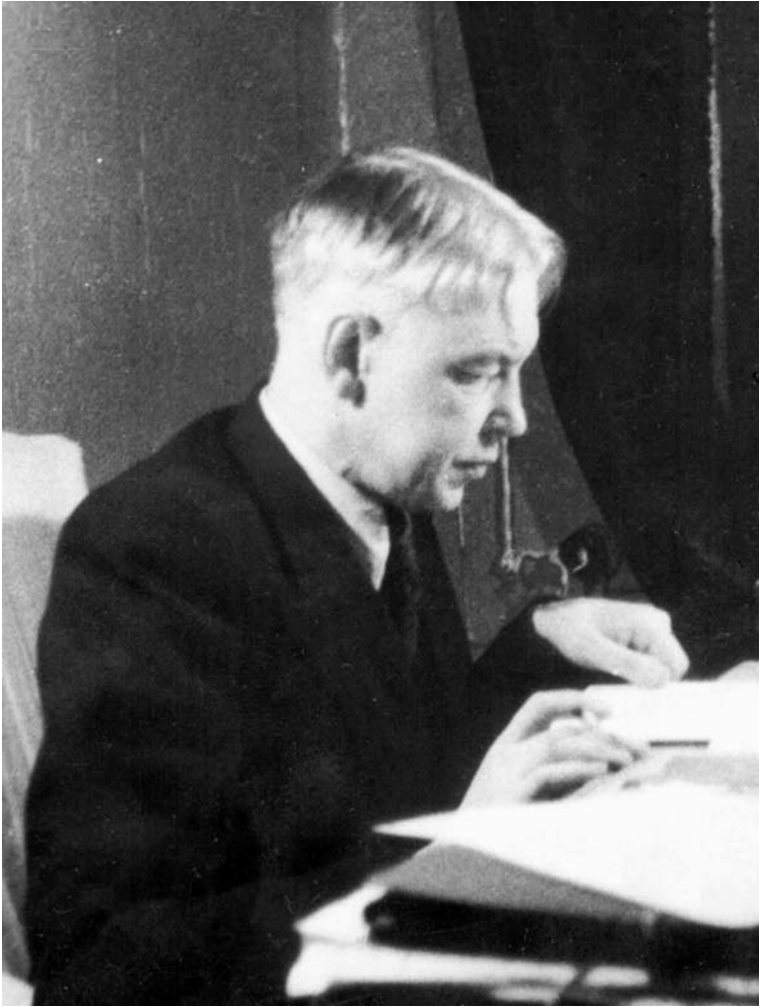


**ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ
И ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНАЯ
ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ СЕГОДНЯ**

**Материалы конференции,
посвященной 115-летию со дня рождения
Б.М. Теплова**

10–11 ноября 2011 г.



**РОССИЙСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ НАУЧНЫЙ ФОНД
УЧРЕЖДЕНИЕ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ
«ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ»
МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ**

ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНАЯ ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ СЕГОДНЯ

Под редакцией М.К. Кабардова



**Москва
2011**

УДК 19.922(082)

ББК 88я73

Д 503

Редакционная коллегия:

Василевская К.Н., канд. психол. наук

Симакова И.Н., канд. биол. наук

Жамбеева З.З., канд. психол. наук

Щербакова Е.Г., канд. психол. наук

Д 503 Дифференциальная психология и дифференциальная психофизиология сегодня: Материалы конференции, посвященной 115-летию со дня рождения Б.М. Теплова, 10–11 ноября 2011 г. / Под ред. М.К. Кабардова. – М.: Смысл, 2011. – 380 с.

Юбилейная научная конференция, посвященная 115-летию со дня рождения Б.М. Теплова, состоялась 10–11 ноября 2011 года в Учреждении РАО «Психологический институт», г. Москва.

В сборнике представлены научные труды, отражающие современное состояние дифференциальной психологии и дифференциальной психофизиологии. География участников конференции охватывает Россию, Беларусь, Украину, Литву, Казахстан, Монголию и США.

УДК 19.922(082)

ББК 88я73

© Коллектив авторов, 2011

ISBN 978-5-89357-305-3

От редколлегии

В 2011 году мы отмечаем 115 лет со дня рождения Б.М. Теплова – одного из «столпов» отечественной психологии, человека, на чьих трудах не только формировались взгляды, но и выросло целое направление психологической науки.

Основные направления работы конференции были сфокусированы на проблемах, обозначенных Б.М. Тепловым: психология способностей и одаренности, дифференциальная психология и дифференциальная психофизиология, психодиагностика, методы исследования и математического анализа – «индивидуальные различия и индивидуальность» и «способности и одаренность».

Конференция отразила взаимодействие научных школ, связанных с дифференциальной психологией и направлением Б.М. Теплова – В.Д. Небылицына, Б.Г. Ананьева, В.С. Мерлина.

Организаторы конференции выражают свою искреннюю признательность всем участникам. В работе конференции приняли участие более 150 человек, из них 16 – из других стран: Беларусь, Литва, Китай, Казахстан, Монголия, Украина, США. Российские участники представили 27 городов (Москва, Санкт-Петербург, Новосибирск, Пермь, Томск, Тула, Челябинск, Армавир, Рязань, Екатеринбург, Уфа, Белгород, Орехово-Зуево, Курск, Якутск, Подольск, Ульяновск, Оренбург, Вологда, Ижевск, Сургут, Стерлитамак, Ростов-на-Дону, Казань, Фрязино, Майкоп, Владивосток).

Наследие Б.М. Теплова и современность

Б.М. Теплов – научный лидер Психологического института

В.В. Рубцов

Учреждение РАО «Психологический институт», г. Москва

Дорогие друзья, дорогие коллеги!

В нашем Психологическом институте творили и действовали удивительные люди, основатели нашей психологической науки. И сегодняшнее замечательное событие посвящено одному из них – Борису Михайловичу Теплову.

Мы к нему готовились. Это видно даже по тому, как мы это переживаем и как красиво выглядим. Сегодня мы вспоминаем и отмечаем 115-летний юбилей со дня рождения Бориса Михайловича Теплова. Уже не раз в этой аудитории и в этом году, и в прошлые годы – мы открывали целый ряд памятных заседаний, вместе радовались тому, какие выдающиеся люди работали здесь.

Борис Михайлович Теплов – один из тех замечательных людей, кто, бесспорно, фактически создавал то нравственное, духовное и научное пространство, благодаря которому мы сегодня так себя ощущаем.

Как-то так получилось, что нам нужно было дождаться, чтобы ему исполнилось 115 лет, чтобы сказать все те слова, которые мы сегодня говорим. Но если вернуться к истории жизни, творчества и деятельности этого человека, то обнаружится, что во многих отношениях (если говорить о столпах – о том, на чем стоит наш институт) имя Б.М. Теплова, его личность, его творческий дар, его удивительный талант ученого, педагога и человека – это и есть то, что можно назвать основанием института. Если сегодня говорить о том, что сделал Б.М. Теплов, то следует признать тот факт, что по существу он был признанным лидером института. Справедливость этих слов доказана тем, что, возвращаясь сегодня к его работам и осмысливая то, что он сделал, и то, как он это делал, мы находим черты его творчества, его деятельности в том, что происходит и сейчас в нашем Институте.

Для составления портрета Б.М. Теплова я обратился к воспоминаниям его ближайших соратников (А.В. Запорожец, А.А. Смирнов, Н.И. Жинкин и мн. др.) и учеников и последователей (Э.А. Голубева и Е.П. Гусева). И я получил эти совершенно замечательные материалы, наглядно подтверждающие, почему Борис Михайлович был лидером института. То, как сохраняют образ и дело Бориса Михайловича его ученики, вы сегодня услышите. Хочу подчеркнуть особо, что непоколебимым в лидерстве Бориса Михайловича была его высокая нравственность. Главное же в его характеристике (а здесь и слова А.А. Смирнова и

А.В. Запорожца) я прочитал у М.Г. Ярошевского: «Теплов острее, чем кто-либо другой, чувствовал ответственность за психологию как науку».

Я часто задумываюсь над тем, в чем тайна нашего удивительного института? Наверное, в его расположении, в месте, где он находится. Но самое главное, это тайна тех, кто создавал этот институт, прежде всего тех, кто думал о судьбах психологической науки, о том, что она будет давать людям и обществу. Именно ответственность, которая была соединима с нравственностью в отношении к своему делу и к психологической науке – это и есть основной стержень, на котором создавался и стоит наш институт. И Б.М. Теплов в этом смысле был совершенно незаурядной фигурой. Он был дважды заместителем директора института, но при этом всегда оставался его неформальным лидером. Это разные вещи, они редко совпадают. Нравственность и ответственность за психологическую науку и институт бесконечно в нем сочетались.

Среди документов, которые известны или малоизвестны узкому кругу учеников и соратников, есть такие, которые рассказывают о заседаниях Ученого совета, где Борис Михайлович дает характеристики научных трудов сотрудников института. Удивительно, что он никогда никого не обижал. Он умел критиковать работу, а не автора, он великолепно чувствовал это различие, понимая, что важнее сохранить человеческую уверенность и надежду, право на собственный труд и деятельность, чем одновременно с критикой работы задеть ее автора. И критикуемые не обижались на него. Это и есть доказательство удивительного сочетания нравственности и ответственности, которое было характеристикой личности Б.М. Теплова – ученого и человека. Я не знаю, что здесь ставить в начале, но это делало его совершенно незаменимой фигурой в институте. Есть замечательные слова А.А. Смирнова о нем. Они, эти таланты, конечно же, глубоко связаны. Эта внутренняя их связь оказалась единственно возможной, чтобы руководить в те годы, когда нужно было сохранить институт и психологическую науку. И сегодня мы понимаем, что означала тогда эта связь и что сделал Б.М. Теплов как лидер Психологического института.

Я очень благодарен тем, кто сюда сегодня пришел, и особенно хочу, конечно, поблагодарить и Эру Александровну, и Елену Петровну, и Мухамеда Каншобиевича, благодаря усилиям которых мы имеем сегодня возможность отметить замечательную дату, посвященную юбилею Бориса Михайловича Теплова. Книга, посвященная 100-летию Б.М. Теплова, была удостоена премии нашего института. И это заслуженная премия. Это первая книга, которая подготовлена о Б.М. Теплове (1997). Я хочу сказать также, что в свое время была проведена огромная работа М.Г. Ярошевским. Им подготовлена книга и издана в серии «Психологи отечества», где изложены важнейшие материалы о жизни и творчестве Б.М. Теплова. Одним из первых ученик М.Г. Ярошевского В.В. Умрихин опубликовал книгу, посвященную научной школе Б.М. Теплова.

Нельзя не сказать также о том, что в отечественной психологии именно Б.М. Теплов стал основоположником изучения индивидуальных различий в сфере способностей и одаренности. В своих первых публикациях по этой проблеме (1940–1941) он дал определение основных понятий и наметил направле-

ния для конкретных изысканий. Им было выполнено капитальное исследование по психологии музыкальных способностей и интереснейшая работа об уме и воле выдающихся полководцев. Эти труды получили очень широкий отклик. Учениками и последователями Б.М. Теплова проводились, в частности, исследования способностей к изобразительной деятельности (В.И. Киреенко), математических способностей школьников (В.А. Крутецкий), общих умственных способностей и одаренности школьников (Н.С. Лейтес), музыкальных способностей (К.В. Тарасова). В течение десятилетий психология способностей и одаренности в нашей стране во многом вдохновлялась идеями Б.М. Теплова.

Мы отмечаем 115-летие выдающегося ученого Б.М. Теплова в канун 100-летия Психологического института – в 2012 году.

Начинается время нового прочтения трудов замечательного ученого, и мы обязаны сказать спасибо тем людям, которые самоотверженно в трудных условиях взяли на себя ответственность, чтобы мы могли почувствовать, какой ученый работал в нашем институте.

Мы перед Б.М. Тепловым в неоплатном долгу. Я уверен, что будут изданы новые книги о Б.М. Теплове, будут перечитываться архивы.

Мы приветствуем всех гостей – и зарубежных, и отечественных – которые сюда приехали, чтобы почтить память ученого.

Я выражаю особую благодарность родственникам Бориса Михайловича, особенно Яне Анатольевне Тепловой, которые не только бережно охраняют творческое наследие Б.М. Теплова, но и передают в музеи и институт для доступа широкому кругу ценителей.

Очень приятно, что время вновь возвращает нас к Б.М. Теплову, А.А. Смирнову, Л.С. Выготскому с их талантом, нравственностью, ответственностью, и в Психологическом институте вновь становится уютно и тепло.

Различные стороны проявления закона об обратном соотношении силы нервной системы и чувствительности, открытого Б.М. Тепловым

Э.А. Голубева

Учреждение РАО «Психологический институт», г. Москва

Дорогие коллеги, друзья!

Мы с вами отметили 100-летие, 110-летие, а в этом году празднуем 115-летие со дня рождения выдающегося ученого Бориса Михайловича Теплова. Каждый из юбилеев подчеркивал определенную сторону новаторского наследия Теплова. В столетний юбилей особое внимание было обращено на проблему способностей и их задатков. Она является одним из главных направлений деятельности ученого. В книге «Способности: К 100-летию со дня рождения Б.М. Теплова» кроме работ, относящихся к этому направлению, помещены интереснейшие воспоминания о Борисе Михайловиче, его талантливости и высочайших нравственных качествах (1997).

Многообразие же материалов, присланных на международную конференцию в связи со 110-летним юбилеем, свидетельствовало о неиссякаемом интересе к наследию Б.М. Теплова (2006). Кстати, одно из сообщений на этой международной конференции непосредственно касается закона Теплова. Оно относится к клеточной психофизиологии и посвящено изучению порогов болевой чувствительности кожи (*Аминев, Аминев, Ван Чинь*, 2006). На большой выборке (450 испытуемых) выявлены некоторые из конкретных механизмов, изменяющих процессы метаболизма в клетке. Это способствовало уточнению границ действия закона, что важно для практических целей.

Настоящий доклад посвящен главным образом закону об обратном соотношении силы нервной системы и чувствительности, честь открытия которого как одного из важнейших законов в психологии (и не только в ней) принадлежит Борису Михайловичу Теплову.

Впервые гипотеза об обратной зависимости силы нервной системы и абсолютной чувствительности была сформулирована Тепловым в статье «О понятиях слабости и инертности нервной системы» (1955). «Слабость нервной системы есть следствие ее высокой чувствительности, реактивности». Понятия «чувствительность», «реактивность» употреблены как синонимы. Кавецкий заметил, что понятие «реактивность» шире понятия «чувствительность». Теплов, согласившись с ним, тем не менее указал на два факта, полученных в его лаборатории: один в работе Туровской, другой – в исследовании Небылицына. Они говорят о том, что у лиц со слабой нервной системой и высокой абсолютной чувствительностью имеет место более быстрое реагирование по сравнению с лицами с более сильной нервной системой и низкой чувствительностью. «Если этот факт подтвердится в дальнейших исследованиях, – писал Теплов, – мы получим известное основание говорить об обратной зависимости между силой нервной системы и реактивностью, а не только чувствительностью».

В концептуальной статье Б.М. Теплова «Новые данные по изучению свойств нервной системы» (1963) отмечен кардинальный этап в изучении проблемы сила–чувствительность, а именно подтверждение его гипотезы. «Итак, сейчас уже надо говорить не о некоторой гипотезе, а об экспериментально доказанной на большом материале (в общей сложности более 150 испытуемых) закономерности обратной корреляции между силой нервной системы и чувствительностью». В этой статье Теплов отметил также, что действие закона – серьезнейший аргумент против оценочного подхода, когда один из «полюсов» того или иного свойства рассматривается как положительный, другой – как отрицательный.

Универсальный характер открытого закона подчеркнул продолжатель дела Теплова Владимир Дмитриевич Небылицын в статье «Б.М. Теплов как теоретик дифференциальной психофизиологии» (1966). Он писал: «Обнаружение этой закономерности имеет принципиальное объяснительное значение для целого ряда направлений науки об индивидуальных различиях человека и животных. Оно позволило дать разумное объяснение самому факту сохранения “слабых” особей в ходе биологической эволюции: слабая нервная система менее вынослива, но зато она в силу своей высокой чувствительности имеет больше шансов для более раннего обнаружения источника пищи или, например, опасности. Она позволяет также – с точки зрения педагогической и психологической – рассматривать слабую нервную систему как систему, обладающую, на основе своих более высоких реактивных возможностей такими путями разрешения жизненных задач, которые обеспечивают ей достижение, по крайней мере, не менее высоких содержательных результатов, чем возможные для “сильных” индивидов. Таким образом, слабая нервная система есть система другого типа взаимодействия со средой, а вовсе не другого уровня совершенства по сравнению с сильной» (Небылицын, 1966).

Говоря о законе, нельзя не затронуть проблемы психологических проявлений свойств нервной системы вообще и силы–слабости в частности. Этот вопрос, как полагал Теплов, необходимо экспериментально исследовать. В докладе на совещании по философским вопросам физиологии высшей нервной деятельности и психологии он сформулировал методологическое положение, которым необходимо руководствоваться. Свойства нервной системы характеризуют физиологические процессы. «Принципиальной ошибкой, лишаящей смысла всю работу, – говорил Борис Михайлович, – было бы подменять определение физиологических свойств нервной системы психологической характеристикой поведения и затем пытаться решать проблему взаимоотношения свойств нервной системы и психических свойств личности» (1962). К сожалению, это важнейшее предупреждение Бориса Михайловича после его кончины в 1965 году иногда игнорируется.

Перед изложением фактов, относящихся к закону, хотелось бы описать картину электроэнцефалограммы двух испытуемых – обладателей сильной и слабой нервной системы. У испытуемого со слабой нервной системой прослеживается навязывание предъявляемой частоты светового раздражителя. Ничего подобного на ЭЭГ «сильного» испытуемого нет. У испытуемого с сильной нервной системой имеет место просто подавление, депрессия альфа-ритма, как в случае действия сплошного света, хотя предъявляется ритмический. Чем больше всма-

триваешься в реакцию навязывания у слабых, тем неотступнее мысль: если это не реактивность в ее утонченной форме, то что?

Авторы экспериментального исследования, в котором на 50 испытуемых получен важный фактический материал, относящийся к закону: В.И. Рождественская, Э.А. Голубева, Л.Б. Ермолаева-Томина (1969). В нем использовались референтные показатели силы–слабости нервной системы, ранее валидизированные в работах сотрудников лаборатории. Для анализа корреляционных матриц применено три модели факторного анализа: центроидная, бифакторная, однофакторная. В каждую из матриц обязательно входили параметры функционирования зрительного, слухового, двигательного анализаторов, а также показатели реакции навязывания в зоне тета-ритма и его суммарная энергия. Огромный труд Валентины Ивановны Рождественской (к тому же она производила все расчеты на арифмометре) позволил считать доказанными выводы, сделанные авторами. В частности, показатели силы нервной системы, полученные с применением зрительных и слуховых раздражений, испытывают влияние двух факторов: общего фактора нервной системы и фактора, отражающего специфические особенности соответствующего анализатора. Существен вывод о реакции навязывания ритма. Она, несмотря на применение зрительных раздражителей, определяется общим фактором силы, будучи более выраженной у обладателей слабой нервной системы.

Следующая серия работ относится к сопоставлению силы–слабости нервной системы с успешностью обучения. В исследовании Э.А. Голубевой, Е.П. Гусевой, А.В. Пасынковой, Н.Е. Максимовой, В.И. Максименко (1974), проведенном с учащимися школы № 91, впервые показано, что лучше успевают старшеклассники с выраженной реакцией навязывания на низкие частоты тета-диапазона и наличием большей суммарной энергии тета-ритма фоновой ЭЭГ. Это обладатели слабой нервной системы (табл. 1).

Таблица 1

Корреляции показателей успеваемости с биоэлектрическими индикаторами силы–слабости нервной системы (Голубева и др., 1974)
n=28

Успеваемость	Реактивные показатели (индексы навязывания в условных единицах) при частотах (Гц)					
	левое полушарие			правое полушарие		
	4	5	6	4	5	6
Суммарный балл по естественному и гуманитарному циклам	426*	464*	363	031	058	020
Средний балл по гуманитарному циклу	466*	469*	396*	058	347	315
Средний балл по естественному циклу	363	405*	295	020	246	171

Примечание: *p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001

Видно, что имеются значимые корреляции лишь для ведущего левого полушария. Сходная зависимость сохраняется и для массовой школы (табл. 2). Здесь коэффициенты значимы для левого и правого полушария, однако лишь в случае применения единственного раздражителя с частотой 6 Гц (*Кадыров, 1977*).

Таблица 2

Корреляции показателей успеваемости с биоэлектрическими индикаторами силы-слабости нервной системы (*Кадыров, 1977*)
n=36

Успеваемость	Реактивные показатели (индексы навязывания в условных единицах) при частотах (Гц)					
	левое полушарие			правое полушарие		
	4	5	6	4	5	6
Суммарный балл по естественному и гуманитарному циклам	113	053	390*	044	195	505**
Средний балл по гуманитарному циклу	064	085	351*	064	237	521**
Средний балл по естественному циклу	064	108	353*	023	243	481**

По данным И.А. Левочкиной (1988), среди старшеклассников (учащихся хорового училища им. Свешникова) лучшие – обладатели слабой нервной системы. Диагностика свойства силы–слабости также осуществлялась по показателям реакции навязывания ритма на низкие частоты. Автор объясняет эти результаты большей чувствительностью и реактивностью слабых.

Наконец, последняя работа в этом ряду – кандидатская диссертация С.В. Гриценко (1997), выполненная под руководством Т.А. Рагановой. По ее данным, «в подавляющем большинстве случаев успевающие ученики характеризуются наличием слабой нервной системы, в то время как обладатели сильной нервной системы в целом имеют более низкую успеваемость». У лучше успевающих имеется тенденция к более высокой абсолютной слуховой и вибрационной чувствительности. Сила–слабость определялась с помощью двигательной методики Небылицына.

Таким образом, можно считать установленным, что обладатели слабой нервной системы при определении ее разными методами имеют более высокий уровень успешности учебной деятельности. В поисках причин и факторов, объясняющих полученные результаты, мы вновь обратились к теоретическому наследию Б.М. Теплова. В уже цитированной статье 1955 года сформулирована его вторая гипотеза: в ряду психологических проявлений обсуждаемого закона могут выступать особенности памяти, а не только чувствительности.

Мы проверяли ее во многих работах. Остановлюсь на двух. Это кандидатская диссертация Р.С. Трубниковой (1972). Руководители – Смирнов и Голубева.

В ней для запоминания использовалась бессмысленная информация – логики, буквенно-числовые коды и пары не связанных по смыслу слов. При факторизации матриц, относящихся к индикаторам памяти, они вошли в один фактор – запоминание бессмысленного материала. Индикаторы воспроизведения текстов, состоящих из 20 и 30 предложений, вошли во второй фактор – запоминание осмысленного материала, при котором взаимодействуют память и мышление. Лучше сохраняют бессмысленную информацию лица с сильной нервной системой; осмысленную – лица со слабой нервной системой. Сила–слабость определялись по реакции навязывания ритма на низкие частоты. Вторая работа – монография С.А. Изюмовой (1995). В ней память представлена как системная функция. При этом особое внимание уделено анализу результатов комплексного изучения мнемических способностей и их двух видов: способности к запечатлению и способности к переработке информации. Лишь схематически обозначая данные Изюмовой о соотношении силы–слабости нервной системы и двух видов памяти, отметим следующее: обладатели слабой нервной системы имеют более высокую продуктивность смысловой памяти. Следовательно, вторая сторона гипотезы Теплова также была подтверждена.

Завершая доклад, я хотела бы напомнить о пожелании Айзенка, которое он высказывал в книге, изданной под редакцией Небылицына и Грея в 1972 году: «Biological Bases of Individual Behavior» («Биологические основы индивидуального поведения»). Он считает, что необходимо международное сотрудничество в исследовании индивидуальных различий. Хорошо бы организовать в будущем совместный международный проект, в котором на основе теоретических и эмпирических работ предусмотреть изучение и спорных вопросов. Но вряд ли в настоящее время это возможно в связи с кризисом.

Литература:

- Аминов Г.А., Аминов Э.Г., Ван Чинь и др. Сила-слабость нервной системы: клеточные технологии диагностики и управления // Материалы международной научно-практической конференции «Развитие научного наследия Бориса Михайловича Теплова в отечественной и мировой науке (К 110-летию со дня рождения)». М.: Благотворительный фонд «Твердислов», 2006.
- Голубева Э.А., Гусева Е.П., Пасынкова А.В., Максимова Н.Е., Максименко В.И. Биоэлектрические корреляты памяти и успеваемости у старших школьников // Вопросы психологии. 1974. № 5. С. 40–52.
- Гриценко С.В. Дифференцированность когнитивных структур и ее связь с умственным развитием и свойствами нервной системы у старших подростков: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 1997.
- Изюмова С.А. Природа мнемических способностей и дифференциация обучения. М.: Наука, 1995.
- Кадыров Б.Р. Уровень активации и некоторые динамические характеристики психической активности: Дисс. ... канд. психол. наук. М., 1977.
- Левочкина И.А. Психофизиологические особенности музыкально одаренных подростков // Вопросы психологии. 1988. № 4. С. 149–154.

- Материалы международной научно-практической конференции «Развитие научного наследия Бориса Михайловича Теплова в отечественной и мировой науке (К 110-летию со дня рождения)». М.: Благотворительный фонд «Твердислов», 2006.
- Небылицын В.Д.* Б.М. Теплов как теоретик дифференциальной психофизиологии // Вопросы психологии. 1966. № 5. С. 19–28.
- Рождественская В.И., Голубева Э.А., Ермолаева-Томина Л.Б.* Об общем и парциальном факторах силы нервной системы // Проблемы дифференциальной психофизиологии / Отв. ред. В.Д. Небылицын. М.: Просвещение, 1969. Т. III. С. 15–37.
- Способности: к 100-летию со дня рождения Б.М. Теплова / Отв. ред. Э.А. Голубева. – Дубна: Изд. центр «Феникс+», 1997.
- Теплов Б.М.* О понятиях слабости и инертности нервной системы // Вопросы психологии. 1955. № 6. С. 3–15.
- Теплов Б.М.* Типологические свойства нервной системы и их значение для психологии // Философские вопросы физиологии высшей нервной деятельности и психологии. М., 1962.
- Теплов Б.М.* Новые данные по изучению свойств нервной системы человека // Типологические особенности высшей нервной деятельности человека / Отв. ред. Б.М. Теплов. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963. Т. III. С. 3–46.
- Трубникова Р.С.* Сила нервной системы как фактор произвольного запоминания: Дисс. ... канд. психол. наук. М., 1972.
- Biological Bases of Individual Behavior / Ed. by V.D. Nebylitsyn and J.A. Gray. New York; London: Academic Press, 1972.

О естественнонаучном направлении психологической мысли Б.М. Теплова: новые материалы и комментарии

*Я.А. Теплова
(Москва)*

Благодарю за предоставленную мне возможность сказать несколько слов о Борисе Михайловиче. Не устаю это делать, так как очень уважала его, он во многом помог мне и моему мужу (сыну Бориса Михайловича).

Могу говорить о Борисе Михайловиче как о человеке и немного как об ученом, не собираюсь анализировать его научную деятельность, хочу высказать несколько общих соображений о развитии науки вообще, психологии в частности, и участии в этом процессе Бориса Михайловича.

В XX веке все науки развивались очень активно, динамично изменялась измерительная и коммуникационная техника, что позволило проводить экспериментальные исследования на значительно более высоком уровне, чем прежде. Несомненно, заслуживает уважения и подражания любовь Бориса Михайловича к науке, целеустремленность, умение много работать, четко регламентируя свое время.

Известно, что в гимназическом аттестате Бориса Михайловича, кроме отличных оценок по всем предметам, стояла запись об особых успехах в словесности и истории. По-моему, нужно было добавить – склонность ученика к научному анализу предмета. Он выступал уже в гимназии с докладами, а затем, когда стал учиться на историко-филологическом факультете МГУ, в первый же год написал обширный реферат с критическим анализом основного труда англо-ирландского епископа-философа Дж. Беркли (самый большой трактат – «Трактат о началах человеческого знания»). В дальнейшем Борис Михайлович много работал в области гуманитарных наук: изучал способности музыкантов, театральных артистов, художников, писателей, пытаясь на научной основе определить истоки талантов.

Однако в течение всей своей жизни, иногда по стечению обстоятельств, иногда по собственному желанию, Борису Михайловичу приходилось сталкиваться с точными науками. По мнению Бориса Михайловича, чтобы психология стала полноценной наукой, особенно в области исследования высшей нервной деятельности человека, необходим симбиоз эксперимента и теории.

Борис Михайлович неоднократно формулировал цель своей работы, но последние 15 лет его деятельность была связана с индивидуальными особенностями психики человека. В 1957 году он писал: «Мы избрали путь от физиологических особенностей нервной системы к психологическим различиям». Далее он отмечал, что этот путь не единственный и дает решение лишь одной стороны проблемы, но нам необходимо работать методами строгой науки и получать достоверные результаты. Борис Михайлович много читал и был энциклопедиче-

ски образованным человеком, хорошо знал труды предшественников. В своих дневниковых записях он сохранил отзывы на работы нескольких ученых, пользовавшихся мировой известностью; он не только пассивно изучал, но и выделял полезное, интересное с его точки зрения, игнорируя идеалистические философские рассуждения. Полезно этих ученых перечислить: Джордж Беркли (1685–1753) написал, помимо упоминавшегося, еще один трактат: «Опыт новой теории зрения». Герман Эббингхаус (1850–1909) – немецкий психолог, представитель физиологической психологии, стремился превратить психологию в экспериментальную науку и на примере исследования памяти показал, что можно экспериментально исследовать более сложные, по сравнению с ощущениями, психические процессы, установил закономерности запоминания и забывания, создал теорию цветового зрения, пытался определять интеллектуальные способности. Иоганн Вольфганг Гете (1749–1832) – кроме того, что он был великим поэтом, активным гражданином, он занимался историческим развитием естествознания, в том числе, природой цвета. Вильгельм Фридрих Оствальд (1853–1932) – немецкий и прибалтийский физико-химик, один из основателей физической химии, кроме многочисленных химических работ создал учение о цветах и красках, лауреат Нобелевской премии по химии 1909 года. Усовершенствовал ряд приборов: фотометр, тепловизор и др. Борис Михайлович использовал их при выполнении работы по оценке светлоты.

Как военный, Борис Михайлович должен был заниматься военной маскировкой. Сначала его обязали закончить Высшую школу военной маскировки (оказалось, полезно для изучения высшей математики), затем назначили начальником Отдела опытных станций ВШВМ. Сначала это назначение вызвало у него депрессию, но затем он понял, что серьезно заниматься маскировкой можно только на научном уровне и для этого привлекать специалистов разного профиля, что он и сделал (физиков, химиков, физиологов, медиков-офтальмологов и др.). В сборнике «Челпановские чтения» в статье В.И. Козлова (2010) рассказано, как техническая военная деятельность под руководством Бориса Михайловича превратилась в настоящее научное направление.

Борис Михайлович с громадным уважением относился к работам великого русского физиолога И.П. Павлова (1849–1936), восхищался виртуозностью опытов и особенно «хроническим опытам» при функционирующем организме и др. Но непосредственно на человеке Павлов не работал. В соответствии с экспериментально определенными Павловым тремя основными свойствами нервной системы – силой нервных процессов, подвижностью и уравновешенностью процессов возбуждения и торможения, – Борис Михайлович предлагает создать методики, пригодные для исследования типологических особенностей нервной системы человека. Борис Михайлович, как правило, не присоединялся к модным течениям; использование учения Павлова было естественным продолжением предшествующих наработок. В дневниках имя Павлова упоминается в конце 20-х годов, а при обсуждении участия в работе физиологического конгресса 1935 года. Борис Михайлович писал в дневнике, что его собственные работы пока полностью не готовы для оценки в международном масштабе.

Практически чем бы ни занимался Борис Михайлович, например, циклом вопросов, связанных с маскировкой, к ним примыкают работы по исследованию чувствительности глаза к цвету, проблемы индивидуальных различий на основе теории типологических особенностей ВНД человека. Дифференциальная психофизиология возникла на стыке разных наук, то есть в межотраслевом пространстве, что сейчас считается лучшим и наиболее информативным методологическим принципом при организации исследований.

Конечно, работа делалась совместно с большим коллективом сотрудников, и после его кончины они продолжили выполнять поставленную задачу. Больших успехов добился В.Д. Небылицын, фактически воплотив в жизнь мечту Бориса Михайловича об измерениях объективных данных с использованием современной электрофизиологической аппаратуры и о факторном анализе результатов с учетом многопараметрических зависимостей. Дифференциальная психофизиология вышла после его работ на уровень мировых стандартов. Метод его исследований заключался в поиске показателей, в которых могли бы отразиться индивидуальные различия в деятельности структур мозга, не связанных прямо с переработкой сенсорной информации, а играющих регуляторную роль. В настоящее время наиболее активной продолжательницей дела Бориса Михайловича является Э.А. Голубева. О ее последней книге «Способности, личность, индивидуальность» написано: «Существенной особенностью работы является постановка новых вопросов. Сюда относится проблема становления общих и специальных способностей. Современные данные о сензитивных периодах, когда определенные функции организма формируются наиболее успешно, видимо, будут углубляться в дальнейших работах на стыке дифференциальной психофизиологии и нейрофизиологии развития» (Е.Н. Соколов). Исторический аспект науки был раскрыт Е.П. Гусевой. Обзор особенностей школы Б.М. Теплова представлен В.В. Умрихиным (1987). Его определение: «дифференциальная психофизиология – междисциплинарное направление, возникшее на пересечении физиологии ВНД и дифференциальной психологии (психологии индивидуальных различий), ориентированное на объяснение зависимости психологических различий человека от индивидуальных особенностей его нейродинамической организации», как мне представляется, раскрывает основной смысл этого термина.

Борис Михайлович пишет, что «правильная логика развития науки, методологически обоснованная, не может не вести рано или поздно к практически полезным результатам». Эта мысль была подтверждена целой серией работ Теплова с Небылицыным о профессиональной пригодности людей к определенным специальностям.

Актуальные проблемы психофизиологии индивидуальных различий и дифференциальной психологии

М.К. Кабардов (kabdov@mail.ru)

Учреждение РАО «Психологический институт», г. Москва

Сегодняшнее состояние «всеобщей дифференциации и индивидуализации» накладывает большую ответственность на дифференциальную психологию и психофизиологию, в связи с чем важно соблюдать принцип «дифференциация без дискриминации». Создание условий для раскрытия и развития потенциальных возможностей каждого человека – вот главная задача этого направления.

В настоящем выступлении я хотел бы выделить основные этапы становления школы Б.М. Теплова – В.Д. Небылицына, заложившей основы объективного изучения личности, индивидуальности.

Хотелось бы также коснуться и некоторых направлений современных исследований лаборатории дифференциальной психологии и психофизиологии, методов объективного изучения общих и специальных способностей и одаренности.

Современные подходы к исследованию индивидуальности невозможно представить вне рамок естественнонаучной парадигмы. Один из ведущих специалистов в области когнитивной психологии, психологии познания Роберт Солсо признал: «Среди важных открытий последних лет – установление связи между мыслительным процессом и соответствующей нейрофизиологической активностью. Эти успехи были достигнуты в течение второй половины XX столетия. Сейчас мы находимся на пороге новой эпохи во всех областях научных исследований» (Солсо, 2006).

Весьма примечателен и тот факт, что научная сессия Общего собрания Российской академии наук в 2009 году прошла под девизом: «Мозг: фундаментальные и прикладные проблемы» (15–16 декабря). Основной задачей этой сессии было дать профессиональную оценку достижениям в области нейро-наук, а также проанализировать перспективы развития исследований мозга в нашей стране.

Не всегда однозначно подходили «чистые» физиологи и психологи к проблеме соотношения «мозга и психики», пожалуй, и сегодня нет единой точки зрения относительно роли мозговых (морфологических) структур в психических процессах.

Поэтому для меня весьма актуальным оказалось содержательное и метафоричное «распределил» роли высших и низших (натуральных) психических функций и мозговых процессов К. Флитом: «У меня в голове есть изумительное трудосберегающее устройство. Мой мозг – лучше, чем посудомоечная машина или калькулятор, – освобождает меня от скучной, однообразной работы по узнаванию окружающих вещей и даже избавляет меня от необходимости думать о том, как контролировать движения моего тела. Это дает возможность сосредоточиться на том, что действительно для меня важно: на дружбе и обмене идеями. Но, разуме-

ется, мой мозг не только избавляет меня от утомительной повседневной работы. Он-то и формирует того меня, жизнь которого проходит в обществе других людей. Кроме того, именно мой мозг позволяет мне делиться с моими друзьями бплодами своего внутреннего мира. Так мозг делает нас способными на нечто большее, чем то, на что способен каждый из нас поодиночке» (*Фрит*, 2010, с. 7).

Развитие нейронаук во всем мире привело не только к получению новых фундаментальных знаний о механизмах работы мозга, но и к решению ряда прикладных задач образования и здравоохранения. Особенно велика в их развитии заслуга Ивана Михайловича Сеченова (1829–1905) и Ивана Петровича Павлова (1849–1936), заложивших естественнонаучную основу для становления отечественных наук – физиологии, психофизиологии, дифференциальной психофизиологии и нейропсихологии индивидуальных различий.

За последние годы в исследованиях Дж.А. Грея были получены психофизиологические и нейрофизиологические доказательства наличия морфофизиологических структур, ответственных за темпераментальные свойства (нейропсихология темперамента). В рамках исследования Говарда Гарднера были получены доказательства существования морфофизиологических структур, передающих семь потенциальных способностей. В работах Иоахима Бауэра представлены доказательства существования системы зеркальных нейронов, ответственных за формирование первичных процессов социализации, или формирование характера (*Гарднер*, 2007).

Эти факты подтверждают предположение Б.М. Теплова о существовании морфофизиологических задатков темперамента, способностей и характера.

Для того чтобы восстановить историю становления метода объективного изучения психики, психологических проявлений личностных особенностей, индивидуальности, мы должны возвратиться к основным этапам развития теории нервной системы (НС), психологии способностей, темперамента, характера.

Кроме работ, выполненных целой плеядой учеников и последователей (Э.А. Голубева, К.М. Гуревич, М.К. Акимова, Т.Ф. Базылевич, В.И. Рождественская, В.М. Русалов, С.А. Изюмова, А.И. Крупнов, И.В. Равич-Щербо, А.Е. Ольшанская, Н.С. Лейтес, З.Г. Туровская и многие другие), в последние годы подготовлены и изданы под редакцией Э.А. Голубевой, Е.П. Гусевой, В.А. Кольцовой, О.Е. Серовой наиболее полные фундаментальные труды Б.М. Теплова: *Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей* (М.: Наука, 2003), *Теплов Б.М. Труды по психофизиологии индивидуальных различий* (М.: Наука, 2004).

Несмотря на сложные отношения, сложившиеся между психологией и ее «родной сестрой» физиологией после памятной сессии трех академий (АН СССР, АМН и ВАСХНИЛ – 1950 год), психологи чрезвычайно высоко ставят заслуги и открытия двух великих ученых и отечественную физиологическую школу.

В статье, посвященной 170-летию И.М. Сеченова, А.Д. Ноздрачев и В.А. Пастухов отметили неопенимый клад великого ученого в науку: «Сегодня очевидно, что многие современные разделы физиологии – нейрофизиология, физиология труда, спорта и отдыха, физико-химические (молекулярные) и биофизические направления в физиологии, эволюционная физиология, физиология

высшей нервной деятельности, кибернетика и др. – своими корнями уходят к открытиям Ивана Михайловича Сеченова. Его работы составили в физиологии целую эпоху. Недаром И.П. Павлов, вслед за Обществом русских врачей Санкт-Петербурга, назвал Сеченова “отцом русской физиологии”. Перефразируя слова Ньютона, сказанные о Декарте, можно утверждать, что Сеченов – самый крупный физиолог, “на плечах” которого стоит Павлов» (*Ноздрачев, Пастухов, 1999*).

В статье*, посвященной памяти Ивана Петровича Павлова, А.А. Ухтомский назвал его великим физиологом Советского Союза и мировой науки: «Всего 8 месяцев тому назад XV Международный конгресс физиологов поднес ему звание *princeps physiologorum mundi*. ...Для того, чтобы такое признание мирового старейшинства за нашим ученым вообще могло состояться, он должен был быть в самом деле богатейшим в науке, так как ему надо было преодолеть и традиционное высокомерие западных ученых по отношению к русским, и нарочитое предубеждение против СССР. В чествовании Ивана Петровича участвовали одинаково горячо и англичане, и французы, и немцы, и итальянцы, и японцы, и американцы... Имя Ивана Петровича Павлова пользовалось несравненно большей популярностью в широких кругах Западной Европы и мира, чем имена крупнейших наших ученых прежнего времени, скажем — Ломоносова, Лобачевского или Менделеева» (цит. по: *Ухтомский, 2000, с. 145*).

Справедливость этих слов подтверждается спустя семь десятилетий: американские авторы книг по истории мировой психологии упоминают из отечественных психологов лишь И.П. Павлова, В.М. Бехтерева (*Шульц, Шульц, 1998*) или только одного И.П. Павлова (*Лихи, 2003*).

Открытия И.П. Павлова по кровообращению, по пищеварительным иннервациям и по условным рефлексам принесли ему мировую известность, а исследования в области физиологии пищеварения принесли ему – первому из русских ученых – и Нобелевскую премию (1904).

Как писал А.А. Ухтомский, И.П. Павлов поставил новую проблему «как делается рефлекс и рефлекторный механизм из тех действий, которые совершаются в организме еще до него и до того, как установилась рефлекторная дуга. Родилась идея и проблема “временной связи”. Вместе с тем Иван Петрович перестал быть прежним человеком ренессанса и картезианства. Он фактически перерос все установки ренессанса и картезианского естествознания» (цит. по: *Ухтомский, 2000, с. 151*).

По существу И.П. Павлов совершил революционный переворот, о чем свидетельствуют его размышления последних лет жизни об итогах огромного труда, проделанного им совместно с сотнями учеников по экспериментальному анализу функций мозга. И.П. Павлов сказал: «Да, я рад, что вместе с Иваном Михайловичем (Сеченовым) и полком моих дорогих сотрудников мы приобрели для могучей власти физиологического исследования вместо половинчатого весь нераздельно животный организм. И это – целиком наша русская неоспоримая

* Впервые опубликовано в журнале «Природа» (1936. № 3), а затем в собрании сочинений (1954. Т. V. С. 162–168).

заслуга в мировой науке, в общей человеческой мысли» (цит. по: *Ярошевский, 1996, с. 5*).

Комментируя слова «весь нераздельно организм», М.Г. Ярошевский пишет: «... работы павловской школы, продолжая сеченовские традиции, нанесли сокрушительный удар по воззрениям на организм как средоточие двух начал – телесного и психического. Была доказана его целостность и открытость для сугубо объективного изучения тех его функций, которые до того считались непостижимыми для средств естественнонаучного познания. Под ними подразумевались психические функции, возможность изучения которых считалась веками привилегией так называемого субъективного метода, как способностью субъекта обернуться на происходящее внутри его сознания... Открытие И.П. Павловым законов поведения революционизировало исследовательскую работу в области психологии, утвердило в ней объективный метод, перестроило многие ее понятия, придало ей другой научный облик. Ни одно научное направление не обогатило в XX веке столь содержательно научное знание о поведении, как павловское учение» (*там же, с. 5–8*).

На сессии Академии педагогических наук РСФСР в 1952 году в докладе Б.М. Теплова была обоснована необходимость разработки объективных методов исследования в психологии. Для решения поставленных задач Б.М. Теплов обратился именно к типологической концепции И.П. Павлова, видя в ней возможности для измерения природных предпосылок не только способностей, но и других личностных образований, то есть возможность работать более строгими и точными методами, поскольку он был твердо убежден, «что вся психология может стать и действительно станет строгой и точной наукой» (*Теплов, 1985*).

В.Д. Небылицын в статье «Б.М. Теплов как теоретик дифференциальной психофизиологии» охарактеризовал значение типологической концепции И.П. Павлова и роль Б.М. Теплова в ее развитии применительно к человеку так: «Сама логика научного поиска с неизбежностью вела его мысль к изучению деятельности той особым образом организованной материи, функцией которой является психика, – деятельности мозга и специально индивидуальных ее особенностей. Только на этом пути можно было рассчитывать на построение действительно всесторонней и обоснованной психофизиологической теории индивидуальности, и этот путь был принят Б.М. Тепловым.

В начале 1950-х гг., когда в специально организованной лаборатории под руководством Б.М. Теплова началась работа по изучению физиологических механизмов индивидуально-психологических различий, не было (да и сейчас не имеется) лучшей экспериментально-теоретической основы для разработки исходных концепций, чем идея И.П. Павлова о типах и свойствах нервной системы, общих животным и человеку. Однако если по отношению к животным типологическая концепция И.П. Павлова по своей разработанности фактически представляла собой экспериментально обоснованную теорию, в отношении человека при жизни И.П. Павлова, равно как и многие годы после его смерти, не было, в сущности, создано ничего сколько-нибудь напоминающего ту насыщенную содержанием систему фактов и взглядов, которую являло собой «учение о типах» применительно к животным» (*Небылицын, 1997, с. 79*).

Два открытия И.П. Павлова имеют непосредственное отношение к методологии и экспериментальным разработкам в школе Теплова–Небылицына и их последователей:

1) условный рефлекс как основной механизм приобретения индивидуального опыта на основе жизненно важных безусловных рефлексов. Одним из критериев безусловного рефлекса является врожденность, а условного – приобретаемость (Анохин, 1968; Голубева, 1993);

2) концепция типов высшей нервной деятельности, позволяющая систематизировать разные нервные системы по трем основным чертам: силе нервных процессов (раздражительного и тормозного), уравновешенности их между собой и подвижности этих процессов. Эти типы являются общими для человека и животных.

Особого внимания заслуживает обращение к специально человеческим типам высшей нервной деятельности, соотношению первой и второй сигнальных систем, характеризующихся в отличие от первой группы не только врожденными характеристиками ВНД, но и приобретенными качествами.

Благодаря В.Д. Небылицыну (заведующий лабораторией психофизиологии индивидуальных различий в 1965–1972 годах) широкое применение получили математические методы и вычислительная техника, а также адаптированные для изучения индивидуальных различий электрофизиологические методы и методики (ЭЭГ, ЭМГ, КГР) изучения ВНД (Небылицын, 1966, 1976; Голубева, 1993).

Этот период можно назвать периодом создания нового направления отечественной и мировой науки – дифференциальной психофизиологии, или становления и развития научной школы Теплова–Небылицына. Методологическая база этих исследований была кратко сформулирована В.Д. Небылицыным в его монографии «Основные свойства нервной системы человека» в виде пяти основополагающих тезисов:

- 1) изучение свойств нервной системы вместо определения ее «типов»;
- 2) математико-статистический анализ данных вместо монографического описания;
- 3) экспериментальный, лабораторный метод вместо анамнестического;
- 4) «непроизвольные» индикаторы вместо «произвольных»;
- 5) конструктивный подход вместо «оценочного» (Небылицын, 1966, с. 7–15).

Использование электрофизиологических методов, обладающих универсальностью, надежностью и точностью, позволило получить новую информацию и о так называемых традиционных павловских свойствах нервной системы – силе, уравновешенности, подвижности. Для этого различные параметры спонтанной и вызванной ритмики мозга (навязанные ритмы и вызванные потенциалы) были сопоставлены с основными небоэлектрическими методами определения типологических свойств нервной системы, принятыми в школе Теплова–Небылицына.

Работы, выполнявшиеся под руководством В.Д. Небылицына, связаны с изучением представлений об индивидуальных нейрофизиологических особенностях функционирования целого мозга и их проявлениях в характеристиках функциональных состояний при разных условиях деятельности, психических процессах и качествах личности.

О важности таких объективных показателей и личностных переменных свидетельствуют оценки современных авторов-персоналогов – Л. Хелла и Д. Зиглера, что те исследования, которые стремятся связать особенности личности с функционированием нервной системы (возможно, с использованием электрофизиологических и других методик), будут способствовать прогрессу в этой области.

Таким образом, открывается путь для совершенствования методов биологических измерений некоторых личностных образований. По мнению других зарубежных авторов, психология развития обязана учитывать биологические и культурные процессы, совместно определяющие закономерности развития человека. По мнению ученых, «принципиально важные исследования, связанные с изучением становления нервной системы, ведут к гноиманию механизмов влияния опыта на развитие мозга человека, что позволяет теперь устанавливать связь между поведенческими измерениями и особенностями созревания мозга» (Хелл, Зиглер, 1997).

Уточнение структур личности и индивидуальности с учетом их природных типологических предпосылок, данных современной интегративной нейрофизиологии и дифференциальной психофизиологии открывает путь экспериментального изучения черт личности и индивидуальности с позиций единства в человеке природного и социального. (С 1972 по 1993 год лабораторией, получившей название лаборатории психофизиологии индивидуальных различий и способностей школьников, а позже – лаборатории дифференциальной психологии и психофизиологии, руководила Э.А. Голубева.)

Предложенная Э.А. Голубевой концептуальная схема обобщает исследования по структуре индивидуальности и личности, в которых природное и социальное, организм и личность составляют единство. Такие компоненты, как мотивация, темперамент, способности и характер, объединены системообразующими признаками: эмоциональностью, активностью, саморегуляцией и побуждениями. Эти признаки выделены Э.А. Голубевой на основании обобщения теоретических и экспериментальных работ сотрудников лаборатории, а также исследований отечественных психологов и психофизиологов (Б.Г. Ананьева, Е.Н. Соколова, Н.С. Лейтеса, В.С. Мерлина, В.Д. Небылицына, А.Е. Ольшанниковой, А.И. Крупнова, В.М. Русалова) (Голубева, 1993, 2005).

В 1990-х годах (Е.П. Гусева – заведующая лабораторией с 1993 по 1999 год) наряду с фундаментальным направлением комплексные исследования индивидуальных различий, индивидуальности и личности были подчинены целям оптимизации обучения, профессиональной ориентации и личностного самоопределения (Н.А. Аминов, С.А. Изюмова, И.А. Левочкина, И.В. Тихомирова, В.В. Печенков и сотр. и аспиранты (Способности и склонности, 1988; Способности..., 1997).

В настоящее время задачей лаборатории (с 2000 года руководитель – М.К. Кабардов) является дальнейшая разработка проблемы специально человеческих типов ВНД, их соотношений с общими типами и свойствами нервной системы с учетом данных по функциональной асимметрии/симметрии полушарий мозга, интегративной нейрофизиологии и новых концепций обучения и становления личности.

Качественному и количественному анализу подвергаются два класса способностей – коммуникативные и когнитивные – с их природными предпосылками,

в сочетании с которыми образуются индивидуальные конфигурации общих и специальных способностей.

Исследование способностей и их природных предпосылок и других личностных образований позволило включить проблему индивидуальных различий и индивидуальности в более широкий контекст – «учитель – метод – ученик» (М.К. Кабардов) в системе как школьного, так и профессионального образования. Предлагаемая триада отражает взаимосвязь внешних (среда, условия, методы обучения) и внутренних (природные предпосылки) факторов развития и формирования индивидуальности. Как свидетельствуют факты, полученные в последние годы, эффективность деятельности в широком смысле – это благоприятное сочетание указанных в триаде факторов.

Комплексное изучение индивидуальных различий и индивидуальности, помимо разнообразия методов исследования, включает и три уровня их анализа: *психофизиологический* – относится к диагностике типологических свойств нервной системы как общих, имеющих значительную генетическую обусловленность, так и специально человеческих, соотносимых с полушарной симметрией/асимметрией; *психологический* – включает определение индивидуальных особенностей познавательных процессов (восприятия, памяти, мышления и речи), а также личностных особенностей: темперамента (в частности, эмоциональности, тревожности) и характера; *поведенческий (социально-психологический)* – включает определение успешности деятельности за длительный период с ее дифференцированным анализом. Учитываются характер межличностных отношений, особенности взаимодействия с другими людьми, а также условия формирования соответствующих способностей (типы методов обучения, образовательные технологии и т.д.). В частности, это позволило уточнить и конкретизировать проблемы соотношения типа способностей к овладению родным и иностранными языками, способов работы учителей, обладающих разными индивидуально-типологическими особенностями и предпочитаемыми способами обучения (преподавания) (Аминов, 1992; Кабардов, 2001; Кабардов, Арцишевская, 1996).

Проблема дифференциации и индивидуализации стала одним из провозглашенных приоритетов при выработке стратегии реорганизации системы образования (Реформа – в 1984 году; и позже Модернизация образования – в 2000-х годах). Ее актуальность еще больше возросла в связи с изменениями в жизни общества: а) из-за возможности выдвигать альтернативные подходы к воспитанию и обучению; б) из-за дифференциации в обществе с возникновением специализированных школ, различных типов авторских и инновационных технологий образования и других причин, связанных с социально-экономическими преобразованиями.

Исходя из полученных фактов и перспективных задач, можно обозначить несколько тезисов.

1. К важнейшим задачам дифференциальной психологии и психофизиологии мы относим экспертизу человеческих ресурсов (задатки, склонности, возможности освоения и накопления знаний, опыта и др.). В экспертизу мы включаем категоризацию способностей, выявление индивидуальных стилей и соотношения эндо- и экзогенных факторов развития, определение человеческого фактора как взаимодействия человека со средой, который реализует природные

(физиологические) ресурсы и ограничения, сравнение половозрастных особенностей и др.

Наряду с перечисленными фундаментальными задачами, дифференциальная психология и психофизиология решают и практико-ориентированную задачу – помогая в «самореализации индивидуальности» путем разработки методов и программ дифференцированного подхода в разных сферах человеческой жизнедеятельности. Это становится возможным благодаря поиску резервных возможностей индивидуальности в соответствии с оптимизацией психологического и психофизиологического режима.

2. Свойствам нервной системы как природным предпосылкам отводится существенная роль. Одной из задач современной дифференциальной психофизиологии можно считать изучение внутренних условий развития способностей. Неожиданные или сложные изменения в условиях среды, характере деятельности, а также в способах (методах) воздействия (обучения, управления) и объеме информации могут представлять собой либо оптимальную, либо экстремальную ситуацию, то есть мобилизовать внутренние резервы мозга и психики или создать стрессовую ситуацию.

3. Поиск объективных методов измерения «вклада» природной основы в становлении индивидуальности. Зачастую психологи, отдаленно знакомые с физиологическими факторами, используют тесты на выявление свойств нервной системы – теппинг-тест, опросники и др. Следовательно, существует необходимость в физиологической валидации этих методик, поскольку происходит подмена физиологических понятий (свойств) поведенческими проявлениями на основе самооценки. Такое положение возвращает психологию к исходной позиции, от которой предостерегал Б.М. Теплов, закладывая основу дифференциальной психофизиологии. Современный этап развития данного направления представляет собой и поиск объективных способов измерения задатков – это разработка способов измерения характеристик индивидуальности, личности: ЭЭГ-индикаторов типологических свойств нервной системы (общих и специально человеческих).

4. При наличии надежных инструментов психологическая и психофизиологическая экспертиза – это отправная точка для принятия «маршрута» дальнейших способов работы с людьми, обучения, консультирования, оказания помощи в профессиональном самоопределении. Дифференциально-психологическая и дифференциально-психофизиологическая экспертиза дает возможность осуществить дифференциальную психодиагностику, сопряженную с дифференциальной психопрогностикой.

5. О зоне ближайшего развития (Л.С. Выготский) можно говорить с точки зрения дифференциальной психологии и психофизиологии, а также предложенной модели «учитель – метод – ученик» (М.К. Кабардов). Реализация потенциальных возможностей в достижениях ребенка (да и взрослого) при освоении новых знаний зависит от возможностей взрослого (учителя) произвести коррекцию способов (методов) обучения, необходимую для индивидуальной «конфигурации» природных предпосылок и компонентов способностей обучаемого (ученика). Психокоррекция невозможна без учета потенциальных возможностей

ребенка. Тогда один из способов психологической коррекции – приведение в соответствие всех компонентов в упомянутой триаде «учитель – метод – ученик», где каждый из составляющих имеет не только определенную вариативность, но и располагает значительными ресурсами.

В рамках этой модели рассмотрены три взаимосвязанных фактора:

1) учитель, или индивидуальные характеристики преподавателя, типы коммуникативных и когнитивных стилей преподавателей;

2) метод (технологии) и социально-психологические условия обучения как внешний фактор, влияющий на процесс формирования специальных способностей; вариативность внешнего фактора наблюдается в основных принципах, приемах интенсивных, коммуникативных, традиционных методов обучения; а также личностно-ориентированная, деятельностно-ориентированная, инновационная системы;

3) учащийся, как внутренний фактор, – совокупность задатков способностей, потенциальных возможностей индивида, его личностных качеств, определяющих доминирование того или иного индивидуального стиля деятельности (Кабардов, 1999, 2001, 2004).

Дифференциация и индивидуализация, создание условий для раскрытия и развития потенциальных возможностей каждого человека – вот главная задача дифференциальной психологии и дифференциальной психофизиологии. Природа определяет спектр и направление возможностей человека, а воспитание и обучение решают, насколько далеко мы продвинемся в своем развитии. Безусловным фактом признается существование больших природных различий между людьми и, следовательно, различий по достижениям и способностям. Причем этот фактор рассматривается не как ограничитель, а как потенциальный источник возможностей личности.

Реализуя комплексный психологический и психофизиологический подход к изучению индивидуальности, осуществляется поиск человеческих ресурсов (внутренних, природных задатков) и социально обусловленных (внешних) факторов становления индивидуальности, а также определение критериев ее эффективности в различных сферах деятельности (учебной, профессиональной, управленческой и пр.).

