезно затрагивать ощущение идентичности человека – чувство собственной идентичности в сферах межличностных отношений также может быть существенно изменено, а следовательно, эти области уже не могут выступать как тылы или ресурс для устойчивости чувства собственной идентичности.

Что касается другого понятия – эгоцентризма, описывающего период нестабильности, – оно связано с другими аспектами человеческого самосознания.

Эгоцентризм. Большинство философских энциклопедий и словарей определяют эгоцентризм как негативную личностную особенность, крайнюю степень эгоизма. Психологическая трактовка – иная, она не несет в себе отрицательной моральной оценки, хотя и допускает, что проявления эгоцентризма могут быть и негативными.

Под эгоцентризмом понимается центрированность на себе, связанная с недостаточной дифференциацией (различением) областей реальности (Ж. Пиаже, 1932, 1994; D. Elkind, 1967, 1979). Выделяют аспекты эгоцентризма, имеющие отношение к проявлениям аффективно-личностной сферы (D. Elkind, 1967, 1979; R.D. Enright, D.K. Lapsley, D.G. Shukla, 1980). Это такие понятия, как «воображаемая аудитория», «уникальность», «неуязвимость», «всемогущество».

Воображаемая аудитория. Возникновение феномена связано с подростковым возрастом, с новой открывшейся для молодого человека возможностью думать о том, как мыслят другие люди. По мнению Д. Элkinда, эта возможность (представлять, как мыслят другие люди) сталкивается с неспособностью устанавливать различия между тем, что волнует окружающих и что волнует самого подростка, в результате чего тот постоянно терпит «ошибку восприятия», полагая, что все вокруг поглощено тем же, что волнует его самого, например, собственным его поведением и внешностью. Каждый из взрослых от случая к случаю переживает феномен «воображаемой аудитории», но реакция эта, как правило, кратковременная. Возможно, поведение, являющееся следствием воображаемой аудитории, во взрослом возрасте есть пережиток раннего подросткового периода, к кото-

рому мы все иногда, время от времени, возвращаемся.

Неуязвимость. Человек (особенно в молодом возрасте) считает себя неуязвимым для всевозможных опасностей (различного рода неприятности могут случаться только с кем-нибудь другим), чувствует себя способным преодолеть все трудности на пути к цели, не признает препятствий, не учитывает их.

Всемогущество. Ж. Пиаже определял данное чувство как следствие распространения «рассуждающего мышления» подростка на «область возможного и гипотетического». «Пиаже предполагает, что этот эгоцентризм принимает форму наивного идеализма, склонного к неумеренному увлечению реформами и переустройством мира и отличающегося совершенной уверенностью в действенности своего мышления в сочетании с рыцарским пренебрежением к практическим препятствиям, которые могут встретить выдвигаемые им предложения. В последнем факте и выражается «всемогущество мышления», столь характерное для всякого эгоцентризма» (цит. по Флейвеллу, 1967, с. 297).

Уникальность – индивид переживает свои чувства, мысли, поступки, свою жизненную ситуацию как неповторимую, уникальную, а потому недоступную другим для понимания.

У взрослых, по мнению Ж. Пиаже, проявление центриции субъекта на себе также возможно либо в случае слабости развития у них интеллектуальных структур, либо в случае затруднений при столкновении с незнакомыми, **непривычными объектами и ситуациями**. В первом случае взрослые не способны к координации разных взглядов на объект в принципе, во втором – будет происходить постепенное координирование точек зрения по мере освоения ситуации. Иными словами (согласно Ж. Пиаже) эгоцентризм имеет тенденцию **усиливаться** всякий раз, когда в ходе развития **приходится соприкасаться с чем-то новым**, незнакомой прежде сферой познавательной деятельности. «Взрыв» эгоцентризма постепенно затухает по мере того, как человек осваивается в новой области.

В отечественной психологии в качестве единицы исследования эгоцентризма выделяют эгоцентрическую направленность личности, которая понимается как направленность человека на то, чтобы удовлетворять свои собственные основные желания, чтобы при-

нимать в расчет и отстаивать свои цели, планы, взгляды, без должной координации этих устремлений с другими людьми (Т.И. Пашукова, 2001; Х. Шредер, 1981). В процессе общения направленность оказывает влияние на восприятие человеком самого себя и своих собеседников. Эгоцентрическая направленность мешает полно и адекватно понимать партнеров по общению.

В период возрастных и личностных кризисов, в экстремальных ситуациях и ситуациях затруднений объектом внимания человека оказывается он сам. Если в детстве не сформировалась способность к децентрации, то человек фиксируется на своих состояниях, желаниях, устремлениях, на какой-либо одной задаче, на единственном способе действий. На чем бы ни происходила непреодолеваемая фиксация человека, она ограничивает его познавательные возможности, приводит к трудностям во взаимоотношениях с другими и, возможно, к социальной дезадаптации.

Взаимосвязь эгоцентризма и идентичности². Эгоцентризм носит двойственную роль, в зависимости от субъективных жизненных задач, стоящих перед индивидом в условиях кризиса идентичности: а) защитную, предохраняя «Я» человека от чувства стыда и возможного ущерба, б) ресурсную, открывая перед индивидом новые возможности, позволяя ему сохранить и повысить самоуважение, усилить собственное «Я» (Н.В. Анненкова, 2003, 2004).

Исследования взаимосвязи и взаимозависимости проявлений феномена эгоцентризма и становления идентичности показывают, что особенности проявления и снижение выраженности различных аспектов эгоцентризма связаны с процессом становления идентичности. Так, кризис идентичности (соответствующий статусу «мораторий») сопряжен с усилением выраженности эгоцентрической направленности личности ($p < 0,01$) и всплеском феномена «воображаемая аудитория» (ощущение, будто внимание других приковано к персоне данного человека, и постоянная попытка представить, какое впечатление на окружающих он производит в каждый момент времени), ($p < 0,01$). Достижение идентичности связано, с одной стороны, со снижением, до

² Закономерности проявления эгоцентризма в зависимости от статуса идентичности были получены при исследовании старшеклассников (11 классы московских школ) и студентов 1, 5 курсов МГППУ.

среднего, уровня эгоцентрической направленности личности ($p < 0,05$), а также с существенным снижением проявлений «воображаемой аудитории», чувства собственной неуязвимости и всемогущества ($p < 0,05$). Но, с другой стороны, ему сопутствует яркое, хотя и кратковременное (начальный этап достижения идентичности) переживание собственной уникальности ($p < 0,01$) (Н.В. Анненкова, 2003, 2004).

Пик выраженности переживания собственной неуязвимости приходится на статус предрешения в сфере политики (что, на наш взгляд, наиболее тесно связано с областью экономики и экономико-политической жизни в нашей стране). Наиболее яркая выраженность переживания всемогущества приходится на некризисные статусы – диффузная идентичность и предрешение ($p < 0,05$, для сферы политики) (Н.В. Анненкова, 2003, 2004).

Взаимосвязь описанных феноменов с современной российской действительностью носит, на наш взгляд, двойственный характер. Во-первых, нестабильная жизнь порождает большое количество людей, которых можно отнести к статусу моратория (кризис есть, выбора нет), что, в свою очередь, определяет более высокий уровень эгоцентризма / эгоцентрической направленности личности у жителей России. Как было отмечено выше, связано это с тем, что постоянная необходимость осваивать или переосмысливать новое в ранее знакомых или доселе незнакомых сферах, не дает возможность сделать свой выбор таким образом, чтобы он (выбор) не нуждался в постоянной корректировке продолжительное время. Помимо этого беспокойный характер российской жизни и необходимость постоянного переосмысления в целом ряде областей жизнедеятельности способствует не только увеличению числа индивидуумов, находящихся в состоянии кризиса (статус мораторий), но и людей, относящихся к статусу предрешения и диффузной идентичности («кризиса нет», «выбора нет»), а также индивидуумов, вновь и вновь сталкивающихся с переживанием собственной уникальности в связи с «достижением» собственной идентичности.

Указанные личностные статусы, как было отмечено выше, способствуют проявлению определенных эгоцентрических феноменов, которые, с одной стороны, участвуют в формировании / становлении своеобразной жиз-

ненной позиции жителей России и особенностей нашего менталитета. Таким образом, нестабильность российской жизни провоцирует более высокий уровень эгоцентризма / эгоцентрической направленности личности у жителей страны, выступающий как ресурс и в определенном смысле «защита», призванная поддержать индивида и «усилить» его личностную позицию. С другой стороны, данная направленность характеризует эгоцентрический характер мышления россиян (при котором доминирование описанных ниже феноменов зависит от статуса, к которому может быть причислен данный человек):

- неуязвимость;
- уникальность;
- воображаемая аудитория;
- всемогущество.

Так, например, в России в 2004 году, в рамках пенсионной реформы (начатой в 2002 году), гражданам РФ был предложен выбор: разместить сберегательную часть своих пенсионных вкладов в государственном или негосударственном пенсионном фонде. К 2007 году стало понятно, что более 90 % жителей³, участвующих в реформе, не воспользовались возможностью разместить свои сбережения в негосударственных пенсионных фондах, в то время как накопления, находящиеся в государственном пенсионном фонде, теряют свою стоимость в силу ряда причин. По словам авторов реформы, данная проблема связана, в первую очередь, с недостаточно активной позицией жителей России в вопросе самоопределения в отношении управляющей компании. В то же время в свете описанных понятий идентичности и эгоцентризма, данная проблема может быть представлена следующим образом: авторы реформы принимают решение о накопительной части пенсии, при этом существует значимое (как для проведения реформы, так и с точки зрения описываемого подхода) условие – все вклады автоматически отчисляются в государственный пенсионный фонд. При этом желающие могут дать распоряжение о переводе своих накопительных частей в негосударственные пенсионные фонды. И действительно, если с первых дней проведения реформы вкладчики были бы вынуждены самостоятельно определяться с тем, в какой пенсионный фонд раз-

³ По данным СМИ. См. http://www.ng.ru/economics/2006-08-29/4_obman.html.

мещать свои «накопительные части», мы бы столкнулись с искусственным созданием «кризисной ситуации» в данной конкретной сфере жизнедеятельности (кризис есть, выбора нет). С учетом высокого уровня нестабильности нашей жизни, данная реформаторская позиция вряд ли получила бы высокий уровень поддержки. Таким образом, авторы реформы выбрали более «мягкий» вариант, который в описываемом нами подходе соответствует статусу предрешение (выбор есть, кризиса (определения, поиска альтернатив) нет). Согласно исследованиям, для данного статуса характерно переживание собственной неуязвимости – иными словами, большинство людей, невольно вовлеченных в такой формат пенсионной реформы, считают, что в отношении их накопительных вкладов ничего плохого не случится, что-то плохое произойдет с кем угодно, только не с ним. Таким образом, «упрек», который мы услышали от авторов реформы: «граждане оказались слишком пассивны, поэтому лишь около 4 % задействованных в реформе граждан перевели свои средства в негосударственные пенсионные фонды»⁴, – неоправдан с точки зрения психологии участников реформы. Иными словами, авторы пенсионной реформы не учли психологических особенностей жителей России.

Тот же механизм можно наблюдать в бухгалтерской сфере: если генеральный директор, по той или иной причине, решает не разбираться в изменениях, скажем, в налоговой сфере, и полностью доверяет своему главному бухгалтеру – он, по-видимому, переживает некое подобие собственной неуязвимости (что-то плохое может случиться с кем угодно, только не со мной). В случае если гендиректор всякий раз, с введением новых постановлений, переосмысливает сложившуюся ситуацию, он (пусть и кратковременно) проходит период центрации на себе, субъективного ощущения повышения внимания (предположим налоговых органов) по отношению к собственной персоне (или компании), а после успешного переосмысления данного вопроса – кратковременно переживает ощущение собственной уникальности.

В то же время можно предположить, что ряд реформаторов, за последние десятилетия внесших свой вклад в происходящие россий-

ские изменения, в свою очередь, переживали ощущение собственного могущества (всемогущества), при котором эгоцентризму свойственна совершенная уверенность в действенности своего мышления в сочетании с рыцарским пренебрежением к практическим препятствиям, которые могут встретить выдвигаемые предложения. Иными словами, человек искренне верит в то, что разработанная идея / концепция будет способствовать достижению поставленной цели и принесет пользу и радость людям. Однако ограничения, которые несет с собой выдвигаемая идея, видятся автором в уменьшенном виде или не замечаются вовсе. Как если бы автор данной статьи предполагал, что, рассказав людям о влиянии такого социального фактора, как нестабильность, на психологические особенности жителей России, изменил жизнь своих сограждан кардинальным образом: полагая, что с этого момента все законодательные акты в нашей стране, а также дальнейшие изменения и реформы должны и будут учитывать данные особенности.

Что же касается феномена, описанного в начале данной статьи: только россияне, переживающие собственную неуязвимость, могут позволить себе поехать в отпуск в нестабильный регион и чувствовать себя при этом в безопасности. Если указанное поведение российских граждан в определенные периоды времени становится скорее правилом, чем исключением, по-видимому, можно говорить о том, что ощущение собственной неуязвимости (в данный определенный исторический период) характерно для целой группы россиян.

Выводы

Изменение жизненных ориентиров (нестабильность российской жизни) способствует повышению эгоцентризма / эгоцентрической направленности личности жителей России, что, в свою очередь, определяет эгоцентрический характер мышления россиян. Данные особенности могут быть описаны несколькими феноменами, которые могут переживаться людьми последовательно, параллельно или избирательно в зависимости от их индивидуальной истории и их ощущения собственной идентичности: неуязвимость, всемогущество, воображаемая аудитория, уникальность.

В ситуации экономического кризиса можно говорить (как минимум) о повышении эгоцентрической направленности личности жителей России, а также об усилении переживания воображаемой аудитории. Данные феномены могут проявляться, к примеру, в том,

⁴ По данным СМИ. Например, см. http://www.ng.ru/economics/2006-08-29/4_obman.html

что большая часть решений, принимаемых россиянами, будет восприниматься ими как очевидные и «заметные» для окружающих. Например, желание открыть валютный счет может сопровождаться представлением о том, что это тривиальный ход в условиях кризиса, в банках будут немислимые очереди желающих совершить данную процедуру или проценты по валютным вкладам существенно снизятся (что, по сути дела уже произошло).

Если же говорить о проведении реформ, социальных, экономических программ, политических и прочих изменений, проводимых в нашей стране, то они, безусловно, нуждаются в дополнительном учете психологических особенностей российского населения.

Литература

1. Анненкова, Н.В. *Различные аспекты понятия идентичность* / Н.В. Анненкова. – М.: АПК и ПРО, 2003.
2. Анненкова, Н.В. *Динамика соотношения становления идентичности и преодоления подросткового эгоцентризма* / Н.В. Анненкова. – М.: АПК и ПРО, 2003.
3. Анненкова, Н.В. *Динамика соотношения подросткового эгоцентризма и становления идентичности* / Н.В. Анненкова. – М.: АПК и ПРО, 2004.
4. Пашукова, Т.И. *Эгоцентризм: феноменология, закономерности формирования и коррекции* / Т.И. Пашукова. – Кировоград: Центрально-Украинское издательство, 2001. – 338 с.
5. Пиаже, Ж. *Избранные психологические труды* / Ж. Пиаже. – М.: Международная педагогическая академия, 1994.
6. Флейвелл, Д.Х. *Генетическая психология Жана Пиаже* / Д.Х. Флейвелл. – М.: Провещение, 1967.
7. Шредер, Х. *К дифференциально-психологическому изучению социальной децентрации* / Х. Шредер // *Психологические состояния: экспериментальная и прикладная психология*. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1981. – Вып. 10. – С. 125–131.
8. Эриксон, Э.Г. *Детство и общество* / Э.Г. Эриксон. – СПб.: Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996. – 592 с.
9. Эриксон, Э.Г. *Идентичность: юность и кризис: пер. с англ.* / Э.Г. Эриксон / *Общ. ред. и предисл. А.В. Толстых*. – М.: Издательская группа «Прогресс», 1996. – 344 с.
10. Elkind, D. *The child and society. Essays in applied child development* / D. Elkind. – New York: Oxford University Press, 1979.
11. Elkind, D. *Egocentrism in adolescence* / D. Elkind // *Child development*. – 1967. – V. 38. – № 4. – P. 1025–1034.
12. Elkind, D. *Imaginary audience behavior in children and adolescents* / D. Elkind, R. Bowen // *Developmental psychology*. – 1979. – № 15. – P. 38–56.
13. Enright, R.D. *Adolescent egocentrism in early and late adolescence* / R.D. Enright, D.K. Lapsley, D.G. Shukla // *Adolescence*. – 1979. – V. 14. – № 56. – P. 687–695.
14. Enright, R.D. *Adolescent egocentrism – sociocentrism and self-consciousness* / R.D. Enright, D.C. Shukla, D.K. Lapsley // *Journal of youth and adolescence*. – 1980. – V. 9. – № 2. – P. 101–116.
15. Lapsley, D.K. *Egocentrism theory and the «new look» at the imaginary audience and personal fable in adolescence* / D.K. Lapsley // *Encyclopedia of adolescence* / ed. by R.M. Lerner., A.C. Petersen, J. Brooks-Gunn. – New York: Garland, 1991. – P. 281–286.
16. Marcia, J.E. *Development and validation of ego identity status* / J.E. Marcia // *Journal of personality and social psychology*. – 1966. – № 3 (5). – P. 551–558.
17. Marcia, J.E. *Identity six years after: a follow up study* / J.E. Marcia // *Journal of youth and adolescence*. – 1976. – №5. – P. 145–160.
18. Marcia, J.E. *Identity in adolescence* / J.E. Marcia // *Handbook of adolescent psychology* / ed. by J. Adelson. – New York, 1980.
19. Waterman, A.S. *Identity development from adolescence to adulthood: an extension of theory and a review of research* / A.S. Waterman. – *Developmental psychology*. – 1980. – P. 341–358.

Поступила в редакцию 15 февраля 2009 г.

Анненкова Наталия Викторовна. Доцент кафедры «Прикладная психология» Финансовой академии при Правительстве РФ: n_annenkova@mail.ru.

Natalia V. Annenkova. PhD in psychology, associate professor of Applied psychology department, Finance Academy under the Government of the Russian Federation: n_annenkova@mail.ru.

ТОЧНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОЦЕНИВАНИЯ И ПУТИ ЕЕ ПОВЫШЕНИЯ

Н.А. Батурин, Г.В. Карлышев

Проведено сравнение понятий «точность оценки» и «адекватность оценки», дана классификация видов оценок, подробно описана категория «профессиональных оценок». Проведен анализ факторов, влияющих на точность оценивания. Предложено два варианта работы над снижением негативного влияния этих факторов.

Ключевые слова: оценка, профессиональная оценка, адекватность оценки, точность оценки, повышение точности оценки.

Психология оценки сегодня является актуальной областью исследований, особое значение имеет изучение профессиональных оценок, проникающих во все области профессиональной деятельности человека. В рамках этой проблемы на первое место вышло изучение факторов, которые влияют на точность оценки, поскольку от точности оценок зависит принятие того или иного решения, выбор лучшего из альтернативных вариантов и т. п. Конечным критерием точности оценки является эффективность принятых решений и деятельность организации в целом.

Профессиональная оценка

Для того чтобы систематизировать множество видов оценок, предложено деление оценок в зависимости от области их использования:

1) на «Бытовые оценки рядового человека» – предназначенные для управления его жизнедеятельностью, своих и чужих действий и взаимодействий;

2) «Искусственные оценки» – предназначенные для использования в научных исследованиях в психологии;

3) «Профессиональные оценки» – предназначенные для использования в организации профессиональной деятельности.

Поскольку в данной работе изучается влияние различных факторов на точность профессиональной оценки, то наибольший интерес для нас представляет третий вид оценок. В свою очередь, они делятся на две группы:

1) «психологические», которые используются в своей работе в основном профессиональными психологами в рамках выполняемой деятельности, например, «оценки персо-

нала», «оценки в процессе консультирования и терапии», «оценки функционального состояния» и др.;

2) «непсихологические», которые используются в своей профессиональной работе сотрудниками различных сфер деятельности: экономики, менеджмента, образования, здравоохранения и т. д. В некоторых из этих сфер деятельности оценивание выделено в специальную профессию – оценщик. В настоящее время за рубежом и в меньшей степени в России формируется целая индустрия оценивания: оценки программ и политик, оценки выполнения, системные оценки стоимости, ущерба, недвижимости и т. п., оценки качества продукции (квалиметрия) и т. д. Для их осуществления разрабатываются специальные методы сбора, обработки и анализа информации [16]. Однако, если снять специфическую для каждой деятельности «оболочку», то за ними можно обнаружить тот же общий для всех оценок каркас: сбор данных об объекте, выработка и согласование критериев оценки, проведение сравнения данных об объекте с критериями и представление окончательной оценки-результата в виде отчета для принятия управленческих решений.

Адекватность бытового и точность профессионального оценивания

Поскольку оценка является одной из форм познания отношений, то естественно встает вопрос о ее познавательном (гносеологическом) статусе. На протяжении нескольких веков философы ведут споры об истинности, объективности, рациональности, точности, устойчивости и других характеристиках оценки и ее соотношении с другими формами от-

ражения отношений: восприятием, мышлением и эмоциями [1].

Сотни проведенных исследований показали, что оценки действительно нестабильны, непоследовательны, искажают реальность, их рациональность нарушается множеством факторов, поэтому они часто ошибочны. Оценки не соответствуют признанным критериям точности и правильности. При этом ошибкой считалось все, что не соответствовало нормативной модели, например, научной модели решения, разработанной экономистами или математиками.

Чтобы как-то увязать неизбежность использования оценок даже в науке и ее низкий с научной точки зрения гносеологический потенциал известный ученый Герберт Саймон в 1955 году сформулировал принцип ограниченной рациональности, суть которого состоит в том, что когнитивные способности отдельного человека ограничены, поэтому закономерно, что его оценки и решения существенно отличаются от рациональных, они не оптимальные и полны ошибок.

Действительно, для оценки трудно даже подобрать базовую характеристику, соответствующую ее познавательным возможностям.

Очевидно, что оценка не может быть охарактеризована через оппозицию *«истинное–ложное»*. Поскольку оценка – это *субъективизированная форма отражения отношений*, поэтому не может быть единства оценок, признанного всеми. Например, оценки ребенком величины объектов будут отличаться от оценок взрослого из-за меньшего опыта и большей подверженности антропометризму, т. е. зависимости оценки величины объектов от физических параметров собственного тела. Отражение же потребностных – субъект-объектных отношений – тем более не может быть истинным или ложным. Такая оценка очень существенно зависит от того, насколько в прошлом опыте объекты хорошо удовлетворяли ту или иную потребность человека.

Оценки нельзя охарактеризовать и как *объективные* или *беспристрастные*. Многие виды оценок как раз наоборот *пристрастны* и субъективны по своей природе и только будучи *пристрастными* они выполняют свою функцию. Лишь по отношению некоторых из оценок, например, оценок объект-объектных и оценок, даваемых экспертами и профессиональными оценщиками, можно говорить об относительной объективности.

Эмпирические исследования и житейский

опыт говорят об *изменчивости*, а значит о неустойчивости оценок. Поскольку оценка отражает отношения, каждая сторона из которых подвержена изменениям (и предметы, и люди, и общество как предмет оценки по своей природе изменчивы во времени), также изменчивы оценочные основания – они зависят от опыта, дополнительной информации, а значит, оценка обязана соответственно изменяться. Это обязательное условие, нарушение которого как раз свидетельствует о нарушении отражения отношения с помощью оценки. Изменчивость оценок – это объективный факт и совершенно нормальная характеристика данной формы познания, более того – это обязательный атрибут оценки. В то же время оценки устойчивых отношений должны быть стабильными, но только до тех пор, пока отношения не изменятся. Например, интеллект – стабильная характеристика. Соответствующая ему оценочная «шкала» (оценочное основание) взрослого человека также стабильна, поэтому самооценка своего ума или оценки интеллекта окружающих – также относительно стабильны. Конкретные неудачные действия (нерешенная задача или кроссворд) могут вызвать критическую оценку, но это будет оценка результатов действия и не коснется оценки интеллекта в целом. Нужны серьезные изменения (например, в старости), чтобы человек искренне признал, что он уже не так умен.

По сути дела, для всех видов оценок рядовым человеком остается одна положительная в гносеологическом плане характеристика, и на наш взгляд, наиболее приемлемая – это *адекватность*, которая может быть применима к большинству бытующих видов оценки. Адекватность не противоречит изменчивости, не предъявляет оценке высоких требований точности, допускает субъективность и пристрастность, поскольку может рассматриваться только с позиции *соответствия* оценок опыту и потребностям конкретного человека при отражении отношений, которые могут быть необходимы только одному субъекту.

Человеку для организации своей жизнедеятельности нужны не только и не сколько объективные и точные знания об окружающей действительности и о себе, но и субъективные и относительные знания, в первую очередь, с позиции: «А зачем мне это нужно?». Ему как раз нужны пристрастные знания обо всем, чтобы выделить из всего многообразия мира то, что лучше удовлетворит *его* потребности,

то, что лучше соответствует *его* физическим возможностям в данное время, и то, что улучшает *его* социальные отношения. Ему нужны изменчивые знания об изменчивых отношениях. Поскольку главным критерием адекватности оценок является его субъективная удовлетворенность принятым решением, совершенным поступком, достигнутым результатом, то одним из признаков этого является улучшение его эмоционального самочувствия.

Если же говорить о глобальном критерии степени адекватности оценивания, постоянно присущего конкретному человеку, то можно предложить использовать для этого уровень субъективной удовлетворенности качеством своей жизни или просто – удовлетворенности жизнью. Если человек удовлетворен своей жизнью, значит большую часть его оценок можно считать адекватной.

Еще один гносеологический параметр – *точность* – малоприменим ко многим видам оценки, продуцируемым рядовым субъектом. Точность предполагает высокую степень совпадения с реальностью, наличие общепризнанного и отработанного эталона для оценки, что невозможно для многих отношений. Однако к некоторым видам оценок, например, к оценкам объект-объектных отношений, к так называемым метрологическим и к оценкам вероятности событий критерий точности можно применять, хотя и в ограниченном виде.

Кроме того, все искусственные оценки и все оценки, которые даются профессиональными оценщиками, должны быть точными настолько это возможно. Так как ради того, чтобы получить объективное отражение реальности, они и производятся. Объективно точность оценки можно будет отследить на основе результатов принятых решений, основанных на этой оценке.

Понятие точности применимо именно к профессиональным оценкам, так как зачастую точная оценка является целью деятельности оценщика, или любого профессионала, проводящего процесс с целью точного отражения и описания действительности.

Структура оценочного акта

Существует огромное многообразие разновидностей оценок: разных объектов в разных сферах, для разных случаев, с использованием разных подходов и тем не менее их основная схема абсолютно одинакова. Она состоит из четырех компонентов.

1. Процесс отражения (познания) объекта оценки.

2. Процесс актуализации или формирования оценочного основания.

3. Процесс сравнения 1 и 2.

4. Процесс выражения результата сравнения в одной из трех форм:

а) оценочного суждения;

б) аффективного переживания различной валентности;

в) изменения поведения.

Эта схема характерна не только для оценки человеком своей жизнедеятельности, но и для организации профессиональной деятельности. Однако существуют важные отличия. В бытовых оценках человек, как правило, не фиксирует этап формирования оценочного основания, у него не существует каких-то строгих норм выражения оценок. В то время как в профессиональных оценках, как правило, все эти этапы осознаются человеком и зачастую проработаны и стандартизированы. Для разных случаев разработаны формы отчетов, проработаны оценочные основания и прочее. Оценщику в таких случаях нужно лишь сопоставить конкретный объект или явление с построенной экспертами шкалой. В этом случае точность оценки зависит от точной и грамотной работы экспертов. Хотя и при профессиональной оценке возможны варианты процедуры оценки без опоры на точные инструменты.

Ошибки, ведущие к снижению точности оценки на разных этапах процесса

Еще один способ контроля за точностью оценки – это анализ ошибок на разных этапах оценочного процесса, выявление таких, которые ведут к снижению точности оценки. Как правило, они одинаковы для разных профессиональных сред, поскольку каждому компоненту оценочного акта присущи определенные ошибки, которые могут приводить к снижению точности всего процесса оценки.

На 1-м этапе **оценочно акта** происходит отражение оцениваемого объекта. Отражение (познание) предмета оценки – это хорошо изученный процесс обнаружения, опознания и категоризации объекта при восприятии, представлении (воспоминании) и мышлении. Изменение оценки в конечном итоге произойдет, если под влиянием каких-то факторов в момент отражения объекта произойдет искажение его объективных свойств. Среди таких факторов можно выделить следующие.

1. Влияние дополнительной эмоционально окрашенной информации.
2. Влияние предварительной когнитивной обработки.
3. Эффект первого впечатления.
4. Влияние присоединения предмета оценки к значимым объектам и ценностям.
5. Предвзятость.
6. Знакомство с объектом и эффект сходства.
7. Атрибуция.
8. Стереотипизация.

Эти факторы изучены в экспериментах А. Гиловича, Каспи, Ф. Зимбардо и М. Ляйппе, Р. Сколона, Ф. Стрэка, С. Мэрфи, Р. Нисбета [10, 14, 15, 18, 20–22]. Приведем несколько примеров. С. Мэрфи и Р. Заджонк просили оценить нейтральные стимулы (китайские иероглифы), следовавшие после кратковременной презентации улыбающихся или сердитых лиц. В некоторых случаях лица экспонировались в течение только 4 мс, то есть до их различения, в других случаях они экспонировались в течение 1000 мс и были хорошо различимы. Результаты показали, что когда лица предъявлялись, но не различались, следовавшие за ними иероглифы оценивались как более симпатичные, если следовали за улыбающимися лицами, и наоборот, оценивались негативно, если следовали за сердитыми лицами. То есть происходил переход контекстной валентности на образ оцениваемого объекта. Однако этого не происходило, если люди разделяли информацию на два отдельных объекта (лицо и иероглиф) при более длительной экспозиции [14].

Сходные эффекты влияния на оценку объекта очевидно позитивного или негативного побочного фактора на отражение объекта происходили под влиянием музыки, звуков разного тона и ритма и других факторов, обладающих выраженной валентностью.

В ставшем классическим цикле работ Р. Нисбета [15] по так называемому галло-эффекту или эффекту ореола испытуемых просили прослушать лекцию приглашенного преподавателя, оценить его и объяснить свою оценку. Хотя все испытуемые видели одного и того же преподавателя, одной половине испытуемых его представили как теплого человека, а другой – как холодного. Испытуемые, которые слышали теплое представление преподавателя выразили ему большую симпатию, чем те, которые слышали холодное представление. Более того, первые в своих объяснени-

ях охарактеризовали «акцент и манерность преподавателя» как очаровательные, а другие как раздражающие.

Ф. Стрэк с сотрудниками провели серию экспериментов по конструированию социальных оценок. В одном из них испытуемым вначале предъявили несколько наборов оценочных категорий, обозначающих черты лица, а потом просили составить впечатление о человеке, показанном в видеосюжете. Впечатление испытуемых часто сдвигалось в сторону содержания предъявленных категорий.

На 2-м этапе оценочного акта человек актуализирует оценочное основание, которое представляет собой хранящийся в памяти мыслительный конструкт, содержащий в себе совокупность упорядоченных и иерархических представлений о каком-то классе объектов. Оценочные основания могут быть в разной степени «развиты» от единичного эталона и самой простой последовательности из трех-четырех представлений до весьма сложных конструкций с большим количеством элементов. Чем менее развито оценочное основание и чем сложнее предмет оценки, тем в большей степени на итоговую оценку будет влиять контекст и особенно специфичный для этого компонента оценки локальный контекст. Кроме того, оценочные основания, как и все мыслительные конструкты, находятся в постоянном развитии. Они ассимилируют новую информацию и проводят аккомодацию своей структуры к новой информации или новому опыту. Это значит, что специфически контекстной для оценочного основания будет информация, которая способствует даже слишком быстрой аккомодации новой информации. Экспериментальное подтверждение этим положениям было произведено при изучении следующих факторов: *эвристика доступности и эффект многократной экспозиции*.

Эти эффекты обнаружены в исследованиях Глеймана, А. Тверски, Р. Заджонка, Борнштейна, А. Тессера [2, 7, 24–26] того, как суждения о частоте событий (т. е. насколько часто человек сталкивался с событиями или предметами) влияют на оценку. Такая оценка нужна ему для организации своего дальнейшего поведения.

Факты свидетельствуют о том, что человек нередко определяет частоту встречаемости с помощью простой стратегии: он пытается вспомнить конкретные случаи, относящиеся к его оценке. Если примеры легко приходят на ум (быстро припоминаются), он делает вы-

вод о том, что ситуация является типичной. Если примеры вспоминаются с трудом, то он делает заключение, что этот случай редок. Эта стратегия получила название «эвристика доступности», поскольку для вынесения суждения человек использует доступность примеров как основу для оценки вероятности [2, 26]. То есть, чем легче человек припоминает сходное событие, тем сильнее корректируется оценочное основание и тем выше становится оценка частоты этого события.

Другими исследователями было установлено, что увеличение частоты простой экспозиции, то есть увеличение количества случаев взаимодействия человека с одним и тем же объектом (иероглифы, фотографии людей, многоугольники, продукты и т. п.) [12, 27] приводит к сдвигу оценки этого объекта в позитивную сторону.

На 3-м этапе оценочного акта происходит сравнение отраженного объекта с оценочным основанием.

Процесс сравнения – это достаточно тонкая и сложная мыслительная операция. В акте оценки с помощью сравнения среди образов представлений, входящих в оценочное основание, должен быть найден тот, который по всем параметрам наиболее соответствует образу предмета оценки. Вместе с этим должны быть определены знаковая валентность и место в «табеле о рангах», которое занимает выбранное представление среди других в данном оценочном основании. Поскольку в акте сравнения одновременно представлены и задействованы все основные компоненты оценки, то фактор, способный оказать влияние на сравнение которое приведет к изменению оценки, должен быть очень универсальным. Известно, что самыми универсальными факторами являются эмоциональный тон и общий уровень возбуждения, а также производные от них факторы.

1. Эмоциональный тон.
2. Имитация эмоционального тона.
3. Эмоциональное отношение.
4. Диффузное возбуждение.

Влияния этих факторов были выявлены в экспериментах Ф. Страка, Дж. Касиоппо, Л. Мартина [13, 20–22]. В оригинальном исследовании Ф. Страка и др. под предлогом изучения деятельности людей с физическими недостатками испытуемых просили выполнить серию заданий при помощи ручки, удерживаемой либо между передними зубами, либо вытянутыми вперед губами, либо недо-

минантной рукой. В последнем и основном задании испытуемые оценивали юмористичность нескольких карикатур. Когда испытуемые удерживали ручку зубами, их выражение лица почти соответствовало улыбке. Когда они держали ее губами – хмурому взгляду. Оказалось, что даже имитация улыбки приводит к более высоким оценкам карикатур («смешные»), нежели оценкам с имитацией хмурого взгляда. Оценки контрольных испытуемых попали в середину между их оценками. Более того, при повторном резюмировании эксперимента у испытуемых не возникло сомнения относительно истории с инвалидами; они не обнаружили связи между манипуляциями с выражением лица с эмоциями. То есть полученные эффекты не были следствием экспериментальных требований (Strac et al., 1988).

4-й этап оценочного акта предполагает оценку результатов, полученных на третьем этапе. Ошибки здесь возможны вследствие ограниченности субъекта в средствах выражения информации в силу возможных причин.

Процесс выражения оценки уже в значительной степени предопределен предыдущими процессами, и нужно только адекватно выразить его итог в оценке-результате. Тем не менее на этот процесс тоже могут влиять контекстуальные факторы, к которым можно отнести:

- 1) категориальные ассоциации;
- 2) влияние ожидаемых оценок;
- 3) влияние мотивов;
- 4) зависимость повышения самоуважения.

Эффекты были выявлены в экспериментах Е. Хигинса, К. Седикидеса, Г. Олпорта, Б. Роджерса [11, 17, 19]. Один из примеров – подтверждающий влияние этих факторов – эксперимент, проведенный Е. Хигинсом. Испытуемых просили сформировать впечатление о человеке, основываясь на описании, которое было двусмысленным в отношении значений нескольких черт (например, «смелый» или «безрассудно опрометчивый», «настойчивый» или «упрямый»). Перед этим испытуемым экспонировали стимулы в виде понятий, которые потом могли использоваться при оценках характера человека, то есть как бы заранее «подбрасывались» испытуемым. Причем, первой группе испытуемых такие, которые снимали неопределенность в одну сторону, например, «смелый» или «настойчивый». Второй группе – такие, которые снимали неопределенность в другую сторону, например,

«безрассудный» или «упрямый». Третьей группе – такие, которые были неприменимы к последующему впечатлению и формированию суждений, например, «аккуратный», «равнодушный». Оказалось, что свежее употребление понятий, приводило к снятию неопределенности в направлении этих категорий и их исследовании в суждениях о человеке. При условии неприемлемости предварительно предъявленные понятия не влияли и не использовались испытуемыми. Эти испытуемые обходили двусмысленные черты, стараясь не характеризовать их никак [11].

Таким образом, показано, что разные факторы влияют на разные компоненты оценочного процесса.

Три группы факторов, влияющих на точность оценки

Все вышеупомянутые факторы можно классифицировать не относительно этапов, а относительно трех групп явлений. В основе выделения групп – уровень локализации факторов.

Группа 1 – фундаментальные факторы.

Группа 2 – дифференциально-психологические факторы.

Группа 3 – контекстуальные факторы.

В первую группу входят факторы, которые обусловлены работой психики и характерны для любого оценочного акта. Сюда относятся эффект ореола, ошибки атрибуции и т. п.

Ко второй группе факторов относятся индивидуально-устойчивые характеристики личности и, прежде всего, – оценочный стиль, который поддается коррекции.

В третью группу факторов входят влияния внешней среды, а также факторы текущего состоянием оценщика.

Повышение точности профессионального оценивания

Из двух предыдущих разделов видно, что адекватность и точность оценки тесно связаны с ошибками на всех этапах оценочного акта. Исключать ошибки можно двумя путями. Первый путь – это использовать различные *способы формализации* оценочного процесса: 1) разработка регистрационных листов, облегчающих фиксацию предмета оценки; 2) формирование формализованных оценочных шкал на основе научных исследований и обобщения практических сведений или даже разработка математической модели оцениваемого объекта; 3) разработка инструкций о

том, как лучше проводить сравнение исходных данных и оценочной шкалы для формализации процесса сравнения; 4) разработка интерпретатора полученных оценок для формализации выражения оценок [3, 6]. В результате подобной процедуры мы получаем относительно точный инструмент, который может применяться неопытным пользователем. Но этот путь достаточно трудоемок, так как требует достаточно длительной работы экспертов по составлению инструментария. Еще одним недостатком является негибкость инструментария к изменениям в объекте оценки.

Второй путь повышения точности профессиональной оценки связан со *специальным обучением человека*, выступающего в роли оценщика. Этот путь используется для нетипичных случаев оценивания, а также когда время на подготовку к оценке ограничено. Причем, этот вариант по своему результату более эффективен – мы получаем универсальный инструмент (оценщика) для точной оценки явлений разного рода и при разных обстоятельствах. Поэтому значимость этого пути нам представляется более очевидной.

В основе работы над повышением точности через специальное обучение может быть аналог рациональной терапии.

В предполагаемой работе рациональная терапия будет строиться на диалоге между консультантом и оценщиком при индивидуальной работе и на совместном диалоге участников и ведущего при тренинговой форме организации работы.

В процессе систематического общения с оценщиком консультант последовательно разъясняет сущность ошибок, связанных со снижением точности оценки. В этих объяснениях необходимо придерживаться простоты и ясности изложения, доступных для понимания оценщиком аргументации, избегая эффектных оборотов и специальной терминологии. Огромное значение при проведении рациональной терапии имеют личность консультанта. Особое внимание в процессе работы с оценщиками консультант должен уделять обратной связи, соответствию правилам ее подачи. Затем оценщик самостоятельно должен будет обрабатывать процесс оценки в форме самоанализа.

Основная суть рефлексивной функции сознания состоит в возможности воздействия на себя самого. Этот процесс может приводить к требуемой перестройке способов когнитивной обработки информации, что, в свою

очередь, будет приводить к повышению точности оценивания.

Одной из ключевых задач обучения будет являться передача оценщикам информации о возможных причинах ошибок при оценивании, разъяснение принципов и психологических механизмов оценивания и помощь в коррекции процесса оценки на основе этой информации.

Таким образом, в статье дано определение профессиональной оценке, рассмотрены ошибки, ведущие к снижению точности в процессе оценки. Также предложены два пути повышения точности оценивания с использованием разных методов.

Литература

1. Батурин, Н.А. Психология оценки: общие представления, дифференциация понятий и области изучения / Н.А. Батурин // Вестник ЮУрГУ. Серия «Психология». – 2008. – Вып. 1. – № 31(131). – С. 17–31.
2. Глейтман, Г. Основы психологии / Г. Глейтман, А. Фридлунд, Д. Райсберг; науч. ред. В.Ю. Большаков, В.Н. Дружинин. – СПб.: Речь, 2001. – 1247 с.
3. Стадник, А. Путеводитель по кадровому менеджменту. Вып. 2: Оценка персонала / А. Стадник. – М.: ООО «Бегин групп», 2005. – 150 с.
4. Шихирев, П.Н. Социальные стереотипы / П.Н. Шихирев // Российская социологическая энциклопедия / под ред. Г.В. Осипова. – М., 1998.
5. Allport, G.W. *Personality: a psychological interpretation* / G.W. Allport. – New York: Holt, 1937.
6. Armstrong, M. *Performance management: the new realities* / M. Armstrong, A. Baron. – London, 1998.
7. Bornstein, R.F. *Exposure and affect: overview and meta-analysis of research, 1968–1987* / R.F. Bornstein // *Psychological bulletin*. – 1989. – № 106. – P. 265–289.
8. Cacioppo, J.T. *Semantic, evaluative, and self-referent processing: memory, cognitive effort, and somatovisceral activity* / J.T. Cacioppo, R.E. Petty, K.J. Morris // *Psychophysiology*. – 1985. – № 22. – P. 371–384.
9. Gardner, R.C. *Stereotypes as consensual beliefs* / R.C. Gardner // *The psychology of prejudice: the Ontario Symposium*. V. 7. / ed. by M.P. Zanna, J.M. Olson. – Hillsdale, N.J., 1994.
10. Gilovich, T. *Seeing the past in the present: the effect of associations to familiar events on judgments about decisions* / T. Gilovich // *Journal of personality and social psychology*. – 1981. – № 40. – P. 797–808.
11. Higgins, E.T. *Impression formation and role fulfillment: a «holistic reference» approach* / E.T. Higgins // *Journal of experimental social psychology*. – 1976. – № 12. – P. 422–435.
12. Kunst-Wilson, W.R. *Affective discrimination of stimuli that cannot be recognized* / W.R. Kunst-Wilson, R.B. Zajonc // *Science*. – 1980. – № 207. – P. 557–558.
13. Martin, L.L. *The role of one's own bodily sensations in the evaluation of social events* / L.L. Martin, T.F. Harlow, S. Strack // *Personality and social psychology bulletin*. – 1992. – № 18. – P. 412–419.
14. Murphy, S.T. *Affect, cognition, and awareness: affective priming with optimal and suboptimal stimulus exposures* / S.T. Murphy, R.B. Zajonc // *Journal of social and personality psychology*. – 1993. – № 64. – P. 723–739.
15. Nisbett, R.E. *Telling more than we can know: verbal reports on mental processes* / R.E. Nisbett, T.D. Wilson // *Psychological review*. – 1977. – № 84. – P. 231–259.
16. O'Sullivan, R. *Practicing evaluation: a collaborative approach* / R. O'Sullivan. – USA: Sage Publications, 2004. – 176 p.
17. Rogers, B. *Cognitive evaluation theory: the effects of external rewards on intrinsic motivation of gifted students* / B. Rogers // *Roeper review*. – 1985. – V. 7(4). – P. 257–260.
18. Scollon, R. *Intercultural communication: a discourse approach* / R. Scollon, S.W. Scollon. – Malden, Mass., 2001.
19. Sedikides, C. *Effects of fortuitously activated constructs versus activated communication goals on person impressions* / C. Sedikides // *Journal of personality and social psychology*. – 1990. – № 58. – P. 3–23.
20. Awareness of the influence as a determinant of assimilation versus contrast / F. Strack, N. Schwarz, H. Bless et al. // *European journal of social psychology*. – 1993. – № 23. – P. 53–62.
21. Strack, F. *Priming and communication: the social determinants of information use in judgments of life satisfaction* / F. Strack, L.L. Martin, N. Schwarz // *European journal of social psychology*. – 1988. – № 18. – P. 429–442.
22. Strack, F. *The different routes to social judgments: experiential versus informational strategies* / F. Strack // *The construction of social judgments* / ed. by L.L. Martin, A. Tesser. –

Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1992. – P. 249–276.

23. Stroebe, W. Stereotypes as consensual beliefs / W. Stroebe, C.A. Insko, R.C. Gardner // *The psychology of prejudice: The Ontario Symposium. V.7* / ed. by M.P. Zanna, J.M. Olson. – Hillsdale, N.J., 1994.

24. Tesser, A. Toward a self-evaluation maintenance model of social behavior / A. Tesser // *Advances in experimental social psychology*. – 1988. – V. 21. – P. 181–227.

25. Tesser, A. *The impact of thought on attitude extremity and attitude-behavior consistency* /

A. Tesser, L. Martin, M. Mendolia // *Attitude strength: antecedents and consequences* / ed. by R.E. Petty, J.A. Krosnick. – Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1995. – P. 73–92.

26. Tversky, A. Availability: a heuristic for judging frequency and probability / A. Tversky, D. Kahneman // *Cognitive psychology*. – 1973. – № 5. – P. 207–232.

27. Zajonc, R.B. Attitudinal effects of mere exposure / R.B. Zajonc // *Journal of personality and social psychology monograph*. – 1968. – № 9. – P. 1–28.

Поступила в редакцию 3 апреля 2009 г.

Батури́н Николай Алексе́евич. Доктор психологических наук, профессор, декан факультета психологии Южно-Уральского государственного университета, заведующий кафедрой «Психологическая диагностика и консультирование»: nikbat@list.ru.

Nikolay A. Baturin. PsyD, professor, the dean of the Faculty of psychology, head of chair «Psychological diagnostics and Counselling» of South Ural State University: nikbat@list.ru.

Карлышев Григорий Владимирович. Аспирант кафедры «Психологическая диагностика и консультирование» Южно-Уральского государственного университета: g-gregor@mail.ru.

Grigory V. Karlyshev. Postgraduate student of the Chair Psychological diagnostics and Counseling of South Ural State University: g-gregor@mail.ru.

ЭТАЛОН, ПРОТОТИП И СТЕРЕОТИП КАК МЕХАНИЗМЫ ВОСПРИЯТИЯ ЧЕЛОВЕКА ЧЕЛОВЕКОМ

Д.М. Полев

Представлен анализ соотношений понятий, используемых при изучении процесса категоризации человеком объектов окружающего мира: эталона, прототипа и стереотипа. Показано, что при изучении восприятия человека человеком предпочтительнее использование понятия прототип, так как по сравнению с эталоном оно имеет специфику, позволяющую эффективно отражать динамичные и нестрогие категории, характерные для объектов социальной перцепции. Обозначены существенные различия между прототипом и стереотипом по параметрам формирования, изменения и механизмам функционирования. Утверждается, что именно формирование прототипа является средством повышения точности восприятия человека человеком.

Ключевые слова: социальная перцепция, эталон, прототип, стереотип, точность восприятия человека человеком.

Традиционно для описания процесса идентификации признаков для их дальнейшей интерпретации и категоризации объекта восприятия использовались понятия «эталон» и «стереотип» [4, 7]. В последнее время всё большее внимание исследователей привлекает ещё одно понятие, предоставляющее новые объяснительные возможности – прототип [2, 8, 11].

Термин «эталон» используется в психологии, общей и социальной психологии и с его помощью фиксируют феномены весьма различной природы. Формальное (словарное) определение понятия «эталон» предполагает его понимание как точного образца, используемого для измерения, сравнения с ним других подобных объектов. Таким образом, главными свойствами эталона являются свойство быть точным образцом и свойство использоваться для сравнения с другими объектами. Появление данного термина в психологии связано с проблемой объяснения познания человеком объектов окружающего мира. Эталону отводилась роль механизма, позволяющего точно категоризовать вновь воспринимаемые объекты. Категоризация понималась как результат сравнения объекта с имеющимся эталоном.

В социальной психологии проблема эталонов рассматривалась многими исследователями, при этом центром внимания становились разные аспекты данной проблемы. С одной стороны, разрабатывалась тематика функционирования эталонов, где главными высту-

пали когнитивные аспекты проблемы. С другой стороны, изучались пути формирования эталонов как некоторых социально-психологических образований и исследовалось их влияние на оценку человеком социальных объектов. Рассмотрим последовательно указанные аспекты и их конкретную реализацию в теории и эмпирических исследованиях, а также проблемы, которые связываются с разработкой понятия эталона в каждом из них.

Термин «эталон» был предложен в общей психологии Запорожцем А.В. в рамках разработки теории перцептивных действий. Предполагалось, что при познании окружающего мира человек использует сложившиеся у него перцептивные образы для сличения с ними вновь поступающей информации. Эта идея сравнительно быстро была усвоена социальной психологией и стала одним из объяснительных принципов в области восприятия человека человеком.

Наиболее явно принцип сравнения с эталоном был реализован в работах, связанных с опознанием эмоций [7, 13]. Одной из задач многочисленных исследований, проведённых в рамках этого направления, был поиск «кодов», позволяющих идентифицировать эмоциональные проявления человека. Были выделены комплексы внешних признаков, характерных для определённых эмоциональных состояний. Предполагалось, что эталоны представляют собой образные психические «копии» комплексов признаков и в процессе

распознавания эмоциональных состояний другого человека происходит сличение сформированного перцептивного образа с хранящейся в памяти системой эталонов. В данном направлении в форме описания кодов экспрессии и невербального поведения в целом была реализована идея о взаимосвязи между внешними признаками и внутренними состояниями.

Та же идея использования эталонов в качестве «мерки» была предложена А.А. Бодалевым для характеристики процесса межличностного восприятия. С помощью данного понятия объяснялся процесс познания личности другого человека. Согласно А.А. Бодалеву, эталоны выполняют «...роль «мерок», которые, образно говоря, прикладываются к познаваемой личности и дают возможность отнести личность к какому-то «классу», в той системе «типов», которая у познающего субъекта сформировалась» [4].

Дальнейшие теоретические и практические исследования стали всё больше уводить понимание идеи эталона от первоначальной идеи «мерки», с которой сравнивается информация об объекте восприятия. С одной стороны сам эталон оказался не простым образом, картинкой, а сложной системой признаков, которая включает абстрактные элементы, является динамичной системой, зависит от ситуации. С другой стороны, категоризация не есть простое сравнение, установление эквивалентности между объектом и эталоном. Так Дж. Брунер, определяя понятие категоризации, пишет: «Категоризация означает приписывание явно различающимся вещам эквивалентности, группировку предметов, событий и людей в нашем окружении в классы и реагирование на них в зависимости от принадлежности к разным классам, а не от их своеобразия» [5]. Возможность видеть устойчивое на фоне явных различий – это и есть суть категоризационного процесса, и достаточно простая операция сравнения, даже с идеальным образцом, вряд ли отражает всю сложность реального процесса.

Другие возражения против использования понятия «эталон» связаны с исследованиями распознавания паттернов в когнитивной психологии. Здесь гипотеза сравнения с эталоном рассматривается как возможная, но не подходящая по целому ряду параметров. Отмечается невозможность сличения по принципу один к одному, поскольку даже при небольшом расхождении с эталоном не должно происходить

распознавания. Предполагаются также и возможные трудности неврологического характера в том случае, если бы нам приходилось хранить множество эталонных форм для сравнения с текущим потоком стимулов из внешнего мира или заниматься последовательным поиском этих эталонных форм в памяти.

Всё это вызывает возражения против дальнейшего использования понятия эталон для объяснения особенностей восприятия человека человеком. Характерно, что в когнитивной психологии появился термин «прототип» как средство категоризации на основе образной информации. Прототипное сравнение предлагается как альтернатива эталонному сравнению и подетальному анализу, и данная гипотеза считается более подходящей для описания сложной картины процесса опознания стимулов внешней среды.

Предположение о том, что опознание объектов внешнего мира осуществляется с помощью их прототипов, в последнее время привлекает внимание многих исследователей. Однако, несмотря на то, что само понятие прототипа появилось в употреблении психологов более двадцати лет назад, до сих пор существуют значительные разночтения в понимании этого термина. В русском языке «*прото...*» является первой частью сложных слов и имеет значение первичности, предшествования, а «*тип*» – категория объектов, объединённых общностью некоторых внешних и внутренних качеств; образ, содержащий характерные, обобщённые черты какой-либо группы объектов. Следовательно, прототип – это то, что является основой, исходным образцом для многих изменённых объектов и содержит то, что объединяет эти объекты в один класс.

В отечественных психологических исследованиях прототип понимается очень различно. Так, Шехтер М.С. описывает прототип как один из видов эталонов, специфика которого давать приблизительную категоризацию и служить первым звеном для последующей категоризации на основе жёстких эталонов [11]. Г.М. Андреева рассматривает прототип в связи со стереотипом и определяет его как способ хранения социальной информации [3]. Очень часто под прототипом понимается конкретный образ, объект, наиболее типичный представитель определённого класса объектов. Всё это заставляет более подробно остановиться на понятии «прототип» и провести его сравнительную характеристику с эталоном и стереотипом.

Понятие «прототип» разрабатывается в когнитивной психологии и связано с представлением о когнитивных схемах, когнитивных структурах. Понятие «когнитивная структура» определить формально достаточно сложно; однако при всём разнообразии существующих подходов, считается, что *когнитивная структура* (схема) – это обобщённая форма хранения прошлого опыта, специфика организации прошлого опыта, отражённого и запечатлённого в памяти человека, которая определяет процесс понимания, оценивания происходящего, направляет принятие решений и, в конечном счёте, влияет на поведение [10]. Объяснительный потенциал понятия «когнитивная схема» связывается с возможностью описания процессов обработки информации, происходящих в голове человека и скрытых от рефлексии субъекта с возможностями понимания транситуативной изменчивости поведения и активности человека, способности творчески взаимодействовать с миром. В когнитивной психологии выделяется достаточно много различных видов схем (фреймы, сценарии и т. д.), и прототип является одной из схем.

Согласно Р. Аткинсону, прототип следует рассматривать в связи с проблемой формирования понятий. Признаки, формирующие понятие, распадаются на две группы: признаки, характеризующие прототип понятия, и признаки, составляющие ядро понятия. Прототип включает те признаки, которые принадлежат *наилучшим примерам* понятия. Так, представления о типичном политике могут включать представление о мужчине 40–50 лет, серьёзном, официальном и т. д. Кроме этого у понятия есть ядро – существенные признаки, формально-логические, определяющие границы родовидовых отношений. Ядро может быть явным (хорошо определённым) и размытым. Большинство понятий имеют размытое ядро: признаки, которые составляют формально-логическую основу понятия, не представлены ярко. О таких понятиях мы судим, опираясь на прототип. Таким образом, прототип позволяет отнести объект к классу, опираясь на внешние, наглядно представленные признаки. При этом такое отнесение является «приблизительной» ориентировкой, но именно этого в большинстве случаев оказывается достаточно для организации адекватного взаимодействия с реальностью.

Исходя из вышесказанного, следует подчеркнуть ещё одну характеристику прототипа – его образность. Однако ошибочно считать, что прототип – это образ конкретного объекта

или пример какого-нибудь индивида или ситуации. При формировании этого типа когнитивных схем происходит обобщение образной информации, и прототип, как когнитивная схема, является абстрактной комбинацией значимых свойств [6, 9]. Но формирование этой схемы и дальнейшая активизация происходят на основе сенсорной информации, которая схватывается непосредственно.

Чтобы уточнить эти положения, рассмотрим экспериментальные исследования прототипа, которые выполняются с использованием следующей схемы. Экспериментатор выбирает некоторый объект, как прототип (это может быть геометрическая фигура, буква, лицо определённого типа и т. д.), и формирует множество изменённых форм этого объекта. Задание состоит из двух последовательных серий. В первой серии испытуемым предъявляется множество изменённых форм выбранного объекта для запоминания. Вторая серия состоит из 1) объектов, предъявленных в первой серии; 2) новых изменённых объектов; 3) объекта-прототипа.

Испытуемые должны ответить на вопрос: встречался ли объект в первой серии, и указать степень своей уверенности в этом. Типичной картиной распределения ответов является высокий процент опознания фигур из первой серии и опознание новых фигур как не встречавшихся ранее. Эти результаты ожидаемы и вполне понятны, но вот фигура-прототип (которую испытуемые видят впервые) опознается как уже встречавшаяся в первой серии в большем числе случаев, чем действительно показанные фигуры, и степень уверенности испытуемых в своём ответе максимальна [9].

Исходя из этих эмпирических фактов, исследователи делают вывод о существовании механизма отбора и абстрагирования информации из множества изменённых образов. Хотя испытуемые видели только изменённые формы объектов, у них формируется знание о прототипах объектов. Благодаря такому обучению в памяти человека возникают различные модели, схемы, позволяющие относить определённые объекты к уже сформировавшемуся в виде идеи прототипному классу. В этом случае происходит приблизительное отнесение, которое осуществляется по принципу «на что больше похоже». Экспериментальные исследования свидетельствуют о существовании специфической психологической реальности, стоящей за термином «прототип».

Исследования, касающиеся самого про-

цесса формирования прототипа, проливают свет на особенности, характерные для данной когнитивной схемы. Существуют две конкурирующие гипотезы, описывающие, как формируется прототип группы объектов. Они получили названия гипотезы частоты встречаемости признака и гипотезы центральной тенденции [9]. Согласно *модели частоты признаков*, прототип отражает моду или наиболее часто встречающиеся признаки, свойственные некоторому набору экземпляров, соответственно прототип усваивается через фиксацию повторяющихся элементов, присущих объекту, либо ситуации. Эксперименты Франкса и Брансфорда, Ноймана, Солсо и Маккарти подтверждают эту модель [9].

В *модели центральной тенденции* предполагается, что прототип представляет собой некоторое абстрактное среднее всех экземпляров, хранящееся в памяти и отражающее центральную тенденцию категории. Здесь образ уже как бы отрывается от конкретных объектов и формируется качественно новая реальность – когнитивная схема, структуру которой составляют существенные наборы характеристик. Причём, в реальности характеристики, составляющие «ключевой» набор признаков, могут никогда все вместе не встречаться, но они предположительно встречаются в некоторых устойчивых сочетаниях. Важно подчеркнуть, что характеристики, лежащие в основе прототипа, в любом случае согласуются друг с другом, составляя целостность, «гештальт».

Существуют эксперименты, подтверждающие и частотную модель, и модель центральной тенденции. Предполагается, что прототипы основываются на часто встречающихся признаках лишь на начальной стадии формирования, позже качество прототипа существенно меняется, и объяснительным принципом становится центральная тенденция. Важно, что хорошо сформированные прототипы позволяют более точно категоризовать объекты действительности за счёт большей дифференциации внешней реальности: они способствуют исключению из поля «лишних», просто похожих объектов.

Прототип как схема чувствителен к изменчивости, категоризация объектов неизменно сопровождается субъективным чувством уверенности в точности сделанного выбора. Чувство неуверенности возникает, если объект не обладает типичными признаками или отсутствует достаточное для категоризации

количество признаков. В этом случае запускается дальнейшая поисковая активность, направленная на отбор признаков, позволяющих подтвердить или опровергнуть выдвинутую перцептивную гипотезу.

Рассматриваемый механизм обработки информации на основе формирования прототипа является автоматическим, врождённым, и его наличие отмечается уже у 3-, 4-месячных детей. Так, в экспериментах П.Д. Эймса и П.С. Куина изучалась возможность формирования на перцептивной основе категорий у младенцев в возрасте от трёх до семи месяцев. В качестве экспериментальной процедуры использовалось предъявление изменяющихся картинок одного класса (например, пары разных лошадей), в критической серии эксперимента в паре с изображением лошади предъявлялось изображение из другого класса. Младенцы дольше смотрели на изображение из другого класса, что косвенно свидетельствует об их способности к категоризации объектов на образном уровне. Причём, в возрасте семи месяцев младенцы были способны проводить весьма тонкие дифференциации между классами изображений – например, между кошкой и львицей. О возможностях формирования категорий на социальных объектах свидетельствуют факты повышения страха у детей 7–11 месяцев перед незнакомыми взрослыми. Это также говорит в пользу существования перцептивной категоризации.

Таким образом, можно утверждать, что с помощью понятий «эталон» и «прототип» исследователи пытались описать одну и ту же реальность – процесс категоризации объектов в ходе познания окружающего мира. Использованное первоначально понятие «эталон», по-видимому, исчерпало свою объяснительную силу, семантические характеристики слова уводят в сторону от сути происходящих при восприятии процессов. Представление о сличении с образцом редуцирует сложные процессы интеллектуальной активности человека к упрощённой схеме, наиболее очевидному объяснению. Следовательно, более целесообразным является опора на представление о прототипе, за которым стоит экспериментальная реальность и обоснованные теоретические построения.

Подводя итоги, отметим наиболее существенные характеристики прототипа как когнитивной схемы:

– служит когнитивной схемой для категоризации,

– эффективен для сложных объектов, где признаки отнесения к классу многозначны и не поддаются формальной классификации,

– формируется и функционирует на основе непосредственно воспринимаемой субъектом сенсорной информации,

– механизм формирования является врождённым когнитивным механизмом, функционирующим автоматически,

– прототип поддаётся экспериментальному формированию.

Объяснительные возможности понятия «прототип» имеют особую ценность для решения исследовательских проблем в области социальной перцепции. Актуальность использования данной категории связана со специфическими особенностями социальной реальности: сложностью, динамичностью, изменчивостью, многозначностью признаков, используемых для категоризации. При этом большинство социальных категорий представляют собой весьма размытые понятия, не имеющие чётко идентифицируемого ядра. Содержание таких категорий социально обусловлено и может не совпадать у представителей разных социальных групп. Прототип даёт возможность категоризации на основе приблизительной информации, позволяя идентифицировать нечёткие категории. Поэтому прототипный способ категоризации соответствует сложности социальной информации.

Рассматривая способы категоризации в области социальной перцепции, нельзя обойти вниманием такой механизм социальной перцепции, как стереотипизация. Так же, как эталон и прототип, стереотип является средством категоризации действительности. При этом категоризация на основе стереотипа характерна именно для социального способа познания. Понятие «стереотип» достаточно подробно освещено в отечественной литературе, поэтому не требует детального описания. Однако, говоря о возможностях прототипной категоризации социальных объектов, необходимо чётко развести явления прототипа и стереотипа, показав специфику и возможности каждого из них.

Предельно краткая характеристика стереотипа как средства категоризации при восприятии социальных объектов заключается в том, что стереотип представляет собой упрощённую схему, фиксирующую лишь некоторые, легко различимые черты явления, на основе которых производится приблизительная

группировка объектов. Стереотип носит выраженный эмоционально-ценностный характер, формируется в социальной среде, может транслироваться членам социальной группы. Стереотип позволяет несколько «грубо», но быстро, просто и в типичных случаях достаточно надёжно категоризовать социальное окружение индивида. По мнению многих исследователей [1, 3, 11, 12, 14], стереотип выполняет объективно необходимую и полезную функцию – функцию оперативного построения образа, позволяющего адекватно отреагировать на ситуацию даже человеку, не обладающему богатым социальным опытом и не способному самостоятельно правильно интерпретировать сложный социальный объект. Использование группового опыта даже без его сознательного анализа позволяет повысить степень адаптации индивида в большинстве обыденных ситуаций.

Широкое распространение и «живучесть» стереотипов объясняется как их полезной функцией, так и быстротой и лёгкостью их формирования. Существуют данные, свидетельствующие о том, что социальные стереотипы усваиваются детьми очень рано и используются задолго до возникновения ясных представлений о тех группах, к которым они относятся [15]. Таким образом, учитывая сложность социальных объектов, стереотип является весьма доступным средством категоризации и при этом в большинстве случаев обеспечивает построение адекватного образа на уровне решения задач повседневной жизни.

Однако если говорить о точности восприятия, то очевидно, что столь грубая категоризация, которую обеспечивает стереотип, весьма далека от идеала точности. Более того, стереотип традиционно считается одним из источников ошибок восприятия. В рамках задачи формирования профессионального восприятия речь должна идти о формировании восприятия с опорой именно на прототипные схемы, поскольку в этом случае когнитивные механизмы позволяют приблизиться к точности отражения другого.

В контексте изучения проблемы точности восприятия человека человеком необходимо провести различие между такими способами категоризации, как прототип и стереотип. Существенные различия названных схем категоризации касаются их общих характеристик, способов формирования и изменения, а также механизмов функционирования (см. таблицу).

Сравнительная характеристика понятий «прототип» и «стереотип»

Основание для сравнения	Стереотип	Прототип
Общие характеристики	Является результатом группового опыта	Сугубо индивидуальное образование
	Включает эмоционально-оценочный компонент	Эмоционально нейтрален
	Может основываться на логических категориях, фигурировать в форме знания об объекте	Обязательно образный
	«СТЕРЕО-»: ключевые признаки – общие для всех членов категории	«ПРОТО-»: ключевые признаки – наиболее существенные , отражающие глубинные характеристики, присущие «лучшим» представителям категории (такие признаки не обязательно имеются у всех представителей категории)
Формирование и изменение	Может формироваться без непосредственного восприятия объектов	Для формирования необходимо непосредственное восприятие объектов
	Может транслироваться , передаваться между членами социальной группы	Необходим собственный опыт восприятия. Нельзя передать, можно лишь направить формирование
	Возможно формирование на основе однократного запечатления	Формируется только на основе многократного наблюдения
	Формированию способствуют повторяющиеся объекты и ситуации. Восприятие изменённых объектов размыкает стереотип	Формированию способствуют изменённые варианты объекта и ситуации. Восприятие изменённых объектов «кристаллизует», уточняет прототип
	Характерна фиксированность после формирования	Коррекция и обновление при каждом новом акте восприятия
	Изменение содержания стереотипов обусловлено общественными процессами	Изменение содержания прототипов определяется опытом личного восприятия
	Динамика развития по линии всё большей схематизации : постепенное сокращение количества ключевых признаков, что приводит к возможности включения в категорию всё большего количества объектов (сокращается содержание, увеличивается объём)	Динамика развития по линии усложнения структуры (постепенное «наполнение»): постепенное увеличение количества признаков и их сочетаний, детализация используемых признаков, что приводит к исключению из категории «лишних» объектов (расширяется содержание, уменьшается объём)
Феномен постепенного «затухания». Стереотип может исчезнуть как реальность	Сформировавшись, прототип может изменяться, но не может исчезнуть	
Механизм функционирования	Категоризация происходит на основе идентификации ярких внешне легко опознаваемых признаков	Категоризация происходит на основе анализа динамичного комплекса признаков, после накопления их достаточного количества для идентификации гештальта
	Стереотип нечувствителен к деталям	Прототип чувствителен к деталям
	Классификация: по принципу « есть – нет »	Учёт степени выраженности различных признаков
	«Ключом» для одинаковой категоризации объектов является стабильный, жёстко заданный комплекс признаков	«Ключом» для одинаковой категоризации объектов могут служить разные сочетания признаков, каждая ситуация категоризации уникальна
	После категоризации приписываются жёстко заданные характеристики. При этом направление процесса линейно и задано изначально. <i>Например, всегда: идентифицируется А → категоризация → приписывается В</i>	Нет линейной направленности процесса: «ключом» для категоризации может служить любое сочетание входящих в комплекс признаков. После категоризации приписываются характеристики до гештальта . <i>Например, варианты: идентифицируются А, В → категоризация → приписываются С, D, Е или идентифицируются В, D, Е → категоризация → приписываются А, С</i>

Итак, в данной статье предпринята попытка анализа соотношений понятий, используемых при изучении процесса категоризации человеком объектов окружающего мира: эталона, прототипа и стереотипа. Показано, что используемые исследователями понятия эталон и прототип описывают практически одну и ту же психологическую реальность. Однако использование понятия прототип предпочтительнее, так как оно имеет хорошо фиксируемую экспериментальную феноменологию, согласуется с современными теоретическими построениями в области изучения познания человеком окружающего мира и имеет специфику, позволяющую эффективно отражать динамичные и нестрогие категории, характерные для социального познания.

Проведённый анализ позволил выявить существенные различия между прототипом и стереотипом, как на уровне определения понятий, так и по параметрам формирования, изменения, механизмам функционирования. Утверждается, что именно формирование прототипа является средством повышения точности восприятия человека человеком, даёт возможность не просто изучать явления, связанные с восприятием человека человеком, но и целенаправленно повышать точность этого восприятия, используя механизмы формирования прототипа.

Литература

1. Агеев, В.С. Механизмы социального восприятия / В.С. Агеев // Психологический журнал. – 1989. – Т. 12, № 2. – С. 63–70.
2. Андреева, Г.М. Проблемы каузальной атрибуции в межличностном восприятии / Г.М. Андреева // Вопросы психологии – 1979. – № 6. – С. 26–38.
3. Андреева, Г.М. Психология социального познания / Г.М. Андреева. – М.: МГУ, 1997. – 239 с.
4. Бодалев, А.А. Восприятие и понимание

человека человеком / А.А. Бодалев. – М.: Педагогика, 1982. – 199 с.

5. Брунер, Дж. Психология познания / Дж. Брунер. – М.: Прогресс, 1977. – 416 с.
6. Донцов, А.И. Концепция социальных представлений в современной французской психологии / А.И. Донцов, Т.П. Емельянов. – М.: МГУ, 1987. – 128 с.
7. Лабунская, В.А. Интерпретация невербального поведения в межличностном общении: дис. ... д-ра психол. наук / В.А. Лабунская. – Ростов на Дону, 1989. – 452 с.
8. Манеров, В.Х. Экспериментально-теоретические основы социальной идентификации и интерпретации говорящего: дис. ... д-ра психол. наук / В.Х. Манеров. – СПб., 1993. – 457 с.
9. Солсо, Р.Л. Когнитивная психология / Р.Л. Солсо. – М.: Тривола, 1996. – 600 с.
10. Холодная, М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М.А. Холодная. – Томск: ЭКО, 1996. – 392 с.
11. Шехтер, М.С. О возможной роли прототипов в опознавательном процессе / М.С. Шехтер, А.Я. Потапова // Психологический журнал. – 1999. – Т. 20, № 2. – С. 66–72.
12. Cook, M. Interpersonal perception / M. Cook. – Harmondsworth: Penguin Books, 1971. – 168 p.
13. Ekman, R. Methodological issues in studying nonverbal behavior / R. Ekman, R. Scherer // Handbook of methods in nonverbal behavior / ed. by R. Ekman, R. Scherer. – Cambridge, 1982. – P. 1–44.
14. Rosch, E.H. Family resemblances: studies in the internal structure of categories / E.H. Rosch, S.B. Mervis // Cognitive psychol. – 1975. – P. 573–605.
15. Tagiuri, R. Person perception / R. Tagiuri // The handbook of social psychology. – Addison – Wesley, 1969. – P. 395–449.

Поступила в редакцию 1 апреля 2009 г.

Полев Дмитрий Михайлович. Старший преподаватель кафедры социальной психологии ЮУрГУ: PolevDM@yandex.ru.

Dmitry M. Polev. Assistant of professor of department of social psychology of South Ural State University: PolevDM@yandex.ru.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ ПРЕСТУПНИКОВ-РЕЦИДИВИСТОВ

Е.М. Разумова

Личность преступника-рецидивиста рассматривается как системная совокупность свойств, которые имеют социально значимую качественную определенность. Выделяется система психологических характеристик личности посредством изучения особенностей ее строения и изменений в связи с длительностью пребывания в местах лишения свободы. Определены деформации личности, которые требуют проведения работы, направленной на блокирование или снятие определенных состояний, провоцирующих рецидив преступлений.

Ключевые слова: личность преступников-рецидивистов, особенности эмоционального реагирования, коммуникативные способности, адаптивность к социальному окружению, система социальных отношений и самоконтроль.

Характерной особенностью контингента лиц с противоправным поведением является большой удельный вес правонарушителей, склонных к совершению преступных рецидивов. В силу этого для современной отечественной и зарубежной юридической и психологической науки и практики представляется очень важным выделение объективных и субъективных характеристик личности преступников, отличающихся многократным повторением преступных деяний [6].

Современное состояние психологических исследований личности преступника характеризуется накоплением значительного количества данных о различных ее свойствах, комплексов и структур [5, 7]. Исследуются отдельные стороны личности, в которых выделяются черты, характерные для определенных криминологических типов лиц с преступным поведением [11]. Систематизация выполненных в разные годы исследований структуры личности преступника выполнена нами ранее [10].

Анализ результатов таких исследований особенностей личности рецидивиста дает основания предполагать наличие у них субъективной причины их преступного поведения. В качестве таких причин рассматриваются реакции на определенные воздействия социальной среды, усиливающие или тормозящие проявления психологических особенностей личности; сформированная, специфичная именно для преступников ценностно-нормативная система, отличающаяся негативным содержанием; наличие однородных деструктивных лич-

ностных особенностей (импульсивность, агрессивность, отчужденность и т. п. [1–4, 8, 9].

Однако психологические феномены личности преступника исследуются, как правило, без учета их функциональных и содержательных взаимосвязей в генезисе преступного поведения. Часто не устанавливаются закономерные связи в системе внешних условий, фонового психического состояния, социальной роли и социального статуса делинквентного субъекта и др. Остаются малоизученными закономерности связей психологических свойств личности, не раскрывается основа ее криминогенной сущности в соотнесенности с различными типами личности.

Поэтому одним из перспективных направлений такого рода исследований является изучение личности преступника-рецидивиста как системной совокупности элементарных и интегративных свойств, имеющих социально значимую качественную определенность.

Нами выполнено исследование, целью которого являлось выделение системно организованных психологических характеристик личности преступников-рецидивистов посредством изучения особенностей ее строения, а также изменений, вызванных длительным периодом пребывания в местах лишения свободы.

Проводилось психологическое исследование преступников-рецидивистов, находящихся в условиях исправительно-трудового учреждения, отбывающих наказание за очередное (рецидивное) преступное деяние в виде лишения свободы сроком от 5 до 18 лет.

Предметом исследования является строение и изменения системы психологических свойств личности преступников-рецидивистов.

Отправной гипотезой исследования являлось предположение о том, что в процессе пребывания в исправительно-трудовых учреждениях у преступников происходят существенные изменения в структуре психологических свойств личности, обуславливающие совершение ими повторных правонарушений. Некоторые предположения были выдвинуты в качестве частных гипотез.

1. Личность преступника-рецидивиста отличается определенной системной совокупностью психологических свойств от системы личностных свойств испытуемых с правопослушным поведением.

2. Совокупность психологических свойств личности рецидивистов характеризуется тенденцией к появлению их специфических изменений в период пребывания в местах лишения свободы.

3. Существуют скрытые причины (факторы) формирования взаимосвязанных переменных в структуре личности преступников, вызывающих склонность их к повторному совершению правонарушений.

Условиями включения в выборку для исследования являлись наличие судимостей за хищение либо вымогательство по одному или нескольким эпизодам преступлений, предусмотренных статьями 158–164 УК РФ. В выборку вошли лица в возрасте от 25 до 40 лет, имеющие от 2 до 10 судимостей. В процессе исследования общая выборка рецидивистов была разделена на подвыборки по признаку тяжести рецидивного противоправного поведения. Первую подгруппу составили лица с 2–3 судимостями (52 % респондентов), вторую – лица с 4 и более судимостями (48 % респондентов). Кроме того, для получения более фрагментарных данных были выборочно проанализированы результаты психологического исследования в следующих подгруппах: рецидивистов только с 2 судимостями (20 % от общего числа респондентов) и рецидивистов с 6 и более судимостями (20 % от общего числа респондентов).

В качестве контроля рассматривались результаты психологического исследования законопослушных граждан, характеризующихся правомерным поведением. По возрастному критерию и по образовательному цензу контрольная группа приближена к показателям лиц экспериментальной группы.

Использованные в исследовании психодиагностические методики позволили диагностировать как отдельные психологические переменные, так и группы личностных качеств (например, многофакторный личностный опросник Р. Кеттелла 16 PF, форма С). Кроме того, изучались состояния и свойства личности, имеющие первостепенное значение для процесса социальной адаптации и регуляции поведения (Фрайбургский личностный опросник FPI, форма В). Определялись признаки нервно-психической неустойчивости, особенности системы эмоциональных отношений к самому себе, к окружающим, к отдельным жизненным событиям (тест «Незаконченные предложения», Д.М. Сакс, С. Леви). Исследовались реакции на неудачу, сильный раздражитель и способы выхода из ситуаций, препятствующих деятельности или удовлетворению потребностей личности (тест «Рисуночная фрустрация» С. Розенцвейга).

Результаты исследования по методике 16 PF подвергались содержательному анализу личностных характеристик, коррелирующих с информативными полюсами личностных факторов. Достоверность различий полученных факторных профилей в группах преступников и законопослушных лиц определялась с помощью статистического критерия t Стьюдента. Обобщенные данные психологических портретов свидетельствуют, что преступники-рецидивисты более замкнуты, безучастны, необщительны, эмоционально холодны в сравнении с законопослушными гражданами. Они отличаются невысокой оперативностью мышления, некоторой статичностью в проявлении интеллектуальных возможностей. Большая напористость, агрессивность, самоуверенность и неуступчивость отмечают у законопослушных граждан. Рецидивисты, напротив, нерешительны, сдержанны в проявлениях. У них отмечается большая, чем у несудимых, терпимость к неудобствам, большая степень независимости от группы, они в меньшей степени нуждаются в поддержке других людей. Кроме того, в группах преступников с различными показателями уровня рецидивного поведения получены достоверные различия в психологических характеристиках их среднегрупповых портретов. Рецидивисты с большим количеством судимостей более сдержанны, осторожны, ориентированы на реальную оценку событий, рассудительны в выборе партнера по общению. Рецидивисты «со стажем» также гораздо более суровы, рациональны и жестки,

они гибки в суждениях, отличаются большей практичностью и дипломатичностью. Преступники с 2-3 судимостями в большей степени эмоционально неустойчивы, переменчивы в настроениях, не удовлетворены жизненной ситуацией, в то же время более естественны и прямолинейны.

Результаты исследования по опроснику FPI психологических состояний и свойств личности, определяющих успешность процесса социальной адаптации и регуляции поведения свидетельствуют, что преступники-рецидивисты демонстрируют меньшую спонтанную агрессивность по сравнению с законопослушными гражданами. Однако рецидивисты более депрессивны, что проявляется в эмоциональном состоянии, в поведении, в отношениях к себе и социальной среде. Они более тревожны, скованны, что является следствием различных трудностей в социальных контактах. Законопослушные граждане демонстрируют большее стремление к доверительно-откровенному взаимодействию с окружающими, нежели преступники. Также отмечается, что законопослушные граждане в большей мере экстравертированы, чем рецидивисты, у которых отмечается существенная интроверсия.

Анализ достоверно отличающихся психологических портретов рецидивистов с различным количеством судимостей показывает, что увеличение количества судимостей сопровождается понижением уровня проявления спонтанной агрессивности. Одним из объяснений является наличие у таких лиц специфической адаптации (в том числе вынужденно-успешной адаптации к условиям мест лишения свободы, которая способствует снижению импульсивности и необдуманности в реагировании на различные ситуации). Наряду с этим происходит усиление депрессивной симптоматики, проявляющейся в эмоциональной сфере, в поведении, в отношениях к себе и к социальной среде. Снижается потребность в общении, закрепляется устойчивость к стрессу (как появление некоторой защищенности от стресс-факторов в силу сокращения необходимости включаться в эти ситуации).

Исследование реакции на неудачу, на сильный раздражитель и способов выхода из ситуаций, препятствующих деятельности или удовлетворению потребностей личности, выявило, что у рецидивистов минимально выражена внешнеобвинительная и самообвинительная реакция в ситуации фрустрации. На-

ряду с этим такие лица характеризуются ярко выраженной безобвинительной реакцией, что показывает восприятие рецидивистами ситуации фрустрации (в том числе фрустрации в связи с вынужденным пребыванием в местах лишения свободы) как неизбежной, не требующей высокой активности в ней. В то же время у лиц с большим числом судимостей снижается выраженность доминанты препятствия на фоне их высокой «фрустрационной загруженности», что приводит к усугублению, обострению постоянной потребности поиска конструктивного разрешения конфликтной (длительно действующей) ситуации.

Анализ высказываний респондентов в методике «Незаконченные предложения» проводился с целью выделения особенностей их системы эмоциональных отношений. Результаты такого анализа свидетельствуют, что в группе рецидивистов часто отмечаются проявления «чувства вины», недовольство собой в решении проблемных ситуаций как в прошлом, так и в настоящем, склонность к критическому анализу своей деятельности. С увеличением количества судимостей изменяются отношения рецидивистов к прошлой жизни и к будущему – снижается актуальность тематики высказываний при ответах по этим шкалам, отмечается тенденция к усилению актуальности суждений по темам отношений к отцу, к мужскому окружению, к себе, к страхам и опасениям за свою жизнь и здоровье.

Эмоциональная устойчивость рецидивистов часто сопряжена со стремлением к сохранению их психологического здоровья, укреплению адекватной регуляции поведения, с закрытостью по отношению к социальному окружению. Общительность респондентов сопровождается проявлениями экспрессии, смелости, собственной позиции в отношениях. Такие констелляции личностных особенностей способствуют появлению неконформизма, недоверия и подозрительности к окружению при групповых взаимодействиях, граничащих с дипломатичностью, практичностью в суждениях. В то же время отмечается сочетание эмоциональных проявлений с невысоким уровнем мотивации достижения, с невозможностью проявлять доступную активность в удовлетворении возникающих желаний, проблемами внутреннего контроля поведения и радикальных установок.

Ориентированность на свой внутренний мир связана у рецидивистов с особой значимостью отношений в мужском окружении, с

реакцией самозащиты и с отсутствием внешних обвинений во фрустрирующих ситуациях. Самозащитная реакция положительно коррелирует с дипломатичностью во взаимоотношениях, и отрицательно – с проявлениями подозрительности и недоверия к значимым лицам.