В рамках этой темы в лаборатории дифференциальной психологии и психофизиологии ПИ РАО сформулированы следующие исследовательские задачи (Э.А. Голубева, М.К. Кабардов, Н.А. Аминов, К.Н. Василевская, З.З. Жамбеева, С.А. Изюмова, А.К. Осницкий, И.Н. Симакова, И.В. Тихомирова, А.В. Торопова, А.К. Беданоква и их аспиранты и соискатели):

– разработка индикаторов свойств нервной системы на современном уровне, а также диагностических методик для определения общих (для человека и животных) и специально человеческих типов высшей нервной деятельности;

– определение природных предпосылок индивидуальных предпочтений в формировании образной и словесно-логической стратегии запоминания в юношеском возрасте;

– выявление характеристик когнитивных стилевых особенностей представителей разных профессиональных групп;

- выявление природных предпосылок онтогенетического развития когнитивных стилей у подростков;
- выявление психологических и психофизиологических характеристик индивидуальности и особенностей волевой регуляции в подростковом и юношеском возрастах;
- определение ЭЭГ-параметров индивидуальных особенностей музыкально-образных репрезентаций у подростков и студентов;
- определение типологии лингвистической и художественно-образительно одаренности (Е.В. Арцишевская, Е.А. Бауэр, М.К. Кабардов, А.А. Мелик-Пашаев, А.В. Коркина, Н.А. Аминов).

В заключение, хотелось бы подчеркнуть, насколько неоднозначной была оценка деятельности Б.М. Теплова в период становления его школы.

Е.А. Климов вспоминал: «Когда лаборатория Б.М. Теплова погрузилась в вопросы физиологии типов высшей нервной деятельности (сам же Борис Михайлович в одном из выступлений на II съезде психологов бросил фразу, что в вопросах типологии он теперь больше физиолог, чем сами физиологи), В.С. Мерлин говаривал примерно так: “Молодец, Борис Михайлович! Его ругают за отход от практики, от школы, даже от психологии, а он глубоко прав, потому что без знания реальных основ индивидуальных психологических различий двигаться в практику по-настоящему нельзя”».

В подтверждение этих слов приведем слова из воспоминаний Н.И. Менчинской: «Исследования типов высшей нервной деятельности и индивидуально-психологических различий имеют очень большое и самое непосредственное значение для работ по психологии учения и, в частности, для разработки теории учения. Сам Борис Михайлович неоднократно раскрывал широкое педагогическое значение своих (и руководимых им сотрудников) работ. Особенно мне вспоминаются в этой связи доклад Б.М. Теплова на Международном конгрессе по прикладной психологии в Копенгагене и его статья в журнале «Народное образование» (Способности., 1997).

Литература:

- Аминов Н.А.* Типологический подход к исследованию электродермальных коррелятов процессов целеобразования и действий по намерению. М.: НИИ ОПП, 1992. С. 46–59.
- Анохин П.К.* Биология и нейрофизиология условного рефлекса. М.: Медицина, 1968.
- Гарднер Г.* Структура разума: теория множественного интеллекта. М.: ООО «И.Д. Вильямс», 2007.
- Голубева Э.А.* Способности и индивидуальность. М.: Прометей, 1993.
- Голубева Э.А.* Способности. Личность. Индивидуальность. Дубна: Феникс+, 2005.
- Кабардов М.К.* Система «учитель – метод – ученик»: дифференциально-психологические и психофизиологические аспекты // Докл. юбилейной науч. сессии, посв. 85-летию Психол. ин-та. М., 1999. С. 129–145.
- Кабардов М.К.* Коммуникативные и когнитивные составляющие языковых способностей: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 2001.

- Кабардов М.К.* К истории становления дифференциальной психофизиологии в психологическом институте // Вопросы психологии. 2004. № 2. С. 81–93.
- Кабардов М.К.* Объективные методы в психологии: от физиологической школы И.М. Сеченова – И.П. Павлова до дифференциально-психологической школы Б.М. Теплова – В.Д. Небылицына // Духовно-нравственное наследие И.П. Павлова и современная научная мысль: Материалы 5-й Международной конференции студентов и молодых ученых, 23–25 апреля 2010 г. / Отв. ред. М.К. Кабардов. Рязань, 2010.
- Кабардов М.К., Арцишевская Е.В.* Типы языковых и коммуникативных способностей и компетенции // Вопросы психологии. 1996. № 1. С. 34–49.
- Лихи Т.* История современной психологии. 3-е изд. СПб.: Питер, 2003.
- Небылицын В.Д.* Основные свойства нервной системы человека. М., 1966.
- Небылицын В.Д.* Психофизиологические исследования индивидуальных различий. М.: Наука, 1976.
- Небылицын В.Д., Б.М. Теплов* как теоретик дифференциальной психофизиологии // Способности: К 100-летию со дня рождения Б.М. Теплова / Под ред. Э.А. Голубевой. Дубна: Феникс, 1997. С. 79–90.
- Ноздрачев А.Д., Пастухов В.А.* Гениальный взмах физиологической мысли: К 170-летию со дня рождения И.М. Сеченова // Природа. 1999. № 11.
- Солсо Р.* Когнитивная психология. 6-е изд. СПб.: Питер, 2006.
- Способности и склонности / Под ред. Э.А. Голубевой. М.: Педагогика, 1988.
- Способности: К 100-летию со дня рождения Б.М. Теплова / Под ред. Э.А. Голубевой. Дубна: Феникс, 1997.
- Теплов Б.М.* Некоторые вопросы изучения общих типов высшей нервной деятельности человека и животных // Типологические особенности высшей нервной деятельности человека. М.: Изд. АПН РСФСР, 1956. Т. I.
- Теплов Б.М.* Избранные труды: В 2 т. М.: Педагогика, 1985.
- Теплов Б.М.* Психология музыкальных способностей / Отв. Ред. Э.А. Голубева, Е.П. Гусева, В.А. Кольцова, О.Е. Серова. М: Наука, 2003.
- Теплов Б.М.* Труды по психофизиологии индивидуальных различий / Отв. ред. Э.А. Голубева, Е.П. Гусева, В.А. Кольцова, О.Е. Серова. М.: Наука, 2004.
- Ухтомский, А.А.* Доминанта души: Из гуманитарного наследия. Рыбинск: Рыбинское подворье, 2000.
- Фрит К.* Мозг и душа: Как нервная деятельность формирует наш внутренний мир. М.: Астрель; CORPUS, 2010.
- Шульц Д.П., Шульц С.Э.* История современной психологии. СПб.: Евразия, 1998.
- Ярошевский М.Г.* Предисловие к кн.: Павлов И.П. Мозг и психика / Под ред. М.Г. Ярошевского. М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996.

Актуальные проблемы психфизиологии индивидуальных различий и дифференциальной психологии

Особенности восприятия рекламы подростками с разным уровнем творческих способностей

Н.В. Азаренок (azarionoknv@mail.ru)

*Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка,
г. Минск (Беларусь)*

Сущность творческих способностей раскрывается в результате конкретизации понятия «способности». Б.М. Теплов отмечает, что способности – это такие индивидуально-психологические особенности, которые имеют отношение к успешности выполнения одной или нескольких деятельностей. Они не сводятся к наличным навыкам, умениям или знаниям, но могут объяснять легкость и быстроту их приобретения. Врожденными могут быть лишь анатомо-физиологические особенности, а сами же способности всегда являются результатом развития.

Творческие способности перестали рассматривать как некоторую неизменную характеристику ребенка, предопределяющую его развитие. Их не считают суммой специальных способностей, отрицая общую одаренность или же, как общую творческую одаренность, противопоставляя ее специальным способностям. В настоящее время многие психологи включают в структуру творческих способностей как когнитивные, так и некогнитивные личностные (мотивационные, эмоциональные, волевые) и социальные (условия воспитания и обучения) факторы.

Особенности творческих способностей подростков, как отмечает А.М. Матюшкин, связаны с тем, что в данный возрастной период начинают выделяться два крайних полюса активности в постановке вопросов, построении догадок – проблемный (творческий) и непроблемный (нетворческий). Подростки с творческим типом активности обнаруживают большие способности к самостоятельной постановке задач, вопросов, проблем и поиску их решений в ситуации неопределенности.

Именно творческие способности помогают школьникам подросткового возраста находить новые способы поведения, адаптироваться к изменениям условий жизни, оптимально использовать внутренние резервы личности. По мнению Н.Е. Кузьминой, они повышают способность к нестандартному мышлению и поведению, а также осознанию и развитию своего опыта подростками.

Для определения процесса развития творческих способностей учащихся среднего школьного возраста К.К. Базарбаевой использовалась градация трех уровней: низкий, достаточный и высокий. При этом низкий уровень творческих

способностей характеризуется отсутствием у учащихся среднего школьного возраста стремления и интереса к творческой деятельности, потребности в самоактуализации, полной и свободной реализации своих способностей и жизненных возможностей, стремления к независимости, ориентации на личные ценности. Кроме того, у таких школьников отсутствует готовность поверить своим и чужим фантазиям, восприимчивость к новому и необычному. Помимо этого для них характерно полное отсутствие способности порождать необычные идеи (оригинальность), отклоняться от традиционных схем мышления (дивергентность), перерабатывать, переосмысливать учебный материал, искать и вносить в него своеобразный индивидуальный смысл, находить и выражать оригинальные идеи. Подростки не умеют находить новые способы решения конкретно-практических и учебных задач в нестандартных ситуациях, постоянно, стабильно проявлять творчество в процессе выполнения учебных задач, оперировать гипотезами при решении творческих задач, находить способы применения абстрактных правил для решения целых классов задач.

Достаточный уровень представлен у учащихся наличием положительного отношения к учебной деятельности, интереса к творческой деятельности, стремлением к независимости, ориентации на личные ценности. Учащиеся готовы поверить своим и чужим фантазиям, воспринимать новое. У них достаточно сформированы способности порождать необычные идеи, отклоняться от традиционных схем мышления, перерабатывать, переосмысливать учебный материал, искать и вносить в него своеобразный индивидуальный смысл. Они самостоятельны, с хорошо развитой гибкостью и подвижностью мышления, способны находить и выражать свои оригинальные идеи, новые способы решения конкретно-практических и учебных задач в нестандартных ситуациях. Такие дети постоянно, стабильно проявляют творчество в процессе выполнения учебных задач, критично относятся к процессу собственного творчества, к его результатам и к собственным возможностям.

Высокий уровень характеризуется наличием у учащихся положительного отношения к учебной деятельности, постоянным стремлением и интересом к ней. У подростков имеется большая потребность в самоактуализации, полной и свободной реализации своих способностей и жизненных возможностей. Они последовательно стремятся к независимости, ориентируются на личные ценности, всегда готовы поверить своим и чужим фантазиям, воспринимать новое. У таких тинэйджеров очень развита способность порождать необычные идеи, отклоняться от традиционных схем мышления, перерабатывать, переосмысливать учебный материал, искать и вносить в него своеобразный индивидуальный смысл. Самостоятельность, гибкость и подвижность мышления позволяют им достигать оригинальных решений в процессе выполнения учебных задач. Учащиеся выделяются способностью решать различные, постепенно усложняющиеся задачи на уроках, находить и выражать оригинальные идеи. Умело находят новые способы решения конкретно-практических и учебных задач в нестандартных ситуациях.

Для подростков с высоким уровнем развития творческих способностей характерно необычное, неожиданное, своеобразное видение окружающих явлений и предметов, развитое чувство юмора. Такие дети обладают более тонким восприятием происходящего вокруг, большим любопытством к тому, как устроен мир, у них развито исследовательское отношение к миру. Они любят заниматься решением сложных задач и не терпят, когда им предлагают готовый ответ, проявляют настойчивое желание отыскать его самостоятельно.

Что же касается восприятия рекламы (а в нашем случае социальной рекламы) подростками с разным уровнем творческих способностей, то эта проблема психологами практически не изучена. Поэтому проведенное исследование призвано восполнить информационную недостаточность научных сведений об особенностях восприятия социальной рекламы подростками с низким, достаточным и высоким уровнем творческих способностей.

В нашем исследовании приняли участие 64 подростка, ученики 6–8 классов гимназии № 33 г. Минска в возрасте от 12 до 14 лет. В качестве средства изучения творческих (креативных) способностей был избран тест Е.П. Торренса, обработка результатов которого медианным критерием и позволила определить уровни развития творческих способностей испытуемых. Таким образом, выборка была разделена на три группы: подростки с низким уровнем (20%), подростки с достаточным уровнем (61%) и подростки с высоким уровнем творческих способностей (19%).

На основе категориального анализа результатов ассоциативного эксперимента с помощью контент-анализа были выделены семь оценочных категорий восприятия социальной рекламы подростками.

Ведущей категорией восприятия социальной рекламы подростками является «Описание сюжета». Данная категория имеет свои различия в количественной выраженности, опосредованные уровнем творческих способностей: низкий уровень – 55%, достаточный уровень – 66% и высокий уровень – 37%. Однако подростки с высоким уровнем творческих способностей при восприятии социальной рекламы не только описывают сюжет, но и интерпретируют его. Вклад этой категории в общую категориально-процентную структуру восприятия рекламы составляет 17%. Данный факт позволяет говорить о наличии специфики восприятия рекламы подростками с высоким уровнем творческих способностей. Они не только воспринимают и описывают сюжет, но и пытаются сразу переработать его, интерпретировать в соответствии со своим восприятием мира.

Факторный анализ результатов исследования выявил, что оценка социальной рекламы подростками, опосредующая ее восприятие, имеет три устойчивых фактора. Но эти факторы различаются содержательно у подростков с низким, достаточным и высоким уровнем творческих способностей, что также подтверждает наличие особенностей восприятия рекламы подростками с различным уровнем творческих способностей.

Влияние сенсорной слуховой депривации на абсолютный нижний порог ощущения интенсивности звукового сигнала

*К.К. Акимова, С.М. Нимаева, А.В. Ужесгов,
М.Ю. Гриняев (grinyaevm@mail.ru)*

Томский государственный университет, г. Томск

Абсолютный нижний порог ощущения интенсивности звукового сигнала является одним из задатков человека, участвующих в формировании таких способностей, как различение речи, музыкальный слух и т.д. (Теплов, 1947), и по сути – границей неосознаваемых/осознаваемых слуховых ощущений. Но изменчивость этого порога может проявляться не только в дифференциальных различиях, но и в пластичности под влиянием адаптации, в частности при сенсорной депривации. Именно феномен лишения сенсорной информации уже не одно десятилетие изучают ученые и исследователи как отечественной, так и зарубежной науки: Д. Хебб, Дж. Лилли, М. Цукерман, Дж.В. Фазинг, Д.Н. Бирюков (Алексеевкова, 2009). «Сенсорная депривация – это длительное устранение сенсорных раздражителей, осуществляемое с экспериментальными целями» (Большой психологический словарь, 2003, с. 115). Феномен депривации изучался в аспектах влияния: на отделы головного мозга (П. Сьюдфелд), на психику (Дж. Лилли), на высшие психические функции (Д. Хебб), на ритм сна/бодрствования (Дж.В. Фазинг). Однако в проанализированной нами литературе мы не обнаружили экспериментальных исследований, посвященных изучению влияния депривации на порог ощущений. Изучение сенсорной депривации как дополнительной сенсорной характеристики, оказывающей влияние на слух, позволит объективно установить свойства данного феномена и уточнить влияние данного фактора на человека, работа которого связана с блокированием звукового канала (например, шахтеры, спелеологи, космонавты).

Нами было проведено исследование, в котором мы предположили, что депривация слуховой модальности ведет к изменению абсолютного нижнего порога ощущения интенсивности звукового сигнала (данный показатель был принят в качестве зависимой переменной). Абсолютный нижний порог ощущения – это вид сенсорного порога, выражаемый минимальной величиной раздражителя, превышение которой дает ответную реакцию организма прежде всего в форме осознания ощущения (едва воспринимаемое ощущение). Для определения абсолютного нижнего порога ощущения необходимым являлось измерение порога появления (степень интенсивности стимула, при достижении которой возникает ощущение) и порога исчезновения (степень интенсивности стимула, при уменьшении которой раздражитель уже переставал вызывать ощущение) (Гусев и др., 1998). За независимую переменную было принято психическое состояние: до депривации и после депривации. В исследовании приняли участие 15 человек, в экспериментальную группу вошли 10 человек, в контрольную – 5. Группы были сопоставимы по полу и возрасту ($p \geq 0,05$).

Исследование проводилось в соответствии с методическими рекомендациями А.Н. Леонтьева, которые указаны в его исследовании речевого и музыкаль-

ного слуха (Леонтьев, 1960). В частности мы использовали стимул – звуковой сигнал, который приближается по своему спектру к русской гласной «у», длительность – 1 с, частота – от 200 Гц до 400 Гц. Также на основе методических рекомендаций осуществлялся контроль за внешними переменными: шум, привыкание и предвосхищение, дополнительные сенсорные характеристики. С целью балансировки ошибки привыкания и предвосхищения было применено: 1) уравнивание числа тех и других рядов путем их чередования – нисходящие и восходящие ряды предъявлялись парами; 2) от испытуемого требовался ответ на каждый шаг изменения стимула в ряду. Процедуры рандомизации и уравнивания не проводились, поэтому для исключения внешних переменных была использована специальная анкета, на основании которой у испытуемых были исключены проблемы со слухом, абсолютный слух, влияние длительных и сильных звуковых сигналов. Для измерения порога появления и порога исчезновения звука был использован профессиональный продукт для работы с аудио звуками Adobe Audition 3.0. Каждая процедура измерения начиналась с сигнала «Внимание» (поднятая вверх ладонь), после чего три раза воспроизводился звуковой сигнал. Согласно инструкции, задача испытуемого – попытаться услышать воспроизводимый звук и, в зависимости от того, слышит он его или нет, дать экспериментатору ответ «Да» или «Нет». Порог измерялся с помощью метода минимальных изменений: предъявление стимулов осуществлялось чередующимися нисходящими и восходящими рядами. Измерение абсолютного порога начиналось с нисходящего ряда стимулов. В нисходящем ряду определялся порог исчезновения ощущения, в восходящем – порог появления. После измерения испытуемый был погружен в условия искусственно созданной слуховой депривации. Процедура депривации производилась только с экспериментальной группой, контрольная группа подвергалась только измерению слухового порога. Затем производились повторные замеры.

Для подсчета абсолютных нижних слуховых порогов использовалась формула $RL=SL/N$, где RL – абсолютный нижний слуховой порог, SL – сумма средних восходящих и нисходящих порогов, N – количество измерений. Результаты исследований подверглись обработке в программе SPSS. Так как значения большинства параметров подчинялись нормальному распределению, нами был использован парный критерий Стьюдента.

При сравнении значений порогов в экспериментальной группе были выявлены значимые различия между порогом до депривации и после ($p=0,001$). Тогда как в контрольной группе значимых изменений не выявлено ($p=0,226$). Согласно расчетам, абсолютный нижний порог ощущения интенсивности звукового сигнала после депривации аудиальной модальности понизился в среднем на 3,75 дБ.

Полученные нами результаты говорят о том, что депривация аудиальной модальности приводит к понижению абсолютного нижнего порога ощущения интенсивности звукового сигнала. Это феномен можно объяснить тем, что в результате депривации испытуемый ощущает дефицит сенсорной информации, что обуславливает снижение порога анализатора. Результаты данного исследования могут быть применены в психологическом сопровождении организации труда. Дальнейшие теоретические изыскания можно проводить, исследуя влияние стимулов другой модальности (зрение, тактильные, кинестетические ощущения и др.).

Литература:

- Алексеевкова Е.Г.* Личность в условиях психической депривации: Учебное пособие. СПб.: Питер, 2009.
- Большой психологический словарь / Под ред. Б. Мещерякова, В. Зинченко. 3-е изд. СПб.: Прайм-Еврознак, 2003.
- Гусев А.Н., Ча. Измайлов, М.Б. Михалевская.* Измерение в психологии. М.: Смысл, 1998.
- Леонтьев А.Н.* Биологическое и социальное в психике человека // Вопросы психологии. 1960. № 6. С. 23–38.
- Теплов Б.М.* Психология музыкальных способностей. М.; Л.: АПН РСФСР, 1947.

**Индивидуально-психологические различия
в развитии компонентов социального капитала
у российской молодежи***

М.К. Акимова (m.k.akimova@rambler.ru)

Российский государственный гуманитарный университет, г. Москва

Б.М. Теплов, разрабатывая основы дифференциальной психологии, писал о том, что общественное признание и практическая значимость психологии как науки зависят от того, насколько принимаются во внимание индивидуальные различия. Проблема индивидуальных различий стала предметом изучения еще с конца 70-х годов XIX века, если вести отсчет с фундаментальных работ Ф. Гальтона. Однако долгое время эти исследования были разрозненными и носили характер описаний без поиска обобщающих признаков, основ выявляемых различий. Заслуга Б.М. Теплова прежде всего состоит в том, что он обратился к изучению психофизиологической базы происхождения динамических проявлений индивидуальности, что позволило упорядочить представления о дифференциально-психологических особенностях. Однако никто не сомневается (и об этом также писал Б.М. Теплов) в том, что те особенности, которые отличают одного человека от других, зависят не только от биологических и генетических факторов, но и от исторических и культурных условий онтогенеза.

В настоящее время в связи с беспрецедентными по глубине и сложности задачами, перед которыми оказалась современная Россия, на первый план выходит проблема диагностики социального капитала. Ведь ей предстоит не просто осуществить технологическую модернизацию, а создать инновационную среду, то есть страну граждан, осмысленно участвующих в выборе пути и способа развития страны, способных через те или иные формы организации и объединения полноправно принимать решения относительно ее судьбы. В развитых обще-

* Работа выполнена при поддержке РГНФ (грант № 11-06-00730а) «Нормативоприятие как психологическое условие наращивания социального капитала в разных образовательно-возрастных группах».

ствах существует система представлений, формирующая человека, о необходимости солидарности, организованности усилий, лежащей в основе увеличения собственного потенциала и потенциала окружающих. А последнее невозможно без доверительных и честных отношений с другими людьми. Доверие к другому человеку основывается на убежденности в его правоте, доброжелательности, верности, честности и проявляется в стремлении достичь понимания и принять другого со всеми его индивидуальными особенностями, сотрудничать с ним, помогать ему, поддерживать его, выражать по отношению к нему заинтересованность и сочувствие.

Доверие, честность и солидарность – это психологические компоненты социального капитала. Социальный капитал является необходимой базой для формирования мотивированной интеграции усилий людей для прорыва общества вперед, для настройки сознания каждого на развитие, продвижение. Черты, вошедшие в понятие социального капитала, отражают гуманистические принципы отношений между людьми, группами, народами. На них базируются верность общему делу, готовность подчиниться общим интересам и объединять усилия ради общего дела и выполнения условий общественного договора.

Часто предполагается, что уровень социального капитала выше в коллективистических обществах, так как им свойственна большая сплоченность из-за включенности людей в большие, сильные группы, которые на протяжении всей жизни защищают их в обмен на безусловную преданность и лояльность (Триандис, 2007). Индивидуализм характеризует общество, где отношения между людьми являются свободными, и где ожидается, что каждый будет заботиться только о себе и своей семье. Для индивидуалистических культур характерно рассматривать индивида «фигурой», а взаимоотношения с окружающими – «фоном». В коллективистических культурах – обратное соотношение.

Индивидуализм-коллективизм проявляется не только во взаимоотношениях индивида и группы, но и во взаимоотношениях своих и чужих групп («ин-групп» и «аут-групп»). В коллективистических культурах предпочтения отдаются не личным, а общественным целям (целям ин-группы) (*там же*).

Западные исследования показывают, что в последнее время наблюдается рост ценностей, связанных с индивидуализмом (Inglehart, Baker, 2000). Этот культурный сдвиг некоторыми воспринимается как опасность для социального единства и прогрессивного развития общества. Однако есть данные, которые свидетельствуют о том, что скорее индивидуализм соответствует социальной сплоченности и эффективному функционированию общества и прочно связан с увеличением социального капитала как внутри, так и между культурами (Allik, Realo, 2004). В странах, где люди более автономны и, казалось бы, свободны от социальных связей, они более склонны доверять совсем незнакомым людям, сотрудничать с ними, принимать участие в добровольных объединениях и видах деятельности, тратить время и средства на благотворительность и т.д. (Kimmelmeier et al., 2006). Представляется, что основная причина более высокого уровня социального капитала в индивидуалистических обществах по сравнению с коллективистическими – равнодушно-доброжелательное отношение к людям независимо от того, в какую группу они входят. Это, в частности, проявляется в том, что

дебаты и конфронтацию с членами ин-групп индивидуалисты считают приемлемыми, а конфликты с членами аут-групп допустимыми, но нежелательными. Членам таких обществ не характерно при общении выказывать свое превосходство или подобострашие, они более независимы от членов своих групп, склонны рассчитывать на себя, ценят успех, конкуренцию, свободу, справедливость. Еще Дж.С. Милль в трактате «О свободе» писал о том, что жесткое следование привычкам, традициям, обычаям есть «тирания большинства», которая тормозит развитие человечества, а индивидуализм является основой его развития.

К какому типу культуры относится Россия? Историки, философы, политики отмечают как одну из значимых проблем современной России ее атомизированность, разделенность. Следует, впрочем, отметить, что сами россияне традиционно относят Россию к коллективистическим обществам. Их отличает дружелюбие, отзывчивость, готовность помочь близким людям. В то же время отмечается их невежливость, грубость при первом контакте с людьми (когда неизвестно, к какой из групп – своей или чужой они относятся); черствость и равнодушие, ощущение превосходства по отношению к членам чужих групп; снисходительность по вопросу о нарушении их прав (*Аннинский*, 2001). Поэтому можно ожидать, что психологические компоненты социального капитала у россиян имеют более низкий уровень выраженности по сравнению с индивидуалистическими странами Запада.

Но уровень социального капитала зависит не только от принадлежности к той или иной культуре, но и от специфического индивидуального опыта, влияющего на отношение к требованиям доверия, честности, солидарности и их присвоение. Поэтому необходима диагностика индивидуальной выраженности социального капитала.

Поставив задачу выяснить, насколько связаны между собой социальный капитал и индивидуализм/коллективизм, мы провели исследование, в котором принимали участие две группы испытуемых. Одна группа состояла из 58 студентов гуманитарного вуза; возраст 19–24 года. Вторая группа – лица, получающие второе высшее образование (45 человек); возраст 26–43 года.

Для диагностики уровня выраженности индивидуализма/коллективизма мы использовали Опросник легитимизации конформности (*Акимова, Козлова*, 2009). Он направлен на измерение такой черты, которая отражает уровень подчинения групповым интересам и требованиям и часто считается одной из основных характеристик коллективистических культур. Конформность снимает ответственность с человека, перекладывая ее на других (на группу). Высокую конформность часто связывают с интеллектуальной неразвитостью или с низкой самооценкой, неуверенностью в себе, неспособностью или нежеланием противостоять групповому давлению.

Для диагностики индивидуально-психологических компонентов социального капитала использовались три опросника: Доверительных отношений, Легитимизации нечестности и Солидарности, разработанные сотрудниками группы диагностики психического развития (*там же*).

Отраженные в опроснике Доверительных отношений черты характеризуют некоторые особенности взаимодействия с окружающими, отношения к ним как к субъектам, заслуживающим доверия, поддержки, интереса, помощи, сочувствия,

терпения, сотрудничества. Субшкала самопринятия, характеризуя рефлексивность индивида, раскрывает важнейший фактор доверительности к людям – готовность самого индивида к выстраиванию взаимодействия с окружающими.

Опросник Легитимизации нечестности назван так потому, что с его помощью мы выявляем допустимость нарушения одного из важнейших нравственных требований к взаимоотношениям и общению людей. Честность как антипод нечестности – одно из немногих моральных качеств, которое используется молодежью в описаниях себя и окружающих (по результатам неопубликованного исследования 2009 года).

Известно, что проявления честности сильно зависят от ситуации, от обстоятельств, в которых находится человек (*Вайнрих*, 1987; *Знаков*, 1993). Есть ситуации, в которых большинство людей считают моральным солгать («ложь во спасение»). Например, чтобы не вызвать массовой паники, которая повлечет за собой множество жертв или неприятных последствий. Но есть и такие ситуации, когда проявления честности почти целиком определяются уровнем морали, господствующей в обществе, и лживость в таком случае почти целиком зависит от уровня нравственного нормативпринятия индивида, ответственность за ложь лежит на нем.

Понятие «честность» рассматривается нами широко, охватывая такие особенности как правдивость, принципиальность, верность принятым обязательствам, искренность, убежденность в правоте. Поэтому в Опросник легитимизации нечестности вошли следующие субшкалы: «обман», «ложь», «лицемерие», «вероломство», «воровство».

Под обманом мы понимаем поступки, противоречащие правде, истине; обман не ограничивается словами. Ложь – это стремление обмануть на словах, сообщить неправду; при этом главное в лжи – наличие определенной цели, которая заключается в умышленной передаче сведений, не соответствующих действительности, в стремлении ввести в заблуждение партнера по общению. Лицемерие – стремление скрыть истинные мысли, мотивы, оправдать заведомо безнравственный поступок, приписать ему моральный смысл. Вероломство – нарушение принятых обязательств, слов, принципов, предательство. Воровство – одно из проявлений обмана, утаивание или отбирание чужой собственности.

Опросник Солидарности направлен на оценку такой черты, как любовь к близким, а также отношений к социальным группам и народу в целом. Он состоит из 3 шкал: 1) любовь к близким; 2) патриотизм; 3) гражданственность. Первая шкала состоит из утверждений, отражающих меру привязанности, интереса, любви, отзывчивости по отношению к родным и друзьям. Вторая шкала измеряет уровень патриотизма, понимаемого как любовь к своей стране, идентификация с ней, доверительное отношение к соотечественникам. Третья шкала диагностирует гражданскую позицию, занимаемую индивидом, неравнодушные к общественным проблемам, гражданскую ответственность, стремление участвовать в общественной жизни, активность в отстаивании своих убеждений, касающихся прав и свобод личности.

Описанные опросники оценивают те черты, которые скрепляют человеческое сообщество, способствуют его консолидации. Как было отмечено выше, их принято в политологии, социологии, психологии называть социальным капиталом.

По суммарным показателям социального капитала в каждой выборке были выделены две группы – с высоким и низким уровнями его выраженности.

Рассмотрим показатели студенческой выборки. В каждую группу вошли по 9 человек. Усредненные ранги студентов по выраженности социального капитала первой группы находились в пределах от 2,5 до 14,0; во второй группе они были от 42,7 до 55,7. Используя непараметрический критерий различий Манна–Уитни, мы сравнили уровни легитимизации конформности этих групп. В группе с высоким уровнем выраженности социального капитала показатели легитимизации конформности находятся в пределах от 65 до 82 (средний балл 74,9); в группе с низким уровнем – от 76 до 87 (средний балл 80,8). Различия значимы на уровне $p \leq 0,05$. Они свидетельствуют о том, что чем выше у индивида показатель социального капитала, тем менее приемлемой (легитимной) он считает такую черту как конформность.

В выборке, состоящей из лиц, получающих второе высшее образование, были выделены две группы по 10 человек в каждой. Ранги по выраженности социального капитала в первой группе находились в пределах от 1 до 11; во второй группе они были от 35 до 45. Показатели легитимизации конформности в первой группе (с высоким уровнем выраженности социального капитала) были от 62 до 84 (средний балл 74,4); в группе с низким уровнем – от 59 до 93 (средний балл 82). По критерию Манна–Уитни различия значимы на уровне $p \leq 0,01$. Как и в студенческой выборке, высокая конформность сочетается с низким уровнем социального капитала.

Поскольку различия в конформности групп с контрастной выраженностью социального капитала в выборке, состоящей из лиц, получающих второе высшее образование, представлены намного сильнее по сравнению с выборкой студентов, мы предположили наличие у этих лиц более тесной (линейной) связи социального капитала с конформностью, проявляющейся не только в контрастных группах, но и в выборке в целом. Для проверки этого был проведен корреляционный анализ (по Спирмену). Получен коэффициент корреляции $-0,28$, значимый на уровне $p \leq 0,05$, означающий, что чем выше конформность, тем ниже социальный капитал, причем эта связь проявляется на разных уровнях выраженности социального капитала.

Как объяснить эти результаты? Нам представляется, что полученная зависимость опосредована некоторыми личностными характеристиками, которые ассоциированы с конформностью. Так, известно, что причинами конформности могут быть как стремление не выделяться, «быть как все», так и нежелание самостоятельно вырабатывать свою точку зрения, давать оценки каким-то явлениям и событиям. Последнее означает желание избежать интеллектуальных усилий, какой-либо когнитивной активности за счет присоединения к оценкам группы. Конформность снимает ответственность с человека, перекладывая ее на других (на группу). Можно ли считать, что такие тенденции напрямую связаны с доверием и честностью по отношению к окружающим? Можно ли считать, что они вызваны солидарностью? Скорее, они следствие эгоцентризма, чрезмерной заботы о собственном комфорте, благополучии, приспособлении. Социальный капитал как психологическая характеристика отражает позитивное отношение

к окружающим, направленность на сознательное осмысленное взаимодействие, нередко для достижения какой-либо значимой цели, в то время как конформность как одно из проявлений коллективизма часто мотивируется стремлением спрятаться за спины других, снять с себя ответственность за происходящее. Поэтому именно индивидуализм как неконформизм и направленность личности на саморазвитие в большей степени соответствует социальной сплоченности и эффективному функционированию общества.

Таким образом, нам представляется, что конформность как характеристика членов коллективистического общества и социальный капитал как отражение продуктивного взаимодействия людей отражают разные типы направленности личности – на себя (как своеобразный способ защиты от возможного неодобрения, чрезмерной активности и ответственности) и на окружающих. Чтобы социальные сети стали социальным капиталом, нужно чтобы в их основе лежала гуманистическая и общественно полезная мотивация, готовность к совместным действиям ради общей цели, а не стремление использовать других в качестве защиты от необходимости самостоятельно принимать решения и отвечать за свои действия.

Почему взаимосвязь конформности и социального капитала ярче проявляется в группе индивидов, получающих второе высшее образование? Руководитель отдела социально-политических исследований Левада-центра Б.В. Дубин, отмечая очень низкую готовность планировать и закладывать будущее, характеризующую наше общество, выделяет особую подгруппу, которую называет лабораторной – тех, кто получил или получает второе высшее образование (Дубин, 2010). Таких индивидов немного – 6% по стране (4% среди молодежи). Главное, что их отличает – самовзращивание, приводящее к повышению человеческого потенциала, а значит, и к повышению качества нации, необходимому для ее успеха, прорыва в будущее. Оказалось, что у этой лабораторной группы родители имеют высокий образовательный ценз (закончили вуз, имеют ученую степень), в домах есть библиотеки, значительно больше среднего размера по стране, они готовы тратить деньги на образование, путешествуют, бывают за границей. Их семьи отличаются особым коммуникативным климатом – родители читали детям, дети читают родителям, вместе обсуждают прочитанное. В этих семьях поощряются познавательные потребности, способность к мыслительной самостоятельности, умение думать «за рамками специальности, за пределами профессии» (Ю.Н. Афанасьев), стремление к активной и продуктивной жизни, достижениям в избранной деятельности, направленность на самоактуализацию. Таким образом, человеческий культурный капитал в этих семьях накапливается, передается от поколения к поколению, влияя на готовность к сотрудничеству, к совместной деятельности, к участию в социальных сетях ради достижения общей цели. Можно поэтому предполагать, что показатели социального капитала должны быть выше в нашей «лабораторной» группе.

Однако это предположение не подтвердилось: различия между двумя группами испытуемых не значимы. Обращает на себя внимание значительно более существенный разброс индивидуальных результатов в группе получающих второе высшее образование по двум опросникам (Легитимизации нечестности и Солидарности). Границы статистической нормы по ним таковы: в группе студентов по опроснику Легитимизации нечестности 78–83, по опроснику Солидарности

99–104; в группе получающих второе образование соответственно 73–91 и 93–110. Эти данные означают, что группа студентов более однородна в отношении допустимости нечестности и по проявлениям солидарности по сравнению с группой получающих второе высшее образование. Может быть, это объясняется возрастными различиями, но не исключается и влияние специфических характеристик, отличающих одну группу от другой. В частности, более разнообразный индивидуальный опыт, характеризующий группу взрослых, по сравнению со студентами.

Следует отметить, что индивидуалистам-нонконформистам в большей степени свойственно самоуважение и сохранение чувства собственного достоинства, а не подстраивание под окружающих. Поэтому и в других людях они ценят те же качества. Индивидуалисты в меньшей степени, чем коллективисты, соблюдают субординацию по отношению к власти, им в большей степени свойственно уважать права и достоинство других людей независимо от их статуса.

Возрастание человечности в отношениях между людьми тесно связано с углублением понятия «справедливость», возрастанием роли достоинства, прав личности и в целом расширением сферы действия нравственности в жизни общества. Достоинство личности порождает особое понимание ее свободы, отношение к свободе как к универсальной ценности. Свобода меняет рамки и суть выбора между индивидуальной и коллективной ответственностью. Она подчеркивает контраст между инициативой и апатией, предприимчивостью и послушанием, состязанием и полной зависимостью от состояния фатальной покорности судьбе. Состязательность, самостоятельность выбора, склонность к рефлексии отличают свободного человека.

Ценность свободы – европейская ценность, которая пока не вполне признана в России. За свободу личности европейцы боролись, платя жизнью, – так рождалась протестантская этика. У европейца ценность свободы «растворена в крови». На Западе у человека формируется внутренняя установка, что покушение на свободу и права личности, частную собственность, коррупция – это грех, это аморально. Свобода мысли, самовыражения, свобода информации, свобода спорить, свобода определять собственное счастье – вообще человеческая свобода означает конец определенности, наступление состояния неопределенности в отношении собственного жизненного пути. Покорность и подчиненность, признание ненужности и даже вредности личной свободы (свобода – это хаос, анархия, бремя) – это проявления нетерпимости к неопределенности. Личность, сознающая свое бесконечное, безусловное достоинство, есть необходимое условие всякого духовного развития народа, поэтому прогресс общества заключен в пробуждении уважения к отдельной личности, к человеческому многообразию, к индивидуализации. Именно этим занималась на протяжении многих лет отечественная литература, лучшие умы философской мысли, выдающиеся педагоги.

Исходя из вышесказанного, мы предположили, что социальный капитал должен быть связан с такой личностной характеристикой как интеллигентность. Интеллигентность, по мнению ряда писателей, философов, психологов – это не характеристика социальной прослойки, но особое духовное состояние, особый тип жизненного поведения. Выделяя такую черту личности как интеллигентность, они считают, что без свободы невозможна духовная жизнь человека, поэтому

одним из критериев интеллигентности является отношение человека к ценности свободы. Понятие свободы свято, свобода является величайшей ценностью для человека, отличающегося интеллигентностью. Свобода проявляется в системе самозапретов. Интеллигентность как черта, свойство личности (а не принадлежность к социальной группе) определяется системой внутренних ограничений, запретов, свободно и добровольно налагаемых на себя, иначе человеку «стыдно», «неловко», его «мучает совесть».

Границы свободы каждого определяются границами свободы другого, и интеллигентность отличается той нравственной интуицией, которая позволяет разрешить эту коллизию. Принимая свободу как ценность, интеллигентный человек берет на себя ответственность за ненарушение свободы других. Он считает, что не вправе требовать того, чтобы с его глаз убрали все, что ему не нравится, что разрушает его монохромный мир. Интеллигентность не свойственна тому, кто не выдерживает соседства непохожего на него человека, кто требует от других соблюдения его правил и обычаев. Понятие свободы можно соотносить только с отдельной личностью, так как не бывает свободы для больших групп (класса, нации и т.д.), считает В.К. Кантор, доктор философских наук, профессор ГУ–ВШЭ (*Кантор*, 2008). Свобода больших групп основана на произволе, унижении инакомыслящих. Общество, состоящее из несвободных людей, не способно к саморазвитию, так как несвободные люди способны только заимствовать, а не создавать, не готовы к инновациям, так как боятся любых изменений, неопределенности, конкуренции.

Идея свободы в нашем обществе никогда не была самоценной, намного важнее считалась своеобразно понимаемая идея справедливости (*Розанов*, 2004). Поэтому Б.Н. Ельцин и Е.Т. Гайдар запомнились народу тем, что у него отняли империю, славу и вклады, а не тем, что они освободили страну от маразма, страха, прозябания, унижения личного достоинства, дали шанс на прогресс и процветание. Нашим соотечественникам присуща свободолюбивая, связанная с неразличением свободы и воли, свободы и анархии (*Аннинский*, 2001). Известно, с каким недоверием или даже враждебностью россияне относятся к термину «либерализм», а ведь его первое значение «либерализм – это учение о свободе человека» (а не капитала). Исследование Левада-центра 2008 года показало, что 24% россиян «не любят свободу», 60% не против свободы, но главным считают порядок и стабильность. Ценность свободы для большинства относительна – когда-то она нужна, а когда-то ее следует ограничивать.

Интеллигентный человек считает главным инструментом социального регулирования закон, а не обычаи и традиции. Социальная ответственность интеллигентного человека проявляется в отсутствии апелляции к большинству, в отсутствии стремления обязательно присоединиться к большинству; интеллигентному человеку свойственно использовать местоимение «я», а не «мы».

Еще один критерий – отношение к власти. Интеллигентность характеризуется признанием сменяемости, выборности и подконтрольности власти обществу, необходимости ее открытости. Еще два критерия интеллигентности: уважение прав человека, его раскрепощенности и первичности по отношению к государству; гражданственность, активная гражданская позиция как установка на собственное активное участие в политике, в том, что происходит в стране, признание себя от-

ветственным за страну, критика теории «малых дел», пассивности и покорности, небезразличие к тому, что происходит вокруг. И, наконец, с интеллигентностью связано такое нравственное чувство как благодарность – признательность за помощь, услугу, доброе дело и умение выразить эту признательность. Все эти черты были отражены в опроснике Интеллигентности (Акимова, Козлова, 2009).

Мы сопоставили показатели социального капитала с результатами опросника Интеллигентности. В группе студентов не было найдено каких-либо связей между выраженностью социального капитала и интеллигентностью. Даже контрастные группы (с высоким и низким социальным капиталом) не различались по уровню интеллигентности.

Иная картина получена при обследовании лиц, получающих второе высшее образование. В группе с высокой выраженностью социального капитала средний показатель интеллигентности равен 13,9 баллам (разброс от 7 до 18), а в группе лиц с низкой выраженностью социального капитала средний показатель 10,9 (разброс от 6 до 17). Различия по критерию Манна–Уитни значимы на уровне $p < 0,01$. Коэффициент корреляции (по Спирмену) между интеллигентностью и социальным капиталом равен 0,39 (значим на уровне $p < 0,01$).

Таким образом, социальный капитал в группе лиц, получающих второе высшее образование, прямо связан с их интеллигентностью: чем выше интеллигентность, тем сильнее выражено доверие к людям, честность по отношению к ним и готовность сотрудничать для достижения общих целей. Причина, по которой такая зависимость обнаружена только у особой группы испытуемых (получающих второе высшее образование), описана выше.

Вместе с тем, следует отметить, что по опроснику Интеллигентности обе группы испытуемых показали невысокие результаты. В группе студентов среднее арифметическое равно 12,7, а стандартное отклонение 2,45. Границы нормы 10–15. В группе получающих второе высшее эти показатели равны 12,4 и 2,89. Границы нормы 9,5–15. Таким образом, уровень измеряемой черты (интеллигентности) не превышает 55%. Для россиян, как отмечают многие исследователи (философы, социологи, культурологи), не выступают ценностью автономия и достоинство другого человека, а также чувство дистанции (личного пространства), им не свойственно признавать право другого человека на собственное мнение, на оппозицию. Рабское заискивание перед властью, страх и плебейская готовность к заискиванию перед вышестоящими, смирение с несправедливостью и унижением не дают почувствовать себя личностью, воспитать ее в себе (Аннинский, 2001). Общественные ценности (которые идентифицируются с государственными) для россиян важнее ценности свободы и независимости. В немалой степени это связано с историческими событиями, происходившими в России в XX веке, приведшими к истреблению личностей, так как личность враждебна диктатуре, она не нужна, мешает, ибо она обладает высоким уровнем самосознания, создает человеческие ценности и движет историю.

Итак, несмотря на то, что по средним показателям социального капитала, а также конформности и интеллигентности, не найдено различий между студентами и группой, получающей второе высшее образование, обнаружен важный, с нашей точки зрения, факт. Во второй («особой») группе все эти характери-

ки тесно связаны между собой, в то время как у студентов взаимосвязей между ними не обнаружено. Наличие взаимосвязей между измеренными психологическими конструктами означает, что каждый из них в существенной степени обусловлен одними и теми же факторами и условиями развития, определяющими целостность личности, проявляющейся в особой ее направленности. Такую направленность и отмечают исследователи – это стремление к самоактуализации и самовозращиванию, повышению человеческого потенциала, что, в свою очередь, не может не отразиться на состоянии и уровне развития общества в целом.

Литература:

- Акимова М.К., Козлова В.Т.* Нормативность личности и методы ее диагностики // Психологическая диагностика. 2009. № 4. С. 3–21.
- Аннинский Л.А.* Русские плюс... М.: Алгоритм, 2001.
- Вайнрих Х.* Лингвистика лжи. Язык и моделирование социального взаимодействия. М., 1987.
- Дубин Б.В.* 34% россиян с высшим образованием никогда не читали книг. И не хотят // Новая газета. 28.06.2010. № 68.
- Знаков В.В.* Неправда, ложь и обман как проблемы психологии понимания // Вопросы психологии. 1993. № 2.
- Кантор В.* «Мы все нигилисты?» // «Кентавр», Новая газета. 2008.
- Розанов В.* Миниатюры. М., 2004.
- Триандис Г.* Культура и социальное поведение. М.: Форум, 2007.
- Allik J., Realo A.* Individualism-collectivism and social capital // Journal of Cross-Cultural Psychology. 2004. № 35 (1). P. 29–49.
- Inglehart R., Baker W.E.* Modernization, cultural change, and the persistence of traditional values // American Sociological Review. 2000. № 65. P. 19–51.
- Kemmelmeier M., Jambor E., Letner J.* Individualism and good works: Cultural variation in giving and volunteering across the United States // Journal of Cross-Cultural Psychology. 2006. № 37. P. 327–344.

Взаимные оценки в дифференциально-психологическом исследовании

*О.С. Алексеева, О.В. Баскаева, И.Е. Козлова,
О.В. Паршикова (ksara2003@mail.ru)*

*Учреждение РАО «Психологический институт»;
МГУ имени М.В. Ломоносова, факультет психологии, г. Москва*

В современных дифференциально-психологических исследованиях все большую популярность приобретают взаимные оценки – мнения обследуемых испытуемых друг о друге. В противовес самооценкам во взаимных оценках отражается то, каким образом воспринимается человек окружающими его людьми, какие его личностные особенности замечаются и каким образом они оцениваются

ся. На взаимные оценки могут оказывать влияние межличностные отношения, когортные различия, статус оценивающего и оцениваемого, собственные психологические особенности оценивающего.

Для различных психологических характеристик показана зависимость получаемых оценок от метода диагностики (наблюдение, экспертные оценки или эксперимент) и от источника получаемой информации (сами обследуемые или эксперты, в роли которых могут выступать друзья, родители, учителя). Резонно предположить, что структура самовосприятия, отражающаяся в самооценках, может отличаться от структуры взаимных оценок, получаемых от других людей.

Для сравнения структур самовосприятия и взаимных оценок по личностным характеристикам проанализированы оценки, данные женами и мужьями из 855 супружеских пар. Все обследованные супружеские пары состоят в зарегистрированном браке. В ходе исследования диагностировались следующие личностные характеристики: биологические свойства личности – экстраверсия и невротизм (опросник Айзенка в адаптации В.М. Русалова, 1992); общий уровень интернальности и частные показатели интернальности (Е.Ф. Бажин, Е.А. Голынкина, А.М. Эткинд, 1993); уровень макиавеллизма (В.В. Знаков, 2005); шкалы поиска ощущений (М.С. Егорова, С.Д. Пьянкова, 1992). Для части выборки – 237 супружеских пар – получены дополнительные данные о том, каким каждый из супругов видит своего супруга. В этом случае респонденты, следуя разным инструкциям, заполняли опросники дважды. Первый раз предъявлялась стандартная инструкция: оценить предлагаемые утверждения. Второй раз респондент заполнял те же опросники за свою/свою жену/мужа: «Как Ваш(а) супруг(а) ответил(а) бы на эти вопросы?» При заполнении опросников исключалось сравнение ответов, даваемых при разных инструкциях.

Опишем некоторые особенности жен и мужей, поскольку они могут быть важны для понимания структур самооенок и взаимных оценок супругов. Жены моложе своих мужей как на момент исследования (средний возраст жен составляет 38,7 лет, мужей – 41 год), так и на момент вступления в брак (24,5 и 26,9 лет соответственно). Жены в среднем более эмоционально нестабильны, более экстернальны в семейных и производственных отношениях, менее склонны манипулировать людьми и в меньшей степени ориентированы на поиск активности, связанной с риском и новизной, чем мужья.

Насколько точны представления супругов друг о друге? Для ответа на этот вопрос сравнивались самооценки и взаимные оценки супругов по t-критерию Стьюдента (например, самооценка жены – оценка жены мужем). Жены в среднем более точно оценивают своих мужей. Статистически значимые различия между самооценками мужей и взаимными оценками их жен наблюдаются для показателей локуса контроля (как максимально обобщенных, так и частных) и частных показателей поиска ощущений. Жены видят мужей в среднем более экстернальными (общие и частные показатели) и в большей степени склонными к поиску ощущений (частные показатели). Средние оценки мужей о женах чаще не совпадают с собственными оценками их жен. Мужья видят своих жен более эмоционально нестабильными и более экстернальными (жены также оценивают мужей как более экстернальных), в большей степени склонных к манипу-

лированию людьми и менее готовых получать новые, волнующие впечатления. Корреляционный анализ самооценок и взаимных оценок, данных супругами, демонстрирует умеренные и средние корреляции по одноименным показателям. Чем более экстравертированным оценивает себя один из супругов, тем более экстравертированным и склонным к поиску ощущений он видит своего супруга. Эта закономерность характерна для показателей невротизма, интернальности, поиска ощущений и уровня макиавеллизма.

Дальнейший анализ связан со сравнением структур самооценок и взаимных оценок жен и мужей. Три факторные структуры этих оценок практически совпадают: самооценка жен, самооценка мужей, оценка мужьями своих жен. Во всех этих структурах выделяются три фактора. Первый фактор включает общие и частные проявления интернальности, второй – общие и частные показатели поиска ощущений и экстраверсию, третий – уровень макиавеллизма, невротизм и социальную желательность (с обратным знаком). Оценки, которые дают жены своим мужьям, имеют 4-факторную структуру. Два фактора этой структуры сходны с описанными выше первым и вторым факторами. Третий фактор образован экстраверсией и интернальностью в межличностных отношениях; четвертый – уровнем макиавеллизма, подверженностью скуке и социальной желательностью (с обратным знаком). Необходимо отметить, что и в третий, и в четвертый факторы с умеренным весом входит показатель невротизма. Сравнение факторных структур позволяет сделать вывод о наличии другой структуры восприятия женами своих мужей, связанной не со средними значениями, а с латентными факторами, лежащими в основе восприятия другого.

Таким образом, при использовании в исследовании взаимных оценок следует помнить о том, что они могут иметь другую факторную структуру по сравнению с самооценками и в этом смысле быть несопоставимыми с последними.

Актуальные проблемы исследования модельных характеристик способностей к социономическим профессиям

Н.А. Аминов, Л.Н. Блохина, И.И. Осадчева (irinaosadcheva@yandex.ru)

Учреждение РАО «Психологический институт», г. Москва

На современном этапе развития общества проблема исследования природы одаренности не только сохраняет свою актуальность, но и приобретает особый статус ведущей проблемы в рамках задач по управлению персоналом.

По проблеме способностей к социономическим профессиям накоплен большой экспериментальный материал, который требует осмысления в направлении дальнейшего развития теории и методологии способностей.

Согласно замечаниям Б.М. Теплова в конспекте и комментариях к книге А. Анастаси «Дифференциальная психология», под способностями следует понимать количественные индивидуальные различия людей, предопределяющие

степень превосходства человека над средним уровнем успешности в какой-либо области и проявляющиеся в процессе деятельности (тренировки, улучшающей выполнение тех или иных действий).

При количественном подходе к исследованию способностей мастерство рассматривается как верхний крайний отрезок их непрерывного распределения. В этом случае проблема изучения способностей может быть сведена к вопросу об определении (измерении) тех показателей, на основе которых можно предсказать максимальные достижения. Исходным при этом является определение модельных характеристик способностей.

Модельные характеристики — это идеальные характеристики состояния специалиста, в котором он может показать результаты, соответствующие высшим мировым или национальным стандартам.

Модельные характеристики (их называют еще показателями, факторами) делятся на:

1) консервативные (не поддающиеся тренировке) и неконсервативные (изменяющиеся под влиянием обучения);

2) компенсируемые и некомпенсируемые. Компенсируемыми называются такие показатели, низкий уровень которых может быть возмещен (компенсирован) высоким уровнем других показателей. В подавляющем большинстве случаев мы встречаемся с частично компенсируемыми показателями: небольшие отставания в развитии одного из качеств компенсируются, большие — не компенсируются.

При отборе на социономические профессии ориентируются прежде всего на консервативные и некомпенсируемые показатели; при специализированном обучении в средней и высшей школе — на неконсервативные и компенсируемые показатели.

Определение консервативных и некомпенсируемых показателей одаренности, следовательно, позволяет выделить в ее структуре терминальные компоненты специальных способностей к социономическим профессиям, а определение неконсервативных и компенсируемых показателей инструментальные компоненты специальных способностей к социономическим профессиям.

Существуют три основных пути определения модельных характеристик специальных способностей.

1. Исследование специалистов высокого класса. Этот путь дает сведения лишь о том, что имеет место в настоящее время. Но если речь идет о подготовке будущего специалиста, то он должен отличаться такими показателями, которые не были характерны для данной выборки в прошлом.

2. Расчет так называемых должностных показателей (стандартов качества работы специалиста).

3. Прогнозирование модельных характеристик. Материалами для прогнозирования являются либо данные специалистов разной квалификации, либо данные сильнейших мастеров разных лет.

Помимо упомянутых выделяются также этапные модельные характеристики, под которыми понимают идеальные характеристики будущего специалиста на отдельных этапах подготовки или характеристики специалиста на отдельных этапах работы в различных областях профессиональной деятельности.

Определяются этапные модельные характеристики на основе этапного контроля прежних лет.

Поскольку ни в отечественной, ни в зарубежной литературе не существует эмпирических исследований модельных характеристик способностей к социальным профессиям, то это является дальнейшей задачей психологии и психопсихологии индивидуальных различий.

Роль и значение Я-концепции в структуре и развитии личности

О.М. Анисимова (psyravitie_spb@mail.ru)

Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург

По мере становления сознания человек на определенном этапе развития начинает обращаться к себе как к части мира. В контексте сознания ценностей и смыслов группы, общества и человечества в целом мы начинаем сознавать и самих себя, формировать свою Я-концепцию. Самосознание носит при этом не только рациональный, но и эмоционально-оценочный характер. Это естественно, так как в процессе формирования самосознания решается проблема соотношения внешних и внутренних смыслов и ценностей.

Проблема соотношенности может рассматриваться, в частности, как проблема смягчения тревоги, порожденной конфронтацией человека и мира (И. Ялом, 2008). Отсюда проистекает такая функция Я-концепции, как достижение внутреннего единства или лада с самим собой.

Б.Г. Ананьев (2010) указывает на то, что отношение человека к самому себе (помимо способствования стабилизации единства личности) тесно связано с целями жизни человека, его ценностями, и выполняет функцию саморегулирования и контроля развития.

Функции контроля развития возложены и на другие аспекты субъективного мира человека. Таковыми в первую очередь выступают смыслы, которые рассматриваются как самостоятельные феномены (напр., В. Франкл, 1990). Следует сразу отметить, что смысл жизни (или, точнее, иерархия смыслов) безусловно является компонентом Я-концепции, поэтому противоречие с точки зрения приоритета контроля развития снимается. Но оно и остается, так как не снимается задача внутреннего лада личности, связанная с эмоционально-оценочной стороной Я-концепции.

Параметрами эмоционально-оценочной стороны Я-концепции, которые фигурируют в психологических исследованиях, выступают такие характеристики как самооценка, самоуважение, самопринятие, самоотношение (в более узком смысле слова).

В ряде исследований, выполненных под нашим руководством, были установлены связи эмоционально-оценочных параметров Я-концепции и других аспектов внутреннего мира личности.

Так, в исследовании И.К. Лебедевой (2011), проведенном на взрослых, было обнаружено, что у испытуемых с более высокой самооценкой выше общий показатель осмысленности жизни, меньше затруднений в определении жизненных целей, они в большей степени удовлетворены прожитой частью жизни. Аналогичные, но еще более обширные связи установлены между всеми показателями смысловых ориентаций и уровнем самоуважения. Чем выше уровень самоуважения, тем более важным расценивается размышление о смысле своей жизни. У испытуемых с более высоким самоуважением также ниже уровень социальной фрустрированности.

В ряде исследований установлены значимые взаимосвязи самоуважения и отношения к будущему, самоотношения и самореализации.

Т.К. Терра в своем диссертационном исследовании (2009) выявила существенный вклад параметров самоотношения в удовлетворенность жизнью у взрослых мужчин и женщин.

Эти и другие исследования позволяют расценивать Я-концепцию как ключевую категорию в структуре и развитии личности и индивидуальности.