Таким образом, результаты выполненного исследования позволяют подтвердить предположение о наличии принципиальных отличий психологических особенностей личности рецидивистов от особенностей личности законопослушных граждан. Эти отличия выделены и содержательно проанализированы по основным блокам личностных характеристик:

- коммуникативные характеристики (подозрительность, сдержанность, осторожность в выборе партнера по общению, отсутствие желания контактировать с окружающими);
- интеллектуальные характеристики (низкий уровень проявления интеллектуальных возможностей, рациональная практичность в суждениях);
- эмоционально-волевые характеристики (суровость, черствость, реализм, высокая способность контролировать эмоции, расчетливая дипломатичность);
- самоотношение, создающее основу целостности личности (некритическое отношение к себе – определенная незрелость личности).

Такая совокупность психологических свойств личности рецидивиста создает трудности в межличностных отношениях и может быть обусловлена невротическим синдромом личностной тревожности, депрессивности, что усугубляет действие внутреннего механизма выбора средств и способов достижения целей.

Психологические особенности лиц, совершающих повторные преступления, составляют системную совокупность психологических свойств, проявляющуюся:

- в эмоциональной устойчивости, способствующей сохранению психологического здоровья рецидивистов, укреплению адекватной регуляции поведения, появлению ограничений в контактах с социальным окружением;
- общительности, обусловленной проявлением собственной позиции в отношениях, экспрессии, смелости, расчета, практичности в суждениях, тяги не только к социальной, но и к пространственной, территориальной неприкосновенности личного «Я»;
- ориентированности на свой внутренний

мир, мечтательности, которые связываются со значимостью отношений в мужском окружении, с самозащитной реакцией и с отсутствием внешнеобвинительных тенденций во фрустрирующих ситуациях;

– реакции самозащиты, взаимообусловленными осторожностью, изоэтрностью во взаимоотношениях, умением находить выход из сложных ситуаций. Проявления такого рода реакций ослабляются при наличии ориентаций на значимые отношения с друзьями.

По мере увеличения количества судимостей и продолжительности сроков отбывания наказания в психологических свойствах личности рецидивистов отмечаются характерные изменения в виде:

- истощения коммуникативных характеристик, сдержанности, интровертированности, обособленности;
- ожесточения, снижения чувствительности, рационализма во взаимодействии с окружением;
- активизации функции контроля эмоций и поведения, развития манипулятивной способности проявлять дипломатичность, расчетливость;
- снижения порога чувствительности к угрозе и возрастания невротичности и депрессивности;
- притупления креативности и усугубления рационально-неоригинальных подходов в решении практических вопросов;
- снижения самокритичности.

Таким образом, сравнительный анализ полученных данных позволил установить наличие определенных деформаций личности, которые требуют проведения специальной психокоррекционной и профилактической работы, направленной на предупреждение рецидивирования преступно-противоправного поведения.

Литература

1. Антонян, Ю.М. Преступник как предмет криминологического изучения // *Вопросы борьбы с преступностью* / Ю.М. Антонян. – М.: Наука, 1981. – Вып. 34. – С. 38–46.
2. Антонян, Ю.М. Роль ситуации в формировании мотивов // *Криминальная мотивация* / Ю.М. Антонян, Е.Г. Самовичев; под ред. В.Н. Кудрявцева. – М.: Наука, 1986. – 298 с.
3. Антонян, Ю.М. Психология преступника и расследования преступлений / Ю.М. Антонян, М.И. Еникеев, В.Е. Эминов. – М.: Юристъ, 1996. – 210 с.

4. Дубинин, Н.П. *Генетика, поведение, ответственность: о природе антиобщественных поступков и путях их предупреждения* / Н.П. Дубинин, И.И. Карпец, В.Н. Кудрявцев. – 2-е изд. – М.: Политиздат, 1989. – 254 с.

5. Заика, Е.В. *Психологическая характеристика личности подростков с отклоняющимся поведением* / Е.В. Заика, Н.П. Крейдун, А.С. Ячина // *Вопросы психологии*. – 1990. – № 4. – С. 83–90.

6. Иншаков, С.М. *Зарубежная криминология* / С.М. Иншаков. – М.: Прогресс-Универс, 1997. – 197 с.

7. *Личность преступника* / под ред. В.Н. Кудрявцева, Г.М. Миньковского, А.Б. Сахарова. – М.: Юрид. лит., 1975. – 231 с.

8. *Механизм преступного поведения* / Ю.М. Антонян, Л.С. Дагель, О.Л. Дубовик и

др.; под ред. В.Н. Кудрявцева. – М.: Наука, 1981. – 302 с.

9. *Мотивация преступного поведения психопатических личностей* // *Криминальная мотивация* / под ред. В.Н. Кудрявцева. – М.: Наука, 1986. – 326 с.

10. Разумова Е.М. *Психологические особенности личности преступников-рецидивистов: дис. ... канд. психол. наук* // Е.М. Разумова. – СПб.: СПбГУ, 2007.

11. Ратинов, А.Р. *Психология личности преступника. Ценностно-нормативный подход* / А.Р. Ратинов // *Личность преступника как объект психологического исследования*. – М.: Всесоюз. ин-т по изучению причин и разработке мер предупреждения преступности, 1979. – 243 с.

Поступила в редакцию 15 апреля 2009 г.

Разумова Елена Михайловна. Кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии Магнитогорского государственного университета: naukapsy@mail.ru.

Elena M. Razumova. Candidate of psychological sciences, associate professor of social psychology chair of Magnitogorsk State University: naukapsy@mail.ru.

ПРЕДСТАВЛЕННОСТЬ ПСИХИЧЕСКИХ И ТЕЛЕСНЫХ КАЧЕСТВ В САМООЦЕНКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ И ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ

В.А. Степанов

Обсуждаются результаты сравнительного исследования самооценки будущих учителей и педагогов-психологов. Обнаружено очевидное предпочтение в развитии волевых качеств за счет относительного обесценивания социальных. Наиболее ярко это выражено у педагогов-психологов и юношей-педагогов. Все студенты отдают явное предпочтение развитию психологических качеств перед телесными (физическими) качествами.

Ключевые слова: структура самооценки, измерение самооценки, формирование самооценки, идеальное и реальное «Я».

Одна из главных целей современного образования состоит в развитии у будущих учителей, а через них и у учащихся заинтересованности и потребности в самоизменении. Профессиональное развитие неотделимо от личного – в основе и того, и другого лежит принцип саморазвития, детерминирующий способность личности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования.

Фундаментальным условием развития интегральных характеристик личности профессионала являются осознание им необходимости преобразования своего внутреннего мира и поиск новых возможностей самоосуществления в труде, т. е. повышение уровня профессионального самосознания. При этом нужно отходить от традиции, когда телесно-физические и духовные качества являются отдельными объектами воздействия [4, 6].

Активное желание управлять собой возникает, когда приходит осознание необходимости и возможности самоуправления. Необходимость приходит объективно, без внешнего нажима, по мере вхождения в самостоятельную жизнь, чему традиционно мешает чрезмерная опека родителей и учителей, которая продолжается до самого окончания школы. Возможность самоуправления появляется на основе собственной оценки фактического развития личностных качеств через сравнение с уровнем развития этих же качеств у реальных сверстников и у своего идеала. Это сравнение управляется желаемой и достижимой целью быть похожим на сверстников и (или) свой идеал. В результате возника-

ет корректировка в иерархии значимости качеств в сторону сближения с «портретом» референтной группы [3].

В образовательном процессе вопросам формирования самооценки уделяется недостаточное внимание, её роль как механизма произвольной психической саморегуляции недооценивается. Она формируется, как правило, стихийно, вне целенаправленного воздействия со стороны педагогов. Одна из причин этого – отсутствие систематических научных знаний о закономерностях и условиях становления самооценки в онтогенезе. Внешние обезличенные стандарты, устанавливаемые родителями или педагогами, влияют на самооценку неизмеримо меньше, чем непосредственная обратная связь, получаемая от значимых других. В подростковом и юношеском возрасте именно группа сверстников, а не семья или отвлечённые социальные нормы, является источником обратной связи.

Конкретные психологические исследования позволят создать «портреты» реальных и желаемых референтных групп, дифференцированных по признакам возраста, пола, ценностных ориентаций и т. п. Поскольку референтных групп может быть неиссякаемое множество, необходимо по возможности конкретизировать содержание, иерархию и степень выраженности самооценки качеств, присутствующих у членов. Чем более конкретной и знакомой будет группа, в которой измеряется самооценка, тем более ясно представит себе каждый уровень своего подобию обобщенной групповой характеристике.

Самооценка как глобальное образование

личности имеет сложную структурно-динамическую панораму. При изучении самооценки выделяют два аспекта: процесс – когда раскрываются пути, способы и условия её возникновения, развития, функционирования, и результат – когда выявляют систему знаний человека о себе и его отношение к себе. Процессуальные характеристики самооценки изучены значительно меньше структурных. В связи с последним аспектом в структуре самооценки выделяют два взаимосвязанных компонента: когнитивный – содержит знание человека о себе разной степени обобщённости, и аффективный – включает переживание чувств по поводу того, что человек узнаёт о себе. Развитие каждого из этих компонентов носит свою специфику, поэтому их единство имеет внутренне дифференцированный характер. Различают две формы самооценки: общая самооценка – иерархически выстроенная система частных самооценок, находящихся в постоянном взаимодействии между собой, и частные самооценки, которые отражают оценку конкретных физических и психических качеств. Эти формы самооценок различаются степенью значимости для личности, мерой обобщённости и независимости от внешних оценок. Чем больше качество личности поддаётся внутреннему контролю, тем оно желаннее и тем выше оценивается. Показатели общей и частной самооценок рассматриваются, как правило, в виде оппозиций: адекватная – неадекватная; стабильная – нестабильная; высокая – низкая; реальная – демонстрируемая; осознаваемая – неосознаваемая; уверенная – неуверенная и т. п. Особым комплексом показателей являются её процессуальные характеристики: обоснованность (аргументированность), рефлексивность, действительность как саморегулятора. Самооценка проявляется в разной модальности: категорической, отражающей однозначную оценку своих качеств; проблематической, отражающей неоднозначное отношение к себе. Выделяют три вида и соответствующие им функции самооценки: прогностическая самооценка – оценка своих возможностей, определение своего отношения к ним; актуальная самооценка – оценка и основанная на ней коррекция действий по ходу развёртывания деятельности, поведения; ретроспективная самооценка – оценка достигнутых уровней развития, итогов деятельности, последствий поступков. Последняя из них и есть основа для определения перспектив развития. При самооценива-

нии эти виды самооценок взаимодействуют, частично проникая друг в друга. В индивидуальном и возрастном планах недостаточно изучены тип взаимодействия этих видов самооценок (конкурентный или паритетный) и синхронность – асинхронность их развития [1].

Если принимать во внимание все структурно-динамические характеристики самооценки (а есть и другие варианты), то в одном лонгитюдном исследовании, с учётом процессуальных характеристик, никто из исследователей еще не охватил всей полноты самооценки. Традиционно изучают уровневые и структурные характеристики самооценки, анализируют условия ее формирования в связи со спецификой деятельности, определяют корректирующие психологические воздействия на самооценку с целью их оптимизации [2].

Поступление в вуз и пребывание в нем связаны с интеллектуальным трудом, сопровождаемым определенными волевыми усилиями. Этот труд должен удовлетворять ненасыщаемую потребность в знаниях об окружающем мире и о себе. Рост знаний в процессе обучения обеспечивает развитие интеллекта, способности к творчеству. Обучение в вузе по необходимости заставляет студента вступать в большое число социальных отношений, решать вопросы, касающиеся взаимоотношений с людьми. Личность студента формируется в обучении и общении, поэтому предполагается, что оценка проявляемых при этом качеств наиболее важна в структуре самооценки.

Непосредственная цель обсуждаемого исследования состояла в том, чтобы подготовить преподавателям иллюстративный материал для чтения лекций первокурсникам по вопросам адаптации к условиям обучения в вузе. Важным моментом успешного обучения в университете является переход с уровня внешней и обязательной организации, свойственной школе, на уровень внутренней самоорганизации. Необходимо изменить привычный стиль жизни – поведение, которое бы обеспечивало достижение целей с наименьшими энергетическими тратами. Привычное поведение в определённой мере уходит из-под опеки сознания и подвергается самовоздействию со стороны личности преимущественно в экстремальной ситуации.

Ускорить адаптацию может осознание уровня развития психических качеств, которые облегчают достижение целей обучения в вузе. Начальным моментом процесса осознания таких качеств может стать корректиро-

вочная лекция-беседа психолога, основанная на результатах только что проведенного психодиагностического исследования, участниками которого будут присутствующие слушатели.

Проводимая таким образом работа помогает студентам в реализации следующих целей: удовлетворение потребности в объективном познании собственной личности; повышение действенности самоуправления через снижение уровня неопределённости в самосознании. Эти цели достигаются путём решения следующих задач: выявляются субъективные мнения каждого студента об уровне развития предложенных к оценке качеств; предоставляется возможность сравнить собственную самооценку с обобщенной самооценкой студентов курса и вуза для проведения самоанализа.

Исследование проводилось на трёх выборках студентов младших курсов Челябинского государственного педагогического университета, обучающихся по специальностям учитель-предметник (444 девушки и 120 юношей семи факультетов) и педагог-психолог (147 девушек).

Методика измерения самооценки основана на принудительном ранжировании списка из 20 общечеловеческих качеств. Был отобран ряд качеств, который, на наш взгляд, в наибольшей степени включён в общую самооценку студента. Этими качествами являются те, которые обеспечивают учёбу, общение и физическое самочувствие, а также самоуважение личности.

В общем списке, упорядоченном по алфавиту, представлены четыре условные группы по пять качеств в каждой: физические – быстрота, выносливость, гибкость, ловкость, сила; социальные – верность, доброта, искренность, общительность, скромность; интеллектуальные – критичность ума, любознательность, остроумие, сообразительность, творческий ум; волевые – настойчивость, самообладание, самостоятельность, смелость, целеустремлённость. Испытуемые дважды ранжировали этот список, составляя портреты своего идеального «Я», а затем реального «Я» [«Хочу быть такой (таким)»] и [«Сейчас я такая (такой)»].

Опрос проводился в начале лекции с целью потоком. После необходимого введения раздавались бланки со списком указанных выше качеств. Предлагалось краткое устное описание содержания каждого качества, что должно было привести к единообразному по-

ниманию его значения. В соответствии с инструкцией вначале следовало описать свой идеал. Для этого справа от списка слов опрашиваемые последовательно ставили числа от 1 до 20, нумеруя качества в порядке их предпочтения – от наиболее предпочитаемых качеств к наименее выраженным качествам по степени их значимости. Чем больше число, тем менее важным является качество в субъективном представлении о своём будущем. После того как все выполнили этот этап работы, анкетный лист перегибался так, чтобы столбец чисел, характеризующих идеал, оказался на обороте. Теперь по второй инструкции нужно было по такому же принципу описать себя в данный период жизни: слева от списка слов пронумеровать все качества от наиболее выраженного до наименее выраженного качества. В опросных листах студенты указывали свою фамилию, и проводивший опрос собирал заполненные бланки.

Такое подробное описание исследования приводится с целью дать возможность другому экспериментатору повторить в тех же условиях подобную процедуру, возможно, с тем же набором качеств. Это позволит сравнить результаты, полученные на разных выборках (студенты других курсов, вузов или старшеклассники) и в разное время.

Один из недостатков многотысячных измерений самооценки различных контингентов населения (и этого измерения тоже) заключается как раз в том, что отсутствует возможность сравнить результаты, полученные на однородных выборках. Это следствие того обстоятельства, что используемый метод часто бывает неопределённо обозначен и это не позволяет его анализировать или копировать. Например, невозможно напрямую сравнить самооценку личностных качеств студентов Челябинского педуниверситета и самооценку студентов других вузов, так как использовались другие процедуры или набор качеств. Предлагаемое исследование позволяет провести психологически безопасную (безоценочную) диагностику общечеловеческих качеств и использовать эти результаты для своего совершенствования, как например это сделано в работе [5].

Для подготовки результатов к анализу применялся такой приём: в оценках идеального и реального Я принимались в расчёт только те качества, которые можно считать явно предпочитаемыми, поставленными на одно из первых пяти мест, или явно не предпочитае-

мыми, поставленными на одно из последних пяти мест (с 16 по 20). Подсчитывалась относительная частота встречаемости каждого качества на первых и последних пяти местах. На этом основании проводилось ранжирование качеств и подсчитывался процент представленности данного качества в группе явно предпочитаемых или не предпочитаемых качеств.

Для выявления связей между иерархиями качеств в идеальном и реальном Я девушек и юношей использовался коэффициент ранговой корреляции Спирмена (r^S). Для попарного сопоставления выборок по частоте встречаемости интересующего нас эффекта (различия в предпочтении выбора) использовался многофункциональный статистический критерий – угловое преобразование Фишера (ϕ^*). Все приводимые данные имеют уровень статистической значимости $P \leq 0,01$.

На основе полученных данных констатируются следующие факты:

- достоверно сходными являются иерархии качеств в идеальном и реальном «Я» юношей и девушек;

- идеал девушек практически сходен с представлением юношей о себе ($r^S = 0,85$), а идеал юношей более дистанцирован от реального «Я» девушек ($r^S = 0,58$);

- реальное «Я» юношей и девушек более сходно ($r^S = 0,82$), чем «Я» идеальное ($r^S = 0,76$);

- самооценка девушек, как результат сравнения идеального и реального «Я», несколько выше, чем самооценка юношей. В целом студенты и студентки демонстрирует высокую удовлетворённость собой;

- наиболее развиты в настоящее время следующие качества (в процентах к числу опрошенных по каждой выборке): у педагогов-психологов (девушки) – доброта (52), общительность (49), верность (45), искренность (44), самостоятельность (37), любознательность (35); у девушек-педагогов – доброта (57), общительность (48), искренность (46), целеустремленность (45), верность (43), самостоятельность (39), скромность (36); у юношей-педагогов – целеустремленность (50), доброта (46), настойчивость (34), общительность (34), сообразительность (34). Если выбрать по одному из наиболее развитых качеств в каждой группе качеств, то у педагогов-психологов это – доброта, любознательность, самостоятельность, выносливость; у девушек-педагогов – доброта, любознатель-

ность, целеустремленность, выносливость; у юношей-педагогов – доброта, сообразительность, целеустремленность, выносливость;

- наиболее желаемы для развития в будущем следующие качества (дано в процентах): для педагогов-психологов – целеустремленность (67), самостоятельность (54), самообладание (46), доброта (40), общительность (39), настойчивость (35); для девушек-педагогов – целеустремленность (56), доброта (56), общительность (46), искренность (44), самостоятельность (43), самообладание (39), верность (36); для юношей-педагогов – целеустремленность (64), сообразительность (43), самостоятельность (42), доброта (38), настойчивость (37), самообладание (36). Если выбрать по одному из наиболее желаемых для дальнейшего развития качеств в каждой группе качеств, то у педагогов-психологов это – доброта, творческий ум, целеустремленность, выносливость; у девушек-педагогов – доброта, сообразительность, целеустремленность, выносливость; у юношей-педагогов – доброта, сообразительность, целеустремленность, выносливость;

- наименее развиты в настоящее время следующие качества (дано в процентах к числу опрошенных по каждой выборке): у педагогов-психологов (девушки) – сила (71), гибкость (66), ловкость (63), быстрота (40), смелость (37); у девушек-педагогов – сила (71), гибкость (64), ловкость (63), быстрота (48), смелость (34); у юношей-педагогов – гибкость (53), ловкость (44), скромность (43), критичность ума (38), творческий ум (35). Если выбрать по одному наименее развитому качеству из числа социальных, интеллектуальных, волевых и физических качеств, то у педагогов-психологов это – скромность, творческий ум, смелость, сила; у девушек-педагогов – скромность, критичность ума, смелость, сила; у юношей-педагогов – скромность, критичность ума, настойчивость, гибкость;

- наименее желаемы для развития в будущем такие качества, как (дано в процентах): для педагогов-психологов – сила (72), ловкость (72), гибкость (70), быстрота (60), смелость (35); для девушек-педагогов – гибкость (79), сила (72), ловкость (63), быстрота (44), скромность (32); для юношей-педагогов – гибкость (70), скромность (55), быстрота (46), любознательность (43), критичность ума (37). Если выбрать по одному из наиболее обесцененных качеств из каждой группы качеств, то у педагогов-психологов это – скромность,

критичность ума, смелость, ловкость; у девушек-педагогов – скромность, критичность ума, смелость, гибкость; у юношей-педагогов – скромность, любознательность, смелость, гибкость;

- средний ранг оцениваемых групп качеств представлен в таблице.

Средняя сумма мест качеств, объединенных по группам для всей обследованной совокупности (711 человек), в оценке реального и идеального «Я» составляет соответственно: физические качества – 16,9 и 16,9; интеллектуальные – 11,7 и 10,6; социальные – 4,8 и 8,2 и волевые – 8,6 и 5,2. Имеется очевидное предпочтение в развитии волевых качеств за счет относительного обесценивания социальных. Наиболее ярко это выражено у педагогов-психологов и юношей-педагогов. Все студенты отдают явное предпочтение развитию психологических качеств перед физическими качествами.

При попарном сопоставлении данных, полученных на изучаемых группах, были установлены следующие различия в предпочтении выбора качеств:

- педагоги-психологи (девушки) по сравнению с девушками-учителями полагают, что у них более развита любознательность, а девушки-учителя превосходят первых в развитии целеустремленности;

- педагоги-психологи (девушки) по сравнению с юношами имеют более развитые социальные качества – искренность, верность, общительность. Юноши имеют превосходство в развитии целеустремленности, сообразительности, смелости, силы;

- девушки-учителя, по сравнению с юношами, имеют преимущество в развитии социальных качеств, а юноши – в развитии сообразительности, смелости и физических качеств;

- педагоги-психологи (девушки) по сравнению с девушками-учителями предпочитают развить в будущем критичность ума, настой-

чивость, целеустремленность, а девушки-учителя желают укрепить социальные качества – доброту, искренность, верность;

- педагоги-психологи (девушки) по сравнению с юношами-учителями предпочитают развить у себя критичность ума, любознательность, самообладание и самостоятельность. Для юношей наиболее желанны для развития сообразительность, смелость и физические качества;

- девушки-учителя по сравнению с юношами желают развития социальных качеств и выносливости. Юноши отдают предпочтение сообразительности, волевым и физическим качествам.

Подводя общий итог исследования, можно констатировать, что достоверно чаще по всем трем выборкам в число обесцененных для будущего развития качеств входит скромность, в настоящем, по мнению студентов, недостаточно развиты критичность ума и творческий ум. Для всех (в том числе и для студентов факультета физической культуры) обесценены в настоящем и будущем физические качества: быстрота, гибкость, ловкость, у девушек еще и сила. Наиболее желаемы всеми студентами для развития в будущем целеустремленность, доброта, критичность ума. Единственным привлекательным для развития физическим качеством является выносливость. В настоящем отмечается высокое развитие целеустремленности, доброты, искренности, а также сообразительности у юношей и любознательности у девушек.

При проведении индивидуальной коррекционной беседы необходимо учитывать, что преподаватели и родители часто пытаются привить студенту мнение о себе самом только на основе достижений в учебной деятельности. Такой односторонний подход при неуспехе в учёбе без учета достижений в других видах деятельности может надолго сформировать чувство неполноценности.

Средний ранг оцениваемых групп качеств

Название групп качеств	Средний ранг группы качеств при оценке реального «Я»			Средний ранг группы качеств при оценке идеального «Я»		
	юноши (учителя)	девушки (учителя)	девушки (педагоги-психологи)	юноши (учителя)	девушки (учителя)	девушки (педагоги-психологи)
Социальные	7,4	3,6	3,5	9,6	6,2	8,8
Волевые	7,0	8,8	9,9	5,2	7,8	2,5
Интеллектуальные	11,2	12,0	12,0	11,6	10,4	9,9
Физические	16,4	17,6	16,6	15,6	17,6	17,6

Бывает, что студент, несмотря на положительные отзывы о нем, упорно продолжает придерживаться низкой самооценки. Это вызвано тем, что поддержание стабильного представления о себе важнее, чем уровень самооценивания. В таком случае он считает, что остаётся честным перед собой, не поддаётся «клести». Кроме этого, сохранение отрицательной самооценки помогает легче переносить неудачи в учебе. Из всего многообразия качеств личности или особенностей организма выше ценятся те, которые можно постоянно контролировать. Чем больше качество поддаётся контролю, тем оно желаннее и тем выше оценивается. Чем более желательна черта личности, тем более она приписывается себе. Нежелательные качества – это те, которые плохо поддаются контролю.

Литература

1. Батулин, Н.А. *Оценочная функция психики* / Н.А. Батулин. – М.: Изд-во Института психологии РАН, 1997. – 306 с.
2. Батулин, Н.А. *Психология оценки: общие представления, дифференциация понятий и области применения* / Н.А. Батулин // *Вестник ЮУрГУ. Серия «Психология»*. – 2008. – Вып. 1. – № 31(131). – С. 17–31.
3. Бернс, Р. *Развитие Я-концепции и воспитание* / Р. Бернс. – М.: Прогресс, 1986. – 422 с.
4. Быховская, И.М. *Аксиология телесности и здоровье: сопряжённость в культурологическом измерении* / И.М. Быховская // *Психология телесности между душой и телом* / ред.-сост. В.П. Зинченко, Т.С. Леви. – М.: АСТ: АСТ МОСКВА, 2005. – С. 53–66.
5. Варламова, Т.М. *Рефлексивная диагностика в системе образования* / Т.М. Варламова, С.Ю. Степанов // *Вопросы психологии*. – 1997. – № 5. – С. 28–43.
6. Зинченко, В.П. *Психология на качелях между душой и телом* / В.П. Зинченко // *Психология телесности между душой и телом* / ред.-сост. В.П. Зинченко, Т.С. Леви. – М.: АСТ: АСТ МОСКВА, 2005. – С. 10–52.

Поступила в редакцию 9 апреля 2009 г.

Степанов Владимир Алексеевич. Кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей психологии Южно-Уральского государственного университета: stepanov-chel@yandex.ru.

Vladimir A. Stepanov. Candidate of pedagogical sciences, docent of department of general psychology of South Ural University: stepanov-chel@yandex.ru.

СТРУКТУРА ОТВЕТСТВЕННОСТИ В КОНТЕКСТЕ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОГО ВЫБОРА ЛИЧНОСТИ

Е.В. Чумакова, С.П. Лукьянова

Анализируются представления об ответственности, существующие в экзистенциальном подходе. Рассмотрены различные элементы ответственности: осознание альтернатив, прогноз последствий, совершение осознанного выбора, экзистенциальное авторство, принятие последствий выбора. Предлагается оригинальный взгляд на структуру ответственности в контексте экзистенциального выбора личности. Вводятся понятия «вмененная ответственность» и «личностная ответственность».

Ключевые слова: экзистенциальная ответственность, личностная ответственность, экзистенциальный выбор, экзистенциальное авторство.

Понимание ответственности человека в контексте управления собственной жизнью

Принятие человеком на себя ответственности является необходимым условием для личностного роста и самоактуализации, а также инструментом для эффективного управления собственной жизнью.

В отечественной психологии утвердилось представление об ответственности как о волевом личностном качестве, которое проявляется в осуществлении контроля над деятельностью человека [6]. С этой точки зрения ответственность заключается в том, чтобы отследить, соответствует ли поведение индивида его ролевым обязанностям и принятым в данном обществе социальным нормам [9]. Аналогичное понимание ответственности характерно для теории атрибуции, где исследуются закономерности приписывания ответственности за происходящие события личности или ситуации [11]. Если рассматривать ответственность как личностное качество, проявляющееся в контроле над деятельностью, то структура ее четко обозначена [9].

С точки зрения исследователей, работающих в рамках экзистенциального направления, ответственность не ограничивается ее атрибуцией и контролем над деятельностью.

Ж.-П. Сартр отмечает, что «если существование действительно предшествует сущности, то человек ответственен за то, что он есть» [10, с. 326]. Когда человек приходит в мир, в нем нет ничего предзаданного. Человек является автором собственной жизни, так как его сущность определяется его собственными действиями, которые, в свою очередь, явля-

ются результатом свободного выбора человека. Каждым своим выбором человек творит себя и окружающий мир. И. Ялом придерживается такого же мнения: «осознавать ответственность – значит осознавать творение самим собой своего «Я», своей судьбы, своих жизненных неприятностей, своих чувств и страданий» [16, с. 245]. Таким образом, с точки зрения Ж.-П. Сартра и И. Ялома, ответственность заключается в признании человеком авторства собственной жизни.

В. Франкл в своем понимании ответственности делает акцент на том, что человек постоянно осуществляет выбор, какая именно из огромного количества возможностей будет реализована, а какие из них не будут реализованы никогда. Ответственность человека, согласно В. Франклу, заключается в том, чтобы учитывать весь спектр возможностей и отдавать себе отчет в том, что реализована будет только одна из них [12, 13].

Э. Фромм говорит об ответственности в контексте принятия решения. Особое внимание при этом Э. Фромм уделяет ясному осознанию ситуации как решающему фактору при принятии решения в пользу лучшего, а не худшего. Под осознанием ситуации Э. Фромм подразумевает способность человека отдавать себе отчет в условиях выбора, а также во влиянии на принятие решения различных (внешних и внутренних) факторов [14].

Р. Мэй рассматривает ответственность, опираясь на понятия силы и невинности. Сила в его концепции подразумевает принятие на себя ответственности, а невинность – стремление убежать от нее и откеститься от по-

следствий совершаемых действий. Таким образом, особое значение Р. Мэй придает готовности человека принимать последствия совершенного им выбора [7].

Таким образом, экзистенциально ориентированные исследователи делают акцент на разных сторонах ответственности и зачастую не дают исчерпывающего описания структуры ответственности. В итоге можно обозначить феномены, к которым сводится ответственность:

- 1) признание себя автором своей жизни;
- 2) осознание ситуации, требующей выбора;
- 3) прогнозирование последствий выбора;
- 4) совершение выбора, т. е. действия, которым человек на определенном основании отдает предпочтение одной альтернативе перед другой (другими);
- 5) принятие как положительных, так и отрицательных последствий этого выбора.

С нашей точки зрения, эти феномены не являются взаимоисключающими при определении понятия «ответственность». Напротив, они дополняют друг друга и могут быть включены в единую структуру экзистенциальной ответственности, то есть ответственности человека за собственную жизнь в целом, а не за единичные поступки. С точки зрения экзистенциализма, ответственность понимается как способность человека осуществлять осознанный выбор и признавать собственное авторство [16]. В свою очередь, чтобы осуществить осознанный выбор, необходимо обладать способностью к анализу альтернатив и прогнозированию последствий [7, 14]. Только в том случае ответственность личности будет представлять реальный инструмент управления собственной жизнью, если ответственность не будет сводиться к одному из обозначенных выше феноменов, а ее структура будет представлять собой их совокупность.

Таким образом, описанные феномены могут быть названы элементами ответственности, которые закономерно занимают определенные места в процессе реализации ответственности. В свою очередь, процесс реализации ответственности может быть представлен следующей структурой.

Структура ответственности

На рис. 1 представлена структура ответственности в контексте экзистенциального выбора личности. Остановимся на каждом элементе структуры более подробно.

1. Осознание ответственности в перспективе включает в себя осознание ситуации, видение альтернатив и прогноз последствий.

Под *осознанием ситуации выбора* подразумевается неотказ личности видеть реальное положение вещей, расстановку сил. Это адекватная оценка личностью возможностей ситуации (что она позволяет, а в чем ограничивает), а также своих способностей относительно этой ситуации. Например, человек решает, менять ему работу или нет. Перед осуществлением выбора он должен с большей или меньшей ясностью представлять себе, есть ли достойные предложения, может ли он сейчас бросить все дела на старом месте работы, каковы его конкурентные преимущества перед другими претендентами на новую работу и т. п.

Для понимания сущности такого элемента экзистенциальной ответственности, как «осознание ситуации выбора», нецелесообразно проводить существенные различия между осознанием и знанием. Например, Дж. Бьюдженталь указывает на то, что наша возможность осознать всю полноту ситуации всегда достаточно ограничена, но тем не менее мы все равно вынуждены выбирать [3]. Зачастую люди пытаются «оправдать» себя

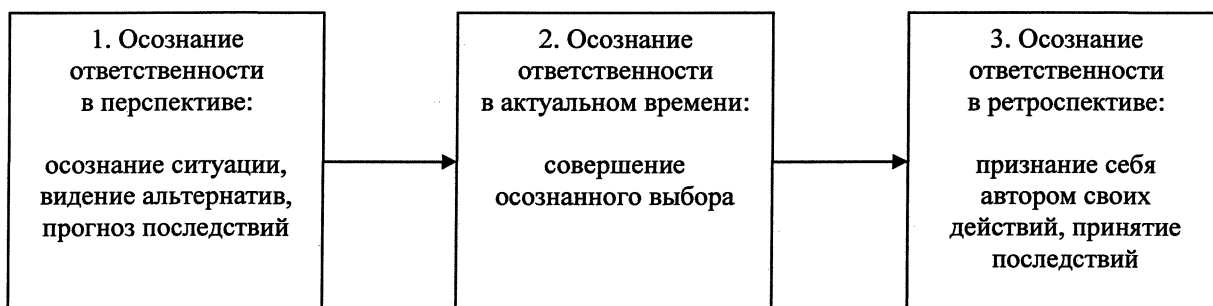


Рис. 1. Структура ответственности в контексте экзистенциального выбора личности

незнанием, снять с себя таким образом ответственность: «Я не учел этого», «Я не ожидал, что столкнусь с такими трудностями» и т. п. Однако незнание – это неотъемлемая часть жизни человека, будущее всегда остается в большей или меньшей степени неопределенным.

Итак, человек может попытаться «снять» с себя ответственность, апеллируя к ограниченному знанию о ситуации выбора. Однако такая попытка будет не более чем самообманом. Э. Фромм, уделявший особое внимание осознанию ситуации при осуществлении выбора, говорил об отсутствии свободы у человека на определенном этапе реализации выбора, но не об отсутствии ответственности за него [14].

Феномен *видение альтернатив* можно рассмотреть в качестве составной части осознания ситуации. Зачастую люди пытаются избежать ответственности, заявляя: «У меня не было выбора!». Однако, с точки зрения экзистенциального подхода, человек обречен на свободу [10]. Следовательно, обречен выбирать. Ответственность в полной мере реализуется только тогда, когда человек признает наличие альтернатив, даже самых нежелательных.

Однако действующей личности требуются знания не только о наличии альтернатив выбора, собственных способностей его сделать и возможностей ситуации, но и о возможных вариантах развития событий [7, 2]. Поэтому еще один феномен, появление которого, с точки зрения экзистенциализма, необходимо для принятия на себя ответственности, – *прогноз последствий*.

Под прогнозом последствий понимается видение индивидом возможных результатов совершаемого выбора. Для того чтобы поведение человека было ответственным, он должен прогнозировать последствия, по крайней мере, в двух возможных направлениях: 1) что произойдет, если будет выбрана одна альтернатива; 2) что произойдет, если будет выбрана другая альтернатива.

Возникает закономерный вопрос: является ли ответственным человек, если он не прогнозировал последствия, но потом признал их и принял? Если отсутствие прогноза последствий перед осуществлением выбора является случайным, то ответственность можно считать реализованной. Однако если человек систематически отказывается прогнозировать последствия, несмотря на их нежелательный характер, то экзистенциальная ответственность не реализуется.

Таким образом, ответственность при систематическом отказе человека от попытки предвидеть возможные будущие события трансформируется в один из способов избежать ответственности.

2. Осознание ответственности в актуальном времени. В экзистенциальном понимании ответственности акцент ставится на совершение *сознательного выбора*. Ф.Е. Василюк считает, что «выбор можно определить как действие субъекта, которым он отдает предпочтение одной альтернативе перед другой (другими) на определенном основании» [4, с. 285]. Собственно выбор является необходимым, но недостаточным элементом ответственности. Человек каждым своим действием ежесекундно совершает выбор. Но далеко не каждый из этих выборов является осознанным.

С точки зрения К. Муздыбаева, общество может вменить человеку ответственность, даже если он не признает собственное авторство и не осознает факт осуществления выбора. Общество может закрепить за ним его авторство посредством «инстанций» [9]. Данный феномен может быть описан термином *вмененная ответственность*. Однако экзистенциальная ответственность как способность и готовность к ответственному поведению реализуется только в случае осознанного выбора. Такой тип ответственности может быть описан термином *личностная ответственность*. Именно личностная ответственность рассматривается в экзистенциальной психологии, она является условием для личностного роста и самореализации. Личностная ответственность невозможна без осознанного выбора.

Итак, вмененная ответственность – это такая ответственность, которая закреплена за человеком извне общественной структурой («инстанцией» по К. Муздыбаеву); личностная ответственность – это ответственность, которую человек сам берет на себя в результате осознания факта осуществления выбора.

3. Осознание ответственности в ретроспективе. Данная категория отражает необходимость признания человеком авторства своих действий и принятия их последствий. Эти два феномена задействуются после совершения выбора.

Авторство – это характеристика, которой обладает любой человек в силу его существования [10, 16]. При этом можно отметить «протяженность» авторства от первого до по-

следнего этапа в обозначенной нами структуре ответственности, поскольку человек может осознавать себя автором еще до осуществления выбора.

Так, например, осознание ситуации выбора включает в себя и признание того, что этот выбор совершает именно личность, а не родители, случай, судьба и т. п. Если подобное осознание отсутствует, то и прогноз последствий становится автоматически ненужным: нет необходимости прогнозировать последствия, если выбор не осуществляется или если он осуществляется внеличными силами. Кроме того, осознание собственного авторства напрямую отражается в способности принимать последствия выбора, что и является признанием своей к ним причастности.

Тем не менее признание авторства – особая категория, поскольку акцент в данном случае ставится именно на субъект действия, на субъект выбора, на то, что этим субъектом является собственно личность, а не кто-либо другой или что-либо другое.

Авторство является необходимым *условием* для того, чтобы человек мог реализовать осознание ответственности в перспективе и осознание ответственности в актуальном времени. Но если, оглядываясь на все совершенное, человек говорит: «Это был не я, я был не в себе» – это делает его поведение безответственным с точки зрения экзистенциализма и с точки зрения личностной ответственности.

Таким образом, если на предыдущих этапах авторство является необходимым условием (средством) для осуществления ответственности, то на последнем этапе в представленной структуре его признание становится самоцелью.

Признание своего авторства по своему значению близко понятию «интернальность». Согласно Дж. Роттеру, это такое качество личности, наличие которого у человека обеспечивает восприятие им себя как источника различных событий своей жизни [15]. Однако интернальность и признание себя автором не

суть одно и то же. Интернальность – более широкое понятие, чем признание своего авторства (рис. 2).

Если представить интернальность неким континуумом, на одном полюсе которого максимум экстернальности, а на другом – максимум интернальности, то признание своего авторства пересекается с этим континуумом только в определенной его области.

Максимальная интернальность представляет собой свойство человека воспринимать себя источником всех событий, которые происходят в его жизни, что не является адекватным реальности. Не все происходящие с человеком события зависят от его свободного выбора. К таким событиям экзистенциально ориентированные исследователи относят, например, неотвратимый приход смерти, обреченность на свободу, неопределенность будущего и другие данности бытия.

В том случае, если признание себя автором является частью интернальности, ответственность заключается в том, чтобы признать факт существования не зависящих от личности событий и учитывать его при осуществлении выбора (в частности, действовать, реализуя в своем поведении осторожность, предусмотрительность, разумную степень риска). Наличие в структуре личности максимальной интернальности свидетельствует о переоценке своих ресурсов, завышенной самооценке и т. п., а вовсе не об ответственности личности.

Отказ признавать собственное авторство является одним из способов избежать личностной ответственности.

Осуществление человеком выбора неизбежно приводит к появлению последствий этого выбора. С точки зрения экзистенциально ориентированных исследователей, перед человеком после осуществления выбора встает задача *принятия последствий*. Принятие последствий рассматривается в социальной психологии в контексте каузальной атрибуции и фундаментальной ошибки атрибуции.

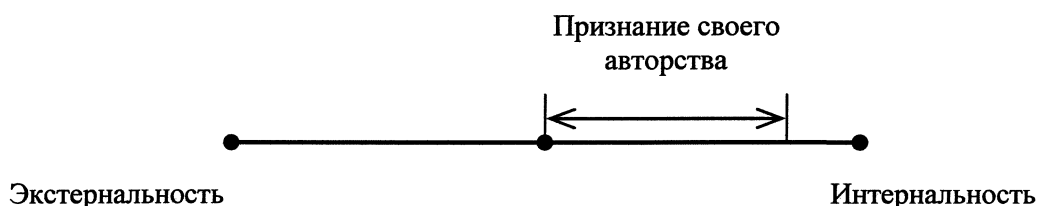


Рис. 2. Соотношение категории «признание своего авторства» и интернальности

Последняя заключается в принятии человеком ответственности за положительные последствия своих действий и отказ принимать ответственность за отрицательные [11, 8].

Наличие фундаментальной ошибки атрибуции объясняется, в частности, тем, что человеку свойственно формировать и поддерживать положительную «Я»-концепцию. Ассоциирование себя с отрицательными последствиями своих собственных действий является покушением на «Я»-концепцию, на самоуважение, на внутреннюю гармонию личности. Требуется большая, чем в среднем по популяции, сила «Я» и более высокий уровень личностной зрелости, для того чтобы принять на себя ответственность за отрицательные последствия совершенного выбора.

Так же, как и в случае с отказом признавать свое авторство, при отказе принимать последствия выбора личностная ответственность трансформируется в личностную безответственность. Личностная ответственность при этом не реализуется, а вмененная не снимается.

Таким образом, все описанные выше элементы – осознание ситуации, видение альтернатив, прогноз последствий, сознательный выбор, признание собственного авторства и принятие последствий своих действий, – можно включить в единую структуру ответственности. Однако в определении человека как ответственного или безответственного эти элементы имеют неравные веса.

С позиции вмененной ответственности не требуется ни одного из этих элементов в поведении человека, для того чтобы признать его ответственным по тому или иному аспекту: достаточно, чтобы авторство и наличие связанных с ним последствий были признаны некими внешними субъектами (инстанциями).

Для признания человека личностно ответственным за свои действия минимально необходимым является «взгляд назад»: признание себя автором и принятие последствий осуществляемых действий. В таком случае мы имеем дело с интернальным вектором атрибуции ответственности. Если в поведении человека отсутствует любой из этих феноменов, то поведение определяется как безответственное.

С точки зрения экзистенциализма, где ответственность понимается как способность человека осуществлять осознанный выбор и признавать собственное авторство [16], «взгляда назад» не достаточно. Чтобы ответ-

ственность не сводилась к раскаянию в содеянном, а представляла собой реальный инструмент управления собственной жизнью, на первый план выступает способность к анализу альтернатив, прогнозированию последствий и осуществлению на этой основе осознанного выбора. Развитие этой способности является одной из задач экзистенциальной психотерапии. А наличие таковой является одним из наиболее важных признаков личностной зрелости.

Литература

1. Аристотель. Никомахова этика / Аристотель // *Философы Греции*. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 1997.
2. Балл, Г.А. Психологическое содержание личностной свободы: сущность и составляющие / Г.А. Балл // *Психологический журнал*. – 1997. – Т. 18, № 5. – С. 7–19.
3. Бьюдженталь, Дж. Искусство психотерапевта / Дж. Бьюдженталь. – СПб.: Питер, 2001. – 304 с.
4. Василюк, Ф.Е. Психотехника выбора / Ф.Е. Василюк // *Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии: сб. ст.* – 1997. – С. 284–314.
5. Леонтьев, Д.А. Выбор / Д.А. Леонтьев // *Психологический лексикон. Энциклопедический словарь: в 6 т. / ред.-сост. Л.А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского*. – М.: ПЕР СЭ, 2005. – 251 с.
6. Леонтьев, Д.А. Ответственность / Д. Леонтьев // *Психологический лексикон. Энциклопедический словарь: в 6 т. / ред.-сост. Л.А. Карпенко; под общ. ред. А.В. Петровского*. – М.: ПЕР СЭ, 2006. – 176 с.
7. Мэй, Р. Сила и невинность / Р. Мэй. – М.: Смысл, 2001. – 248 с.
8. Майерс, Д. Социальная психология / Д. Майерс. – СПб.: Питер, 1996. – 684 с.
9. Муздыбаев, К. Психология ответственности / К. Муздыбаев. – Л.: Наука, 1983. – 325 с.
10. Сартр, Ж.-П. Экзистенциализм – это гуманизм / Ж.-П. Сартр // *Сумерки богов*. – М.: Политиздат, 1989. – С. 319–344.
11. Росс, Л. Человек и ситуация. Перспективы социальной психологии / Л. Росс, Р. Нисбетт. – М.: Аспект Пресс, 1999. – 429 с.
12. Франкл, В. Психотерапия на практике / В. Франкл. – СПб.: Речь, 2000.

Общая психология, психология личности, история психологии

13. Франкл, В. *Человек в поисках смысла* / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990.

14. Фромм, Э. *Бегство от свободы* / Э. Фромм; общ. ред. и послесл. П.С. Гуревича; пер с англ. Г.Ф. Швейника. – М.: Прогресс, 1989. – 269 с.

15. Хьелл, Л. *Теории личности (основные положения, исследования и применение)* / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб.: Питер, 1999. – 608 с.

16. Ялом, И. *Экзистенциальная психотерапия* / И. Ялом. – М.: Класс, 1999. – 576 с.

Поступила в редакцию 15 января 2009 г.

Чумакова Елена Викторовна. Кандидат психологических наук, доцент кафедры психологической диагностики и консультирования Южно-Уральского государственного университета: chumakowa@mail.ru.

Elena V. Chumakova. Candidate of psychological sciences, the senior lecturer of chair of psychological diagnostics and consultation of South Ural State University: chumakowa@mail.ru.

Лукьянова Светлана Павловна. Преподаватель кафедры психологической диагностики и консультирования Южно-Уральского государственного университета: 8(351) 267-95-63.

Svetlana P. Lukyanova. The teacher of chair of psychological diagnostics and consultation of South Ural State University: 8(351) 267-95-63.

Психология развития, акмеология

УДК 37.012
ББК 4481.4

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ МОДЕЛИ КОМПЛЕКСНОЙ ОЦЕНКИ МОДЕРНИЗАЦИОННЫХ РИСКОВ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ*

С.А. Белоусова

Обсуждаются научно-методические основы инструментария оценки профессионального риска руководителей образовательных организаций в условиях модернизационных изменений, предполагающих технологические преобразования, изменение типа общественных отношений, отношений между социальными структурами и социальными агентами. Представлен теоретический анализ категорий: профессиональный риск руководителей образовательных организаций в условиях модернизации образования; комплексная оценка модернизационных рисков.

Ключевые слова: модернизационный риск, комплексная оценка модернизационного риска.

Результаты многочисленных эмпирических исследований показывают, что риски в современной жизни возрастают по частоте, их природа становится более сложной, а их различные сочетания качественно меняют формат генерируемых ими последствий. Отечественные ученые А.П. Альгин, М.С. Гринберг, М.Е. Маслова, В. Роик, а также зарубежные исследователи У. Бек, М. Валлах, Э. Гидденс, Д. Картрайт и др. считают риск одной из атрибутивных характеристик «высокой современности». При этом всё большее значение приобретают такие разновидности риска, как модернизационные.

Неслучайно поэтому разные аспекты мер, обеспечивающих безопасность личности в трудовой деятельности, а также организационно-методические подходы к оценке профессиональных рисков, находят отражение во многих нормативных документах. Вместе с тем, приходится признать, что в управлении образованием в России сохраняется идея «нулевого риска» для вовлекаемых в любую инновационную программу, зачастую не учитываются психосоциальные составляющие безопасности труда, при этом фиксируются значительные психологические и социально-психо-

логические проблемы работников, обуславливающие не только проблематичность достижения новых результатов, но и снижение производительности труда.

Проблемы комплексной оценки модернизационного риска в образовании связаны с развитием управления качеством в общей системе менеджмента, элементом которого и является управление рисками. Так, построенные модели оценки риска может опираться на результаты исследования содержания риск-менеджмента с точки зрения сущности объекта управления, отдельных элементов системы управления рисками, представленных в работах И.Т. Балабанова, М.А. Рогова, Е.Н. Станиславчик, В.С. Ступакова, Г.С. Токаренко, Э.А. Уткина, М.Г. Лапусты, Б. Райзберга и др. Экономистами, социологами, психологами сформированы общие представления о сущности риска как явления, затрагивающего различные сферы человеческой жизнедеятельности, исследованы различные аспекты проявления социального риска в общественной реальности. Однако анализ представленных работ свидетельствует лишь о первых попытках создания научного инструментария и несформированности методических стандартов управ-

* Исследование осуществляется при финансовой поддержке РГНФ (№ проекта 08-06-00829а).

ления рисками, о существовании разнообразия зачастую противоречащих друг другу методических подходов к решению задач оценки профессиональных рисков, об отсутствии прикладной привязки к системе образования.

Исходя из вышесказанного, мы поставили перед собой цель – разработать методическую модель комплексной оценки риска, обеспечивающей определение его обоснованности, осознанности, меры, а также выбор вариантов действий и форм защиты в ситуации риска.

Первым этапом оценки модернизационных рисков является риск-анализ – идентификация реальной опасности для отдельных лиц и / или групп в сфере образования и образовательной системы. Процесс состоит в выявлении и признании факта существования опасности и последовательном определении её характеристик.

При идентификации рисков важно учитывать, что риск – систематическое взаимодействие общества с угрозами и опасностями, индуцируемыми и производимыми процессом модернизации как таковым. Риски являются следствием угрожающей силы модернизации и порождаемых ею чувств неуверенности и страха [1]. Важные характеристики модернизационных рисков выявляем в представленных ниже определениях данного понятия. Риск, по М. Маркхоферу [1], – это неопределенная ситуация, в которой одно или несколько последствий (в нашем случае – здоровье человека, состояние и развитие образовательной системы) нежелательны. Известный отечественный социолог В.Н. Кузнецов утверждает, что риски – это комплекс (система) социальных, экономических, политических, духовных, техногенных и экологических явлений и процессов, разрушающим образом воздействующих на социальные организации и структуры, трансформируя их элементы и нарушая нормальное функционирование, что, в конечном счете, приводит социальные системы к упадку и распаду. Социальный риск – деятельность человека или отказ от нее в ситуации риска (выбора, неопределенности) [2], требующая от него оценки собственных действий, выработки необходимых социальных качеств, а также учет и регулирование воздействия опасных социальных факторов. Явление риска включает в себя такие элементы ситуации риска, как опасения неудачи, опасности, вероятность ошибки, надежды на благоприятный исход и ситуацию выбора альтернатив. При этом ситуация риска – единство обстоя-

тельств и индивидуально-групповых предпочтений, связанных с некоторыми критериями оценки или методами, на основе которых принимается альтернативное решение.

Модернизационные риски в сфере образования имеют сложную природу, значительное многообразие и связаны с проявлением сложного комплекса взаимосвязанных факторов условий труда и трудового процесса в управлении (в том числе: интенсивные изменения внешней и внутренней среды образовательной организации, высокое развитие управленческой деятельности, востребованность управленческих технологий, имеющих стохастический характер, повышение неопределенности субъектно-субъектных взаимосвязей участников образования), биологического состояния руководителя и его здоровья, особенностей восприятия им рисков в процессе модернизации, развитости механизмов и институтов защиты от рисков и др.

С помощью научных методов исследования (теоретический анализ, экспертные суждения, сравнительные оценки), на основе использования всей доступной информации об основных механизмах модернизации и учета фона неблагоприятных воздействий (состояние управляющей и управляемых систем) нами произведена идентификация опасностей модернизационных рисков. По основным модернизационным механизмам (внедрение нормативного финансирования, новой отраслевой системы оплаты труда и оценки качества образовательных услуг, совершенствование институциональных механизмов управления образовательным учреждением (развитие государственно-общественного управления), реструктуризация сети образовательных учреждений) дана характеристика индивидуально-групповых предпочтений руководителей образовательных организаций в ситуации выбора (предпочтений, как правило, связанных с неэффективными критериями оценки и методами), факторов риска (структурных элементов ситуации риска, условий, обстоятельств, конкретных причин, движущих сил процесса, определяющих его характеристики) и зон риска (границ, в пределах которых действуют факторы риска) по основным модернизационным задачам (видам профессиональной деятельности, в которых проявляются риски).

Социально-психологическое исследование показало, что объем модернизационных рисков является функцией качества социальных отношений и процессов. Факторы риска,

имеющие социальную природу, обуславливают возникновение отклонений фактических результатов инновационного процесса от запланированных.

Руководители образовательных организаций, являясь ключевыми фигурами модернизационных процессов, тем не менее, действуют, в значительной степени подчиняясь решениям вышестоящих органов управления образованием, формирующих образовательную политику. Поэтому комплексная оценка модернизационных рисков включает оценку разных сфер.

Среда, формирующая модернизационные риски. С одной стороны, как утверждает Ю.А. Левада [3], вынужденные перемены определяются «наличным коридором возможностей», с другой стороны, риск создает свои среды. С позиций медицины изучаются факторы трудового процесса: интенсивность труда, темп работы, продолжительность и др. как источники нарушения здоровья руководителя. Данная оценка является предварительной и дополняется оценкой фактического воздействия на состояние здоровья работающих. Среду, формирующую риски, составляют также повреждающие эффекты (рисковые ситуации), социальные, экономические, организационные факторы-условия уязвимости руководителей образовательных организаций (имеющиеся условия для охраны здоровья руководителей; качество жизни (уровень доходов)) и элементы действительности, являющиеся собой источник неопределенности. Большое значение может иметь развитие институционально признанной рискогенной среды.

Сфера, воспринимающая риск. Руководители образовательных организаций в избранном нами подходе являются «потребителями» риска, его объектом (поскольку подвергаются воздействию принятых субъектами риска решений), а также его производителями и распространителями. Оценка модернизационных рисков включает в себя следующие составляющие по объекту риска: уровень управленческой квалификации; состояние методической базы по решению задач (параметры: качество реализации руководителями технологических управленческих процессов, в которые они «втягиваются»; конструктивные недостатки применяемых средств труда; организация работы (уровень напряженности в связи с количеством изменений в работе, необходимостью переработок); данные о нагрузке руководителей образовательных организаций,

длительность рабочего дня, величина продолжительности ежегодной работы (соответствие законодательно установленной продолжительности ежегодной работы); состояние здоровья и количество случаев нетрудоспособности; оценка работоспособности. Поскольку особенности современного риска в том, что «опасная реальность скрыта от восприятия» [1] и «видимое» (наши цели) соревнуется с «невидимым», субъективный характер риска связан с личным отношением к нему конкретного индивида, с осознанием им ситуации риска и его последствий. Поэтому в комплексную оценку модернизационных рисков по объекту рисков включена субъективная оценка руководителем своих действий и его оценка ситуации. Исследованию подлежат индивидуальное восприятие риска; знание – незнание о риске; личное отношение к опасности; социальные характеристики индивидов. Параметры субъективной оценки на уровне руководителей образовательных организаций включают в себя: восприятие опасности каждой ситуации (фактора) риска; восприятие проявлений каждой ситуации (фактора) риска; восприятие эффектов (результатов) действия в ситуации риска. Руководители выражают отношение к каждому фактору риска по следующим параметрам: вероятность возникновения риска; обратимость возникновения риска; осведомленность о возможном риске; научная неопределенность риска; контролируемость риска; институциональное доверие; атрибутивность риска; внимание СМИ к риску.

Сфера, управляющая риском в территориальной образовательной системе. Субъекты управления на муниципальном и региональном уровнях одновременно являются и субъектом риска – источником возможного негативного последствия, и субъектом управления рисками, поскольку по Н. Луману [1] о риске говорят тогда, когда может быть принято решение, без которого не возникло бы ущерба в будущем. Оценка модернизационных рисков включает в себя следующие составляющие по субъекту риска: наличие нормативно-правовых актов по проблемам эргономики и рисков; наличие специалистов, знающих и умеющих проводить идентификацию и оценку рисков; содержание и организация органами управления регионального и муниципального уровней целенаправленной и систематической работы по устранению или понижению степени воздействия неблагоприятных факторов про-

изводственной среды и трудового процесса в ходе модернизации через выявление и идентификацию рискованных ситуаций; соответствующая научная и информационная инфраструктура; наличие программ социального обеспечения руководителей образовательных организаций. В значительной степени модернизационные риски по субъекту управления являются вопросом коммуникаций. Принципы управления в риск-менеджменте – неравнодушие, нравственность, информационная активность в социальных взаимодействиях, активная позиция по отношению к восприятию информации; осознанный выбор человека, формирование собственной позиции, суждения при условии свободы, а также принцип эффективной коммуникации. Востребованная при этом *культура безопасности* – специфическая совокупность ориентиров, средств, форм и способов взаимодействия людей (социальных групп, институтов) со средой существования, которые они вырабатывают в процессе совместной жизни для поддержания (изменения) определенных структур деятельности, социального взаимодействия и общения [3].

Обобщенные параметры комплексной оценки на уровне субъектов управления по названным ролям имеют следующий вид.

В оценке *роли субъектов риска*: механизмы производства источников опасности риска в каждой ситуации (качество принимаемых управленческих решений); механизмы производства проявлений рисков в каждой ситуации (качество реализации технологических управленческих процессов); механизмы производства эффектов (результатов) действия в ситуации риска.

В оценке *роли субъектов управления риском*: механизмы модификации источников опасности риска в каждой ситуации (индивидуализация решений); механизмы модификации процесса проявления рисков в каждой ситуации (подключение служб сопровождения к коррекционным и реабилитационным мероприятиям, информационная и консультативная поддержка; инструкции и предписания об эффективном планировании и др.); механизмы модификации результатов действий в ситуации риска (подключение служб к проектированию механизмов управления на уровне образовательного учреждения, инструкции и предписания о действиях в трудных ситуациях и др.).

Комплексная оценка модернизационных рисков предполагает выявление результирующего

эффекта взаимодействия выявленных видов риска по всем сферам, а также по субъекту и объекту, установление взаимосвязи между состоянием условий труда и вероятностью возникновения повреждающих эффектов.

Мы придерживаемся мнения о принципиальной невозможности полного исключения профессионального риска в процессе управленческой деятельности. Но речь должна идти об установлении уровня недопустимого риска и подборе мер его исключения из управленческой практики. При этом оценка риска включает анализ частоты, анализ последствий и их сочетание, а мера риска – итоговый класс условий, установленный в ходе комплексной оценки рисков по всем сферам. В результате комплексной оценки модернизационных рисков выделяются следующие их уровни:

– *наиболее значимые и важные риски*, проявления которых следует ждать с наибольшей вероятностью;

– *значимые риски*, проявления которых можно ожидать с достаточной степенью вероятности, но в зависимости от дополнительных условий;

– *риски, вероятность проявления которых незначительна*, проявление которых носит специфический и / или эпизодический характер.

Идентификация модернизационных рисков и моделирование комплексной оценки позволяет перейти к подбору и разработке инструментария сбора необходимой информации о вредных и опасных факторах, возникающих в сфере образования в связи с модернизационными процессами. Состав отобранного / разработанного и апробированного инструментария комплексной социологической, социально-психологической, психологической оценки модернизационных рисков представлен в таблице.

Данные методы позволяют собрать необходимую информацию о вредных и опасных факторах для определения степени риска и возможных мер защиты, оценить возможности устранения опасности до уровня, который не приводит к нарушениям здоровья.

Обзор методов анализа рисков, систематизация методического материала позволяют сделать вывод о важности как количественных, так и качественных методов оценки риска.

Итак, на основе анализа концептуального аппарата для построения процедур оценки модернизационных рисков в территориальной

Инструментарий комплексной оценки модернизационных рисков

Параметры оценки	Инструментарий комплексной оценки
<p>Опасности; восприятие источника риска; механизмы производства источников опасности; механизмы модификации источников</p>	<p><i>Методы социологической оценки:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – методика «Оценка восприятия риска» (ранжирование опасности и определение степени риска) (варианты для руководителя образовательного учреждения и специалиста ОУО); – метод проверочного листа «Что будет, если...» (варианты для руководителя образовательного учреждения и специалиста ОУО); – стандартизированное интервью; – анкеты «Оценка хода и реализации ПНПО» (варианты для педагога образовательного учреждения, руководителя образовательного учреждения, старшеклассников, родителей обучающихся, руководителей ОУО); – анализ документации; – методика «Организация» (Ю.Д. Красовского, О.И. Иванниковой, О.И. Митиной); <p>ОСАИ (К. Камерона и Р. Куинна).</p> <p><i>Методы психологической оценки:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – опросник структуры субъектности педагога (И.А. Серегинной); – тест Куна «Кто я?»; – методика исследования социального интеллекта Дж. Гилфорда (адаптация Е.С. Михайловой); – психодиагностическая методика индивидуальной меры рефлексивности (А.В. Карпова); – тест-опросник субъективного локуса контроля личности (УСК)
<p>Проявления фактора; восприятие проявлений факторов риска; механизмы производства проявлений; механизмы модификации проявлений</p>	<p><i>Методы социологической оценки:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – методика «Оценка восприятия риска» (варианты для руководителя образовательного учреждения и специалиста ОУО); – критериально-ориентированный опросник «Компетентность менеджера в условиях модернизации» (варианты для руководителя образовательного учреждения и специалиста ОУО); – анализ ситуаций; – анализ документации
<p>Эффекты действия; восприятие эффектов действия риска; механизмы производства эффектов проявлений; механизмы модификации результатов проявлений</p>	<p><i>Методы социологической оценки:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – критериально-ориентированный опросник «Компетентность менеджера в условиях модернизации» (варианты для руководителя образовательного учреждения и специалиста ОУО). <p><i>Методы психологической оценки:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – анализ ситуаций; – методика «Психологическая диагностика безопасности образовательной среды школы» (А.И. Баевой)

образовательной системе нами предложена модель комплексной оценки профессионального риска руководителей образовательных организаций в условиях реализации модернизационных задач. Модель предполагает возможность качественно и количественно выявить существенные параметры и характеристики рисков, определить уровень устойчивости возникающих социальных явлений, в том числе зафиксировать возникновение по критериям статистической значимости уровня угроз.

Литература

1. Бек, У. *Общество риска. На пути к другому модерну* / У. Бек. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 384 с.
2. Зубков, В.И. *Риск как предмет социологического анализа* / В.И. Зубков // *Социс.* – 1994. – № 4. – С. 3–9.
3. Мешавкина, Н.А. *Социальный риск в современном российском обществе: автореф. дис. ... канд. социол. наук* / Н.А. Мешавкина. – Уфа, 2007. – 20 с.

Поступила в редакцию 26 февраля 2009 г.

Белоусова Светлана Анатольевна. Кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии развития Южно-Уральского государственного университета: ipk_science@mail.ru.

Svetlana A. Belousova. Candidate of the pedagogic sciences, senior lecturer of Department of Developmental Psychology, South Ural State University: ipk_science@mail.ru.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ОДАРЁННОСТИ РЕБЕНКА

В.А. Глухова

Рассматриваются теоретические подходы, осуществляющие интеграцию социального и индивидуального в исследованиях по развитию творческой одаренности ребенка. Анализируется стиль детско-родительских отношений, особенности общения и взаимодействия родителей и одаренных детей, роль родителей в становлении личности одаренного ребенка, необходимость преодоления социальных стереотипов в воспитании творчески одаренных мальчиков и девочек.

Ключевые слова: одаренные дети, творческие личностные качества, мотивация, социально-психологические факторы, детско-родительские отношения.

Значение социальной интеграции творчески одаренной личности для современного общества определяется характером социально-экономических и культурных изменений, происходящих в нем, и связано с усилением креативных и инновационных тенденций в обществе. Теоретические подходы, с помощью которых осуществляется интеграция социального и индивидуального в исследованиях по развитию творческой одаренности, являются на сегодняшний день наиболее актуальными. Особенности средовой детерминации, социального воздействия на развитие личности рассматриваются многими современными исследователями с точки зрения социальных взаимосвязей, складывающихся между личностью и социумом, и являются традиционными в российской психологической науке. С точки зрения социально-исторической психологии Л.С. Выготского и его последователей, индивидуальное развитие человека вообще не может быть понятно без учёта социального окружения, в которое он погружён [2]. Ядро этой концепции составляет представление о взаимодействии социального и индивидуального. А.Н. Леонтьев, анализируя культурно-исторический характер формирования качеств личности, отмечает, что личность – это особое качество, которое приобретает индивидом в обществе, в совокупности отношений, общественных по природе, в которые индивид вовлекается [8].

С точки зрения социокультурной парадигмы, одарённость понимается как проявление человеческой индивидуальности (многомерное и многоплановое), которое претерпе-

вает развитие на протяжении всего жизненного пути человека в контексте взаимодействия человека и его социального окружения. Одарённость многими исследователями рассматривается не просто как «дар», посланный человеку, но продукт творческих усилий самого человека, в контексте отпущенных ему обстоятельств [1, 2, 11, 16].

Развитие творческой одаренности рассматривается как реализация человеком собственной индивидуальности, которая проявляется в процессе межличностного общения (прямого или опосредованного) и всегда в той или иной мере является предъявлением своей индивидуальности другому человеку [24]. Это находит своё отражение в практике воспитания и обучения одаренного ребёнка. При этом характер воздействия социального окружения на проявление творческих личностных качеств может быть как позитивным, так и негативным, тормозящим [15].

Сохранение и развитие творческой одарённости ребёнка на всех возрастных этапах его развития является приоритетным для специалистов, занимающихся изучением и развитием одарённости. Однако феномены «снятия» одарённости возможны в любой период развития одарённого ребёнка. И этому явлению есть несколько объяснений.

Так, в книге [4] указываются три феномена: феномен «снятия» одарённости по мере взросления, когда яркие способности оказываются лишь возрастной особенностью и ослабевают с возрастом; феномен личностной деградации (акцентуация, девиантное поведение, наркомания, алкоголизм и т. п.), истоки кото-

рой лежат в детстве и юности, и феномен неполной реализации творческого потенциала в силу внешних неблагоприятных обстоятельств.

Творческий человек выстраивает свой жизненный путь, свою творческую судьбу сам, определяя для себя границы творческого поиска. Однако творческое развитие, его реализация возможны лишь тогда, когда окружающие его люди интегрируют его идеи, принимают их, а значит, отражают его творческий дар, принимая и опосредуя его индивидуальность. Но не каждый одарённый ребёнок успешно проходит путь адаптации, индивидуализации, интеграции. Те дети, чей творческий дар не отражается в социуме в силу их личностной неинтегрированности в социуме, не смогут раскрыть и развить свои творческие потенциалы [4].

В современных исследованиях одарённости, выполненных в контексте системно-личностной парадигмы, многие психологи подчеркивают значение внутренних факторов, влияющих на развитие и реализацию творческого потенциала, к которым относятся личностные особенности одарённости: «Я»-концепция личности, ее направленность, высокий уровень мотивации, уверенность в своих способностях, самооценка, образ-«Я», сила характера [19, 20, 30]. Дж. Рензулли называет определяющими в развитии творческой одарённости три компонента: интеллект выше среднего, усиленную мотивацию и креативность [29]. Помимо мотивационных факторов, многие исследователи обращают внимание на ряд социально-психологических факторов, определяющих одарённость: социально-психологические параметры окружения, в котором развивается ребёнок, причём окружение понимается как семья, педагоги, группы сверстников и т. п. Так, Т. Амабайл считает, что кроме специальных программ обучения и формирования мотивации учения необходимо учитывать влияние окружающей среды на развитие творческих способностей, так как именно социально-психологические факторы влияют на развитие творческих способностей и одарённость и именно они сохраняют рост творческих способностей [25].

М. Чиксентмихайи и Р. Робинсон рассматривают одарённость не как набор неизменных черт, а как индивидуальные возможности активности в культурном пространстве, изменяющиеся в течение жизни. Авторы исследуют несколько направлений развития одарённости в онтогенезе: когнитивное разви-

тие (с предельной стадией «постановки проблем»), «формальных операций по Ж. Пиаже»), развитие в доминирующей сфере (до стадии формирования индивидуального стиля), продвижение в области социальных структур до возможно высшей профессиональной карьеры [27].

Социально-психологические подходы и развитие творческой одарённости реализованы в эмпирических исследованиях и могут быть классифицированы по факторам социальной среды, влияющей на развитие творческой личности. Совокупность влияний, исходящих от социального окружения, трактуется как влияние культуры на развитие конкретного ребёнка [12, 15, 30].

Большинство учёных согласны с тем, что неудачи одарённых детей уходят в их раннее детство и связаны с эмоциональным климатом семьи, стилем детско-родительских отношений и влиянием эмоционально близкого родителя, с которым ребёнок интенсивно общается [20, 22].

Некоторые творческие люди сохраняют одарённость вне зависимости от стиля детско-родительских отношений, другие сохраняют творческое начало как реакцию на враждебное окружение, так как для них это путь выживания, однако, большинство ощущают возможность творить только тогда, когда находятся в благоприятной среде, в которой они могут выражать себя безопасно. Поэтому важно, чтобы родитель был тем человеком, который создает психологически безопасное окружение и выступает фасилитатором по формированию ценностей и установок, стимулирующих творчество, и с уважением относится к его проявлениям [14].

Семья как фактор развития способностей детей рассматривается многими зарубежными и отечественными исследователями [5, 9, 18, 23]. При этом изучаются следующие параметры родительского поведения: отношение родителей к способностям детей; наличие познавательного интереса у самих родителей к той сфере деятельности, в которой проявляются способности ребёнка; эмоциональная поддержка ребёнка и эмоциональная близость с ним; родительские требования и форма родительского контроля за поведением ребёнка; способы общения и взаимодействия родителя с ребёнком в ходе воспитательных воздействий; интенсивность взаимодействия и общения взрослого с ребёнком, причём факторы воздействия, выявленные в исследованиях,

могут быть как позитивными, так и негативными [7, 10].

Влияние ближайшего окружения (родители, сверстники, учителя) на одарённость ребёнка исследует Э. Ландау. По её мнению, одарённость есть система коррелятивного взаимного влияния между собственным миром ребёнка и его окружением. Окружение пробуждает и развивает присущие ребёнку способности (интеллект, креативность, талант). Через это взаимодействие «Я» одарённого ребёнка укрепляется, у него появляется мужество чем-то рисковать и мотивация активно в чём-то участвовать, а благодаря упорству, терпению, настойчивости достигать чего-либо. Родители, семья, внушая ребёнку уверенность в собственных силах, развивая его эмоционально и интеллектуально, помогают утвердить ребёнка в желании быть одарённым, так как именно окружение стимулирует ребёнка, ведёт к актуализации его одарённости. В то же время, считает Э. Ландау, многие проблемы одарённых детей берут своё начало в проблемах родителей: чрезмерное честолюбие ребёнка основывается на чрезмерном честолюбии отца и/или матери, то есть отношение родителей к ребёнку целиком и полностью основывается на его успехах и одаренные дети понимают, что любят не их самих, а их достижения и успехи, а это ведет к отчуждению одарённого ребёнка от сверстников; родители эксплуатируют своего ребёнка и принуждают его часами сидеть и заниматься, пренебрегая его целостным развитием [9].

Исследования выявили, что различия между семьями, имеющими одаренных детей, состоят в стиле детско-родительских взаимоотношений, участии детей в проблемах взрослых; способах интеллектуального общения, включающего языковые аналогии, метафоры, юмор; в степени открытости, свободы и самостоятельности, предоставляемой родителями себе и своим детям [7, 28].

Позитивное развитие, как показывают исследования креативных людей, заключается и в том, что одаренным детям с детства предоставлялась свобода исследовать окружающий мир; родители с уважением реагировали на идеи детей; доверяли их решениям.

На развитие одаренных детей влияют и их взаимодействие с культурным пространством: среда дома, обогащенная культурными стимулами (книгами, картинами); непосредственное общение с артефактами культуры (совместные экскурсии, поездки); включенность

родителей в повышение своего культурного и образовательного уровня [9, 25].

Ю.З. Гильбух подчеркивает, что одарённого ребёнка отличает повышенная самостоятельность в познавательной деятельности, поэтому важнейшая роль родителей в умственном воспитании одарённого ребёнка – это неограниченное удовлетворение его запросов, проявление внимания к продуктам его творчества и внимательная их оценка (положительная или критическая, но та или другая в содержательной форме). При этом имеется в виду не форсирование умственного развития ребёнка и не стимулирование какого-либо занятия, а только предоставление одарённому ребёнку возможностей для добровольной деятельности [3].

Р. Хесс и В. Шипман исследовали влияние способов общения родителя с одарённым ребёнком. Они определили родительские стили взаимодействия на императивный (с однозначными командами; с ожиданием от ребенка беспрекословного соблюдения указаний) и инструктивный (с обоснованием требований и с общением с ребенком как с равноправным партнером). Именно императивный стиль свойственен большинству родителей, чьи дети были признаны одарёнными [22].

Л.И. Ларионова определяет одаренность как динамическое интегральное личностное образование и отмечает, что семья одарённого учащегося является микросоциумом, который играет ведущую роль в становлении одарённого ребенка. Анализ результатов исследований показал, что в семьях успевающих одаренных учащихся родители больше интересуются детьми, в семье присутствует партнерский стиль общения, отцы больше влияют на жизнь семьи и воспитание детей, матери более ответственны и независимы. В семьях, где проявляется авторитарный стиль воспитания, гиперопека – затрудняется процесс становления личности одарённого ребенка, следствием чего являются школьные неудачи [10]. Поэтому при общении с детьми родителям лучше придерживаться стиля равноправного делового сотрудничества, во всём должен быть всегда ровный, уравновешенный тон, теплота эмоционального общения [3].

Так, в работе Т.Н. Думитрашку получены данные о зависимости интеллектуального развития детей от степени эмоциональной близости родителя с ребёнком. Показано, что у матерей с высокими баллами по шкале «отвержения» (синдром материнской деприва-

ции, проявляющийся в эмоциональном отвержении ребёнка, игнорированием ею потребностей ребенка) дочери менее интеллектуально развиты и менее креативны, чем у матерей с низкими баллами.

Неуспевающие одаренные дети часто не ощущают поддержки в семье, не отождествляют себя с родителями, зависят главным образом от матери, тогда как отцы их отвергают или подавляют. В таких семьях доминирует наказание за малейшие проступки или, напротив – вседозволенность; успехи детей не замечаются или, напротив, дети считают, что родители ценят их только за достижения; иногда достижения детей воспринимаются родителями как угроза их превосходству или покою. Высказывается также мнение, что неуспеваемость одарённых учащихся может быть следствием моделирования поведения одного из родителей [5, 7].

Ряд исследователей отмечали роль родителя противоположного пола в развитии творческих способностей ребёнка. У отцов, проявляющих активный интерес к занятиям дочерей, гораздо больше шансов вырастить дочерей творческими личностями, чем у тех, кто навязывает им пассивные модели поведения [19]. Когда отцы проявляют больше «женских» экспрессивных свойств, а матери больше «мужского» инструментализма, дети противоположного пола бывают более развиты в творческом отношении [6, 9, 17].

Одаренные дети в большей степени, чем их сверстники, соединяют в себе качества, характерные для обоих полов, поэтому стереотипизация по половому признаку будет препятствовать развитию их творческого начала. С. Бем в этой связи выдвинула концепцию психологической андрогинии. Она отмечает, что личностные характеристики одарённых людей обнаруживают высокий уровень индивидуальной андрогинии. Творчески одарённые мальчики обладают женскими качествами: чувствительностью, ярко выраженным эстетическим началом. Многие одарённые девочки, напротив, проявляют традиционные мужские качества: независимость, самоутверждение, честолюбие [26].

Несмотря на то, что в современном мире идет полоролевая демократизация, родители часто транслируют образцы поведения, считающиеся в обществе традиционно женскими (уступчивость, эмоциональность) или мужскими (воля, мужественность). Родительская поддержка в противостоянии давлению соци-

альных стереотипов важна для одарённых детей обоих полов, особенно для девочек, так как чрезмерная уступчивость может привести к необоснованному принятию чужих точек зрения, конформизму, страху преуспеть в карьере, плохо формируемой адекватной самооценке [21].

Таким образом, исследователи признают важную роль ближайшего социального окружения (родители, семья) и подчеркивают необходимость социальной поддержки одаренных детей для их творческой самореализации. Всё, что одаренный ребёнок встречает за пределами дома, может стимулировать его развитие либо препятствовать ему, но основная роль в становлении индивидуальности и уникальности одаренного ребенка исследователями возлагается на родителей.

Литература

1. Асмолов, А.Г. Психология личности: принципы психологического анализа / А.Г. Асмолов. – М.: Смысл, 2001. – 416 с.
2. Выготский, Л.С. Собр. соч.: в 6 т. / Л.С. Выготский. – Т. 3. – М.: Педагогика, 1982. – 368 с.
3. Гильбух, Ю.З. Умственно одаренный ребёнок / Ю.З. Гильбух. – Киев: Наукова думка, 1992. – 278 с.
4. Грязева, В.Г. Одарённые дети: экология творчества / В.Г. Грязева, В.А. Петровский. – М.; Челябинск: ИПИ РАО: ЧГИИК, 1993. – 40 с.
5. Думитрашку, Т.А. Структура семьи и когнитивное развитие детей / Т.А. Думитрашку // Вопросы психологии. – 1996. – № 2. – С. 61–78.
6. Клецина, И.С. От психологии пола – к гендерным исследованиям в психологии / И.С. Клецина // Вопросы психологии. – 2003. – № 1. – С. 61–78.
7. Лаврик, О.В. Семья как фактор развития способностей детей / О.В. Лаврик // Психология способностей: современное состояние и перспективы исследований: материалы науч. конф., посвященной памяти В.Н. Дружинина, 19–20 сентября 2005 г. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – С. 300–304.
8. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. / А.Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 2. – 320 с.
9. Ландау, Э. Одарённость требует мужества / Э. Ландау. – М.: АCADEMA, 2002. – 144 с.
10. Ларионова, Л.И. Модель интеллектуальной одаренности и культурно-психологи-

- ческие факторы ее развития / Л.И. Ларионова // *Сибирский психологический журнал*. – 2005. – № 21. – С. 157–162.
11. Матюшкин, А.М. Одаренные и талантливые дети / А.М. Матюшкин, Д.А. Сиск // *Вопросы психологии*. – 1988. – № 4. – С. 88–97.
12. Матюшкин, А.М. Проблемы одаренности в зарубежном и российском контексте / А.М. Матюшкин // *Иностранная психология*. – 1999. – № 11. – С. 5–9.
13. Психология способностей: современное состояние и перспективы исследований: материалы науч. конф. посвящённой памяти В.Н. Дружинина, 19–20 сентября 2005 г. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – 477 с.
14. Роджерс, Н. Фасилитация творчества / Н. Роджерс // *Вопросы психологии*. – 2007. – № 6. – С. 64–73.
15. Симановский, А.Э. Социальные механизмы формирования интеллектуальной творческой способности учащихся / А.Э. Симановский // *Психологическая наука и образование*. – 2002. – № 3. – С. 76–82.
16. Стеценко, А. Социокультурная парадигма в изучении одарённости: недостающие звенья / А. Стеценко // *Основные современные концепции творчества и одарённости*. – М.: Молодая гвардия, 1997. – С. 210–234.
17. Тарасова, С.Ю. Опыт консультативного наблюдения одаренных детей. / С.Ю. Тарасова // *Психологическая наука и образование*. – 2002. – № 1. – С. 59–63.
18. Тэкэкс, К. Счастливые родители одаренных детей / К. Тэкэкс // *Одарённые дети / общая редакция Г.В. Бурменской и В.М. Служко*. – М.: Прогресс, 1991. – С. 15–146.
19. Фримен, Дж. Одарённые дети и их образование: обзор международных исследований / Дж. Фримен // *Иностранная психология*. – 1999. – № 11 – С. 10–18.
20. Хеллер, К. Лонгитюдное исследование одаренности / К. Хеллер, К. Перлет, В. Сиервальд // *Вопросы психологии*. – 1991. – № 2. – С. 120–127.
21. Хеллер, К.А. Различия между мальчиками и девочками в успеваемости по математике и естественным наукам: может ли переориентация улучшить результаты одаренных школьников / К.А. Хеллер, А. Зиглер // *Иностранная психология*. – 1999. – № 11. – С. 30–40.
22. Хесс, Р. Счастливые родители одаренных детей / Р. Хесс, В. Шипман // *Одарённые дети / общая редакция Г.В. Бурменской и В.М. Служко*. – М.: Прогресс, 1991. – С. 15–146.
23. Юркевич, В.С. Одаренный ребенок. Иллюзии и реальность: книга для учителей и родителей / В.С. Юркевич – М.: Просвещение – 2001 – 136 с.
24. Яковлева, Е.Л. Развитие творческого потенциала личности / Е.Л. Яковлева – М.: Флинта, 1997. – 227 с.
25. Amabile, T.M. *The Social Psychology of Creativity* / T.M. Amabile. – New York, Berlin, Heidelberg, Tokyo: Springer-Verland, 1982. – 245 p.
26. Bem, S.L. *The tight little lives of fluffy women and chesty men* / S.L. Bem, V.S. Androgyny // *Psychology today*. – 1975. – September. – P. 59–62.
27. Csikszentmihalyi, M. *Culture, time and development og talent* / M. Csikszentmihalyi, R.E. Robinson // *Conception of giftedness*. – Cambridge: Cambridge University Press, 1986. – P. 264–284.
28. Hollingworth, L. *Children above 180 IQ*. / L. Hollingworth. – Yonkers-on-Hudson NY: World Book, 1992.
29. Renzulli, J.S. *What makes giftedness? Reexamining a definition* / J.S. Renzulli // *Phi Delta Kapan* / Y. Renzulli. – 1978. – V. 60. – P. 180–184, 261.
30. Torrance, E.P. *Deliverance and nurturance of giftedness in the culturally different* / E.P. Torrance. – Reston, VA: Council for exceptional children, 1977.

Поступила в редакцию 1 апреля 2009 г.

Глухова Вера Александровна. Заведующая лабораторией «Социальная психология творчества», ЮУрГУ: gluhova-vera@mail.ru.

Vera A. Gluhova. Head of the laboratory «Social psychology of creativity», South Ural State University: gluhova-vera@mail.ru.