Не менее важной выступает проблема соотносительности содержательной (когнитивной) и эмоционально-оценочной сторон Я-концепции. Кратко можно сформулировать следующее: качество жизни человека несомненно связано с интериоризацией социальных ценностей, то есть с включением их в структуру Я-концепции. Этот процесс нарастает по мере роста и развития личности. В то же время следует признать, что потребность в реализации своих внутренних потенциалов не снимается на протяжении всей жизни. Слаженность этих двух тенденций – залог жизненной удовлетворенности.

О соотношении художественно-изобразительной и языковой одаренности подростков

Е.В. Арцишевская, М.К. Кабардов (kabdov@mail.ru), А.А. Мелик-Пашаев

Московский городской психолого-педагогический университет;

Учреждение РАО «Психологический институт», г. Москва

В предлагаемых тезисах представлены результаты комплексного психологического и психофизиологического исследования художественно-изобразительных способностей. Широта и разнообразие используемых методов и способов анализа эмпирического материала позволяют сформулировать гипотезу об общих механизмах в специальных способностях и одаренности. А именно сделана попытка выявления общих механизмов в типологии художественно-изобразительных и языковых способностей.

Понятие способности включает многие показатели и параметры личности обучающегося: 1) познавательные возможности; 2) особенности личности (мотивации, характера, эмоциональных проявлений); 3) коммуникативные качества, определяющие возможности общения и соответствующие проявления личности и др.

В дифференциальной психологии определены индивидуальные особенности психических функций, относящихся к общим (мнемические, интеллектуальные, ориентировочно-исследовательские) и специальным (музыкальные, математические, языковые, педагогические, литературные) способностям и их задаткам (Н.А. Аминов, Э.А. Голубева, С.А. Изюмова, Е.П. Гусева, М.К. Кабардов, И.А. Левочкина).

Наш подход предполагает изучение природы индивидуальных особенностей и типологии художественной одаренности на трех уровнях: психофизиологическом, психологическом и поведенческом.

В отечественной психологической литературе теоретически обоснованных работ, посвященных изучению способностей к художественно-изобразительной деятельности, на наш взгляд, не так много, хотя и имеется ряд интересных исследований (Н.Н. Волков, В.И. Киреенко, Г. Щегаль, Е.И. Игнатьев, А.Г. Ковалев, В.Н. Мясищев, Б.М. Неменский, А.А. Мелик-Пашаев, В.А. Гуружапов, Ю.А. Полуянов, Т.М. Хрусталева, Г.А. Голицын, О.Н. Данилова, В.М. Петров и др.).

Мы попытались соединить два подхода к изучению способности и одаренности – «описательный» и «измерительный». К первому подходу можно отнести исследования в рамках концепции А.А. Мелик-Пашаева (А.А. Мелик-Пашаев, З.Н. Новлянская, А.А. Адаскина, Н.Ф. Чубук), второй подход рассматривается в рамках типологической концепции (И.П. Павлов, Б.М. Теплов, В.Д. Небылицын, Э.А. Голубева, М.К. Кабардов).

Задача данной работы состоит в представлении основных результатов комплексного лонгитюдного исследования художественно-изобразительных способностей (ХС). В эксперименте принимали участие 30 одаренных учащихся Московского академического художественного лицея (МАХЛ). Наблюдения и эксперименты продолжались в течение четырех лет – с 10–11 до 13–14 лет. Диагностика художественно-изобразительной одаренности включала:

1) методику «Линия горизонта» (А.А. Мелик-Пашаев). Данная методика использовалась для определения эстетического отношения к действительности (ЭО). Эксперты (не знакомые с детьми) оценивали выполненные работы учащихся по семибалльной шкале: низкий уровень (1–3 балла) – в работе не чувствуется попытки передать какое-либо настроение, создать выразительное изображение; средний уровень (4–5) – такая попытка была, но реализована частично, не вполне убедительно; высокий уровень (6–7) – стремление создать выразительный образ последовательно и убедительно воплощено в рисунке. Экспертами выступали создатели методики, психологи (2 человека), один из которых член Союза художников России; профессиональный художник, член-корреспондент Академии художеств оценивал эти рисунки с позиции традиционных академических требований;

2) оценки успешности в течение четырех лет (с 1-го по 4-й класс) по специальным дисциплинам – рисунку, живописи и композиции;

3) экспертные оценки педагогов-художников МАХЛ (8 человек). Они оценивали художественную одаренность учащихся, отмечая степень выраженности таких качеств, как «природная одаренность», «работоспособность», «воображение», «самостоятельность».

Психодиагностические тесты были ориентированы:

- а) на выявление интеллектуальных характеристик (тест Д. Векслера, Дж.К. Равена);
- б) на выявление личностных особенностей подростков (опросник Р. Кеттелла);
- в) на определение функциональной асимметрии мозга (дихотическая методика, вариант М.А. Матовой, В.В. Суворовой, З.Г. Туровской);
- г) на определение соотношения двух сигнальных систем (методика М.Н. Борисовой).

Качественный и количественный (описательный и измерительный) анализ результатов обследования художественно одаренных подростков с учетом их «особого, свойственного художнику эстетического отношения к действительности» (А.А. Мелик-Пашаев) позволил нам описать два типа художественно-изобразительных способностей – «графиков» («рисовальщиков») и «живописцев» («колористов»).

Проведенное исследование дает основание сделать следующие выводы:

1. Интуитивно-чувственный и рационально-логический способы познания являются основой для выделения типов общих и специальных способностей.

2. Дифференциально-психофизиологический, или типологический подход к специальным способностям позволяет определить не только актуальные способности, но и траекторию их развития, то есть потенциальные способности.

3. Экспериментально подтверждено существование двух альтернативных типов художественно-изобразительных способностей, ранее представленных в истории изобразительного искусства:

- «живописцы», с преобладающей способностью к цвету – колориту;
- «графики» с преобладающей способностью к форме – рисунку.

Речь идет о преобладающем типе восприятия мира и создания художественного образа, что не всегда совпадает с тем, к какому виду изобразительного искусства принято относить то или иное конкретное произведение.

4. Есть основания для выделения двух типов художественных способностей в парадигме соотношения общих и специально человеческих типов ВНД (по И.П. Павлову): «графики» в большей мере тяготеют к «мыслительному», а «живописцы» – к «художественному» типу.

5. При сопоставлении художественно-изобразительных (живописцы-колористы и графики-рисовальщики) типов способностей с ранее выделенными типами языковых способностей (коммуникативно-речевой и когнитивно-лингвистический, по М.К. Кабардову) выявляются общие психологические и психофизиологические механизмы:

- для «коммуникаторов» и «живописцев» в интеллектуальной сфере характерно преобладание невербальных над вербальными компонентами общих способностей; в личностной сфере – общительность, импульсивность, эмоциональность; в природных предпосылках – преобладание лабильности и слабости НС (реактивность), доминирование правого полушария, преобладание первосигнального типа переработки информации;

- для «лингвистов» и «рисовальщиков» (графиков), напротив, в когнитивной сфере преобладание вербальных компонентов способностей над невербаль-

ными; в личностной – закрытость, произвольная саморегуляция, эмоциональная устойчивость, доминантность; в природных предпосылках – преобладание инертности и силы НС, доминирование левого полушария, преобладание второсигнального типа переработки информации.

Разработанная система экспертных оценок для выявления типов специальных способностей позволила провести экспертизу специальных способностей и одаренности. Практически это означает возможность использования подобной «экспертизы» в целях дифференциации и индивидуализации образовательных технологий и методов воспитания.

Знание научно обоснованных индивидуально-типологических особенностей подростков, обнаруживающих склонности к специальным способностям, позволяет избежать или минимизировать риск неудачного выбора профессии, а также помогает выбрать оптимальную стратегию и сферу деятельности.

Структура познавательной деятельности как критерий умственного развития в старшем дошкольном возрасте

Н.Ю. Афонина (natalyaafonina.tula@yandex.ru)

Тульский государственный университет, г. Тула

Небезызвестно, что практически всегда актуальность научных исследований, в том числе и исследований в области психологии, диктуется запросами общества. К таковым относится и проблема умственного развития, которая в последние десятилетия нашла свое отражение в трудах многих как зарубежных, так и отечественных ученых (Дж. Рензулли, С. Рис, 1997; Г. Трост, 1999; К. Тэкакс, 1991; Дж. Фримен, 1999; К.А. Хеллер, К. Перлет, В. Сиервальд, 1991; И.С. Аверина, Е.И. Щепланова, 1996; Ю.Д. Бабаева, 1997; Д.Б. Богоявленская, 1997; М.Е. Богоявленская, 2008; В.В. Давыдов, 1995; В.Н. Дружинин, 1998; Б.З. Гильбрех, 1993; А.М. Матюшкин, Д. Сиск, 1988; М.А. Холодная, 1990; Н.Б. Шумакова, 2006; Н.И. Чуприкова, 1997; В.С. Юркевич, 1997; и др.). Общим стимулом для ее рассмотрения стала необходимость выявления познавательного потенциала, что позволило проанализировать последний с точки зрения различных аспектов: факторов и условий, моделей, критериев интеллектуального развития. Безусловно, важное место занимала разработка теоретических основ и практических методов идентификации лиц с высокими или потенциально высокими умственными способностями (IQ-тестирование, западная программа диагностики одаренности и сопровождения одаренных детей МЭДИС, отечественная программа междисциплинарного обучения «Одаренный ребенок»).

Таким образом, на протяжении достаточно длительного временного периода изучение умственного развития сводилось к изучению закономерностей развития интеллектуального – изначальный общественный запрос, положивший начало психометрике умственного развития, определил направление многих, в том числе и современных исследований.

Однако на сегодняшний день, когда влияние различного рода эндо- и экзогенных факторов повлекло за собой рост числа детей с ограниченными возможностями здоровья, на первый план выходит не столько констатация уровня интеллектуального развития, сколько необходимость выявления некой его основы, а именно психического развития ребенка.

Сложившаяся ситуация такова, что в условиях назревшей практической необходимости, оказать комплексную помощь такого рода категории детей представляется крайне затруднительным. Психология как наука со своей стороны не обладает достаточной теоретической базой, неким количеством современных сведений о закономерностях, механизмах и даже собственно возрастной структуре психического развития, что возвращает нас к трудам Л.С. Выготского, А.Р. Лурии, Б.Г. Ананьева и других основоположников теории развития высших психических функций.

Для каждого возрастного периода характерно определенное сочетание доминирующей и периферических функций. По мере развития произвольности доминирующая функция становится периферической, уступая место другому психическому процессу. Так, возникающая в раннем детстве возможность произвольного восприятия предопределяет примат развития следующей психической функции, памяти: от узнавания через повторное восприятие к осознанному, контролируемому воспроизведению и, позже, запоминанию.

Изменение структуры познавательной деятельности характеризует межфункциональное взаимодействие. Кроме того, по мере взросления индивида, происходит внутрифункциональная перестройка: в рамках одного когнитивного процесса появляется и дифференцируется ряд психических свойств. Например, опосредованное распределение и переключение внимания возникают одними из последних, ближе к концу дошкольного возраста.

Итак, показателем сформированности той или иной психической функции следует считать произвольность. С точки зрения нейрофизиологии этот факт связывают с «дозреванием» клеток коры головного мозга.

Учитывая вышесказанное, представляется обоснованной разработка и построение диагностических программ, которые будут направлены не только на выявление уровня развития психических процессов, но и на определение степени их произвольности, по крайней мере, на этапе дошкольного детства и младшего школьного возраста.

Подобный подход позволит диагностировать структуру познавательной деятельности, то есть внутренний фактор психического развития ребенка.

В 2003–2010 годах нами была реализована подобная программа. В исследовании приняли участие 432 дошкольника в возрасте 5–7 лет. Из них 50 детям невропатологом и ПМПК был поставлен диагноз «задержка психического развития на резидуально-органическом фоне», еще 50 психологи дошкольных образовательных учреждений отнесли к группе детей с опережающим умственным развитием.

Сравнительный анализ результатов исследования позволяет утверждать: для каждой из обозначенных категорий характерна собственная структура познавательной деятельности.

Заслуживает внимания и тот факт, что у дошкольников с отклоняющимся умственным развитием отмечается искажение структуры познавательной деятельности по типу нарушения межфункционального взаимодействия. Соотношение уровня развития перцептивных, мнемических, мыслительных и речевых компонентов этих детей не идентично соотношению, которое демонстрируют дети с нормативным умственным онтогенезом в более раннем или, напротив, более старшем возрасте. Но у этих же дошкольников наблюдается замедленное или ускоренное развитие внутри каждой отдельно взятой функции.

Отсюда уникальность и разнообразие картин атипичного умственного развития, когда одаренный ребенок проявляет высокие способности в области произвольного зрительного запоминания («фотографическая память») в сочетании с «недозревшей», то есть еще не ставшей произвольной слуховой памятью («слушает и не слышит», «мимо ушей»); или оказываются противопоставлены контроль словесно-логического мышления и произвольность речевой функции («двух слов связать не может»). При этом, в отсутствие установки на произвольность, уровень развития «недозревших» функций, а следовательно, и результаты, демонстрируемые ребенком, достаточно высоки.

Аналогичные механизмы обуславливают и специфику задержки психического развития. Так, дошкольник, не справляющийся с заданием «Расскажи, что здесь случилось», после последовательного акцентирования на ключевых моментах картины дает короткое – два-три нераспространенных предложения – описание сюжета. Ситуацию здесь также обуславливает дисбаланс задействованных функций: произвольность внимания не позволяет малышу осознать смысл происходящего. Достаточно проследить за тем, как ребенок рассматривает картину, хаотично переводя взгляд от одной детали к другой, чтобы убедиться: для него сюжетное изображение – множество несвязанных «кусочков». Одновременно произвольность речевой функции, объясняет факт построения рассказа, а низкий уровень последней – качество изложения.

В заключение заметим, что рассмотрение умственного развития детей с точки зрения его психической составляющей решает один из актуальных запросов общества: делает наглядным и обоснованным выбор направлений психологического развития относительно ребенка или группы детей с ограниченными возможностями здоровья. Что касается дошкольников с опережающим умственным развитием, подобный подход открывает новые научные перспективы, так как позволяет соотносить структуру познавательной деятельности как внутренний критерий с мотивационно-познавательными, личностными и интеллектуальными факторами умственного развития.

Проблемы понятийного мышления в контексте межэтнического образования

*Л.В. Ахметова (axmetova@tspu.edu.ru),
Хайбат Батцэнгэл (Монголия), Е.С. Юркова*

Томский государственный педагогический университет, г. Томск

Стратегия межэтнического образования ставит перед психолого-педагогическим сообществом проблемы, связанные с исследованием продуктивности понятийного мышления учащихся (студентов), обучающихся в иноязычной среде. Известно, что в сознании человека в процессе когнитивной деятельности устанавливается понятийная лексема-семематическая соотнесенность, качество которой и будет предопределять адекватность репрезентации явлений, процессов и свойств окружающего мира.

Опыт работы с монгольскими студентами показал, что лексема-семематическая адекватность/неадекватность существенно влияет на речевую активность, ее осмысленность, на уровень продуктивности мыслительной деятельности, на качество учебной деятельности в целом.

Целью нашей работы явилось сравнительное исследование содержания семантического поля понятий, употребляемых монгольскими студентами, обучающимися в русскоязычной среде. Задачи исследования:

- 1) эмпирически сформировать список слов-стимулов, используемых в речи монгольских и русских студентов;
- 2) осуществить сравнительное исследование семантического пространства сформированного списка слов-стимулов.

Работа осуществлялась на протяжении двух лет (2009–2010) в сочетании со специально организованной учебной деятельностью российских и монгольских студентов в интергруппах на базе международной студенческой научно-образовательной лаборатории когнитивно-адаптивных технологий психологии образования Томского государственного педагогического университета. В исследовании принимали участие 10 монгольских и 10 русскоязычных студентов.

На основе частотного анализа индивидуальных письменных текстов были отобраны высокочастотные слова, которые послужили материалом для следующего этапа исследования. Всего было выявлено 15 слов-стимулов, имеющих большое значение как в монгольской культуре, так и в российской. Слова-стимулы: «небо», «вода», «огонь», «кровь», «солнце», «золото», «луна», «молоко», «женщина», «душа», «цветы», «болезнь», «весна», «смерть», «сердце». На эти слова-стимулы (на каждое слово в отдельности) испытуемые в соответствии с установленным регламентом записывали свои ассоциации. Полученные таким образом индивидуальные ассоциативные ряды были подвергнуты сравнительному количественному и качественному анализу.

В ходе количественного анализа было выявлено, что у российских студентов коэффициент плотности ассоциативных слов выше, чем у монгольских. Особенно в таких словах, как: «огонь», «вода», «кровь», «болезнь», «смерть». Достоверных различий в ассоциативных рядах на слова-стимулы «небо», «золото», «луна»,

«молоко», «цветы», «сердце» не выявлено. Методом контент-анализа было установлено, что у русскоязычных студентов богатство речи в 1,88 раза превышает показатели монгольских студентов; многообразие словоформ выше в 2,21 раза по сравнению с монгольскими. Следует заметить, что полученные количественные данные явились ожидаемыми, поскольку (несмотря на смысловую архаичность подобранных слов) для русскоязычных людей они имеют существенно более широкое смысловое пространство, нежели для монголов в русскоязычном звучании. В ходе контент-анализа было установлено, что значения ассоциативной плотности на каждое слово-стимул также имеют устойчивые различия. На фоне общей тенденции преобладания плотности ассоциативного ряда по всем словам-стимулам для носителей русского языка обращают на себя внимание существенные различия по словам «кровь», «смерть». С другой стороны, практически отсутствуют количественные и качественные различия в ассоциативных рядах по отношению к словам-стимулам «небо», «цветы», «золото», «луна», «сердце».

Выявлены высокочастотные слова, которые встречаются в ассоциативных рядах монгольских и российских студентов. Например, такие слова, как «солнце», «желтое», «красное», «красивое», «тепло». Вместе с тем, рейтинг этих слов в частотном ряду существенно различается. Так, монгольские студенты чаще обращаются к словам, имеющим пространственную («большая»), затем цветовую («желтое», «белое») нагрузку, в то время как у российских студентов на первое место выступают слова, несущие чувственную нагрузку («любовь», «тепло», «горячо», «боль»).

Мы не готовы на данном этапе исследования дать исчерпывающее объяснение полученным результатам. Необходимы дополнительные исследования на предмет выявления и объяснения психолингвистических и этнопсихологических языковых особенностей семантического пространства слов, употребляемых монголами, погруженными в русскоязычную среду.

Подводя итог работе, выполненной на этом этапе, можно заключить, что ассоциативный ряд на слова-стимулы носителей русского языка существенно выше и это является, с нашей точки зрения, закономерным фактом.

Особенности соотношения системы ценностных ориентаций и перфекционизма у работников сферы информационных технологий

*Ю.Д. Бабаева (julybabaeva@gmail.com), Ю.В. Брицева (j.briseva@gmail.com),
М.Б. Маркина (marmb@mail.ru), Н.А. Ротова (la_nataly@mail.ru)*

*МГУ имени М.В. Ломоносова;
НИУ Высшая школа экономики; МГППУ, г. Москва*

Изучение индивидуально-психологических различий в нашей стране имеет давние традиции. В работах отечественных психологов большое внимание уделяется анализу способностей, особенностей мышления, индивидуальным сти-

лям, личностным характеристикам, опосредующим успешность реализации различных видов профессиональной деятельности (Б.М. Теплов, В.Д. Шадриков, О.К. Тихомиров, Е.А. Климов, Б.Г. Ананьев). Вместе с тем появление современных профессий ставит перед исследователями новые актуальные проблемы. Так, остается открытым вопрос о роли профессиональной деятельности в особенностях проявления и реализации такой важной личностной характеристики, как ценностные ориентации (ЦО). Ощущается также недостаток научных данных о соотношении ЦО с рядом личностных свойств.

Цель проведенного нами исследования заключалась в выявлении и анализе особенностей соотношения структуры ЦО и перфекционизма, а также в изучении влияния, которое может на них оказывать выбранная профессия (на примере сферы информационных технологий (ИТ)).

Гипотезы: 1. Система ценностных ориентаций и особенности их реализации у работников сферы ИТ имеют специфические отличия от аналогичных показателей представителей других профессий. 2. Существует взаимосвязь между перфекционизмом, структурой ЦО и особенностями реализации ценностей.

В исследовании применялись: методика «Ценностные ориентации» М. Рокича (в адаптации А. Гоштаутаса, А.А. Семенова, В.А. Ядова); методика Дембо–Рубинштейн (в модификации Ю.Д. Бабаевой и Е.Н. Поповой); многомерная шкала перфекционизма Р. Фроста (в адаптации С.Н. Ениколопова и В.А. Ясной).

Выборка: 60 испытуемых, из них 30 работников сферы ИТ (средний возраст 26,7 года) и 30 представителей других профессий – юристы, менеджеры, секретари и др. (средний возраст 27,5 года).

Результаты:

1. Исследование системы ЦО и особенностей их реализации показало, что ведущими терминальными ценностями по всей выборке и в обеих подгруппах оказались «Здоровье» и «Любовь»; высокий рейтинг получила также ценность «Счастливая семейная жизнь». Эти данные во многом согласуются с результатами ряда недавних эмпирических исследований (Журавлева, 2002; Яницкий, 2005; Бабаева, Сабадош, 2009; и др.). Из инструментальных ценностей в общей выборке лидировала «Честность», а в число наиболее значимых ценностей с одинаковым рейтингом вошли «Образованность», «Жизнерадостность», «Ответственность». В группе работников сферы ИТ в число терминальных ценностей с высоким рейтингом вошли также «Друзья» и «Развитие»; в группе представителей других профессий – «Уверенность в себе», «Активная деятельная жизнь».

Наиболее ярко влияние профессиональной специфики проявилось в распределении инструментальных ценностей. В подгруппах, помимо высоких рейтингов «Честности» и «Образованности», значимыми ценностями оказались: для ИТ-специалистов – «Ответственность», «Воспитанность», «Самоконтроль», а для работников других профессий – «Жизнерадостность», «Широта взглядов», «Терпимость». Анализ субъективных представлений испытуемых об уровне реализованности ценностей и данных их самоотчетов показал, что профессиональная специфика и стремление к карьерному росту нередко вынуждают их целенаправленно развивать в себе именно указанные черты (в том числе наперекор собственным склонностям).

В обеих подгруппах обнаружена связь занимаемых отдельными ценностями позиций со спецификой профессии, с условиями работы (в частности, особенностями профессионального общения). Так, в ряде случаев специалисты ИТ отмечали, что они часто работают в одиночестве, реализуя потребность в общении в кругу близких и друзей, и при этом особо подчеркивали важность ценности «Друзья». Работники других профессий, в особенности предполагающих активное общение в процессе работы, акцентировали высокую ценность «Жизнерадостности», как одной из составляющих профессиональной успешности.

2. Анализ взаимосвязи уровня перфекционизма и реализованности ценностей, проведенный по всей выборке, выявил наличие корреляционных связей (по Ч. Спирмену) с такими ценностями, как «Аккуратность», «Высокие запросы» ($p < 0,01$), «Ответственность», «Чуткость» ($p < 0,05$). У специалистов сферы ИТ уровень перфекционизма был более выражен (различия на уровне $p < 0,04$ по критерию Манна–Уитни) и связан с реализованностью ценностей «Аккуратность» ($p < 0,01$), «Ответственность», «Рационализм» ($p < 0,05$). У работников других профессий перфекционизм связан с реализованностью таких ценностей, как «Высокие запросы» ($p < 0,01$), «Широта взглядов», «Чуткость» ($p < 0,05$).

Выводы. Получены данные в подтверждение гипотезы о том, что специфика профессии оказывает влияние на систему ЦО и на уровень реализации отдельных ценностей. При этом работники сферы ИТ характеризуются более высоким, чем у представителей других профессий, уровнем перфекционизма, рядом особенностей структуры ЦО и реализации ценностей. Результаты проведенного исследования позволяют наметить ряд направлений дальнейшего изучения взаимосвязи между спецификой профессиональной деятельности и личностными особенностями специалистов.

Зависимость электрофизиологических признаков музыкально-исполнительских способностей от возраста, пола и нейрогуморального статуса

*О.М. Базанова¹ (bazanova@soram.ru), А.В. Кондратенко²,
М.К. Кабардов³, А.Н. Лебедев⁴*

*Учреждение РАН «Институт молекулярной биологии и биофизики
СО РАН», г. Новосибирск (1);*

Македонская академия музыки, г. Скопье (Македонская республика) (2);

Учреждение РАО «Психологический институт», г. Москва (3);

Институт психологии РАН, г. Москва (4)

В спортивной и музыкальной педагогике поиск психофизиологических признаков мастерства актуален не только с точки зрения прогнозирования вероятности достижения успехов, но также и для разработки стратегий развития и коррекции процессов обучения. Очевидно, что для прогнозирования способности в такой сложнейшей психофизиологической деятельности, как музыкальное ис-

полнительство, нужна комплексная диагностика, включающая как количественные – физиологические, так и качественные – педагогические и психологические тесты (Голубева, 1993; Дружинин, 1999). Цель настоящей работы – изучение электрофизиологических (ЭМГ и ЭЭГ) признаков, которые могут быть использованы в предсказании музыкально-исполнительских способностей.

Социометрические оценки, включающие трудовой и семейный анамнез, условия общего и музыкального образования и воспитания, особенности формирования музыкальных способностей, производили с помощью разработанной автором специальной анкеты в соответствии с рекомендациями социо-психометрического тестирования музыкантов-исполнителей (Netemeyer et al., 2003).

На основании ответов на вопросы, определяющие музыкальную специальность, уровень музыкального образования и успешность концертных выступлений, испытуемые подразделялись на две основные группы: 1) «немузыканты» – лица, не имеющие опыта музыкальной исполнительской практики (378 человек); 2) «музыканты» – лица, получившие или получающие среднее и высшее музыкальное образование (211 человек). Внутри второй группы выделялось несколько подгрупп в зависимости от исполнительской специальности, а также три основные подгруппы: музыканты исполнительских специальностей (122 человека), высокопрофессиональные музыканты исполнительских специальностей, достигшие признанного успеха – лауреаты международных конкурсов, солисты и концертмейстеры филармонических оркестров (17 человек), музыканты теоретических специальностей (53 человека).

Все обследуемые школьники и студенты получали экспертные оценки по специальной шкале размерностью 60–100–130 баллов, согласно которой оценка 100 баллов приравнивалась к среднему уровню музыкальных способностей по соответствующим видам музыкальной деятельности. Формализованную оценку давали эксперты из числа профессоров-преподавателей консерваторий (3–5 человек) в процессе обычных прослушиваний. Эксперты не знали, является ли данный студент испытуемым и/или в каком эксперименте, на каком этапе он/она участвует. Категоризация оценок музыкальной деятельности соответствовала общепринятой на международных конкурсах и аттестационных прослушиваниях музыкантов-исполнителей (Kraus, 1983). В число оцениваемых видов музыкальных способностей входили: «техника», «артикуляция», «интонация», «чувство ритма», «музыкальность», «качество звука» и «креативность».

Тонус мышц, не должных участвовать в исполнительском движении, и отражающих степень психо-эмоционального напряжения, оценивали с помощью регистрации поверхностной электромиограммы (ЭМГ) мышц лба. Деятельность мозга оценивали с помощью регистрации ЭЭГ у 589 испытуемых (378 музыкантов и 211 немужикантов) от 15 до 55 лет в 8 монополярных отведениях (F3, F4, C3, C4, P1, P2, O1 O2) сначала в состоянии покоя с закрытыми (180 с) и открытыми (30 с) глазами, затем при проведении моторной пробы – выполнении движения пальцами, имитирующего пианистическое, также при закрытых и открытых глазах. ЭЭГ-предикторы музыкально-исполнительских способностей определялись с помощью множественного регрессионного анализа с пошаговым включением показателей только в состоянии покоя с закрытыми глазами. ЭЭГ–ЭМГ призна-

ки неспецифической и специальной музыкально-исполнительской активации определялись при сравнении результатов в покое и при выполнении моторной пробы. Исследования проводились в Центре диагностики и развития способностей ребенка Магнитогорской государственной консерватории, Новосибирской государственной консерватории и Лаборатории компьютерных систем биоуправления Института молекулярной биологии и биофизики СО РАНН. Программы исследования были утверждены этическими комитетами при ученых советах Магнитогорской и Новосибирской государственных консерваторий, а также Института молекулярной биологии и биофизики СО РАНН.

Было обнаружено, что наиболее информативными ЭЭГ признаками техники, артикуляции, ритмичности, качества звука, интонации и музыкальности исполнения являются частота пересечения средней линии ЭЭГ во фронтально-центральных областях и амплитуда осцилляций в диапазоне 10–13 Гц в области P4. В ЭЭГ-предиктор креативности вошла мощность ЭЭГ ритма в диапазоне 10–15 Гц в точке С4. Одновременное снижение тонического напряжения мышц лба с повышением мощности ЭЭГ в индивидуальном альфа-диапазоне в ответ на моторную пробу является наиболее надежным критерием оптимальности музыкально-исполнительского движения и коррелирует с оценками техники исполнения. Предсказанные по ЭЭГ оценки техники, артикуляции, ритмичности, качества звука, интонации и музыкальности были значимо выше у музыкантов, чем у немужыкантов и зависели от опыта музыкально-исполнительской деятельности. Эти же оценки оказались выше в женских, чем в мужских группах немужыкантов, в то время как у музыкантов не отмечалось такой половой дифференциации. Уровень ЭЭГ-предикторов оригинальности исполнения музыки не отличался в разных возрастных, гендерных и профессиональных группах.

Результаты настоящего исследования предполагают возможность использования выявленных ЭЭГ-предикторов в прогнозировании музыкально-исполнительских способностей в психолого-педагогической практике, а также их в коррекции и развитии с помощью технологий нейробиоуправления.

Обучение самоконтролю альфа-активностью ЭЭГ снижает сценическое волнение и «освобождает» руки

*О.М. Базанова¹ (bazanova@soramn.ru), А.В. Кондратенко²,
Е.М. Мерная³, К.Б. Муравлева¹, М.А. Скорая¹*

*Учреждение РАНН «Институт молекулярной биологии и биофизики
СО РАНН», г. Новосибирск (1);*

Македонская академия музыки, г. Скопье (Македонская республика) (2);

*Учреждение «Новосибирский государственный музыкальный колледж»,
г. Новосибирск (3)*

Не вызывает сомнения факт, что две из серьезнейших проблем музыканта-исполнителя – «зажатые» руки и сценическое волнение – суть и следствие одного

и того же явления – психоэмоционального напряжения. Физиологическими признаками этих состояний являются снижение мощности альфа-волн ЭЭГ при реципрокном увеличении электромиографических (ЭМГ) показателей тонического напряжения мышц. В настоящее время установлено, что увеличение мощности высокочастотного альфа-диапазона ЭЭГ, сочетаемое со снижением тонического напряжения мышц лба, является маркером достижения оптимума функционального состояния, пика психомоторной и когнитивной деятельности (*Bazhar & Schurmann, 1996; Klimesh et al., 2007; Thatcher, 2008; Базанова и др., 2007–2009*). При этом альфа-активность ЭЭГ является ключевым механизмом запуска процессов оптимизации. Так, увеличение амплитуды альфа-волн свидетельствует об эффективном top-down контроле выполнения двигательных или когнитивных заданий (*Klimesh et al., 2007; Hummel, 2005*). Увеличенная индивидуальная частота альфа-активности ЭЭГ ассоциируется с увеличением работоспособности и активности (*Bornkessel et al., 2004; Hantsmayr et al., 2005*). Расширение индивидуального альфа-диапазона ассоциируется с увеличением пластичности при решении творческих заданий (*Базанова, Афтанас, 2007*). Биоуправление, направленное на увеличение амплитуды (*Hantsmayr et al., 2005; Базанова и др., 2007*) или частоты альфа-волн (*Angelakis et al., 2007*), ведет к улучшению выполнения когнитивных и психомоторных заданий. Исследование влияния тренинга саморегуляции альфа-активности мозга на изменения психометрических показателей тревожности, техники музыкального исполнения является целью настоящего исследования.

В исследовании приняли участие 27 здоровых мужчин 18–34 лет. До начала эксперимента перед испытуемыми ставилась цель научиться произвольно «увеличивать амплитуду высокочастотного альфа-ритма» при помощи технологии биоуправления или используя обычные техники саморегуляции либо так называемое «ложное» биоуправление. При этом объяснялось, что увеличение амплитуды высокочастотного альфа-ритма происходит, когда человек использует такие простые приемы, как аутогенная релаксация (*Travis et al., 1976*), абдоминальное дыхание (*Fumoto et al., 2004*), произвольное согревание кончиков пальцев (*Peniston, Kulkosky, 1989*) или воображение приятных состояний (*Wickramasekera, 1999*). Психометрические тесты эффективности выполнения когнитивных и творческих задач и тесты, выявляющие психоэмоциональное состояние испытуемых, проводились трижды: до, после 10 сессий тренинга самоконтроля альфа-активности и через 4–5 недель после окончания курса. В эти тестовые периоды, равно как и во время сессий биоуправления регистрировались одномоментно показатели ЭЭГ, ЭМГ, ЭКГ и температуры кончиков пальцев. Процедура регистрации проводилась в состоянии покоя, при выполнении когнитивной (проба Е. Краепелин) и психомоторной (имитация пианистических движений пальцев) нагрузок с закрытыми и открытыми глазами. Во время сессии биоуправления или «ложного» биоуправления испытуемому предлагалось постараться увеличить амплитуду альфа-ритма, используя рекомендуемые психофизиологические приемы. Половина участников эксперимента увеличивала амплитуду альфа-волн одновременно со снижением ЭМГ мышц лба, получая звуковые сигналы обратной связи об уровне этого показателя с помощью аппаратно-программного комплекса «БОСЛАБ-БИ-012», а половина (контрольная группа) получала такие же зву-

ковые сигналы, но не связанные с уровнем альфа-амплитуды и ЭМГ. Проведение ложного биоуправления в контрольной группе было призвано элиминировать фактор воздействия инструкций (*Wickramasekera*, 1999) Группы были сбалансированы по возрасту и количеству испытуемых с высокой и низкой частотой альфа-активности.

В результате проведенного исследования обнаружена прямая взаимосвязь между мощностью альфа-волн, уровнем оценки виртуозности исполнения, температурой кожи и длительностью кардиодыхательного циклов и обратная связь с амплитудой ЭМГ, уровнем сценического волнения и степенью «зажатости» рук в общей группе испытуемых. Десять сессий альфа-стимулирующего биоуправления увеличили эффективность выполнения когнитивных и психомоторных заданий, снизили показатели психоэмоционального напряжения (уровень ситуативной тревожности, амплитуды ЭМГ) и повысили периферическую температуру пальцев в экспериментальной группе только у студентов с исходно низкой альфа-частотой. Эти изменения сохранялись через месяц после испытаний. Выяснилось, что у испытуемых с изначально высокой частотой альфа-осцилляций как после 10 сессий биоуправления, так и после ложного биоуправления не происходило увеличения показателей оптимального функционирования в состоянии покоя, но происходило снижение психоэмоционального напряжения во время когнитивной и психомоторной нагрузок. Таким образом, поддержание и тренинг статуса оптимального функционирования зависит от индивидуальной альфа-частоты, которая является наследственно-детерминированной.

Тренинг самоконтроля альфа-активностью является эффективным инструментом для преодоления сценического волнения и «зажатости» рук. Полученные в результате этой работы новые знания зависимости механизмов сопряжения центральных и периферических показателей оптимального функционирования музыканта-исполнителя от индивидуального альфа-частотного паттерна ЭЭГ могут быть использованы в построении стратегий общего и специального обучения.

Толерантность как предмет типологического анализа

Т.Ф. Базылевич (baz5@yandex.ru), А.С. Дубинин

*Институт психологии РАН; Международный славянский институт;
Российский государственный университет туризма и сервиса, г. Москва*

Дифференциальная психофизиология, имплицитный этап формирования которой составила теория основных свойств нервной системы, отправляющаяся от идей Б.М. Теплова, основанная концепцией общих свойств нервной системы В.Д. Небылицына, впервые получила возможность изучать типологические синдромы в составе внутренних условий, опосредствующих влияние внешних причин на субъекта психической деятельности. Это позволило В.Д. Небылицыну в докладе на Международном съезде психологов в Токио постулировать проявление свойств нервной системы в сколь угодно важных особенностях психики.

Гипотеза постоянно подкрепляется фактами современных типологических исследований (обзор: *Базылевич, 2010*).

Проводимое исследование в рамках валидизации концепции целостной индивидуальности Т.Ф. Базылевич посвящено выявлению соотношения ее характеристик и толерантности как стрессогенного фактора в структуре социопсихологических механизмов формирования внутренних условий субъекта психической деятельности.

Получаемые факты важны в контексте проводимой в России на государственном уровне социопсихологической поддержки человека в трудных ситуациях жизнедеятельности. Введение в сопоставление вектора «Индивидуальность» отражает гуманизацию современной науки и российского общества, переходящего от «эпохи масс к эпохе индивидуальностей». Под давлением научных фактов утверждается понимание своеобразия психики человека, отражающееся в сколь угодно важных ее проявлениях. Технократическому подходу к проблемам трудного периода психического развития противопоставляется конструктивное рассмотрение сложившейся структуры индивидуальности.

Не случайно поэтому в современной психологии все более актуальным становится изучение человека как индивидуальности, которая может быть понята как «единство и взаимосвязь его свойств как личности и субъекта деятельности, в структуре которых функционируют природные свойства человека как индивида».

Представленное исследование включено в план валидизации концепции целостной индивидуальности, анализирует присущее современному человеку свойство толерантности, которое сегодня в разных аспектах изучается в психологических работах А.Г. Асмолова, Т.П. Скрипкиной и др.

Термин «толерантность» трактуется по-разному в зависимости от области применения и происходит от латинского «*tolerantis*», которое означает терпение, выносливость. Спектр значений данного понятия, встречающийся в психологическом словаре, это – приобретенная устойчивость, этническая устойчивость, устойчивость к стрессу, к конфликту, к поведенческим отклонениям, к неопределенности. Индивидуализированность выраженности этого свойства в структуре целостной индивидуальности, по-видимому, может фиксировать как гармоничные связи ее симптомов, так и дисгармоничные соотношения индивидуальных свойств, что ведет к нежелательным последствиям для жизнедеятельности, отражаясь в «поломках» психосоматики и в деформациях и деструкциях психического развития.

Толерантность человека в последние годы интенсивно изучается в современной социальной науке, в основном, со стороны ее содержательной компоненты. Представленное исследование реализует план типологического подхода Б.М. Теплова. Типологический аспект многогранных проблем толерантности фиксирует в первую очередь формально-динамическую сторону соответствующих индивидуальных различий. Здесь толерантность целесообразно анализировать через фиксацию выраженности и социальной специфики определенного неблагополучия человека в трудных ситуациях жизнедеятельности

Обработка результатов проводилась с помощью современных методов математической статистики, включающих корреляционный и факторный анализ характеристик ОСЦИ (квазиэксперимента по оценке структуры целостной индивидуальности) и симптомов толерантности.

Приведем некоторые корреляции, полученные в творческом коллективе Т.Ф. Базылевич. Четко показано, что разноуровневые свойства индивидуальности соотносятся с симптомами толерантности, выделяя ее гетерогенность. Различные симптомы толерантности фиксированы на определенные типологические параметры. В частности, зафиксированы следующие статистически достоверные связи (порядковый номер соответствует параметру выраженности толерантности в определенной жизненной ситуации):

Вопрос № 10. Надо запретить работать пенсионерам – рабочих мест и так не хватает! Получена корреляция со шкалой 4 (по ОСЦИ) – с импульсивностью.

В данном случае коэффициент корреляции отрицательный. Менее импульсивные люди склонны настаивать на том, чтобы запретить работать пенсионерам. В своей трудной ситуации они обвиняют работающих пенсионеров, считая, что из-за них не могут найти себе достойную работу. По-видимому, это связано с определенной ригидностью мышления.

Вопрос № 12. Мне трудно найти общий язык с партнерами иного интеллектуального уровня, чем у меня.

Знак корреляций отрицательный. Отмечена статистическая связь количественных параметров вопроса № 12 и следующих шкал ОСЦИ:

- шкала 1 (интегральный индекс индивидуальности);
- шкала 4 (импульсивность);
- шкала 6 (функциональная выносливость к общению).

Люди, которые с трудом находят общий язык с партнерами иного интеллектуального уровня, менее выносливы к общению, менее импульсивны и имеют меньшие значения интегрального индекса индивидуальности.

Вопрос № 14. Меня раздражают любители поговорить. Выделена корреляция вопроса № 14 и нижеприведенных шкал ОСЦИ:

- шкала 1 (интегральный индекс индивидуальности);
- шкала 6 (функциональная выносливость к общению).

Интерпретация данных зависимостей показывает, что испытуемые, которых раздражают «любители поговорить», менее выносливы к общению. У них также меньший интегральный индекс индивидуальности (высокоактивированный высокочувствительный тип целостной индивидуальности).

Вопрос № 16. Обычно я с трудом приспосабливаюсь к новым партнерам по совместной работе. Знак корреляции отрицательный со следующими характеристиками ОСЦИ:

- шкала 1 (интегральный индекс индивидуальности);
- шкала 4 (импульсивность);
- шкала 6 (функциональная выносливость к общению).

Люди, с трудом приспосабливающиеся к новым партнерам по совместной работе, функционально менее выносливы к общению, менее импульсивны, имеют меньший интегральный индекс индивидуальности.

Таким образом, были выявлены корреляции признаков толерантности с симптомами целостной индивидуальности. Налицо существование ранее не изученного аспекта толерантности, зависящего от симптомов целостной индивидуальности. Различные симптомы толерантности фиксированы на определенные

типологические симптомы. Человек, возможно, в качестве своеобразной психологической защиты, фиксируется на разных проявлениях толерантности в зависимости от своеобразия целостной индивидуальности.

Литература:

Базылевич Т.Ф. Становление дифференциальной психофизиологии и ее значение для современной психологии // Психологический журнал. 2010. № 6.

Тепловские психотехнологии типологического познания и современное человекознание

Т.Ф. Базылевич (baz5@yandex.ru), В.П. Пономарев, А.В. Рюмин
Институт психологии РАН; Международный славянский институт;
Университет РАО, г. Москва

Школа Б.М. Теплова создала уникальные стратегии изучения типологических особенностей человека. Эти наукоемкие технологии не являются такими уж простыми (как распространенные сегодня тесты, опросники, анкеты). Возможно, поэтому методики типологических исследований ВНД детально не анализируются в современной психологической литературе и, к сожалению, являются сегодня скорее забытыми, чем используемыми в конкретных исследованиях. Форсирование же «легких» технологий неминуемо создает множество тупиковых позиций, приводящих к «мозаикам» индивидуальных различий и субъективности их оценок. В противовес бездумной психодиагностике уместно напомнить тепловскую стратегию типологических исследований, имеющую осязаемую проекцию в инновационном настоящем и будущем человекознания.

Б.М. Теплов считал индивидуальные различия поведенческих реакций неразложимым сплавом генотипа с фенотипом, подчеркивая, что только углубленные экспериментальные типологические исследования могут дать конкретную информацию: сначала – о свойствах нервной системы, а затем – в отдаленном будущем – об их закономерных сочетаниях в естественно формируемых типах целостной организации психического. Б.М. Теплов наметил глубокую программу изучения типологических особенностей ВНД в виде свойств нервной системы. Она предполагала проработку нескольких важных логически связанных стадий.

Первая стадия – анализ физиологического содержания и логики организации синдрома свойства. Такая сложность обусловлена тем фактом, что свойство как индивидуально-стабильная, конституциональная, природная, генотипическая особенность – латентная переменная, которая не может быть непосредственно измерена в линейных единицах, но проявляется в широком спектре индивидуального своеобразия психики. Именно свойство в современной субъектно-деятельностной системной методологии анализируется как простой инструмент создания совокупностей – синдромов.

Современные работы также постоянно подчеркивают целесообразность первичного рассмотрения психофизиологических основ свойства, по меньшей мере – в регуляции формально-динамической стороны деятельности. Так, Б.Ф. Ломов (1984) писал о кумулятивных качествах психофизиологических предикторов индивидуальности при влиянии генотипа на психику. При этом своеобразии топологии нейрофизиологических активаций в поведении обуславливает сопряжение свойств экологических «ниш» целостной индивидуальности и текущего момента жизнедеятельности (Базылевич, 1996).

Вторая стадия тепловской стратегии – создание широкого комплекса типологических методик, позволяющих оценить разные аспекты манифестации свойства в поведении и деятельности. Каждая методика обеспечивалась специальным – часто дорогостоящим – оборудованием, а также подкреплялась уникальными инженерными разработками.

Третья стадия типологического исследования посвящалась сбору «сырых» экспериментальных данных на репрезентативной выборке испытуемых при обеспечении тест-ретестовой надежности оценок. Соответственно четвертая стадия включала статистическую обработку полученных данных. В.Д. Небылицын в этой связи обосновал необходимость применения корреляционного и факторного (факториального) анализа результатов. Эти методы и сегодня остаются своеобразным микроскопом естественнонаучных областей человекознания. Они позволяют из несистематизируемого множества показателей выбрать группы взаимосвязанных параметров, которые могут трактоваться как обусловленные единым геномом.

Пятая стадия типологических разработок предполагала соотнесение «картины физиологических свойств» с характеристиками своеобразия психологического склада человека. Этот момент является главным, поскольку детальное изучение природы свойств нервной системы уже тогда не было самоцелью, а предпринималось с дальнейшей стратегической целью – познать и понять закономерности индивидуального своеобразия психологии личности. Перспективу типологического познания всегда имплицитно связывали с возможностью прогнозирования поведения, с оптимальным развитием в формально-динамической стороне деятельности способностей, одаренности, таланта личности в соответствии с ее задатками. Содержательная компонента психического скорее относилась здесь к социально-детерминированным комплексам индивидуальности.

Детальная проработанность широко публикуемой программы типологических исследований в то время давала вполне обоснованные (но не вполне сбывшиеся) надежды на эффективность результатов. Эти ожидания частично оправдались: был разработан понятийный аппарат, психотехнологии и методики типологических исследований, приемы и стратегия изучения отдельных (абстрагируемых от динамики деятельности) свойств нервной системы и их психологических проявлений, начала интенсивно развиваться психогенетика (И.В. Равич-Щербо, С.Б. Малых, М.С. Егорова и др.), развернуты прикладные работы в области индивидуализации процесса становления профессионала (М.К. Акимова, К.М. Гуревич, Е.М. Борисова).

Вместе с тем интенсивное изучение типологических особенностей ВНД в рамках традиционного морфофункционального подхода уже к 70-м годам выявило целый ряд проблем, которые не могли прорабатываться только в плане бытуо-

щей аналитической парадигмы и которые составили перспективу дальнейших исследований. Так была выявлена трансситуативная вариативность показателей свойств. Не оправдались надежды исследователей на индивидуальную стабильность и генотипичность референтных показателей основных свойств нервной системы. Напротив, работы в области генетической психофизиологии слишком часто методом близнецов выявляли средовую обусловленность и вариативность референтных показателей свойств, а также высокую генотипичность казалось бы социабельных средовых параметров.

Проблематичным стало жесткое постулирование правила произвольности методик оценки типологических особенностей ВНД и их психологических проявлений (что, несомненно, было продуктивным для онтологического плана исследований). Регистрация «произвольных индексов» конечно же помогала исключить артефакты в эксперименте при четкой фиксации стимулов и реакций. Однако неправомерно расширительный перенос этого правила и в гносеологический план привел к таким стратегиям планирования эмпирического исследования, которые были оторваны от существенных детерминант «человеческой» индивидуальности.

Расширительное понимание данного правила привело к еще одному неверному выводу – о неправомерности продуктивного изучения формирующейся и развивающейся деятельности в области типологических исследований. Постулирование примата произвольности привело к ошибочному мнению об актуальности в зарождающейся тогда дифференциальной психофизиологии поиска таких психофизиологических характеристик, которые не испытывают влияния ни мотивации деятельности, ни модальности стимуляции, ни целей и смысла действия, ни текущей ситуации.

Однако самая острая «тупиковая» позиция «рефлексоцентрированных» типологических исследований ВНД была обнаружена в работах, пытающихся систематизировать так называемые биологические основы индивидуально-психологических различий. Не получалось прямого наложения «картины» физиологических основных свойств нервной системы на психологию индивидуальности.

Таким образом, типологическое познание особенностей ВНД человека открыло перспективу в началах дифференциальной психофизиологии создания новых методологических разработок, нового квазиэксперимента и новых путей реализации законов формирования и развития целостной индивидуальности в практике.

Роль нейродинамической пластичности с позиций эффективности формирования адаптивного ответа

П.А. Байгужин (polevoi-doca@mail.ru)

*ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет»,
г. Челябинск*

Одним из ведущих признаков индивидуального здоровья человека является способность организма адаптироваться к условиям влияния факторов среды.

Адекватное течение адаптации обуславливает оптимальное проявление работоспособности, в свою очередь определяющей результативность и эффективность учебно-профессиональной деятельности индивидуума.

В настоящее время разработка проблемы зависимости поведенческих и субъективных особенностей от индивидуальных различий мозговой деятельности индивидуума является ведущей в методологическом и экспериментальном обеспечении психофизиологических исследований адаптации к условиям учебно-профессиональной деятельности.

Результаты исследований, предметом которых является зависимость адаптивно-приспособительных реакций от нейродинамических показателей человека, указывают на необходимость учета адаптивной пластичности и устойчивости нейродинамических процессов в вопросах дифференциации типов адаптивных реакций и поведения человека. Так, С.И. Сороко полагает, что пластичность и устойчивость нейродинамических процессов относятся к основным индивидуально-типологическим свойствам нервной системы человека и могут быть одними из прогностических критериев адаптоспособности человека к условиям внешней среды. Известно, что тип нейродинамической пластичности характеризует уровень соподчинения высших регуляторных систем ЦНС, а также уровень адаптивных возможностей. Лицам с высоким типом нейродинамической пластичности свойственен корковый тип регуляции, со средним – корково-лимбический, а с низким – лимбико-стволовой (*Василевский и др.*, 1996).

П.К. Анохин (1958) утверждал, что «функциональная система имеет вполне специфические для нее свойства, которые в целом придают ей пластичность, подвижность и в какой-то степени независимость от готовых жестких конструкций различных связей, как в пределах самой центральной системы, так и в масштабе целого организма».

По результатам оценки вегетативного обеспечения напряженной умственной работы студенток (показатели вариабельности сердечного ритма) нами реализована попытка определения роли нейродинамической пластичности с позиций эффективности формирования адаптивного ответа. Обследуемым (42 студентки, средний возраст – 19,3 года) в формате экзамена предлагалось выполнение регламентированной тестовой нагрузки. Практический интерес имеет решение вопросов организации и соотношения свойств нервной системы на различных уровнях ее деятельности, функционального состояния (*Небылицын*, 2000).

Достоверных отличий при сравнении функциональных психофизиологических состояний в экзаменационный и постэкзаменационный периоды не обнаружено.

При изучении на индивидуальном уровне особенности проявления свойства «уравновешенность» были зафиксированы случаи перехода – изменения состояния, рассматриваемые нами как адаптивный результат на высшем уровне организации деятельности в ответ на напряженную ментальную нагрузку.

В ситуации экзамена выявлено 36,6% случаев перехода из типа в тип. Таким образом, более трети обследуемых имеют тенденцию к перестройке условий формирования адаптивного ответа на уровне центральной нервной системы. Далее мы разделили всех обследуемых студенток на две группы, где критерием дифференциации явился факт перехода из одного психофизиологического состояния

в другое, выявленное на индивидуальном уровне. При этом направленность перехода не имела принципиального значения и рассматривалась нами как срочный приспособительный эффект к условиям ментальной нагрузки. Группу студентов, имеющих переход из одного психотипа в другой, отнесли к условно лабильному типу реакции (от лат. *labilis* – скользящий, неустойчивый), а студентов, находящихся в одном психотипе как в предэкзаменационный период, так и после экзамена – к условно ригидному типу (от лат. *rigidus* – твердый, оцепенелый).

Такого рода дифференциация подкрепляется данными анализа variability ритма сердца, где также независимо от типа ментальной нагрузки достоверно увеличивается мощность низкочастотного компонента второго порядка в модуляции ритма сердца (VLF). Последний является физиологическим маркером выраженной психоэмоциональной напряженности как функционального состояния (Хаспекова, 2003).

Выявленная особенность имеет большое прикладное значение в решении вопросов, отражающих варианты или типы срочных адаптивных реакций в ответ на выполнение ментальной нагрузки. Так, в литературе имеются результаты исследований, характеризующие проявление типов реакций во время когнитивной деятельности (Данилова, Астафьев, 1999; Казин и др., 2002), действия факторов риска и патологии (Бутуханов, 2011; Василевский и др., 2006).

Следует выделить особенность, проявляющуюся в отсутствии достоверно значимого прироста значений очень низкочастотных (VLF-компонент) и низкочастотных колебаний, модулирующих ритм сердца у студентов, отнесенных к «лабильному» типу реагирования. У представительниц «ригидного» типа реагирования по указанным компонентам регуляции ритма сердца отмечается достоверно значимый прирост значений ($p \leq 0,05$). Выявленный прирост низкочастотных колебаний в системе регуляций сердечного ритма у студентов «ригидного» типа реагирования в ответ на моделированную ментальную нагрузку указывает на интенсивную мобилизацию энергетических и метаболических резервов в ответ на психоэмоциональное напряжение.

Указанные особенности регуляции ритма сердца у студентов с «ригидным» типом реагирования на ментальную нагрузку дополняются динамическими изменениями показателей кардиоинтервалографии: снижением амплитуды моды и индекса напряжения на фоне увеличения показателя вариационного размаха и математического ожидания ($p \leq 0,05$).

Таким образом, ситуация экзамена инициирует более выраженную реакцию активации парасимпатического отдела вегетативной нервной системы у студентов с «ригидным» типом реагирования по сравнению со студентками, отнесенными к группе «лабильных». Отсюда реакцию организма на напряженную ментальную нагрузку, вызывающую изменения нейродинамических процессов (группа «лабильного» типа), считаем адекватной сложившимся условиям деятельности, характеризующей, кроме того, экономичность вегетативного обеспечения, на что указывает относительно низкий прирост мощности VLF-компонента. Такой результат поддерживается мнением С.Е. Павлова, который указывает на доминирование принципа минимальности затрат усилий для получения того или иного результата в формировании функциональной системы. Автор считает, что для

организма важно не только, какой результат получен, но и то, как он получен. Таким образом, в определение функциональной системы должны быть введены не только все параметры конечного результата ее работы, но и параметры процесса, который приводит к конкретному конечному результату (Павлов, 2000).

Выявленные особенности регуляции ритма сердца у лиц с различным типом реагирования на ментальную нагрузку являются, на наш взгляд, адекватными условиям проведения функциональной нагрузки, с одной стороны, определяемой степенью значимости конечного (полезного) результата деятельности; с другой – определяющей поведенческие реакции, в том числе отражающиеся на вегетативном обеспечении деятельности сердца.

Литература:

- Бутуханов В.В. Реакция нервной, сердечно-сосудистой и мышечной систем на биорезонансное лечение остеохондроза // http://butuhanov-irk.narod.ru/stat/nerv_osteh.html (08.10.2011).
- Василевский Н.Н., Суворов Н.Б., Сидоров Ю.А., Бавтюшко В.Г. Факторы риска и некоторые особенности патологии в зависимости от типа организации нейродинамики головного мозга // Вестник РАМН. 1996. № 9. С. 14–18.
- Данилова Н.Н., Астафьев С.В. Изменение вариабельности сердечного ритма при информационной нагрузке // Журнал ВНД. 1999. Т. 49. Вып. 1. С. 28–37.
- Казин Э.М., Иванов В.И., Литвинова Н.А. и др. Влияние психофизиологического потенциала на адаптацию к учебной деятельности // Физиология человека. 2002. Т. 28. № 3. С. 23–29.
- Небылицын В.Д. Актуальные проблемы дифференциальной психофизиологии // Психология индивидуальных различий: Сборник статей. М., 2000. С. 179–193.
- Павлов С.Е. Адаптация. М.: Паруса, 2000.
- Хаспекова Н.Б. Диагностическая информативность мониторингирования вариабельности ритма сердца // Вестник аритмологии. 2003. Т. 32. С. 15.

Психологическая поддержка русскоязычных пациентов с тяжелыми соматическими заболеваниями в Германии

Е.А. Байэр (rsmirr@mail.ru), М.К. Кабардов (kabdov@mail.ru)

Учреждение РАО «Психологический институт», г. Москва

Как показывают многочисленные исследования, миграция сопровождается разрушением привычного социального окружения и стрессом, что создает благоприятную почву для возникновения различных расстройств и заболеваний. Всемирная организация здравоохранения определяет здоровье как взаимосвязь трех составляющих: физического, психического и социального благополучия. Разумеется, любое хроническое заболевание связано с тяжелой психологической и социальной травмой для пациента и его ближайшего окружения, например, проблемы во взаимоотношениях в семье и на работе. В случае с онкологически-

ми больными речь идет о таких реактивных состояниях, как тревога, депрессия, негативные и агрессивные реакции. Нередко возникает тяга к суициду. Многие расстройства возникают на фоне органических, интоксикационных изменений в головном мозге пациента. Хотелось бы отметить, что все эти факторы значительно усиливаются в условиях миграции. Пациенты-мигранты испытывают значительные трудности, связанные не только с недостаточным знанием языка, но и с теми многочисленными кросскультурными различиями, которые обостряются в критической ситуации. Эти различия значительно затрудняют лечение пациента и способствуют обострению уже имеющихся психологических проблем и возникновению новых. Этим и объясняется неэффективность помощи немецких психологов. Речь идет не только о специфических терминах и метафорах языка, при помощи которых пациент может рассказать о своем состоянии, но и о незнании и непонимании социокультурных особенностей менталитета данного больного. Развитие Германии как многонационального и многоязыкового общества является фактом, который никто не подвергает сомнению. Современные медицинские, социальные и педагогические службы должны учитывать основные тенденции в развитии немецкого общества. Для этого необходимо разработать и использовать новую концепцию работы с некоренным населением Германии. Данная концепция должна базироваться на новом, интеркультурном подходе, который должен носить интегративный и целостный характер. В системе здравоохранения Германии постепенно приходят к выводу о необходимости привлечения специалистов – выходцев из мигрантских семей.