ВЗАИМОСВЯЗЬ НАДСИТУАТИВНЫХ ПРОЯВЛЕНИЙ АКТИВНОСТИ ОДАРЕННЫХ УЧАЩИХСЯ И СТРУКТУРНЫХ ПРОЕКЦИЙ ИХ ЛИЧНОСТИ

Н.В. Маркина

Представлены результаты эмпирического исследования осознаваемых и бессознательных аспектов личности одаренных учащихся. Выявлена специфика взаимосвязи показателей «активной трансценденции границ» со структурными проекциями одаренных учащихся, тенденция взаимосвязи продуктивности проекций с активной неадаптивностью. Генерирование образов тесно связано с ценностью непрагматического риска, с интересом к непознанному, с ненасыщаемой жадой познания.

Ключевые слова: одаренные учащиеся, тест Роршаха, структурная проекция, надситуативная форма активности, устремленность к границе, активная неадаптивность.

Проблема развития интеллектуального и творческого потенциала как ресурса инновационной экономики, проблема одаренности находится на острие научных и экономических интересов общества. Анализ литературы, посвященной разработке и описанию концепций и моделей одаренности, позволяет выделить три группы исследований.

Представителями первой группы понятие «одаренность» используется в связи с раскрытием и объяснением теоретических оснований и конструктов, описывающих сам феномен одаренности: теория генетической детерминированности умственной одаренности школьников Ф. Гальтона, концепция фиксированного общего интеллекта Ч. Спирмена, многофакторная теория интеллекта Л. Терстоуна, теория музыкальной одаренности Б.М. Теплова, триархичная теория интеллектуальной одаренности Р. Стернберга, концепция творческой одаренности А.М. Матюшкина, теория множественности видов интеллекта Г. Гарднера, концепция художественной одаренности А.А. Мелик-Пашаева.

В рамках второй группы исследований разрабатываются различные модели одаренности, позволяющие обеспечить создание условий поддержки, развития и реализации одаренности. Среди них «двухфакторная» модель одаренности Дж. Гилфорда, «кольцевая» модель одаренности Дж. Рензулли, «четырёхфакторная» модель одаренности Дж. Фельдхьюстена, «двухфакторная» модель умственной одаренности Н.С. Лейтеса, модель умственной одаренности Л.А. Венгера, О.М. Дья-

ченко, модель одаренности К. Хеллера, эколого-психологическая концепция творческой одаренности В.Г. Грязевой-Добшинской и В.А. Петровского.

Выявление факторов одаренности позволило представителям третьей группы выделить отдельные компоненты специальных видов одаренности: структура математической одаренности В.А. Крутецкого, Х. Кайзера, структура художественной одаренности В.Г. Грязевой-Добшинской, О.М. Черкас, двухкомпонентная структура учебной одаренности Ю.З. Гильбуха.

В «Рабочей концепции» [24] одаренность определяется как «системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми».

В психолого-педагогической литературе достаточно подробно описываются феномен дисинхронии в развитии одаренного ребенка [3, 31] и феномены угасания одаренности ребенка по мере взросления (Н.С. Лейтес), феномен личностной деградации одаренных людей, феномен неполной реализации личностного потенциала в силу внешних неблагоприятных обстоятельств (В.Г. Грязева-Добшинская).

В работах Ю.З. Гильбух, О.М. Дьяченко, Н.С. Лейтеса неоднократно отмечаются особенности личности одаренных детей. Так, одаренные дети характеризуются высокой интеллектуальной эффективностью (жажда познания, интерес, любознательность, независи-

мость в мышлении и мнениях), стремлением к самоосуществлению, тенденцией к самовыражению, положительным образом «Я», уверенностью в себе, свободой личности, протестом против ограничений личности, стремлением к самоусовершенствованию и конструктивному перестраиванию среды, неконформизмом, плохой переносимостью формальных ограничений и регламентации.

В качестве теоретического основания эмпирического исследования, представленного в статье, определен эколого-психологический подход, раскрывающий специфику развертывания и реализации одаренной личности, создания ею собственного творческого пространства [9]. В наших работах более раннего периода (2003, 2006) нами была теоретически обоснованно и эмпирически доказано, что определяющей характеристикой личности одаренного ребенка являются ситуативно избыточное преодоление ограничения движений деятельности («устремленность к границе») и осуществление действия в направлении непредрешенного («активная неадаптивность»).

В статье представлены результаты изучения взаимосвязи надситуативных проявлений активности одаренных учащихся и структурных проекций их личности. Анализируемые в исследовании «устремленность к границе» и «активная неадаптивность» развивают феноменологию концепции надситуативной активности. Постановка и развитие идеи «надситуативная активность» осуществлена в работах В.А. Петровского [21, 22].

Раскрывая общепсихологическое содержание понятия, В.А. Петровский отмечает, что надситуативная активность есть особая форма целеполагания, в которой построение индивидом образа возможного, но избыточного относительно исходных его целевых ориентаций, преобразование ситуации принимает форму реализуемой индивидом новой цели деятельности. Проявления надситуативной активности характеризуются следующими моментами. Во-первых, они избыточны по отношению к ситуативно заданным требованиям, иными словами, «протекают над порогом ситуативной необходимости». Во-вторых, они избыточны также и относительно тех «внутренних» мотивов, актуализация которых обусловлена самим содержанием ситуативно заданных требований. В-третьих, это такие действия, когда субъект преодолевает ситуативные ограничения на пути движения деятельности.

Одним из способов изучения глубинных структур личности, структурных проекций служит проективная техника. Проективный подход к изучению личности сложился в 30-е годы XX столетия благодаря работам Ф. Гальтона, К.Г. Юнга, Ф.Е. Рыбакова, Г. Мюррея, Г. Роршаха. Понятие «проекция» (лат – «выбрасывание») как психологическое понятие вводит З. Фрейд. В работах З. Фрейда отмечается, что проекция возникает как в случае конфликта между «Я» и бессознательным, так и «принимает самое большое участие в образовании внешнего мира». Понимание проекции в качестве защитного механизма названо «классической проекцией» в отличие от «атрибутивной проекции» (З. Фрейд) как человеческой особенности. Отдельно выделяют «аутистическую проекцию» как явление, в основе которого лежит детерминированность восприятия актуальными потребностями человека, «рационализированную проекцию» как способ оправдания человеком негативных (неодобряемых) собственных черт личности или поведения и «комплиментарную проекцию», предполагающую проекцию черт, дополнительных к тем, которыми субъект обладает в действительности.

Определяя специфику проективного подхода, Л. Франк пишет, что это прием исследования личности, обеспечивающий помещение испытуемого в ситуацию, реакцию на которую он осуществляет в зависимости от значения для него этой ситуации, его мыслей и чувств. Л. Франк выдвигает три основных принципа, лежащих в основе проективного исследования личности. Во-первых, проективное исследование направлено на уникальное в структуре или организации личности. Во-вторых, в проективном подходе личность изучается как относительно устойчивая система динамических процессов, организованных на основе потребностей, эмоций и индивидуального опыта. И, в-третьих, эта система основных динамических процессов постоянно, активно действует на протяжении жизни индивида [4].

А. Анастаси и Л.Ф. Бурлачук [1, 4] отмечают, что общими для всех проективных методик являются следующие признаки: неопределенность, неоднозначность используемых стимулов; отсутствие ограничений в выборе ответа; отсутствие оценки ответов испытуемых как «правильных» и «ошибочных».

В статье представлены результаты исследования особенностей глубинных структур

личности на основе структурных проекций, полученных при использовании теста «Чернильные пятна» Г. Роршаха. Основным теоретическим предположением Г. Роршаха [25] является то, что активность индивидуума определяется как внутренними, так и внешними побуждениями. Сообразно такому пониманию причин активности Г. Роршах вводит понятия интроверсии и экстратенсии, соответствующие совокупности определенных черт, связанных с преобладающим видом активности. Соотношением между параметрами интроверсии и экстратенсии определяется «тип переживания» – важнейший показатель теста Г. Роршаха.

Стимульный материал теста «Чернильные пятна» Г. Роршаха состоит из десяти стандартных таблиц с черно-белыми цветными симметричными аморфными (слабо структурированными) изображениями. Испытуемому предлагается ответить на вопрос «Что изображено?» или «На что это похоже?». Каждый ответ формализуется с помощью специально разработанной системы символов по следующим категориям: локализация ответа, детерминанты ответа (форма изображения, цвет), уровень формы ответа, содержание ответа, оригинальность – популярность ответа (Or % и Pop %).

Рассмотрим более подробно анализируемые в исследовании обозначенные символы формализации ответов испытуемых. Символы локализации позволяют зафиксировать выбор для ответа всего изображения (W – целостность восприятия) или отдельных его частей (D – и d – тип восприятия, ориентированный на крупные ((D) или мелкие (d) детали пятна, S – полнезависимость, само белое пространство становится «фигурой» на темном «фоне»). Для анализа структурных проекций важны такие показатели, как R (продуктивность воображения, продуктивной проективной деятельности) и F % (уровень интеллектуального контроля). Цвет изображения как детерминанта ответа задает следующие показатели: C – уровень эмоциональной реактивности, CF и FC – слабый или сильный контроль над интеллектом эмоциональной реактивности, c' – светотень, тревожность, чувствительность к «структуре» пятна и L – эмоциональная активность. Отдельную группу составляют ответы, детерминированные формой изображения и содержащие (или не содержащие) фиксацию движения в образах: M – уровень интеллектуальной инициативы, m – уровень

психофизической активности, m' – уровень неструктурированной активности. Содержание ответов может касаться людей (H), животных (A), неодушевленных предметов (Obj) и т. д. В анализ структурных проекций включены также показатели Z (композиционность мышления как способность объединять в единую, целостную картину образы, созданные на основе отдельных фрагментов пятна) и f (гибкость мышления как проекция на один и тот же фрагмент пятна разных образов).

Эти счетные категории имеют детально разработанные классификации и интерпретативные характеристики. Обычно изучаются «суммарные оценки», т. е. суммы однотипных оценок, отношения между ними. Совокупность всех полученных отношений позволяет создать единую и уникальную структуру взаимосвязанных особенностей личности. В нашем исследовании используется совокупность категорий, задающих анализ параметров структурных проекций в ответах.

В *первой серии* эксперимента изучалась специфика структурных проекций одаренных учащихся.

Результаты

1. Обнаружено значительное превышение нормативных значений показателей детерминант ответов испытуемых, связанных с локализацией ответа («стимуляция ответа белой зоной пятна» (S и s), «композиционность мышления» (Z), «гибкость» (f)), с детерминацией цветом (C, CF, FC, L, особенно c') и формой изображения («суммарный показатель «движения» ΣM).

2. Выявлен большой процент ответов, обозначенных «другие показатели» (35,64 % против нормативного значения 5–6 %)

Обсуждение результатов

Полученные в процессе исследования особенности структурных проекций одаренных учащихся могут быть интерпретированы с привлечением так называемой «проективной гипотезы» (Л. Франк). Более высокие значения, получение в экспериментальной выборке, по показателю локализации S можно объяснить тенденцией при восприятии реальности (в диагностической процедуры при восприятии стимульного пятна) преодолевать образы, задаваемые «фоном» образа, способностью видеть «иначе». Здесь можно вспомнить высказывание Белинского, писавшего, что одаренные дети во многом такие же, как

их сверстники, они смотрят на то же, что и все, но видят то, что другие до них раньше не замечали; а когда другие начинают замечать увиденное одаренными детьми, то удивляются, почему раньше этого не видели.

Можно также предположить, что значительное превышение нормативных значений показателей детерминант ответов испытуемых, дает право говорить о специфике «типа переживания» одаренных детей и том, что проективный мир одаренных учащихся достаточно богат и разнообразен. Наряду с традиционным содержанием ответов, включающих образы людей, животных, реальные объекты, одаренные учащиеся используют символические образы, образы искусства, ландшафта, географические образы. При этом выявлена тенденция объединения многих проектных образов в целостную композицию. Результаты исследования подтверждают также выявленный ранее факт более высокого проявления «эмоциональной активности» как психологической особенности развития одаренных учащихся проявления (В.Г. Грязева-Добшинская).

Во второй серии эксперимента проверялась гипотеза о взаимосвязи структурных проекций личности с показателями «активной трансценденции границ» [15, 16]. Показатели методики «Тающая граница» [15] характеризуют надситуативную и/или ситуативную форму активности. В качестве критериев надситуативных проявлений активности по отношению к классу явлений «активной трансценденции границ» выступают моменты ситуативно избыточного преодоления ограничения движений деятельности («устремленность к границе»): «влечение к границе», «бытие на границе», «преодоление» границы (переход за ее пределы), осуществление действий вопреки ограничению. При анализе корреляционных связей между показателями теста Роршаха и методики «Тающая граница» был обнаружен ряд сопряженных признаков, характеризующихся как прямой, так и обратной корреляционной связью.

Результаты

1. Обнаружены корреляционные связи на 1 %-ном уровне значимости между группой показателей локализации активности методики «Тающая граница» (общее количество баллов, количество баллов по каждой из триад и количество локализаций третьего типа – выход за пределы границы геометрической фигуры) и показателем теста Роршаха – «L»

(«эмоциональная активность») – фиксированность ответов, содержащих свечение, флюорисцирование.

2. Обнаружены корреляционные связи на 1 %-ном уровне значимости между группой показателей локализации активности методики «Тающая граница» (количество баллов по второй триаде и количество локализаций третьего типа (выход за пределы границы геометрической фигуры)) и показателем теста Роршаха – «Obj %» (фиксированность ответов, содержащих образы реальных объектов).

3. Обнаружена корреляционная связь на 1 %-ном уровне значимости между показателем «количество локализаций четвертого типа» методики «Тающая граница» и показателем «Z» теста Роршаха – «композиционность мышления».

4. Показатель «с'» теста Роршаха обнаруживает сопряженность с другой группой показателей методики «Тающая граница» – с показателями стратегии перцептивно-двигательной активности.

Обсуждение результатов

Выявленная у одаренных учащихся «устремленность к границе», будучи существенной их характеристикой, обеспечивает и специфику их структурных проекций, что порождает обозначенный Е.Н. Князевой и С.П. Курдюмовым [11] феномен «самодостраивания». При «самодостраивании» происходит не просто объединение целого из частей, самоструктурирование структуры из подсознания, а «самовырастание» целого из частей. «Сам поток мыслей и образов в силу собственных потенциалов усложняется и спонтанно выстраивает себя» [11]. В этом явно проявляется действие композиционности мышления и надситуативных проявлений активности в виде «устремленности к границе» и реализуемого мотива расширения ресурсов и способов своей деятельности («самопричинное» развитие деятельности).

В третьей экспериментальной серии изучалась взаимосвязь ценностно-смысловых установок с показателями, полученными при изучении глубинных структур личности одаренных подростков и старшеклассников. Для этого дополнительно проведена диагностика ценностно-смысловых установок испытуемых на основе методики «Выбор пословиц» [14–16] и выявлено два факта. Во-первых, дети с высокими показателями одаренности в условиях ценностно-нормативного выбора харак-

теризуются суждениями, побуждающими к преодолению барьеров на пути движения активности (риск, неизвестность, прагматическая неопределенность последствий) – «активной неадаптивностью». Другими словами, одаренные учащиеся предпочитают действия с непредрежденным, неизвестным исходом. Во-вторых, выявлена возрастная динамика предпочтения суждений, несущих ценность определенного типа поведения. Наблюдается усиление тенденции выбора действия в направлении непредрежденного, непредзаданного (риск, неизвестность, прагматическая неопределенность последствий) от подросткового возраста к раннему юношескому и обратная картина – от раннего юношеского к старшему юношескому.

В рамках третьей серии эксперимента проверялась гипотеза о взаимосвязи структурных проекций одаренной личности с показателями «активной неадаптивности» [15, 16]. Для этого был проведен корреляционный анализ на основе коэффициента ранговой корреляции Спирмена (использованы показатели методики «Выбор пословиц» и теста Роршаха). Результаты анализа представлены в таблице.

Результаты

1. Выявлены слабые положительные корреляционные связи (на 5 %-ном уровне зна-

чимости) между показателем «продуктивность ответов» (R) теста Роршаха и показателями ценности смелого поведения (ПС и П) и выбора действий с непредрежденным исходом (НА).

2. Между показателем W («целостный тип восприятия», «локализация ответа во всей части пятна») теста Роршаха и ценностью рискованного (P) и поискового (П) поведения обнаружены соответственно отрицательная корреляционная связь на 1 %-ном уровне значимости ($r_s = -0,499$) и слабая положительная на 5 %-ном уровне значимости ($r_s = 0,366$).

3. Выявлена слабая отрицательная корреляционная связь между показателем (D) «локализация ответа в части пятна» и показателем «ценности социально-нормативного поведения» (ТДУ).

4. Обнаружена вариативность корреляционных связей, заданных показателем «стимуляция ответа белой зоной пятна» (S/s) теста Роршаха и ценностно-смысловыми установками: значимая на 1 %-ном уровне положительная связь с показателем ценности смелого-поискового поведения ($r_s = 0,416^{**}$), слабая на 5 %-ном уровне положительная связь с ценностью выбора действий с непредрежденным исходом ($r_s = 0,362^*$) и слабая отрицательная корреляция с ценностью осторожного поведения ($r_s = -0,366^*$).

Матрица корреляционного анализа взаимосвязи показателей теста Роршаха и ценностно-смысловых установок

Ценность определенного типа поведения	Показатели ответов по тесту Роршаха					
	Продуктивность (R)	Показатели локализации ответов			Композиция (Z)	Гибкость (f)
		W	D	S (s)		
Рискованное поведение (P)	–	–0,499**	–	–	–	–
Смелое, поисковое поведение (ПС)	0,330*	–	–	0,416**	0,326*	–
Поисковое поведение (П)	0,332*	0,366*	–	–	0,382*	–
Выбор действий с непредрежденным исходом (НА)	0,347*	–	–	0,362*	–	0,373*
Осторожное поведение (O)	–	–	–	–0,314*	–0,32*	–0,394*
Социально-нормативное поведение (ТДУ)	–	–	–0,336*	–	–	–

Примечание. W – целостный тип восприятия; D – тип восприятия, ориентированного на видение значимых, крупных деталей; S – тип восприятия, стимулированный «фоном», белой зоной пятна.

5. Выявлены слабые (на 5 %-ном уровне значимости) корреляции между «композиционностью мышления» (Z) и ценностью смелого, поискового и осторожного поведения ($r_s=0,326^*$ и $r_s=-0,320^*$ соответственно).

6. Обнаружены неоднозначные корреляции на 5 %-ном уровне значимости между показателем «гибкости мышления» (f) теста Роршаха и ценности действий с непредрежденным исходом ($r_s=0,373^*$) и ценностью осторожного поведения ($r_s=-0,394^*$).

Обсуждение результатов

Выявленная тенденция взаимосвязи продуктивности проективной деятельности и ценностей смелого, поискового поведения позволяет утверждать, что одаренные учащиеся сохраняют свою творческую продуктивность благодаря открытости новому, неизведанному, что соответствует фактам, выявленным другими исследователями личностных особенностей одаренных детей [7, 20, 17]. Генерирование образов, фантазий напрямую связано с ценностью риска, с верностью неизведанному, непознанному, с ненасыщаемой жаждой познания, с трансфинитностью познавательных и творческих устремлений.

В то же время обращает на себя внимание, что конкретной мерой риска определяется целостный тип восприятия одаренных учащихся. Другими словами, чем чаще они предпочитают рисковать, тем более конкретны их образы, тем более чувствительны они не к пятну в целом, а к крупным его частям. По мнению Роршаха, показатель W говорит об интеллекте абстрактном, теоретическом, а показатель D – об интеллекте практическом, конкретном. Следовательно, можно предположить, что, предпочитая прагматический риск, одаренные учащиеся игнорируют и возможности ориентировки, предлагаемые реальностью, и возможности теоретических умозаключений, а конкретизируют мощь своего интеллекта как на решение тех проблем, которые присутствуют в культуре в виде реальных, конкретных, наболевших проблем, требующих инновационного, креативного решения, так и на решение практических проблем, которые еще только начинают обозначаться в культуре.

Это предположение подтверждается и выявленной тенденцией снижать эффективность «ежедневной, конкретной интеллектуальной активности человека» [6] в случае предпочтения социально-нормативного пове-

дения, декларации и воплощения ценностей воспроизводства культуры. Это очевидно постольку, поскольку «делай с нами, делай как мы» уже определено в культуре и не требует интеллектуальной продуктивности одаренного человека.

Еще более вариативно проявляется сопряженность ценностно-смысловых установок с типом восприятия, заданным частью белого пятна (S). То есть, если испытуемый вместо того, чтобы согласно инструкции «увидеть» что-либо в пятнах на карте, интерпретирует белый фон, на котором находятся пятна, то в реальном поведении он избегает осторожности и благоразумия. Это свидетельствует об оппозиции, противопоставлении указаниям, а в сочетании с мощью своего интеллекта и креативности «его дух оппозиции может приводить к положительным самостоятельным достижениям» [6]. Это объясняется тем, что ответы с S могут указывать на критичную, энергичную интеллектуальную особу, стремящуюся к раскрытию неизвестных аспектов ситуации и вещей. Они могут также указывать на протест против какой-то неприятной ситуации. В то же время, наряду с другими специфическими обозначениями это может свидетельствовать об упорстве, оппозиции и по отношению к другим, а также и к самому себе в форме самообвинения, о навязчивых мыслях, невротическом характере.

И, завершая обсуждение полученных корреляций, хочется обратить внимание на тот факт, что избегание осторожности, жажда деятельности неизведанной, непредсказуемой обеспечивает способность «самодостраивания своей деятельности» [11], другими словами, обеспечивает способность не только соединять в единое целое отдаленные звенья действительности, не только видеть перспективы решения междисциплинарных проблем, но и видеть, формулировать те вопросы, которые объединяют в единое целое отдельные открытия, отдельные законы. В этом отношении показателен пример А. Эйнштейна. Это же подчеркивает Уордсворт, отмечающий гениальность, дар как акт обогащения интеллектуального мира каким-то новым элементом. По Шопенгауэру, сутью гения является способность видеть общее в частном и беспрестанно влекущее вперед изучение фактов, чувство подлинно важного. Карлейль подчеркивает, что дар – это, прежде всего, необычайная способность преодолевать трудности [30].

Таким образом, выявленная в ходе эмпи-

рического исследования взаимосвязь надситуативных проявлений активности одаренных учащихся в виде «устремленности к границе» и выбора действий в направлении непредре- шенных исходов со спецификой их структур- ных проекций расширяет представления о личностных факторах поддержки и развития одаренности.

Литература

1. Анастаси, А. Психологическое тестирование / А. Анастаси, С. Урбина. – СПб: Питер, 2001. – 688 с.
2. Бабаева, Ю.Д. Особенности развития эмоциональной сферы одаренных детей и подростков / Ю.Д. Бабаева // Одаренный ребенок. – 2003. – № 1. – С. 6–14.
3. Бабаева, Ю.Д. Личностные проблемы одаренных детей и особенности их самооценки / Ю.Д. Бабаева // Психология одаренности детей и подростков: сб. науч. тр. – М.: Академия, 1996. – 407 с. – С. 223–229.
4. Бурлачук, Л.Ф. Введение в проективную психологию / Л.Ф. Бурлачук. – Киев: Ника-Центр, 1997. – 48 с.
5. Гальтон, Ф. Наследственность таланта, ея законы и послѣдствія / Ф. Гальтон // Соб. ред. журн. «Знание». – 1875. – 313 с.
6. Гэживак-Качиньская, М. Руководство по методу Роршаха / М. Гэживак-Качиньская; пер. И.М. Куцевич. – М.: Всесоюзный центр переводов научно-технической литературы и документации. – 136 с.
7. Гильбух, Ю.З. Умственно одаренный ребенок. Психология, диагностика, педагогика / Ю.З. Гильбух. – Киев, 1992. – 83 с.
8. Грязева, В.Г. Особенности развития личности одаренных детей / В.Г. Грязева // Психологические особенности развития творческих способностей ребенка: материалы научно-практической конференции. – Челябинск, 1992. – С. 17–19.
9. Грязева, В.Г. Одаренные дети: экология творчества / В.Г. Грязева, В.А. Петровский. – М.; Челябинск, 1993. – 40 с.
10. Джумагулова, Т.Н. Одаренный ребенок: дар или наказание: кн. для педагогов и родителей / Т.Н. Джумагулова, И.В. Соловьева. – Магнитогорск: МагГУ, 2008. – 131 с.
11. Князева, Е.Н. Основания синергетики. Режимы с обострением, самоорганизация, темпомеры / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов. – СПб.: Алтейя, 2002 – 414 с.
12. Леонтович, А.В. Современные трактовки одаренности и организация исследова- тельской работы с детьми в сфере дополни- тельного образования / А.В. Леонтович // До- полнительное образование. – 2002. – № 9. – С. 13–17.
13. Леонтев, Д.А. Методика предельных смыслов: методическое руководство / Д.А. Ле- онтев. – М.: Смысл, 1999 – 38 с.
14. Маркина, Н.В. Методика «Выбор по- словиц»: диагностика «активной неадапти- вности» и ценностно-смысловых установок личности / Н.В. Маркина // Социальная психоло- гия творчества: сб. науч. тр. – Челябинск: Изд-во ООО «Полиграф-мастер», 2007. – С. 180–194.
15. Маркина, Н.В. Соотношение ситуа- тивной и надситуативной форм активности у одаренных учащихся: дис. ... канд. психол. наук / Н.В. Маркина. – М.: ГНИУ ИДЮиСВ РАО, 2003. – 174 с.
16. Маркина, Н.В. Феномен активной трансценденции границ и проблематика ода- ренности / Н.В. Маркина // Социальная психоло- гия творчества: сб. науч. тр. – Челябинск: Изд-во ООО «Полиграф-мастер». – 2006. – С. 51–67.
17. Матюшкин, А.М. Концепция творче- ской одаренности/ А.М. Матюшкин // Вопро- сы психологии. – 1989. – № 6. – С. 29–33.
18. Мелик-Пашаев, А.А. Об источнике способности человека к художественному творчеству / А.А. Мелик-Пашаев // Вопросы психологии. – 1998. – № 1. – С. 77–82.
19. Миллер, А. Драма одаренного ребенка и поиск собственного Я / А. Миллер. – М.: Академический проект, 2001. – 144 с.
20. Основные современные концепции творчества и одаренности: президентская программа «Дети России» / сост. И.Ю. Ба- баева, Д.Б. Богоявленская; под ред. Д.Б. Бого- явленской. – М.: Молодая гвардия, 1997. – 402 с.
21. Петровский, В.А. Психология неадап- тивной активности / В.А. Петровский. – М.: ТОО «Горбунок», 1992. – 234 с.
22. Петровский, В.А. Личность в психоло- гии: парадигма субъектности / В.А. Петров- ский. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 512 с.
23. Психология одаренности детей и под- ростков / под ред. Н.С. Лейтеса. – М.: Ака- демия, 1996. – 407 с.
24. Рабочая концепция одаренности: президентская программа «Дети России» / Д.Б. Богоявленская, В.Д. Шадриков, А.В. Бруш- линский и др. – М.: Магистр, 1998. – 66 с.

25. Роршах, Г. Психодиагностика: методика и результаты диагностического эксперимента по исследованию восприятия (истолкование случайных образов) / Г. Роршах. – М.: Когито-Центр, 2003. – 336 с.

26. Соколова, Е.Т. Проективные методы исследования личности / Е.Т. Соколова. – М.: Изд-во МГУ, 1980.

27. Теплов, Б.М. Способности и одаренность / Б.М. Теплов // Избр. тр.: в 2 т. – М., 1985. – Т. 1.

28. Хеллер, К. Лонгитюдное исследование одаренности / К. Хеллер, К. Перлет, В. Сиер-

вальд // Вопросы психологии. – 1991. – № 2. – С. 120–127.

29. Холодная, М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М.А. Холодная. – Томск: Изд-во Том. ун-та, М.: Барс, – 1997. – 392 с.

30. Эфроимсон, В.П. Предпосылки гениальности. Биосоциальные факторы повышенной умственной активности / В.П. Эфроимсон. – М.: ВИНТИ, 1982. – 105 с.

31. Юркевич, В.С. Одаренный ребенок: иллюзия и реальность: кн. для учителей и родителей / В.С. Юркевич. – М.: Просвещение: Учебная литература, 1996. – 136 с.

Поступила в редакцию 2 апреля 2009 г.

Маркина Нина Витальевна. Кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии Южно-Уральского государственного университета: nvmark@mail.ru.

Nina V. Markina. Candidate of psychological sciences, senior lecturer of Department of Developmental Psychology, South Ural State University: nvmark@mail.ru.

МЕДИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ТИПОЛОГИИ ШКОЛЬНОЙ ДЕЗАДАПТАЦИИ У ДЕТЕЙ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

Л.С. Рычкова, Д.Ю. Гузанова

Рассматривается явление школьной дезадаптации (ШД) как предмет клинико-психологического изучения, проводится анализ факторов и групп риска по ШД, даются основы комплексного многоосевого анализа состояний ШД с позиций функционального диагноза. Разработана систематика ШД при состояниях легкой умственной отсталости (ЛУО) в виде аффективно-кинетического, аномально-личностного, дискогнитивного, аддиктивного типов с соответствующими вариантами. Выделенные типы ШД апробированы в качестве многомерной клинико-психолого-педагогической оценки школьной неуспешности для целенаправленной организации профилактики и коррекции нарушенных форм поведения у детей с умственной отсталостью.

Ключевые слова: школьная дезадаптация, умственная отсталость, типология, нарушенные формы поведения, профилактика, коррекция.

Школьная дезадаптация (ШД) и умственная отсталость (УО) являются широко распространенными, угрожающими для общества явлениями, так как служат источником серьезных проблем, к основным из которых следует отнести неполноценное психосоциальное функционирование лиц с нарушениями психического развития и сопутствующим ему ростом преступности среди несовершеннолетних, а также заметным снижением качества трудовых ресурсов [3, 9, 11].

Повышение качества интеграции умственно отсталых лиц в общество возможно лишь при достаточной степени их социально-психической адаптации, механизмы которой формируются и реализуются на уровне целостной личности в процессе онтогенетического развития и социализации. Одним из наиболее важных этапов онтогенеза следует рассматривать период школьного обучения и связанные с ним процессы адаптации и дезадаптации [1, 5–8, 10, 12].

Явление школьной дезадаптации как предмет клинико-психопатологического изучения, наиболее целесообразно рассматривать в качестве специфического варианта социальной дезадаптации. Несмотря на наличие признаков, характеризующих ШД как вполне самостоятельный феномен, данное состояние корректнее изучать как более частное явление по отношению к общей социально-психологической и психической дезадаптации, в структуре которой ШД может выступать как в роли следствия, так и в роли причины.

Школьная дезадаптация – сложное явление,

имеющее мультифакторное происхождение. Среди факторов, играющих заметную роль в генезе школьной дезадаптации, существенное значение принадлежит отклонениям в психическом здоровье школьников. Роль психической патологии в происхождении школьной дезадаптации определяется тем, что усвоение учебных знаний, а также выполнение требований и условий школьной дисциплины зависят от уровня общего психического развития ребенка и степени зрелости его личности. Сложное соединение органических и социальных факторов развития ребенка оформляются в различные феномены нарушения поведения, общей или частичной дезадаптации, нередко достигающие уровня клинико-психопатологической выраженности.

В понимании общих закономерностей процесса ШД при относительном сходстве позиций разных авторов отмечаются некоторые расхождения как в оценке роли отдельных факторов, в нем участвующих, так и механизмов их взаимодействия. Следует подчеркнуть, что именно клиническая модель умственной отсталости, на протяжении многих десятилетий лежащая в основе господствующей парадигмы в данной области, является, на наш взгляд, наиболее адекватной концептуальной схемой для постановки и решения задач лечебно-профилактической, диагностической и коррекционной помощи детям с легкими нарушениями общего психического развития. Недооценка же значения особенностей процесса социальной адаптации ребенка с интеллектуальной недостаточностью влечет

за собой не только общий дефицит объективных представлений о его личности, но и обедненную, а часто и неверную интерпретацию феноменологии выявляемых у него нарушений психосоциального развития.

Вместе с тем, как показал анализ литературы, недостаточно изученными с медико-психологических позиций оказались такие актуальные аспекты проблемы, как типология нарушений школьной адаптации, роль основных определяющих ее факторов, особенности возрастной динамики. Являются недостаточно разработанными также вопросы профилактики и коррекции этих нарушений.

Можно утверждать, что, несмотря на накопленный положительный опыт обучения детей и подростков с умственной отсталостью [1, 3, 4, 11, 12], на практике по-прежнему имеет место недостаточно дифференцированный подход к данной категории детей, недоучет конкретных причинно-следственных связей, лежащих в основе нарушений школьной адаптации, что чревато крайне неблагоприятными последствиями, в том числе и социальными.

Контингент детей с легкой умственной отсталостью целесообразно рассматривать как группу «риска» по школьной дезадаптации, в связи с чем необходима ранняя дифференцированная психокоррекция.

При клинико-психопатологическом анализе состояний школьной дезадаптации у детей с легкой умственной отсталостью (ЛУО) как группы «риска» следует определять:

- роль психопатологических феноменов и степени выраженности общего психического недоразвития для возникновения состояний школьной дезадаптации;

- значение неблагоприятных микросоциальных факторов для возникновения состояний школьной дезадаптации при ЛУО;

- влияние возрастных критических периодов на клинические проявления и динамику ШД.

В связи с этим, нами предложены методические основы комплексного многоосевого анализа состояний ШД у детей с легкой умственной отсталостью с позиции функционального диагноза [2, 5–8, 10], включая:

- оценку уровня интеллектуального недоразвития;

- оценку аномальных психосоциальных ситуаций, которые могут сопутствовать состояниям ШД;

- оценку соматофизического и неврологического состояния и их влияния на уровень ШД;

- влияние специфических расстройств психологического развития на проявления ШД;

- психопатологические синдромы, которые могут входить в структуру состояний ШД;

- оценку психосоциальной недееспособности, в том числе декомпенсация состояний ШД;

- динамику состояний ШД при легкой умственной отсталости.

На основании комплексного клинико-психолого-педагогического анализа факторов, определяющих формирование ШД при легкой умственной отсталости, предлагается авторский подход к интерпретации феноменологии конкретных типов и вариантов ШД.

Выделенные типы школьной дезадаптации при легкой умственной отсталости (аффективно-кинети́ческий, аномально-личностный, дискогнитивный, аддиктивный) предложены и апробированы в качестве многомерной клинико-психолого-педагогической оценки школьной неуспешности [4–9].

Аффективно-кинети́ческий тип ШД составил наибольший удельный вес среди всех выявленных типов ШД. Этот тип декомпенсации проявлялся эмоционально-волевой неустойчивостью, аффективной возбудимостью, двигательной расторможенностью и патологией влечений. Помимо нарушений школьной дисциплины, неусидчивости, раздражительности, склонности к конфликтам, агрессии, систематическим прогулам у контингента этой группы детей наблюдалось асоциальное поведение в виде алкоголизации, воровства, бродяжничества, сексуальных эксцессов. Наиболее характерной особенностью было отсутствие интереса к школьным занятиям.

Аффективно-кинети́ческий тип школьной дезадаптации был представлен тремя вариантами: гиперкинетический, астеногипокинетический, агрессивно-дисфорический.

Гиперкинетический вариант характеризовался гиперактивностью, которая сочеталась с дефектами концентрации внимания и импульсивностью. В связи с этим низкая продуктивность при выполнении школьных заданий была обусловлена не столько умственным дефектом и отвлекаемостью, сколько недостаточностью активного внимания и истощаемостью. Дети легко отвлекались на посторонние стимулы, на вопросы часто отвечали не задумываясь, не выслушав до конца. Преимущественными интересами у этих детей были игровые, главным мотивом поступков – удовольствие. Учебными обязанностями они тяготились, от заданий, требующих усилий, от-

казывались. На уроке были трудны из-за болтливости и двигательной расторможенности. В работе были импульсивны, нетерпеливы и пресыщаемы, легко переключались на игру. Основной причиной ШД можно считать гиперкинетическое расстройство поведения.

Группа детей с *астеногипокинетическим вариантом ШД*. Все они отличались медлительностью, вялостью в интеллектуальной деятельности и поведении. Они плохо воспринимали инструкцию и не удерживали ее, замедленно осмысливали задание, не пытались переспросить, во время классного чтения не следили за текстом, плохо слушали объяснение. Подбадривание лишь кратковременно стимулировало работу.

В моторной сфере отмечалась также медлительность, недостаточность динамической координации и тонкой моторики, частые застревания на предыдущих движениях, синкинезии. Из игр дети быстро выбывали в связи с плохим осмыслением правил, сюжета, не успевали за темпом. Во время занятий даже по программе школы VIII вида требовалась постоянная индивидуальная помощь педагога – наглядное, поэтапное, замедленное объяснение заданий и активизация внимания. Большинство из них имели диспластические стигмы, церебро-эндокринные расстройства, резидуальную неврологическую симптоматику с неврозоподобными, поведенческими расстройствами. Все это создавало впечатление о наличии более глубокого интеллектуального дефекта.

Агрессивно-дисфорический вариант ШД. По своей феноменологической сущности данный вариант ШД характеризовался полиморфной симптоматикой в виде поведенческих, эмоционально-волевых и аддиктивных расстройств. На фоне легкого интеллектуального дефекта отмечалась эмоциональная взрывчатость, раздражительность, склонность к агрессивным разрядам. По незначительному поводу дети бросали книги и тетради, кричали на взрослых, дрались со сверстниками. Безудержность аффективных вспышек была неадекватна незначительности их причины, агрессия нередко напоминала состояние патологического аффекта. Однако эти аффективные вспышки были непродолжительны, часто отмечался истероформный компонент: склонность к громким рыданиям, угрозам самоповреждения.

Черты взрывчатости, эксплозивности в ряде наблюдений своеобразно сочетались с признаками несформированности мотива к обучению, нарушенных когнитивных процес-

сов длительно сохранялась инфантильная непосредственность, пресыщаемость, поверхностность и примитивность эмоций. Дети нарушали дисциплину, были невнимательны, неисполнительны. Все это в значительной степени снижало школьную успеваемость, что, в свою очередь, способствовало еще большему обострению конфликтных отношений с окружающими: с родителями, педагогами, сверстниками. Преобладание в характерологической структуре умственно отсталого ребенка эмоциональной возбудимости, конфликтности позволяли включать их в самостоятельную группу, обозначив ее как *агрессивно-дисфорический вариант ШД*.

Аномально-личностный тип ШД. Основные трудности поведения определялись выраженной личностной незрелостью: отсутствием чувства долга, ответственности, неумением сдерживать свои желания, неспособности подчиняться требованиям школы и семьи. Инфантильность проявлялась отсутствием стойких привязанностей при большой общительности и в эйфоричном, беззаботном настроении со склонностью к назойливости и суетливости.

Одновременно для таких детей было характерно сочетание чрезмерной двигательной активности с признаками неконструктивного поведения. Это выражалось в том, что они постоянно мешали учителям и провоцировали неправильное отношение к себе со стороны сверстников и одноклассников. Невнимательность во время выполнения заданий и при играх в сочетании с отвлекаемостью, часто возникающим желанием заняться чем-то другим приводили к тому, что они постоянно отвергались и на учебных занятиях, и во время совместных игр со сверстниками. Проблемы во взаимоотношениях с окружающими выявлялись довольно быстро в условиях любой организованной деятельности и занятий. Вследствие низкого интеллектуального развития при внешней склонности к общению они не обнаруживали восприимчивость к оттенкам межличностных взаимоотношений: не улавливали эмоциональной дистанции и реакций недовольства своим поведением, не могли успешно общаться и устанавливать продолжительные отношения с привязанностью и симпатией, не были способны к эмпатическим переживаниям.

При данном типе ШД было выделено три варианта школьной дезадаптации: *имитационный, депривационный, псевдоаутистический*. Каждый из вариантов имеет определен-

ные клинические и психолого-педагогические характеристики, которые необходимо учитывать для решения вопросов профилактики и коррекции.

Имитационный вариант. Основанием для отнесения в эту группу детей с ЛУО служили такие характеристики, как повышенная внушаемость и их готовность подражать и копировать девиантные формы поведения.

Следует заметить, что именно из-за повышенной внушаемости дети с имитационным вариантом ШД легко примыкали к асоциальным компаниям, играя там подчиненную роль. Они быстро начинали курить, употреблять алкоголь, участвовать в воровстве, в силу низких критических способностей часто не осознавали делинквентного и криминального характера своих действий. Их влечения, как правило, не носили неодолимого характера, а совершались обычно из подражания. Процесс кражи воспринимался как увлекательная игра. Предметом воровства часто были игрушки, лакомства.

Таким образом, фактор аномальной, незрелой, инфантильной личности в виде крайней несамостоятельности, стремления к подражанию асоциальным формам поведения на фоне интеллектуальной несостоятельности оказался определяющим в формировании имитационного варианта школьной дезадаптации.

Депривационный вариант ШД. Основная особенность детей в этой группе была связана с условиями эмоциональной, преимущественно семейной, материнской депривации, а также фактором стойких внутрисемейных конфликтных отношений, включая физические наказания и жестокое отношение с детьми. При этом ШД также начинает проявляться рано – наиболее постоянно в младшем школьном возрасте. В этом случае сопутствующие семейные депривационные влияния усугубляются развитием, неразрешимых и непонятных для умственно отсталого ребенка, внешнего и внутреннего конфликтов с родными и сверстниками. Неприятие асоциальных членов семьи такого ребенка положительно ориентированными сверстниками быстро приводило к психологической самоизоляции его в школьном коллективе.

У детей с депривационным вариантом аномально-личностного типа ШД наблюдались уходы из дома и бродяжничество, которые провоцировались стойкой семейной и школьной дезадаптацией. Прогрессирующее течение данной формы нарушений выявило позитивные корреляции девиантного поведе-

ния с ранней алкоголизацией и личностной деформацией по асоциальному типу. Особенностью данного варианта у лиц с ЛУО явилось отсутствие форм невротического регистра.

В пятой части наблюдений был отмечен *псевдоаутистический вариант* аномально-личностного типа ШД. В формировании школьной неуспешности определяющее значение имели не столько признаки недостаточности развития познавательной деятельности, интеллектуальной сферы и истощаемости психических процессов, сколько закрепившиеся при неадекватном родительском и воспитательном отношении вторичные проявления тормозимости (*псевдоаутистичности*). В ее основе лежала недостаточная потребность в контактах с окружающими, слабость побуждений личной инициативности с бездеятельностью и отгороженностью, ограниченная речевая активность с пассивными отказными реакциями, которые при конфликтных ситуациях в школе принимали характер избирательного мутизма.

Дополнительным источником затруднений в усвоении школьной программы наряду с легкой умственной отсталостью были собственные этим детям признаки вялости, замедленности и обедненности внешних выразительных проявлений аффективного реагирования и ограниченность контактов. Данные особенности определяли диссоциированность между имеющимися возможностями речевого общения и сниженной потребностью в речевом контакте, между пассивным и активным словарем. Эмоциональные реакции у этих детей внешне были недостаточно глубокими и недифференцированными, не имели ярких проявлений, характерных для здоровых детей и типичной для детского возраста эмоциональной лабильности, но отличались повышенной фиксированностью на обидах и низким уровнем тревожности. Все поведение было «тихим», дети вели себя незаметно, молчаливо. В целом, при данном типе нарушений ведущими являлись расстройства коммуникативных функций, зафиксированные на ранних этапах дизонтогенетического развития. Наиболее постоянно эти симптомы коррелировали с отклонениями эмоционального и личностного развития детей на фоне низкого уровня интеллекта.

Дискогнитивный тип ШД. Детей объединял симптомокомплекс с преимущественно неравномерной структурой интеллекта, с более низкими показателями в одних случаях вербальных характеристик (дисвербальный

вариант), в других наблюдениях – по невербальной структуре (аконструктивный вариант).

При клинико-психопатологическом анализе *аконструктивного варианта ШД* значительные затруднения возникали у детей при выполнении конструктивных действий, в процессе лепки, рисования, требующих четкой дифференцировки и координации, что проявлялось сопутствующей моторной недостаточностью и нарушениями пространственных представлений. На основании клинического опыта и результатов исследования все те случаи, когда дети овладевали основами чтения, письма и счета в сравнительно быстрые сроки были отнесены к *аконструктивному варианту ШД*. Однако, несмотря на серьезность учебной несостоятельности, учителя часто недооценивали патологического характера расстройств и считали, что ребенок «может, но не хочет... просто ленится, не старается». Это было связано с тем, что дети обнаруживали выраженные трудности именно при необходимости усвоения нового учебного материала. В тех случаях, когда задания носили для них освоенный и привычный характер, выражались в форме, включенной в игровые занятия, они обнаруживали достаточную успешность. В целом, это указывало на необходимость специального подхода к компенсации нарушений с использованием определенных форм коррекционно-развивающего обучения. Педагоги же, повседневно сталкиваясь с такими детьми, испытывали преимущественно чувство раздражения, которое проявлялось и в беседах с консультантом, и в явной установке на выведение такого «неуспешного» ученика из класса и помещение его в психиатрический стационар на обследование, и лечение в связи с проблемами школьной адаптации. Данный вариант ШД характеризовался недостаточной дифференциацией и координацией мелких действий, требующих точности при их выполнении. Указанная моторная недостаточность часто сопровождалась стереотипно повторяющимися, произвольными движениями, подергиваниями и сокращениями в отдельных группах мышц. Эти простые, неритмичные движения имели ограниченный характер и усиливались при эмоциональном напряжении, реакциях раздражения, гневливости или боязливости. Несмотря на общую моторную недостаточность, обнаруживалась определенная способность к производству целенаправленных действий.

Также у детей с *аконструктивным вариантом ШД* установлены следующие признаки:

а) неспособность правильно воспроизводить задаваемые им ритмы (при штриховке на бумаге, постукивании пальцем по столу и т. д.), а также ряда последовательных положений кисти руки в использованном нами тесте Н.И. Озерецкого – «кулак, ладонь, ребро» и т. д.; б) столь же длительные нарушения пространственной ориентировки: «право-лево», то есть неспособность правильно ориентироваться в сторонах тела – своего и собеседника. В более грубых случаях у таких детей длительно отмечались, кроме того: а) разные степени несовершенного развития временных и пространственных представлений, неспособность дифференцировать понятия «вчера-завтра», «сверху-сбоку» и т. д.; б) длительная неспособность самостоятельно одеваться, раздеваться и овладевать другими двигательными актами, состоящими из ряда последовательных действий. Эти проявления часто служили предпосылками для возникновения ШД.

Иные характеристики имели дети, отнесенные нами к **дисвербальному варианту ШД**, который отмечался в третьей части наблюдений, отнесенных к дискогнитивному типу. У всех обследованных с дисвербальным вариантом ШД, согласно медицинской документации, отмечалась задержка речевого развития, первые слова появились в основном после года, запас слов длительно сохранялся ограниченным, речь быстрая, невнятная, слова выговаривались нечетко, трудно давалось освоение сложных слов. В клинической картине обнаруживались признаки отклоняющегося речевого развития, которое характеризовалось бедностью, малой выразительностью, однообразием звукосочетаний. Продолжительный этап лепетной речи с существенной задержкой (3–3,5 года) переходил в членораздельную речь. В ней отмечались дефекты произношения отдельных звуков и целых слов. Моторная недостаточность, ограничивающая артикуляционно-интонационные, мимические, жестовые способности выразительного общения существенно обедняла и замедляла формирование вербальных функций.

С началом учебной деятельности и в период адаптации к ней констатировались следующие основные типы нарушений. Ведущими были нарушения в усвоении школьных навыков чтения, письма с неспособностью длительно, на период урока и всего учебного дня удерживать внимание и интерес к объяснениям материала и учебным заданиям. В педагогических характеристиках отмечались нарушения целенаправленной учебной актив-

ности с психической инертностью, замедленным включением в занятия, личностной пассивностью и непродуктивностью в работе; признаки затрудненного формирования навыков чтения, письма, счета. Дети испытывали затруднения в понимании устного рассказа, допускали грубые ошибки при чтении и письме «под диктовку», при выполнении заданий по словесной инструкции. Они также долго не могли обучиться навыкам письма, их почерк отличался неравномерностью и дисграфией, неправильным расположением букв. Эти дети обнаруживали продолжительную, обычно годами длящуюся неспособность овладеть чтением и письмом, что служило основой их школьной декомпенсации.

Признаком, использованным нами для разграничения аконструктивного и дисвербального вариантов школьной дезадаптации, явилась способность детей к овладению операциями, состоящими из ряда последовательных актов. В частности, при диагностике дисвербального варианта, отмечаются длительные нарушения «рядоговорения», неспособность заучивать и перечислять в прямом, а тем более в обратном порядке дни недели, месяцы, счетные операции. Для них характерны своеобразные, относительно выраженные нарушения памяти, проявляющиеся, в основном, в неспособности самостоятельного воспроизведения прошлых событий в хронологической их последовательности.

4. Аддиктивный тип ШД. Обусловлен ранней алкоголизацией, употреблением психоактивных веществ с различными комбинациями нарушений когнитивной, аффективно-волевой сферы и личностной незрелости. Во всех наблюдениях факторами риска формирования зависимости явились дисфункциональные семейные условия с преимущественно конфликтным, дисгармоничным характером, что проявлялось алкогольным бытом с безразличием членов семей по отношению друг к другу. Одновременно определяющим отношением к потреблению наркотически действующих средств было влияние сверстников из неформальных групп, которому очень легко подвергались дети и подростки с ЛУО. Наиболее часто наряду с алкогольными напитками использовались токсикоманические средства: применяли средства бытовой и промышленной химии; употребляли транквилизаторы. Незначительное число детей с легкой умственной отсталостью принимали антигистаминные (димедрол) и антипаркинсонические средства. Практически каждый из обследо-

ванных детей с ЛУО имел опыт употребления не менее 2–3-х веществ; наиболее часто использовались гашиш, кустарно приготовленные препараты из мака и барбитураты.

Данный тип требовал целенаправленной профилактической антинаркотической помощи, которая может быть оказана разными специалистами – врачами, психиатрами, наркологами и осуществляться как в период госпитализации, так и при возвращении ребенка с легкой умственной отсталостью в образовательную среду.

Знания специалистами основных клинических проявлений различных форм школьной дезадаптации у детей с легкой умственной отсталостью, особенностей их динамики служат основой для построения принципов медико-психологической и социально-педагогической коррекции, являются важным условием их выявления, преодоления и профилактики более стойких нарушений личности, характера и глубокой социальной дезадаптации в более старшем возрасте.

Установление типа школьной дезадаптации осуществлялось на основе комплексной многоосевой диагностики. Клинико-психопатологическая феноменология дезадаптационных расстройств важна для определения приоритетов в коррекционной работе, повышения точности и эффективности тех или иных воздействий на основе максимальной индивидуализации конкретных проблем дезадаптированного ребенка с ЛУО и установления иерархической структуры коррекционно-реабилитационной помощи в каждом отдельном случае. Количество получаемых данных при использовании многоосевой диагностики состояний школьной дезадаптации у детей с ЛУО, даже в минимальном объеме, более чем достаточно для надежной дифференциальной диагностики, способной существенно снизить риск диагностических ошибок при установлении типа ШД. Направленность на коррекцию придает конкретную значимость диагностической деятельности, осуществляемой каждым специалистом, и создает предпосылки для заинтересованного обмена информацией.

Основопологающим принципом в организации профилактики и коррекции нарушенных форм поведения у детей с ЛУО следует считать межведомственный подход с объединением усилий многих специалистов в комплексной реабилитации. Кроме того, к составлению профилактических, коррекционно-реабилитационных, психотерапевтических программ, нельзя подходить вне связи с оцен-

кой проблемных ситуаций дезадаптированного ребенка с ЛУО. В связи с этим, каждую программу необходимо рассматривать как сложную многоуровневую систему, элементами и активными участниками которой являются как специалисты, так и социально дезадаптированный ребенок, включая его семью и окружающую предметную и социальную среды в их взаимодействии.

Установление клиничко-психологического диагноза следует рассматривать как основную цель совместной деятельности специалистов. Вместе с тем, возможность комплексной оценки состояний ШД у детей с ЛУО обуславливает принципиальное изменение качества диагностики, направленной не только на клиническую квалификацию случая, но и на выработку дифференцированных (индивидуализированных) коррекционно-реабилитационных рекомендаций (индивидуальных коррекционных маршрутов развития) с учетом конкретного клиничко-психопатологического типа и варианта школьной дезадаптации у детей с легкой умственной отсталостью.

Литература

1. Исаев, Д.Н. *Умственная отсталость у детей и подростков* / Д.Н. Исаев. – СПб.: Речь, 2007. – 391 с.
2. *Классификации болезней в психиатрии и наркологии: пособие для врачей* / под ред. М.М. Милевского. – М.: Изд-во «Триада-Х», 2003. – 184 с.
3. Коробейников, И.А. *Нарушения развития и социальная адаптация* / И.А. Коробейников. – М.: ПЕРСЭ, 2002. – 192 с.
4. Рычкова, Л.С. *Сравнительные клиничко-психологические аспекты школьной дезадаптации у детей с проблемами развития* / Л.С. Рычкова // *Теоретическая, экспериментальная и практическая психология: сб. науч. тр.* / под ред. Н.А. Батурина. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2000. – С. 91–99.
5. Рычкова, Л.С. *Клинические аспекты школьной дезадаптации у детей с легкой умственной отсталостью* / Л.С. Рычкова // *Российский психиатрический журнал*. – 2003. – № 4. – С. 57–58.
6. Рычкова, Л.С. *Медико-психологическая оценка типов школьной дезадаптации у детей с легкой умственной отсталостью* / Л.С. Рычкова // *Теоретическая, экспериментальная и прикладная психология: сб. науч. тр.* / под ред. Н.А. Батурина. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2003. – С. 63–69.
7. Рычкова, Л.С. *Многоосевая диагностика и клиническая систематика школьной дезадаптации у детей с легкой умственной отсталостью* / Л.С. Рычкова // *Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Здравоохранение. Физическая культура»*. – 2003. – Вып. 2. – № 7(23). – С. 57–61.
8. Пат. 2003107336 *Российская федерация. Способ диагностики клинических типов школьной дезадаптации, установление особенностей возрастной динамики и прогноза дезадаптационных состояний детей с легкой умственной отсталостью* / Л.С. Рычкова. – 17.03.2003.
9. Рычкова, Л.С. *Клиническая типология школьной дезадаптации у детей с легкой умственной отсталостью: автореф. дис. ... д-ра мед. наук* / Л.С. Рычкова / Томск, 2004. – 42 с.
10. Шилова, Т.А. *Диагностика психосоциальной дезадаптации у детей и подростков: практическое пособие* / Т.А. Шилова. – М.: Айрис-пресс, 2004. – 112 с.
11. Шитицына Л.М. *«Необучаемый» ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта* / Л.М. Шитицына. – СПб.: Дидактика Плюс, 2002. – 496 с.
12. Шпек О. *Люди с умственной отсталостью: обучение и воспитание: пер. с нем.* А.П. Голубева / О. Шпек. – М.: ИЦ «Академия», 2003. – 432 с.

Поступила в редакцию 7 апреля 2009 г.

Рычкова Лидия Сергеевна. Профессор кафедры общей психологии: 8(351)267-99-81.

Lydia S. Rychkova. Professor of department of general psychology of South Ural State University: 8(351)267-99-81.

Гузанова Дарья Юрьевна. Магистр кафедры общей психологии ЮУрГУ: 8(351)267-99-81.

Darya J. Guzanova. The master of department of general psychology of South Ural State University: 8(351)267-99-81.

Психодиагностика

УДК 159.923
ББК Ю937

«СТРУКТУРИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ ЛИЧНОСТИ»: МЕТОДИКА ДИАГНОСТИКИ ЛИЧНОСТИ КАК СУБЪЕКТА КУЛЬТУРЫ

В.Г. Грязева-Добшинская, Е.И. Наливайко, А.С. Мальцева

Представлена оригинальная методика диагностики развития личности как субъекта культуры. Методика определяет варианты структурирования уровней индивидуальности личности – сознательного эго, бессознательных (архетипических) и надсознательных (языковых) структур. Методика основана на выявлении визуальных и вербальных символов образа «Я» субъекта, соединяет возможности проективного и психосемантического методов. Даются теоретическое обоснование, описание стимулов, алгоритм проведения, обработка данных и анализа результатов.

Ключевые слова: личность, индивидуальность, субъект культуры, визуальные и вербальные символы, проективный и психосемантический методы.

Интенсивные трансформации общественной жизни сопровождаются интенсивными изменениями психического пространства каждого человека. Существенные изменения в современной культуре – становящиеся нормой относительность ценностей и неопределенность смыслов, критическое разрушение национальных традиций, мистические и эсхатологические доминанты массового искусства, – представляют вызов способности человека осуществлять осмысленное бытие, быть субъектом своей жизни, структурировать ее бытовые и бытийные пространства. В то же время существенные цивилизационные сдвиги, связанные с информационными и креативными технологиями, бумом потребления, межкультурными влияниями, создают большие возможности для понимания человеком истоков и перспектив взаимодействий с людьми собственной культуры и за ее пределами, для осознания человеком силы своих конструктивистских способностей и разумных границ своего авторствования.

Понимание человека в контексте интенсивных социокультурных изменений востребует от психологии операционализации концептуальных подходов, разработки диагностических методик, выполненных в русле динамической парадигмы [1, 15].

Современный человек живет в социокультурном пространстве, заданном значи-

тельными зонами неопределенности деятельности и общения. Это предъявляет повышенные требования к уровню личностного функционирования – к способности человека быть субъектом своей жизни, делать выбор и отвечать за него, интегрировать разнообразные тенденции через продуктивную деятельность, осуществлять самодетерминацию, самоопределение, саморазвитие.

Для исследований изменений в персональных психических пространствах людей, для выявления трендов, векторов эволюции различных сообществ необходимы диагностические методики, адекватные изучаемому предмету (личности как субъекту культуры), сложной, многоуровневой, динамичной, самоорганизующейся системе. Разработанная методика ориентирована на диагностику структурирования личности как субъекта культуры на основе рефлексии человеком своего экзистенциального опыта. Процесс рефлексии происходит с опорой на визуальные и вербальные символы, предоставляемые субъекту культурой (и в жизни, и при моделировании диагностической ситуации в методике).

По М. Мамардашвили, символические структуры (в том числе произведения) позволяют осмысливать опыт, у человека появляется возможность осуществлять осознанный выбор с опорой на символические структуры, возможность что-то изменить в повторяю-

щихся ситуациях жизни; человеческий опыт, для понимания которого нет символической структуры, бесконечно повторяется, развития не происходит [13].

Теоретические основы методики «Структурирование индивидуальности личности» (СИЛ)

Разработка методики осуществлялась в контексте *эколого-психологического и символично-рефлексивного подходов* к развитию и социальной интеграции творческой личности.

В русле *эколого-психологического подхода* исследуются жизненный путь творческой личности, процессы и факторы ее развития и интеграции в социуме [3, 4]. В концепции экологической психологии творческой личности разработаны направления теоретического анализа, эмпирических исследований и психотехнического конструирования [6, 7]. В *контексте этих направлений* и осуществлялась разработка методики. Обозначим эти направления.

1. Становление личности, в том числе творческой индивидуальности как *субъекта культуры*. В «стреле» развития человека в разных культурных сообществах отражается его *«мультисубъектность»* – сложное единство индивида как родового человека, личности как социального субъекта, индивидуальности личности [1, 3, 7, 15]. Эта типология личности как субъекта культуры основана на работах психологов и культурологов А.Н. Леонтьева, В.С. Мерлина, А.В. Петровского, А.А. Пелипенко, И.Г. Яковенко. Методика дифференцирует *типы субъектов культуры* (с доминированием уровня индивида, социального субъекта или индивидуальности личности), у которых разные ценности, разный статус адаптации и творчества в структуре образа жизни.

2. Опыт переживания творческой личностью *катастроф и гармонизаций собственного жизненного мира*. Личность рассматривается в контексте жизненного пути через восхождение к гармонической (или дисгармонической) целостности, поиска собственного варианта жизни с некоторой пропорцией всех оснований бытия, включающих труд, познание, любовь, господство, игру, смерть [3, 7, 9, 21]. Необходимо выявление вариантов гармонической или дисгармонической личностной целостности, конфликтующих, «катастрофических» рефлексивных структур субъекта. Методика диагностики личности как субъекта

культуры включает *комбинации экзистенциальных оснований*, что находит выражение в вербальных и визуальных символах-стимулах.

3. *Синергетические механизмы стимуляции* индивидуальной и групповой творческой продуктивности. Методика основана на нескольких исследованных механизмах:

– гиперфункционирование личности как предельная («катастрофичная») активизация образного и логического мышления, а также интуитивного, мифологического способов постижения мира;

– вариативность диапазона актуализируемых до и после воздействий гармонических и конфликтующих структур в индивидуальном и групповом семантическом пространстве;

– своеобразие инвариантов самоорганизации субъектов и культурных сообществ в совместной творческой деятельности [3–5, 7, 23].

В построении методики реализуется *символично-рефлексивный подход* к развитию творческой личности [5–7]. Символично-рефлексивный подход предполагает оперирование понятиями *символической структуры* (в том числе понятиями: символ, символическое событие, миф, нарратив, сценарий) и *символической игры* (включающей паттерны игровой активности) для понимания пути творческой личности в культуре. *Разработка методики* осуществлялась в *контексте этих понятий* и соответственно технологическим ориентирам *символично-рефлексивного подхода*.

4. *Бытийная обусловленность символических образований* ориентирует на создание специфического пространства стимулов-символов для актуализации, фиксации и рефлексии экзистенциального опыта субъектов. Стимульное пространство методики строится на основе *символических структур*, которые имеют онтологический характер (встроены в жизнь субъектов и обусловлены ею). Символы-стимулы методики – это символические игровые структуры произведений искусства, которые обусловлены образом жизни, опытом рефлексии автора (*визуальные и вербальные символы*) и устойчивые фразеологизмы, обусловленные национальным образом жизни (*вербальные символы*). Визуальные и вербальные символы-стимулы методики актуализируют ресурсы бытийного (рефлексивно-смыслового), но не бытового (операционально-целевого) уровня существования и охватывают широкий диапазон символических событий, типичных для различных субъектов куль-

туры. Методика диагностирует структурные уровни личности как субъекта культуры и выявляет обусловленные ими проблемы (например, личностный кризис, личностный выбор).

5. Для методики диагностики личности как субъекта культуры важна *неопределенность стимульного (символического) пространства и избирательность действий субъектов*. Это воспроизводит неопределенность самой культуры, воссоздает неопределенность и произвольность жизненного пути личности в культурном пространстве.

Основная наша позиция в отношении символов восходит к их онтологической трактовке и связана с пониманием *символической структуры* как глубинной организацией произведения (текста), а также личности творца и личности воспринимающего. Множественность интерпретаций символов обусловлены вариативностью связей в них сущностного, смыслового и феноменального, образного, что определяет неоднозначность их существования и в текстах, и в сознании творца или воспринимающего [5–7].

Такое понимание символа дает фундаментальную особенность стимульного пространства методики – несовпадение пространства физического (телесно-образного) и метафизического (смыслового), «порядка слов» и «порядка вещей». Это стимульное пространство соответствует *культуре постмодерна* с ее вариативностью, игровой свободой субъекта в соединении «порядка слов» и «порядка вещей». Неопределенность символов-стимулов методики определяет их *проективность* для участников [7].

6. *Символическое существует на разных уровнях психического*. Разными психологическими направлениями (психоанализом, аналитической психологией, экзистенциальным психоанализом, структуральным психоанализом, онтопсихологией, смысловой психологией искусства, психосемантикой) накоплен опыт изучения и использования символических образов художественных произведений в практической работе. Стимульное пространство методики создает *возможности актуализации этих разных уровней символического*.

Во-первых, возможна актуализация символического на уровне *архетипического* через включение в действие амбивалентных символических образов искусства с использованием опыта аналитической психологии искусства. Во-вторых, включение в действие и рефлекссию символов универсального характера

(*символов-симптомов личностных конфликтов*) с использованием опыта психоанализа искусства. В-третьих, включение в действие и рефлекссию индивидуальных символов (*символов-ситуаций личностного выбора*) с использованием опыта экзистенциальной психологии и экзистенциального искусства. В-четвертых, обращение к *символическому как пространству речи*, к надсознательным языковым образованиям, процессам означивания, используя опыт структурального анализа, кросс-культурных исследований.

Персональная работа субъектов в процессе диагностики с символами не ограничена актуализацией только *архаических и инфантильных пластов психики* участников (работа с визуальными образами, с эмоциональными впечатлениями), но предполагает их *восхождение к символическим структурам сложной организации (вербальным символическим структурам)*.

Общая характеристика методики СИЛ

В основе методики «Структурирование индивидуальности личности» – модифицированный психосемантический метод Дж. Келли (техника репертуарных решеток). В методике реализовано соединение двух методов исследования индивидуальности личности – *проективного и психосемантического* (поэтому методика определяется как *интегративная*). Это стало возможным вследствие того, что пространство объектов для оценки (*элементы*) и пространство шкал оценки (*конструкты*) задаются как *два пространства символов*, для которых характерны избирательность и неопределенность интерпретаций субъектов и что обеспечивает проективность получаемых данных.

Методика СИЛ [9, 12, 14] направлена на диагностику вариантов развития индивидуальности личности, выявления специфики *структурирования, то есть дифференциации и интеграции структурных уровней индивидуальности личности* – сознательного эго, бессознательных (архетипических) и надсознательных (языковых) структур. Методика исследует личность в координатах культуры. Во-первых, в контексте *культурных установок* [22], – установок в отношении таких форм культуры, как наука, искусство, религия, социальная практика. Во-вторых, с точки зрения личностных диспозиций в отношении оснований человеческого бытия – труда, игры, познания, любви, господства [21]. Методика ис-

Психодиагностика

следует личность в контексте межкультурной специфичности, так как в ней заданы концепты (специфические языковые структуры) нескольких культур, что позволяет определить это *направление психодиагностики как мультикультурное*, ориентированное на выявление и прогноз динамики личности и группы в сложном пространстве современной культуры. Тем самым методика выявляет специфику развития личности как субъекта культуры. Типология субъектов культуры, используемая в методике, предполагает дифференциацию индивида как родового человека, личности как социального субъекта и индивидуальности личности. Кроме того, методика СИЛ используется в исследовании личностной динамики (как эффектов экспериментальных факторов), так как позволяет выявлять чувствительные к изменениям, гибкие, а также конфликтующие структуры, связанные с «Я».

Стимульный материал, организация проведения методики и технология обработки данных

В стимульный материал методики входят 36 репродукций картин художников-символистов рубежа XIX–XX вв. для выбора

элементов (рис. 1, табл. 1) и бланк, включающий 60 фразеологизмов для создания *конструктов* (табл. 2). Испытуемыми заполняется оценочная решетка по методике триад. Субъектам предлагается *выбрать* на основе предпочтения объекты для оценивания (*элементы*) – 10 картин из 36. При этом один из элементов выбирается как наиболее репрезентирующий «Я» субъекта. Символические картины подобраны соответственно архетипическим образам в автономном, гармоничном, дисгармоничном вариантах и в варианте интеграции с эго на разных этапах процесса индивидуации – Мать, Дитя, Персона, Тень, Анима, Анимус, Самость (область символического по К.Г. Юнгу). При выборе неопределенных символических изображений субъектами реализуется возможность осуществления проекции: актуального состояния, проблемы, конфликта. Принцип подбора элементов соответственно архетипическим образам разных этапов процесса индивидуации уже был использован в исследовании у В.Г. Грязевой-Добшинской [5].

Затем субъекты оценивают 10 выбранных картин по 12 биполярным *конструктам*, которые они произвольно образуют из заданных



Рис. 1. Примеры образов-стимулов методики СИЛ (фрагмент)

Таблица 1

Стимульный материал методики СИЛ (фрагмент)

Индексы	Архетипический аспект	Название картин	Авторы картин	
А	A 1	ДИТЯ автономный архетип	1. МИКА МОРОЗОВ	В. СЕРОВ
	A 2	ДИТЯ с дисгармонией Тени	2. ШАЛУНЬЯ	Ф. БРАУН
	A 3	ДИТЯ с гармонией Самости	3. ВЫСОКИЙ ПРИЛИВ. ПОЭМА АТЛАНТИКИ	НЕСТОР
	A 4	ДИТЯ Интеграция с Эго	4. МАЛЕНЬКИЙ УЧИТЕЛЬ РИСОВАНИЯ	Я. ВЕРХАС

Таблица 2

Список фразеологизмов для создания конструктов (фрагмент)

		Тип Субъекта культуры		
		Индивид	Социальный субъект	Индивидуальность личности
Типы установок	Социальная	Строить всем миром Продолжить себя в детях Мой дом – моя крепость Два сапога – пара	Хозяин–барин Единение душ Сохранить лицо Свобода, равенство и братство	Мир открыт каждому Играть со смертью Любить и быть свободным Мы платили за всех, и не нужно сдачи
	Психологическая	В тихом омуте черти водятся Дуракам везет Волков бояться – в лес не ходить Любопытство – не порок	Зеркало души Идти в ногу со временем Уметь жить Большому кораблю – большое плавание	Лабиринты души Время разбрасывать камни и время собирать камни Человек, сделавший самого себя Одиночество на вершине

фразеологизмов (область символического по Ж. Лакану). Для построения конструктов задается параметрическое семантическое пространство из 60 фразеологизмов – пословиц, устойчивых выражений, идиом, концептов, поэтических фраз. Из фразеологизмов субъектами произвольно создаются конструкты в виде бинарных шкал.

Фразеологизмы подобраны по нескольким параметрам: а) в соответствии с 5 типами культурных установок – социальной, психологической, философской, религиозной, эстетической; б) в соответствии с тремя типами субъектов культуры – индивид, социальный субъект, индивидуальность личности; в) соответственно основаниям человеческого бытия – любви, игре, труду, господству, познанию, смерти.

Для обработки результатов применяется факторный, корреляционный или кластерный анализ с целью выявления индивидуальных взаимосвязей архетипических структур и символических (языковых) структур у субъектов [20].

Обработка результатов по элементам. Используются следующие показатели.

1. Количество и структура факторов / корреляционных взаимосвязей. Проведение методики на выборке более 200 человек показало, что количество факторов может варьировать от 1 до 5. Чаще всего выделяется 2–3 фактора:

1 фактор – скорее всего, это говорит об игнорировании предложенного задания и процедуры исследования.

2 фактора со многими элементами, несущими

большую нагрузку на фактор – показывают слабую дифференцированность, синкретичность символической (архетипической) организации бессознательного субъекта.

3–5 факторов – свидетельствует о высокой степени дифференциации и интеграции архетипических структур, сложности бессознательного субъекта.

Наличие факторов, включающих только один элемент со значимой нагрузкой (что появляются при общем количестве факторов, превышающем 3) означает изолированность данного элемента (архетипической структуры).

2. Качественные особенности объединения элементов (архетипов) в факторы, что позволяет понять особенности дифференциации архетипических структур бессознательного и их интеграции с эго (первый элемент «Я» и десятый элемент «соотношение: бессознательное – сознание»).

Обработка результатов по конструктам. Используются следующие показатели.

1. Количество и структура факторов / корреляционных взаимосвязей. Проведение методики на выборке более 200 человек показало, что количество факторов может быть от 2 до 6. Чаще всего выделяется 3–5 факторов:

2 фактора со многими конструктами, несущими большую нагрузку на соответствующий фактор – показывают слабую дифференцированность, синкретичность символической (языковой) организации надсознательного субъекта.

3–5 факторов – это свидетельствует о достаточно высокой степени дифференциации и интеграции символических (языковых)

Психодиагностика

структур, сложной организации надсознательного субъекта.

Факторы, включающие только один конструкт со значимой нагрузкой (они появляются при общем количестве факторов, превышающем 3) означает изолированность данного конструкта (языковой символической структуры).

2. Качественные особенности объединения в факторы, что позволяет понять особенности дифференциации и интеграции языковых структур надсознательного субъектов.

3. Дифференциация и интеграция в факторах конструктов, имеющих в качестве полюсов фразеологизмы, характеризующие разные субъекты культуры (противопоставление: индивид – социальный субъект – индивидуальность). Отдельно могут учитываться конструкты, оба полюса которых представляют какой-либо один тип субъекта культуры.

4. Дифференциация и интеграция в факторах конструктов, имеющих в качестве полюсов фразеологизмы, характеризующие разные типы установок (психологическая, социальная, философская, религиозная, эстетическая). Выявляются противопоставления различных типов установок. Здесь также могут

учитываться конструкты по типам субъектов культуры.

5. Дифференциация и интеграция в факторах конструктов, имеющих в качестве полюсов фразеологизмы, характеризующие экзистенциальные основания (жизнь, смерть, любовь, игру, познание, труд, господство, свободу).

Психометрика стимулов методики

Стимульный материал методики, разработанный на определенных теоретических основаниях, был проверен в эмпирическом исследовании. Это исследование дало возможность определить эмпирические семантики образов, выявить наиболее популярные образы-стимулы и наиболее используемые конструкты.

1. Выявление частоты выборов и типа распределения выборов *конструктов* (фразеологизмов) проводилось на выборке объемом 214 человек. Затем подсчитывалась частота выборов (в % ко всей выборке) каждого конструкта (табл. 3).

Далее определялось, какому типу распределения соответствуют полученные результаты: нормальному, равномерному или гипер-

Таблица 3

Частота выборов фразеологизмов для конструктов

Тип установки	Тип субъекта культуры	Фразеологизм	Количество выборов	% от объема выборки
Социальная	Ин	Продолжить себя в детях	148	69,1
	Сс	Единение душ	199	92,9
	Ил	Мир открыт каждому	215	100,4
	Среднее значение по социальной установке		90,16	42,1
	Среднее квадратичное отклонение		68,41	31,9
Эстетическая	Ин	Гармония жизни	289	135
	Сс	Весь мир театр, а люди в нем актеры	229	107
	Ил	Жизнь - игра света и тени на воде	144	67,2
	Среднее значение по эстетической установке		129,6	60,6
	Среднеквадратичное отклонение		75,7	35,4
Психологическая	Ин	В тихом омуте черти водятся	104	48,6
	Сс	Зеркало души	219	102,3
	Ил	Лабиринты души	199	92,99
Среднее значение по психологической установке		92,16	43,06	
Среднеквадратичное отклонение		73,1	34,16	
Среднее значение по всем установкам		99,73	46,60	
Среднеквадратичное отклонение		67,13	31,37	

большому [17]. Для этого вычислялись среднее значение количества выборов, среднеквадратичное отклонение, а также количество конструкторов, попадающих в зоны: менее x -среднего; до 2 x -средних; до 4 x -средних. После чего строились диаграммы, иллюстрирующие распределение соответствующих фразеологизмов. Выбор фразеологизмов соответствует гиперболическому типу распределения (рис. 2). Это означает, что малое число выборов соответствует большему числу фразеологизмов, а максимальное число выборов – значительно меньшему числу. Таким образом, «предпочитаемыми» фразеологизмами при образовании конструкторов стали только 10%, то есть 6 из 60. В табл. 3 они выделены жирным шрифтом.

2. Выявление частоты выборов и типа распределения выборов элементов (картин) проводилось на выборке объемом 214 человек. Затем подсчитывалась частота выборов (в % ко всей выборке) каждого элемента (табл. 4).

Далее определялось, какому типу распределения соответствуют полученные результаты (аналогично определению типа распределения выборов фразеологизмов для конструкторов). Построены диаграммы, иллюстрирующие распределение выборов элементов (рис. 3, 4). Выбор картин для элементов, кроме «Я», соответствует равномерному типу распределения (рис. 3). Выбор картин для элемента «Я» соответствует гиперболическому типу распределения (рис. 4).

К вопросу о валидации методики СИЛ

Психосемантические методики исследуют индивидуальные аспекты сознания человека, выявляют специфику его субъективных представлений, оценок, отношений к интерпретируемой области и трудно поддаются валидации [10, 18].

Некоторые предварительные исследования показали, что методика дифференцирует выборки, которые очевидно должны различаться структурированием компонентов лич-

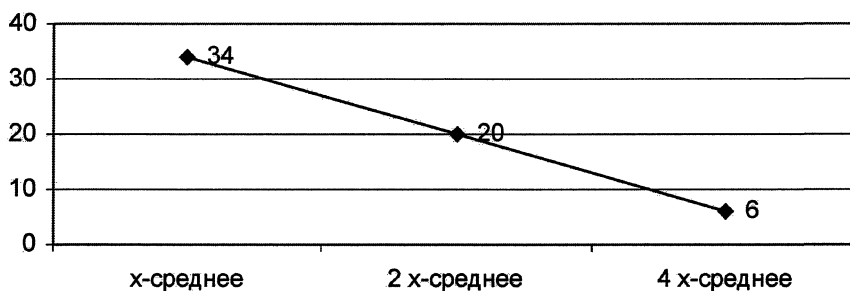


Рис. 2. Распределение выборов фразеологизмов

Таблица 4

Частота выборов картин для элементов (фрагмент)

Номер элемента	Частота по всем элементам		Частота без элемента «Я»		Частота для элемента «Я»	
	Количество выборов	Процент от объема выборки	Количество выборов	Процент от объема выборки	Количество выборов	Процент от объема выборки
A1	129	60,28	114	53,27	15	7,001
A2	78	36,45	68	31,77	10	4,67
C1	111	51,87	90	42,05	21	9,81
C2	44	20,56	44	20,56	0	0
D1	90	42,05	78	36,44	12	5,60
D2	115	53,74	96	44,85	19	8,87
По всем картинам	76,25	35,63	68,60	32,05	7,6	3,57
Сигма	39,12	18,28	35,39	16,54	9,1	4,27

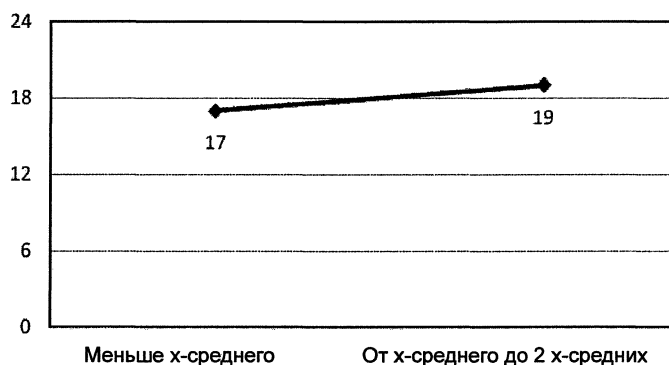


Рис. 3. Распределение картин, выбранных для элементов (кроме элемента «Я») по частотным диапазонам

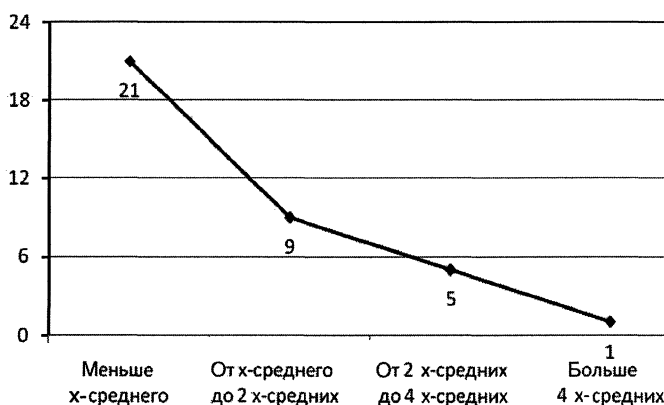


Рис. 4. Распределение картин, выбранных для элемента «Я», по частотным диапазонам

ности, а также что показатели методики СИЛ взаимосвязаны с показателями других методик на статистически значимом уровне [9, 12, 14].

I. Дифференциация выборок по показателям методики СИЛ

В исследовании А.В. Щербаковой (магистерская диссертация под руководством В.Г. Грязевой-Добшинской) выявлено, что в выборке людей, находящихся в критической ситуации (участники психотерапевтических групп, 86 человек) есть значимые отличия субъектов по эффективности переживания кризиса [9].

1. Среди субъектов, переживающих психологический кризис менее эффективно, статистически значимо больше тех, чье «Я» связано с архетипическими образами Дитя в его дисгармоническом варианте (Дитя-Тень) и тех, у кого выявлен способ взаимодействия сознательного и бессознательного – «поглощение сознания бессознательным».

2. Сравнение факторных структур субъектов в кризисе и не в кризисе показало следующее. Достоверные различия получены по архетипическому образу Самость – среди субъектов не в кризисе чаще встречаются

факторы с максимальными факторными нагрузками архетипа Самости.

3. Выявлены отличия тех субъектов, кто, объективно находясь в критической ситуации, субъективно кризис не переживает, от тех, кто находится в актуальном психологическом кризисе. Субъекты, объективно находящиеся в кризисе, но субъективно кризис не переживающие, обнаруживают дифференцированность таких архетипических образов, как Самость, Персона и «Я» (Эго) в сочетании с дифференцированностью всех типов субъектов культуры (конструкты Индивид – Социальный субъект, Социальный субъект – Индивидуальность, Индивид – Индивидуальность) и дифференцированностью внутри конструктов Индивидуальность – Индивидуальность.

II. Соотношение показателей методики «СИЛ» и показателей методики типологии личностного выбора ТЛВ-теста (В.Г. Грязева-Добшинская, А.С. Мальцева)

В исследовании А.С. Мальцевой (магистерская диссертация под руководством В.Г. Грязевой-Добшинской) сопоставлялись результаты диагностики индивидуальности лич-

ности по методике СИЛ и диагностики установки на определенный тип личностного выбора по ТЛВ-тесту (выборка 50 человек). Были получены следующие результаты [8].

1. Исследование особенностей образа «Я». Субъекты с установкой на *творческий* тип выбора чаще проецируют образ своего «Я» на гармонизированный с Самостью архетипический образ. Субъекты с установкой на *реалистический* тип выбора чаще проецируют образ своего «Я» на автономные архетипические образы (т. е. более простые, однозначные образы).

2. Количество факторов по архетипическим элементам: исследование когнитивной простоты / сложности субъектов. Для субъектов с установкой на *ценностный* выбор характерна более высокая степень дифференциации и интеграции архетипических структур и соответственно большая когнитивная сложность, чем для испытуемых с установкой на *творческий, реалистический и гедонистический* выбор.