Наша работа в немецкой клинике в качестве психолога с русскоязычными пациентами с тяжелыми соматическими заболеваниями показывает, как важно тяжелобольному человеку, находящемуся в чужой стране, иметь возможность получать квалифицированную психологическую помощь от специалиста, не только владеющего русским языком, но и понимающего его менталитет. Часто психолог выступает в роли посредника между пациентом и лечащими врачами и медперсоналом. Психолог оказывается тем связующим звеном, при помощи которого пациент осуществляет взаимодействие с клиникой и другими звеньями в системе здравоохранения. И, как показывает наш опыт, часто присутствие и помощь русскоязычного специалиста оказывает положительное влияние на психологическое состояние больного.

Психолого-социальная адаптация мигрантов является очень сложным и многоплановым процессом. Значительные языковые и социокультурные различия между мигрантами и местным населением обостряют и без того сложную интеграцию в новое общество. Лишь учет данных кросскультурных особенностей различных групп мигрантов позволит облегчить и ускорить процесс интеграции и адаптации к условиям другой страны.

Индивидуально-типические особенности одаренных дошкольников

Е.С. Белова (*elenasbelova@mail.ru*)

Учреждение РАО «Психологический институт», г. Москва

В современной психологии изучение проблем выявления и развития способностей, одаренности детей начиная с дошкольного возраста является одним из перспективных и значимых направлений исследований. Дошкольное детство рассматривается как один из важных периодов в развитии детских дарований. Вместе с тем специфика развития неординарных детей дошкольного возраста исследована недостаточно, ее изучение составляет одну из актуальных проблем психологии способностей и одаренности. Сложность и дискуссионность проблем определения и развития одаренности не только отмечалась на начальном этапе ее исследования в первые десятилетия прошлого века, но, к сожалению, составляет характерную особенность современной психологии одаренности.

Борис Михайлович Теплов, выдающийся отечественный психолог, с чьим именем связаны значительные достижения в разработке проблем индивидуальных различий, способностей и одаренности, писал: «Общая теория должна создаваться в результате большой работы по изучению конкретных фактов и частных закономерностей» (Теплов, 1985, с. 15). И в качестве одной из первоочередных задач отечественной психологии он рассматривал серьезное фактическое изучение отдельных видов одаренности, при этом подчеркивая важность качественного подхода в исследованиях способностей и одаренности.

Ученый высказывался против ранжирования людей по способностям и талантам, считая наиболее важным изучение индивидуально-типического своеобразия способностей.

Одаренность рассматривалась Б.М. Тепловым как «качественно своеобразное сочетание способностей, от которого зависит возможность достижения большего или меньшего успеха в выполнении той или другой деятельности» (Теплов, 1985, с. 22).

В современных теоретических концепциях одаренность рассматривается как сложное психологическое явление, включающее личность в целом; наряду с высоким уровнем развития интеллекта важным фактором считается творчество.

Данное исследование основывалось на концептуальном понимании высокого творческого потенциала как основы творческой одаренности (А.М. Матюшкин), ядро развития которой составляют интеллектуальная, потребностно-эмоциональная, волевая сферы (Матюшкин, 1989). Учитывалось, что в дошкольном детстве одаренность во многом носит условный и вероятностный характер.

Интеллектуальные и творческие показатели развития детей отражают разные структурные компоненты детской одаренности. В дошкольном возрасте ее проявления отличаются сложностью и многогранностью.

Цель нашего исследования состояла в изучении индивидуально-типических особенностей одаренных дошкольников.

В ходе эксперимента было обследовано 300 дошкольников, из них 150 детей пятилетнего возраста и 150 детей шести лет. Количество мальчиков и девочек было одинаковым.

Для определения творческого потенциала использовался фигурный тест П. Торренса на творческое мышление, адаптированный для дошкольников 5–6 лет Е.С. Беловой и Е.И. Щеплановой. Кроме того, изучались данные наблюдений за детьми в процессе занятий и игр, результаты опроса родителей, преподавателей, данные анализа творческих работ (рисунки, поделки и т.п.). Установление уровня интеллектуального развития детей осуществлялось с помощью Интеллектуальной шкалы Стенфорд–Бине (адаптация для дошкольников Е.С. Беловой, И.П. Ищенко, перевод с английского Е.В. Татаринской, Е.Г. Тищенко под редакцией А.М. Матюшкина). Главным показателем теста является коэффициент интеллектуального развития – IQ.

При обсуждении критериев одаренности некоторые исследователи отдают предпочтение интеллектуальным диагностическим методикам, объясняя это трудностями в определении и анализе творческих возможностей. Однако выделение креативности как особой психологической характеристики, не сводимой к общему интеллекту, предполагает выявление ее особенностей при диагностике одаренности.

Использование в эксперименте творческого критерия одаренности (суммарный Т-показатель, равный или превышающий 60 баллов по тесту П. Торренса) и интеллектуального (IQ>130 по Интеллектуальной шкале Стенфорд–Бине) позволило выделить две группы дошкольников с признаками одаренности:

А) дети с высоким творческим потенциалом составляли 12,7% от выборки;

Б) дети с высоким интеллектуальным потенциалом – 12,3% от выборки;

Если отдельно рассматривать эти группы, то в группе А дошкольников с высоким творческим потенциалом 21,1% из них имеют высокие показатели интеллекта, 44,7% – на уровне выше среднего и 34,2% – в пределах средней нормы. В группе Б детей с высоким интеллектуальным потенциалом 21,6% отличаются высокими творческими возможностями, 45,9% – имеют творческий потенциал выше среднего уровня и 32,5% обладают творческими возможностями в пределах средней нормы.

Дети, получившие высокие итоговые оценки по двум тестам, составили 2,7% от всей выборки дошкольников 5–6 лет. Они продемонстрировали высокий уровень логического мышления, образных представлений. Выполняли тесты внимательно и четко, точно следовали инструкциям. Успели выполнить за ограниченное время много заданий творческого теста. Для всех этих детей была характерна высокая продуктивность творческого поиска: среднegrupповая оценка продуктивности – 67 баллов (критерием высокого уровня выступало значение показателя креативности равное или превышающее 60 баллов), при этом решения отличались разнообразием предложенных вариантов (средняя по группе оценка гибкости – 64 балла). В отношении оригинальности предложенных ими идей, решений складывалась более сложная картина: отмечались значительные ее колебания (в пределах 32 баллов), поэтому в целом по группе средняя оценка оригинальности (57 баллов) ниже, чем оценки других творческих показателей. Неоднозначная картина складывалась и в отношении разработанности идей:

у некоторых детей оценки ее были очень высокие, у других – относились к средней норме, разброс составил 30 баллов, но среднегрупповое значение данного показателя получилось высоким – 62 балла.

Беседы с родителями, воспитателями, анализ творческих работ этих детей, наблюдения за ними на занятиях и в процессе свободной игры подтвердили сложившееся в процессе тестирования представление о данных детях как неординарных, очень способных, сообразительных и творческих. Их дарования ярко проявились уже в дошкольном возрасте.

При выявлении одаренности дошкольников, как показало проведенное исследование, могут быть информативны результаты разных диагностических методик, выявляющие особенности развития разных сторон детских дарований.

Субъектность и саморегуляция педагога

О.В. Белоус (belous_a@inbox.ru)

Армавирская государственная педагогическая академия, г. Армавир

Для нашего времени характерны процессы изменения всех сфер жизнедеятельности человека. Особенно динамичны эти преобразования в тех областях человеческой практики, которые непосредственно связаны с взаимодействием людей. В первую очередь, это актуально для сферы образования, где приоритетным становится развитие личностных особенностей человека, позволяющих ему жить в меняющемся мире и преобразовывать себя в нем.

В отечественной психологии накоплен богатый материал, связанный с рассмотрением человека как субъекта деятельности (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, А.В. Брушлинский, Е.Н. Волкова, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.И. Слободчиков, В.Э. Чудновский и др.). Ведущая способность субъекта – это способность к взаимообусловленным преобразованиям себя и широкой окружающей действительности, включающей как объекты материального мира, так и систему социальных отношений.

Обращение к проблемам деятельности и личности педагога предполагает изучение его индивидуальности, являющейся высшей духовной и социальной ценностью, особой формой бытия, в рамках которой он действует как автономная и уникальная биосоциальная система, сохраняя целостность и тождественность самому себе в условиях непрерывных внутренних и внешних изменений (В.С. Мерлин, В.М. Русалов). Повышенный интерес к индивидуальности педагога обусловлен сменой образовательных парадигм, фиксирующих переход от массово-репродуктивных форм и методов преподавания к индивидуально-творческим; проявлению сформированных потребностей в профессиональном самообразовании, способностей к творческой самореализации в профессии.

Особенно актуально изучение субъектности педагога, от профессионализма которого во многом зависят возможности развития ребенка. Изучение особенностей педагога как субъекта собственной профессиональной деятельности

предполагает взаимосвязь и взаимообусловленность качественных изменений в личности самого учителя и в личности его воспитанников (Р. Бернс, У. Глассер, И.В. Дубровина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, А.Б. Орлов, К. Роджерс).

Профессиональный педагог должен быть одновременно и субъектом образовательного процесса и субъектом педагогической деятельности. Как субъект образовательного процесса педагог выступает проектировщиком, конструктором, организатором и непосредственным участником встречи поколений, носителем определенной личностной бытийной позиции, что предполагает свободное и сознательное самоопределение в педагогической практике, принятие ответственности за результаты обучения и воспитание подрастающего поколения.

Субъектность в педагогической деятельности предполагает владение соответствующими нормами, способами и средствами ее осуществления. В этом качестве педагог выступает как носитель предметной позиции, необходимой для достижения целей образования и развития личности. Ценности образования в его сознании должны быть актуализированы и трансформированы в цели, реализующиеся адекватными средствами. Профессиональный педагог нигде и никогда не встречается с ребенком как объектом, он встречается с учеником как с другим человеком, образуя с ним событийную общность. Профессиональная педагогическая позиция оказывается сдвоенной сопряжением личностной и деятельностной позиции, образуя единство педагогического сознания, деятельности, общности, становясь способом реализации базовых ценностей и целей развития каждого.

Анализ исследований особенностей субъектности и его специфики у педагога (Л.И. Анциферова, А.Г. Асмолов, А.В. Брушлинский, В.В. Давыдов, М.С. Каган, А.К. Осницкий, В.А. Петровский, В.И. Слободчиков, В.А. Татенко, Г.А. Цукерман, Т.Н. Щербакова, А.М. Эткинд, И.С. Якиманская) дает возможность говорить о разных подходах в определении содержания данного феномена. Изучение готовности (предпосылок) и умения человека использовать все свои психологические возможности в решении жизненных и профессиональных задач – один из аспектов развития представления саморегуляции как самореализации человека, средства преодоления неопределенности.

Под преодолением неопределенности в данном случае мы подразумеваем (вслед за Т.В. Корниловой) конструктивную активность человека во всех тех ситуациях, когда имеющиеся в его распоряжении способы ориентировки (в предметном мире, мире людей и мире идей) недостаточны и для успешного функционирования (как в приспособительном, так и в надситуативном контекстах). При этом человек порождает цели и средства их достижения, идеи и смыслы, вводя тем самым ту «субъектную» составляющую в ситуацию неопределенности, благодаря которой она преобразуется и разрешается. Эта субъектная регуляция по-разному понимается в исследованиях, отводящих первенство проблематике выборов человека в сложных динамических средах или смысловой регуляции поступка, при изучении интеллектуальных и личностных переменных в ситуациях «рационального» и «морального» выбора. Но в любом варианте психологической регуляции выбора встает вопрос о реализуемых в нем уровнях и средствах саморегуляции (Корнилова, 2010).

Соответственно, ресурсы личностного потенциала человека обеспечивают механизмами осознанной саморегуляции активности человека. Реализация последних ведет к изменениям как в личностной, так и в деятельностной сферах. Регуляторный потенциал активности субъекта знаменателен тем, что может быть актуализирован, отрефлектирован и задействован человеком в процессе решения широкого круга задач (познавательной и учебно-профессиональной деятельности, профессионального роста, преодоления кризисных ситуаций и др.)

В психологии имеются наработки, посвященные проблемам психологических механизмов и психических средств активности человека. В особенности этому способствует проработка проблем осознанной саморегуляции произвольной активности (О.А. Конопкин), проблем субъектной активности человека (К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, В.И. Моросанова, А.К. Осницкий, А.В. Петровский).

Развитие личности выступает как процесс совершенствования системы саморегуляции через изменение, совершенствование ее структурных компонентов и их функциональных отношений. Процесс личностного саморегулирования направлен на обеспечение определенных личностных качеств, которые проявляются в разных формах активности, сохраняются на протяжении определенных отрезков времени и способствуют успеху в разных видах объектных преобразований.

В число факторов саморегуляции О.А. Конопкин ввел «самостоятельную активность субъекта», которая позволяет ему строить деятельность с учетом цели, собственных возможностей и объективных условий.

При анализе содержания системы саморегуляции можно выделить проявления и осуществления субъектного опыта (умения саморегуляции под этим углом зрения выступают как репрезентанты возможностей субъектного опыта). При этом, система саморегуляции как составляющая внутри субъектного опыта – одна из характеристик операционального опыта субъекта, свидетельствующая об обеспеченности активности теми умениями, которые необходимы для самостоятельных действий, для сохранения диспозиций. Если в личностном опыте отражается картина социально-предметного регулирования активности человека, то в субъектном опыте отражены возможности осознанного, авторского регулирования (саморегулирования) человеком своих усилий, своей произвольной активностью. Вкупе они обеспечивают самостоятельность человека и в рамках обучения, и в рамках воспитания (Осницкий, 1986, 1991, 1992, 1996).

В качестве информационной основы саморегуляции можно представить феномен образа управляющих действий (воздействий в аспекте педагогической деятельности) (ОУД).

Деятельность человека и его проявления как субъекта деятельности невозможны без целой системы регуляторов поведения, имеющих сложную психическую структуру. В процессе изучения явлений, процессов, закономерностей психической регуляции, функционирования и формирования человека как субъекта труда, профессиональной деятельности, при попытках создания информационных условий для формирования должной системы соответствующих регуляторных процессов, адекватных разным видам деятельности, была обнаружена и в общем виде показана значительная роль психических образов, как систем-

ных источников необходимой для деятельности информации (образ объекта, образ субъекта, образ субъектно-объектных и субъектно-субъектных отношений) (Климов, 1988).

ОУД – психическое образование, которое информационно обеспечивает осуществление и регуляторное взаимодействие звеньев программирования, контроля и коррекции.

ОУД, будучи образом непосредственно управляющих действий, обладает рядом специфических качеств, обеспечивающих его роль в регулировании деятельности. К числу таких свойств (качеств) ОУД, то есть тех, которые способствуют регуляторике, можно отнести:

1) его способность интегрировать в себе разнообразную информацию, необходимую для реализации разнообразных регуляторных функций, начиная от представления цели и кончая коррекцией действия. При увеличении скорости того или иного процесса аналитические источники информации в ряде случаев значительно уступают по своей эффективности интегральным источникам информации. Как раз таким интегральным информационным образованием и является ОУД: он аккумулирует всю разнообразную информацию о динамике управляющих действий и о результатах этих действий, отражая временную развертку процесса деятельности;

2) в числе прочей информации в ОУД реализуется эталонное представление в комплексах чувственной обратной информации, которая должна поступать при нормальном течении деятельности. Это позволяет осуществлять очень точный текущий контроль за правильностью и эффективностью исполнительских действий на основе многообразных внутренних связей, то есть, в какой-то мере, обходясь минимумом внешней аналитической приборной информации.

По сути дела феномен, обозначенный как ОУД, представляет собою специфическую системную модель определенных этапов деятельности, операций, приемов ее выполнения, реализованную средствами психического, преимущественно чувственно образного отражения.

ОУД позволяет экстраполировать важнейшие условия и заранее актуализировать адекватные этому процессу собственные управляющие действия, быстро и точно замечать отклонения в результатах и вносить коррективы в управляющие действия.

Являясь эталоном нормального процесса деятельности, развертывающимся с некоторым упреждением реальных событий, ОУД позволяет максимально быстро и эффективно вносить коррективы в управляющие действия при наличии отклонений.

Процесс формирования ОУД сопровождается повышением уверенности в выполнении управляющих действий и приводит к возможности перераспределения внимания в пользу контроля результатов, что способствует, в свою очередь, повышению качества деятельности. Это особенно важно в условиях педагогической деятельности, в которой достаточное место занимают процессы восприятия и переработки информации, принятия решений в условиях ограниченного времени. При этом степень эффективности и оптимальности деятельности, степень самореализации педагога как профессионала зависит не только от операциональ-

ной стороны деятельности учителя, но и от качества проявления личностных характеристик, ресурсов, сохранения качества психологического здоровья учителя.

Особую роль формирование ОУД приобретает в процессе обучения управляющим действиям (особенно действиям педагогического взаимодействия). Регуляторные процессы, использующие информацию, аккумулированную в психических образах управляющих действий, помогают сформировать модель значимых условий, создают оптимальные условия для эффективного контроля и коррекции при управляющих действиях. ОУД является эффективным психорегуляторным образованием, позволяющим достичь максимального тесного взаимодействия регуляторных функций прогнозирования условий, собственных действий и результатов, контроля и коррекции.

Таким образом, учет особенностей проявлений структурных компонентов саморегуляции, овладение способами саморегуляции, разработка специальных методов по их целенаправленному формированию в обучении, организация конкретных видов деятельности с учетом специфики регуляторных процессов выступают необходимыми факторами оптимизации и повышения эффективности деятельности, раскрытия возможностей личности, что является особенно актуальным для педагога, ведь результатом его деятельности должна стать личность активная, творческая, способная принимать грамотные решения и реализовывать их в жизни.

Категория характера и преемственность истории ее становления

Н.Я. Большунова (nat_bolshunova@mail.ru)

Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск

Категория характера, несмотря на тысячелетия применения этого термина в обыденной жизни, научной и художественной литературе, остается одной из наименее определенных в дифференциальной психологии и психологии личности. Характер рассматривался в истории психологии и понимается в настоящее время и как самостоятельная категория, но совпадающая по своему объему с личностью человека в целом, и как особая сторона, компонент личности или индивидуальности, и как явление, которое должно изучаться в рамках этики, но не психологии. Представления о характере менялись, в том числе вместе с исторически обусловленными изменениями понимания человека и его места в мире. Интересна анализируемая А.В. Михайловым история изменения содержания самой категории характера, связанная со способом постижения человека в истории, его переосмысления: от состояния, когда все внутреннее (душевное или умственное) в человеке «выводится из вещественного, из внешней силы и прочно закрепляется во внешнем как своем основании и причине», вырезано, высечено в образе тела (античность), до новоевропейского представления, при котором «характер строится изнутри наружу: “характером” именуется заложен-

ная в натуре человека основа или основание, ядро, как бы порождающая схема всех человеческих проявлений, и расхождения могут касаться лишь того, есть ли “характер” самое глубокое в человеке, или же в его внутреннем есть еще более глубокое порождающее начало» (*Михайлов*, 1990).

Например, немецкий философ, психолог и психиатр К. Ясперс, фактически отождествляя категории личности и характера, придает им экзистенциальный статус чего-то незавершенного и недоступного научному пониманию, поскольку характер (личность) раскрывается, разворачивается на протяжении всей жизни человека, он сотворяется самим человеком, осуществляясь в различных ситуациях и всегда оставаясь незавершенным.

В отечественной психологии характер обычно определяется как индивидуально своеобразный комплекс относительно устойчивых черт человека (личности или индивидуальности), в которых выражаются отношения человека к внешнему миру и к самому себе и которые определяют его поведение в различных условиях жизни и деятельности. Это «совокупность стержневых психических свойств человека, накладывающих отпечаток на все его действия и поступки», — пишет Б.М. Теплов (1953). Это определение включает в себя несколько базовых положений, развернутых в работах отечественных психологов (*Ананьев*, 1980; *Выготский*, 1983; *Гиппенрейтер*, 1983; *Голубева*, 2005; *Ильин*, 2003; *Лазурский*, 1997; *Левитов*, 1970; *Лосский*, 1991; *Мерлин*, 1996; *Мясищев*, 1995; *Рубинштейн*, 1946; *Страхов*, 1970; *Теплов*, 1953; и др.).

Одним из важнейших является представление о том, что характер проявляет себя в поведении и поступках человека и одновременно развивается в них, то есть он включает в себя активное начало. Черты характера предрасполагают человека действовать в определенных условиях определенным образом, поэтому, зная характер, можно с определенной долей вероятности предвидеть поведение личности в той или иной обстановке (*Теплов*, 1953). (Вспомним, например, современные исследования феномена виктимности личности).

Однако содержание характера как внутреннее (душа), как система отношений и мировоззрение может и расходиться с конкретными действиями и поступками человека. Эмоционально ранимый человек может вести себя нарочито грубо; какие-то поступки могут сопровождаться переживанием стыда, поскольку они не соответствуют нравственным представлениям человека и были им совершены случайно, под влиянием момента, по незнанию; какие-то черты могут быть «замаскированы» и т.д. Не случайно С.Л. Рубинштейн отмечает, что в характере отражается образ жизни в целом (*Рубинштейн*, 1946).

Возможность расхождения черт характера и поступков (ценностей — мотива — переживания — понимания — действия) ставит проблему отношения внешнего и внутреннего в характере человека, их взаимосвязи, взаимовлияния, способа проявлений. Эта проблема, развернутая в самой истории становления характера (*Михайлов*, 1990), в его филогенезе, актуализируется разными психологами посредством введения таких категорий как духовное и наличное Я (*Флоренская*, 2001), духовное и эмпирическое Я (*Бердяев*, 1995, 2000; *Зеньковский*, 1995, 1996), эндопсихическое и экзопсихическое (*Лазурский*, 1997), субъект как подлинность и интеграция индивидуальности (*Большунова*, 2005; *Большунова*,

Большунов, 2002), различие Я и не-Я (*Рубинштейн*, 1946), а также границы Я, Я-отграничение и др. Проблема целостности и подлинности человека так или иначе формулируется во многих психологических школах, имеющих различные мировоззренческие основания. Однако, пожалуй, наиболее глубоко и органично она обозначена в христианском, православном учении о человеке.

Не углубляясь в дискуссионные вопросы православного видения человека, кратко обозначим основные положения о личности в православии и русской религиозной философии и психологии. Согласно христианской антропологии (*Братусь*, 1998; *Свейников*, 2001; *Слободчиков*, *Исаев*, 1998; и др), человек изначально был создан по образу Божию совершенным, однако в силу падшести, зараженности грехом, человек становится поврежденным, противоречивым. Его целостность как отношение телесного, душевного и духовного оказывается нарушенной. Задачей, смыслом такого падшего человека становится воссоздание своего целостного первоначального образа на основе свободного выбора пути спасения и бессмертия души, выстраивание своей жизни по подобию Божию.

Душа имеет духовно-самобытный характер – причины, мотивы поведения, выборов человека находятся не вовне (в мире, в вещах, предметах), а в самой душе, то есть человек свободен и ответственен в своих выборах, он сам выбирает, идти к Богу, спасению, целостности, подлинности или выбрать жизнь безбожную, безблагодатную, в отчуждении от Бога и от себя. Когда человек встает в отношении к Богу, когда он стремится наполнить свою жизнь духовными переживаниями (ценностями), у него актуализируется «энергия самооформления, стремление к высшему единству; и сами борющиеся разнородные начала обнаруживают свое внутреннее единство именно в единстве объемлющей их борьбы, направленной на гармоничное слияние их, на установление нормального равновесия между ними на почве глубочайшей объединяющей их формообразующей основы» (*Франк*, 2000, с. 864).

Человек имеет сложное строение, он, согласно мнению большинства православных богословов, трехчластен (дух – душа – тело). Каждая душа, сотворенная по образу Божию, является уникальной, неповторимой и потенциально бессмертной. Поскольку и тело, и душа созданы Богом, они едины и взаимосвязаны. В то же время, человеческая душа – особая сущность, она отлична от тела, от всего вещественного, она имеет не земную, а небесную природу. Согласно *Феофану Затворнику* душа это самостоятельная, особая, свободно-разумная личность. Она обладает особой способностью к познанию Бога, которая и есть дух, и которая отличает душевную жизнь человека от психической жизни животных. Дух – это сила, которую вдохнул Бог в человека: «Дух, вдохнутый Богом, сочетавшись с нею (душой), столько возвысил ее над всякою нечеловеческою душою. Вот почему внутри себя мы замечаем, кроме того, что видится у животных, и то, что свойственно душе человека одуховленной, а выше еще – то, что свойственно собственно духу» (*Святитель Феофан Затворник*, 2009, с. 47). Причем наличие Духа *Феофан Затворник* связывает с наличием человеческого достоинства.

Отношения между духом, душой и телом таковы, что Дух преобразует природу человека, и душа и тело становятся одухотворенными, в таком преобразованном человеке тело становится храмом живущего в человеке Святого Духа.

Различные силы (способности) души (разумная, раздражительная и волево-деятельная) находятся в постоянном взаимодействии друг с другом, однако подлинного единства они достигают в процессе созерцания и познания Бога, то есть в подчинении Духу. Дух дарован человеку Богом. «Святой Дух сообщает в Церкви человеческим ипостасям полноту Божественности единственным, личностным образом, приспособляемым к каждому человеку как к личности, созданной по образу Божию», – пишет В.Н. Лосский (1991, с. 125). Дух есть «душа души человеческой», «сущность души» (*Святитель Феофан Затворник*, 2009).

Важной категорией в православном учении о человеке выступает совесть, которая, как и сердце, является центром духовной жизни человека, относится к раздражительной (духовно-эмоциональной) стороне души. Это внутренний нравственный закон, соотносимый с голосом Божиим в человеке (с духовным), соизмеряя с которым свои мысли, переживания, действия, человек оценивает достоинство своих поступков.

Таким образом, в православной антропологии проблема уникальности, целостности и подлинности личности решается через ее отношения с Богом. Чем более человек отчужден от Бога, тем менее представлено в нем духовное, объединяющее все стороны его личности начало, тем более он отчужден, отдален от себя самого. И наоборот, духовное восхождение означает, что через духовное общение с Богом человек открывает, переживает, понимает самого себя, обретая тем самым и способность к выбору поступка и жизненного пути.

В православном понимании человека его природа преобразована Духом. Поэтому и личность человека, созданного по образу Божию, прежде всего, духовна и свободна. Понять личность, ее Я, ее выборы, поступки – это значит понять ее духовные основания, ее отношения с Богом, ее ценности.

Важной категорией для понимания православных представлений о человеке является соборность, которая представляет собой, в определении Д.А. Хомякова целостное сочетание свободы и единства многих людей на основе их общей любви к одним и тем же абсолютным ценностям (*Платонов*, 1995; *Хомяков*, 1982). Причем в основе соборности лежит явление солидарности и согласия индивидуальных Я (*Франк*, 1992). Понятие соборности показывает, какое место в жизни человека имеет взаимодействие с другими людьми, мир, в котором он живет (семья, школа, друзья и пр.), если общение осуществляется в формах коммунитарности (термин Н.А. Бердяева (1995, 2000)), то есть в формах близости (любви, дружбы, сотрудничества), при которой каждый Другой представляет собой ценность не в силу его социального статуса, полезности, но поскольку он – человек, неповторимая уникальная целостность, духовное существо.

Категория характера почти не встречается в текстах православных богословов, однако его определение мы обнаруживаем в трудах русских религиозных психологов и философов. В.В. Зеньковский (1996) понимает характер «не как простую совокупность особенностей, но как комплекс глубоких, постоянных, ярких особенностей». С. Франк выделяет духовный характер как высшую духовную форму целостной личности, в которой представлено «коренное первичное единство, связующее “дух” человека с его “плотью”, таинственное, глубочайшее своеобразие его внутреннего духовного “я” – с блеском его глаз, модулирующей

голоса, манерой движений, со всеми его прихотями, вкусами и инстинктами». «Невыразимая тайна личности, – пишет С. Франк, – тайна глубочайшего единства разнородного в ней» (Франк, 2000, с. 862). Н.А Бердяев в контексте развиваемого им религиозного и экзистенциального понимания человека пишет: «Сильная личность есть выраженный характер. Характер есть победа духовного начала в человеке, но победа в конкретно-индивидуальной форме, связанной с душевно-телесным составом человека. Характер есть овладение собой, победа над рабством самому себе, которая делает возможным и победу над рабством окружающему миру. Характер обнаруживается прежде всего в отношении к окружающей среде. Темперамент есть природная данность, характер есть завоевание и достижение, он предполагает свободу» (Бердяев, 1995, с. 28). И далее Н.А. Бердяев поясняет, что под свободой он имеет в виду свободу духа, творческую духовную энергию. Именно дух, считает Н.А. Бердяев, создает форму личности, характер человека, его целостность. Отметим здесь весьма плодотворную мысль, предстательную и в работах С. Франка, о том, что характер есть форма личности.

Таким образом, в православном понимании характер определяет человека в своеобразии его наиболее постоянных, глубоких особенностей, в нем в единстве представлено телесное, душевное и духовное, эти единство и целостность человек обретает в живом общении с Богом. Преобразуя себя, оформляя эту целостность в борьбе с греховным, характер реализуется в уникальности своего восхождения, своего пути к Богу, проявляя себя в поступках, выборах, способах решения жизненных задач, преодоления противоречий, «располагая своими внутренними и внешними действиями» (Святитель Феофан Затворник, 2002).

И еще раз сошлемся на святителя Феофана Затворника, который писал: «Человек – тварь разумно-свободная – должен сам сознать свою цель, познать путь, ведущий к ней, свободно определить себя идти неуклонно сим путем, чтобы достигнуть цели и осуществить свое назначение» (там же, с. 49). «Бог, устроив существо человека, отдал его самому себе, чтобы делал, что хочет с собою и со своими силами» (там же, с. 50). Характер, по-видимому, и проявляется в том, как и для чего человек использует эти силы.

Описанное здесь понимание личности и характера в религиозной психологии перекликается с идеями, развиваемыми и в советской, и в современной психологии о тесной связи характера и направленности, характера и мировоззрения человека, о целеобразующей его функции в отношении личности и индивидуальности, что свидетельствует о преемственности традиций его исследования в отечественной психологии.

Таким образом, обобщая различные концепции характера, мы выделили бы следующие положения: характер представляет собой уникальную устойчивую форму существования индивидуальности в единстве и целостности ее телесных, душевных и духовных составляющих, которая образуется (оформляется) в его отношении к духовному, проявляется в отношениях к миру и к самому себе и осуществляется (существует) в поступках, в их логике, порядке, связи между собой, что и образует жизненный путь и образ жизни человека, и в то же время, характер разворачивается в нем (в жизненном пути). Характер – это уникальный для данного человека, устойчивый, в каком-то смысле непреодолимый тип и спо-

соб постановки и решения жизненных задач, то есть целеполагания, достижения цели, преодоления трудностей, вбирающий в себя и особенности темперамента, и эмоционально-волевые, и нравственные особенности. В этом смысле можно, видимо, говорить, что характер представляет собой своеобразный топологический инвариант индивидуальности, который, изменяясь, остается на протяжении существования человека гомеоморфным, обуславливая ее протяженность, относительное постоянство во времени и пространстве жизни.

Возвращаясь к современным отечественным психологам и рассматривая различные варианты понимания характера, мы обнаруживаем, что большинство авторов полагают, что черты характера определяются отношениями человека к окружающему миру и к самому себе. В них всегда выражаются отношения личности, определенные мотивы поведения и деятельности. Это одно из важнейших отличий характера от других проявлений индивидуальности. Так, если темперамент в значительной мере биологически, наследственно обусловлен как формально-динамическая характеристика индивидуальности, то характер отражает содержательный ее аспект, поэтому становление характера существенно зависит от того, как человек овладевает социальными условиями, в которых он живет. Впрочем, не все отечественные психологи согласны с такого рода разведением категорий темперамента и характера. Например, Ю.Б. Гиппенрейтер (1983) рассматривает характер скорее как формально-динамический аспект поведения. Она считает, что характер в узком смысле слова представляет собой совокупность устойчивых свойств индивида, в которых выражаются способы его поведения и способы эмоционального реагирования. Соответственно его свойства, как и свойства темперамента, относятся к формально-динамическим особенностям поведения. Причем в случае темперамента эти свойства являются «предельно формальными», в случае же характера они имеют признаки «несколько большей содержательности, оформленности».

Система и иерархия отношений отображает смыслы любой деятельности, поступка, выбора жизненного пути. Смысл мы рассматриваем как ценностное отношение, в контексте смыслов любое действие человека приобретает особое содержание, по-своему переживается и представляет особую черту характера или их комплекс.

Таким образом, важно не только то, что ты делаешь, но и какой смысл вкладываешь в дело. Поэтому о характере свидетельствует не только собственно действие и его результат (формально-динамический аспект), но и то, как к этому делу человек относится, ради чего он его совершает и как переживает: благоговейно и радостно, равнодушно и формально, прагматически и утилитарно и т.д.

В контексте смысла и отношения к делаемому, несомненно, встает и проблема воли как силы преодоления трудностей (борьбы мотивов, целеполагания, самодерминации и саморегуляции, самоконтроля).

Таким образом, в характере интегрированно представлены смысловая сфера, потребностно-мотивационная, волевая и собственно деятельностная (свершение, действие).

Еще одно положение, обозначенное в отечественных концепциях характера, состоит в том, что содержание характера складывается в жизненном пути человека в определенных социальных, культурно-исторических условиях его жизни.

В каждом обществе имеются свои нормы морали, идеалы, ценности, традиции, их усвоение неизбежно накладывает отпечаток на отношения людей к миру и к самому себе. Одни отношения порицаются, другие поддерживаются, поощряются. Поэтому в характере человека всегда в той или иной степени выражены дух эпохи, имеются определенные типические черты, что ярко представлено в литературных образах: Печорин в Лермонтовском «Герое нашего времени», типы революционеров в «Бесах» Ф.М. Достоевского и т.д.

Каждая эпоха, каждая общность востребует развития определенных черт характера от многих людей, есть героические эпохи, в которые наиболее успешными являются люди смелые, мужественные, грубоватые, а есть эпохи, в которые на первый план выходит чувствительность, утонченность и т.д. В разных этносах в силу экономических, географических, климатических, исторических условий, национального языка востребованы те или иные черты характера. Поэтому в этнопсихологии исследуется такое явление как национальный характер, в психологической антропологии как близкие по смыслу применяются понятия базовая и модальная личность.

Итак, типическое в характере определяется социокультурными условиями жизни человека. Однако человек не механически «вбирает» в себя социокультурные признаки, свойственные той социокультурной ситуации, в которой он находится. Что-то он отвергает, какие-то ценности, нормы поведения принимает, присваивает, какие-то условия переосмысливает и преобразует. Человек активно и избирательно взаимодействует с миром. Он способен делать выбор, ставить перед собой цели, преодолевать препятствия, отстаивать свои взгляды на жизнь, преобразуя тем самым самого себя, обстоятельства своей жизни и мир, в котором он живет, он овладевает в той или иной мере обстоятельствами своей жизни. Каждым своим выбором и поступком человек актуализирует и консолидирует некоторую систему отношений к миру и к самому себе, что отражается в соответствующем развитии нравственных, волевых, интеллектуальных и эмоциональных особенностей. Все это обуславливает становление не только типического, но глубоко индивидуального в характере человека.

Обобщая описанные выше положения, можно дать следующее определение: характер есть относительно устойчивая индивидуально выраженная форма существования духовного начала в человеке, актуализируемая в его отношениях к миру и самому себе, обуславливающая целостность и своеобразие его индивидуальности (ценностно-смысловой, мотивационно-потребностной и эмоционально-волевой сфер), складывающаяся в процессе жизненного пути человека в определенных социокультурных условиях, реализуемая и развивающаяся в поведении и поступках человека.

Литература:

- Ананьев Б.Г.* О человеке как субъекте и объекте воспитания // Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1980. Т. 2. С. 9–127.
- Бердяев Н.А.* Царство духа и царство кесаря. М.: Республика, 1995.
- Бердяев Н.А.* Творчество и объективация. Минск: Экономпресс, 2000.

- Большунова Н.Я.* Субъектность как социокультурное явление. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2005.
- Большунова Н.Я., Большунов А.Я.* Конспекты лекций по общей психологии: Психология общения: Методическое пособие. Новосибирск: Изд-во СНИ, 2002.
- Братусь Б.С.* Двойное бытие души и возможность христианской психологии // Вопросы психологии. 1998. № 4. С. 71–79.
- Выготский Л.С.* К вопросу о динамике детского характера / Собр. соч.: В 6 т. М.: Педагогика, 1983. Т. 5. С. 153–165.
- Гиппенрейтер Ю.Б.* Понятие личности в трудах А.Н. Леонтьева и проблема исследования характера // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. 1983. № 4. С. 7–22.
- Голубева Э.А.* Способности. Личность. Индивидуальность. Дубна: Феникс+, 2005.
- Зеньковский В.В.* Психология детства. М.: Академия, 1995.
- Зеньковский В.В.* Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. М.: Школа-Пресс, 1996.
- Ильин Е.П.* Психология индивидуальных различий. СПб.: Питер, 2003.
- Лазурский А.Ф.* Избранные труды по психологии. М.: Наука, 1997.
- Левитов Н.Д.* Проблема характера в современной психологии // Вопросы психологии. 1970. № 5. С. 11–22.
- Лосский В.Н.* Очерк мистического богословия Восточной Церкви. М.: Центр СЭИ, 1991.
- Лосский Н.О.* Ценность и бытие: Бог и Царство Божие как основа ценностей. Харьков: Фолио; М.: АСТ, 2000.
- Мерлин В.С.* Проблемы экспериментальной психологии личности // Психология индивидуальности. М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО МОДЭК, 1996. С. 228–324.
- Михайлов А.В.* Из истории характера // Человек и культура: Индивидуальность в истории культуры. М., 1990. С. 43–72.
- Мясищев В.Н.* Психология отношений // Мясищев В.Н. Изб. психол. труды. М.; Воронеж, 1995.
- Платонов О.А.* Русская цивилизация. М.: Роман-газета, 1995.
- Прот. Владислав Свешников.* Очерки христианской этики. М.: Паломник, 2001.
- Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. М.: Учпедгиз, 1946.
- Святитель Феофан Затворник Вышенский.* Начертание христианского нравоучения. М.: Лепта, 2002.
- Святитель Феофан Затворник Вышенский.* Что есть духовная жизнь и как на нее настроиться. М.: Изд-во Сретенского монастыря, 2009.
- Свящ. Андрей Лордус* Православная антропология http://azbyka.ru/hristianstvo/chelovek/lorgus_pravoslavnaya_antropologiya.shtml
- Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Антропологический принцип в психологии развития // Вопросы психологии. 1998. № 6. С. 3.
- Страхов И.В.* Психология характера. Саратов: СГПИ, 1970.
- Теплов Б.М.* Психология. М.: Учпедгиз, 1953.
- Флоренская Т.А.* Диалог в практической психологии: Наука о душе. М.: ВЛАДОС, 2001.
- Франк С.Л.* Религиозные основания общественности // Путь: Орган русской религиозной мысли: В 6 кн. М.: Информ-Прогресс, 1992. Кн. 1. С. 14–29.
- Франк С.Л.* Предмет знания. Душа человека. Минск: Харвест; М.: АКТ, 2000.

Хомяков Д.А. Православие. Самодержавие. Народность. Монреаль, 1982.

Ясперс К. Общая психопатология // http://www.syntonekazan.ru/library/books/?item_id=4332¤t_book_page=41

Специфика профессионального самоопределения психолога в современной социокультурной ситуации

Н.Я. Большунова (nat_bolshunova@mail.ru), Е.А. Портянкина (katerinaport@mail.ru)

*Новосибирский государственный педагогический университет;
Сибирский государственный университет путей сообщения, г. Новосибирск*

Наши исследования и данные разных авторов свидетельствуют, что потребность в психологической помощи у российских респондентов не превышает 10–20% в разных выборках – именно столько людей готовы обратиться к психологу при появлении тех или иных личностных проблем. Причем, отвечая на вопрос о том, почему они не будут обращаться к психологу, обычно респонденты называют следующие причины: «Стыдно», «С какой стати я буду откровенничать перед чужим человеком», «Я предпочитаю самостоятельно разбираться со своими проблемами», указывается также на недоверие к психологу, на то, что предпочтительнее обращаться к близкому человеку (друзьям, родственникам) и пр. Не исключая иных причин (недостаточный профессионализм практических психологов, отсутствие сведений о профессии у населения и неадекватное понимание содержания деятельности психолога и др.), мы полагаем, что в совокупности этот комплекс причин указывает, по-видимому, на культуральные основания низкой популярности услуг психолога. Причем низкий уровень потребности в психологах наблюдается несмотря на то, что специалисты отмечают высокий уровень невротизации населения, массовый психологический стресс, увеличение количества детей с нервно-психическими заболеваниями, дисгармоническим развитием и общим психическим недоразвитием и др. психологическими и личностными проблемами (Фельдштейн, 2010), обусловленными неблагоприятной во многих отношениях современной социокультурной ситуацией.

Культуральная специфика проявляется в системе ожиданий по отношению человека, которому можно доверить свои личностные и психологические проблемы: это должен быть человек равнодушный, не отчужденный, не профессионал-функционер, владеющий определенными психологическими технологиями, но человек мудрый, эмоционально отзывчивый, диалогичный. Вспомним традицию долгих душевных разговоров с близким человеком, столь свойственную российскому менталитету даже в наше время скоростей, быстро текущих изменений, информационных взрывов. Такая культуральная специфика вступает в противоречие с массово применяемыми современными практическими психологами техниками, ориентированными на технологичность, функциональность, прагматичность (один из стандартных аргументов: «Эта

психотехнология (программа, тренинг и пр.) работает», то есть клиент уходит удовлетворенным. Правда, при этом не понятно, на что же именно она работает).

Исследование особенностей профессионального самоопределения психологов-старшекурсников новосибирских вузов свидетельствует, что, описывая черты личности, необходимые психологу, они более всего обращают внимание на такие качества как способность к рефлексии, сопереживанию и эмпатии, желание помочь, наряду с коммуникативностью. Таким образом, и у студентов, готовящихся к профессиональной деятельности психолога, актуализированы те же ожидания к человеческим качествам специалиста, которые наблюдаются у большей части населения. В то же время, подготовка психолога в вузе, как правило, включает в себя разнообразный теоретический материал и освоение техник (проведения тренингов, психоконсультирования, психокоррекции и пр.).

В последнее время психологи все чаще формулируют проблему социальной релевантности и социальной ниши психологии (Юревич, 2008; Юревич, Ушаков, 2008). Не умаляя ее значения, мы хотели бы обозначить проблему социокультурной релевантности деятельности практического психолога. Иначе говоря, для того чтобы она была востребована, необходимо ориентироваться и ориентировать студентов на освоение таких парадигм работы, которые соответствуют культурально обусловленным ожиданиям к психологу как к человеку, который способен быть умным, отзывчивым собеседником, может выслушать, понять и актуализировать у обратившихся за помощью и поддержкой потребность в самопонимании, ответственности за свои выборы и решения. Тем более что такие формы работы соответствуют традициям отечественной психологии в целом и уже применяются в современной отечественной психологии (Большунова, 2007; Жутикова, 1990; Флоренская, 2001; и др.).

Весьма продуктивным в этом отношении является принцип, сформулированный в работах М.К. Кабардова (2001) – «учитель – метод – ученик» – в его социокультурном контексте: психолог должен работать с человеком, принимая во внимание не только его индивидуальные особенности и специфику личностных проблем, но и его культуральную специфику. Психологу также желательно избирать такие методы и формы работы, которые соответствуют его собственному социокультурному самоопределению, что поможет ему справиться с противоречиями профессионального самоопределения, когда его культуральная принадлежность и методы работы выступают как не соответствующие друг другу.

Литература:

- Большунова Н.Я. Условия и средства развития субъектности: Дисс. ... д-ра психол. наук. Новосибирск, 2007.
- Жутикова Н.В. Психологические уроки обыденной жизни: Беседы психолога. М.: Просвещение, 1990.
- Кабардов М.К. Введение в профессию: Практическая психология в системе образования. М.: Изд-во УРАО, 2001.
- Фельдштейн Д.И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития // Вестник практической психологии образования. 2010. № 2 (23). С. 12–18.

- Флоренская Т.А. Диалог в практической психологии: Наука о душе. М.: ВЛАДОС, 2001.
- Юревич А.В. Социальная релевантность и социальная ниша психологии // Социокультурные проблемы современного человека: Материалы III Международной научно-практической конференции. Новосибирск: Изд. НГПУ, 2008. Т. 1. С. 5–14.
- Юревич А.В., Ушаков Д.В. Макропсихология как новое направление психологических исследований // Социокультурные проблемы современного человека: Материалы III Международной научно-практической конференции. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2008. Т. 2. С. 5–22.

Особенности ценностных ориентаций личности женщин разных возрастных групп

Е.В. Бурмистрова (katerina64@list.ru), М.С. Лукова (lmaris@mail.ru)

*НОУ ВПО Московский психолого-социальный институт, г. Москва;
Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, г. Рязань*

Ценностные ориентации являются важнейшими компонентами структуры личности. Наряду с другими социально-психологическими образованиями они выполняют функции регуляторов поведения и проявляются во всех областях человеческой деятельности. Ценностные ориентации личности, связывающие ее внутренний мир с окружающей действительностью, образуют сложную многоуровневую иерархическую систему и являются одним из важнейших компонентов структуры личности, занимая пограничное положение между ее мотивационно-потребностной сферой и системой личностных смыслов.

Ценностная сфера женщин как элемент структуры личности существует не изолировано, а в тесном взаимодействии с другими личностными феноменами, в частности с отношением к себе и окружающим, осмысленностью жизни. При этом взаимовлияние этих показателей носит взаимообратный характер: ценности влияют на отношение к себе и окружающим и осмысленность жизни, которые в свою очередь определяют иерархию ценностных ориентаций женщин.

Для реализации целей и задач исследования на базе войсковой части нами было сформировано три группы испытуемых из числа вольнонаемных работников общей численностью 42 человека. Первая группа (А) составила 14 женщин в возрасте от 20 до 27 лет. Вторая группа (Б) составила 14 женщин в возрасте от 29 до 37 лет. Группа (В) – третья, составила 14 женщин от 38 до 49 лет. В ходе проведенного нами исследования были выявлены положительные корреляции уровня доминирования с рангами ценностей «познание» ($r=0,29$), «счастье других» ($r=0,43$), «уверенность в себе» ($r=0,37$), «воспитанность» ($r=0,35$), а также отрицательные корреляции доминирования с рангами ценностей «материально обеспеченная жизнь» ($r=-0,28$), «развлечения» ($r=-0,39$), «высокие запросы» ($r=-0,35$), «твердая воля» ($r=-0,30$).

Таким образом, чем больше женщины ориентированы на материально обеспеченную жизнь, развлечения, высокие запросы, твердую волю и чем меньше они ориентированы на счастье других, уверенность в себе, аккуратность, воспитанность, тем выше у них уровень доминирования в отношении к другим. Представляется вполне закономерным, что выраженность у женщин доминирования связана с меньшим вниманием к другим и воспитанностью. Показательно, что низкая значимость для женщин уверенности в себе ведет к росту доминирования, то есть доминирование у женщин можно рассматривать как компенсацию неуверенности в себе. Обращает на себя внимание, что доминантность женщин связана с их высокими запросами и важностью материальной обеспеченности, то есть женщины, которые хотят добиться чего-то в карьере, имеют в характере выраженную доминантность. Установлены положительные корреляции уровня дружелюбия с рангами ценностей «продуктивная жизнь» ($r=0,38$), «терпимость» ($r=0,41$), а также отрицательные корреляции дружелюбия с рангами ценностей «аккуратность» ($r=-0,31$), «исполнительность» ($r=-0,36$), «ответственность» ($r=-0,32$). То есть чем в большей степени женщины ориентированы на аккуратность, исполнительность, ответственность и чем меньше они ориентированы на продуктивную жизнь и терпимость, тем в большей степени проявляют дружелюбие в отношениях с другими. Как видим, выраженность у женщин в отношениях с другими дружелюбия сочетается с важностью для них аккуратности, исполнительности, ответственности, что вполне закономерно, так как ориентация на эти ценности предполагает уважительное отношение к окружающим. Показательно, что ориентация на продуктивную жизнь у женщин плохо совместима с дружелюбием в отношениях, что, очевидно, связано с тем, что продуктивная жизнь – это всегда достижение результата, и для женщин это всегда некий конфликт или напряжение с окружением.

В ходе исследования также выявлены положительные корреляции уровня позитивного отношения к себе с рангами ценностей «счастье других» ($r=0,52$), «нетерпимость к недостаткам» ($r=0,38$), а также отрицательные корреляции уровня позитивного отношения к себе с рангами ценностей «активная деятельная жизнь» ($r=-0,52$), «интересная работа» ($r=-0,28$), «широта взглядов» ($r=-0,28$), «эффективность в делах» ($r=-0,41$).

Таким образом, позитивному отношению к себе у женщин способствует ориентация на такие ценности, как активная жизнь, интересная работа, широта взглядов, эффективность в делах. Препятствует позитивному отношению к себе у женщин ориентация на такие ценности, как счастье других и нетерпимость к недостаткам. Как видим, ценностными факторами позитивного отношения к себе у женщин являются не ценности семьи и отношений, как можно бы было предположить, а ценности социального самоутверждения: активная жизнь, работа, эффективность в делах. При этом традиционная женская добродетель – думать прежде всего о других, согласно нашим данным, препятствует укреплению у женщин позитивного отношения к себе.

В процессе исследования установлены положительные корреляции уровня осмысленности жизни с рангами ценностей «счастье других» ($r=0,37$), «уверенность в себе» ($r=0,31$), а также отрицательные корреляции уровня осмысленно-

сти жизни с рангами ценностей «активная деятельная жизнь» ($r=-0,38$), «творчество» ($r=-0,29$), «эффективность в делах» ($r=-0,53$).

Итак, способствует высокому уровню осмысленности жизни у женщин ориентация на такие ценности как активная жизнь, творчество, эффективность в делах. Препятствует высокому уровню осмысленности жизни у женщин ориентация на такие ценности как счастье других и уверенность в себе. Как и в случае отношения к себе, осмысленность жизни женщинам придают не ценности семьи, а внешняя активность: активная жизнь, творчество, эффективность в делах. Показательно, что альтруистическая позиция мешает женщинам ощущать осмысленность своей жизни. Таким образом, можно сделать вывод о том, что исторически сложившие стереотипы социума в отношении женщин на современном этапе изменяются.

Результаты проведенного нами эмпирического исследования показали, что существуют различия ценностных ориентаций женщин трех возрастных групп: 20–27 лет, 28–37 лет и 38–49 лет. Выявлены также различия в показателях отношения к себе и окружающим, а также осмысленности жизни. Обобщающий анализ этих данных показал, что с точки зрения психологических характеристик личности наиболее благоприятная ситуация наблюдается у женщин второй возрастной группы: они позитивно относятся к себе, дружелюбны к окружающим и ощущают осмысленность своей жизни. У женщин 20–27 лет и 38–49 лет ситуация менее благоприятная: женщины первой возрастной группы еще не решили вопрос с замужеством, что привносит в их жизнь элемент напряженности, неопределенности; женщины третьей возрастной группы переживают кризис середины жизни, в связи с чем испытывают разочарование в своей жизни.

Возрастная динамика ценностных ориентаций женщин такова, что с возрастом у них растет значимость здоровья, материального достатка, семьи и признания, а снижается значимость работы и развития. Однако ориентация на материальный достаток у женщин ведет к росту доминирования (как показали результаты корреляционного анализа), что можно расценивать как неблагоприятный фактор личностного развития женщин. Кроме того, для женщин всех возрастов выявлено, что альтруистические ориентации негативно влияют на их отношение к себе и осмысленность жизни, позитивное же влияние оказывают ориентация на активную жизнь, эффективность в делах, интересную работу и творчество.

Таким образом, рекомендации женщинам по гармонизации собственной жизни делятся на общие (независимо от возраста) и частные – специфичные для каждого возраста.

– Для женщин всех возрастов является благоприятным больше думать о себе и не приносить себя в жертву. Не замыкаться на семье и больше внимания уделять внешней активности, самореализации в интересной творческой работе.

– Женщинам 20–27 лет необходимо укреплять уверенность в себе, которая является центральным элементом их психологического состояния. Именно решение этой проблемы позволит им стать более раскованными в вопросах поиска брачного партнера, не заикливаться на этом, что косвенно будет способствовать благоприятному решению этой проблемы.

– Для женщин 38–49 лет наиболее актуальной представляется проблема поиска новых смыслов в жизни, и в связи с этим им нужно переориентироваться с материальных интересов и интересов семьи на более широкий контекст: творчество, развитие, активность.

Проблема влияния типологических свойств нервной системы на функционирование высших психических функций

К.Н. Василевская (wasilewska@yandex.ru)

Учреждение РАО «Психологический институт», г. Москва

В 1946 году Б.М. Теплов начал новое направление – изучение психофизиологических основ индивидуальных различий людей на базе Павловского учения о типах ВНД и об основных свойствах нервной системы. По Теплову, «тип ВНД есть основная характеристика индивидуальных особенностей нервной системы данного человека» (Теплов, 1997). В качестве методологии исследований в рамках дифференциальной психофизиологии Теплов указывал «не отыскание приемов разбивки людей на несколько “типов”, а глубокое экспериментальное исследование физиологической сущности тех первичных параметров, свойств нервной системы, которые формируют структуру динамических проявлений индивидуальности, и характера их соотношений в этой структуре – их “сочетаемости”». Он обосновывал подход «от свойств к “типам”, а не от “типов” к свойствам» (Небылицын, 1997). В качестве исходных свойств нервной системы были выделены: сила–слабость, подвижность–инертность, уравновешенность–неуравновешенность нервных процессов (возбуждения и торможения). Кроме того, Тепловым была высказана идея о необходимости выделения ряда новых свойств, несводимых к уже известным трем.

Наше исследование было нацелено на изучение индивидуально-типологических особенностей автобиографической памяти. Автобиографическая память представляет собой одну из подсистем долговременной декларативной памяти (наряду с эпизодической и семантической), которая оперирует воспоминаниями о лично значимых событиях и состояниях (М. Conway, Niesser, D. Pillemer, E. Loftus, K. Nelson, В.В. Нуркова). Известно, что автобиографическая память в онтогенезе формируется позже других мнемических подсистем. Например, в нашем исследовании (Василевская, 2008) было показано, что не только количественные показатели автобиографической памяти (количество воспоминаний, их тематическое разнообразие и т.д.), но и функциональные предпочтения изменяются вплоть до возраста 22–27 лет. Функции автобиографической памяти отражают те цели (задачи, ситуации), для решения которых субъект преимущественно обращается к ресурсам своей автобиографической памяти. Например, автобиографическая память может выступать компонентом регуляторного опыта (А.К. Осницкий), то есть в целях саморегуляции субъект может

обращаться к некоторым воспоминаниям, которые позволяют ему «погрузиться» в нужное эмоциональное состояние. Помимо саморегуляционной функции автобиографической памяти, выделяют коммуникативные, личностные, прагматические и экзистенциальные функции. Для определения ведущих функций автобиографической памяти личности разработаны два зарубежных опросника (TALE – S. Bluck и RFS – J. Webster). Однако они очень неоднозначно были восприняты российскими испытуемыми, в связи с чем мы разработали свой опросник «Функции автобиографической памяти» (Василевская, 2008), результаты которого коррелируют с соответствующими шкалами зарубежным опросников, и кроме того, дают возможность оценить дополнительные параметры индивидуальных особенностей автобиографической памяти личности.

Итак, исследование индивидуальных особенностей автобиографической памяти было проведено на выборке из 213 человек, в возрасте 17–86 лет, из них 68 мужчин и 145 женщин; асимметрия и эксцесс соответствуют нормальному распределению.

Анализ возрастных особенностей показателей автобиографической памяти проводился с помощью однофакторного дисперсионного анализа, испытуемые были предварительно разделены на пять равных групп. Самая юная группа испытуемых 17–19 лет показала значимые отклонения практически по всем показателям автобиографической памяти, и даже по выраженности личностных черт (по Кеттеллу). В связи с этим, данную группу анализировали отдельно. Примечательно, что максимальное тематическое разнообразие и плотность воспоминаний была отмечена у испытуемых 27–35 лет; мы полагаем, что именно в этом возрасте происходит «расцвет» автобиографической памяти. Следует обратить на этот факт особое внимание, в связи с тем, что большинство психологических исследований проводится на студентах-психологах.