3. Особенности организации архетипических структур бессознательного субъектов с установками на различные типы выбора:

а) архетипический элемент, представляющий тип интеграции архетипов бессознательного, чаще нагружает факторы у субъектов с установкой на *творческий* выбор;

б) архетипический элемент, представляющий мужское начало (Анимус), чаще нагружает факторы у субъектов с установкой на *творческий* выбор;

в) архетипический элемент, представляющий «Я» испытуемых, чаще нагружает факторы у субъектов с установками на *творческий и реалистический* выбор;

г) архетипический элемент, представляющий деструктивное, теневое начало (Тень) значимо чаще нагружает факторы у субъектов с установками на *творческий и реалистический* выбор.

4. Выявление специфики *индивидуальности личности в аспекте доминирующего типа субъекта культуры*:

а) тип субъекта культуры «*Индивидуальность*» чаще доминирует в конструктах у субъектов с установкой на *творческий и ценностный* выбор. В конструктах, описывающих тип субъекта культуры «*Индивидуальность*», приоритетными являются ценности свободы, выбора, самообразования, творчества. У субъектов с установками на *творческий и ценностный* выбор одинаково высокими являются показатели шкалы рефлексии пере-

живания внутренней сложности (РПВС) по ТЛВ-тесту. Следовательно, доминирование типа субъекта культуры «*Индивидуальность*» связано с наличием сложного внутреннего мира (по Ф.Е. Василюку);

б) Тип субъекта культуры «*Социальный субъект*» доминирует в конструктах у субъектов с установкой на *реалистический* выбор. Для субъектов с установкой на реалистический выбор характерно *сочетание* низкого уровня показателей по шкале рефлексии переживания внутренней сложности (РПВС) и высокого уровня по шкале осознания трудности внешнего мира (ОТВМ) по ТЛВ-тесту.

III. Соотношение показателей методики СИЛ и показателей методики САТ (Э. Шостром)

В исследовании Е.И. Наливайко (диссертационное исследование под руководством В.Г. Грязевой-Добшинской) сопоставлялись результаты диагностики личности по методике СИЛ и по методике САТ (выборка 72 человека). Были получены следующие результаты [14].

1. В группе субъектов, у которых элемент «Я» имеет значимую нагрузку на фактор, значения по шкале «*Ценностные ориентации*» САТ значимо выше, чем в группе субъектов, у которых этот элемент не нагружает фактор.

2. В группе субъектов, у которых элемент Дитя имеет значимую нагрузку на фактор, значения по шкале «*Познавательные способности*» САТ выше, чем в группе субъектов, у которых этот элемент не нагружает фактор. В группе испытуемых, у которых элементы «Я» и Мать входят в один фактор со значимыми нагрузками, значения по шкале «*Познавательные способности*» выше, чем в группе субъектов, у которых эти элементы не входили в один фактор.

3. В группе субъектов, у которых элементы «Я» и Дитя входили в один фактор со значимыми нагрузками, значения по шкале «*Самоуважение*» САТ выше, чем в группе субъектов, у которых эти элементы не входили в один фактор. В группе субъектов, у которых элементы «Я» и Анимус входили в один фактор со значимыми нагрузками, значения по шкале «*Самопринятие*» ниже, чем в группе субъектов, у которых эти элементы не входили в один фактор.

4. В группе субъектов, у которых элементы «Я» и Анима входили в один фактор со значимыми нагрузками, значения по шкалам «*Спонтанность*» и «*Контактность*» САТ выше, чем в группе субъектов, у которых эти элементы не входили в один фактор. В группе субъектов, у которых элементы «Я» и Персо-

на входили в один фактор со значимыми нагрузками, значения по шкале «Контактность» выше, чем в группе субъектов, у которых эти элементы не входили в один фактор.

5. В группе субъектов, у которых элемент «Взаимодействие сознания и бессознательного» имеет значимую нагрузку на фактор, значения по шкале «Спонтанность» САТ ниже, чем в группе субъектов, у которых этот элемент не нагружает фактор.

Интерпретация результатов СИЛ: некоторые направления диагностики динамики личности и группы

В заключение обратимся к обсуждению некоторых смысловых аспектов разработки предлагаемой психодиагностической методики СИЛ.

1. Современный мир – сложный и динамичный, насыщенный информацией и техникой, межличностными коммуникациями – «трудный жизненный мир» для личности. В этом мире от человека требуется осуществление личностного выбора в ситуациях социокультурной неопределенности, нахождение смысла и способа своего существования, выбор жизненного пути, что делает проблему самоопределения, самодетерминации личности приоритетной.

Разрабатываемая интегративная психодиагностическая методика СИЛ выявляет *особенности избирательной активности личности и ее динамики в параметрическом пространстве* – сложном дифференцированном пространстве символов культуры.

2. Высокий темп изменений и множественность критических ситуаций для самых разных слоев населения делают актуальной проблему осуществления личностью творческой деятельности, инновационного поведения, творческого переживания кризиса. Это проблема формирования массовой творческой личности как адекватной ситуации творческого образа жизни значительной части детей, молодежи, взрослых, как нового типа социальности (так Р. Флорида [19] определяет и исследует новый «креативный класс»).

Специфика психодиагностической методики СИЛ в том, что она предлагает исследование *личностной сложности и многомерности*, так как сложность внутреннего мира личности и обеспечивает творческий тип переживания в «трудном внешнем мире» и в целом развитие и личности, и культуры [2]. Эта сложность исследуется *на основе психо-семантического метода через многообразие шкал индивидуального сознания – личностных*

конструктов – для интерпретации себя, других [11, 16, 20].

3. Время, в котором *историко-эволюционные процессы динамизировались*, представляет вызов способностям человека в преодолении хаоса внутреннего и внешнего мира, выстраивании своей жизни, сохраняя шансы раскрытия собственной индивидуальности. Индивидуализация жизнедеятельности происходит на фоне дифференциации людей как субъектов культуры (индивид, личность как социальный субъект, личность как индивидуальность). Процессы развития личности и развития культуры сопрягаются *в пространстве и времени образа жизни*, так как образ жизни есть и феномен личности, и феномен культуры.

Методика СИЛ выявляет значимость, дифференцированность, конфликтность установок, определяющих *индивидуальные особенности образа жизни личности*. Многообразие установок осуществления жизнедеятельности выявляются в связи с различием типов субъектов культуры (индивид, социальный субъект, личность как индивидуальность), что позволяет осуществлять прогноз векторов наиболее вероятной динамики личности и группы.

4. Включение в психодиагностическую методику *стимулов, обусловленных культурой или разными культурами* (визуальных и вербальных символов), а также включение *диагностических параметров, обусловленных культурой или разными культурами* (культурных установок, ценностей) ориентировано на выявление и прогноз динамики личности и группы в сложном пространстве современной культуры.

Литература

1. Асмолов, А.Г. *Культурно-историческая психология и конструирование миров* / А.Г. Асмолов. – М.: Изд-во «ИПП»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 768 с.
2. Василюк, Ф.Е. *Психотехника выбора* / Ф.Е. Василюк // *Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии*: сб. науч. тр. – М.: Смысл, 1997. – С. 284–314.
3. Грязева, В.Г. *Экологическая психология творческой личности* / В.Г. Грязева. – М.: ЦРСДОД МО РФ; Челябинск: «Полиграф-мастер», 2000. – 304 с.
4. Грязева, В.Г. *Одаренные дети: экология творчества* / В.Г. Грязева, В.А. Петровский. – М.: ПИ РАО; Челябинск: ЧГИИК, 1993. – 45 с.

5. Грязева-Добшинская, В.Г. Современное искусство и личность: гармонии и катастрофы / В.Г. Грязева-Добшинская. – М.: Академический проект, 2002. – 402 с.
6. Грязева-Добшинская, В.Г. Феномены субъектности в современном искусстве / В.Г. Грязева-Добшинская // Вопросы психологии. – 2006. – № 1. – С. 93–104.
7. Грязева-Добшинская, В.Г. Технология диагностики динамики личности и группы на основе интеграции методов проекции и психосемантики / В.Г. Грязева-Добшинская // Вестник ЮУрГУ. Серия «Психология». – 2008. – № 2. – С. 37–45.
8. Грязева-Добшинская, В.Г. Методика диагностики личности как субъекта культуры «Символы индивидуальности личности» / В.Г. Грязева-Добшинская, Е.И. Наливайко, А.С. Мальцева // Социальная психология творчества: сб. науч. тр. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2007. – С. 136–145.
9. Грязева-Добшинская, В.Г. Культурно-мифологические основания переживания личностью психологического кризиса как события / В.Г. Грязева-Добшинская, А.В. Щербакова // Социальная психология творчества 2007: сб. науч. тр. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2007. – С. 52–67.
10. Дмитриева, Л.Г. Особенности диалогической среды общения студентов в системе конструкторов Дж. Келли / Л.Г. Дмитриева, Е.Л. Солонина // Вестник Башкирского университета. Серия «Психология». – 2006. – № 1. – С. 101–106.
11. Келли, Дж. Теория личности. Психология личных конструкторов / Дж. Келли. – СПб.: Речь, 2000. – 249 с.
12. Мальцева, А.С. Личностные ресурсы выбора творческого жизненного пути / А.С. Мальцева // Социальная психология творчества: сб. науч. тр. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2007. – С. 33–41.
13. Мамардашвили, М. Психологическая топология пути / М. Мамардашвили // Нева. – СПб.: Изд-во Русского Христианского Гуманитарного Института, 1997. – 580 с.
14. Наливайко, Е.И. Культурные аспекты личностных воздействий научно-фантастических кинофильмов / Е.И. Наливайко // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. Серия «Психология». – 2008. – № 11. – С. 55–65.
15. Петровский, В.А. Личность в психологии / В.А. Петровский. – Ростов-на-Дону: ЮРГУ, 1996. – 510 с.
16. Петренко, В.Ф. Основы психосемантики / В.Ф. Петренко. – М.: Изд. МГУ, 1997. – 400 с.
17. Петров, В.М. Математика и социальные процессы (гиперболистические расщепления и их применение) / В.М. Петров, А.И. Яблонский. – М.: Знание, 1980. – 64 с.
18. Похилько, В.И. Техника репертуарных решеток в экспериментальной психологии личности / В.И. Похилько, О.Е. Федотова // Вопросы психологии. – 1984. – № 3. – С. 151–157.
19. Флорида, Р. Креативный класс: люди, которые меняют будущее / Р. Флорида. – М.: Классика-XXI, 2005. – 258 с.
20. Франселла, Ф. Новый метод исследования личности / Ф. Франселла, Д. Баннистер. – М.: Прогресс, 1987. – 234 с.
21. Финк, Э. Основные феномены человеческого бытия / Э. Финк // Проблема человека в западной философии: сб. науч. тр. – М.: Прогресс, 1988. – С. 357–403.
22. Хендерсон, Дж. Психологический анализ культурных установок / Дж. Хендерсон. – М.: Добросвет, 1997. – 219 с.
23. Чернавский, Д.С. О методологических аспектах синергетики / Д.С. Чернавский // Синергетическая парадигма. Нелинейное мышление в науке и искусстве. – М.: Прогресс-Традиция, 2002. – С. 50–66.

Поступила в редакцию 9 апреля 2009 г.

Грязева-Добшинская Вера Геннадьевна. Доктор психологических наук, заведующая кафедрой общей психологии, профессор, ЮУрГУ: vdobshinya@mail.ru.

Svetlana A. Belousova. Candidate of the pedagogic sciences, senior lecturer of Department of Developmental Psychology, South Ural State University: ipk_science@mail.ru.

Наливайко Екатерина Ивановна. Преподаватель кафедры общей психологии ЮУрГУ: hollor@rambler.ru.

Ekaterina I. Nalivaiko. Lecture of department of general psychology, South Ural State University: hollor@rambler.ru.

Мальцева Алиса Сергеевна. Преподаватель кафедры общей психологии ЮУрГУ: alisena85@mail.ru.

Alisa S. Maltseva. Lecture of department of general psychology, South Ural State University: alisena85@mail.ru.

Клиническая (медицинская) психология

УДК 616.8
ББК Ю948

ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ К ЗДОРОВЬЮ И БОЛЕЗНИ ПРИ СОМАТОФОРМНОЙ ВЕГЕТАТИВНОЙ ДИСФУНКЦИИ У ЛИЦ МОЛОДОГО ВОЗРАСТА

Т.В. Брябина

Рассматриваются вопросы этиопатогенеза соматоформных нарушений в контексте их сходства и различия с невротическими и психосоматическими расстройствами, отличающимися формированием представлений в виде психоцентрической либо соматоцентрической модели заболеваний. Описываются результаты исследования системы отношения к болезни и здоровью у лиц молодого возраста с соматоформной вегетативной дисфункцией, свидетельствующие о несформированности таких представлений, принятие роли больного и преимущественно некомплайенсная позиция.

Ключевые слова: отношение к здоровью, отношение к болезни, соматоформное расстройство.

Современные достижения медицины и психологии в значительной мере опираются на понимание ведущей роли психических факторов в этиопатогенезе многих соматических заболеваний. В Международной классификации болезней 10 пересмотра (МКБ-10) этиологическая и клиническая близость «психического» и «соматического» начал болезни нашла свое отражение в том, что «невротические» и «соматизированные» пограничные психические расстройства представлены в общей диагностической рубрике F4 «Невротические, связанные со стрессом и соматоформные расстройства».

Следует отметить, что МКБ-10 является статистическим, а не клиническим классификатором болезней, поскольку строится на учете не нозологической, а клинической близости расстройств. Этот классификатор ориентирован, прежде всего, на задачи практики, на диагностический процесс, целью которого является выявление клинической картины. Внешние признаки болезней (симптомы и синдромы) являются, в свою очередь, критериями дифференциации психической патологии. Представления о причинах заболевания в таком классификаторе учитываются в минимальной мере.

Схожесть клинической картины в отношении психогенных заболеваний находит от-

ражение и в рубрике F4 [17]: название и содержание рубрики F4 описывает класс состояний с симптоматикой невротического уровня, объединенных на основе их клинической близости. Приведенные в рубрике термины понимаются вне связи с традиционными понятиями невроза и психосоматоза.

В отечественной клинической медицине и психологии соматоформное расстройство, проявляющееся преимущественно соматовегетативной симптоматикой, определяется как «системный», «органный» невроз [12; 13; 15]. В современной психосоматике как в области и соматической медицины, и клинической психологии такого рода нарушения рассматриваются или как органный невроз, или как общий психосоматический синдром [1; 3; 4; 14]. В связи с этим одной из актуальных теоретико-методологических проблем современной психосоматики является определение акцента в диаде «психическое – соматическое» для каждого конкретного феномена. В конкретном рассматриваемом случае вопрос ставится следующим образом: как следует квалифицировать соматоформную вегетативную дисфункцию – как невротическое или как психосоматическое расстройство?

В МКБ-10 термин «соматоформные расстройства» (далее СФР) отражает лишь то, что в картине заболевания преобладают сома-

тические проявления, основным признаком которых служит наличие симптомов физического неблагополучия. В зависимости от преобладающей симптоматики в классификации выделяются подрубрики, соответствующие органным неврозам («Соматоформная вегетативная дисфункция»), маскированным депрессиям («Соматизированное расстройство»), ипохондрическому неврозу и небредовой дисморфофобии («Ипохондрическое расстройство»).

Диалектически СФР требуется рассматривать и как органнй невроз, и как психосоматическое (психогенное, в буквальном смысле этого слова, как вызванное психологическими факторами) нарушение. При этом очевидно, что именно нарушение деятельности неспецифических структур головного мозга является причиной и механизмом, объясняющим все три аспекта/ипостаси СФР – и как органнй невроз, и как соматовегетативная патология, и даже как конверсионное расстройство (психологическая конверсия на орган как иллюстрация ведущей роли конверсии в патогенезе такого рода нарушений) [8].

Современные эпидемиологические данные [6; 7; 10; 19 и др.] свидетельствуют о высокой частоте встречаемости соматоформных расстройств в популяции (от 15 до 53 %). При этом отмечается широкий разброс диапазонов показателей распространенности этих нарушений. Причинами подобных фактов являются несовершенство классификации, отсутствие четкого терминологического и критериального диагностического аппарата, неоднозначность и зачастую противоречивость дефиниций, отсутствие признанных единых концепций неврозо- и психосоматогенеза.

При невротических и психосоматических расстройствах для успешности лечебного процесса важным является осознание и принятие пациентом психологических причин и механизмов своего заболевания, отражающееся в формировании соответствующего паттерна отношения к своему заболеванию.

Вариативность клинической картины психовегетативной симптоматики, ее расплывчатость и размытость становятся наиболее частым источником диагностических ошибок и неадекватного лечения. В свою очередь, это дискредитирует возможности терапии этих пациентов и дезавуирует ожидания как врачей, так и больных. Важность этой ситуации усиливается и потому, что среди молодых лиц с СФР преобладают пациенты с

донозологическими проявлениями собственно психосоматической болезни на фоне возможной обратимости этих нарушений. Именно донозологический уровень патологии, отсутствие четких морфологических нарушений заинтересованного органа, легко наступающая редукция симптоматики привели к тому, что в клинической практике такие расстройства получили название «функциональных». Вместе с тем уровень и клинические особенности проявления нарушений у молодых пациентов с СФР позволяют рассматривать их как весьма перспективных больных для психотерапевтического лечения. Начальный донозологический уровень клинических проявлений, относительно короткий период болезни не создают основы для формирования как психогенной, так и соматогенной реакции на болезнь.

Улучшение уровня психологической грамотности и культуры населения, в большей степени характерное для лиц молодого возраста, предполагает, что среди лиц этой возрастной группы может наблюдаться большая ориентированность на психоцентрированную модель отношения к болезни (ОкБ).

При этом считается, что на формирование системы ОкБ существенное влияние оказывают природа самого заболевания, осознание ее фрустрирующего (блокирующего основные потребности личности) характера, угроза личности или даже жизни и связанная с этим тревога, отношение к этому заболеванию в окружении больного и др. [5; 6; 9; 16]. Отличительной особенностью исследования ОкБ при соматоформных расстройствах является то, что они не несут явной угрозы жизни пациента и не считаются «социально серьезным» заболеванием (в отличие, например, от сахарного диабета). Однако соматовегетативные расстройства, очевидно, ухудшают функционирование пациента, сопровождаясь беспокойством, неструктурированной, немотивированной тревогой. Это симптомы с точки зрения психофизиологического функционирования соответствуют неспецифическому симпатoadреналовому (аффективному) возбуждению. Таким образом, можно предполагать, что у пациентов с СФР преимущественно психовегетативный характер нарушений специфически отражается в их системе отношений.

Современные исследования в области психологии и болезни [2; 11; 18; 21] показывают, что формирование отношения к болезни в сознании субъекта неразрывно, диалектиче-

ски связано с формированием отношения к здоровью. Применительно к психосоматическим больным, в частности к группе пациентов с СФР, эта диалектичность имеет свою особенность – в поле самосознания таких пациентов психоцентрированные и соматоцентрированные представления сближаются, причем граница между такими представлениями может быть существенно размытой.

Сама проблема диагностики отношения к болезни и к здоровью у пациентов СФР может представляться сложной и запутанной в той же мере, в какой представляется неоднозначным соотношение нормы и патоса, психического и соматического при невротических и психосоматических расстройствах донозологического уровня. Решение такой проблемы может быть конструктивным в случае выбора адекватного инструментария. Поэтому среди методов психологического исследования должны быть и те, которые направлены на изучение отношения к болезни (ОкБ), и те, которые направлены на изучение отношения к здоровью (ОкЗ), а также позволяющие исследовать психические (психологические) и соматические феномены. Чаще всего изучение отношения к болезни проводится с помощью клинико-психологических (беседа, наблюдение) и экспериментально-психологических методов (опросники, проективные методы, психосемантические методы).

Отношение к заболеванию и здоровью является важным, но частным видом отношений личности, рассматриваемых в отечественной психологии отношений В.Н. Мясищева как особая форма связи Субъекта и Объекта. В этом плане отношение к болезни и здоровью является субъектно-объектным, где объектом выступает собственная болезнь или здоровье [9; 15]. Очевидно, что отношение к собственному здоровью (болезни) можно рассматривать не только как один из фрагментов системы отношений личности (в понимании В.Н. Мясищева), но и как один из фрагментов системы самоотношения личности, входящего в структуру самосознания. Принимая в целом высказанные В.В. Столиным ограничения в представлениях о самоотношении как феномене преимущественно эмоционального характера, отметим, что самоотношение к здоровью и болезни как одна из характеристик самосознания является более широким понятием, включающим в себя и когнитивные образования. В плане исследования ОкБ и ОкЗ важным является вывод о том, что наиболее

адекватным отражением содержания сознания и самосознания является воспроизведение психосемантических конструкций (психосемантические репрезентации) [20]. Следовательно, исследование отношения к болезни и здоровью требует применения психосемантических методов с целью получения репрезентаций, адекватных содержанию представлений о здоровье (болезни) и отношения к ним. Вместе с тем представляется возможным сочетать клинические и собственно психодиагностические методы и методики. Так, клиническая беседа (фактически – опрос устный и письменный) позволяет обратиться к когнитивно-рефлексивным структурам самосознания, определить сформулированное у субъекта понимание своего состояния при болезни. Вместе с тем подобного рода исследования могут и должны содержать в себе и привычный, стандартный набор методов и методик.

В связи с отмеченными выше особенностями контингента лиц и специфики исследуемой патологии было организовано и проведено пилотное клинико-психологическое исследование.

Выборка. В исследовании принимали участие 20 пациентов молодого возраста (средний возраст $19,2 \pm 2,1$ года): 10 женщин и 10 мужчин, страдающих соматоформной вегетативной дисфункцией, с длительностью заболевания от 1 до 2 месяцев.

Методы. Использовались специально сформированные, соответствующие целям и задачам настоящего исследования интервью, анкетирование и самоописание. Интервью проводилось по оригинальному алгоритму и включало требования определения пациентами своего состояния, отношения к болезни, здоровью. Анкетирование проводилось по специальной методике «Отношение к здоровью», в которой к свободному описанию своего здоровья был добавлен пункт описания болезни. Данные этой методики позволяют провести анализ частоты встречаемости различных признаков здоровья, соответствующих эмоциональному, поведенческому и когнитивному компонентам.

Анализ полученных результатов проводился на основе расчета частотных характеристик встречаемости ответов на пункты клинического интервью и анкеты, проводившегося с элементами контент-анализа содержания высказываний испытуемых. На основе полученных данных построена модель психосе-

мантических репрезентаций представлений о здоровье и болезни у лиц с соматоформной вегетативной дисфункцией (далее СФВД).

Анализ системы отношений болеющей личности

Отношение к здоровью

В первую очередь определялось само понимание испытуемыми понятия «здоровье».

«Здоровье» для них – это гармоничное сочетание в человеке физического и психического (духовного) начал (в 29 % протоколов интервью), отсутствие болезненных ощущений (18 %); нормальное функционирование организма (12 %) как гарантия успеха в делах (6 %), основа деятельности и трудоспособности (6 %). Контент-анализ высказываний показывает, что здоровье в целом рассматривается как необходимая часть будущего, продолжение рода (дети), поддержание своего образа жизни, трудоспособности, жизнерадостности и счастья. Респондентами этой группы отмечается, что достижение успеха в той или иной сфере, в жизни в целом определяется наличием упорства, трудолюбия, хорошего образования и «нужных связей» (поддержка друзей, знакомых).

По мнению пациентов с СФВД, на представление о «здоровье» больше всего оказывают влияние медицинские работники, прежде всего, врачи (46 % опрошенных) и СМИ (38 %). По отношению к друзьям, знакомым отмечается неопределенное отношение как к источникам получения информации о здоровье (35 %), т. е. опрошенные не знают о влиянии полученных от своих друзей сведений на формирование их собственных представлений о «здоровье».

Центральное место в картине психосемантических репрезентаций занимают категория «ценность здоровья» и «интересная работа» (взаимосвязанность понятий – 77 %), «верные друзья» (69 %), «счастливая семейная жизнь» (54 %), «материальное благополучие» (46 %), а также «признание и уважение окружающих», «независимость (свобода)».

Несмотря на то, что здоровье большинством пациентов признается ценностью, у испытуемых отмечается отсутствие заботы о здоровье, мотивируемое тем, что «они и так здоровы» – у 50 % респондентов. Отмечается наличие непонимания, незнания того, что нужно делать для поддержания здоровья, сеготования на отсутствие соответствующих для этого условий (38 %). Следует отметить, что у

пациентов с СФВД отмечаются трудности в определении достаточности-недостаточности собственных усилий по поддержанию своего здоровья (31 %).

В период, предшествующий ухудшению своего соматического состояния пациенты отмечали, что они невнимательно относились к своему здоровью (67 % испытуемых). Вместе с тем после развития клинической картины заблевания все испытуемые стали проявлять заинтересованность, внимание к своему здоровью, отмечали необходимость обращения к врачу с целью консультаций о причинах своего ухудшения здоровья и излечения (83 % респондентов).

Наиболее существенными факторами, оказывающими влияние на состояние здоровья у лиц с СФВД, являются: качество медицинского обслуживания (частота встречаемости у 54 % респондентов), влияние экологической обстановки (46 %), наличие вредных привычек (46 %), факторы профессиональной деятельности (38 %), а также особенности питания, образ жизни, поддержка друзей, желание быть здоровым. Среди подобного рода репрезентаций эпизодически отмечается также и конструкт «не думать о своей болезни».

Эмоциональный фон, связанный со здоровьем характеризуется как «счастье» (53 % респондентов), «спокойствие» (46 %), «радость» (46 %), «уверенность в себе» (46 %), «свобода» (46 %) и «чувство внутреннего удовлетворения» (46 %). Наличие безразличия к своему состоянию у принявших участие в исследовании лиц с СФВД сведено к минимуму (38 %). Вместе с тем отмечаются и затруднения респондентов в оценке и квалификации жалоб на свое здоровье (38 % испытуемых).

При анализе поведенческого компонента отношения к здоровью в структуре психосемантических репрезентаций были выделены следующие здоровьесберегающие конструкты: «избегание вредных привычек» (42 %), «лечение» (42 %), «соблюдение здорового образа жизни» (42 %), «внимательное отношение к своему самочувствию» (40 %), «соблюдение режима отдыха» (42 %) и «спокойствие» (40 %). В то же время в отношении факторов поддержания здоровья минимальная частота встречаемости отмечается по показателям «закаливание» (50 %), «соблюдение диет» (42 %), «забота о режиме сна и отдыха» (31 %) и «посещение врача с профилактической целью» (31 %).

Отношение к болезни

В полученных от пациентов с СФВД психосемантических репрезентациях понятие «болезнь» определяется как «плохое самочувствие» (14 % респондентов), «дисгармония физического и психического» (28 %), «нарушение физиологических функций в организме» (28 %), «помеха в деятельности и трудоспособности» (21 %) и «угроза реализации будущего» (7 %).

Эмоциональный фон, характерный для болезни определяется как «подавленность» (46 %), «озабоченность» (38 %) и «расстроенность» (38 %).

Свое состояние пациенты определяют, в основном, как «расстройство» (26 %) или «недомогание» (26 %), а затем уже как «заболевание» (21 %), «болезнь» (21 %) и «патологию» (5 %). При этом недомогание и расстройство расцениваются как состояния временные, не угрожающие жизни, вошедшие в привычку. Важным представляется отмеченная всеми респондентами связь заболевания с расстройствами психики, прежде всего, нарушениями эмоционального реагирования. Понятие «болезнь» всеми респондентами используется как наиболее полное и точное определение к своему состоянию. Наиболее часто встречающимся аргументом в описании отношения к болезни являлось утверждение анозогнозического типа: «потому, что так обозначили врачи, а им, как специалистам, виднее», а также утверждения пессимистического плана – «состояние, при котором лечение проходит достаточно длительно», «до конца восстановиться не получается». Понимание ситуации заболевания проявляется в признании длительности сроков лечения, его низкой результативности, высокой лабильности своего состояния. Описание патологичности своего состояния определяется как его отклонение от нормы («что-то со мной не так»).

При наличии недомогания эти пациенты, как правило, обращаются к врачу (61 % респондентов), только затем сами принимают меры, исходя из своего прошлого опыта (39 %). При этом нередко отмечается наличие неопределенного отношения к мало дифференцированным симптомам своего состояния (45 %).

Основными причинами ухудшения состояния пациенты считают эмоциональные нагрузки, зависящие от образа жизни, питания, учебы (работы), настроения, умственных нагрузок.

Вне зависимости от характера квалификации своего состояния все испытуемые указывают на то, что болезнь для них является «препятствием», «помехой к достижению цели жизни, будущего». Все испытуемые отмечали, что болезнь – это всегда «препятствие, мешающее нормальной жизнедеятельности», что человек не может «извлечь пользу из своего болезненного состояния», что болезнь – это «всегда плохо». В то же время результаты анализа высказываний пациентов с СФВД показывают, что ухудшение состояния пациентов никак не отразилось на других сферах их жизнедеятельности, на планах на будущее (89 %), не влияет на сферу интересов (78 %), на социальную активность (61 %), на привычный образ жизни (55 %). Отмечается некоторое противоречие и амбицидентность высказываний респондентов: «больными» они себя считать не хотят даже на фоне оценки своего состояния как «плохое самочувствие» (67 %). Происходит определенное отрицание своего актуального состояния, не принятие себя как «больного». Возможно, причиной этому является неадекватное восприятие своего состояния (неадекватное представление о болезни), связанное с ситуацией неопределенности, характером заболевания, возрастом.

Также можно отметить, что пациенты с СФВД могут допустить наличие болезни, но в отношении признания статуса «больного» наблюдаются реакции уклонения, отрицания («я себя больным не считаю, но у меня что-то есть»). Отмечается понимание связи ухудшения их состояния не только с физиологическими нарушениями, но и с психическими (эмоциональными). Несмотря на наличие декларируемого желания выздороветь, выявить и устранить причины ухудшения состояния, пациенты с СФВД обнаруживают признаки избегающего (уклоняющего) поведения: как правило, их посещения ограничиваются 1–2 встречами с врачом, пациенты не приходят на повторные обследования или за их результатами, отказываются от лечения или от обследований. Таким образом, ситуация болезни для них описывается схемой: «Я не больной, но у меня есть расстройство, недомогание».

Описанный опыт клинического исследования и интерпретации психосемантических репрезентаций пациентов с соматоформными расстройствами отражает всю описанную специфику формирования пограничных психических и психосоматических расстройств и

в целом подтверждает гипотезу о наличии специфических клинико-психологических феноменов, проявляющихся, прежде всего, малодифференцированными и амбивалентными проявлениями системы отношений к здоровью и болезни.

Литература

1. Александр, Ф. Психосоматическая медицина: принципы и практическое применение / Ф. Александр. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. – 352 с.
2. Ананьев, В.А. Введение в психологию здоровья / В.А. Ананьев. – СПб.: Балтийская педагогическая академия, 1998. – 148 с.
3. Антропов, Ю.Ф. Лечение детей с психосоматическими расстройствами / Ю.Ф. Антропов, Ю.С. Шевченко. – СПб.: Речь, 2002. – 560 с.
4. Бройтигам, В. Психосоматическая медицина / В. Бройтигам, П. Кристиан, М. Рад. – М.: Гэотар-Медицина, 1999.
5. Вассерман, Л.И. Психологическая диагностика отношения к болезни: пособие для врачей / Л.И. Вассерман, Б.В. Иовлев, Э.Б. Карпова, Я.А. Вукс. – СПб.: Психоневрологический институт им. В.М. Бехтерева. Лаборатория клинической психологии, 2002. – 27 с.
6. Вид, В.Д. Психосоциальная составляющая соматоформных расстройств / В.Д. Вид // <http://www.bekhterev.spb.ru/science/confer2005/part1/wied.htm>
7. Психогенные соматические расстройства: пособие для врачей / Г.И. Дереча, В.А. Дереча, Р.С. Егоров, О.Н. Хромушин; под ред. В.А. Дереча. – Оренбург, 2005. – 102 с.
8. Заболевания вегетативной нервной системы / под ред. А.М. Вейна. – М.: Медицина, 1991. – 624 с.
9. Иовлев, Б.В. Психология отношений. Концепция В.Н. Мясищева и медицинская психология / Б.В. Иовлев, Э.Б. Карпова. – СПб.: Сенсор, 1999. – С. 76.
10. Исаев, Д.Н. Эмоциональный стресс, психосоматические и соматопсихические расстройства у детей / Д.Н. Исаев. – СПб.: Речь, 2005. – 400 с.
11. Каган, В.Е. Внутренняя картина здоровья – термин или концепция / В.Е. Каган // Вопросы психологии. – 1993. – №1. – С. 86–89.
12. Карвасарский, Б.Д. Неврозы / Б.Д. Карвасарский. – М.: Медицина, 1990. – 576 с.
13. Ковалев, В.В. Психиатрия детского возраста / В.В. Ковалев. – М.: Медицина, 1995. – 560 с.
14. Любан-Плюцца, Б. Психосоматический больной на приеме у врача / Б. Любан-Плюцца, В. Пельднигер, Ф. Крегер. – СПб.: НИПИ им. В.М. Бехтерева, 1994. – 245 с.
15. Мясищев, В.Н. Личность и неврозы / В.Н. Мясищев. – Л.: ЛГУ, 1960. – 425 с.
16. Николаева, В.В. Влияние хронической болезни на психику / В.В. Николаева. – М.: МГУ, 1987.
17. Попов, Ю.В. Современная клиническая психиатрия / Ю.В. Попов, В.Д. Вид. – СПб.: Речь, 2000. – 402 с.
18. Психология здоровья / под ред Г.С. Никифорова. – СПб.: Питер, 2006. – 607 с.
19. Смулевич, А.Б. Ипохондрия и соматоформные расстройства / А.Б. Смулевич // <http://www.psychiatry.ru/library>
20. Столин, В.В. Самосознание личности / В.В. Столин. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. – 284 с.
21. Тхостов, А.Ш. Теоретические проблемы исследования внутренней картины болезни / А.Ш. Тхостов, Г.А. Арина // Психологическая диагностика отношения к болезни при нервно-психических и соматических заболеваниях: сб. науч. тр. – Л., 1990. – Т. 127. – С. 32–38.

Поступила в редакцию 28 марта 2009 г.

Брябрина Татьяна Викторовна. Старший преподаватель кафедры клинической психологии Южно-Уральского государственного университета: t_bryabrina@mail.ru.

Tatyana V. Bryabrina. Assistant of professor, Department of Clinical Psychology, South Ural State University: t_bryabrina@mail.ru.

ФАКТОРНО-АНАЛИТИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА ДАННЫХ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ПОДРОСТКОВ ПРИ СУДЕБНО-ПСИХИАТРИЧЕСКОЙ ЭКСПЕРТИЗЕ

К.В. Мещерякова, А.Ю. Рязанова

Представлены результаты факторного анализа данных экспериментально-психологического исследования критичности подростков при судебно-психологической экспертизе. Полученные результаты отражают специфику нарушений критичности подростков в зависимости от варианта имеющегося психического нарушения и юридической квалификации совершенных противоправных действий.

Ключевые слова: судебно-психологическое исследование, нарушения критичности у подростков-правонарушителей.

При судебно-психиатрической и комплексной психолого-психиатрической экспертизах традиционным компонентом экспертной деятельности является экспериментально-психологическое исследование, направленное на изучение познавательных процессов и личностных особенностей подэкспертного. Одним из основных личностных качеств, обеспечивающих регуляцию поведения субъекта, служит критичность. Наличие или отсутствие критичности, динамика её сохранности является важнейшим критерием для вынесения экспертных решений. Это положение основывается на высказанном одним из ведущих отечественных специалистов в области судебной психологии И.А. Кудрявцевым [4] постулате о том, что критичность выступает наиболее полной характеристикой меры способности подэкспертного «осознавать фактический характер и общественную опасность своих действий или руководить ими». По сути, состояние критичности является одной из составных частей медицинского и психологического критериев для юридической квалификации понятия «невменяемости».

Критичность – сложное и многомерное понятие. Пока не существует общепризнанного единого определения критичности, в литературных источниках этот термин определяется различными дефинициями и дескрипторами, что приводит к существенным различиям в понимании его содержания, к описанию его с помощью содержательно и семантически различных категорий, понятий и терминов. Именно терминологической нечеткостью (недифференцированностью, размытостью)

понятия «критичность» можно объяснить трудности исследования и диагностики этого феномена. Авторами настоящей статьи ранее уже были описаны некоторые теоретические вопросы критичности со ссылками на соответствующие литературные источники, обосновывающие представленный выше вывод [3].

В патопсихологии исследование критичности имеет свои особенности. Во-первых, отсутствуют специальные, узконаправленные методики для выявления нарушений критичности. Кроме того, используемые в патопсихологии и судебной экспертизе методики для диагностики критических способностей являются в большинстве своем опосредованными (в отношении диагностируемого конструкта). В силу этого актуальное состояние критичности субъекта оценивается по результатам наблюдения и выполнения различных патопсихологических методик, сопоставления полученных с их помощью прямых и косвенных результатов. Во-вторых, не разработаны диагностические стандарты, отсутствуют психометрические показатели, позволяющие оценивать нарушения критичности количественно. Поэтому квалификация качественных данных и их оценивание носит весьма субъективный характер, а результаты в значительной степени определяются профессиональным опытом и квалификацией эксперта. Как следствие, становится невозможным выполнение классического базового требования к результатам психологического экспертного исследования с помощью нестандартизованных методик – обеспечение воспроизводимости экспериментальных данных [1]. В силу этого стра-

дает и обеспечение научных исследований в этой области, поскольку существенная разница оснований, которыми руководствуются и исследователи, и практики при определении критичности и ее нарушений, не позволяет обобщать и сравнивать результаты уже выполненных исследований. Важность этого вывода объясняется и тем фактом, что условия судебной психологической экспертизы диктуют определенные ограничения в выборе и использовании экспериментально-психологических методик: набор методик относительно стабилен и традиционен, поскольку апробирован именно в судебной экспертной практике. Кроме того, такие ограничения не должны сказаться на качестве итогового экспертного вывода, который должен быть обоснованным и доказательным, в том числе и данными экспериментально-психологического исследования.

Поэтому целью настоящего исследования явилось получение данных о структуре критичности и ее нарушениях, выявленных при экспериментально-психологическом исследовании подростков, направленных на судебно-психологическую экспертизу по основаниям, требующим определения медицинского и психологического критериев для юридической квалификации понятия «невменяемости».

Объектом исследования являлись данные экспериментально-психологического исследования подростков 3-х нозологических групп (диагнозы с кодами F70; F07.0; F60, F91 Международной классификации болезней 10-го пересмотра – МКБ-10), прошедших судебно-психиатрическую и комплексную психолого-психиатрическую экспертизы.

Предметом исследования стала структурно-иерархическая взаимосвязь экспериментально-психологических данных, характеризующих феномен критичности.

Для достижения поставленной цели была выдвинута основная задача: организация массива экспериментально-психологических данных испытуемых, отличающихся по 2 внешним критериям (нозологической квалификации и вариантам вынесенных экспертных решений).

Выборку составили результаты экспериментально-психологического исследования 198 испытуемых в возрасте 14–18 лет (16,5±1,7 лет), прошедших судебно-психиатрическую и психолого-психиатрическую экспертизы. Из выборки были сформированы 3 подвыборки (группы) по внешним

критериям: «нозологическая принадлежность», «характер экспертного решения».

При формировании подвыборок по критерию «нозологическая принадлежность» первую группу (группа ОРЛ) составили 70 пациентов (средний возраст 15,9±1,8 лет) с органическим расстройством личности (код F 07.0 МКБ-10). Вторую группу (группа РЛ, n=66) составили подростки в возрасте 17,1±1,3 лет с расстройствами личности (F60, F91), третью (группа ЛУО, n=62) испытуемые в возрасте 15,4±1,7 лет с легкой умственной отсталостью (F70).

По критерию «характер экспертного решения»¹ были составлены три подвыборки: «вменяемые» (n=137; 16,8±1,4); «невменяемые» (n=45; 15,7±1,3); «ограниченно вменяемые» (n=16; 15,9±1,8).

Исследование проводилось с помощью стандартных патопсихологических методик для изучения познавательных процессов и интеллектуальных возможностей: одноцветные таблицы Шульте, корректурная проба Анфимова, методика на запоминание 10 слов, запоминание 10 пар слов (проба на ассоциативную память), методика исследования интеллектуальной деятельности Д. Векслера (WAIS). Исследование личностных особенностей проводилось с использованием методик «Уровень невротизации и психопатизации», «Индивидуального типологического опросника», «Патохарактерологического диагностического опросника» А.Е. Личко, теста цветных выборов Люшера, методики «Дом – Дерево – Человек», шкалы самооценки Дембо-Рубинштейна. Также использовались клинические методы: наблюдение, интервью, диалог, изучение

¹ При формулировании критерия «характер экспертного решения» учитывалось, что формулировки «вменяем», «ограниченно вменяем», «невменяем» являются результатами юридической квалификации состояния критичности подэкспертных. При этом формулировки экспертных решений, вынесенные судебными психиатрами-экспертами, с одной стороны, обязаны представлять основания для вынесения такой юридической квалификации, с другой стороны, – обязаны опираться на данные экспериментально-психологического исследования. В практике сложились определенные штампы формулировок экспертных заключений, позволяющих обеспечить взаимную соотнесенность юридического, медицинского и психологического статуса подэкспертных. Именно такая соотнесенность лежит в основе разделения выборки по внешним критериям «вменяем», «ограниченно вменяем», «невменяем».