Наряду с опросниками было проведено ЭЭГ-исследование, сравнительные результаты которого также показали примечательные возрастные особенности. Сопоставление данных «юных» и «взрослых» испытуемых выявило факт изменения роли физиологических предпосылок функционирования АП в различных возрастных группах. Так, например, в группе «молодых» испытуемых высокий уровень коммуникативной функции автобиографической памяти связан со свойством активированности нервной системы. Однако в группе «взрослых» испытуемых та же коммуникативная функция автобиографической памяти была ведущей, напротив, у испытуемых с инактивированной нервной системой (ЭЭГ-диагностика типологических свойств проводилась по критериям, принятым в лаборатории дифференциальной психологии и психофизиологии ПИ РАО). Другими словами, в процессе развития автобиографическая память «опирается» на физиологические ресурсы – на свойства нервной системы (активированная нервная система позволяет легко вступать в процессы коммуникации, поддерживать связи, активно участвовать в общении, и свои воспоминания данные испытуемые тоже преимущественно используют в коммуникативных целях, – то есть мы видим тут прямое соответствие свойств нервной системы и особенностей психической функции). Однако после своего становления автобиографическая память становится средством (по Л.С. Выготскому), с помощью которого

компенсируются природные ограничения, – и действительно, мы видим, что обращение к своим воспоминаниям с целью установления новых связей, поддержания коммуникации, социальных связей и пр. (то есть высокие показатели коммуникативной функции автобиографической памяти) проявляется уже у испытуемых с инактивированной нервной системой, для которых коммуникативные процессы затруднительны без внешнего средства.

Аналогично, саморегуляционная функция автобиографической памяти высоко развита у молодых испытуемых с инактивированной нервной системой (снова – прямое соответствие) и у взрослых испытуемых с активированной нервной системой (то есть у которых процессы возбуждения преобладают над процессами торможения). Парадоксальность обнаруженного эффекта в том, что именно тормозные процессы позволяют эффективно управлять своим поведением, регулировать его. Следовательно, если в период своего становления автобиографическая память опирается на особенности нервной системы (прямое соответствие), то зрелая АП становится средством преобразования природных ограничений. Данная интерпретация соответствует теории Л.С. Выготского о механизмах становления высших психических функций.

Традиционное понимание свойств нервной системы как природных предпосылок индивидуальных особенностей психики, очевидно, нуждается сегодня в определенных уточнениях. Так, например, в исследованиях лаборатории дифференциальной психологии и психофизиологии были прослежены свойства нервной системы, способствующие проявлениям музыкальных способностей на разных этапах онтогенеза. Для младших школьников таким свойством нервной системы была лабильность нервной системы (*Гусева, Медяников, 1985*), в подростковом возрасте с музыкальными способностями коррелировали уже два свойства нервной системы – слабость и лабильность (*Левочкина, 1989*). А на выборке студентов были обнаружены корреляционные связи уже со всеми тремя свойствами нервной системы: наиболее успешные по музыкальным дисциплинам студентки проявляли свойства силы, лабильности и активированности (*Аминов и др., 1989*). Другими словами, по мере обучения вовлекается все больше свойств нервной системы. Тогда как понимание свойств как врожденных задатков развития способностей теоретически предсказывает другие результаты – скорее, в младшем возрасте физиологические задатки должны были бы определять способности в большей мере, чем во взрослом возрасте, когда уже накладываются эффекты от многолетнего обучения.

Данные Н.Е. Высотской и А.М. Сухаревой (1974) показывают, что с возрастом и сами свойства нервной системы могут претерпевать некоторые изменения. Например, в обычных школах количество лиц со слабой нервной системой уменьшается к концу обучения, в хореографическом же училище – напротив, учащиеся все больше развивают, вероятно, то свойство, которое позволяет им в большей мере развивать профессионализм.

Таким образом, исследования психологических и психофизиологических различий в школе Теплова–Небылицына не теряют своей актуальности и служат формулировке все новых гипотез и прикладных задач.

Психологические особенности личности и вегетативный статус у студентов с разным привычным уровнем двигательной активности

*Ю.Л. Венеvenceва (ulvenevtseva@rambler.ru), Д.Е. Елисеев, А.Х. Мельников
ФГБОУ ВПО «Тульский государственный университет», г. Тула*

Личностный опросник 5 BIG («Большая пятерка», Paul T. Costa, Robert R. McCrae, 1987–1992) в последнее время довольно широко используется в зарубежных работах по медицинской и спортивной тематике. По мнению авторов, пяти независимых переменных, выделенных на основе факторного анализа (нейротизм, экстраверсия, открытость опыту, сотрудничество, добросовестность), вполне достаточно для адекватного описания психологического портрета личности. Кроме того, каждый фактор включает 5 подфакторов (черт), что позволяет получить более детальную психологическую характеристику.

Исследование взаимосвязей психологического и нейрофизиологического статуса у лиц молодого возраста представляется актуальным научным направлением, которое может быть реализовано с использованием доступной методики оценки вегетативного тонуса и регуляции – вариабельности сердечного ритма. Вместе с тем работы, выполненные с использованием 5 BIG на российской популяции и изучающие взаимосвязи психологических характеристик с особенностями вегетативного статуса, пока немногочисленны.

46 студентов 2–4 курсов факультета физической культуры, спорта и туризма ТулГУ (29 юношей и 17 девушек 18–22 лет), а также 102 выпускника специальности «Лечебное дело» 2010 года (17 юношей и 35 девушек 22–24 лет) и 2011 года (20 юношей и 33 девушки) ответили на 75 вопросов 5 BIG (русскоязычная версия в интерпретации А.Б. Хромова, 2000).

Вегетативный тонус и регуляцию в группе спортсменов (24 юноши и 12 девушек) и у всех студентов-медиков определяли путем математического анализа ритма сердца (НейроСофт, Иваново, 5-минутная запись в положении сидя и стоя) с изучением общепринятых показателей в области временного и спектрального анализа, в том числе методом вариационной пульсометрии по Р.М. Баевскому. Данные обработаны в Microsoft Excel 7.0 (описательная статистика, t-критерий Стьюдента, корреляционный анализ) и представлены как $M \pm m$.

В группе спортсменов достоверные различия между юношами и девушками выявлены только по фактору «нейротизм»: у юношей выраженность нейротизма была высокодостоверно ниже, чем у девушек ($40,0 \pm 8,5$ и $50,9 \pm 9,6$). В группе нетренированных лиц половые различия были более выражены. Так, у девушек-медиков были выше «самоконтроль» ($56,4 \pm 8,4$ и $52,9 \pm 8,2$, $p < 0,05$), настойчивость, «экспрессивность» (открытость опыту, $56,1 \pm 6,3$ и $51,3 \pm 9,1$), любознательность и сенситивность по сравнению с юношами. Как и у юношей-спортсменов, у юношей-медиков, по сравнению с девушками, был ниже уровень «Нейротизма» ($45,6 \pm 10,2$ и $52,4 \pm 10,2$), а также тревожность, депрессивность и эмоциональная лабильность.

При анализе влияния уровня привычной двигательной активности у лиц одного пола оказалось, что у спортсменов была выше активность ($12,0 \pm 2,7$ и $10,8 \pm 2,6$, тенденция к достоверности), настойчивость ($p=0,04$), баллы по шкале «поиск впечатлений» ($p=0,03$) и ниже – «нейротизм» ($40,0 \pm 8,5$ и $45,5 \pm 10,2$, $p=0,03$), напряженность, депрессивность и самокритика.

В большей степени занятия спортом влияют на личность девушек. Так, у спортсменов была выше «экстраверсия» ($58,6 \pm 6,4$ и $53,0 \pm 7,2$; $p < 0,01$), активность ($p < 0,01$), стремление к поиску впечатлений ($p=0,02$), теплота в отношениях ($p=0,02$) и любопытство ($p=0,04$), однако ниже, чем у неспортсменов, были выражены такие черты личности, как предусмотрительность ($p=0,02$) и напряженность ($p=0,02$).

Достоверных различий по данным 5 BIG между двумя группами студентов-медиков мы не нашли, за исключением только одной черты: у девушек последнего выпуска были ниже баллы, характеризующие сотрудничество, что позволяет прогнозировать определенные трудности у отдельных лиц при работе в медицинских коллективах.

В обеих выборках баллы фактора «тревожность» были достоверно выше у девушек, а также у лиц обоего пола, ведущих малоподвижный образ жизни ($p < 0,05$), что подтверждает «стрессокупирующее» действие умеренной двигательной активности.

Для выявления взаимосвязей 5 BIG и особенностей вегетативного статуса и регуляции проведен корреляционный анализ. Наибольшее число взаимосвязей обнаружено у юношей и спортсменов по сравнению с девушками и спортсменками.

Оказалось, что у спортсменов «экстраверсия» связана с показателями сердечного ритма, характеризующими функцию парасимпатического отдела вегетативной нервной системы (SDNN, CV%, нормализованной мощностью дыхательных волн, pHF, $r=0,72$). Черта «активность» положительно связана со средней длительностью кардиоинтервалов и их вариабельностью (SDNN), а также отрицательно – с относительной мощностью волн диапазона LF (вазомоторных). Стремление к активности хорошо согласуется с наличием брадикардии у спортсменов.

Больше всего взаимосвязей выявлено для черты «поиск впечатлений», которая, безусловно, играет очень важную роль в формировании мотивации к занятиям спортом. Так, поиск впечатлений также сочетается с брадикардией (RRNN), однако вариабельность кардиоинтервалов (SDNN) у этих лиц сочетается с повышением мощности волн VLF, что может быть обусловлено высокой активностью гуморальной регуляции по оси гипофиз – гипоталамус – кора надпочечников на фоне снижения относительной мощности вазомоторных волн LF ($r=-0,83$).

У юношей-неспортсменов в обеих выборках была обнаружена взаимосвязь таких черт, как стремление к доминированию и эмоциональная лабильность, с тономусом симпатического отдела вегетативной нервной системы (ВНС). Аккуратность и настойчивость были положительно связаны с увеличением вариабельности ритма сердца за счет вазомоторных волн, что может predispose к повышению артериального давления. Теплота в отношениях и честность коррелировали с повышением тонуса парасимпатического отдела ВНС.

У девушек-медиков высокая сензитивность сопровождалась гиперреактивностью на ортостаз, а при повышенной напряженности реактивность не была оптимальной. Артистизм и поиск впечатлений были положительно связаны с тонусом парасимпатического отдела, а мечтательность – симпатического отдела ВНС.

Гендерные различия были больше выражены у спортсменов: если у юношей аккуратность и тревожность были положительно связаны с вариабельностью ряда кардиоинтервалов, то у девушек, наоборот, отрицательно.

Таким образом, наше исследование подтверждает наличие взаимосвязей между характерологическими особенностями личности по данным «Большой пятерки» и параметрами вегетативного статуса. Представляется, что фактор пола и привычной двигательной активности необходимо принимать во внимание при оценке результатов психофизиологических исследований, особенно у лиц молодого возраста.

Психофизиологические предпосылки трудностей усвоения детьми письменной речи

Н.В. Верецагина (natwer@yandex.ru)

ГДОУ № 23 – Центр развития ребенка Красносельского района Санкт-Петербурга

Становление письменной речи является длительным, энергозатратным и трудоемким процессом для ребенка. Многочисленные исследования свидетельствуют о том, что большинство детей дошкольного возраста сталкиваются с проблемами усвоения устной речи, то есть имеют разнообразные речевые расстройства, которые в школьные годы проявляются в виде дисграфий и дислексий – проблем овладения письмом и чтением.

Целью исследования стало изучение психофизиологических предпосылок успешности усвоения письменной речи детьми 6–7 лет в количестве 327 человек. В качестве аппаратной методики использовался компьютерный вариант авторской программы комплексной рефлексометрии «Исследование физиологических характеристик реакции испытуемого на потоки стимулов контролируемой временной организации» (Каменская, Урицкий, 1998), позволяющей оценить скорость реакции ребенка на зрительные и слуховые сигналы, процент фальшь-стартов и пропущенных сигналов при выполнении заданий правой и левой рукой. На основании анализа литературы были предложены критерии оценки степени зрелости сенсомоторных реакций: сформированность рефлекса на время на обе руки (интервал ± 80 мс), выраженное преимущество одной руки в деятельности; наличие разницы в скорости реагирования на поток сенсорных стимулов между правой и левой рукой. По результатам исследования дети распределялись на три группы – со зрелыми, незрелыми и промежуточными вариантами сенсомоторного реагирования. Также у детей определялся индивидуальный профиль функциональной асимметрии, уровень невербального интеллекта,

зрительно-пространственной памяти, зрительно-моторной координации и произвольного внимания. Все дети на момент обследования не имели речевых расстройств и неврологической симптоматики.

Проведенное исследование позволило установить, что психофизиологическими предпосылками трудностей становления письменной речи являются: снижение точности и скорости реагирования на зрительные и особенно слуховые сигналы, трудности формирования рефлекса на время (дети с трудом отслеживают временные интервалы), то есть недостаточная сформированность сенсомоторных реакций к началу обучения в школе, а также незрелость мозговых структур, на которую указывает невыраженный профиль функциональной асимметрии. Статистическая обработка результатов позволила выявить достоверную связь выраженности функциональной асимметрии со зрелостью сенсомоторного реагирования. Также обнаружено, что в процессе обработки информации выраженность межполушарной асимметрии отвечает за точность, а зрелость сенсомоторных реакций – за скорость ответов детей 6–7 лет.

Роль межполушарной асимметрии в становлении письменной речи не вызывает сомнений. Однако не существует достаточно обширных сведений о ее влиянии на процесс становления графо-моторных операций у детей дошкольного возраста. Проведенное исследование показало опосредованный характер влияния зрелости мозговых структур на становление письменной речи у детей через зрительно-пространственную память и зрелость сенсомоторных реакций, что закономерно обуславливает зрительно-пространственный характер затруднений в графо-моторных операциях на начальном этапе усвоения письма.

Сравнительный анализ психических функций у детей с предпосылками трудностей становления письменной речи и без таковых показало, что они отличаются от сверстников достоверно более низким уровнем зрительно-моторной координации и достоверно более низкой переключаемостью и устойчивостью произвольного внимания.

Таким образом, внешнее отсутствие нарушений звуковой стороны речи не является показателем нормального функционирования систем сенсомоторной интеграции и межполушарного взаимодействия, лежащих в основе возникновения трудностей в усвоении письменной речи детьми.

Модификация методики «Полоролевые портреты» как способ выявления идентификационных признаков

Г.В. Вержубок (galina_minsk@mail.ru)

*Минский государственный лингвистический университет,
г. Минск (Беларусь)*

Форма и способ отношения к требованиям и нормам социума, пластичность и гибкость приспособления к ним индивида своеобразно выявляют общие и индивидуальные различия. Разрешение проблем дифференциальной психологии, та-

ких как: понимание целостности человека в русле гуманистической персонологии (В. Штерн), детерминация, комплексность и системность психики (Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубинштейн), преемственность между биологическим и социальным, динамичность развития (Б.М. Теплов) при исследовании интегральной индивидуальности (В.С. Мерлин), позволяет управлять механизмами индивидуального поведения и разрабатывать новые способы его изучения.

Модификация методики «Полоролевые портреты» (Н.М. Романова, Т.В. Румянцева), составленной на основе теста «Рисунок человека» (Ф. Гудинаф, К. Маховер) для изучения идентичности и восприятия человеком самого себя через бессознательную проекцию образа тела, осуществлена в виде четко заданной алгоритмизации при изменении шкал и обработки данных. Процесс рисования человеческой фигуры является идентификационным, где проявляется феномен самопроекции как субъективное неосознаваемое переживание, связанное с творческим опытом и личностью рисующего.

Считается, что в символической и графической экспрессии рисунка проявляется неосознаваемая реальность, определяющая поведение и самочувствие индивида, будучи безотчетно воспринимаемой им, но не всегда выражаемая вербально. Рисунок раскрывает то, как человек воспринимает внешние обстоятельства, как относится к жизни, к другим, к себе, в нем проецируются символические ценности (Румянцева, 2006). Большинство рисунков включают элементы самооценки как на сознательном, так и на бессознательном уровнях самораскрытия. Изображение человеческой фигуры может быть проекцией образа идеального «Я», отношения человека к значимой личности из его окружения, выражением привычных действий. Графические презентации обрабатываются методом контент-анализа, систематизированной фиксации единиц содержания, выявляющих случайные и неслучайные элементы. Параметрами содержательного анализа (*там же*) могут быть: личностные аспекты – отображение в рисунке признаков пола, возраста, самооценки, эмоционального состояния, особенностей контакта с окружающим миром; уровень и специфика графического исполнения рисунка – расположение и размер рисунка на листе, наклон и поза фигуры, наличие частей тела, нажим и штриховка, использование фоновых эффектов, внесение изменений и пр.

Идентичность является сложным личностным образованием, имеющим многоуровневую структуру, и включает различные виды, компоненты и показатели. Признаками внешнего облика выступают телесные формы (голова, тело, конечности), определяемые заданными цифровыми значениями. Шкала анализа идентификационных характеристик представлена в виде модусов оценивания (когнитивный – как понимание себя, эмоциональный – как принятие себя, поведенческий – как принятие других), определяющих суммарное значение «актуального Я».

Описание и выраженность признаков внешнего облика на основе иной системы оценивания (целостность – как полнота отражения и частота встречаемости, стереотипность – как степень соответствия своему полу в соответствии с признанными нормативами, окрашенность – как эмоциональность и направленность оценки) может характеризовать «физическое Я». Здесь включены уже и общие, и частные особенности – это телесные, символические и атрибутивные черты, локализация и оформленность самого рисунка.

Значимость рассмотрения физического компонента идентичности определяется ролью физических данных в субъективном мире людей молодого возраста, для которых внешность является одним из главных объектов заботы и внимания, первым «фильтром» при выборе партнера (*Кратохвил, 1991*). Обозначение своей физической идентичности имеет прямое отношение к расширению человеком границ осознаваемого внутреннего мира, поскольку границы между «Я» и «не-Я» первоначально проходят по физическим границам собственного тела. Именно осознание своего тела является ведущим фактором в системе самоосознания человека (*Румянцева, 2006*). На основе рефлексии телесных ощущений и эмоциональных переживаний «физическое Я» дополняет полноту самовыражения.

Для выполнения теста необходимо иметь стандартный чистый лист бумаги формата А4 и простой карандаш средней мягкости. Время выполнения рисунка не ограничивается, может отмечаться последовательность рисования фигур, характер эмоционального сопровождения. Оценивание осуществляется на основании заданных критериев (1–2–3 балла) и производится с учетом их наличия/отсутствия и суммарного подсчета (по вертикали и горизонтали) каждого из обозначенных показателей, образуя степень выраженности «актуального Я» и «физического Я». Это позволяет выявить уровень осознания и признания себя как представителя определенного пола, определить эмоциональное состояние и изучить диапазон предполагаемого (реального) поведенческого репертуара. Возможным становится установление динамики проявлений на предмет соответствия с нормативами возраста и психического развития, исследование эффектов стереотипизации и соотношения собственного портрета с мужским и женским обликом, реального с идеальным, определяя степень сформированности (устойчивость/неустойчивость) идентичности как персонального плана, так и гендерной направленности.

Для подтверждения результатов модификационных процедур осуществлена математико-статистическая обработка данных по суммарной выборке (466 человек, студенты столицы и региона, 1–3 курс) в виде факторной валидности и надежности («методом расщепления»), где определена высокая согласованность и однородность изучаемых признаков (от 0,6 до 0,9).

Данные, полученные в результате анализа проективного рисуночного теста «Полорольевые портреты», требуют своего дополнения и введения дополнительных методик. Это может быть самописание «Кто Я?» (*Kun, McPartland, 1954*; модиф. *Вержибок, 2009*), которое отражает субъективные представления о себе, выявляя степень восприятия человеком самого себя и характер соотношения с образом Я или Я-концепцией. Оценивание и подсчет полученных данных осуществляются по аналогии с описанной ранее методикой. Выявленные характеристики распознавания на основе сравнения и категоризации устанавливают сходство с одними людьми и отличие от других, что лежит в основе регуляции поведения, определяя индивидуальность и дифференцированность, целостность и устойчивость, непрерывность и развитие личности.

Системное исследование темперамента студентов-первокурсников

А.С. Верозуб, Н.А. Фомина

Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина, г. Рязань

По справедливому замечанию Б.М. Теплова, важнейшими задачами психологии являются изучение индивидуальных различий людей, а также поиски теоретически обоснованных и опирающихся на объективную методику путей исследования этих различий. Одним из аспектов исследования большой проблемы физиологических основ индивидуальных различий между людьми является изучение общих типологических свойств нервной системы, которые определяют темперамент человека (Теплов, 1985).

К проблемам темперамента давно существует огромный интерес. Большинство имеющихся концепций темперамента можно разделить на две большие группы, которые различаются способами отбора, разграничения, систематизации и структурирования основных признаков и свойств темперамента. К первой относят те, в которых обсуждаются его природные предпосылки: гуморальная (Гиппократ, П.Ф. Лесгафт), морфологическая (Э. Кречмер, У. Шелдон) и нейрофизиологическая теории (И.П. Павлов). Вторую группу составляют собственно психологические теории темперамента: описательные (И. Кант, В. Вундт, Х. Геффдинг, Г. Хейманс и Е. Вирсма), факторные (Д. Гилфорд, Л. Тэрстон) и структурно-функциональные (В.С. Мерлин, В.Д. Небылицын, В.М. Русалов, А.И. Крупнов).

Нами изучаются особенности темперамента как индивидуальной предпосылки развития личности, в частности, адаптивности, то есть интегрального свойства личности, обеспечивающего готовность и способность к адаптации, в русле структурно-функциональной теории, основа которой была заложена в трудах В.С. Мерлина, Б.М. Теплова, В.Д. Небылицына (исходивших, в свою очередь, из учения И.П. Павлова) и развита их последователями: А.Е. Ольшанниковым, В.М. Русаловым, В.В. Белоусом, Б.Н. Вяткиным, А.И. Крупновым и др.

В рамках функционально-компонентной модели А.И. Крупнова (1992) темперамент определяется как природно-обусловленная формально-динамическая характеристика личности, которая обнаруживает себя в скорости и интенсивности различных реакций в психомоторной, интеллектуальной и коммуникативной сферах и включает в себя три базовых компонента: активность, эмоциональность и саморегуляцию. К активационно-эргическому компоненту темперамента можно отнести силу, интенсивность стремлений, реакций и действий, то есть эргичность–аэргичность, а также легкость и скорость переключения с одних программ поведения на другие, то есть пластичность–ригидность. Эмоционально-аффективный компонент выражается в доминирующих эмоциях (стеничности–астеничности), а также в эмоциональной чувствительности и реактивности. Регуляторно-селективный компонент осуществляет внутреннюю или внешнюю направленность психической активности (интроверсия–экстра-

версия) и характеризуется степенью произвольности-непроизвольности в регуляции поведения (рефлексивность–импульсивность) (*там же*).

В данной статье представлены некоторые особенности темперамента 120 студентов первого курса Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина в возрасте 17–18 лет.

Рассмотрим характеристики активационно-эргического компонента темперамента студентов. Оказалось, что в интеллектуальной и коммуникативной сферах доминирует эргичность (соответствующие показатели эргичности – 27,9 и 28,5, аэргичности – 18,4 и 12,1 балла). Это указывает на то, что большинство из них достаточно общительны, часто ощущают потребность в новой информации, стремятся узнать как можно больше нового, проявляют познавательную активность. В психомоторной сфере различия между эргичностью и аэргичностью не являются значимыми (средние значения – 22,9 и 19,8 балла), то есть одни из них в поведении активны, а другие нет.

При этом в психомоторной и коммуникативных сферах у студентов более выражена пластичность, чем ригидность (соответствующие показатели пластичности – 28,8 и 24,6, ригидности – 22,3 и 17,1 балла). Они без труда переключаются с одного дела на другое, легко обучаются разным делам, предпочитают разнообразную деятельность, а также легко выполняют работу, связанную с общением с людьми. Однако в интеллектуальной сфере они проявляют как пластичность, так и ригидность (23,3 и 20,9 балла соответственно), соответственно им не свойственна легкость переключения при выполнении мыслительных заданий.

В эмоционально-аффективном компоненте темперамента студентов в психомоторной и коммуникативной сферах стенические эмоции доминируют над астеническими (средние значения стеничности – 29,1 и 34,7 балла соответственно, астеничности – 20,9 в обеих сферах). Это значит, что студенты первого курса испытывают радостное волнение при возможности попробовать свои силы в трудном деле, положительные эмоции от завершенной работы, а также обычно невозмутимы при неудаче в ходе выполнения запланированных дел. В ситуации общения, оказываясь в центре внимания, при знакомстве с новыми людьми они переживают чувства радости, удовлетворения и т.д. А при выполнении интеллектуальной деятельности испытывают как стенические, так и астенические эмоции тревоги и опасения перед выполнением умственной работы, в процессе ее выполнения и при неудачном завершении (средние значения – 26,8 и 22,4 балла соответственно). Между показателями эмоциональной чувствительности и реактивности студентов не обнаружено статистически значимых различий.

В регуляторно-селективном компоненте темперамента студентов первого курса рефлексивность (26,9 балла) доминирует над импульсивностью (20,2 балла). Это позволяет заключить, что обычно они спокойны, рассудительны, рациональны и сдержанны в поступках, устойчивы в своих намерениях и интересах. Интровертированность и экстравертированность свойственна им в равной степени: показатели этих переменных значимо не различаются между собой (28,6 и 26,1 балла соответственно).

Таким образом, в психомоторной сфере студентов наиболее ярко проявляются такие свойства темперамента, как пластичность и стеничность; в интел-

лектуальной – эргичность, в коммуникативной – эргичность, пластичность и стеничность.

Можно предположить, что стремление к общению, гибкость, стенические эмоции, переживаемые в процессе взаимодействия с людьми, невысокая импульсивность, выраженное стремление к интеллектуальной деятельности будут способствовать процессу социально-психологической адаптации студентов первого курса к условиям обучения в вузе, а ригидность мыслительных процессов, достаточное количество астенических переживаний при решении интеллектуальных задач, одинаково выраженные эмоциональная чувствительность и реактивность, достаточная интровертированность, наоборот, затруднять процесс адаптации. В определении связей между характеристиками темперамента и адаптации студентов будет заключаться следующий этап нашего исследования.

Литература:

Крупнов А.И. Психологические проявления в структуре темперамента: Учебное пособие. М.: Изд-во РУДН, 1992.

Теплов Б.М. Избранные труды: В 2 т. М.: Педагогика, 1985. Т. 2.

Современный взгляд на природу способностей

Е.В. Волкова (volkovaev@mail.ru)

Институт психологии РАН, г. Москва

Международному году химика посвящается

Одним из значимых достижений общей теории способностей является определение Б.М. Тепловым понятия «способности». Это определение задает в концептуальном и методологическом плане те оси координат, которыми руководствуются исследователи разных видов специальных способностей (математических – В.А. Крутецкий; художественно-изобразительных – В.И. Кириенко, А.А. Мелик-Пашаев; литературных – З.Б. Новлянская, Е.А. Корсунский; музыкальных – Б.М. Теплов, К.В. Тарасова, В.П. Морозов, Д.К. Кирнарская, М.С. Старчеус; педагогических – Н.Д. Левитов, Ф.Н. Гоноболин, В.А. Крутецкий).

Ключевым моментом данного определения является понимание способностей с точки зрения успешности человека в деятельности. Однако исследования показывают, что на оценку успешности деятельности влияют многие факторы, в том числе готовность общества принять и оценить те или иные достижения (отвергнуты научным сообществом колебательные химические реакции Б.П. Белоусова, идея Л. Больцмана о связи вероятности и энтропии и др.). Поэтому, принимая критерий успешности, предлагается уточнить содержание понятия «способности» и рассматривать их как меру соответствия индивидуально-психологических особенностей субъекта определенной предметной области реальности (шире – объекту его жизнедеятельности).

Второй важный момент понимания содержания термина «способностей» состоит в том, что способности обеспечивают легкость, прочность усвоения знаний, умений и навыков, но это не знания, умения и навыки; а приобретение знаний, умений и навыков способствует развитию способностей. Однако остаются вопросы: 1) в каком соотношении находятся способности и знания; 2) всегда ли усвоение знаний будет способствовать развитию способностей; 3) если способности – это не знания, умения и навыки, то каков их онтологический статус, какова их природа; 4) каково соотношение общих и специальных способностей?

Решение данных вопросов предлагается на основе онтологического и дифференционно-интеграционного подходов: психическим носителем свойств субъекта, в том числе и способностей, являются ментальные структуры (Л.М. Веккер, М.А. Холодная – онтологический подход); развитие ментальных структур осуществляется в направлении от форм глобальных и малодифференцированных к формам дифференцированным, иерархически упорядоченным и внутренне связанным (Н.И. Чуприкова – дифференционно-интеграционный подход). Важнейшим показателем зрелости ментальных структур на разных этапах онтогенетического развития является степень их дифференцированности и интегрированности.

В рамках данного направления исследования способности определяются нами как функциональные свойства ментальных структур, мера соответствия которых определенной предметной области реальности (объекту жизнедеятельности) определяет продуктивность человека в этом виде деятельности.

Обратимся к анализу результатов эмпирического исследования природы специальных химических способностей, в основу которого положено новое понимание содержание термина «способности». Продолжая традицию С.Л. Рубинштейна, утверждавшего, что исследование способностей должно быть слито с изучением развития способностей, методологическим основанием, фундаментальным правилом проведения научной процедуры, определившим магистральное направление разработки концепции специальных способностей, выступил дифференционно-интеграционный принцип развития.

В экспериментальном исследовании участвовало 1011 человек: 428 учащихся 8–11 классов общеобразовательных школ из 25 городов и районов Екатеринбург и Свердловской области и 575 студентов 1–5 курсов химического факультета УрГУ. Кроме того проанализированы биографии выдающихся химиков прошлого и настоящего (более 200 биографий).

Для решения поставленных задач использовались теоретические, эмпирические методы исследования и комплекс диагностических методик, состоящий из трех блоков: 1) стандартизированные авторские методики диагностики специальных химических способностей; 2) методики диагностики общих познавательных способностей (тесты интеллекта, креативности и когнитивной дифференцированности); 3) методики диагностики индивидуально-психологических особенностей.

Проведенное нами теоретико-эмпирическое исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Развитие специальных способностей в онтогенезе реализуется как изменение организации ментальных структур: переход от глобального уровня через

базовый уровень к детализированному уровню, что соответствует правилам роста формирующейся структуры, константности зрелой структуры, формы упорядоченности структуры. Иными словами, увеличивается количество структурных уровней, на которых осуществляется ментальная репрезентация свойств и отношений действительности.

2. Специфические проявления общих и специальных (химических) способностей на разных этапах возрастного развития характеризуются наличием «интеллектуальных порогов»: «нижний интеллектуальный порог» освоения химии составляет 110 IQ (по тесту Векслера); порог расхождения общих и специальных химических способностей – 125–129 IQ; порог расхождения показателей интеллекта и креативности – 110 IQ; порог расхождения показателей вербальной и невербальной креативности – 130 IQ. Кроме того, в онтогенезе имеет место избирательное повышение чувствительности к специфическим свойствам объекта: в период раннего детства – к внешним свойствам вещества; в подростковый и юношеский периоды – к химическому процессу. В целом подростковый период является наиболее благоприятным для формирования концептуальных структур химии.

3. Результаты формирующего эксперимента показали, что только обучение, направленное на формирование концептуальных структур химии детализированного уровня обобщения ведет за собой развитие специальных химических способностей. Таким образом, важнейшим психологическим условием развития специальных способностей является формирование ментальных структур особого рода – концептуальных структур детализированного уровня обобщения, референтных соответствующей области предметной реальности.

4. Обосновано существование специальных химических способностей на основе данных корреляционного, регрессионного, дисперсионного (ANOVA) и факторного анализов; сопоставления показателей интеллекта, креативности и продуктивности освоения химии (в группах испытуемых с разным уровнем успешности в химии); сопоставления показателей интеллекта и специальных химических способностей; результатов формирующего эксперимента; историко-психологической реконструкции возникновения и развития специальных химических способностей в культурогенезе.

5. Показано, что природа химии как объекта деятельности выдвигает определенные требования к индивидуальности субъекта, задавая: высокий уровень сенсорно-перцептивной чувствительности к структурным и содержательным характеристикам химической реальности («чувство вещества и химического процесса»); сформированность релевантных предметному материалу мыслительных действий и концептуальных структур («химическое мышление»); способность от внешне наблюдаемых характеристик вещества и его изменений переходить к рассмотрению его внутреннего строения и кодировать эту информацию при помощи химических знаков и символов («химический язык»); тонкая различительная чувствительность к характеристикам химического взаимодействия (таким, как вес, твердость, плотность, температура, консистенция и т.д.) («химические руки»); избирательность и прочность памяти на химическую информацию («химическая память»); сформированность таких черт личности, как ответствен-

ность, точность и аккуратность в делах, хороший самоконтроль; сангвинический и смешанный высокоактивный типы темперамента.

Роль индивидуальности в субъективной оценке стресс-факторов городской среды

И.В. Воробьева, О.В. Кружкова (lorisha@mail.ru)

*ФГАОУ ВПО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет», г. Екатеринбург*

Современный человек регулярно испытывает состояние стресса. По приблизительным оценкам, около 70% россиян переживают стресс постоянно (данные ВЦИОМ). Источники стресса многообразны. Одним из них может являться среда большого города, создающая многочисленные опасные ситуации и выдвигающая по отношению к человеку повышенные требования для его выживания в ней. Так, Х.Э. Штейнбах и В.И. Еленский выделяют следующие факторы, вызывающие стресс у горожан: общая численность населения, приводящая к усилению анонимности, ухудшению качества жизни, навязанному высокому темпу, избытку контактов и др.; организация жизненного пространства, подразумевающая нарушение «экологической эстетики» (Ю.Г. Вешнинский); отсутствие возможности в уединении; плотность заселения. К вопросу описания и классификации стресс-факторов городской среды обращалась и Л.В. Смолова, которая отмечала стрессогенность такого фактора, как опасность преступления по отношению к субъекту в условиях городской среды (в том числе и опасность террористических актов).

Эмпирическое исследование, проведенное среди жителей большого города, позволило выделить девять групп факторов, субъективно оцениваемых горожанами как стрессогенные. Изначально предлагался широкий спектр ситуаций, описывающих особенности городской жизнедеятельности, выделенных как путем наблюдения, так и в результате теоретического анализа. Все вариации предложенных ситуаций сводились к пяти теоретическим группам стресс-факторов города: материальные стресс-факторы; социальные стресс-факторы; территориальные стресс-факторы; объективные стресс-факторы (связанные с нарушением эстетики пространства); субъективно обусловленные стресс-факторы. Однако в ходе изучения эмпирического материала была обнаружена иная группировка стресс-факторов, с позиций субъективной оценки их горожанами:

– стресс-факторы, связанные с затруднениями в ориентации и перемещении в городском пространстве – сложности в выделении функциональных зон пространства, непонятность строения города (его части) и уличной системы, схожие до неразличения места города, неудобство перемещения;

– стресс-факторы, связанные с реальными угрозами жизни, здоровью и благополучию человека – воздействие составляющих данной группы на человека значительно снижает качество жизни горожанина, например, загрязненность

воздуха, воды, опасность стать жертвой преступления, отсутствие помощи со стороны других, ДТП, террористические угрозы;

- стресс-факторы, связанные с переживанием социального краудинга – отсутствие персонального пространства, нарушение зональности общения и взаимодействия, принуждение к перманентному общению, множественность и поверхностность социальных контактов, отгороженность людей друг от друга;

- стресс-факторы, связанные с общественным и личным транспортом – необходимость каждодневно пользоваться транспортом и связанные с этим затруднения в перемещении по городу;

- стресс-факторы, вызванные пространственным краудингом – субъективное переживание того, что городская среда подавляет человека обилием объектов, протяженностью территории, высотностью строений;

- стресс-факторы, связанные с перегрузками сенсорных систем в условиях городской среды – множественность сильных раздражителей, обилие рекламы, шума, аномалии света, резкие запахи, многочисленная людская толпа;

- стресс-факторы, связанные со сверхдинамикой городской среды – динамичность изменения облика города, необходимость мгновенной реакции на раздражители, информационная насыщенность и скоростной информационный обмен;

- стресс-факторы, вызванные миграционными процессами и сложностями идентификации – множество малознакомых людей, приезжих, иностранцев, сложности в определении «кто есть кто» и образа поведения по отношению к ним;

- стресс-факторы, связанные с давлением социальных стереотипов – необходимость соответствовать образу горожанина, множество навязанных социальных обязательств, необходимость поддержания формальной коммуникации.

Данные группы отражают субъективную оценку значимости для человека того или иного воздействия на него со стороны городской среды, а не реальное воздействие последней на его жизнедеятельность. Факторами формирования указанных оценок могут выступать свойства индивидуальности, особенности опыта человека, его стереотипы и характеристики деятельности. Индивидуальность, безусловно, не может напрямую предопределять то, как человек будет реагировать на ту или иную ситуацию, но она, по мнению Б.М. Теплова, является «почвой» для формирования поведения.

В качестве фактора, имеющего значение для формирования субъективной оценки степени негативного воздействия городской среды, нами были выбраны показатели формально-динамических свойств индивидуальности. В результате исследования выборки из 300 жителей Екатеринбурга были выявлены взаимосвязи, подтверждающие наличие включения индивидуальности человека в процесс формирования его субъективной оценки стресс-факторов городской среды. Так, некоторые группы стресс-факторов не имеют данной предопределенности (это стресс-факторы, связанные с затруднениями в ориентации и перемещении, с общественным и личным транспортом, с перегрузками сенсорных систем).

Стресс-факторы, связанные с реальными угрозами жизни, здоровью и благополучию человека более значимо оцениваются людьми с повышенной эмоциональностью (положительные взаимосвязи с эмоциональностью интеллектуальной и индексом общей эмоциональности), а также склонными к повышенной

коммуникативной активности, что приводит к многочисленным контактам, получению информации о потенциальных угрозах и более реалистичной оценке других людей как источника опасности.

Пространственный краудинг более субъективно значим для человека с низкой психомоторной пластичностью и недостаточной коммуникативной эргичностью. Это люди, не умеющие гибко реагировать и приспосабливаться к дефициту пространства городской среды и склонные к одиночеству. Поэтому субъективно у них рождается ощущение того, что они «задыхаются» в насыщенном предметами и людьми пространстве города.

Ощущение высокого темпа городской жизни, сверхдинамичности его среды более негативно оценивается людьми с низкой интеллектуальной активностью, а также остро переживающими свои неудачи в тех или иных практических действиях. Кроме того, эмоционально чувствительные люди более остро реагируют на вероятность воздействия факторов, связанных с процессами миграции и сложностями идентификации. Они более чувствительны к ситуациям, характеризующимся некоторой неопределенностью социальных позиций взаимодействующих сторон. Пониженные показатели психомоторной сферы стимулируют формирование субъективного ощущения высокого давления социальных стереотипов на должностное поведение человека.

Мотивация одобрения, фиксируемая контрольной шкалой, обратно пропорциональна оценке значимости социального краудинга и давления общественных стереотипов. То есть у этих людей присутствует некая демонстративная «позиция отрицания» роли их социального окружения и требований последнего в формировании их поведения, суждений, переживаний.

Обнаруженные связи не могут быть интерпретированы однозначно предопределяющими, но являются свидетельством вероятного существования определенных типов людей, имеющих сходные реакции на городской стресс, переживающих его подобным друг другу образом и формирующих относительно близкие поведенческие модели взаимодействия со стрессогенной средой.

От «феномена» к «взаимодействию»

Е.Ю. Воронова (elenavoronova_12@mali.ru)

*ФГБОУ ВПО «Пермский государственный педагогический университет»,
г. Пермь*

Тенденцией и приоритетом современных исследований все чаще становятся не феномены психики, а их взаимосвязь, характер взаимодействия феноменов, свойств, процессов. Так, в теории интегрального исследования индивидуальности отмечается новый этап – полисистемного изучения человека. Предметом исследования становится характер взаимодействия различных

уровней индивидуальности человека, характер взаимодействия индивидуальности и социального окружения.

В истории психологии на протяжении XX века предметом исследования были концепции выдающихся ученых, научные школы, феномены их появления. В настоящее время очевидно, что главным фактором развития науки является взаимодействие ученых и научных школ, и именно взаимодействие ученых должно стать предметом историко-психологического исследования.

Взаимодействие – объективная и универсальная форма развития, определяющая существование и структурную организацию любой материальной системы. Сущность взаимодействия между людьми заключается в удовлетворении потребностей как частных, так и общественных. В зависимости от потребностей взаимодействие носит как позитивный, так и негативный характер.

При определении понятия форм взаимодействия следует исходить из основополагающего, философского понимания формы как связи и способа взаимодействия частей и элементов предмета и явления. Такой подход позволяет рассмотреть формы взаимодействия как способ организации и осуществления взаимодействующих органами совместной деятельности по решению стоящих перед ними задач. Как следует из данного определения, формы взаимодействия можно подразделить на два вида: во-первых, формы организации взаимодействия, а во-вторых, формы его осуществления.

Формы организации взаимодействия показывают, каким образом одна сторона побуждает другую сторону к выполнению тех действий, которые необходимы для нее на данном этапе. Формы осуществления взаимодействия показывают, каким образом его участники решают стоящие перед ними задачи.

Основными типами взаимодействия людей является кооперация и конкуренция. Разные авторы выделяют еще такие формы, как согласие и конфликт, приспособление и оппозицию, ассоциацию и диссоциацию и т.д. Например, Ф. Знанецкий делит все виды социальных действий на две общие категории: приспособление и оппозицию. Кооперация, или кооперативное взаимодействие, означает координацию единичных сил участников (упорядочивание, комбинирование, суммирование этих сил). Кооперация – необходимый элемент совместной деятельности, порожденный ее особой природой. А.Н. Леонтьев (1975) выделяет две основные черты совместной деятельности: а) разделение единого процесса деятельности между участниками; б) изменение деятельности каждого, так как результат деятельности каждого не приводит к удовлетворению его потребности, что на общепсихологическом языке означает, что «предмет» и «мотив» деятельности не совпадают. Средством такого соединения являются развившиеся в ходе совместной деятельности отношения, которые реализованы, прежде всего, в кооперации. Важным показателем «тесноты» кооперативного взаимодействия является включенность в него всех участников процесса.

Каждая форма обусловлена системой объективных и субъективных причин и факторов. Приоритетной формой и целью общества и человека является сотрудничество.

Конкуренция научных школ является важным фактором интеллектуального прогресса общества. Именно благодаря конкуренции создается новое знание. Не случайно нобелевский лауреат Ф.А. Хайек (1989) определил конкуренцию как «процедуру открытия».

Каждая наука формирует свои интеллектуальные традиции. Такие традиции неизбежно вступают в конкуренцию. Тем не менее, неотъемлемой частью научной жизни является непрерывное исследование пределов таких традиций и поощрение их активного обмена (Гидденс, 2004).

Предметом нашего исследования было взаимодействие трех отечественных научных школ Б.М. Теплова, Б.Г. Ананьева и В.С. Мерлина, изучающих индивидуальность человека.

Программа Б.М. Теплова развивалась в диалогах ученых, ее разрабатывающих, с авторами других родственных программ и подходов. Теплов осознавал необходимость такого взаимодействия, подчеркивая, что его подход – один из возможных, который впоследствии должен дополняться другими, подобно встрече рабочих, роющих один туннель с разных концов.

Наиболее тесные и конструктивные контакты школы Б.М. Теплова наблюдались в общении с представителями школы В.С. Мерлина. Разработанные Тепловым и Мерлиным программы были устремлены к единой цели, но предполагали различные способы ее достижения. Примером согласованности может быть то, что Б.М. Теплов апеллировал к результатам лаборатории В.С. Мерлина по изучению баланса показателей возбуждения и торможения (1958). В.С. Мерлин в описании психодинамических свойств (активности, реактивности) ссылаясь на работу В.Д. Небылицина (1966). Другая общая проблематика исследований Б.М. Теплова и В.С. Мерлина касалась психологической характеристики деятельности (Теплов, 1944, 1963; Мерлин, 1960, 1962, 1964, 1967, 1970).

Сотрудничество проявлялось и во взаимодействии школы Б.М. Теплова со школой Б.Г. Ананьева – в исследовании нового свойства нервной системы – активированности как интегральной характеристики работы мозга, наиболее явно выражающейся в индивидуальном своеобразии динамики психических процессов (Голубева, 2002; Палей, 1971). Научные достижения обеих школ, соотнесенные и обобщенные Б.Г. Ананьевым (1977), послужили одним из оснований разработанной им концепции человекознания.

Характер взаимодействия научных школ с профессиональным сообществом обусловлен динамикой развития концепции и динамикой развития школы. В латентные периоды развития школы контакты с научным сообществом полезны школе, в продуктивные периоды – научному сообществу.

Общим во взаимодействии научных школ и «оппонентского круга» является волнообразный характер интереса к общению.

Специфика музыкальности студентов университета (будущих математиков, психологов и филологов)

Т.С. Воронаева (voropayeva-tania@rambler.ru)

*Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко,
г. Киев (Украина)*

Б.М. Теплов является не только одним из наиболее известных исследователей индивидуальных различий в российской и мировой психологии, но и ярким представителем той плеяды ученых, которые стремились синтезировать гуманитарное и естественнонаучное знание. Выдающийся ученый смог реализовать это стремление в процессе комплексного исследования способностей.

В своей фундаментальной монографии «Психология музыкальных способностей» (1947) Б.М. Теплов предложил изучать музыкальность как качественно своеобразное сочетание специальных музыкальных способностей, необходимых для успешного осуществления музыкальной деятельности. Разделив музыкальные способности на основные (звукорисотный слух и чувство ритма) и неосновные (тембровый, динамический, гармонический слух), ученый предложил новую структуру музыкальных способностей (которая включала такие компоненты: ритмическое и ладовое чувство, а также способность к произвольному оперированию музыкально-слуховыми представлениями) и рассмотрел через «призму» интегративного подхода феномен музыкальности (как единство эмоциональной отзывчивости на музыку и совокупности взаимосвязанных между собой отдельных музыкальных способностей).

Сегодня проблема музыкальности является не только одной из самых актуальных в современной музыкальной психологии, но и одной из наиболее дискуссионных. И все-таки разработанная Б.М. Тепловым концепция музыкальности по-прежнему остается важной методологической базой многих современных музыкально-психологических исследований. Наше исследование базировалось на работах Б.М. Теплова и таких ученых, как Б.В. Асафьев, Б.Л. Березовский, Л.Л. Бочкарев, Н.А. Ветлугина, Б.А. Вяткин, О.В. Гвоздева, Е.Г. Гуренко, А.Л. Готсдинер, Г.Л. Ержемский, А.Б. Зелинский, И.Е. Исаева, Д.К. Кирнарская, Г.В. Ковалева, В.Е. Кузьмин, И.А. Курбатова, А.М. Магюшкин, В.В. Медушевский, З.Х. Муштари, С.И. Науменко, Е.В. Назайкинский, О.М. Нежинский, В.Д. Остроменский, О.М. Панкова, Я.А. Пономарев, Т.И. Порошина, С.И. Савшинский, М.С. Старчеус, М.Т. Таллибулина, Г.С. Тарасов, К.В. Тарасова, И.В. Тихомирова, С.И. Торичная, Ю.А. Цагарелли, Т.Ф. Цыгульская и др. Анализ результатов исследований этих ученых позволил нам выделить 10 основных компонентов музыкальности студентов, которые осваивают немзыкальные профессии: эмоциональная отзывчивость на музыку, звукорисотный слух, ладовое чувство, чувство ритма, тембровый слух, гармонический слух, музыкальная память, музыкально-слуховые представления, вокальные способности, творческое воображение.

Б.М. Теплов подчеркивал, что психологическую науку и педагогическую практику должно интересовать не то, насколько музыкален тот или другой индивид, а то, какой именно является его музыкальность. В связи с этим проведен-

ное нами в 2008–2011 годах исследование было посвящено изучению специфики музыкальности студентов Киевского национального университета (будущих математиков, психологов и филологов), которые реализуют свои музыкальные способности в различных видах деятельности (университетские и факультетские праздники, КВН и т.п.), а также в музыкально-художественных коллективах и кружках университета. Всего было обследовано 300 студентов (100 математиков, 100 психологов и 100 филологов). Были использованы стандартные методы изучения музыкальных способностей, творческого воображения, а также метод обобщения независимых характеристик.

Проведенное исследование показало, что в разных группах испытуемых более качественно развиты различные компоненты музыкальности: в группе математиков наиболее развиты творческое воображение, чувство ритма, музыкальная память, ладовое чувство, звуковысотный и гармонический слух; в группе психологов наиболее развиты тембровый слух, эмоциональная отзывчивость на музыку, творческое воображение и гармонический слух; в группе филологов наиболее развиты вокальные способности, музыкально-слуховые представления и эмоциональная отзывчивость на музыку. При этом эмоциональная отзывчивость на музыку, музыкально-слуховые представления и вокальные способности доминируют у студентов-филологов, звуковысотный слух, ладовое чувство, музыкальная память, чувство ритма, гармонический слух и творческое воображение – у студентов-математиков, тембровый слух и эмоциональная отзывчивость на музыку – у студентов-психологов.

Полученные результаты показывают, что: а) музыкальность можно рассматривать как интегральное многоуровневое образование, которое состоит из компонентов-подсистем разной сложности, тесно взаимодействующих между собой; б) музыкальность студентов, которые осваивают немusикальные профессии, имеет качественные отличия, при этом определенный синтез музыкальных способностей характерен не только для каждой отдельной личности, но и для представителей конкретной профессиональной группы; в) более высокий уровень развития творческого воображения и чувства ритма у студентов-математиков; тембрового слуха и эмоциональной отзывчивости на музыку у психологов; вокальных способностей, эмоциональной отзывчивости и музыкально-слуховых представлений у студентов-филологов связаны со спецификой их специальных способностей (математических, коммуникативных, лингвистических и т.д.) и особенностями их профессиональной подготовки; г) подтвердились результаты исследований многих ученых (Б.Г. Ананьева, Б.В. Асафьева, И.И. Ашмарина, А.Л. Готсдинера, Д.К. Кирнарской, Е.В. Назайкинского, О.М. Панковой и др.) о том, что музыкальные способности могут гармонично сочетаться с математическими и лингвистическими способностями; д) развитие музыкальности является результатом не только музыкального обучения и воспитания (в группе математиков 63% студентов в детстве окончили музыкальную школу, в группе психологов – 57% студентов, а в группе филологов – 54%), но и общего развития личности (в группе математиков 69% студентов имеют высокий уровень интеллектуального развития, в группе психологов – 60%, а в группе филологов – 56%).

Ретроспективный взгляд на взаимодействие научных школ Б.М. Теплова и В.С. Мерлина в развитии учения об индивидуальности человека

Б.А. Вяткин, М.Р. Щукин (volochkov@pspu.ru)

*ФГБОУ ВПО «Пермский государственный педагогический университет»,
г. Пермь*

Взаимодействие научных школ Б.М. Теплова и В.С. Мерлина имеет более чем полувековую историю и проявлялось в личных симпатиях и научных контактах руководителей этих школ, а также многолетних сохранившихся до настоящего времени личных и деловых взаимоотношениях их учеников и последователей.

Это взаимодействие осуществлялось и осуществляется в разных формах и по разным направлениям.

Одно из направлений заключается в изучении свойств общего типа нервной системы и их психологических проявлений. В историческом плане изучение отмеченных свойств на начальном этапе параллельно осуществлялось в обеих лабораториях. Постепенно в лаборатории Б.М. Теплова перешли к более широкому и углубленному изучению свойств нервной системы, в ходе которого был открыт ряд новых свойств (лабильность, динамичность и др.), а в лаборатории В.С. Мерлина – к изучению проявлений свойств нервной системы в деятельности и различных жизненных ситуациях. Это позволило расширить представления об индивидуальности и ее детерминантах.

Во-первых, были разработаны перечни жизненных проявлений основных свойств нервной системы (А.И. Ильина, И.М. Палей), которые в дальнейшем наряду с экспериментальными методиками были использованы для диагностики отмеченных свойств.

Во-вторых, были развернуты исследования по изучению индивидуальных стилей трудовой, учебной и спортивной деятельности в связи с подвижностью и силой нервной системы (Е.А. Климов, Л.А. Копытова, М.Р. Щукин, Б.И. Якубчик, А.К. Байметов).

Параллельно исследования стилей разных видов деятельности стали осуществляться и в школе Б.М. Теплова (К.М. Гуревич и его ученики, Н.С. Лейтес).

В школе В.С. Мерлина обозначилось новое направление в изучении свойств индивидуальности – изучение проявлений свойств нервной системы в индивидуальных свойствах различных уровней организации человека – от психодинамических до социально-психологических. Этот факт зафиксирован и в истории отечественной школы дифференциальной психофизиологии (*Умрихин, 1987*). В ряде исследований было показано, что по мере развития индивидуальности изменяется характер взаимосвязи между свойствами нервной системы и другими свойствами индивидуальности, что определяет долю вклада нейродинамических свойств в развитие индивидуальности и ее детерминантности (О.С. Самбикина, С.Ю. Жданова, Е.И. Сибирякова, Е.Г. Кузнецова).

В какой-то мере сходные факты получены и в школе Б.М. Теплова К.М. Гуревичем, обнаружившим связь профпригодности не только со свойствами нервной системы, но и с другими характеристиками индивидуальности (мотивационными, личностными, социально-психологическими).

В связи с изучением различных видов стилей в школе В.С. Мерлина активно стали разрабатываться проблемы взаимодействия внутренних условий стиля, в качестве которых выступают задействованные в нем разноуровневые свойства интегральной индивидуальности, и внешних условий и требований деятельности (Б.А. Вяткин, М.Р. Щукин и их ученики).

Другое направление взаимодействия школ Б.М. Теплова и В.С. Мерлина проявляется во взаимном дополнении теории способностей. Как известно, Б.М. Теплов выделил три основных критерия способности, а В.С. Мерлин их дополнил еще двумя основными критериями:

- продуктивные индивидуально-своеобразные приемы и способы работы;
- свойства индивидуальности и свойства личности, так как способности «характеризуются не только свойствами ума, но и всеми свойствами индивидуума».

При этом следует отметить, что как в школе Б.М. Теплова, так и в школе В.С. Мерлина теоретические представления были построены на основе богатого эмпирического материала: в школе Б.М. Теплова – помимо его работ – исследования Н.С. Лейтеса, Э.А. Голубевой, М.К. Кабардова и их сотрудников. В школе В.С. Мерлина – помимо его работ – исследования Б.А. Вяткина, Т.М. Хрустальной и их сотрудников. Таким образом, традиции эмпирического исследования способностей, заложенные Б.М. Тепловым и В.С. Мерлиным, развиваются и обогащаются в современных работах представителей этих школ.

Третье направление взаимодействия двух научных школ заключается в том, что генетические исследования в школе Б.М. Теплова (И.В. Равич-Щербо, М.С. Егорова, С.Б. Малых и их сотрудники) по существу явились предикторами развития генетического направления исследований интегральной индивидуальности в школе В.С. Мерлина. Оно развивается в пермской психологической школе в работах Е.А. Силиной, Д.С. Кориненко и их сотрудников. На основе эмпирических фактов, полученных в лабораториях обеих психологических школ, поставлен вопрос о построении психогенетической концепции интегральной индивидуальности, которая предполагает объединение психогенетических принципов (школа Б.М. Теплова) и принципов интегрального исследования индивидуальности (школа В.С. Мерлина).

Таким образом, взаимодействие научных школ Б.М. Теплова и В.С. Мерлина, начатое их основателями, продолжает эффективно развиваться и приносит свои плоды в изучении проблем индивидуальных различий и индивидуальности человека.

Специальные исполнительские способности музыканта

Е.В. Галкина

*Московский педагогический государственный университет,
г. Москва*

Исследование музыкальных способностей берет свое начало от взглядов и деятельности Б.М. Теплова, который создал классическую теорию музыкальности и музыкальных способностей. Он считал музыкальность основой профессиональной пригодности и успешности в музыкальной деятельности. Проблема специальных способностей музыканта актуальна и поныне. Особого внимания заслуживает проблематика специальных исполнительских способностей, чему уделяли внимание многие педагоги-музыканты. Так, Н.А. Римский-Корсаков делил способности на технические и слуховые. Под техническими подразумевались специфические исполнительские способности – к игре на музыкальном инструменте или пению. С.И. Савшинский разделял способности на художественные – проникновенность, содержательность, артистичность, эмоциональность исполнения; технические – виртуозность и точность игры; эстетические – тембровое богатство звучания, нюансировка.

Психологические аспекты исполнительских способностей музыканта заслуживают дальнейшего изучения. Исполнительские способности естественно развиваются и формируются в разных видах, формах и условиях музыкально-исполнительской деятельности. Ряд научных работ посвящен выявлению психических состояний, факторов и условий, влияющих на деятельность исполнителя во время публичного выступления (*Белан, 2006; Бочкарев, 2006; Корлякова, 2008; Корлякова, Лушина, 2008*).

Исполнительские способности можно рассматривать на трех уровнях: психофизиологическом, психологическом и художественно-образном.

На психофизиологическом уровне важное место занимают психомоторные исполнительские способности, от которых зависит виртуозность исполнения, техническая устойчивость. Психомоторные способности музыканта проявляются в мышечной силе исполнительского аппарата музыканта, во владении различными способами звукоизвлечения, быстроте, ловкости и координации движений, выносливости и памяти (*Цагарелли, 2008*). Особое место занимает координированность и такие ее составляющие как пространственная, временная (усвоение ритма) и силовая точность движений. От регулирования усилий зависит сила звука, некоторые параметры его качества. Существенное место занимает и память на движения (их последовательность, воспроизведение силовых, пространственных и временных параметров движений). От этого зависит безошибочность воспроизведения музыкального произведения, то есть стабильность, надежность исполнительского плана действий (*Бочкарев, 2006*).

На развитие психомоторных способностей влияют природные предпосылки музыкальных способностей, к которым относятся анатомо-физиологические особенности музыканта-исполнителя (строение и функционирование слухового анализатора, морфологическое строение руки) и основные свойства нервной си-

стемы. Ю.А. Цагарелли отмечено, что особенности формирования исполнительской техники обусловлены подвижностью нервной системы музыканта. Но все же, чем богаче исполнительский опыт музыканта, тем большим количеством стереотипизированных, автоматизированных психомоторных навыков он обладает.

Конечно, в основе любых исполнительских способностей лежит нейродинамика, поэтому следующий очень важный уровень – психологический. В него входят такие исполнительские способности и качества как: психоэмоциональная устойчивость, устойчивость внимания, самоконтроль, стабильность.

Психоэмоциональная устойчивость характеризуется как устойчивость психического состояния к любым эмоциогенным внешним и внутренним воздействиям, которая проявляется в способности не повышать психоэмоциональную напряженность в экстремальных ситуациях.

Устойчивость внимания понимается как сосредоточенность музыканта на тех или иных объектах, связанных с процессом исполнения без отвлечения на какие-либо внешние или внутренние факторы. Внимание бывает внешним и внутренним. Как замечает А.П. Лушина, в направленности сценического внимания более высокое положение занимает внутреннее внимание, связанное с воплощенным художественным образом, а более низкое – внешнее внимание, направленное на публику и соисполнителей (*Корлякова, Лушина, 2008*).

Самоконтроль – умение контролировать свои эмоции во время концертного выступления. В музыкально-исполнительской деятельности музыканты обычно называют самоконтроль «способностью слушать себя».

Не менее важную роль играет и стабильность исполнения. Основным критерием стабильности является фактор воспроизводимости результата, а фактическим показателем стабильности является безошибочность исполнения музыкального произведения (*Цагарелли, 2008*).

Развитию исполнительских способностей музыканта на психологическом уровне способствуют такие психологические факторы, как мотивация, отражающая значимость учебной деятельности, отношение к исполнительской деятельности, саморегуляция, определяющая успешность исполнительской деятельности, индивидуально-личностные особенности учащихся.

Третий уровень исполнительских способностей – художественно-образный. На этом уровне большую значимость приобретают такие важные исполнительские способности как: художественность, эмоциональность исполнения, артистизм, достижение пикового состояния.

Художественность исполнения отличается содержательностью, глубокой проникновенностью, эмоциональностью исполнения. В искусстве нельзя «механически любить, страдать, ненавидеть... без всякого переживания», – подчеркнул К.С. Станиславский.

Не менее важное значение для исполнительской деятельности имеют артистические способности музыканта. Артистизм можно трактовать как способность к перевоплощению, обаяние, заразительность, убедительность, то есть умение влиять на аудиторию, эмоциональная подвижность, благоприятные внешние данные. Он связан с физической организацией личностных ресурсов, со своеобразным творческим мышлением, с умением управлять своим физи-

ческим самочувствием. Выработываемые артистические способности позволят студентам в ситуациях публичного выступления преодолевать мышечные зажимы, раскрепощаться, перевоплощаться, а развитые способности держаться на сцене и проявлять широкую гамму эмоций способствуют снижению уровня тревожности во время публичного выступления.

По мнению психофизиологов, музыкально-исполнительская деятельность предполагает поиск состояния «полета» или же состояния «пика формы». Для профессиональных музыкантов очень важно уметь достигать своего пикового состояния, когда исполнение музыки не связано с напряжением, а сопровождается легкостью и удовольствием. Как отмечает А.В. Торопова, это состояние в ходе реализованного, свершившегося творческого акта запоминается в чувственной памяти навсегда, что заставляет человека снова и снова идти к такой творческой деятельности в поисках повторения и развития пикового переживания. Достижение этого состояния является наивысшим кульминационным моментом исполнительской деятельности музыканта. По мнению психофизиологов, «пик формы» достигается в ходе выработки и запоминания «верных» ощущений с точки зрения организации движения.

Эффективное формирование исполнительских способностей обеспечивает успешность музыканта в исполнительской деятельности.

Литература:

- Белан Е.А.* Феномен сценического волнения и совладание с ним в ситуации музыкального исполнительства: Автореф. ... дисс. Краснодар, 2006.
- Бочкарев Л.Л.* Психология музыкальной деятельности. М., 2006.
- Корлякова С.Г.* Психомоторные способности музыкантов: генезис и формирование. Ставрополь, 2008.
- Корлякова С.Г., Лушина А.П.* О структуре исполнительских способностей музыканта-инструменталиста // Высшее образование сегодня. 2008. № 1. С. 75–79.
- Цагарелли Ю.А.* Психология музыкального исполнительства. Казань, 2008.

О двух постулатах теории музыкальности Б.М. Теплова

Н.М. Гарипова (natamigo@rambler.ru)

*Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы,
г. Уфа*

Грандиозное здание науки можно представить как систему открытий, связанных между собой и обуславливающих друг друга. Одни из них понимаются и принимаются сразу, поражая своей очевидностью, скрытой до поры до времени от человека, другие – вызывают ожесточенные споры. Есть открытия, истинное место и значение которых осознается людьми не сразу. К таковым относятся два постулата Б.М. Теплова в его теории музыкальности. Первый постулат отражает моторную природу музыкальности, музыкального слуха и музыкально-

го восприятия. Второй утверждает, что в основе развития мелодического и звуковысотного слуха лежит ладовое чувство. Несмотря на то что оба названных положения особых возражений ни у кого не вызвали, а потому в защите не нуждаются, их глубинный смысл до сих пор остается за семью печатями для многих музыкантов-педагогов, отдающих свои силы развитию музыкальности и музыкального восприятия обучающихся.

В данной статье обозначенные идеи Б.М. Теплова будут рассмотрены в сопряжении с концепциями иных ученых, что позволит в полной мере осознать гениальную пронизательность музыкального психолога.

На слухомоторную природу музыкального восприятия Б.М. Теплов прямо указывает при исследовании чувства ритма. Он пишет: «Восприятие ритма никогда не бывает только слуховым; оно всегда является процессом слуходвигательным» (Теплов, 2005, с. 319). И далее добавляет: «...восприятие музыки имеет активный, слухомоторный характер» (*там же*). Но психолог отмечает и те стороны музыкального слуха, которые не проявляют столь очевидной связи с движением, а точнее – с вокализацией. «Представления мелодии, исполняемой на каком-нибудь инструменте, – замечает он, – могут быть в тех или иных случаях неразрывно связаны с вокальной моторикой, последняя может служить для них необходимой опорой, и в то же время они могут отражать тембр инструмента, который ни в какой мере не передается внутренним пением» (*там же*, с. 290). Находится в поле внимания ученого и тот факт, что у людей, обладающих так называемым абсолютным слухом, связь слуховых образов и вокальной моторики не проявляется. «Однако, – пишет Б.М. Теплов, – сказанным несколько не опровергается факт очень глубокой и интимной связи слуховых музыкальных представлений с вокальной моторикой» (*там же*, с. 291). К этому выводу он приходит, обобщая результаты многочисленных экспериментов, проведенных как им самим, так и другими исследователями. В частности, психолог замечает, что узнавание «высоты звука у лиц, не имеющих абсолютного слуха... целиком базируется на чувстве интервалов и на внутреннем пении» или напевании вслух (*там же*, с. 144).

В самом деле, роль движения при восприятии музыки принципиально значима. Будучи процессуальным видом искусства, музыка, звучащая здесь и сейчас, развертывается во времени. Однако время неразрывно связано с движением и ритмом, на что указывал еще В. Вундт, который писал: «Открывая ритм прежде всего в наших движениях, мы и самый ритм называем движением, продолжающимся со строго определенной мерою, но в сравнении с первичным чувством движения наше ухо отличается гораздо большей способностью восприятия ритмического движения» (Вундт, 1880, с. 589). Заметим, между прочим, что именно такое движение (ритмическое) и присуще музыке.

Со всей очевидностью особая роль движения в музыке (при ее восприятии, представлении и исполнении) обнаруживается, если обратиться к концепции интонационной формы В.В. Медушевского (1993). Согласно указанной концепции, интонационная форма представляет собой единство аналитической и протоинтонационной формы. Последняя же является смутным предчувствием интонации. Она связана с мимикой, пантомимикой, танцевальными «па», речевыми интонациями,

обусловленными соответствующими движениями связок. Иными словами, она связана с телом человека, с тонусом его мышц, с двигательными проявлениями самых разных его состояний. И эти двигательные проявления находят объективацию в музыкально-звуковой материи. Понятно, что истинное восприятие музыки предполагает присвоение со стороны слушателя закодированных в музыке движений.

Кроме того, следует отметить и то, что слышимая человеком информация адекватно отражается на экране психики благодаря отработанному и в фило-, и в онтогенезе механизму уподобления действий систем рецепции человека внешним воздействиям. Этот механизм представляет собой своеобразное «ощупывание» звучания голосовым аппаратом. А потому с известной долей допущения восприятие музыкального произведения можно представить как «ощупывание слухом» и голосом звукового тела музыки – как музыкально-слуховое движение, обусловленное звуковой информацией. Оптимальным способом присвоения такой информации является соинтонирование, которое имеет место, надо полагать, даже там, где звуковая материя не располагает к удержанию мелодической линии. Соинтонирование при отсутствии мелодии осуществляется, поскольку связки и артикуляционный аппарат все же принимают участие в обработке слухового сигнала, так как само слышание происходит только в результате «сложной координированной деятельности слухового и речедвигательного аппаратов» (Тарасов, 1979). Голосовой же аппарат человека очень тесно связан со всеми мышцами человеческого тела, которые также могут принимать участие в процессе соинтонирования.

Исследование музыкально-слуховой деятельности как особого движения позволяет обнаружить парадоксальное сходство слухо-моторики с движениями человеческого тела, закономерности которых вскрыты в теории Н.А. Бернштейна. Согласно этой теории можно выделить пять уровней движения (Бернштейн, 1947). Движения так называемого палеокинетического уровня лежат в основе любых движений. Движения этого уровня характеризуются изменениями мышечного тонуса, а также отражают положение и направленность тела в поле тяготения. Эти свойства присущи и слухомоторике. Не вызывает сомнений, что любое интонирование или соинтонирование (от примитивного до утонченно сложного) обеспечивается особым тонусом мышц. Проявляются на рассматриваемом уровне слухомоторики и эффекты гравитации – силы тяготения (направленной энергии). Как известно, гравитация ощущается не только посредством вестибулярного аппарата, но и мышцами тела, на что указывал еще Н.А. Бернштейн (1966), подчеркивая роль проприорецептивной и тактильной модальности в движениях этого уровня. А это свойственно и музыкально-слуховой деятельности с той лишь разницей, что вместо тактильной модальности здесь выступает слуховая, которая, по сути, представляет собой прикосновение к вибрирующей среде.

Возникающие при восприятии музыки ощущения направленной силы (энергии), сходные с гравитационными ощущениями, играют весьма важную роль в музыкальной перцепции. Ощущения гравитации в музыке – это, прежде всего, ощущения тяготений. «...Главная особенность музыки, – писал Э. Курт, – это тяготения» (Курт, 2005, с. 631). Однако тяготения в музыке как процессуальном

искусстве обнаруживаются не по вертикали, а по горизонтали, и проявляются на любом уровне организации музыкально-звуковой материи. На фоническом уровне гравитационные эффекты проявляются как ощущения тяготения неопорного тона к опорному. Следует заметить, что ощущение опоры в музыкально-слуховой деятельности трудно переоценить. «Можно сказать, не боясь преувеличений, – пишет М.Г. Арановский, – что в тот момент, когда первобытный человек выделил опорный тон, отдав ему предпочтение перед другими, и тем самым совершил акт выбора, началась история музыки» (Арановский, 1991, с. 69). Благодаря ощущениям тяготения возникли многие ладовые системы, а также явление музыкального метра.

Вернувшись к теории музыкальности Б.М. Теплова в свете изложенного материала, становится ясным, что ладовое чувство (выражающееся в ощущениях устойчивых и неустойчивых звуков), является не только одной из основных музыкальных способностей и лежит в основе мелодического слуха, на что указывает исследователь (Теплов, 2005), но и представляет собой (будучи частным случаем проявления гравитационных ощущений в музыке) основу музыкальности и музыкального восприятия. Таким образом, именно Б.М. Тепловым заложен краеугольный камень не только теории музыкальных способностей, но и теории музыкального восприятия.

Литература:

- Арановский М.Г.* Синтаксическая структура мелодии. М., 1991.
- Бернштейн Н.А.* О построении движений. М., 1947.
- Бернштейн Н.А.* Топология и метрика движений / Очерки по физиологии движения и физиологии активности. М., 1966.
- Вундт В.* Основания физиологической психологии. М., 1880.
- Курт Э.* Тонпсихология и музыкальная психология // Психология музыки и музыкальных способностей: Хрестоматия / Сост.-ред. А.Е. Тарас. М., 2005. С. 618–703.
- Медушевский В.В.* Интонационная форма музыки. М., 1993.
- Тарасов Г.С.* Проблема духовной потребности: (На материале музыкального восприятия). М., 1979.
- Теплов Б.М.* Психология музыкальных способностей // Психология музыки и музыкальных способностей: Хрестоматия / Сост.-ред. А.Е. Тарас. М., 2005. С. 16–360.

Сравнительное исследование школьной успеваемости близнецов и одиночнорожденных

Л.М. Гейдарова (leyla_psychology@mail.ru)

*Факультет психологии Бакинского филиала МГУ имени М.В. Ломоносова,
г. Баку (Азербайджан)*

Развитие близнецов (как пренатальное, так и постнатальное) сопровождается значительно более серьезными проблемами, по сравнению с развитием оди-

ночнорожденных детей. Почти половина близнецов (в 5 раз больше, чем одиночнорожденных детей) рождается недоношенными, у них на 30% чаще, чем у одиночнорожденных, бывают травмы при рождении, в два раза чаще встречаются серьезные патологии в первый год жизни. Сложности развития близнецов не ограничиваются медицинскими проблемами. Матери в среднем уделяют каждому из близнецов меньше внимания, чем одиночнорожденным, что сказывается на психомоторном развитии близнецов. Постоянное присутствие партнера по близнецовой паре (близнецовая ситуация) часто приводит к задержкам в развитии речи, к более позднему формированию схемы тела, к сужению круга общения. В результате этого повышается вероятность отставания близнецов от одиночнорожденных детей по когнитивному развитию, а при поступлении в школу – по способности усваивать школьную программу. Например, в исследовании Сигал (2000) показано, что средний уровень интеллекта близнецов, начинающих обучение в школе, на половину стандартного отклонения ниже, чем интеллект одиночнорожденных (соответственно 90–95 баллов и 100 баллов). Некоторые исследователи указывают на еще большие различия – до двух стандартных отклонений (Davis, Gayan et al., 2001).

Специфика развития близнецов позволяет рассматривать их как группу риска и требует исследования возможностей преодоления неблагоприятных условий развития. Но для того, чтобы понять, каким образом возможно компенсировать отставание в развитии близнецов, необходимо прежде всего отчетливо представлять возрастную динамику соотношения когнитивного развития близнецов и одиночнорожденных. Этой цели и посвящено сравнительное исследование когнитивного развития близнецов и одиночнорожденных детей, проводящееся в Баку.

Схема исследования соответствует аналогичному исследованию, проведенному на выборке российских близнецов, и представляет собой анализ школьной успеваемости близнецов в зависимости от социально-демографических особенностей семьи и особенностей внутрисемейных отношений близнецов.

Анализ результатов исследования на данном этапе включает: 1) сопоставление распределения показателей академической успеваемости одиночнорожденных детей с распределениями аналогичных показателей в 6 группах близнецов – МЗ-мальчики и МЗ-девочки, ДЗ-мальчики и ДЗ-девочки (из однополых пар), ДЗ-мальчики и ДЗ-девочки (из разнополых пар); 2) анализ различия средних между близнецами и одиночнорожденными (близнецы vs одиночнорожденные, МЗ-близнецы vs одиночнорожденные, ДЗ-близнецы vs одиночнорожденные, МЗ-девочки vs одиночнорожденные девочки, МЗ-мальчики vs одиночнорожденные мальчики, ДЗ-девочки vs одиночнорожденные девочки, ДЗ-мальчики vs одиночнорожденные мальчики, МЗ-близнецы vs ДЗ-близнецы); 3) анализ различия средних в группах близнецов, различающихся по социально-демографическим параметрам семьи и близнецовым отношениям.

Предмет и задачи дифференциальной психологии на современном этапе ее развития

*Л.А. Головей (lgolovey@yandex.ru), И.Б. Дерманова (dermanova@mail.ru)
Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург*

Со времени возникновения дифференциальной психологии как научной дисциплины прошло более 100 лет, и тогда она возникла как психологическое направление с мощным научным потенциалом развития. Ее основатель В. Штерн сформулировал четыре основные задачи, остающиеся актуальными до сих пор. Эти задачи были обозначены в рамках горизонтального и вертикального срезов. В рамках горизонтального – это: 1) вариационное исследование, если изучается только один признак у нескольких индивидов; 2) корреляционное исследование, если изучаются два и более признака у нескольких индивидов. В рамках вертикального – 3) изучение одного индивида в отношении многих признаков и 4) сравнение двух или нескольких индивидов в отношении многих признаков. Говоря об отличиях индивидов друг от друга в рамках вертикального среза, Штерн формулирует свое понимание индивидуальности как совокупности свойств разного уровня, по-разному взаимосвязанных между собой.

Такой взгляд на индивидуальность существует и в настоящее время. Его сторонники (в отечественной психологии это, в первую очередь, Б.Г. Ананьев, В.С. Мерлин, В.М. Русалов; в западной – Дж. Ройс и А. Пауэлл) ориентированы, главным образом, на выявление структуры индивидуальности. Они, вслед за В. Штерном, рассматривают симптомокомплексы характеристик разного уровня – от биохимических и нейрофизиологических до особенностей творческого самовыражения – в единой структуре человеческой индивидуальности, а также специфику проявления индивидуальности как целостности, обладающей своими специфическими проявлениями.

В то же время при исследовании признаков и их структуры (это первая и вторая задачи в классификации Штерна) в отечественной психологии сложилась традиция отнесения к ним, главным образом, свойств: будь то свойства темперамента, свойства характера или способностей, а также изучения их типов. Опираясь, главным образом, на традицию дифференциальной психофизиологии, дифференциальная психология сужает пространство своего предмета. Проявления индивидуальности как целостности при этом в расчет не принимаются. То есть из предмета рассмотрения современной дифференциальной психологии у многих исследователей практически выпадают признаки и такие индивидуально-психологические характеристики, которые относятся к другим признакам проявления индивидуальных различий и к другим способам проявления целостной индивидуальности. Остается не вполне понятным при этом, почему одним признакам придается большее значение, и они признаются необходимыми и обязательными для изучения в рамках данной науки, в то время как другим – отказывается в этом праве, хотя никто не отрицает их существования. Так, например, из контекста дифференциальной психологии выпадают та-

кие характеристики, как жизненные стили и сценарии, картина и модель мира, особенности самосознания и самооценки, психологическое время личности, психологический возраст и т.д. Почему-то дифференциальных психологов не интересует влияние ситуации и ситуационного контекста на изучаемые характеристики, хотя ситуационно детерминированные индивидуальные различия при этом проявляются достаточно ярко и очевидно.

На наш взгляд, поиск концепции или системы координат, которая помогла бы отчасти упорядочить многообразие индивидуальных различий, описать их общую структуру, является в настоящее время одной из первых задач дифференциальной психологии.

За основу могут быть взяты те самые концепции индивидуальности, которые уже упоминались выше. Логично предположить, что поиск индивидуальных различий удобнее проводить, руководствуясь их родовой структурой – структурой индивидуальности. Так, например, в концепции Б.Г. Ананьева выделяются свойства разного уровня, характеризующие подструктуры индивида, личности, субъекта деятельности и индивидуальности. Здесь достаточно логично размещаются и природные основы индивидуальных различий, и такие психологические образования как темперамент, характер, способности и др. Но наряду с ними Ананьев указывает на то, что индивидуальность – это замкнутая система вследствие внутренней взаимосвязанности ее свойств (личности, индивида и субъекта). А то, что индивидуальность рассматривается как самостоятельная подструктура, предполагает еще и некоторое новое качество. Заметим, что в противном случае не было бы необходимости ее выделять. Это новое качество Б.Г. Ананьев находит в сочетании в человеке свойств открытой и закрытой систем – во внутреннем мире личности. «В этом относительно обособленном от окружающего внутреннем мире, – пишет он – складываются комплексы ценностей (жизненных планов и перспектив, глубоко личностных переживаний), определенные организации образов (“портретов”, “пейзажей”, “сюжетов”) и концептов, притязаний и самооценки» (Ананьев, 1968, с. 328).

Такой взгляд на индивидуальность как новую интегративную сущность задает, наряду с выявлением индивидуально-психологических характеристик и свойств, дополнительные оси и направления исследования индивидуальных различий. Это характеристики, проявляющиеся в феноменах целостной индивидуальности. Например, те, о которых уже говорилось выше: характеристики субъективной реальности человека, его картины мира, особенности самосознания. Ананьев также отмечает необходимость изучения проявлений экстерниоризации внутреннего мира в поведении и деятельности, что может характеризоваться, в частности, индивидуальными стилями жизни, адаптации и т.д. Кроме того, Ананьев настаивает на рассмотрении индивидуальности в развитии (динамике), что позволяет учитывать индивидуальные различия в более или менее длительном ситуационном контексте.

У В.С. Мерлина в качестве целостных форм, объединяющих разные уровни интегральной индивидуальности, выступают индивидуальные стили деятельности и общения, а индивидуальность как целостность уже проявляется в такой

характеристике как метаиндивидуальность. Это тоже дает возможность существенно расширить сферу изучаемых признаков.

В концепции Дж. Ройса и А. Пауэлла также в общую структуру индивидуальных различий включены характеристики разных уровней интеграции: от сенсорных и моторных до личностного смысла, образа мира и образа себя.

Таким образом, концепции индивидуальности, которые, по сути, и закладывают основания структуры исследуемых в дифференциальной психологии характеристик, указывают нам дополнительные направления изучения индивидуальных различий в контексте общих задач дифференциальной психологии, к которым обычно относят исследования диапазона проявлений, закономерностей формирования, природы и происхождения, изучение влияния на них групповых факторов и др.

Индивидуализация процедуры ЭЭГ–БОС как средство повышения эффективности релаксационного тренинга

*А.С. Горев¹ (asgorev@rambler.ru), Н.В. Ковалева²,
Е.Н. Панова², А.К. Горбачева²*

Институт возрастной физиологии РАО (1);

Московский городской психолого-педагогический университет (2), г. Москва

На сегодняшний день ЭЭГ–БОС считается одним из наиболее перспективных способов обучения произвольной регуляции функционального состояния. В ранее проведенных нами ЭЭГ-исследованиях, посвященных анализу динамики ЭЭГ-показателей (спектральные параметры, показатели когерентности ЭЭГ по внутрислошарным и межполушарным отведениям) при релаксационной регуляции были выявлены выраженные индивидуальные различия. В связи с этим было выдвинуто предположение о возможности повышения эффективности ЭЭГ–БОС за счет использования в ходе тренинга индивидуально подобранного наиболее информативного (в наибольшей степени отражающего релаксационные изменения функционального состояния) ЭЭГ-показателя.

Исследования осуществлялись на аппаратно-программном комплексе, созданном на базе компьютерного энцефалографа Neurovisor24U. Комплекс обеспечивал возможность обработки энцефалограммы, формирования БОС-сигнала, отражающего заданные ЭЭГ-параметры (мощность ритмической составляющей, когерентность между ЭЭГ в определенных отведениях, рассчитанных в заданной частотной полосе) и представление его в виде столбика на экране монитора.

В эксперименте приняли участие пять студентов 18–19 лет. Перед БОС-тренингом с каждым испытуемым проводилась релаксационная проба, включающая три ситуации: состояние спокойного бодрствования (2 мин.) – релаксация (10 мин.) – состояние после выхода из релаксации (2 мин.). Во время эксперимента испытуемый находился в мягком кресле. По инструкции в ситуации релаксации ему предлагалось отключиться от проблем и настроиться на отдых.

Для облегчения этого процесса создавался релаксирующий звуковой фон «шум прибора». В ходе проведения эксперимента проводилась многоканальная регистрация ЭЭГ и электрокожного сопротивления (для контроля уровня общей активации). ЭЭГ регистрировали монополярно в затылочных (O1, O2), теменных (P3, P4), височно-теменно-затылочных (T5, T6) и лобных (F3, F4) отведениях. Математическая обработка ЭЭГ предусматривала расчет (эпоха анализа – 2 сек.) текущих (в ходе эксперимента) значений показателей спектральной мощности и когерентности ЭЭГ по использованным отведениям (внутриполушарные и межполушарные связи) в трех субдиапазонах альфа-полосы (7–9, 9–11, 11–13 Гц). Результаты обработки позволяли анализировать характер и выраженность релаксационных изменений характеристик энцефалограммы по 10 спектральным параметрам и 25 показателям когерентности.

На основании этого анализа (при наличии повышения в ситуации релаксации значения электрокожного сопротивления, свидетельствующего о снижении уровня общей неспецифической активации ЦНС) выбирался 1 из 35 расчетных ЭЭГ-параметров с наиболее выраженными сдвигами в ситуации релаксации.

Далее с испытуемым начинался ЭЭГ–БОС тренинг по обучению произвольной релаксации с использованием в качестве сигнала обратной связи выбранного для него ЭЭГ-параметра. Выбранный параметр предъявлялся испытуемому на экране монитора в виде столбика. Испытуемому сообщалось, каким образом (увеличение, уменьшение) должна меняться высота столбика в случае успешной релаксации. Для формирования состояния релаксации испытуемому предлагалось использовать простейшие психотехнические приемы: спокойное дыхание с удлиненным выдохом и «отпускание» мышц в фазе выдоха.

С каждым испытуемым было проведено по три сеанса БОС-тренинга. По окончании каждого сеанса тренинга проводился анализ динамики использованного в качестве сигнала обратной связи ЭЭГ-параметра, а также анализ динамики остальных 34 расчетных ЭЭГ показателей.

Анализ результатов релаксационной пробы подтвердил полученные нами ранее данные об информативности (в плане отражения релаксационных сдвигов в функциональном состоянии) динамики значений уровня когерентности по дистантным (внутриполушарные и межполушарные) связям: для всех пяти испытуемых в качестве БОС-сигнала были выбраны показатели когерентности по связям фронтальных или центральных областей с задними корковыми областями (затылочными, теменными или теменно-затылочно-височными). У двух испытуемых показатели относились к полосе 7–9 Гц и у трех – к полосе 9–11 Гц.

Анализ динамики расчетных ЭЭГ-параметров в ходе первого сеанса БОС-тренинга показал, что из пяти испытуемых только у одного наиболее выраженные релаксационные сдвиги отмечались именно для индивидуально подобранного в ходе предварительной релаксационной пробы показателя. В этой связи при проведении второго сеанса тренинга для четырех испытуемых в качестве БОС-сигнала были использованы новые (более информативные по данным первого сеанса) показатели.

Анализ динамики расчетных ЭЭГ-параметров в ходе второго сеанса БОС-тренинга показал, что у всех пяти испытуемых выбранные параметры не дали

наиболее выраженных релаксационных сдвигов. В этой связи при проведении третьего сеанса тренинга для всех испытуемых в качестве БОС-сигнала были использованы новые показатели с наиболее выраженными релаксационными изменениями во втором сеансе.

Анализ динамики расчетных ЭЭГ-параметров в ходе третьего сеанса БОС-тренинга показал, что из пяти испытуемых только у одного наиболее выраженные релаксационные сдвиги отмечались именно у использованного в качестве БОС-сигнала ЭЭГ-параметра, выбранного по результатам второго сеанса тренинга.

Таким образом, полученные результаты указывают на то, что ни один из использованных в ходе эксперимента показателей (значения когерентности по дистантным связям) не имеет достаточно «жесткой» связи с уровнем психофизиологической активации. В свете представлений о системной организации деятельности мозга каждый из них, по-видимому, является лишь одним в совокупности показателей, совместная динамика которых характеризует изменения в функциональном состоянии ЦНС в ходе процесса релаксации. Учитывая это обстоятельство, можно предположить, что для индивидуализации сигнала обратной связи более продуктивным будет поиск комплексного показателя, отражающего изменения в характере системной деятельности мозга (в данном случае – «картине» функциональных связей корковых областей).

Исследование специфики переживания событий в различных ситуациях (студенчество и потеря работы)

С.А. Гусев (xcreativ@gmail.com)

Учреждение РАО «Психологический институт», г. Москва

Жизненный путь каждого человека уникален в сочетании событий положительного и отрицательного, кризисного и стабильного характера. В особую группу можно выделить кризисы, вызванные не зависящими от воли человека событиями. Одним из таких событий является потеря работы. Безработица остается на сегодня одной из самых сложных проблем в социальной жизни России. Для отдельной личности безработица подобна тупику, когда «выхода нет» и все перспективы перекрывает безысходность. Эта проблема остро встает и перед выпускниками школ и вузов, которым необходимо трудоустроиться. Из-за воздействия неблагоприятных факторов, сказывающихся на их состоянии, зачастую они попадают в «группу риска», повышается вероятность их дезадаптации. Стрессогенность безработицы стала очевидной и актуальной, и это ставит перед исследователями новые проблемы по ранней диагностике и оказанию адресной помощи тем, кто находится в подобной ситуации. Однако анализ литературы по переживанию событий и дифференциально-психологическим особенностям этого феномена свидетельствует о том, что многое в данной теме еще остается неясным (Кабардов, 2006, 2007; Нюттен, 2004; Духновский, 2005; и др.). Ситуация

потери работы не проанализирована как особое событие в жизни человека, обладающее своей спецификой. Мало разработана и проблема адекватных методов исследования по этой теме.

В исследовании приняло участие 274 испытуемых (17–63 года, возрастное распределение выборки имеет явное смещение в сторону молодых участников, средний возраст 32 года), из них 180 (130 женщин, 50 мужчин) – студенты 1–5 курсов психолого-педагогического факультета МГОГИ, 94 (73 женщины, 21 мужчина) – клиенты Орехово-Зуевского центра занятости населения (ЦЗН), проходящие первичный прием.

В соответствии с целью и задачами диссертационной работы были выбраны методики, включающие следующие блоки: 1) изучение свойств и характеристик переживания событий – «Шкала временных установок (Ж. Нюттен); 2) изучение автобиографической памяти (АП) как носителя переживания события: а) «Линия жизни» (В.В. Нуркова), б) «Функции автобиографической памяти» – опросник, оценивающий функциональный репертуар АП (К.Н. Василевская); 3) структура психологической защиты изучалась с помощью опросника «Индекс жизненного стиля» (в адаптации Л.И. Вассермана, О.Ф. Ерышева, Е.Б. Клубова), 4) личностные качества исследовались по опроснику 16-PF Р.Б. Кеттелла.

Проведенное нами исследование подтвердило выдвинутые гипотезы и позволило сформулировать следующие выводы.

1. Взаимосвязи психологической защиты, с одной стороны, и характеристик переживания событий – с другой, опосредуются двумя формами переживания – созерцания и деятельности. Данные зависимости позволяют разделить механизмы психологической защиты по критерию функций в регуляции переживания событий на: 1) оборонительные, наиболее эффективно поддерживающие переживание–созерцание событий на позитивном уровне; 2) экстренные, активизирующиеся и действующие в ситуации безысходности, когда переживание событий «упало» до негативного полюса; 3) полифункциональные, имеющие статус гибкой, разнонаправленной активизации. Данная типология применима как к ситуации студенчества, так и при потере работы.

2. Специфика переживания события потери работы во многом зависит от гендера, семейного положения, возраста личности. Возраст потерявшего работу определяет общую аффективную оценку настоящего и активность будущего. Женщины при потере работы в целом более положительно, оптимистично переживают прошлое и особенно будущее. Мужчины конфликтно переживают настоящее, с большей вероятностью теряют субъектную установку к нему, в тоже время имеют активную позицию по отношению к будущему. Вдовы имеют ниже напряженность механизмов защиты Регрессии, Замещения и Рационализации и выше Отрицания.

3. Выделенные в исследовании типы механизмов (оборонительные, экстренные, полифункциональные) психологической защиты образуют три личностные формы переживания при потере работы: Регрессивная, Рационализирующая, Отрицающая. Данные формы характеризуются закономерным сочетанием механизмов психологической защиты, свойств и характеристик переживания событий, личностных качеств, имеют четкие градации по эмоционально-

экспрессивному и когнитивному типу. Уникальная закономерность сочетания свойств и характеристик переживания события в каждой форме, является «сигналом» для ее эффективной диагностики. Уровень образованности личности является дифференциально-типологическим предиктором для регрессивной формы, а гендерные особенности имеют значение как для проявления регрессивной, так и рационализирующей форм переживания события потери работы.

4. Значимость события потери работы определяет индивидуальную вариативность–устойчивость как конфигурации характера взаимосвязи психологической защиты, с одной стороны, и характеристик переживания событий – с другой, так и их количество. Она также определяет способы его переживания: ассоциированный и диссоциированный.

5. В независимости от гендерных особенностей, возраста и уровня образованности личности, переживания студентов отличаются оптимистичной установкой и позитивными оценками, существенную роль у них играют свойства «Активности», для настоящего и будущего выделяется свойство «Личностной ценности». Настоящее переживается студентами менее конфликтно, дифференцировано и более эмоционально, чем у клиентов ЦЗН.

6. Специфику переживания ситуации студенчества определяют гендерные особенности, уникальная динамика в зависимости от курса обучения, отличия в свойствах переживания событий. Гендерные особенности студентов определяют широту и спектр позитивности переживания событий. Студенчество характеризуется уникальной динамикой переживания, ее своеобразие зависит от закономерного сочетания личностных особенностей, свойств и характеристик переживания событий, защитных механизмов, проявляющихся на разных этапах обучения в вузе.

7. Шкала временных установок является эффективным методом для определения переживания личностью события потери работы. Факторы, выделяемые по данному методу, чувствительны к личностному качеству тревожности, внутренней напряженности и склонности к чувству вины. Конфигурация шкал и факторов может быть основой для предсказания одной из трех форм переживания личностью события потери работы: регрессивной, рационализирующей, отрицающей.

Индивидуальные различия восприятия времени подростками общеобразовательных школ и воспитательной колонии

Ю.Н. Гум (gut.julya@yandex.ru), М.К. Кабардов (kabdov@mail.ru)

НИУ «БелГУ», г. Белгород;

Учреждение РАО «Психологический институт», г. Москва

Изучению связи между особенностями восприятия времени и работы больших полушарий мозга посвящены работы Д.Г. Элькина (1962), В.Ф. Коновалова

(1983), Е.А. Полянской (1998). При этом продолжает оставаться значимой проблема психологического времени в подростковом возрасте, так как именно в этот период проявляется осознание себя и своей жизни во времени (Демина, 1993; Регуш, 2003).

Было проведено исследование взаимосвязи показателей функциональной асимметрии с личностными особенностями у девиантных подростков с разными показателями моторной пробы по А.Р. Лурии, отбывающих наказание в Валуйской воспитательной колонии. Для исследования индивидуальных различий в процессах восприятия времени было обследовано 120 испытуемых. В выборку вошли 60 воспитанников колонии для несовершеннолетних и 60 учащихся средней общеобразовательной школы Белгородской области.

В работе использовано 2 блока методик.

1. Первый блок методик направлен на выявление индивидуальных особенностей функциональной асимметрии (профиль латеральной организации). Использовались методики А.Р. Лурии, а также пробы других авторов, включенные в «Карту латеральных признаков» (по А.П. Чуприкову). Данная методика в настоящее время достаточно широко применяется для выявления латеральных особенностей человека. При оценке асимметрий испытуемых особое внимание также обращалось на показатели пробы «Перекрест рук» по А.Р. Лурии (левые показатели пробы «перекрест рук» и правые показатели пробы «перекрест рук»), которые являются внешними индикаторами парциального доминирования (Москвин, 2002).

2. Во второй блок вошли: тест «Временные ориентации»; методика «Временной семантический дифференциал», выявляющая особенности переживания времени. Дискретное время определяется как скачкообразное, прерывистое, раздробленное, чаще разнообразное. Континуальное – это время плавное, непрерывное, цельное, с тенденцией к однообразию. Напряженное время – это время сжатое, насыщенное, организованное, достаточно быстрое; ненапряженное – пустое, неорганизованное, медленное. Эмоциональное отношение ко времени выражается полюсами оценок – приятное, беспредельное или неприятное, ограниченное (Головаха, Кроник, 1984).

Изучение распространенности латеральных признаков в выборке девиантных подростков и деление их на латеральные группы в системе измерений «рука–ухо–глаз» позволило нам выделить 8 типов индивидуальных латеральных профилей.

В группе учащихся средних школ больше лиц с выраженным «правшеством», то есть с преобладанием типа ППП (правши), чем в группе девиантных подростков (соответственно 79,6% против 68,6% (при $p < 0,01$)). Напротив, в группе девиантных подростков больше лиц с профилем ЛЛЛ (левши), чем в группе школьников (соответственно 18,5% и 5,0%).

Образно говоря, при движении с полюса «правшества» к полюсу выраженного «левшества» меняются количественные соотношения между группами девиантных подростков из колонии и подростков средней школы. Эти результаты совпадают с полученными ранее данными о том, что группа унилатеральных праворуких (группа ППП) характеризуется максимальной представленностью в общей популяции практически здорового населения (Москвин, 2002).

По данным методики «Временные ориентации» характер временных ориентаций девиантных подростков значительно отличается от характера временных ориентаций учащихся средней школы. Оценивая отношение ко времени у девиантных подростков из воспитательной колонии и учащихся средних школ, мы обнаружили следующие особенности.

У девиантных подростков сильнее выражена направленность в прошлое (в баллах) – 6, чем в контрольной выборке – 4,4 (при $p < 0,05$), и в настоящее – 10,5 и 4,4 соответственно ($p < 0,05$). Возможно, это объясняется либо положительными эмоциями, связанными с событиями вольной жизни, либо тем, что будущего у них нет («живут одним днем»). У учащихся средних школ картина несколько иная: у них наблюдается преимущественная ориентация на будущее ($p < 0,05$).

По результатам методики «Временной семантический дифференциал» оказалось, что девиантные подростки воспринимают время менее приятным и более растянутым, чем учащиеся средних школ.

Таким образом, полученные данные согласуются с гипотезой Н.Н. Брагиной и Т.А. Доброхотовой (1988) о связи правого полушария с настоящим и прошлым, а левого – с настоящим и будущим временем.

Теперь обратимся к анализу индивидуально-психологических особенностей с учетом вариантов профилей латеральной организации. Для решения данного вопроса были сопоставлены выборки девиантных подростков с разными показателями пробы «перекрест рук» (А.Р. Лурия). Данная методика также подтвердила закономерность соотношения показателей «правшества» и «левшества» с характером восприятия времени. В первой подгруппе подростков с левым показателем пробы «перекрест рук» ($n=35$) обнаруживается большая направленность в прошлое (10,6), во второй же подгруппе пробы с правым показателем ($n=25$) – (7,3) ($p < 0,05$).

Обратимся к данным методики «Временной семантический дифференциал» с учетом показателей пробы «перекрест рук». В выборке девиантных подростков значимые различия были выявлены по шкале «эмоциональное отношение»: в группе с правым показателем пробы «перекрест рук» составило 5,8 баллов, что меньше, чем в группе с левым показателем – 4,1 ($p < 0,05$). Методика не выявила статистически достоверных различий между двумя подгруппами девиантных подростков по шкалам «Напряженность времени» и «Дискретность–континуальность».

Исследование показало значение фактора профиль латеральной организации (ПЛО). Оказалось, что в группе девиантных подростков больше лиц с левым латеральным профилем, а в группе учащихся средних школ – с правым латеральным профилем.

Обнаружились достоверные различия между этими группами в оценке восприятия времени. У девиантных подростков сильнее выражена направленность в прошлое и настоящее. У учащихся средних школ наблюдается преимущественная ориентация на будущее. Кроме того, девиантные подростки воспринимают время менее приятным и растянутым, чем учащиеся средних школ.

На основе анализа и обобщения результатов исследований, полученных в ходе работы, делается заключение, что существует взаимосвязь между профи-

лями латеральной организации (ПЛО) и особенностями поведения девиантных подростков; а также закономерные связи вариантов функциональной асимметрии с различиями в процессах восприятия времени у девиантных подростков.

Представления о любви в юношеском возрасте: гендерный аспект

И.А. Джидарьян, О.В. Маслова (olgamas@list.ru)

Институт психологии РАН;

Российский университет дружбы народов, г. Москва

Создатель отечественной школы дифференциальной психологии, получившей название дифференциальной психофизиологии, выдающийся российский психолог Б.М. Теплов неоднократно подчеркивал, что психологическая мысль должна развиваться в контексте широких явлений реальной жизни и ее актуальных проблем. Только при этом условии, как известно, наука может обогащаться новыми идеями, расширяя предметную область своих исследований.

Целью проведенного под нашим руководством исследования было сравнение представлений о любви у современных юношей и девушек. Для выявления существующих между ними различий в исследовании использовались две основные методики: направленный ассоциативный эксперимент к стимулу «любовь» и специально разработанный нами опросник «Классические представления о любви: принятие – дистанцирование». Этот опросник содержит 26 высказываний о любви, принадлежащих выдающимся представителям мировой культуры и литературы (У. Шекспир, Л.Н. Толстой, А. де Сент-Экзюпери и др.), включая и пословицы как плод народной мудрости. Из множества классических и афористических изречений о любви были отобраны те, которые отражают, на наш взгляд, наиболее важные с позиций современной науки характеристики, аспекты и стили проявления этого универсального общечеловеческого чувства. Нас интересовало, насколько близки эти классические высказывания о любви взглядам наших молодых современников. Высказывания предъявлялись участникам исследования без указания авторов. Респондентов просили оценить степень принятия этих афоризмов по 5-балльной шкале (от 0 до 4 баллов).

В исследовании приняли участие 67 девушек и 68 юношей в возрасте от 19 до 23 лет, являющихся студентами московских вузов.

По результатам применения обеих методик было выявлено наличие у юношей и девушек как общих признаков, так и определенных различий в их представлениях о любви. Так, полученные на основе ассоциативного эксперимента, ассоциативные семантические универсалии стимула «любовь» показали, что если в группе девушек «любовь» связывается, прежде всего, со словами «счастье» (эта ассоциация возникла у 22% девушек), «доверие» (16%), «нежность» (11%), «забота» (11%), «семья» (11%), то для юношей – на первом месте стоят слова «секс» (эта ассоциация возникла у 22% юношей), «страсть» (15%), «чув-

ство» (13%). В то же время по материалам исследования обозначились и общие для обеих групп ассоциации с «любовью», такие, например, как «понимание» (9% у девушек и 11% у юношей), «верность» (13% и 9% соответственно), «доверие» (16% и 13%). В числе выявленных различий между девушками и юношами интересным представляется нам и то, что у первых «любовь» связывается со словом «вечная» (9%), а у вторых – со словом «безрассудство» (9%).

Таким образом, хотя все юноши и девушки по данным ассоциативного эксперимента связывают понятие «любовь» прежде всего с интимно-доверительными отношениями и межличностными переживаниями, но у них акцентируются разные компоненты этого многоаспектного и фундаментального для человеческой природы чувства.

Данные, полученные с помощью опросника «Классические представления о любви: принятие и дистанцирование», по своему основному смыслу в целом, совпадают с уже приведенными выше, но они значительно расширяют и обогащают их по содержанию. Так, абсолютный приоритет для девушек принадлежит утверждению «Любовь – желание сделать счастливым другого». Его приняли все участвующие в исследовании девушки, юноши также проявили в отношении него максимальное для себя единодушие (87%). Практически в одинаковой степени юноши (82%) и девушки (76%) принимают также утверждение о том, что «Любовь – самая сильная из всех страстей, потому что она одновременно завладевает головою, сердцем и телом». Важно подчеркнуть, что наиболее единодушными оказались юноши и девушки в своем несогласии с теми высказываниями, в которых занижается общая ценность любви и акцентируются негативные аспекты. Причем девушки более категоричны в своем неприятии этих суждений, чем юноши. Решительно не согласны они, например, с утверждением, что «Любовь – помеха в жизни» (90%), хотя и большинство юношей (72%) присоединяются к ним в его неприятии. Дистанцируются современные юноши и девушки и от утверждений, что «Любовь – всего-навсего скверная шутка, которой природа шутит с людьми, чтобы добиться продолжения рода» (не согласны 81% девушек и 77% юношей) и что «В любви самое интересное – это победа и разрыв, все остальное – канитель» (не согласны 82% девушек и 74% юношей).

Отмечая выявленные в исследовании различия между юношами и девушками в их представлениях о любви, следует также подчеркнуть, что последние оказались более категоричными в принятии тех утверждений, в которых подчеркивается уникальность этого чувства, его органическая связь с вопросом о смысле человеческого существования, а также с тем, что «Любовь – творец всего доброго, возвышенного, сильного, теплого и светлого» (согласны 90% девушек и 69% юношей).

Таким образом, представления о любви у девушек более четко связаны со светлым, возвышенным, одухотворяющим началом, воображением и мечтами, а юноши более реалистичны в своих взглядах на любовь и менее категоричны в своих оценочных суждениях о ней.

Ресурсный подход к проблеме преодоления психологических трудностей в деятельности

Е.А. Домырева (domalena2007@yandex.ru)

Курский государственный университет, г. Курск

Психологические затруднения, встречающиеся в деятельности человека, оказывают непосредственное влияние на ее эффективность и психологическое здоровье специалиста.

Теория и практика изучения психологических трудностей показывает наличие противоречия, которое определяется тем, что, с одной стороны, подчеркивается их деструктивная роль в деятельности, приводящая к ее остановке или полному прекращению. С другой стороны, человек в процессе выполнения деятельности, столкнувшись с препятствием, мобилизует свои энергетические ресурсы для его преодоления, актуализирует свою активность, поднимаясь на качественно новый уровень развития.

Успешность профессиональной деятельности существенно зависит от особенностей преодоления психологических трудностей, которое осуществляется двумя принципиально различными стратегиями: конструктивной и деструктивной. Конструктивная стратегия выражается в трансформации смысловых структур личности; деструктивная обнаруживается в психологической защите, в отказе от продуктивного разрешения критических ситуаций, снятии эмоционального напряжения и сохранении иллюзорной целостности личностной структуры.

Психология преодоления Р.Х. Шакурова трактует деятельность как исторически конкретную форму активности человека по преодолению различных преград, мешающих достижению его целей – получению доступа к определенным ценностям, удовлетворяющим его потребности (Шакуров, 2001). Большое внимание в психологии преодоления всегда уделялось личностным ресурсам. Мобилизация внутренних ресурсов человека для преодоления сопротивления среды процессу удовлетворения его потребностей, несомненно, играет большую роль в выборе стратегий поведения. Л.И. Анцыферова (1996) центральными личностными образованиями, которые определяют специфику каждого типа личности, считает разные убеждения в своей способности контролировать и изменять окружающий мир, влиять на происходящие события, справляться с трудными ситуациями в жизни. Н.А. Подымов (1998) при изучении психологических барьеров большое внимание уделяет психологической устойчивости как подвижному равновесию противоречивых структур личности. С.К. Нартова-Бочавер (1997) говорит о необходимости включения характеристик взаимодействия с социальным окружением, поскольку психологическое преодоление редко бывает делом отдельного индивида. При этом автор отдает предпочтение трактовке психологического преодоления как динамического процесса, специфика которого определяется не только ситуацией, но и стадией развития конфликта, столкновения субъекта с внешним миром.

Исследуя стратегии преодоления психологических трудностей в деятельности педагогов, мы попытались выделить основные личностные характеристики, оказывающие непосредственное влияние на разрешение психологических трудностей. По результатам диагностики внутренних ресурсов преодоления (перфекционизм, уровень субъективного контроля, потребность в самоактуализации, мотивация достижения, механизмы психологической защиты и др.) были составлены личностные профили испытуемых. На основе полученных данных спроецировали относительно постоянную предрасположенность отвечать на психологические трудности определенным образом.

Следующим этапом исследования стал поиск показателей, объясняющих разницу выбора, при этом акцент был сделан на так называемых «внутренних» ресурсах. Оказалось, что выход из ситуации психологического затруднения зависит от следующих качеств личности. Тесная корреляционная связь выявлена между выбором стратегии преодоления и перфекционизмом личности. Высокие показатели личностного фактора «перфекционизм» коррелируют с деструктивной стратегией преодоления. При этом 80% испытуемых имеют выраженные мотивы «избегание неудачи».

Высоко статистически достоверная зависимость наблюдается между конструктивной стратегией поведения и интернальностью личности, тогда как экстерналы с низким уровнем саморегуляции в подавляющем большинстве выбирают деструктивную стратегию разрешения психологических трудностей.

В целом по выборке можно констатировать преобладание деструктивной стратегии преодоления возникающих критических ситуаций. Большинство педагогов использует такие механизмы психологической защиты как проекция (35%) и регрессия (24%). Тогда как, по утверждению ученых, наиболее конструктивными психологическими защитами являются компенсация и рационализация.

Развивающая функция психологических затруднений требует от участников взаимодействия осознания и коррекции вызвавших их причин (в процессе самостоятельной работы или в специальных тренингах). В то же время общепризнанна необходимость первоначальной ориентировки профессионала в возможных препятствиях эффективного выполнения профессиональной деятельности. Этого можно достичь, обращаясь к рассмотрению научных подходов к проблеме психологических трудностей, в рамках которых формировалось представление о профессиональных трудностях как активном, осознанном процессе, направленном на сохранение целостности личности и реализацию заложенного в ней потенциала. Мотивационная составляющая реализуется через повышение интереса к ценностно-смысловой основе профессиональной деятельности.

Востребованными являются адресные курсы и программы, направленные на актуализацию внутреннего потенциала и раскрытие имеющихся резервов по конструктивному преодолению профессиональных трудностей. Это окажет влияние на функционирование системы психологической защиты личности, использование стратегий преодоления психологических барьеров, копинг-поведения, на самосознание педагогов. Внутриличностные противоречия выступят движущей силой их личностного и профессионального развития, подчеркивая развивающий потенциал психологических трудностей.

В процессе взаимодействия с педагогами следует использовать следующие формы работы: лекционные, семинарские, тренинговые занятия, индивидуальное и групповое консультирование. Важное место уделяется самостоятельной работе. На самостоятельное изучение выносятся ряд более узких тем, связанных с различными видами психологических барьеров, анализом профессиональных деструкций преподавателя, уровней функционирования психологической защиты, а также разработка программ по конструктивному преодолению различных профессиональных трудностей с применением копинг-стратегий, аутогенной тренировки, созданием балинтовских групп и др.

Работая с личностными профилями, выстроенными в результате диагностики, следует обсуждать возможную предрасположенность педагога отвечать на психологические трудности тем или иным образом. Осуществляя ресурсный подход к преодолению психологических трудностей, следует начинать с исследования личностного потенциала. Тогда речь пойдет о конструктивном взаимодействии личности с обществом, адекватном приспособлении как к благоприятным, так и к неблагоприятным его воздействиям.

Литература:

- Анциферова Л.И.* Сознание и действия личности в трудных жизненных ситуациях // Психологический журнал. 1996. Т. 12. № 1. С. 32–43.
- Нартова-Бочавер С.К.* «Coping behavior» в системе понятий психологии личности // Психологический журнал. 1997. Т. 18. № 5. С. 20–30.
- Подымов Н.А.* Психологические барьеры в педагогической деятельности: Монография. М.: Прометей, 1998.
- Шакуров Р.Х.* Барьер как категория и его роль в деятельности // Вопросы психологии. 2001. № 3. С. 3–18.

Индивидуальные особенности морально-нравственной сферы и их связь с религиозностью

А.В. Донцов (andrew.dontsov@front.ru)

ФГБОУ ВПО СГУПС, г. Новосибирск

В последнее время все больший вес приобретает целостный подход к изучению человека. Таким образом, актуализируются исследования индивидуальных различий на всех уровнях бытия человека и их взаимосвязь как целостной системы. Проявлением такой взаимосвязи можно считать влияние качеств более высокого уровня на качества, принадлежащие более низким и, в некоторой степени, наоборот. Для России интерес к таким исследованиям оказался тесно сопряженным с интересом к изменениям личности индивида, возникающим вследствие его приобщения к религии. Это неудивительно, учитывая рост количества людей, решивших связать свою судьбу либо с одной из традиционных конфессий, либо с одной из новообразованных религий или сект, коих также стало заметно больше.

В исследовании, проведенном в период с 2007 по 2010 год, мы осуществили попытку выявить взаимосвязь степени вовлеченности индивида в религию с особенностями его ценностно-мотивационной сферы и близкими к ней личностными качествами (Донцов, 2010).

Всего в исследовании приняли участие 154 человека обоих полов, средний возраст испытуемых составил 24 года. Экспериментальная выборка составила 60 человек, которые, согласно их утверждениям, часто посещают храм, читают религиозную литературу, молятся и совершают прочие предписанные обряды. В исследовании приняли участие православные прихожане церкви Рождества Иоанна Предтечи (г. Куйбышев, Новосибирская обл.) и церкви в честь иконы Божией Матери Знамение-Абалацкая (г. Новосибирск), католические прихожане храма Святых Апостолов Петра и Павла (г. Куйбышев, Новосибирская обл.) и Кафедрального собора Преображения Господня (г. Новосибирск). В контрольную группу вошли 94 человека, практически не посещающие какой-либо храм.

Были применены следующие психодиагностические методики: «Анкета религиозных ориентаций» И.М. Богдановской (2001), «Методика диагностики парциальных позиций интернальности–экстернальности личности» Е.Ф. Бажина и др., «Методика диагностики полимотивационных тенденций в Я-концепции личности» С.М. Петровой, методика «Определение жизненных ценностей личности (Must-тест)» П.Н. Иванова и Е.Ф. Колобовой, методика «Ценностные ориентации» Ш. Шварца (в модификации А.Л. Лихтарникова). Полученные эмпирические данные были обработаны при помощи методов математической статистики – *t*-критерия Стьюдента, *U*-критерия Манна–Уитни, с использованием приложений Microsoft Excel, AtteStat, пакета SPSS v. 17.0.

Результаты исследования убедительно показали, что приобщение к религиозной (в данном случае – христианской) вере тесно связано с отличиями ценностно-нравственной сферы по сравнению с людьми, которые не относятся к данным конфессиям. В частности, различия проявляются в следующем.

Те респонденты, которые часто посещают храм, читают религиозную литературу, исполняют ритуалы, получили достоверно большие результаты по шкалам «Интернальность неудач» ($p \leq 0,05$) и «Интернальность в семейных отношениях» ($p \leq 0,01$). Таким образом, данные свидетельствуют о тенденции высоко религиозных людей брать на себя ответственность за негативные события в собственной жизни и за события в семейной жизни. Это в целом соответствует представлениям об ответственности за свои грехи, являющимся ключевым моментом многих религий, а также об особой роли брака как священного союза.

Анализ данных по методике полимотивационных тенденций показал, что у испытуемых, вошедших в экспериментальную группу, в большей степени выражена акquisитивная (материальная) мотивация, $p = 0,02$, а также имеются тенденции на уровне, близком к статистически значимому, к более высокому уровню альтруистической мотивации ($p = 0,07$). У представителей контрольной группы сильнее выражены следующие виды мотивационных тенденций: оптимистическая мотивация ($p \leq 0,001$), трудовая мотивация ($p = 0,003$), мотивация совершенства ($p = 0,033$) и эгоцентрическая мотивация ($p \leq 0,001$). Важно учитывать, что

высокие показатели по шкале акизитивной мотивации свидетельствуют о более низкой выраженности стремления к материальному благополучию и более высокой ориентации на нематериальные ценности.

Результаты обработки методики определения жизненных ценностей личности показали, что у членов экспериментальной группы более выражены ценности «Богатство духовной культуры» и «Богатая духовно-религиозная жизнь» на уровне статистической значимости ($p \leq 0,01$) и ($p \leq 0,001$) соответственно. Испытуемые, вошедшие в контрольную группу, показали более высокие результаты по предпочтению ценностей «Безопасность и защищенность» ($p \leq 0,001$), «Автономность» ($p \leq 0,001$), «Материальный успех» ($p = 0,005$), «Личностный рост» ($p = 0,047$), «Здоровье» ($p = 0,003$), «Чувство удовольствия» ($p = 0,016$), «Межличностные контакты и общение» ($p = 0,05$)

Наконец, была проведена группировка эмпирических данных, полученных по методике «Ценностные ориентации» Ш. Шварца, в мотивационные домены и их последующий анализ. Это позволило установить, что для людей с более выраженной религиозностью характерно предпочтение таких доменов, как «Ограничительный конформизм» ($p = 0,031$), «Поддержка традиций» ($p \leq 0,001$), «Социальность» ($p \leq 0,001$), «Социальная культура» ($p \leq 0,001$) и «Духовность» ($p \leq 0,001$). Стоит отметить, что это преимущественно коллективные ценности – только «Социальная культура» и «Духовность» носят смешанный, индивидуально-коллективный характер. Для представителей группы, характеризующейся меньшей выраженностью религиозности, напротив, приоритетными являются такие мотивационные домены, как «Наслаждение», «Достижения», «Социальная власть», «Самоопределение», «Стимуляция», все на уровне значимости $p \leq 0,001$. Все они являются индивидуальными ценностями.

Полученные результаты свидетельствуют, что развитие ценностно-нравственной и мотивационной сферы особым образом осуществляется в горизонте ориентиров, задаваемых религиозным мировосприятием, что выражается заметным различием религиозной и нерелигиозной личности. Религиозному человеку в большей мере свойственны стремление к духовности, единству с Божественным, высокой нравственности, любви, в то время как для нерелигиозных на первый план выходят развитие личностных качеств, целеустремленность, собственные достижения, здоровье, материальные блага. Это подтверждает существующие описания черт личности конфессионера (*Святитель Феофан Затворник*, 2002; *Ялом*, 1999). Важно, что упомянутые данные были получены на материале современных прихожан и описывают наличную ситуацию. Выявлено также, что религия обладает большим потенциалом в удовлетворении познавательных потребностей и формировании нравственных ориентиров, что соотносится с функциями религии, выделяемыми К.Г. Юнгом (2002), И. Яломом (1999) и др.