Клиническая (медицинская) психология

медицинской документации и материалов уголовного дела.

По итогам выполненного ранее анализа [4] были выделены 23 индикатора нарушений критичности, проявляющихся в результатах клинико- и экспериментально-психологического исследования (23 психодиагностических «мишени»). Далее была разработана система квалификации нарушений критичности, позволяющая установить соответствие качественных характеристик нарушения критич-

ности и степени их выраженности (от 0 до 3 баллов).

Для решения задачи валидизации разработанной системы по принципу «внешнего критерия» была разработана экспертная карта оценки нарушений критичности по материалам клинико- и экспериментально-психологического исследования (табл. 1).

Экспертами – медицинскими психологами были оценены каждый внесенный в карту симптом нарушений критичности по трех-

Таблица 1

Экспертная карта оценки нарушений критичности

ЭПИ	Клинико-психологические проявления нарушений критичности	Степень выраженности нарушений			
		отсутствуют (0)	слабо выраженные (1)	умеренно выраженные (2)	выраженные (3)
Наблюдение	Трудности усвоения инструкций				
	Игнорирование собственных ошибок				
	Отсутствие реакции на критику со стороны экспериментатора				
	Отказные реакции				
	Протестные реакции				
	Снижение чувства дистанции				
	Повышенная импульсивность (опережающие реакции)				
	Отсутствие чувства экспертной ситуации				
	Отсутствие старательности, ориентации на успех				
	Раздражительность				
Бравада (склонность к переоценке себя)					
Опросники, Дембо-Рубинштейн, Дом – дерево – человек	Уровень самооценки				
	Незрелость				
	Интеллектуальная недостаточность				
	Импульсивность				
	Эмоциональная неустойчивость				
	Враждебность				
	Агрессивность				
	Коммуникативные затруднения				
	Социальная дезадаптация				
	Делинквентность				
	Тревожность				
	Ирреальность притязаний				
Раздражительность					

балльной шкале интенсивности выраженности этого симптома у каждого испытуемого выборки. В целях обеспечения надежности, сопоставимости и достоверности выносимых количественно-качественных оценок проводился анализ согласованности отдельно выносимых экспертами мнений о степени нарушений критичности подэкспертных.

Полученные экспертные оценки подвергались первичной математико-статистической обработке и факторному анализу по методу главных компонент с последующим Varimax-вращением, выполняемому по классическим алгоритмам факторно-аналитических процедур [5]. Расчет значений и визуализация данных проводились посредством обработки массивов данных с помощью специализированной компьютерной программы «Statgraphics. Ver.5.1».

В итоге была выделена факторная структура нарушений критичности, определенная по материалам обработки данных всей выборки. Факторная структура образована 3 факторами с общим потенциалом объяснения

(63,9 % дисперсии переменных). Интерпретируемый состав входящих в каждый фактор переменных позволил следующим образом определить эти факторы (табл. 2).

Факторная структура нарушений критичности при органическом расстройстве личности образована 5 факторами с общим потенциалом объяснения (70,6 % дисперсии переменных). При этом установлена принципиальная воспроизводимость как минимум 2 факторов из числа общегрупповых констелляций переменных. Интерпретируемый состав входящих в каждый фактор переменных позволил определить эти факторы как «Аффективно-деструктивные нарушения» (41,6 % дисперсии переменных), «Нарушения поведения» (10,0 %), «Интеллектуальная недостаточность» (7,4 %), «Социальная дезадаптация» (6,2 %), «Самооценка и уровень притязаний» (5,4 %). Первый фактор, интерпретируемый как «Аффективно-деструктивные нарушения», кроме ранее выделенных переменных: враждебность (0,83), агрессивность (0,74), также отражает ситуационные пове-

Таблица 2

Факторная структура нарушений критичности у подростков, совершивших деликт

Фактор	Признаки (с значениями нагрузок на фактор)
Нарушения планирования и контроля деятельности у интеллектуально и социально незрелой личности (43,5 %)	Незрелость (0,89) Интеллектуальная недостаточность (0,83) Игнорирование ошибок (0,81) Отсутствие старательности (0,67) Социальная дезадаптация (0,54) Импульсивность (0,53) Коммуникативные затруднения (0,52)
Аффективно-деструктивные нарушения (13,3 %)	Враждебность (0,90) Агрессивность (0,88) Протестные реакции (0,64) Делинквентность (0,58) Отказные реакции (0,55) Раздражительность (0,55) Эмоциональная неустойчивость (0,51)
Нарушения поведения (7,02 %)	Бравада (0,76) Снижение чувства дистанции (0,73) Отказные реакции (0,58) Протестные реакции (0,58) Импульсивность (0,55) Отсутствие реакции на критику (0,54) Отсутствие чувства экспертной ситуации (0,53) Эмоциональная неустойчивость (0,50)

денческие реакции на экспертное исследование – отказные реакции (0,77), протестные реакции (0,76). Второй фактор образуют импульсивные реакции, свидетельствующие о снижении способности к волевому контролю деятельности.

Факторная структура нарушений критичности у подростков с расстройством личности образована 3 факторами с общим потенциалом объяснения (67,8 % дисперсии оценок переменных). Учитывая состав входящих в каждый фактор переменных, проинтерпретированы они были как «Аффективно-деструктивные и волевые нарушения» (47,0 % дисперсии переменных), «Нарушения поведения» (11,9 %), «Интеллектуальная недостаточность» (8,8 %). По силе своего влияния на клиническую факторную картину на первый план в факторе «Аффективно-деструктивные нарушения» выходят враждебность (0,84), агрессивность (0,81), эмоциональная неустойчивость (0,75), социальная дезадаптация (0,72). Эти клиничко-психологические симптомы являются, по сути, основными диагностическими критериями расстройств личности. Второй по значимости фактор описывает ситуационные нарушения поведения – бравлада (0,85), снижение чувства дистанции (0,83), протестные реакции (0,72), которые проявляются в результатах клинических методов, применяемых в ходе экспертного исследования. Третий фактор – «Интеллектуальная недостаточность» (8,8 %) описывает квазиинтеллектуальные нарушения, носящие «вторичный характер» и являющиеся следствием нарушения эмоций, планирования действий, их контроля и прогноза. Действительно, несмотря на формальную сохранность интеллекта, лицам с расстройством личности присущи недостатки прогнозирования своих действий, для них характерны негибкость умозаключений, односторонность выводов, легковесность, поверхностность суждений, непродуманность принимаемых решений («относительное слабоумие», «парциальное слабоумие», «неполноценность интеллекта аномальных личностей»).

Факторная структура нарушений критичности при легкой форме умственной отсталости образована 4 факторами с общим потенциалом объяснения (66,5 % дисперсии переменных). Анализ входящих в каждый фактор переменных позволил следующим образом проинтерпретировать эти факторы: «Эмоциональная неустойчивость» (38,3 % дисперсии

переменных), «Интеллектуальная недостаточность и нарушения социальной адаптации» (15,6 %), «Деструктивные (асоциальные) нарушения» (6,7 %), «Самооценка и уровень притязаний» (5,9 %).

Различия в структуре факторно-аналитических решений базы данных экспериментально-психологических исследований подэкспертных всех трех групп представлены в табл. 3.

При анализе факторной структуры нарушений критичности в группе «вменяемых» подэкспертных на первый план выходит фактор «Нарушения поведения с антисоциальными тенденциями» (29,3 % дисперсии переменных). Наиболее весомыми (значимыми) переменными (клиничко-психологические симптомами) этого фактора явились бравлада (0,72), делинквентность (0,70), снижение чувства дистанции (0,61). Данные симптомы в клиническом аспекте описывают реакцию испытуемых на ситуацию экспертизы (бравлада, снижение дистанции), в психологическом плане ведущий социально- и клиничко-психопатологический симптом (делинквентность) проявляется возможностью совершения асоциальных поступков, вероятность реализации которых резко повышается в определенных ситуациях.

Фактор «Интеллектуальная недостаточность» по значимости занимает второе место в факторной структуре нарушений критичности и в группе «вменяемых» (14,7 % дисперсии переменных), и в группе «невменяемых» (17,4 %). Это свидетельствует о том, что при решении основного экспертного вопроса на первый план выходит оценка функции регуляции поведения, а интеллектуальный компонент не является ведущим, главенствующим при оценке психического дефекта.

Фактор «Деструктивные реакции» имеет в группе «вменяемых» подэкспертных минимальную значимость (5,4 % дисперсии переменных).

В группе «невменяемых» испытуемых отмечается диаметрально противоположная картина факторно-аналитической структуры данных. На первый план в ней выходит фактор «Нарушения поведения с деструктивными реакциями» (32,2 % дисперсии переменных). К переменным (клиничко-психологическим симптомам), обнаруживающим максимальные нагрузки, относятся агрессивность (0,89), враждебность (0,89). В факторной картине налицо преобладание стенических, деструктивных реакций, обуславливающих криминальное,

Таблица 3

Факторная структура нарушений критичности у подростков
с различными нозологическими формами психических расстройств

Расстройство личности		Органическое расстройство личности		Легкая умственная отсталость	
фактор	признаки	фактор	признаки	фактор	признаки
Аффективно-деструктивные нарушения и волевые нарушения (47,0 %)	Враждебность (0,84)* Агрессивность (0,81) Эмоциональная неустойчивость (0,75) Делинквентность (0,73) Отсутствие чувства экспертной ситуации (0,73) Соц. дезадаптация (0,72) Импульсивность (0,70) Отсутствие реакции на критику (0,68) Отсутствие старательности (0,68) Отказные реакции (0,63) Раздражительность (0,57) Опережающие реакции (0,57) Игнорирование ошибок (0,53)	Аффективно-деструктивные нарушения (41,6 %)	Враждебность (0,83) Отказные реакции (0,77) Протестные реакции (0,76) Агрессивность (0,74) Раздражительность (0,69) Отсутствие реакции на критику (0,64) Импульсивность (0,56) Отсутствие чувства экспертной ситуации (0,51)	Эмоциональная неустойчивость (38,3 %)	Импульсивность (0,89) Эмоциональная неустойчивость (0,82) Протестные реакции (0,81) Отказные реакции (0,79) Отсутствие чувства экспертной ситуации (0,72) Отсутствие реакции на критику (0,70) Опережающие реакции (0,69) Раздражительность (0,67) Снижение чувства дистанции (0,67) Соц. дезадаптация (0,56) Самооценка (0,53)
Нарушения поведения (11,9%)	Бравада (0,85) Снижение чувства дистанции (0,83) Протестные реакции (0,72) Отказные реакции (0,58) Отсутствие реакции на критику (0,52)	Нарушения поведения (10,0%)	Бравада (0,76) Снижение чувства дистанции (0,71) Опережающие реакции (0,71) Отсутствие чувства экспертной ситуации (0,67) Игнорирование ошибок (0,59) Импульсивность (0,54) Делинквентность (0,49)	Интеллектуальная недостаточность и нарушения социальной адаптации (15,6%)	Незрелость (0,81) Трудности усвоения инструкций (0,78) Игнорирование ошибок (0,73) Интеллектуальная недостаточность (0,67) Отсутствие старательности (0,67) Соц. дезадаптации (0,66) Коммуникативные затруднения (0,62)

Расстройство личности		Органическое расстройство личности		Легкая умственная отсталость	
фактор	признаки	фактор	признаки	фактор	признаки
Интеллектуальная недостаточность (8,8%)	Интеллектуальная недостаточность (0,90)	Интеллектуальная недостаточность (7,4%)	Интеллектуальная недостаточность (0,77)	Деструктивные (асоциальные) нарушения (6,7%) Самооценка и уровень притязаний (5,9%)	Агрессивность (0,87)
	Трудности усвоения инструкций (0,87)	Социальная дезадаптация (6,2%)	Незрелость (0,65)		Враждебность (0,87)
	Незрелость (0,81)	Самооценка и уровень притязаний (5,4%)	Игнорирование ошибок (0,54)		Делинквентность (0,54)
	Игнорирование ошибок (0,70)		Отсутствие старательности (0,52)		Ирреальность притязаний (0,78)
			Тревожность (0,83)		Самооценка (0,47)
			Коммуникативные затруднения (0,63)		
			Социальная дезадаптация (0,51)		
			Ирреальность притязаний (0,79)		
			Самооценка (0,71)		

* Можно обозначать .84.

антисоциальное поведение испытуемых данной группы.

Третье место по уровню вклада в факторную структуру подэкспертных группы «невменяемые» занимает фактор «Социальной дезадаптации» (9,2 %). Он включает в себя переменные, отражающие эмоциональную напряженность, тревожно-невротический фон, проблемы коммуникативности, неадекватность притязаний испытуемых. Этот комплекс клинико-психологических симптомов является, по сути, глубинной, невротической «почвой», постоянным источником фрустрации, что в определенных ситуациях (особенно эмоционально значимых) облегчает антисоциальное, деструктивное поведение.

Сравнительная характеристика структуры факторно-аналитической картины нарушений критичности у подростков с различными вариантами юридической квалификации совершенных ими деликтов представлена в табл. 4.

Таким образом, факторно-аналитическая обработка данных экспериментально-

психологического исследования критичности у подростков, совершивших противоправные деяния, свидетельствует о неоднородности нарушений критичности, отражающих, в том числе, нозологическую специфичность имеющейся у обследованных лиц патологии.

Выполненная работа имеет и несомненное практическое значение в системе традиционного качественного анализа данных. С одной стороны, представленные обобщения экспериментальных данных в виде факторных описаний являются примером решения в клинике задачи уменьшения общей размерности массива данных (что является одной из задач факторного анализа). С другой стороны, наименования факторов и содержательная интерпретация могут являться основаниями для представления картины экспериментальных данных в категориях качественного анализа. Таким образом, полученные факторные представления экспериментальных данных могут являться основаниями для вербального обобщения результатов исследования в терминах

Таблица 4

Факторная структура нарушений критичности у подростков с различными вариантами юридической квалификации совершенных ими деликтов

Группа «вменяемые»		Группа «невменяемые»	
фактор	признаки	фактор	признаки
Нарушения поведения с антисоциальными тенденциями (29,3%)	Бравада (0,72) Делинквентность (0,70) Социальная дезадаптация (0,62) Снижение дистанции (0,61) Отсутствие реакции на критику (0,60) Эмоциональная неустойчивость (0,58)	Нарушения поведения с деструктивными реакциями (32,2%)	Агрессивность (0,89) Враждебность (0,89) Отказные реакции (0,77) Отсутствие реакции на критику (0,74) Эмоциональная неустойчивость (0,71) Делинквентность (0,70) Отсутствие чувства экспертной ситуации (0,68) Протестные реакции (0,67) Импульсивность (0,63) Раздражительность (0,54) Снижение чувства дистанции (0,54)
Интеллектуальная недостаточность (14,7%)	Трудности усвоения инструкций (0,88) Незрелость (0,86) Интеллектуальная недостаточность (0,82) Игнорирование ошибок (0,71)	Интеллектуальная недостаточность (17,4%)	Незрелость (0,86) Трудности усвоения инструкций (0,86) Интеллектуальная недостаточность (0,83) Игнорирование ошибок (0,81) Отсутствие старательности (0,66)
Негативизм (5,7%)	Отказные реакции (0,81) Протестные реакции (0,80) Раздражительность (0,64) Отсутствие реакции на критику (0,60) Снижение дистанции (0,52)	Социальная дезадаптация (9,2%)	Коммуникативные затруднения (0,71) Тревожность (0,71) Ирреальность притязаний (0,50)
Деструктивные реакции (5,4%)	Агрессивность (0,82) Враждебность (0,82)	Нарушения поведения (5,5%)	Бравада (0,81) Снижение чувства дистанции (0,54)

названия факторов, а особенности их структуры позволяют с той или иной степенью достоверности предполагать наличие той или иной формы психического нарушения и прогнозировать вероятность вынесения того или иного варианта экспертного решения на основе качественного анализа материалов экспериментально-психологического исследования, анализа материалов уголовного дела.

Литература

1. Зейгарник, Б.В. Патопсихология / Б.В. Зейгарник. – М.: Изд-во МГУ, 1976. – 238 с.
2. Иберла, К. Факторный анализ / К. Иберла. – М.: Статистика, 1980. – 308 с.
3. Мещерякова, К.В. Особенности экспериментально-психологического исследования нарушений критичности при судебно-

Клиническая (медицинская) психология

психологической экспертизе / К.В. Мещерякова, А.Ю. Рязанова // Вестник ЮУрГУ. Серия «Психология». – 2009. – №3. – С. 67–70.

4. Психологические проблемы критичности и некоторые механизмы отклоняющегося поведения / И.А. Кудрявцев, М.Б. Еро-

хина, А.Н. Лавринович, Ф.С. Сафуанов // Психологический журнал. – Т.7. – №2. – 1986. – С. 127–136.

5. Харман, Г. Современный факторный анализ / Г. Харман. – М.: Статистика, 1972. – 382 с.

Поступила в редакцию 20 марта 2009 г.

Мещерякова Кира Васильевна. Преподаватель кафедры клинической психологии Южно-Уральского государственного университета: 8(351)2679758.

Kira V. Meshcheryakova. Assistant of professor, Department of Clinical Psychology, South Ural State University: 8(351)2679758.

Рязанова Анна Юрьевна. Старший преподаватель кафедры клинической психологии Южно-Уральского государственного университета: 8(351)2679758.

Anna Y. Ryazanova. Assistant of professor, Department of Clinical Psychology, South Ural State University: 8(351)2679758.

ДИЗОНТОГЕНЕТИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ГИПЕРАКТИВНОГО РАССТРОЙСТВА С ДЕФИЦИТОМ ВНИМАНИЯ

Е.С. Правило

Рассматриваются вопросы клинико-психологической квалификации гиперактивного расстройства с дефицитом внимания (ГРДВ) как особого варианта психического дизонтогенеза. Квалификация ГРДВ как вида аномального развития определяется таксономическими основаниями классификаций нарушений психического развития в детском возрасте.

Ключевые слова: гиперактивное расстройство с дефицитом внимания, дизонтогенез психики, аномальное развитие, клинико-психологическая классификация.

Одним из наиболее актуальных проблем детской клинической психологии является проблема квалификации и систематики гиперактивного расстройства с дефицитом внимания (ГРДВ). Это нарушение проявляется несвойственными для нормальных возрастных показателей гиперактивностью, дефицитом внимания, импульсивностью. В настоящее время накоплено большое число теоретических и эмпирических данных по проблеме ГРДВ. Так, в рамках психологии аномального развития ГРДВ рассматривается как один из вариантов психического дизонтогенеза. Но при этом не уточняется место и квалификация ГРДВ как типа дизонтогенеза в классификациях аномального развития.

Любое развитие, в отличие от иных изменений объекта, прежде всего, характеризуется качественными изменениями, появлением новообразований. Наиболее важными признаками развития являются: необратимость; направленность; закономерность; дифференциация, расчленение ранее бывшего единым элемента; появление новых сторон, новых элементов в самом развитии; перестройка связей между сторонами объекта [1, 2]. Одним из продуктов развития является психика человека. Индивидуальное развитие психики (онтогенез) рассматривается не только как рост, но и как процесс, при котором «количественные усложнения и изменения переходят в качественные, коренные, существенные и приводят к скачкообразно проявляющимся новообразованиям» [3].

Под термином *дизонтогенез* принято обозначать *расстройства в индивидуальном развитии ребенка, включая и постнатальный, преимущественно ранний период, ограниченный теми сроками развития, когда морфологические системы организма еще не достигли*

зрелости [4, 5]. Приведенное выше определение дизонтогенеза дает достаточные основания для квалификации ГРДВ с позиций психологии аномального развития. Как было сказано выше, аномалии развития распространяются на срок от перинатального периода до периода окончательного формирования морфологических структур. ГРДВ является нарушением, в основе которого лежит небольшое повреждение или функциональное ослабление мозговых тканей во время беременности, в ходе родовой деятельности, либо в раннем детстве, т.е. речь идет о последствиях *ранних*, в частности перинатальных, локальных повреждений головного мозга [6]. Следовательно, возникающие нарушения, связанные с изучаемым расстройством, относятся к периоду *онтогенетического созревания* организма, т.е. имеет место аномалия *развития* (в данном случае не затрагивается вопрос о степени нарушения и его выраженности).

Одной из плоскостей дизонтогенеза является *дизонтогенез психики* (психический дизонтогенез), который «выражается в *различных нарушениях последовательности, темпа и сроков развития психики в целом и ее отдельных составных частей, а также в нарушении соотношения компонентов развивающейся психики ребенка и подростка*» [7, с. 15]. Иными словами, при дизонтогенезе отмечаются, во-первых, асинхронность развития и темповые расстройства, и, во-вторых, дисрегуляция соотношений между отдельными составляющими психики. Имеющиеся в литературе по проблеме данные позволяют нам выдвинуть тезис о том, что ГРДВ может рассматриваться как один из примеров аномалии психического развития. Во-первых, у детей с этим расстройством обнаруживается

диффузная церебральная *дисрегуляция*, обусловленная *задержкой созревания связей* между различными отделами ЦНС [8], т.е. имеется нарушение временного аспекта развития, как и в случае дизонтогенеза. Во-вторых, при этом нарушении отмечается *возрастная незрелость* отдельных высших психических функций и *дисгармоничность развития* [6], что свойственно любой дизонтогенезу. Таким образом, клинико-психологическая квалификация нарушений при ГРДВ соответствует приведенным выше критериям аномального развития психики: наличие темповых нарушений развития ВПФ и патология межструктурных отношений ЦНС, обуславливающая дисрегуляцию функциональных взаимодействий.

Итак, *ГРДВ имеет очевидные признаки дизонтогенеза и может рассматриваться как вариант аномалии развития психики*. Такое представление о ГРДВ требует *представления феномена ГРДВ в системе имеющихся классификаций психического дизонтогенеза*. В настоящее время все классификации нарушений развития можно разделить на два класса. К первому классу относятся *категориальные классификации*, выделяющие какой-либо один четкий критерий для выделения типов расстройств развития. Второй класс классификаций составляют *эмпирические типологии расстройств развития*, использующие для подразделения аномалий несколько полиморфных оснований; при их создании авторы опираются на практическую деятельность, поэтому данные классификации имеют прикладную направленность [9].

Категориальные классификации отклонений в психическом развитии акцентируют внимание на разные стороны дизонтогенеза психики. Так, *по времени возникновения* выделяют врожденные и приобретенные нарушения онтогенеза психики [9]. По этой классификации ГРДВ следует рассматривать как врожденный вариант дизонтогенеза, поскольку это нарушение вызвано преимущественно пренатальными патогенными причинами.

Выбрав в качестве основания для классификации аномалий психического развития *обратимость возникающих отклонений*, все многообразие их вариантов подразделяют на необратимые, частично обратимые и обратимые [9]. Здесь ГРДВ как вариант аномального развития может относиться к любому из его видов в зависимости от индивидуального протекания психического развития. Действительно, по данным [10] к периоду полового созревания гиперактивность и импульсив-

ность практически исчезают (т.е. являются обратимыми расстройствами), но становится ведущим дефицит внимания (необратимое нарушение). Согласно [11] к подростковому возрасту значительно уменьшаются только симптомы гиперактивности. Таким образом, при таком варианте течения ГРДВ квалифицируется как частично или практически обратимый вид дизонтогенеза. Между тем результаты исследований показывают, что в ряде случаев симптомы ГРДВ к периоду зрелости исчезают [6, 10], т.е. в данном случае речь идет об обратимом типе дизонтогенеза.

При создании классификации дизонтогенезов психики также используется *этиологический принцип*; здесь выделяют нарушения развития церебрально-органического, психогенного и соматогенного происхождения [9]. Варианты аномального развития церебрально-органического генеза могут быть очень разнообразны – причинами дизонтогенеза могут быть как легкие диффузные церебрально-органические расстройства, так и четкие топические нарушения. В связи с этим встает необходимость более дифференцированного подхода к этому классу дизонтогенезов. Поэтому нарушения развития церебрально-органического генеза правомерно рассматривать с точки зрения нейропсихологического синдромального подхода. Так, А.В. Семенович выделяет следующие синдромы этого вида отклоняющегося развития: функциональная несформированность префронтальных (лобных) отделов мозга, левой височной области, межполушарных взаимодействий транскортикального уровня, правого полушария мозга, функциональная дефицитарность подкорковых образований (базальных ядер) и стволовых образований мозга. Итак, по классификации психического дизонтогенеза, основанной на этиологическом принципе, ГРДВ является вариантом нарушенного развития психики церебрально-органического генеза с преимущественно функциональной несформированностью префронтальных отделов и функциональной дефицитарностью подкорковых образований мозга.

Другой вариант классификации типов отклоняющегося психического развития на основе этиологического принципа предложен В.В. Ковалевым [7], который в качестве основания для выделения видов дизонтогенеза психики использует критерий *«динамические характеристики этиологического фактора»*. По особенностям генеза и динамики он различает эволютивный (непроцессуальный) психический

дизонтогенез, в основе которого лежит только нарушение развития, и процессуальный психический дизонтогенез, являющийся следствием болезненного процесса, возникшего до завершения созревания центральной нервной системы [7]. В этой типологии отклоняющегося психического развития ГРДВ следует рассматривать как эволютивный дизонтогенез психики. О необходимости исключения при диагностике ГРДВ процессуальных расстройств указывается в DSM-IV (1994) и МКБ-10 (1994).

С точки зрения клинического подхода, традиционным считается выделение типов дизонтогенеза психики по *темповому признаку психического развития*. Здесь расстройства психического развития подразделяют на три больших класса. Первый из них определяется как «ретардация» и обозначает запаздывание или приостановку развития всех сторон или преимущественно отдельных компонентов психики. Второй тип дизонтогенеза психики – асинхрония, указывающая на «неравномерное и диспропорциональное психическое развитие» [7, с. 15]. Автор к двум этим группам дизонтогенеза добавляет третью, связанную «с механизмами высвобождения и фиксации более ранних онтогенетических форм нервно-психического реагирования» [7, с. 9]. Эта группа характеризуется наличием возрастных дизонтогенетических симптомов. По данной классификации ГРДВ принято относить к сложной асинхронии развития [12, 13], которая может приводить к «нозонеспецифическим формам нервно-психического реагирования, ассоциированным с психомоторным уровнем реактивности» [12, с. 22]. Между тем ГРДВ характеризуется и замедленными темпами созревания отдельных психических функций (в первую очередь, регуляторных), что позволяет относить это расстройство и к задержанному типу психического развития. То есть ГРДВ по клинической классификации можно квалифицировать как первый или вто-

рой вариант дизонтогенеза (задержанное или асинхронное развитие), который может перейти в третий предложенный В.В. Ковалевым [7] вариант аномалии развития.

К наиболее распространенным современным *эмпирическим классификациям* отклоняющегося психического развития относятся классификации, предложенные авторами [4, 14].

В своей систематике отклонений психического развития В.В. Лебединский [4] выделяет шесть вариантов психического дизонтогенеза, разделенных на три подгруппы: 1) группа аномалий, вызванных отставанием развития – недоразвитие и задержанное развитие; 2) группа аномалий, в которых ведущим признаком является диспропорциональность (асинхрония) развития – искаженное и дисгармоническое развитие; 3) группа аномалий, вызванных поломкой, выпадением отдельных функций – поврежденное и дефицитарное развитие. Отмечается, что при одном и том же расстройстве могут сосуществовать различные варианты дизонтогенеза, поэтому выделенные автором типы аномалий развития необходимо рассматривать не как самостоятельные, независимые образования, а как синдромы аномального развития, которые могут сочетаться друг с другом при преобладании какого-либо ведущего. По этой систематике ГРДВ следует рассматривать как вариант аномального развития, при котором наблюдаются преимущественно синдромы задержанного, поврежденного и дисгармонического развития (см. таблицу).

В настоящее время, помимо классификации типов дизонтогенеза В.В. Лебединского, используется эмпирическая типология отклоняющегося развития, предложенная Н.Я. Семаго и М.М. Семаго [12]. В данной классификации ГРДВ выделяется в качестве отдельного вида дизонтогенеза. По мнению Н.Я. Семаго и М.М. Семаго, эта патология относится к подгруппе «парциальная несформированность ВПФ», в частности к типу «парциальная не-

Синдромы психического дизонтогенеза [4] и их сравнительная характеристика с ГРДВ

<i>Синдромы аномального развития психики</i>	<i>ГРДВ</i>
Задержанное развитие – временное отставание развития от нормы, инфантилизм	Задержка в темпах созревания и возрастная незрелость отдельных психических функций
Поврежденное развитие – первичная недостаточность отдельных систем	Первичная недостаточность (выпадение) регуляторных (управляющих) функций
Дисгармоничное развитие – асинхрония развития при первичном нарушении эмоционально-волевой и мотивационной сферах	Асинхрония и диспропорциональность развития высших психических функций; первичным дефектом могут являться нарушения преимущественно в мотивационной сфере

сформированность ВПФ преимущественно регуляторного компонента». Отличительной чертой развития познавательной сферы этой категории детей является несформированность именно произвольности ВПФ: не столько элементарных (восприятие, память, внимание), сколько «высших» (программирование и контроль), то есть собственно регуляторных процессов. С позиции этих авторов данная подгруппа аномалий развития принципиально отличается от подгруппы задержанного развития: основное отличие детей с парциальной несформированностью ВПФ преимущественно регуляторного компонента от детей с различными типами задержанного развития заключается в том, что дети этой категории «не догоняют» своих сверстников ни к 9–11 годам, ни даже позднее.

Между тем имеются противоположные данные, свидетельствующие о том, что симптомы ГРДВ с возрастом могут исчезать [5]. По некоторым литературным источникам [10, 11] процент людей, у которых наблюдающиеся в детстве симптомы ГРДВ нивелируются, составляет от 25 до 65 %. Таким образом, по методологии В.В. Лебединского [4] ГРДВ возможно рассматривать с позиций задержанного развития, а согласно Н.Я. Семаго и М.М. Семаго [14], изучаемое расстройство следует относить к отдельному варианту дизонтогенеза, не связанному с задержками психического развития.

Итак, с позиций психологии дизонтогенеза данное нарушение рассматривается как вариант аномального развития психики; его локализация в системе имеющихся видов психического дизонтогенеза определяется таксономическим основанием конкретной классификации.

Литература

1. Обухова, Л.Ф. *Возрастная психология: учебник* / Л.Ф. Обухова. – М.: Педагогическое общество России, 2004. – 442 с.
2. *Психология детства: учебник* / под ред. А.А. Реана. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 350 с.
3. Рубинштейн, С.Л. *Основы общей психологии* / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Изд-во «Питер», 2000. – 712 с.
4. Лебединский, В.В. *Нарушения психического развития в детском возрасте* / В.В. Лебединский. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 144 с.
5. Микадзе, Ю.В. *Нейропсихология детского возраста: учебное пособие* / Ю.В. Микадзе. – СПб.: Питер, 2008. – 288 с.
6. *Современные подходы к диагностике и лечению минимальных мозговых дисфункций у детей: методические рекомендации* / Н.Н. Заваденко, А.С. Петрухин, Н.Ю. Суворинова и др. – М.: РКИ Соверо пресс, 2003. – 40 с.
7. Ковалев, В.В. *Психиатрия детского возраста: руководство для врачей* / В.В. Ковалев. – М.: Медицина, 1995. – 560 с.
8. Халецкая, О.В. *Минимальная дисфункция мозга в детском возрасте* / О.В. Халецкая, В.М. Трошин // *Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова*. – 1998. – №9. – С. 4–8.
9. Сорокин, В.М. *Специальная психология: учебное пособие* / В.М. Сорокин / под научн. ред. Л.М. Штильманной. – СПб.: Речь. – 2003. – 216 с.
10. Брызгунов, И.П. *Непоседливый ребенок, или все о гиперактивных детях* / И.П. Брызгунов, Е.В. Касатикова. – М.: Изд-во института психотерапии, 2001. – 96 с.
11. Заваденко, Н.Н. *Гиперактивность и дефицит внимания в детском возрасте: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений* / Н.Н. Заваденко. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 256 с.
12. *Синдром дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ): этиология, патогенез, клиника, течение, прогноз, терапия, организация помощи* / Экспертный доклад (на рус. яз.). – М.: САФ, 2007. – 67 с.
13. Сухотина, Н.К. *СДВГ: современные подходы к клинике и течению* / Н.К. Сухотина; научн. ред. А.А. Северный // *Материалы 1-й Межрегиональной научно-практической конференции «Психосоматические и пограничные нервно-психические расстройства в детском и подростковом возрасте» (Новосибирск, 4–6 марта, 2008 г.)*. – Новосибирск, 2008. – С. 85–86.
14. Семаго, Н.Я. *Проблемные дети: основы диагностической и коррекционной работы психолога* / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. – М.: АРКТИ, 2000. – 208 с.

Поступила в редакцию 10 января 2009 г.

Правило Екатерина Сергеевна. Старший преподаватель кафедры клинической психологии Южно-Уральского государственного университета: e_prav@rambler.ru.

Ekaterina S. Pravilo. Assistant of professor of Department of Clinical Psychology, South Ural State University: e_prav@rambler.ru.

ABSTRACTS AND KEYWORDS

Annenkova N.V. The situation of crisis and the specificity of the Russian mentality.

The present article describes a number of characteristics of Russians in conditions of instability and economic crisis, which are revealing themselves in the increase of the egocentric orientation of the individual and can be described by the following egocentric phenomena: invulnerability, uniqueness, imaginary audience, omnipotence. Emotional experience features of these phenomena depend on the status and sense of identity and personal stories of people.

Keywords: instability, crisis, identity, ego identity status, egocentrism egocentric orientation of the individual, invulnerability, omnipotence, uniqueness, imaginary audience, moratorium, predetermination, identity diffusion.

Baturin N.A., Karlyshev G.V. Accuracy of professional evaluation and ways of improving.

The comparison of concepts «evaluation adequacy» and «evaluation accuracy» is conducted, classification of kinds of estimations is given and the category of «professional estimations» is described in detail. The analysis of factors influencing evaluation accuracy is carried out. It is offered two variants of work on decreasing of negative influence of these factors.

Keywords: evaluation, professional evaluation, evaluation adequacy, evaluation accuracy, increase of evaluation accuracy.

Polev D.M. The standard, prototype and stereotype as mechanisms of perception of the person the person.

In article the analysis of parities of the concepts used at studying of process of a categorisation by the person of objects of world around is presented: the standard, a prototype and a stereotype. It is shown, that at studying of perception of the person by the person use of concept a prototype as in comparison with the standard is more preferable, because it has the specificity allowing more effectively to reflect dynamical and not strict category characteristic for objects of social perception. Essential distinctions between a prototype and a stereotype on parameters of formation, change and functioning mechanisms are designated. Affirms, that exactly prototype formation is means of increase of accuracy of perception of the person the person.

Keywords: social perception, the standard, a prototype, a stereotype, accuracy of perception of the person the person.

Razumova E.M. Psychological characteristics of criminal recidivist personality.

Criminal recidivist personality is regarded as a system total of features which have social meaningful certainty. The system of psychology features of individual is identified via analysis of peculiarities and changes in criminal's personality owing to different imprisonment term. Distortions of personality were identified. These distortions need a work aimed at blocking of definite states which provoke a relapse of crimes.

Keywords: criminal recidivist personality; peculiarities of emotional reaction; communicative capabilities; adaptability to social environment; a system of social relationship and self-control.

Stepanov V.A. Self-assessment of psychic and psychical qualities by future teachers and pedagogic-psychologists.

The author compares the data of the experimental studies on self-assessment of psychic and psychical qualities by future teachers and pedagogic-psychologists. He comes to the conclusion that the development and formation of self-esteem is an important condition of individuality development. The author considers the creation of favorable conditions for the formation and development of self-esteem to be an important goal for educative system.

Keywords: structure of self-esteem, measuring of self-esteem, forming of self-esteem, ideal and real me.

Chumakova E.V., Lukyanova S.P. Structure of responsibility in existential paradigm.

Analyzed presentation of the responsibility that exist in the existential approach. Discussed the various elements of responsibility: vision of alternatives, prognosis of consequences, realization of the conscious choice, existential authorship, acceptance of consequences of choice. An original look is offered to the structure of existential responsibility. Terms are entered «imputed responsibility» and «personality responsibility».

Keywords: existential responsibility, personality responsibility, existential choice, existential authorship.

Belousova S.A. Methodical Basises of the model integrated valuation of modernizational risks in educational establishments.

The article represents itself as theoretical analysis such categories as professional risk of leaders of educational organization in the atmosphere of modernization of education, integrated value of modernizational risk. The purpose of this paper is representation of scientific methodical basis of value of professional risk of leaders of educational establishments in the atmosphere of modernizational changes, which suppose not only technological reforms.

Keywords: modernizational risk, integrated valuation of modernizational risk.

Glukhova V.A. Social-psychological factors of the development of creative gift of a child.

Theoretical approaches in which the integration of social and individual in researches of the development of creative gift of a child is fulfilled are considered in the article. The style of children-parents relations, peculiarities

of communication and interaction of parents and gifted children, the necessity of overcoming of social stereotypes in bringing up of creatively gifted boys and girls are analysed.

Keywords: gifted children, creative personal qualities, motivation, social-psychological factors, children-parents relations.

Markina N.V. Connection between the over situational form of activity of gifted students and structural projections there personality.

The results of empiric research of conscious and unconscious aspects of a personality of gifted students are given in the article. The specific character of the connection between the showings of «active transcendence of boarders» and structural projection of gifted students are revealed. The revealed tendency of the interaction between the productivity of projection and active not-adaptation. Generating of the images is closely connected with the value of no pragmatic risk with the interest to the unknown, with the great desire of cognition.

Keywords: gifted students, Rorschach's test, structural projection, over situational form of activity, aspiration, to the boarder, active not-adaptation.

Rychkova L.S., Guzanova D.Y. Medical-psychological aspects of typology of school disadaptation of children with mental defectiveness.

Phenomenon of school disadaptation (SD) is considered as subject of clinic-psychological study, analysis of factors and of risk group on SD is made, and foundations of complex multiaxial analysis of SD states from the position of functional diagnosis are given. It was developed SD systematics in states of mild mental defectiveness (MMD) in the form of affective-kinetic anomalously-personal, discognitive and addictive types with relevant variants. Pointed types of SD are approved as multivariate clinic and psychologically-pedagogical evaluation of school unsuccess for purposive organization of prevention and correction of defective behavior pattern of children mental defectiveness.

Keywords: school disadaptation, mental defectiveness, typology, defective behavior pattern, prevention correction.

Gryaseva-Dobshinskaya V.G., Nalivaiko E.I., Maltseva A.S. Structuralisation of a person's individuality»: the method of diagnostics of a person as a subject of culture.

The original method of the diagnostics of a person's development as a subject of culture is represented. The method defines the variants of structuralisation of the levels of a person's individuality: conscious ego, unconscious (archetypical) and above conscious (language) structures. The method is based on revealing of visual and verbal symbols of the image of I (ego) subject, it unites possibilities of projective and psycho semantic methods. The theoretical ground, description of stimuli, algorithm of carrying out, treatment of data and the analyses of the results are given.

Keywords: personality, individuality, subject of culture, visual and verbal symbols, projective and psycho semantic methods.

Bryabrina T.V. Peculiarity of attitude to health and disease among young people with somatoform autonomic dysfunction.

The article raises the question of consideration of the pathogenesis of somatoform disorders as neurotic or psychosomatic (as terminology, and methodologically). In decision this question it is important to define the presentation of the patients themselves about the disease: Do they perceive their illness with psycho-focused position if it is characterized by physical symptoms. We describe the results of the study of attitudes to disease and health among young people with somatoform autonomic dysfunction. Reveals a lack of established both attitude to disease and health, the failure of the patient, and rather passive position.

Keywords: somatoform disorders (SFDs), attitude to disease, attitude to health.

Meshcheryakova K.V., Ryazanova A.J. Quotient and analytical structure of data experimental psychological studies of adolescents in the forensic psychiatric examination.

The article presents the results of factor analysis experimental psychological studies of adolescents in the criticalness of forensic psychological examination. These results reflect the specifics of violations of criticalness, depending on the adolescent version of the existing mental disorders and the legal qualification of illegal actions.

Keywords: forensic psychological study, a violation of the criticalness of adolescent offenders.

Pravilo E.S. Dysontogenetic conception of hyperactivity attention deficit disorder.

In article issues of clinic-psychological qualification of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) as specific variant of mental dysontogenesis are considered. Qualification of HADD as kind of abnormal development is defined by taxonomic foundation of classification of Mental Disability in childhood.

Keywords: attention deficit hyperactivity disorder, mental dysontogenesis, abnormal development, clinic-psychological classification.

ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ

1. В редакцию предоставляется печатный вариант статьи и ее электронная версия (документ MS Word), 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 0,7 см, интервал между абзацами 0 пт, межстрочный интервал – одинарный.

4. Формулы. Стилль 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 рисунки созданы 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_vestniksus@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

№ 18 (151) 2009

Серия
«ПСИХОЛОГИЯ»
Выпуск 5

Редактор Н.М. Лезина

Компьютерная верстка С.В. Буновой

Издательский центр Южно-Уральского государственного университета

Подписано в печать 13.05.2009. Формат 60×84 1/8. Печать трафаретная.

Усл. печ. л. 12,09. Уч.-изд. л. 11,39. Тираж 500 экз. Заказ 174/217.

Отпечатано в типографии Издательского центра ЮУрГУ. 454080, г. Челябинск, пр. им. В.И. Ленина, 76.