Литература:

Богдановская И.М. Религиозный опыт личности как феномен психологического исследования // Диалог отечественных светской и церковной образовательных традиций. СПб., 2001. С. 130–133.

Донцов А.В. Религиозность как личностное качество, ее влияние на формирование ценностно-нравственной сферы // Мир науки, культуры, образования. 2010. № 4 (23). Ч. II. С. 110–116.

Святитель Феофан Затворник Вышенский. Начертание христианского нравоучения. М.: Лепта, 2002.

Юнг К.Г. Человек и его символы. М.: Серебряные нити, 2002.

Ялом И.Д. Экзистенциальная психотерапия. М.: Класс, 1999.

Индивидуально-психологические различия и эмоциональная регуляция профессиональной деятельности*

О.Н. Доценко (odotcenko@mail.ru), И.Н. Бондаренко (pondi@inbox.ru)

Институт психологии РАН;

Учреждение РАО «Психологический институт», г. Москва

Проблема изучения индивидуальных различий (Теплов, 1957; Небылицын, 1966; Гуревич, 1970; Русалов, 1985; и др.) продолжает оставаться актуальной в психологии труда и инженерной психологии. Б.М. Теплов придавал существенное объяснительное значение типам нервной системы, исходя из того, что они относятся к внутренним условиям формирования индивидуально-психологических свойств. Он рассматривал темперамент в связи с проявлением его в поведении и придавал важнейшее значение «вопросу об индикаторах основных типологических свойств: силы процессов возбуждения и торможения и их подвижности» (Теплов, 1955). Б.М. Теплов не раз подчеркивал, что знание индивидуально-психологических различий необходимо для сближения психологии с жизнью, с практикой (Лейтес, 1982).

Труды отечественных психологов (Рубинштейн, 1946; Вилюнас, 1974; Додонов, 1979; Конопкин, 2006; и др.) содержат теоретическое обоснование места и роли эмоций в деятельности человека. В работах С.Л. Рубинштейна раскрываются вопросы об активном участии субъективных переживаний в регуляции деятельности, о соотношении эмоций и мотивации. Изучение эмоциональных феноменов занимает важное место во всех теориях темперамента. Посредством эмоциональных переживаний человек субъективно выделяет события, которые затрагивают его устремления, ценностные ориентации, цели, интересы, идеалы, – то есть главные смыслообразующие ориентиры, соответствующие ведущим мотивам. Представления о неразрывной связанности ведущих мотивов и эмоциональных переживаний нашли свое отражение в разработанной Б.И. Додоновым (1979) концепции эмоциональной направленности. Субъективно «ценные» переживания, возникающие в профессиональной деятельности, могут способство-

* Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда (проект № 11-06-01088а).

вать успешности самой деятельности при соответствии требований профессии и эмоциональной направленности личности профессионала. Влияние эмоциональной сферы на успешность профессиональной деятельности может носить позитивный характер, проявляясь в удовлетворенности профессиональной деятельностью, высокой процессуальной мотивации, увлеченности. Негативный характер влияния проявляется в снижении перечисленных выше показателей профессиональной деятельности, высокой степени выраженности синдрома выгорания. Требования различных типов профессий к эмоциональной сфере специалистов носят дифференцированный характер. В социотехнических профессиях роль эмоциональной сферы имеет значимый характер и является практически неизученной в эмпирическом плане.

Целью исследования является изучение эмоциональных процессов как регуляторов профессиональной деятельности, обеспечивающих субъективную успешность посредством эмоциональной направленности, темпераментальных характеристик и мотивов профессиональной деятельности.

Выборку исследования составили представители социотехнических профессий, операторы энергосистемы – 96 мужчин, возраст: 25–69 лет ($M=39,9$, $\sigma=10,9$); стаж работы 1–36 лет ($M=10,6$, $\sigma=8,7$).

В качестве эмпирических методов для выполнения поставленных задач применялись тестирование и анкетирование. Были использованы следующие методики: опросник Я. Стреляу (RTS), «Павловский опросник темперамента», опросник Б.И. Додонова на выявление типов эмоциональной направленности личности, методика диагностики уровня эмоционального выгорания В.В. Бойко, методика Н.Е. Водопьяновой «Профессиональное выгорание» на основе модели К. Маслач и С. Джексон, анкета для оценки удовлетворенности профессиональной деятельностью. Для исследования мотивации применялся опросник, разработанный для операторов энергетической отрасли, «Мотивы профессиональной деятельности».

Анализ полученных данных показал индивидуальные различия в эмоциональной регуляции профессиональной деятельности. Корреляционный анализ позволил выделить эмоционально-мотивационный функциональный блок, включающий темпераментальные характеристики, эмоциональную направленность и мотивы профессиональной деятельности. Структурограммы, образованные позитивными корреляционными связями для каждого из элементов функционального блока, выявили ядерные переменные: альтруистический тип эмоциональной направленности – «мотивы социальной значимости и престижа» — «сила по возбуждению нервной системы». Ядерные переменные в совокупности составляют устойчивое образование, активно регулируя профессиональную деятельность.

Важно отметить значимые положительные связи между эмоциональным удовлетворением от содержания профессиональной деятельности и темпераментальными характеристиками, особенно тесные связи с показателями «сила по возбуждению нервной системы», «уравновешенность». Показатели эмоционального удовлетворения от содержания профессиональной деятельности также имеют значимые положительные связи с альтруистическим, гностическим и пугническим типами эмоциональной направленности и с показателями «мотивы

социальной значимости и престижа», «познавательные мотивы» и «утилитарные мотивы». Данные взаимосвязи дают представление о гармоничном сочетании показателей эмоционально-мотивационного блока для успешной профессиональной деятельности операторов энергосистемы.

Среди показателей выгорания определены ядерные переменные: «неудовлетворенность собой» (методика В.В. Бойко) и «редукция профессиональных обязанностей» (успешность профессиональной деятельности) (методика Н.Е. Водопьяновой), имеющие наиболее тесные связи с ядерными переменными – с выраженностью альтруистического типа эмоциональной направленности, с показателями «мотивы социальной значимости и престижа», и показателем «сила по возбуждению». Эмоциональное истощение и неудовлетворенность собой отрицательно связаны со всеми темпераментальными характеристиками.

С помощью кластерного анализа выделены четыре эмпирических типа для данной группы специалистов: «успешный», «эмоциональный», «выгоревший», «неуспешный» – различающиеся по темпераментальным характеристикам, выраженности эмоциональной направленности, показателям мотивов профессиональной деятельности, удовлетворенности профессиональной деятельностью и показателям выгорания. Дискриминантный анализ показал достоверность различия респондентов с помощью данного набора переменных (λ -Вилкса = 0,044, $p < 0,001$). Данные типы соответствуют четырем уровням самооценки профессиональной успешности (показатель «редукция профессиональных обязанностей») – высокому, умеренному, низкому и очень низкому.

Эмоциональная регуляция профессиональной деятельности определяется как сложный интегральный процесс, пронизывающий все уровни психической регуляции. При оптимальном соответствии показателей эмоционально-мотивационного блока специалиста и требований профессии влияние эмоциональной сферы на успешность профессиональной деятельности может носить позитивный характер, проявляясь в удовлетворенности профессиональной деятельностью, высоких показателях мотивов профессиональной деятельности, в высокой самооценке профессиональной эффективности. Напротив, при несоответствии показателей эмоционально-мотивационного блока и требований профессии проявляется негативный характер влияния – в снижении перечисленных выше показателей профессиональной деятельности и высоком уровне синдрома выгорания.

Практический интеллект в деятельности офицеров

А.А. Дьячков (dyachkov-alex@mail.ru)

*Новосибирский военный институт внутренних войск
имени генерала армии И.К. Яковлева, г. Новосибирск*

Интеллект (от лат. intellectus – разумение, понимание, постижение) – относительно устойчивая структура умственных способностей индивида. В ряде

психологических концепций интеллект отождествляют с системой умственных операций, со стилем и стратегией решения проблем, с эффективностью индивидуального подхода к ситуации, требующего познавательной активности, с когнитивным стилем и др. (Краткий психологический словарь, 1985).

Многим родителям и педагогам приходилось сталкиваться с такой ситуацией, когда ребенок на уроках решает задачи по математике с достаточной степенью легкости, но оказывается явно непригоден к тому, чтобы сделать в магазине покупки по списку, врученному родителями. Назревает вопрос о смысле его обучения теоретическому материалу, если на практике, в частности в магазине, ребенок не может решить элементарные задачи.

Такая же ситуация обстоит с выпускниками высших военных образовательных учреждений высшего профессионального образования (ВВООУВПО), когда молодой офицер, закончивший ВВООУВПО с дипломом с отличием или даже с золотой медалью, на практике не может своевременно выполнить поставленную задачу, грамотно сформулировать задачу подчиненному личному составу, ориентироваться в оперативной обстановке.

Конечно, при достижении определенного боевого, служебного, командного и другого опыта офицер в большинстве случаев научается выполнять практические задачи, так же как с возрастом школьник освоит искусство ходить по магазинам. Умение – это освоенный субъектом способ выполнения действия, обеспечиваемый совокупностью приобретенных знаний и навыков (Психология, 1990). Возникает проблема, как научить на практике быстро применять полученные теоретические знания. Здесь неизбежно начинаются разговоры о том, что, дескать, из информации, полученной нами в школах-институтах, в жизни и в карьере нами применяется не более 5%. А с другой стороны баррикад мгновенно поступают возражения: если бы нас учили только тому, что нужно в повседневной жизни, мы бы были «беспросветно тупы», а фундаментальная наука исчезла бы с лица земли.

Но к вопросу можно подойти и с другой точки зрения: есть теоретическое знание и есть практические навыки, теоретическое и практическое мышление. Психологи используют понятие «практический интеллект», который имеет такое же право на существование, как общий интеллект или как математическая одаренность.

В самом общем виде практический интеллект – это умение ориентироваться в социуме, ладить с людьми и решать задачи прикладного, реального свойства. Считается, что люди с развитым практически интеллектom умеют хорошо понимать поведение других и собственные мотивы, быстро умеют налаживать контакты с окружающими и в своей деятельности нацелены на результат.

Классики, разрабатывавшие проблему практического мышления, указывали на некоторые его существенные, отличительные признаки. Главным из них является то, что практическое мышление непосредственно связано с практикой, в отличие от теоретического, которое связано с практикой опосредованно. Однако, само понимание «непосредственной» связи не разъяснялось или иллюстрировалось на очень простых примерах наглядно-действенного мышления, то есть зачастую осуществлялась редукция практического мышления к ранним формам детского или первобытного мышления (*Рубинштейн*, 1946).

Значительным событием в разработке теории практического мышления, в понимании природы «практика» явилась работа Б.М. Теплова (1981), в которой решительно отвергается отождествление практического мышления с наглядно-действенным. Работа практического ума здесь показана во всей ее сложности и специфике.

По мнению Б.М. Теплова работа теоретического ума сосредоточена преимущественно на первой части целостного пути познания: на переходе от живого созерцания к абстрактному мышлению, на временном отходе, отступления от практики. Работа практического ума сосредоточена главным образом на второй части процесса познания: на переходе от абстрактного мышления к практике, для которого и производится теоретический отход (Теплов, 1990).

Особенность управленческой деятельности офицера состоит в том, что она объединяет в себе собственно деятельностный аспект, ориентированный на выполнение поставленных задач, а также внутренний лично опосредованный, мыслительный процесс принятия решений. Двуединство данных аспектов требует способность к осуществлению процессов перехода как из практической в теоретическую плоскость, так и применения теоретических построений в практике. Практический интеллект является одним из важнейших профессиональных качеств военного.

Готовность офицера принимать практические управленческие решения выступает как цель и результат учебно-воспитательного процесса в военном вузе и представляет собой целостное свойство личности, обеспечивающее офицеру выполнение не только офицерских обязанностей, но и позволяющее занимать высокое место в иерархической структуре неформальных взаимоотношений в воинском коллективе.

Необходимо отметить, что, несмотря на значение практического интеллекта для сферы военной деятельности человека, на его развитие в системе военного образования обращается пока еще очень мало внимания, не выделены специфические составляющие практического интеллекта, востребованные именно в деятельности военного, не разработаны также достаточно обоснованные методы его развития.

Литература:

- Краткий психологический словарь / Сост. Л.А. Карпенко. М.: Политиздат, 1985.
Психология: Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. 2-е изд. М.: Политиздат, 1990.
Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М.: Учпедгиз, 1946.
Теплов Б.М. Практическое мышление // Хрестоматия по общей психологии: Психология мышления. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981.
Теплов Б.М. Ум полководца. М.: Педагогика, 1990.

Соотношение вербального и невербального типов интеллекта как один из факторов индивидуально-типических способов восприятия и понимания иностранного языка

А.В. Дьячков (d.aleksey@ngs.ru), Н.В. Дьячкова (okngaha@rambler.ru)
Новосибирская государственная архитектурно-художественная академия,
г. Новосибирск

Процесс восприятия речи – как родной, так и иностранной – представляет собой, прежде всего, извлечение смысла из закодированной с помощью определенных знаков-символов внешней формы речевых высказываний. Смысловое содержание данных языковых структур при их декодировании зависит от множества различных факторов, таких как общая эрудиция, запас слов (как родного, так и иностранного языка), умение понимать контекст и затекст, то есть информацию, не содержащуюся непосредственно в тексте, а отражающую «второй “семантический план” в виде представления фрагмента (или фрагментов) окружающей действительности, не являющегося предметом данного речевого высказывания, но возникающего в сознании реципиента на основе ассоциативных связей с основной темой (“идеей”) текста» (Ковишков, Пухов, 2007, с. 134).

Таким образом, восприятие речи является не столько распознаванием языковых знаков и сигналов и приписыванием им смысла, сколько соотносением их со своими представлениями о действительности. В свою очередь представление о действительности формируется на основе жизненного опыта индивида, знаниями в разных областях, не связанными с лингвистикой, образованием, уровнем культуры и множеством других подобных факторов. Совершенно очевидно, что вербальный интеллект, который безусловно играет значительную роль при восприятии и понимании речи, не может охватить все выше перечисленное, и мы можем предположить, что при восприятии, а особенно при понимании речи, как родной, так и иностранной, реципиент вынужден прибегать к использованию невербальных составляющих интеллекта, к так называемым «пара- и экстралингвистическим факторам» (Кабардов, 2001), таким, как эмоциональная окраска высказывания, оценка, экспрессия, интонация и др. Однако возникает вопрос: насколько сильно влияние подобных факторов на восприятие и понимание речи, и можно ли говорить об индивидуальных различиях в степени этого влияния? С целью выяснения данных факторов нами было проведено исследование на базе Новосибирской государственной архитектурно-художественной академии. Первый этап эксперимента заключался в применении нами теста Векслера (взрослый вариант), состоящего из 11 субтестов, в 6 из которых диагностировался уровень вербального интеллекта испытуемых, а в 5 – уровень невербального интеллекта.

Выбор данного теста обусловлен тем, что согласно литературным источникам (Э.А. Голубева, Н.Я. Большунова, М.К. Кабардов и др.) тест Векслера может быть использован как один из методов диагностики художественного и мыслительного типов деятельности.

На втором этапе эксперимента выявлялась связь индивидуальных особенностей соотношения вербального и невербального интеллекта (художественного и мыслительного типов) со спецификой восприятия и понимания иностранного языка. Чтобы установить данную закономерность мы предложили тем же испытуемым набор английских устойчивых выражений, состоящий из 25 фразеологизмов, перевести на русский язык.

Надо сказать, что с помощью фразеологических выражений, которые не переводятся дословно, а воспринимаются переосмыслено, усиливается эстетический аспект языка. Идиомы, подобно различным оттенкам цвета, дополняют информационный аспект языка чувственно-интуитивным описанием мира. При переводе нужно не только передать смысл фразеологизма, но и отобразить его образность, поэтому мы полагали, что именно этот аспект языка как нельзя лучше дифференцирует невербальные способности от чисто вербальных. Ведь представители художественного типа ВНД, согласно теории И.П. Павлова, обладают именно таким восприятием действительности – чувственно-интуитивным, образным. «Художественному типу свойственно широкое восприятие действительности, картинность в речи, сильное воображение, люди художественного типа все представляют в виде образов» (Борисова, 1956, с. 309). Следует также упомянуть, что фразеологизмы используются в основном в разговорной речи и в художественной литературе, в них отражается образная сторона языка, которая, по-видимому, должна быть более ярко представлена у «художников». Эти особенности «художников», с одной стороны, должны были бы помочь представителям этого типа при выполнении данного задания, в то же время перевод все же предполагает аналитическую деятельность, в которой сильны как раз представители «мыслительного» типа. Таким образом, при переводе фразеологизмов можно ожидать от испытуемых, различающихся по соотношению вербального и невербального интеллекта, как разной успешности, так и качественно различных способов выполнения этого задания. Этот анализ позволяет предполагать, что лицам с разным соотношением вербального и невербального интеллекта свойственны индивидуально-типические способы перевода английских фразеологизмов на русский язык.

Для дифференциации результатов полученные в ходе эксперимента переводы были разделены на два типа: 1-й – «точный перевод», где испытуемым удавалось подобрать правильный перевод (соответствующий заложенному смыслу) и 2-й – «образный перевод», где перевод не соответствует оригиналу или передает не тот смысл, который несет фразеологизм, однако не является и «буквализмом» (дословным переводом), он представляет собой яркое образное выражение, несущее определенный смысл. Например: при переводе английского фразеологизма «evil eye» (что означает «сглаз») у «художников» преобладали образные, фантазийные варианты перевода, такие как «злой человек», «завистливый человек», «дьявольский взгляд», «мыслители» же старались не отходить от значений слов и предлагали такие варианты, как «злой глаз», «глазливый», «дурной глаз».

Анализ корреляционной матрицы (по Спирмену) свидетельствует, что успешность «точного» перевода значимо связана как с вербальным (0,681 при $p \leq 0,01$), так и невербальным интеллектом (0,418 при $p \leq 0,01$), однако для вербального интеллекта, как мы видим, эта связь является более выраженной. Подобная

картина наблюдается также для отдельных вербальных субтестов Векслера, таких как «Арифметический» – опора на произвольную память (корреляция с «точным» переводом фразеологизмов – 0,485 при $p \leq 0,01$). Особенно интересны связи невербального субтеста «Кубики Коса», выполнение которого востребует, на наш взгляд, не только невербального интеллекта (например зрительной памяти) но и логической способности (корреляция с «точным» переводом фразеологизмов – 0,452 при $p \leq 0,01$). С другой стороны, мы видим, что невербальный интеллект, которому, по-видимому, более свойственно образное эмоциональное восприятие речи, существенно больше связан с параметром «образный перевод» фразеологизмов. Самый, на наш взгляд, типичный субтест, определяющий уровень невербального интеллекта, субтест «Недостающие детали» выявил именно эту закономерность (корреляция с «образным» переводом фразеологизмов – 0,450 при $p \leq 0,01$).

Согласно результатам, полученным в ходе данного эксперимента, можно сделать следующий вывод.

При восприятии и понимании иностранного языка, в случаях, когда исключается простое знание слов (перевод фразеологизмов), представители мыслительного типа предпочитают анализировать имеющуюся языковую информацию, руководствуясь логико-грамматическими закономерностями языка, в отличие от представителей художественного типа, которые при переводе оперируют образами, опираются на эмоции, интуицию и воображение как составляющие невербального интеллекта.

Литература:

- Борисова М.Н.* Методика определения соотношения первой и второй сигнальных систем в условиях зрительного запоминания // Типологические особенности высшей нервной деятельности человека. М.: Академия педагогических наук РСФСР, 1956. С. 307–333.
- Кабардов М.К.* Коммуникативные и когнитивные составляющие языковых способностей (индивидуально-типологический подход): Автореф. дисс. ... д-ра психол. наук. М., 2001.
- Ковшиков В.А., Пухов В.П.* Психолингвистика. Теория речевой деятельности. М.: АСТ, 2007.

О возможности применения методов ассоциативного эксперимента для исследования индивидуальности

Н.В. Дьячкова (okngaha@rambler.ru), А.В. Дьячков (d.aleksey@ngs.ru)
Новосибирская государственная архитектурно-художественная академия,
г. Новосибирск

Ассоциативный эксперимент (далее – АЭ) широко применяется в современной психодиагностике в качестве метода исследования как группового, так и индивидуального сознания человека.

В одном из блоков нашего эксперимента были использованы две разновидности АЭ: цепной ассоциативный тест (далее – ЦАТ) и свободный ассоциативный тест (далее – САТ).

Наш выбор данных ассоциативных методик продиктован, в первую очередь, тем, что при проведении ЦАТ у испытуемых активизируется неуправляемое, спонтанное протекание процесса воспроизведения содержания сознания и под-сознания субъекта, точнее, поток подсознания, а при проведении САТ – индивидуальные особенности мышления.

К слову сказать, если в ходе проведения ЦАТ у информанта, или испытуемого, значительно понижается самоконтроль, иными словами он получает возможность «выговориться», то в ходе проведения САТ испытуемые отвечают на предложенный набор слов-стимулов любыми языковыми единицами, которые представляют собой индивидуальные образы, всплывающие в сознании информантов.

Серия АЭ была проведена нами на базе Новосибирской государственной архитектурно-художественной академии в группе слушателей подготовительного отделения, для которых русский язык является родным языком. Количество испытуемых составило 37 человек. Возрастные рамки испытуемых – от 17 до 25 лет. В основе данного выбора лежало соображение о несомненном влиянии выбора будущей профессии на психическое и языковое сознание испытуемых.

В процессе проведения двух серий ЦАТ, когда в течение одной минуты испытуемым предлагалось записать любые слова, приходящие им в голову, нами были выделены 25 слов – дескрипторов на родном языке, отражающих жизненно важные и типичные понятия для представителей языкового сознания русскоязычных респондентов. Это так называемые групповые ассоциации. Данные психические единицы, естественно, включены в ассоциативно-вербальную сеть русского языка и репрезентированы в ассоциативном словаре, в «Русском ассоциативном словаре» (*Караулов и др.*, 2002), что в свою очередь свидетельствует о ценности (значимости) обозначаемых данными стимулами понятий.

Далее в процессе проведения САТ нами предполагалось получить у группы этих же испытуемых так называемые индивидуальные ассоциации.

Результаты анализа показателей САТ оказались следующими.

Слово-стимул «общество» ассоциировалось у испытуемых прежде всего с «людьми» (75% от общего числа респондентов данной группы) и «народом» (25%). «Дом» – это, конечно, «семья» (75%) и «уют» (25%).

Слово-стимул «семья» вызвало в сознании испытуемых такие образы, как «родня» (50%), «теплота» (25%), «забота» (12,5%) и «дом» (12,5%).

Иными словами, «дом» и «семья» в сознании данных респондентов прочно взаимосвязаны.

Слово-стимул «школа» испытуемые тесно связывают с «образованием», или точнее со «средним образованием» (50%); также «школа» – это «дети» (25%), а еще «мрак» и «жуть» (25%).

Слово-стимул «университет» вызвало в сознании наших респондентов следующие ассоциации: «высшее учебное заведение» (37,5%); «образование», «высшее образование» (25%); «знания» (12,5%) и «учеба» (12,5%); а также «жаль», скорее как сожаление о пережитом провале при поступлении в вуз (12,5%).

Реакция на слово-стимул «телевидение» оказалась весьма неоднозначной: это и «боевики» (25%), и «развлекательные телепередачи», в том числе «МТВ» (25%), также «источник информации» (25%) и в то же время – это «мерзость» (25%).

«Новости» – это «источник информации» (25%) либо «источник событий» (25%). «Новости» вызывают у респондентов интерес, их часто смотрят, потому как это еще и «вести» (25%). Также «новости» вызывают отвращение – это «дрянь» (25%).

Слово-стимул «реклама» вызвало у респондентов в основном «положительные» реакции: она («реклама») бывает «интересной» и «забавной» (25%).

Также «реклама» вызывает так называемые «прямые» ассоциации, связанные с часто рекламируемыми предметами, например, «зубная паста», «косметика» и т.д. (25%). «Реклама» – это еще и «плакат» (25%) (подразумевается рекламный плакат как разновидность печатной рекламы). Однако «реклама» часто бывает еще и «назойливой» (25%).

«Музыка» – это «искусство» (25%) и одновременно один из способов «отдыха», «релаксации» (12,5%). Музыкальные пристрастия респондентов весьма разнообразны: от «громкой» и «медленной» «музыки» (25%) до произведений известного композитора «Верди», а также рока (12,5%).

Для наших респондентов «обед» является перерывом в учебе, «обед» также может быть «вкусным» (50%). Еще «обед» может быть просто «едой» (25%), «домашней, горячей пищей» (25%).

«Хобби» у респондентов «множество»: это в первую очередь «живопись» и «рисунки» (50%), затем «фотография» (25%), «музыка» (12,5%), а также «спорт» (12,5%).

Итак, использование методов ассоциативного эксперимента, несомненно, дает новые возможности в изучении и описании как группового, так и индивидуального сознания респондентов.

Работоспособность учащихся в зависимости от их типологических особенностей

В.Н. Егорова (VE373@mail.ru)

Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск

Объективное определение влияния обучения на состояние психического и соматического здоровья и работоспособность учащегося, установление степени соответствия учебных занятий функциональным возможностям детей разного возраста является одной из главных задач психогигиены детей и подростков (Грамбах, 1988). Однако до настоящего времени еще недостаточно изучена зависимость между успешностью обучения и работоспособностью учащихся, проявляющейся в устойчивости длительной умственной деятельности.

Лонгитюдное исследование устойчивости умственной работоспособности учащихся подросткового возраста проведено в Верхоянской средней школе

Якутии в пределах эксперимента «Учебный год», изучалось влияние увеличения учебной нагрузки на работоспособность и успеваемость учащихся. В исследовании приняли участие 42 испытуемых в возрасте 15–16 лет.

Экспериментально в ходе лонгитюдного исследования изучали динамику признаков утомления в течение учебного дня, недели, в разные сезонные отрезки в зависимости от индивидуально-типологических особенностей подростков. Степень утомляемости определялась измерением размаха движений (величины букв), частоты пульса, объема кратковременной памяти, величины артериального давления. Замеры проводились зимой, весной, осенью в начале и к концу учебных занятий по понедельникам и пятницам.

Далее из всей выборки испытуемых были отобраны группы учащихся с психологическими проявлениями сильной и слабой нервной системы. При рассмотрении показателей динамики работоспособности по группам обнаружилось, что развитие утомления наступает у них по-разному. Показатели размаха движений, замеренные в сентябре и декабре, не имеют достоверно значимых различий в группах. Однако сопоставление изменений размаха движений, зафиксированных в декабре и апреле, показывает уменьшение величины букв «слабых» к концу занятий в начале недели в апреле и увеличение данного показателя в начале занятий в конце недели, сменяющееся их уменьшением к концу занятий.

Анализ полученных материалов показал, что доля положительных сдвигов к концу занятий в начале недели в группе «сильных» больше, чем в группе «слабых». Однако противоположная картина обнаруживается в конце недели: здесь доля положительных сдвигов в начале учебного дня выше в группе «слабых», чем в группе «сильных» ($p < 0,05$), а в конце учебного дня наблюдается уменьшение величины букв в обеих группах. Достоверных различий между группами не обнаружено.

Сравнение характеристик работоспособности по предъявленным на запоминание 10 словам позволяет отметить, что лица с психологическими проявлениями слабой нервной системы в сентябре медленнее включаются в учебный процесс, чем лица с психологическими проявлениями сильной нервной системы ($p < 0,01$), однако к концу учебных занятий работоспособность у «слабых» улучшается. Тем не менее, прослеживание динамики устойчивости работоспособности в течение недели показало, что к последним урокам в конце недели работоспособность «слабых» учащихся заметно снижается ($p < 0,01$). Неожиданным является тот факт, что в апреле работоспособность представителей «слабого» типа статистически достоверно ($p < 0,01$) выше в начале учебного дня, чем у «сильных», а в конце учебного дня достоверных различий между группами не обнаружено.

Сравнение результатов исследования, полученных в группах учащихся с психологическими проявлениями слабой и сильной нервной системы, позволяет сделать вывод, что существующие программы обучения, а также реализация их в период неблагоприятных климатических условий, в разных по типологии группах по-разному приводят к развитию утомления. Так, начальные этапы обучения (начало учебного дня, недели, начала учебного года) характеризуются индивидуальной вариативностью развития состояний утомления в зависимости от типологических особенностей индивида. По-видимому, данные периоды обуче-

ния должны находиться в центре внимания школьного психолога. Направленное конструирование контура учебной деятельности в зависимости от типологических параметров школьника может стать отправным моментом уменьшения дисгармоничности «экологических ниш» индивидуальности (Базылевич, 2000). Кроме того, индивидуальный подход к каждому учащемуся в сензитивные периоды обучения может способствовать в будущем снижению уровня неблагоприятного воздействия переутомления на психическое развитие и на психосоматику.

Резюмируя вышеизложенное, можно сделать вывод, что изменение структуры учебного года не отражается отрицательно на работоспособности учащихся. Высокие достижения в учебной деятельности возможны на разном типологическом фоне при организации работы с учетом типологических различий. Учителям и практическим психологам образования рекомендуется вносить в весеннее и осеннее время разнообразие в учебную деятельность учащихся, учитывая компенсаторные механизмы разных типологий.

Теория черт в современной дифференциальной психологии

М.С. Егорова (ms_egorova@mail.ru)

МГУ имени М.В. Ломоносова, факультет психологии, г. Москва

Основным элементом индивидуальности, рассматриваемым в психологии индивидуальных различий, является черта – поведенческая характеристика, стабильная на продолжительных отрезках времени, имеющая значительные межличностные различия и позволяющая интерпретировать поведение человека в терминах предрасположенностей или диспозиций. Теория черт, описывающая феноменологию, структуру, возрастные изменения и происхождение черт, является центральным концептуальным построением дифференциальной психологии, сохранившим на протяжении десятилетий неизменными одни положения и кардинально изменившим другие. Цель данного текста – обратить внимание на последовательно менявшиеся задачи, решаемые в рамках теории черт.

Тот факт, что у одного и того же человека предрасположенность (черта) приводит в разных ситуациях к разному поведению, долгое время рассматривался как результат методического или экспериментального «шума», мешающего надежной диагностике. Именно представление об иррелевантности интраиндивидуальной вариативности легло в основу правил составления опросников для диагностики черт темперамента и личности, а также подбора заданий для когнитивных тестов: должно быть много вопросов (заданий) для того, чтобы нивелировать случайные, «нетипичные» для человека отклонения от его истинной черты. Обычные для человека ответы (модальные) и рассматривались как проявление черты. По полученным таким образом результатам проводилось сравнение относительно инвариантных свойств у разных людей, то есть оценивались индивидуальные различия.

Поскольку кросс-ситуативная стабильность черт редко бывает высокой, вводились дополнительные диагностические критерии истинности черты: помимо модальности ее проявления предполагалось, что черта более непосредственно проявляется в трудных для человека ситуациях (в пределе – стрессовых), обнаруживается рано в онтогенезе и т.д. Несколько позже были предложены математические подходы, позволяющие проверить кросс-ситуативную валидность, не оценивая ситуативные переменные. К их числу относится, в частности, модель агрегации, предполагающая, что, если корреляция между проявлениями черт в разных ситуациях не нулевая, то тогда корреляция между индексами агрегации будет высокой, особенно в тех случаях, когда рассматривается много ситуаций.

На таком представлении о вариативности базовых элементов индивидуальности и основывалась первоначально теория черт, и надо отдать этому подходу должное, он имеет много достоинств. Так, большинство используемых в современной психологии характеристик получены в рамках теории черт; благодаря ему были заложены основы психометрики; до сих пор представления классической теории черт используются в междисциплинарных исследованиях больше, чем представления других психологических направлений. Тем не менее, игнорирование индивидуальной вариативности, связанной с различиями в ситуациях, накладывало ограничения на интерпретацию данных и сдерживало развитие исследований индивидуальных различий.

Изменение этого положения произошло, благодаря включению в дифференциально-психологический контекст представлений динамической психологии, анализирующей инвариантность психологических характеристик с точки зрения опосредующих процессов и показывающей, в частности, возможности использования мотивационных характеристик для объяснения «непоследовательного» поведения.

Согласно представлениям современных динамических теорий, центральными характеристиками для понимания поведения являются процессуальные характеристики – мотивы, стремления, драйвы и т.д. Они позволяют интерпретировать не только типичное (модальное) поведение, но и его вариативность, причем вариативность в этом контексте является закономерным следствием взаимодействия динамической характеристики и ситуации, а не ошибкой измерения.

Благодаря взаимодействию с динамическими теориями, «ситуация», наравне с «чертой» вошла в число ее базовых понятий, а представление о чертах стало значительно сложнее. Появилось, например, понятие прототипов черт, а позже – значительно усложнилось и понимание самой черты. Наряду с элементарными чертами и иерархическими структурами их организации (которые не потеряли значения до сих пор), стали рассматриваться конstellации черт, включающие в себя синдромы черт и комплексы «черта – среда развития». Важно также, что значительно расширился круг анализируемых дифференциальной психологией явлений. Кроме традиционных предметов исследования – когнитивные способности, темперамент, личность, – дифференциальные психологи обратились к анализу вариативности мотивации, интересов, успешности карьеры и межличностных отношений, параметров Я-концепции, связанных с удовлетворенно-

стью жизнью и т.д., которые диагностируются, анализируются и интерпретируются в рамках теории черт.

Очевидный и по общему признанию продуктивный альянс дифференциальной психологии с когнитивной психологией и некоторыми направлениями социальной психологии, продолжавшийся не менее двух десятилетий, неожиданно для многих в начале нового столетия отошел на второй план. Не отказываясь от представлений, разработанных во взаимодействии с когнитивно-социальным направлением, современная дифференциальная психология, которую некоторые авторы учебников поспешили включить в число социально-психологических дисциплин, определяет новые ориентиры своего развития. На первый план выходят проблемы индивидуальных различий, связанные с возрастными изменениями, а также поиск генетических источников индивидуальных различий. Проблематика дифференциальной психологии в настоящее время не просто пересекается, а в каких-то аспектах – полностью сливается с проблематикой генетики поведения.

Современная теория черт, располагающая для проверки гипотез данными многолетних эпидемиологических лонгитюдов, начинает формулировать закономерности изменения диапазона индивидуальных различий и структуры психологических черт в процессе развития и инволюции. Естественное для изучения этой проблематики обращение к генетическим источникам индивидуальных различий не ограничивается констатацией наличия или отсутствия генетического влияния. Изменения теории черт оказываются глубже – меняется статус самого понятия «черта».

В новой интерпретации, основанной на солидной эмпирике, вариативность черты рассматривается как испытывающая хотя бы некоторое (а зачастую – значительное) влияние генотипа. Это меняет интерпретацию причин, лежащих в основе структур связей черт и их иерархической организации, и приводит к постановке таких проблем, которые за столетнюю историю дифференциальной психологии никогда в ее контексте не обсуждались: анализ структуры черт начинает рассматриваться с точки зрения эволюционной целесообразности. Представления эволюционной психологии используются в теории черт не только для интерпретации экспериментальных данных, но и для формулировки гипотез. Так, например, с эволюционной точки зрения была теоретически обоснована возможность существования общего, единого, фактора личности. Ориентация на адаптацию психологических черт в процессе эволюции приводит также к возобновлению поиска «широких» факторов, объединяющих многие первичные черты.

Таким образом, в течение последних трех десятилетий в дифференциальной психологии произошли значительные изменения в тематике – и в акцентах на определенных проблемах, и в расширении области исследования. При таком быстром изменении существует опасность размывания границ области и потеря своего предмета исследования. В данном случае этого не произошло, поскольку теоретические представления дифференциальной психологии, сформулированные в теории черт, оказались достаточно гибкими и эвристичными для того, чтобы ассимилировать новые методические и теоретические схемы, не потеряв своеобразия и не отказавшись от своих базовых представлений.

Молекулярно-генетические исследования индивидуальных различий в психологических характеристиках*

М.С. Егорова (ms_egorova@mail.ru), С.Д. Пьянкова

МГУ имени М.В. Ломоносова, факультет психологии, г. Москва

Интенсивные молекулярно-генетические исследования генетических полиморфизмов, проводящиеся два последних десятилетия, позволили определить некоторые гены моногенных и полигенных признаков, преимущественно связанных с патологией – шизофренией, депрессией, ожирением, болезнью Альцгеймера, а также с асоциальным поведением (например, *Алфимова и др.*, 2007; *Голлмбет и др.*, 2008, 2009; *Bierut et al.*, 2007; *Leonardo, Hen*, 2006; *Thompson, Stanwood*, 2008). Было показано, что генетические полиморфизмы (разные аллели одного и того же гена) определяют индивидуальные различия по целому ряду признаков, связанных с патологией и одновременно – с некоторыми психологическими признаками, варьирующими в пределах нормы (*Caspi et al.*, 2003; *Christiansen et al.*, 2007; *Gotlib et al.*, 2008; *Haghighi et al.*, 2008; *Jansson et al.*, 2003; *Kilpatrick et al.*, 2007; *Lopez-Leon et al.*, 2008; *Stoltenberg, Nag*, 2010; *Watkins-Chow, Pavan*, 2008).

Молекулярно-генетические исследования, кроме сканирования генома, включают в себя несколько направлений:

1. Наибольшее внимание в настоящее время уделяется анализу генотип-средового взаимодействия. Генотип-средовое взаимодействие проявляется в тех случаях, когда результаты одного и того же средового влияния оказываются разными из-за генетических различий между людьми. Исследования рассматривают преимущественно воздействия тех средовых условий развития, которые либо «запускают», либо, наоборот «тормозят» проявление генетического влияния на поведенческую характеристику. Экспериментальные исследования этого направления основаны на сравнении людей, имеющих разные генотипы (разные варианты одних и тех же генов) и различающиеся условия жизни. Например, показано, что генотипические предпосылки к различиям по агрессивности не проявятся в благоприятных условиях, но окажутся значимыми, если человек в процессе развития подвергался той или иной форме насилия. Аналогичным образом генотипические различия между людьми по склонности к депрессии проявятся в условиях хронического стресса и будут незаметными при спокойной жизни.

Интерес к исследованиям генотип-средового взаимодействия возник в самом конце XX столетия и за прошедшее десятилетие необычайно возрос. Так, по данным Института Томсона, содержащего информационную базу данных о генетических исследованиях, количество проведенных исследований, в которых

* Исследование поддержано Российским фондом фундаментальных исследований (проект № 11-06-00271а «Молекулярно-генетическое исследование компонентов психологической адаптации»).

рассматривалось генотип-средовое взаимодействие, возросло с 1990 по 2007 год от 2 в год до 407 в год (цит. по: *McGue*, 2010).

2. Многообещающими выглядят и те молекулярно-генетические исследования, в которых анализируются причины взаимосвязей между признаками, например, работы, в которых было показано, что связь тревожности, депрессивности с невротизмом обусловлена генетическими причинами (*Middeldorp et al.*, 2005; *Wray et al.*, 2007).

3. Молекулярно-генетические исследования открыли также новые возможности для проверки теоретических представлений, поскольку позволяют проанализировать причинно-следственные отношения между изучаемыми признаками (например, *Irons et al.*, 2007).

4. Интересные и значимые результаты были получены и при попытках определения эндофенотипов психологических признаков. Эндофенотипами (или промежуточными фенотипами) являются корреляты изучаемого психологического признака (более простые и находящиеся на более низком уровне в структуре психологических свойств характеристики). Эндофенотипы используются в молекулярно-генетических исследованиях при поиске локусов количественных черт в тех случаях, когда признаки детерминируются многими генами и эффект каждого гена необходим, но не достаточен для проявления признака в фенотипе. Впервые в таком понимании эндофенотипы были включены в исследование в 1970-х годах при анализе генотипических причин шизофрении (*Gottesman, Sields*, 1972). Работы этого направления не прекращались на протяжении четырех десятков лет и продемонстрировали, что в качестве эндофенотипов могут рассматриваться психофизиологические признаки, вегетативные реакции (кожно-гальванические, сердечно-сосудистые), антропологические характеристики, психологические характеристики, то есть характеристики самых разных уровней (*Gottesman, Gould*, 2003; *Stewart*, 2010; *Vazquez*, 2008). В настоящее время такие исследования проводятся и на нормальных психологических признаках. Определение эндофенотипов и интермедиаторов разных психологических характеристик является одной из важнейших задач современной психогенетики и дифференциальной психологии, поскольку повышает разрешающую способность молекулярно-генетических исследований, дает возможность понять механизмы формирования индивидуальных различий и создает условия для более точной диагностики психологических характеристик.

Результаты молекулярно-генетических исследований (таких как исследование генотип-средового взаимодействия или анализ эндофенотипов) позволяют предположить, что наиболее значимые для дифференциальной психологии результаты ближайшего времени будут связаны с использованием экспериментальных схем, предполагающих варьирование и сопоставление разноуровневых переменных.

Точность распознавания эмоций по мимике лица у студентов разных специальностей

3.3. *Жамбеева (zarema-z@mail.ru)*

Учреждение РАО «Психологический институт», г. Москва

На сегодняшний день жизнь предъявляет к человеку высокие требования к пониманию эмоций других людей и правильному реагированию на них в условиях совместной деятельности. Распознавание эмоций по мимике лица является важным процессом, выявляющим эмоциональное состояние человека. Точность распознавания эмоций других людей играет важную роль в процессе общения во многих сферах жизнедеятельности, благоприятствуя эффективности общения, успешности во многих видах профессиональной деятельности, быстрой адаптации в незнакомой обстановке и т.д.

Одним из основных средств невербального общения является лицевая экспрессия: с ее помощью передается важная информация об эмоциях и эмоциональных состояниях человека. Исследование механизмов распознавания эмоциональных состояний является центральной проблемой психологии. Она помогает объяснить природу возникновения групп и групповой динамики, причину неспособности людей поддерживать адекватные отношения с другими людьми.

Исследованием механизмов распознавания эмоциональных состояний психологи занимаются давно. Обнаружены существенные индивидуальные различия по точности распознавания эмоциональных состояний. Причем по особенностям межиндивидуальной вариативности точности распознавания эмоций можно предположить существование двух базовых систем ориентации: на других (при высокой точности распознавания – сопереживания) или на себя (при низкой точности распознавания – понимания). По-видимому, именно из этих противопоставлений и возникает такое фундаментальное измерение как степень осознанности (произвольности–непроизвольности) эмоциональных проявлений в процессе установления (доверия–недоверия) и поддержания (доминирования–зависимости) межличностных отношений (*Мюллюннеми*, 1982).

Для получения доказательства существования конструкта понимания, сопереживания и эмпирических мер его измерения нами была использована модифицированная методика изучения эмоционального и познавательного компонентов коммуникативных способностей (*Аминов, Кабардов, Жамбеева*, 2007). В эксперименте мы использовали девять масок с лицами, выражающими различные эмоции (выражения эмоций движениями бровей и рта, по Тайеру и Шиффу), и пять слов, выражающих различные состояния. Методика включает четыре субтеста, в которых предлагалось оценивать поочередно маски и слова по 10-балльной графической шкале по базовому критерию «приятных» (удовольствие) или «неприятных» (неудовольствие).

Исследование проводилось на выборке, которую составили 72 студента в возрасте от 18 до 22 лет. Для проверки гипотезы первичные данные шкалирования подвергались нормированию, корреляционному и факторному анализу.

Результаты корреляционного и факторного анализа по результатам шкалирования данных распознавания мимических схем лица и их словесных эквивалентов по степени удовольствия–неудовольствия дали сходные результаты. Как мимические схемы, так и их словесные значения легко идентифицировать по оси «удовольствие–неудовольствие». Однако при попытке оценить точность идентификации «схем» мимики лица и их словесных эквивалентов обнаружены резкие индивидуальные различия по эффекту семантической и перцептивной организации ассоциативных пространств.

Данное исследование проводилось со студентами, обучающимися на факультете психологии, способность к распознаванию эмоционального состояния человека для которых является профессиональной необходимостью.

Для валидизации и стандартизации методики «Точность распознавания и осознания эмоциональных состояний» было проведено исследование студентов экономических специальностей. В исследовании приняли участие 143 студента, в возрасте от 18 до 20 лет, Кабардино-Балкарского института бизнеса.

Таким образом, поскольку, во-первых, существуют индивидуальные различия в точности распознавания эмоций, во-вторых, специфика профессии в большей или меньшей степени предполагает умение эффективно общаться с людьми, можно предположить, что у студентов-психологов точность распознавания должна быть выше, чем у студентов-экономистов.

Для анализа межгрупповых различий по точности распознавания эмоций у студентов-экономистов и студентов-психологов был использован метод оценки групповых различий по *t*-критерию Стьюдента.

Для проверки нашего предположения в сравнительном анализе участвовало 40 студентов-психологов и 54 студента-экономиста по специальностям: «Налоги и налогообложение», «Бухгалтерский учет, анализ и аудит», «Финансы и кредит». Данный анализ проводился по методикам: «Точность распознавания и осознания эмоциональных состояний» и методике Дж. Холланда для определения профессионального типа личности.

Статистическая оценка различий между средними величинами психологических показателей для групп студентов-психологов и студентов-экономистов по точности распознавания эмоций подтвердила наши предположения, что студенты психологи лучше распознают эмоции. Так, наиболее значимые различия были обнаружены: 1) по показателям узнавания эмоций; 2) по степени соответствия эмоции и состояния (выявление точности распознавания); и 3) по индексу непосредственного распознавания (при высоком значении – преобладание уровня распознавания эмоции по мимике; и, наоборот, при низком значении – преобладание уровня распознавания по слову).

При определении точности (дифференцировки) эмоций у психологов три показателя ($p < 0,001$, $p < 0,022$), у «экономистов» – один ($p < 0,001$). По степени соответствия мимики лица и слова, выражающего данное эмоциональное состояние, то есть по точности распознавания, получены значимые показатели: у психологов эти показатели выше, чем у экономистов (при $p < 0,001$). Индекс непосредственного распознавания, то есть точность распознавания эмоций по мимике лица, выше у психологов ($p < 0,001$, $p < 0,010$).

По методике Дж. Холланда у психологов оказались выше показатели профессиональной направленности по интеллектуальному типу (ориентируются на решение интеллектуальных творческих задач; характерны аналитический ум, оригинальность суждений; чаще выбирают научные профессии) и по артистическому типу (независимость в принятии решений; оригинальность мышления; предпочитают занятия творческого характера). Для группы экономистов характерны большая выраженность по конвенциональному типу (отдают предпочтение структурированной деятельности, работе по инструкции; у них имеются способности к переработке конкретной, рутинной информации, наиболее предпочтительны специальности бухгалтера, финансиста) и по предприимчивому типу (выбирают цели и задачи, позволяющие проявить энергию, энтузиазм, стремятся к лидерству; могут реализоваться в таких профессиях, как дипломат, менеджер, брокер).

В обеих выборках были обнаружены различия в распознавании как положительных, так и отрицательных эмоций. Оказалось, что отрицательные эмоции распознаются лучше, чем положительные. Исходя из оценки групповых различий, можно сделать вывод, что точность распознавания эмоциональных состояний у студентов-психологов выше, чем у студентов-экономистов, что свидетельствует о профессионально важном качестве способности распознавания эмоций и соответствующих им обозначений – вербальных и схематических изображений (масок).

Обнаружено и у психологов, и у экономистов соответствие, с одной стороны, между профессиональной направленностью (по Дж. Холланду) и выбранной специальностью; а с другой стороны, значимостью способности распознавания эмоций как профессионально важного качества в сфере социального сервиса.

Развитие личностного потенциала подростка

А.В. Иванова

Учреждение РАО «Психологический институт», г. Москва

Подросток – это становящаяся личность, переживающая кризис развития, превращающий его из ребенка во взрослого человека. За период этого кризиса подросток переживает кардинальную перестройку своей личности. Всего за несколько лет ему предстоит решить множество задач на разных уровнях бытия: на уровне взаимодействия с самим собой, с другими людьми, взаимодействия с миром в целом. Подростковый возраст – трудный период психического развития ребенка. Как абсолютная истина принимается представление о том, что в этот период подростку трудно справляться с новыми обстоятельствами в жизни, а окружающим взрослым (учителям, родителям, воспитателям) нелегко справляться с самим подростком. Но обратим внимание на то, что для подростка справиться с новыми проблемами – это значит научиться их решать самостоятельно. Для взрослых же, как правило, «справиться» означает подчинить ребенка некоторой совокупности требований. Поэтому в такой сложный период очень важно

учитывать всю совокупность факторов, влияющих на развитие подрастающей личности. Бурный рост, созревание организма, происходящие психологические изменения – все это отражается на функциональных состояниях подростка.

А.М. Прихожан в своей статье «Психологические проблемы подросткового возраста как пубертатного периода развития» говорит об ускорении физического развития в подростковом возрасте, которое характеризуется важными изменениями в организме подростка. Развивается костная система, наблюдаются изменения состава крови и кровяного давления. Происходят различные структурные и функциональные изменения церебральной активности. Особенности этого периода являются интенсивность и неравномерность развития и роста организма – «пубертатный скачок», что определяет неравномерность и значительную индивидуальную вариативность темпов развития (временные различия у мальчиков и девочек, акселерация и ретардация).

В силу этого подростничество – период и повышенной утомляемости, некоторого снижения работоспособности. Часто за двигательным беспокойством, повышенной возбудимостью подросток скрывается именно быстрое и резкое наступление утомления, которое сам школьник в силу недостаточной зрелости еще не может не только проконтролировать, но и понять. Дети в это время часто проявляют повышенную вспыльчивость, обидчивость, прежде всего по отношению к взрослому. Их поведение может быть демонстративным, развязанным, возможно агрессивным.

Нередко отмечается своеобразное чередование всплесков активности и ее падения, вплоть до внешнего полного изнеможения. Усталость наступает быстро и как бы внезапно, характеризуя повышенную утомляемость. С повышенной утомляемостью связано явление специфической «подростковой лени». Причина этого в усиленном росте, требующем много сил и снижающем выносливость. Чрезвычайно трудны для подростков ситуации монотонии. Если у взрослого человека выраженное падение работоспособности вследствие выполнения однообразных, но профессионально необходимых действий составляет примерно 40–50 мин., то у подростков оно наблюдается через 8–10 мин. (Леонова, 1990).

Также в подростковом возрасте происходят изменения в двигательной сфере: новое соотношение роста мышц и мышечной силы, изменение пропорций тела (дисморфофобии) – приводят к временным нарушениям координации крупных и мелких движений. Отмечается временное нарушение координации: подростки становятся неловкими, суетливыми, делают много лишних движений. В результате они нередко что-то ломают, разрушают, это происходит вопреки желаниям подростка и связано с перестройкой двигательной системы.

Н.С. Лейтес отмечает изменения в развитии умственной активности в подростковом возрасте, качественные изменения способности к ее регулированию. Так, непосредственность и подражательность в действиях младших школьников сменяются в средних классах готовностью к более длительным усилиям, тяготением к делам, требующим самостоятельности. Старшим подросткам свойственна особая расположенность к сознательной саморегуляции. Школьникам, вступившим в подростковый возраст, присущи новый подъем энергии, более острая, чем прежде, потребность испытать, применить свои крепнущие силы, стремле-

ние к самоутверждению. Для старших подростков характерны иной, чем прежде, уровень сознательности, поиски жизненной перспективы, нередко – усилия по самовоспитанию. В подростковом возрасте начинает формироваться осознанная саморегуляция поведения и деятельности подростка. На первый план начинает выходить деятельно-организованная форма активности. Речь идет о сознательно организованном и проектируемом поведении, связанном с деятельностью. Подросток учится выступать субъектом своей активности, именно он начинает инициировать, организовывать, осуществлять и контролировать свою деятельность, именно он берет на себя ответственность (то есть отвечает перед собой, перед людьми, перед законом) за предпринимаемые действия, именно он в зависимости от результатов деятельности проектирует свое дальнейшее поведение.

В работе «Ум полководца», в которой Б.М. Теплов раскрывает проблему общих умственных способностей и качеств ума, востребованных определенным видом практической деятельности, воля выделяется как одна из значимых особенностей личностей полководцев. Проведенный Б.М. Тепловым анализ психологических материалов о выдающихся людях показывал, что достижения в деятельности зависят не только от способностей, но, в частности, и от волевых особенностей. Человек, как это подчеркивалось Б.М. Тепловым, активно откликается на требования деятельности, реализуя, осуществляя себя в ней, может в какой-то мере преобразовывать саму деятельность. Человек в деятельности, как это показано Б.М. Тепловым, совершает выбор способов действия, оценивает происходящее, творит свое участие в ней. Каждый достигает нужного результата по-своему – индивидуальность накладывает свой отпечаток на деятельность.

В работе с подростками необходимо учитывать все многообразие их индивидуальных особенностей. Нередко можно столкнуться с такой точкой зрения, что сущность человеческой психики, его поведения – нечто общее, одинаковое, а индивидуальные особенности – это своего рода отклонение, несоответствие общепринятой норме. Б.М. Теплов отмечает, что изучение индивидуальных различий составляет одну из важнейших задач психологии и подчеркивает продуктивное, творческое начало в индивидуальном своеобразии, важность разнообразия индивидуальностей.

Одним из признаков индивидуальных свойств, психологических особенностей, отличающих одного человека от другого, Б.М. Теплов выделяет «способность», тем самым подчеркивая, что способность коренится в личности, она всегда несет на себе печать индивидуальности. При этом Б.М. Теплов указывал, что способность не может возникнуть вне соответствующей конкретной деятельности: «Не в том дело, что способности проявляются в деятельности, а в том, что они создаются в этой деятельности». Способность – это такая индивидуально-психологическая особенность, которая имеет отношение к успешности выполнения деятельности, и существует только в развитии (только в деятельности), нельзя говорить о способности, уже существующей до начала своего развития, так же как и о способности, достигшей предела развития. Исходя из этого, мы можем отметить важность используемых методов воспитания и обучения, основная задача которых расширить «пределы» развития способностей подростков.

Также хотелось бы остановиться на развитии высших психических функций в подростковом возрасте. Л.С. Выготский пишет о том, что в подростковом возрасте «восприятие впервые сближается с речью, превращаясь в наглядное мышление. Новое заключается в том, что само речевое мышление подростка переходит от комплексного типа к мышлению в понятиях, вместе с тем коренным образом изменяется и характер участия речевого мышления в восприятии подростка. Для ребенка значение слова реализуется как комплекс конкретных предметов, сцепленных фактической связью, для подростка значение слова реализуется как понятие, то есть как сложный образ предмета, отражающий его связи и отношения с действительностью, его сущность». Таким образом, наглядное мышление подростка включает в себя абстрактное мышление, мышление в понятиях. Подросток не только осознает и осмысливает воспринимаемую им действительность, но и осмысливает ее в понятиях. Категориальное восприятие возникает только в переходном возрасте. С точки зрения Л.С. Выготского, мы могли бы сказать, что и ребенок, и подросток одинаково соотносят воспринимаемое с системой связей, скрытой за словом, но сама эта система связей, в которую включается воспринимаемое, глубоко различна у ребенка и подростка, также как различны комплекс и понятие; грубо говоря, ребенок, воспринимая, больше вспоминает, подросток – больше мыслит.

Изменения обнаруживаются и в развитии памяти и внимания подростка. Память подростка в большей степени опирается на мышление, за внешней видимостью образов памяти скрываются истинные понятия. Функция внимания входит в новый сложный синтез с интеллектуальными процессами. Внимание интеллектуализируется, как и память, и если для детского возраста наиболее характерно отношение зависимости мышления от внимания, то вместе с наступлением произвольного внимания эти отношения меняются на обратные. По П.П. Блонскому, произвольное внимание характеризуется прежде всего связью с мышлением.

Гендерные различия психофизиологических реакций на воздействие мажорной и минорной музыки у певцов хора

Е.С. Иванова (ivanova_rina@mail.ru), В.Н. Панченко (innubibus@yandex.ru)

*ФГАО ВПО «Уральский федеральный университет
имени первого Президента России Б.Н. Ельцина», г. Екатеринбург*

Актуальность темы исследования определяется, прежде всего, необходимостью понимания механизмов воздействия искусства. Изучение различных факторов, влияющих на человека и его развитие, поиск средств, позволяющих оказывать влияние на поведение, приводит многих исследователей к рассмотрению роли музыки в этом процессе. В литературных источниках, посвященных разработке проблем музыкальной психологии, можно выделить две наиболее

крупные области исследований: во-первых, изучение избирательности в музыкальной сфере, рассматриваемое в рамках восприятия и предпочтения музыки разных жанров, и, во-вторых, изучение влияния музыки на физиологические функции, психическое состояние и деятельность человека. Данное исследование находится на стыке этих двух областей и видится частным продолжением исследований В.И. Петрушина, М.С. Старчеуса, М.П. Блиновой, А.Л. Готсдинера, В.В. Медушевского, посвятивших свои труды проблемам музыкального восприятия и различным аспектам воздействия музыки на человека.

Цель исследования предполагала на основе изучения факторов и психологических механизмов восприятия музыки определить гендерные различия эмоционального восприятия музыки певцами хора.

В исследовании приняли участие 10 человек в возрасте 17–29 лет, в том числе, 5 мужчин певцов Мужского хорового колледжа г. Екатеринбурга, 5 женщин – певиц Большого хора УрГУ им. А.М. Горького и школьных хоров г. Екатеринбурга.

На основании анализа литературы был сформулирован ряд гипотез. Основная гипотеза исследования: существуют различия в эмоциональном восприятии между хористами-мужчинами и хористами-женщинами. Дополнительные гипотезы: 1) физиологические показатели будут согласованы с результатами теста М. Люшера; 2) прослушивание фрагмента оперы «Руслан и Людмила» М.И. Глинки (мажорная музыка) вызовет изменение показателей эмоционального состояния, отличное от изменения показателей при прослушивании фрагмента финала 6 симфонии П.И. Чайковского (минорное звучание).

Сбор данных для диагностики физиологической эмоциональной реакции на музыкальное произведение производился при помощи электроэнцефалографо-регистратора «Энцефалан-ЭЭГР-19/26» с возможностью регистрации до 6 полиграфических каналов. В данном исследовании фиксировались следующие физиологические параметры: ЭКГ, фотоплетизмограмма, ЭАК по методу Фере. Для оценки индекса напряженности регистрировались: величина кожно-гальванической реакции, показатели тонуса периферических сосудов (амплитуда систолической волны), частота сокращений сердца, данные кардиоинтервалографии (статистические показатели работы сердца),

Психологические показатели изменения эмоционального состояния испытуемых были получены посредством восьмицветового проективного теста М. Люшера.

Предварительно испытуемые были протестированы на предмет актуального эмоционального состояния, чтобы убедиться в отсутствии отклонений, способных повлиять на результаты.

Первый этап основной части эксперимента включал в себя пятиминутный временной отрезок, во время которого испытуемые не подвергались никакому внешнему воздействию. Данный период служил для стабилизации и измерения фонового уровня вегетативных показателей, после чего включалась музыка П.И. Чайковского (6-я симфония, финал). Одновременно снимались физиологические показатели.

По завершению прослушивания испытуемым предлагалось выполнить цветовой тест М. Люшера. Использовались две инструкции: 1) расположить цве-

та соответственно настроению музыки; 2) расположить цвета соответственно эмоциональному настрою музыки, который постарался вложить в нее автор-композитор.

Второй этап был подобен предыдущему: измерение фоновой активности вегетативных систем, затем измерение показателей при прослушивании музыки М.И. Глинки, после чего следовало две серии проективного теста Люшера.

Для оценки гендерных различий физиологические показатели в мужской и женской выборках сравнивались с помощью U-критерия Манна–Уитни.

У мужчин практически не изменялся индекс напряжения, в отличие от женщин, у которых динамика представлена гораздо ярче. Это указывает на различия в состоянии вегетативной системы у мужчин и женщин во время прослушивания музыки различной эмоциональной окрашенности.

Высокий показатель времени распространения возбуждения говорит о преобладании воздействия парасимпатической системы у мужчин. У женщин данный показатель ниже, что говорит об их большей готовности реагировать на внешнее воздействие (в данном случае – музыкальный стимул). Также у женщин более ярко выражен эмоциональный компонент физиологической реакции.

Существенные различия наблюдаются при реакции на музыку П.И. Чайковского: показатели электрической активности кожи у мужчин тяготеют к отрицательным значениям, у женщин – к положительным.

В результате сравнения двух групп по вышеозначенным показателям был сделан вывод о существовании достоверных различий между группами. Женщины демонстрируют более яркие физиологические реакции, что может свидетельствовать о большей впечатлительности и эмоциональном переживании музыки.

Результаты психологического тестирования обрабатывались следующим образом: 8 цветов теста были разбиты на 3 группы, согласно смысловому содержанию цвета: спокойные (синий, зеленый), позитивные (красный, желтый, розовый), негативные (черный, серый, коричневый). После чего был проведен анализ частоты встречаемости цветов в парах позиций. Сравнительный анализ проводился с помощью углового коэффициента Фишера. В результате были сделаны следующие выводы: женщины точнее оценивают минорную музыку, то есть на последних позициях в распределении у женщин достоверно больше выборов позитивных цветов, что говорит о смещении негативных цветов к началу. Таким образом, оценки женщин точнее указывают на печальное настроение музыки.

Мужчины, несмотря на достоверное изменение физиологических параметров, давали достоверно не различающиеся оценки эмоциональной окрашенности тестовых музыкальных отрывков. У женщин же выявлены физиологические тенденции реагирования на музыку, схожие с тенденциями, выявленными посредством теста М. Люшера. Также мужчины по физиологическим показателям реагировали на отрывки музыкальных произведений слабее, чем женщины, то есть оказались менее восприимчивы к настроению музыки.

Результаты измерения ЭАК, АСВ и вычисления индекса напряженности дали основания предположить, что мажорная музыка в отличие от минорной производит стимулирующее действие на симпатическую систему. Наиболее отчетливо это проявлялось у мужчин.

Практическая значимость данного исследования видится во включении его в дальнейшие исследования проблемы эмоционального влияния музыки на слушателя. При исследовании значительного объема стимульного материала и реакций испытуемых на музыку возможно выделение некоторых постоянных, воздействующих на человека строго определенным образом. Данные таких исследований могут применяться в целенаправленном создании музыкальных средств физиологического и эмоционального воздействия для решения прикладных задач медицины, психологии, эргономики, педагогики.

Экспериментальное изучение интеллектуальных способностей в научном направлении Теплова–Небылицына: этнопрофессиональные аспекты

С.А. Изюмова (i_s_a@list.ru), Се-Янь

*Учреждение РАО «Психологический институт»;
Российский университет дружбы народов, г. Москва*

Создание Б.М. Тепловым (1985) востребуемой сегодня концепции задатков способностей было эвристичным. Экспериментально подтвержденная в работах его последователей и учеников (В.Д. Небылицын, Н.С. Лейтес и др.), она получает дальнейшее развитие (Голубева, 1993; 2005). В настоящей работе, выполненной в русле научного направления Теплова–Небылицына, основанного «на творческом синтезе гуманитарного и естественно-научного знания», анализируются результаты реализации интегрального подхода, связанного с современным этапом в развитии концепции о задатках, при изучении интеллектуальных способностей. В соответствии с этим подходом предполагается их рассмотрение в единстве с основными компонентами индивидуальности – ее индивидуальными и личностными свойствами. Новым в работе было то, что изучалось влияние этих двух факторов на формирование структуры интеллектуальных способностей у китайских студентов разных специальностей. Следует акцентировать внимание и на широком рассмотрении самих интеллектуальных способностей. В их состав включены: разные виды интеллекта (в том числе, модели с его личностными аспектами); творческое мышление (наряду со склонностями и особенностями творческой личности), а также память, входящая в структуру интеллекта во многих классических (Дж. Гилфорд) и современных (Дж. Кэррол; Р. Кеттелл, Дж. Хорн; Ф. Аккерман; СНС: Кеттелл–Хорн–Кэррол) моделях. Изучались особенности классической и автобиографической памяти, тесно связанной с личностью человека.

Анализ работ показывает, что интеллект (ядро интеллектуальных способностей) рассматривается в качестве наиболее эффективного «орудия» во взаимодействиях человека с окружающим миром. Его структуры отражают не только накопленный интеллектуальный опыт, но и общие закономерности, определяющие способность человека к целесообразному поведению, овладению знаниями и применению их для решения жизненных и профессиональных задач

(Вертгеймер, 1987; Дункер, 1965; Пиаже, 1969; Рубинштейн, 2001; Брушлинский, 1990; Айзенк, 2003; Векслер, 1958; Холодная, 1997; Стернберг, 2001; Гарднер, 2000). До сих пор, однако, не решенными и дискуссионными остаются многие вопросы в плане определения его содержания, структуры, факторов, в него входящих, и взаимоотношений между ними (Маклаков, 2007; и др.). Изучение структуры интеллектуальных способностей очевидно имеет не только важное теоретическое, но и практическое значение, связанное, в частности, с практикой разработки тестов, имеющих принципиальное значение для оптимального построения процессов обучения, профессиональной ориентации, отбора и прогноза успешности профессиональной деятельности (Дж. Гилфорд, Г. Гарднер и др.).

Цель работы – изучить с позиций интегрального подхода отношения между компонентами интеллектуальных способностей, их связь с особенностями личности и индивидуальных свойств китайских студентов; сходство и различия структур интеллектуальных способностей студентов инженерного и филологического факультетов, а также выявить влияние социального и биологического факторов на формирование их отдельных компонентов у студентов двух специальностей.

Методики исследования: культурно-независимый тест интеллекта (Кеттелла); тест Гилфорда–Салливена (на социальный интеллект); методика Гарднера–Армстронга (на множественность интеллектов); тест Торренса, фигуративная форма (на творческое мышление); методика Вишняковой (на творческие склонности); комплекс методик Изюмовой (на классическую память); методика «Линия жизни» (на автобиографическую память); методика Кадырова (на диагностику специально человеческих типов ВНД как индивидуальных свойств). Исследовались 50 китайских студентов (25 – инженерного и 25 – филологического факультетов РУДН). Полученные данные обработаны с помощью компьютерной программы SPSS 16.0, использовались корреляционный, факторный и анализ различий по t-критерию Стьюдента.

Результаты корреляционного анализа между компонентами интеллекта, личности, индивидуальными свойствами. Показатели логико-математического интеллекта оказались статистически значимо связаны с показателями активности ($r=0,280$, $p<0,05$) положительным знаком; пространственно-визуальный интеллект имеет положительные корреляции с образной памятью (0,279) и отрицательные – с аналитическим мышлением ($-0,289$, $p<0,05$ – в обоих случаях). Музыкальный интеллект обнаруживает значимые положительные связи с эмоциональностью ($r=0,308$, $p<0,05$), а также с выраженностью художественного типа ВНД ($r=0,290$, $p<0,05$). Показатели свободного интеллекта (по тесту Кеттелла, 2-я часть) обнаружили значимые отрицательные корреляции с эмоциональностью ($-0,347$) и положительные – с показателями волевых качеств (0,312, $p<0,05$ – в обоих случаях). Аналогичные значимые зависимости наблюдались и для суммарных показателей свободного интеллекта с эмоциональностью и показателями волевых черт ($p<0,05$ – в обоих случаях). Для творческого мышления: такая характеристика, как оригинальность, отрицательно коррелирует с показателями активности ($-0,302$); а также с выраженностью художественного типа ВНД ($-0,295$, $p<0,05$ – для обоих коэффициентов корреляции). Еще два показателя (любопытность и воображение), оценивающие проявления творческой личности, имеют стати-

стически значимые связи ($p < 0,5$): первый показатель – с аналитическим мышлением (отрицательные $r = -0,303$), второй – с выраженностью мыслительного типа ВНД (положительные, $r = 0,302$). Сам показатель творческого мышления обнаружил две значимые положительные корреляции ($p < 0,5$): с параметрами аналитического мышления (0,347) и выраженностью мыслительного типа ВНД (0,321). Для академической памяти: отметим факт значимых отрицательных корреляций между показателями запоминания структурированных списков конкретных слов и эмоциональности ($-0,374$), а также выраженностью художественного типа ВНД ($-0,300$; $p < 0,05$ – для обоих случаев).

Специфические особенности структур интеллектуальных способностей студентов инженерного и филологического факультетов выявлялись с помощью факторного анализа и анализа различий по t-критерию. Результаты последнего свидетельствуют о том, что студенты-филологи демонстрируют более высокое развитие социального интеллекта по сравнению со студентами инженерного факультета. Вторые, в свою очередь, показывают более высокое развитие творческого мышления. У них и более точное и детальное запоминание изображений абстрактных фигур. Факт хорошей природной зрительной памяти у студентов-инженеров подтвержден и в более ранней нашей работе (*Изюмова, Се-Янь, 2009*). Судя по особенностям автобиографической памяти, будущие инженеры показывают и более выраженное отношение к школе и своей успеваемости (отмечают большее число значимых событий, связанных с воспоминаниями о школе).

Результаты факторного анализа говорят о выраженных различиях структур интеллектуальных способностей будущих инженеров и филологов. Это проявилось, во-первых, в том, что в 1-й фактор, имеющий наибольший удельный вес, вошли разные показатели интеллекта: у инженеров – это телесно-кинестетический интеллект; у филологов – межличностный, что указывает на разную значимость отдельных компонентов интеллекта для студентов двух специальностей. Этот вывод подтверждается рассмотренными выше данными, демонстрирующими факт большего развития и значимости социального интеллекта у студентов-филологов; у инженеров такую роль играет творческое мышление. Отметим и специфику взаимосвязей между различными компонентами интеллектуальных способностей у двух групп студентов: если у инженеров показатели интеллекта, классической и автобиографической памяти здесь имеют одинаковые знаки; для филологов, напротив, – противоположные.

Данные свидетельствуют и о том, что автобиографическая память у студентов-филологов занимает более важное место в структуре интеллектуальных способностей, выделившись в отдельный фактор 2. В него вошли и показатели личности, что указывает на более тесную связь интеллектуальных способностей будущих филологов с личностью. У инженеров, в свою очередь, показатели двух видов памяти проявили тесную взаимосвязь, выделившись в отдельный фактор 3, наряду с параметрами специально-человеческих типов ВНД. Это свидетельствует о большем влиянии на интеллектуальные способности будущих инженеров художественного и мыслительного типов ВНД, рассматриваемых в качестве природных предпосылок.

Итак, анализ экспериментальных данных, полученных при изучении интеллектуальных способностей китайских студентов, позволяет заключить, что они занимают значимое место в структуре индивидуальности, демонстрируя тесные взаимосвязи с ее индивидуальными и личностными свойствами. Обобщение этих результатов дает возможность сделать важный вывод о том, что использование интегрального подхода, являющегося современным этапом в развитии концепции о задатках способностей, их комплексная диагностика, которая основана на суммировании индивидуальных и когнитивно-личностных параметров, позволяет получить более целостное представление о природе интеллектуальных способностей.

Конкретная реализация этого подхода позволила выявить характерные структуры интеллектуальных способностей у китайских студентов с разной специализацией обучения, что является практически значимым: фундаментальная разработка этих проблем дает возможность осуществить научно-обоснованный подход к принципам организации дифференцированного образования, и в целом подтверждает гипотезу Б.М. Теплова, видевшего возможность практического использования знания о задатках способностей в практике обучения.

Проблема овладения языком в контексте психолого-педагогической адаптации мигрантов

М.К. Кабардов (kabdov@mail.ru), Е.А. Байэр (rsmirr@mail.ru)

Учреждение РАО «Психологический институт», г. Москва

Тема миграции, адаптации и интеграции мигрантов является чрезвычайно актуальной во всем мире в условиях глобализации. В контексте миграционных процессов настойчиво проявляются тенденции и феномены этнокультурного многообразия, характерного для стран с высоким показателем миграции. Речь идет, в первую очередь, о языковом и религиозном многообразии, а также о так называемых видимых отличительных признаках различных национальных меньшинств. При этом нельзя не учитывать и высокий показатель конфликтности. Мультикультурные общества далеки от гармоничной идиллии и характеризуются высокой степенью выраженности различных конфликтов. В странах Западной Европы в условиях плюралистичной демократии предпринимаются попытки не-насилованного и политически грамотного урегулирования данных конфликтов (Treibel, 2008). Последние события в Норвегии, где в результате террористического акта погибло несколько десятков невинных людей, еще раз указывают на важность изучения темы адаптации и интеграции мигрантов.

Психолого-социальная адаптация мигрантов является очень сложным и многоплановым процессом (Байэр, 2010). Значительные языковые и социокультурные различия между мигрантами и местным населением обостряют и без того сложную интеграцию в новое общество. Лишь учет данных кросскультурных особенностей различных групп мигрантов позволит облегчить и ускорить про-

цесс интеграции и адаптации к условиям другой страны. Проблемы адаптации и интеграции мигрантов также очень актуальны и для России. В связи с этим очень полезным может оказаться опыт стран Западной Европы, в частности, Германии.

Как показывают многочисленные исследования, миграция сопровождается разрушением привычного социального окружения и стрессом, что создает благоприятную почву для возникновения различных психических расстройств и заболеваний (Givens, 2007). Речь идет о взаимосвязи между миграцией и возникновением отклоняющихся социальных и личностных структур (Lambert, McKevitt, 2002).

В связи с этим хотелось бы отметить значение проблемы межкультурной адаптации, при успешном прохождении которой мигрант приспосабливается к новой социальной и культурной среде. Составляющими частями межкультурной адаптации являются психологическая и социальная адаптация. Если психологическая адаптация связана с ощущением благополучия или удовлетворенности, то социальная – с достижением соответствия новому социокультурному окружению (Günter, 1999).

Адаптация в новую культуру, которая сопровождается потерей родины и социальных связей, является типичным стрессофактором (L. Grinberg, R. Grinberg). К факторам, усиливающим негативное влияние миграции на психику человека, относятся, наряду с переменной климата, социального окружения, также культурный шок и недостаточное знание иностранного языка.

Проведенный нами опрос русскоязычных мигрантов в Германии (в опросе участвовали 300 человек в возрасте от 18 до 65 лет) показал, что к наиболее частыми проблемами после переезда в Германию были: недостаточное или полное незнание иностранного языка (65%); невозможность найти подходящую работу (60%); недоброжелательное отношение со стороны местного населения и официальных учреждений (56%); экономические трудности (40%); проблемы со здоровьем (45%); проблемы в семье (20%). Как показывает данный опрос, проблема знания языка является очень актуальной для мигрантов. От знания языка зависит социальная, экономическая и, в конечном счете, психологическая (чувство субъективного благополучия, удовлетворенность своей жизнью) адаптация и интеграция мигранта. Несмотря на многообразие курсов немецкого языка для мигрантов, при их организации и проведении совершенно не учитываются индивидуально-психологические особенности учащихся.

Нами проводится исследование, основной целью которого является экспериментально-теоретическое изучение индивидуально-психологических особенностей овладения иностранным языком в условиях пребывания в стране изучаемого языка. Важная цель исследования – выявление характеристик когнитивных стилевых особенностей разных групп овладения иностранным языком и изучение психологических и психофизиологических особенностей коммуникативной деятельности. Кроме того, к приоритетным задачам исследования относится разработка и применение методик, учитывающих индивидуально-типические особенности учащихся, обусловленные межполушарной асимметрией мозга, и активизирующие доминирующий тип овладения иностранным языком (ИЯ). Речь идет о выделенных М.К. Кабардовым типах овладения

ИЯ – коммуникативно-речевом, когнитивно-лингвистическом и смешанном (Кабардов, 1983; Кабардов, Арцишевская, 1997).

Психологическое исследование индивидуальных стратегий усвоения ИЯ позволяет существенно углубить характеристику индивидуальных стратегий деятельности и, в конечном итоге, помочь при разработке новых методов обучения. При этом особое внимание уделяется особенностям общения учащихся между собой и с носителями ИЯ.

Исследование проводилось на скомбинированной выборке молодых испытуемых общим количеством 50 человек в возрасте 18–26 лет и осуществлялось на базе курсов немецкого языка при интеграционных центрах г. Кельна (Германия) для русскоговорящих учащихся. Преобладающий метод обучения – традиционный с элементами коммуникативной методики.

Кроме того, нами был проведен формирующий эксперимент с целью повышения эффективности обучения ИЯ с использованием принципа активизации доминирующей индивидуальной стратегии усвоения ИЯ. Как показали результаты данного эксперимента и ранее проводимых исследований, существуют достаточно устойчивые индивидуально-типические особенности, проявляемые при обучении ИЯ. Эти особенности имеют тенденцию сохранения от возраста к возрасту: их наличие обнаруживается уже в младшем школьном возрасте, сохраняясь в подростковом, юношеском и более старшем возрастах (Кабардов, 2006; Смирнова-Бауэр, 2007).

Типы овладения ИЯ являются индивидуальным стилем деятельности. Характеристики межполушарного взаимодействия и латерализация функций, являющиеся важнейшей индивидуально-природной предпосылкой формирования и развития способностей и индивидуализации, имеют фундаментальное значение для изучения вопросов, связанных с мозговыми механизмами речевой деятельности, коммуникацией и логико-грамматическими аспектами языковых способностей. Анализ полушарных функций имеет особое значение при изучении типов овладения ИЯ и разных видов способностей. В выделенных нами типах овладения ИЯ наиболее четко проявились характеристики межполушарного взаимодействия и латерализация функций; поэтому основные характеристики этих типов мы рассматривали как бы через призму полушарности.

Особенности межполушарной организации мозга проявляются в типах ПЛО (профиль латеральной организации мозга) и обнаруживают достоверную связь с познавательной сферой личности, с особенностями когнитивного стиля.

1) Коммуникативно-речевой тип овладения ИЯ характеризуется преобладанием правополушарных признаков асимметрии. Представители данного типа характеризуются лучшей продуктивностью слуховой памяти по сравнению со зрительной и высокими показателями невербального интеллекта. Что касается личностных характеристик, то их отличает высокая коммуникативная активность как на занятиях, так и в ходе общения с носителями языка. Представители данного типа характеризуются ориентацией на речевую систему.

2) Когнитивно-лингвистический тип овладения ИЯ характеризуется преобладанием левополушарных признаков асимметрии. Большинство «чистых»

правшей и праворукие вошли в данный тип. Представителей этого типа отличает большой объем зрительной памяти, высокие показатели вербального интеллекта. Данный тип отличается ориентацией на языковую систему.

3) Смешанный тип. Этот тип оказался носителем признаков двух крайних типов овладения ИЯ.

Традиционная методика лучше всего оказывается приспособленной именно для когнитивно-лингвистического типа. Такие принципы традиционной методики, как произвольность, поэтапность усвоения средств языка, развернутость, аналитичность, опора на логико-грамматический и теоретический аспекты, соответствующие левополушарному способу приема и переработки информации и, следовательно, особенностям когнитивно-лингвистического типа, позволяют именно его представителям лучше всего успевать по ИЯ. Фактически не учитывается наличие коммуникативно-речевого и, в определенной степени, смешанного типов.

Важной особенностью проводимого нами исследования является наличие естественной языковой среды, в которой находятся обучаемые. С одной стороны, данное условие должно оказывать положительное воздействие на скорость и эффективность усвоения ИЯ. Речь идет о непосредственной возможности применять полученные знания в жизни и совершенствовать их. С другой стороны, наличие языковой среды является некоторым стресс-фактором для обучающихся, которые, по их признанию (55%), испытывают давление со стороны преподавателей и общества, возлагающих на них определенные ожидания. Как показывают многочисленные тестирования уровня усвоения получаемых знаний, наличие языковой среды не оказывает существенного влияния на успешность овладения ИЯ.

В ходе формирующего эксперимента была использована разработанная нами новая методика преподавания ИЯ, учитывающая выделенные Кабардовым М.К. (1999) три фактора: фактор учителя, фактор ученика и фактор метода. Основанная на данных принципах методика была уже успешно нами апробирована при обучении ИЯ школьников и студентов (*Смирнова-Бауэр, 2007*). При разработке данной методики мы учитывали индивидуально-типические особенности обучающихся в овладении ИЯ – типы овладения ИЯ – и старались обеспечить развитие доминирующей стратегии усвоения ИЯ.

При исследовании успешности овладения ИЯ обучающихся в стране изучаемого языка, была выявлена дифференциация не по признаку наличия или отсутствия языковой среды, а по наличию-отсутствию способностей и соответствующей методики преподавания ИЯ, учитывающей индивидуально-типические особенности в овладении языком.

На следующем этапе исследования мы планируем продолжить изучение уровня достижений обучающихся по ряду характеристик овладения ИЯ, в том числе и особенности коммуникативного поведения. Кроме того, проводимый нами формирующий эксперимент с целью повышения эффективности обучения ИЯ с использованием принципа активизации доминирующей индивидуальной стратегии усвоения ИЯ поможет в разработке методических и психологических рекомендаций для преподавателей иностранного (немецкого) языка.

Мотивационные тенденции учащихся 8–9 лет с разным уровнем развития музыкальных способностей

Т.В. Калинина, Н.И. Константинова (n_konst@bk.ru)

ДМШ № 1 г. Подольска; МГППУ, г. Москва

У человека наличие определенных способностей означает пригодность к определенной деятельности. Способность включает в себя такие психические свойства и качества, которые необходимы в силу определенной деятельности. От рождения человек наделен задатками – предпосылками развития способностей.

Задатки являются отправной точкой развития способностей, то есть задатки обуславливают, но не определяют возможности развития способностей. Вместе с тем наследственное и приобретенное в особенностях личности взаимосвязаны.

Музыкальные способности – свойства и данные, которые необходимы для занятий музыкальной деятельностью: исполнение, композиция, слушание (художественное восприятие). Очевидно, что люди отличаются не только врожденными задатками, но и своими способностями. И здесь можно проследить взаимосвязь между способностями и умениями: знания (умения) предполагают наличие определенных способностей, а формирование способности к музыкальной деятельности подразумевает освоение связанных с ней знаний (умений). Так, обучение музыке является не простой тренировкой пальцев, а образовательным процессом, который через знания и умения формирует способности. В музыкальной деятельности развиваются музыкальные способности.

Когда говорят о музыкальном творчестве, то предполагается наличие тонких, но достаточно ярких представлений, а также определенной техники, которая формируется в процессе развития музыкальной культуры.

Рассматривая проблему раннего развития детей и прослеживая их дальнейший жизненный путь, Л.С. Выготский различал так называемых «вундеркиндов» и детей талантливых. «Чудо-ребенок» с раннего детства поражает окружающих исключительными способностями, будь то музыкальные, математические и т.п. Причем удивление вызывают не сами по себе, допустим, музыкальные способности, а то, что они проявляются так рано, у такого малыша.

Для вундеркинда характерно «забегание вперед», в его развитии есть признаки будущих возрастов. В развитии одаренного ребенка преобладают признаки, присущие его возрасту, но возрасту, необычайно творчески, богато переживаемому. Как отмечает Л.С. Выготский, взрослый гений отличается от каждого из нас не тем, что в 30 лет проявляет опытность, свойственную 90-летнему старцу, а тем, что те же особенности 30-летнего возраста доводит до гениальных размеров. Истинная одаренность не угасает с возрастом.

Ведущим фактором активности личности, поведения и деятельности является мотивация. Мотивация представляет сложную систему и включает в себя разнообразные понятия: мотивы, потребности, интересы, влечения, цели, идеалы, объединенные термином «побуждение» (В.Г. Асеев); отношения как устойчивые мотивы деятельности (В.Н. Мясищев); совокупность психологических образова-

ний и процессов, побуждающих и направляющих поведение на жизненно важные условия и предметы (В.К. Вилюнас).

Главным общим свойством одаренных детей считается преобладание у них познавательной мотивации, которая становится двигателем развития с раннего возраста. Высшего развития познавательная потребность достигает при проявлении устойчивых склонностей. Сознательное удовлетворение потребности в познании, с одной стороны, сужает круг деятельности, в которые включен ребенок, а с другой, ориентирует на результат.

Признавая преобладание познавательных мотивов оптимальным для личностного развития одаренного ребенка и эффективности его деятельности, видимо, можно считать мотивацию достижения успеха желательным или необходимым ее дополнением. Мотивация успеха всегда позитивна, так как действия направлены на достижение положительных результатов. Личности такого типа инициативны, активны. Ориентация на успех как достижение результата, не подавляющая познавательного мотива, способствует появлению адекватной самооценки и эмоционального контроля, она близка к мотивации компетентности (Э. Эрикссон). Эти благоприятные для развития личности мотивы по своей сути противоположны эгоистической мотивации – престижной.

Ребенок с сильной престижной мотивацией учится (в первую очередь) ради отметки, хотя и получает радость от самого процесса познания.

Эмпирическое исследование проведено с группой младших школьников (30 человек), перешедших в 3-й класс Детской музыкальной школы № 1 г. Подольска Московской области в 2011 году.

Цель данной работы – исследование мотивационной сферы детей 8–9 лет с разным уровнем развития музыкальных способностей.

Для решения этой задачи были использованы следующие методики: уровень развития музыкальных способностей учащихся определялся музыкантами-профессионалами (метод экспертных оценок); проективные методики «Неоконченные предложения» и «Окончание рассказов».

Полученные результаты показывают, что:

– ведущее место в структуре мотивации детей с высоким уровнем развития музыкальных способностей занимает познавательный мотив (1-е ранговое место), у детей в данной группе отсутствует престижная мотивация; на 2-м ранговом месте – мотив «ориентация на будущее»; и 22% детей (3-е ранговое место) указали на мотив «получение хорошей отметки»;

– мотив «получение хорошей отметки» занимает 1-е ранговое место, на него указали 37,5% учеников со средним уровнем развития музыкальных способностей; для этих детей характерна престижная мотивация – 2-е ранговое место (31%), вместе с тем эти дети получают радость и от процесса познания (31% учащихся указали на познавательный мотив); в данной группе высокий показатель мотива избегания неудачи – 25%;

– мотивационная сфера детей с низким уровнем музыкальных способностей имеет «сглаженную» структуру, единственной вершиной которой является мотив «похвалы» (на него указали 60% учащихся); на познавательную и престижную мотивацию дети в данной группе не указали.

Таким образом, можно отметить следующие мотивационные тенденции у детей с разным уровнем развития музыкальных способностей:

– при низком уровне развития музыкальных способностей музыкальная деятельность побуждается похвалой взрослых и интересом («Я люблю слушать музыку», «Разбирать новую пьесу интересно», «Я буду очень рад, если меня похвалят»);

– высокий уровень способностей исключает стремление выделиться (престижную мотивацию), при высокой результативности несвойственна и мотивация избегания неудачи.

– престижная мотивация, а также ориентация на высокие отметки характерна для детей со средним уровнем развития музыкальных способностей («Мне очень хочется побыстрее получить диплом с “пятерками”»).

Здесь уместно вспомнить размышления Б.М. Теплова о способностях и мотивации. Анализируя трагедию А.С. Пушкина «Моцарт и Сальери», он считает, что трагедия Сальери не в бездарности. Сальери с детства отличался музыкальностью. Да, он был склонен к зависти. Но и не в этом его трагедия. А в том, что он отрекся от всего, кроме музыки. Музыка заслонила собой мир. Музыка стала единственным содержанием, абсолютным смыслом жизни. А Моцарт открыт всем впечатлениям жизни. Для Моцарта плохое исполнение слепым стариком его произведения – забава: «Постой же: вот тебе, пей за мое здоровье», а для Сальери – оскорбление высокого искусства: «Пошел, старик».

«Наличие одного лишь изолированного интереса, вбирающего в себя всю направленность личности и не имеющего опоры ни в мировоззрении, ни в подлинной любви к жизни во всем богатстве ее проявлений, неизбежно лишает человека внутренней свободы и убивает дух» (Теплов Б.М. Избранные труды. Т. 1. С. 309).

Мотивационные цели учителей различных уровней педагогической компетентности

Б.П. Ковалев, О.Е. Мальцева (malceva@tut.by)

УО «ГрГУ имени Янки Купалы», г. Гродно (Беларусь)

Раскрытие индивидуального потенциала субъекта педагогической деятельности в образовательном процессе предъявляет новые требования к профессионально-личностным качествам учителя, таким как высокий уровень педагогической культуры, рефлексия, психолого-педагогическая компетентность, конкурентоспособность, мобильность, толерантность, способность к творческой и инновационной деятельности и др., развитие которых осуществляется в процессе самосовершенствования.

Проходя этапы квалификации и мастерства, профессионализм учителя поднимается на высший уровень, определяемый большинством авторов как компетентность. Профессиональная компетентность рассматривается как характе-

ристика качества подготовки специалиста, а также потенциала эффективности трудовой деятельности. В педагогической науке данную категорию рассматривают либо как производный компонент от «общекультурной компетентности» (Н. Розов, Е.В. Бондаревская), либо как «уровень образованности специалиста» (Б.С. Гершунский, А.Д. Щекатунова). Компетентность в системе уровней профессионального мастерства находится между исполнительностью и совершенством. Профессиональная компетентность представляет собой совокупность мотивационно-волевого, функционального, коммуникативного и рефлексивного компонентов.

Таким образом, большинство авторов рассматривают педагогическую компетентность как единство теоретической и практической готовности к осуществлению практической деятельности, включающей уровень овладения предметными (или специальными педагогическими), методическими (технологическими) и психолого-педагогическими знаниями и умениями (Красношлыкова, 2006). При таком подходе компетентность характеризует и деятельность, и самого педагога, то есть интегрирует его профессиональные и личностные качества (Хаммер, 2008).

Современная система образования требует от учителя постоянного совершенствования его педагогической культуры, развитие в себе качеств, которые обеспечивают успех в профессиональной деятельности и в жизни. С этим связана необходимость проведения специальных исследований по изучению мотивации профессионально-личностного самосовершенствования и в частности, выявления мотивационных целей учителей верхнего и нижнего уровней педагогической компетентности.

В ходе эмпирического исследования проверялась гипотеза, основанная на предположении о наличии связи между уровнями педагогической компетентности и мотивационными целями учителей.

На первом этапе исследования для выявления индивидуального уровня проявления учителем на уроке педагогических компетентностей (способностей) использовалась методика МОРУ (Митина, 1998). Методика позволяет определить процентную выраженность у учителя семи педагогических компетентностей и построить на основании полученных данных кривую, которая сравнивается с кривой минимально необходимого уровня выраженности педагогических компетентностей. Кривая, расположенная над кривой минимального уровня, характеризует верхний уровень педагогической компетентности (ВУПК), в то время как при нижнем уровне (НУПК) она располагается ниже кривой минимального уровня.

На следующем этапе изучались мотивационные цели 68 учителей верхнего и 32 учителей нижнего уровней педагогической компетентности. Для исследования мотивационных целей учителей использовалась методика ценностных ориентаций Шварца и Билски. Были изучены 10 мотивационных блоков, каждый из которых представляет собой мотивационный тип, образованный ценностями личности, определяющими направленность жизнедеятельности индивида. В свою очередь, каждому мотивационному типу соответствует определенная основная мотивационная цель: саморегуляция, стимулирование, гедонизм, достижение, власть, безопасность, конформность, традиция, благосклонность, самоориентация (Тихомандрицкая, Дубовская, 1999).

Изучение сходства и различия между наиболее значимыми мотивационными типами у учителей разных уровней компетентности показало, что для учителей обеих групп наиболее важными являются ценности, относящиеся к типам «благосклонность», «безопасность», «саморегуляция» и «конформность». Для учителей ВУПК большую значимость имеют мотивационные типы «достижения» и «традиции», в то время как учителя НУПК чаще отмечают ценности, относящиеся к типам «универсализм» и «стимулирование». Наименьшую значимость для всех испытуемых, вне зависимости от уровня педагогической компетентности, имеют ценности, относящиеся к мотивационному типу «власть».

Согласно теории динамических отношений между ценностями Ш. Шварца и У. Билски все мотивационные типы и соответственно ценности личности могут находиться в отношениях совместимости или противоречия. Ценности сохранения (безопасность, конформность, традиции) противоположны ценностям изменения (стимулирование, саморегуляция). Ценности самоопределения (самоориентация, благосклонность) противоположны ценностям самовозвышения (власть, достижение, гедонизм). Ценности, выражающие интересы индивида (власть, достижение, гедонизм, стимулирование, саморегуляция) противоречат ценностям, выражающим интересы группы (благосклонность, традиции, конформность) (*там же*).

Сравнительный анализ значимых ценностей и динамических отношений между ними показал, что в ценностной структуре учителей ВУПК более значимыми являются ценности изменения (саморегуляция, стимулирование), ценности самоопределения и ценности, выражающие интересы группы (благосклонность, традиции, конформность), в то время как у учителей НУПК доминируют ценности сохранения, самовозвышения и ценности, выражающие интересы индивида.

Таким образом, результаты исследования свидетельствуют о наличии связи между уровнями педагогической компетентности и мотивационными целями учителей. Выявленные черты сходства и различия в мотивационных целях позволяют сделать вывод о наличии общепрофессиональных мотивационных целей, характерных для учителей разного уровня педагогической компетентности. Повышение значимости мотивационных целей, являющихся приоритетными для учителей ВУПК, у учителей НУПК в процессе профессионально-личностного самосовершенствования может служить важным фактором развития профессионализма педагога.

Литература:

- Красношлыкова О.Г. Профессионализм педагога в контексте развития муниципальной системы образования // Педагогика. 2006. № 1. С. 60–66.
- Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. М.: Флинта, 1998.
- Тихомандрицкая О.А., Дубовская Е.М. Особенности социально-психологического изучения ценностей как элементов когнитивной и мотивационной сферы (Методические аспекты) // Мир психологии. 1999. № 3. С. 80–90.
- Хаммер Я.С. Профессиональный успех и его детерминанты // Вопросы психологии. 2008. № 4. С. 147–156.

Психофизиология и индивидуальные различия волевой регуляции

А.Г. Ковалевский, Н.В. Москвина (1700018v@mail.ru)

*Российский государственный университет физической культуры, спорта,
молодежи и туризма (ГЦОЛИФК), г. Москва*

По А.Р. Лурии (1973), за функции контроля, планирования и регуляции поведения отвечает третий блок мозга, связанный с лобными отделами. Можно говорить о наличии индивидуальных различий в функционировании третьего блока мозга, определяемых парциальным доминированием правой или левой лобной доли (Москвин, 2002). Очевидно, что это имеет самое непосредственное отношение и к процессам волевой регуляции. Подход к проблеме воли с точки зрения психофизиологии индивидуальных различий позволяет говорить о том, что существуют индивидуальные различия в процессах планирования и регуляции своего поведения, что определяет два противоположных варианта индивидуальности – «полезависимые» и «поленезависимые» типы поведения (*там же*). Индивидуальные стили самореализации могут проявляться в том, что лица с преобладанием признаков левополушарного доминирования (особенно с проявлением парциального доминирования левой лобной доли) могут достигать больших успехов в процессе жизненного самоопределения. Учет индивидуальных особенностей волевой регуляции имеет большое значение в спортивной психологии при отборе и подготовке спортсменов высокой квалификации.

Для изучения особенностей волевой регуляции было проведено исследование, в котором приняли участие 90 студентов спортивного вуза в возрасте от 18 до 25 лет.

Использовались следующие методики: личностный опросник Р. Кеттелла (форма А); опросник диагностики волевых качеств личности – ВКЛ по М.В. Чумакову, в котором содержится 9 шкал: «ответственность», «инициативность», «решительность», «самостоятельность», «выдержка», «настойчивость», «энергичность», «внимательность», «целеустремленность»; показатель устойчивости выбора цветовых стимулов по В.А. Москвину (2002). Для исследования особенностей функциональных асимметрий использовалась «Карта латеральных признаков», содержащая критерии парциального доминирования по А.Р. Лурии (2000). В исследовании учитывался показатель устойчивости выбора (УВ) цветовых стимулов на основе теста М. Люшера (по сопоставлению данных первого и второго выборов). При его разработке предполагалось, что процесс выбора цветовых стимулов может рассматриваться как модель принятия решения, по которой опосредованно можно судить об особенностях целобразующих функций.

Особенности функциональных асимметрий и индивидуальные латеральные профили определялись в системе измерений «рука–ухо–глаз» (Москвин, 2002). Учитывалась проба «перекрест рук», которая отражает парциальное доминирование контрлатеральных лобных отделов мозга по N. Sakano (1982).

При анализе весь массив выборки был разделен на две подгруппы по признаку доминантного локтя (или парциального доминирования лобных отделов). Были выделены испытуемые с правыми показателями пробы «перекрест рук» (ППППР) и с левыми (ЛППППР). По А.Р. Лурии (1973), третий блок мозга осуществляет программирование, регуляцию и контроль психической деятельности. В работах В.А. Москвина (2002) было показано, что проба «перекрест рук» позволяет не только выявлять парциальное доминирование лобных отделов, но и определять относительное доминирование лобно-ретикулярного или лобно-лимбического комплексов мозга (по В.Д. Небылицыну).

Статистическая обработка данных проводилась с использованием непараметрического U-критерия Вилкоксона–Манна–Уитни.

Сравнение усредненных данных по методике ВКЛ М.В. Чумакова (2006) показало, что испытуемые с правыми ПППР (по сравнению с левыми ПППР) обнаруживают более высокие показатели по шкалам «ответственность» (4,7 и 4,0 балла соответственно, $p < 0,05$), «инициативность» (4,9 и 4,0 балла, $p < 0,05$), «энергичность» (6,7 и 6,1 балла, $p < 0,03$) и по шкале «целеустремленность» (6,4 и 5,6 балла соответственно, $p < 0,05$).

По данным опросника Р. Кеттелла, по фактору F («экспрессивность – сдержанность») более высокие значения отмечены в группе лиц с правыми ПППР – 5,5 балла (в группе с левыми ПППР – 4,7 балла) ($p < 0,03$), что свидетельствует о большей активности, живости и гибкости поведения испытуемых с правыми ПППР. Значения по фактору N («наивность – проницательность») ниже в группе лиц с правыми ПППР – 5,1 балла, а в группе с левыми ПППР они оказались выше – 5,9 балла ($p < 0,03$). По другим шкалам значимых различий выявлено не было.

Испытуемые с правыми ПППР (по сравнению с левыми ПППР) обнаружили более высокие показатели в восьмицветовом варианте теста Люшера по показателю устойчивости выбора (80,7 балла и 68,5 балла соответственно, $p < 0,04$). При разработке показателя устойчивости выбора предполагалось, что процесс выбора цветовых стимулов может рассматриваться как модель деятельности принятия решения, по которой опосредованно можно судить об особенностях целобразующих функций (в виде устойчивости принятых решений).

В результате анализа полученных данных было выяснено, что испытуемые с доминирующим правым локтем (что отражает парциальное доминирование левых лобных отделов) по данным методики ВКЛ М.В. Чумакова (2006) обнаруживают более высокие показатели по шкалам «ответственность», «инициативность», «энергичность» и «целеустремленность». Они чаще проявляют такие качества как живость, энергичность, жизнерадостность (по данным теста Р. Кеттелла). Также было выявлено, что значения по фактору N в тесте Р. Кеттелла («наивность – проницательность») оказались ниже в группе испытуемых с правыми ПППР – 5,1 баллов, а в группе с левыми ПППР они оказались выше – 5,9 балла ($p < 0,03$), что может соответствовать проявлению таких качеств как проницательность, хитрость, расчетливость, утонченность. Т.В. Черниговская с соавт. (2005) также отмечает, что лица с высокими значениями фактора N по тесту Р. Кеттелла чаще бывают правополушарными. Показатель устойчивости вы-

бора оказался выше у лиц с доминированием левых лобных отделов, что говорит о большей устойчивости принятых планов поведения.

Полученные данные показывают, что испытуемые с разными показателями ППР по А.Р. Лурии обнаруживают достоверные различия по ряду шкал использованных методик. Это позволяет говорить о наличии индивидуальных особенностей произвольной (волевой) регуляции человека.

Данные говорят о наличии индивидуальных различий в особенностях регуляторных функций, определяемых функциональными асимметриями человека. Полученные результаты могут быть использованы для диагностики индивидуальных особенностей волевой регуляции в дифференциальной и спортивной психологии.

Индивидуальные особенности принятия правовых нормативов

В.Т. Козлова, Н.А. Ференс

Учреждение РАО «Психологический институт», г. Москва

Данное исследование выполнялось в рамках концепции социально-психологических нормативов, предложенной К.М. Гуревичем. Эта концепция получила свое развитие при создании тестов умственного развития, предназначенных для разных образовательно-возрастных групп школьников и взрослых людей. Она также может быть успешно применена при разработке подходов к диагностике личности.

В психике каждого индивида любые нормативы представлены в той степени, в какой он к ним относится. Конечно, нормативы усваиваются под влиянием окружения (становятся знаемыми и осознанными). Но происходит не только это: формируется и отношение к ним, и это отношение тоже опосредовано как социумом, так и личным опытом. Отношение человека к разным сторонам действительности, с которой ему изо дня в день по разным причинам и в разных его ролях приходится взаимодействовать, и составляет сущность его личности (А.А. Бодалев и В.Н. Мясисhev). Сущностью личности можно считать и отношение человека к нормативам. Таким образом, в качестве базовой личностной черты (фактора личности), которую стоит выделить и измерять, предлагается считать отношение человека к нормативам, или нормативопринятие (М.К. Акимова).

Среди нормативов личностного развития особое место занимает такое понятие, как законопослушание, которое выступает как нормативно выраженный способ взаимодействия людей друг с другом и с обществом в целом. Оно базируется на уважении к закону и на страхе перед неотвратимостью наказания.

В законопослушании находят свое отражение не только юридические, но и нравственные составляющие: человек не совершает противоправных действий в большей степени не потому, что предвидит соответствующее наказание, а именно потому, что сам считает этот поступок недостойным, опасным, противо-

речащим жизненным принципам, системе ценностей и т.д. В этом, собственно, и проявляется взаимосвязь юридических и нравственных нормативов. Именно нравственная сторона жизни людей, духовные принципы и ценности превращают человека в законопослушную и социально активную, а подчас и творческую личность. Личность, способную автоматически придерживаться определенных ограничений, не позволяющих строить собственное благополучие на прямом обмене и грабеже ближнего.

Законопослушание является важным элементом в структуре обыденного правосознания человека, которое формируется стихийно в повседневной практике людей, как эмпирическое отражение правовой и взаимосвязанной с ней нравственной сторон жизни общества. Таким образом, законопослушание отражает правовую культуру личности. Правовая культура, являясь частью культуры в целом, в той или иной степени присуща как обществу, так и отдельным индивидам.

Был разработан опросник, направленный на выявление особенностей отношения молодежи к юридической стороне законопослушания (к праву, закону). Основой для разработки опросника послужили исследования, проводившиеся в рамках юридической науки, в которой принято выделять несколько видов деформации индивидуального правосознания: правовой инфантилизм, правовой негативизм, правовой идеализм, правовой эгоцентризм (Малиновский, 2008).

Для правового инфантилизма характерна несформированность правового сознания, которая обнаруживает себя в низкой юридической осведомленности, в отстраненности от права и безразличии к нему. У субъекта отсутствует четкая установка на совершение как правомерных, так и неправомерных поступков.

Правовой негативизм характеризует скептическое отношение к праву как универсальному регулятору общественных отношений, поскольку существуют и другие социальные регуляторы, которыми можно пользоваться (нормы нравственности, обычаи, религиозные нормы, корпоративные кодексы поведения). Однако подчеркивается, что у субъекта отсутствуют установки на совершение правонарушений.

Правовой идеализм – субъект возлагает на право возвышенные, несбыточные надежды, верит в его всесильность.

Правовой эгоцентризм – это такая деформация правосознания, когда субъект свои интересы ставит выше интересов других людей. Для такого человека право «свято» лишь до тех пор, пока ему по пути с законом (И.А. Ильин). Он признает право лишь односторонне, пока оно соответствует его интересам.

В разработанном опроснике рассмотренные виды правосознания были использованы в качестве шкал, выявляющих у испытуемых подобные феномены. Особенности отношения человека к такому правовому нормативу, как законопослушание, напрямую зависят от степени выраженности у него этих искажений.

Опросник состоит из 20 утверждений закрытого характера. Испытуемый дает ответы, используя шкалу «согласен; скорее, да; скорее, нет; не согласен». Вопросы составлены таким образом, что в одних случаях баллы 4 и 3 приписываются отрицательным ответам, а баллы 1 и 2 – положительным, а в других случаях – наоборот (баллы 4 и 3 – положительным ответам, а баллы 1 и 2 – отрицательным).

У каждого испытуемого подсчитываются общий балл и баллы по каждой шкале, а также их процентные показатели. Чем выше балл (или процент), тем больше склонность к деформации правового сознания. Это, в свою очередь, означает, что отрыв реального законопослушания от социально требуемого правового норматива увеличивается.

Были получены результаты, характеризующие особенности отношения молодежи к правовому нормативу. Выборку составили студенты московских вузов в количестве 82 человек. Был выбран условный критерий, по которому можно было судить о наличии или отсутствии искажений в правовой сфере: показатели на уровне 65% и выше рассматривались как значительные отклонения в сторону искажений, а на уровне 35% и ниже – как незначительные.

Исследование показало, что в молодежной выборке принятие правового норматива в целом находится на среднем уровне. Данной выборке также свойственны все виды рассматриваемых нами искажений правового сознания (правовой инфантилизм, правовой негативизм, правовой идеализм, правовой эгоцентризм). Однако следует отметить, что уровни выраженности этих искажений существенно различаются.

Самый низкий уровень искажений был получен по первой шкале – правовой инфантилизм. Только 4% испытуемых получены результаты, говорящие о наличии у них этой деформации в правосознании. У 38% испытуемых она отсутствует. Остальные испытуемые в большей или меньшей степени продемонстрировали средний уровень подобного искажения. Это говорит о том, что для молодежи характерна потребность в юридической осведомленности, в наращивании знаний о нормах права, а также определенная готовность поступать в соответствии с правовыми предписаниями.

Самый высокий уровень деформации правосознания был зафиксирован по второй шкале – правовой негативизм. Здесь 61% испытуемых не рассматривают право в качестве универсального регулятора общественных отношений. Ему противопоставляются нравственные нормы, корпоративные кодексы поведения, а также акцент делается на чувстве справедливости. Только у 2% испытуемых эта деформация отсутствует. Остальные испытуемые имеют средний уровень проявления данного искажения.

Результаты по шкале 3 – правовой идеализм – показали, что для молодежи более свойственно проявление правового реализма, чем правового идеализма. Высокий уровень правового идеализма выявлен только у 10% испытуемых. У 17% этот уровень низкий. Остальные испытуемые демонстрируют умеренные взгляды на этот феномен. Выражение «Да свершится правосудие, даже если погибнет мир» многие оценивают отрицательно.

По шкале 4 – правовой эгоцентризм – случаи прагматичного отношения к праву, говорящие о проявлении эгоцентрических тенденций у молодежи, отмечаются у 16%. У 11% эти тенденции отсутствуют. У остальных испытуемых подобная деформация правосознания представлена в средней степени.

Взаимосвязь sibлинговых и родительско-детских отношений

И.Е. Козлова (irina_kozlova@mail.ru), О.С. Алексеева
Учреждение РАО «Психологический институт», г. Москва

Отношения с sibлингом во многом определяют характер социальной адаптации ребенка (Dunn, 1988), они сохраняются, как правило, на протяжении всей жизни человека, и могут не терять своей значимости и во взрослом возрасте. Sibлинговые отношения включены в единую семейную систему, и непосредственно связаны как с родительско-детскими, так и с супружескими отношениями. Можно сказать, что детальное исследование личности sibлингов и характера sibлинговых отношений дает возможность для более полного раскрытия закономерностей развития личности ребенка в целом. Вместе с тем в контексте семейных исследований именно вопросу sibлинговых отношений уделяется незаслуженно мало внимания.

В психологической науке начало изучению собственно sibлинговых отношений положила психоаналитическая школа. Фрейд рассматривал соперничество как один из самых важных аспектов sibлинговых отношений. Адлер полагал, что появление sibлинга является одним из самых драматичных событий в жизни ребенка, им был введен специальный термин «развенчивание» (dethronement) для обозначения ситуации, при которой старший sibлинг перестает быть центром внимания семьи (Adler, 1928).

В ранних sibлинговых исследованиях особое внимание уделялось изучению влияния на развитие личностной и когнитивной сферы таких характеристик, как порядок рождения, разница в возрасте между детьми, соотношение по полу в sibлинговых парах. Мак-Голдрик и Герсон выделяли следующие факторы, влияющие на развитие sibлинговых отношений: пол, разница в возрасте, время рождения каждого ребенка в истории семьи, характеристики личности ребенка, sibлинговая позиция ребенка по отношению к sibлинговой позиции родителя. Данный подход к исследованию sibлинговых отношений был подвергнут жесточайшей критике. Так, Стокер, Данн и Пломин в своем исследовании факторов, влияющих на качество sibлинговых отношений (таких как материнское поведение, темперамент ребенка, возраст и семейная структура) пришли к заключению, что наименьшее влияние на характер sibлинговых отношений оказывают такие параметры как семейная структура и семейная позиция sibлингов (Stocker et al., 1989). Было показано, что различные конфигурации семейной структуры в среднем объясняют 1–2% вариативности в sibлинговых отношениях (Daniels et al., 1985).

Большинство современных исследований сосредоточено на изучении sibлинговых отношений во взаимодействии с супружескими и родительско-детскими отношениями. Существует довольно обширный ряд работ, в которых анализируется влияние sibлинговых отношений на когнитивное и личностное развитие ребенка.

Исследователи, занимающиеся сиблинговыми отношениями, зачастую указывают на взаимозависимость таких переменных как характер отношений между родителями, общий эмоциональный климат в семье и качество отношений в сиблинговой паре. В научной литературе, посвященной изучению способов реагирования детей на имеющийся в семье конфликт между родителями, подчеркивается прочная связь между характером супружеских и сиблинговых отношений. Супружеский конфликт в паре родителей непосредственно связан с наличием негативных эпизодов в отношениях между сиблингами (*Brody, 1998; Hetherington, 1989*).

Отдельное направление в сиблинговых исследованиях связано с изучением того, насколько похоже или непохоже отношение родителей к разным детям, то есть с анализом различающегося родительского отношения. Предполагается, что различающееся родительское отношение оказывает влияние на характер сиблинговых отношений. Данные, полученные в нескольких независимых исследованиях, позволяют утверждать, что сиблинговые отношения характеризуются большей негативностью тогда, когда родители по-разному реагируют на сходное поведение детей (*Volling, Belsky, 1992; Brody, 1998; McHale et al., 1995; Stocker et al., 1989*).

Целью данного исследования является изучение взаимосвязей между сиблинговыми и родительско-детскими отношений в двухдетных семьях.

Выборка включает в себя 160 полных семей, имеющих двух детей в возрасте от 12 до 20 лет. Разница в возрасте между сиблингами не превышает 5 лет. Средний возраст старшего ребенка – 17,2, младшего – 14,3, матери – 43,5, отца – 45,9 года.

Для оценки сиблинговых отношений использовался опросник различающегося опыта сиблингов (SIDE), созданный Дэниэлсом и Пломиным (*Daniels, Plomin, 1985*).

Для оценки родительско-детских отношений мы использовали методику Марковской «Взаимодействие родителя с ребенком» в двух вариантах: для родителей подростков и для подростков (*Марковская, 2006*).

Для оценки показателей личностной сферы мы применяли следующие методики: 1) тест Айзенка (EPI) в адаптации Русалова (*Русалов, 1992*); 2) тест-опросник уровня субъективного контроля, позволяющий оценить регуляторные механизмы социального поведения личности (*Бажин, Гольнкина, Эткинд, 1993*); 3) шкала поведенческой активности, представляющая собой адаптацию шкалы поиска ощущений Заккермана (*Егорова, Пьянкова, 1992*).

В ходе исследования были получены значимые различия между старшими и младшими детьми по всем показателям первого блока опросника различающегося опыта сиблингов: шкалам Доминирования, Антагонизма, Привязанности и Сотрудничества, а также по двум шкалам третьего блока – Ориентации на успех и Ориентации на образование. Можно говорить о том, что старшие дети доминируют в отношениях с сиблингом, склонны подавлять младших детей, чаще становятся инициаторами конфликтов и ссор, но и в большей степени по сравнению с младшими ориентированы на совместную деятельность в паре, на совместное решение проблем. Тогда как младшие дети в большей мере привязаны к своему сиблингу, находятся в более выраженной эмоциональной зависимости от характера отношений в сиблинговой паре по сравнению со старшими детьми.

В ходе анализа корреляционных связей между параметрами сиблинговых отношений и личностными характеристиками было выявлено, что показатели личности старших детей обнаруживают больше связей с параметрами сиблинговых отношений по сравнению с младшими детьми.

Доминирование старшего ребенка в сиблинговой паре (его склонность к директивному поведению в отношении сиблинга) связано с низким уровнем родительского принятия, близости, последовательности и сотрудничества, с низким родительским авторитетом. В то же время данный параметр у младшего сиблинга не обнаруживает никаких связей с родительским стилем отношений. Проявление антагонизма (конфликтного поведения) по отношению к сиблингу тесно связано с особенностями родительско-детских отношений. Низкий уровень родительского принятия, эмоциональная холодность, непоследовательность со стороны родителей, низкий родительский авторитет напрямую связаны с конфликтами между сиблингами.

Из полученных данных можно сделать вывод, что чем больше различия в родительском отношении (чем выше родительское принятие в отношении старшего по сравнению с младшим, чем родители более последовательны с ним и т.д.), тем лучше старший ребенок относится к своему сиблингу: меньше негативизма, выше уровень привязанности и сотрудничества. Исключение составляют «дисциплинарные» шкалы – контроль и строгость: чем больше родитель контролирует старшего ребенка и чем он более строг по отношению к нему, тем ниже уровень его привязанности и сотрудничества в отношениях с сиблингом.

Индивидуально-личностные особенности детей дошкольного возраста и проблема принятия группой

Н.В. Козырева (kozyreva_nina@tut.by)

*Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка,
г. Минск (Беларусь)*

В дошкольном возрасте происходит не только познание ребенком своей внешности. Он узнает о своих возможностях в различных видах деятельности, о чертах формирующегося характера. На основе этих представлений о себе формируется его самооценка, являющаяся показателем растущего самосознания ребенка и в целом его личности. В дошкольном возрасте у ребенка формируется позитивный образ себя и, как правило, завышенная самооценка. Однако самооценка может снижаться из-за неприятия ребенка группой сверстников. Статус изгоя, изолированного может закрепиться и отложить отпечаток на всю дальнейшую жизнь. Что же может послужить причиной такого положения в группе?

В дошкольном возрасте дети активно усваивают нормы и правила общественной жизни. Существует система ожиданий, требований к поведению, ответственности определенным культурным и социальным стереотипам, нормам, ценностным эталонам. Эти образцы поведения детям дают взрослые (родители,

воспитатель), а затем и другие дети. Существенную помощь в этом играют развивающиеся притязание на признание взрослого и стремление сохранить с ним положительные отношения и притязание на признание сверстников и стремление сохранить с ними положительные отношения.

А если дошкольник не соответствует принятым эталонам поведения? Хорошо, если воспитатель проявляет терпение и мудрость, однако можно слышать окрики на одних и тех же детей и наблюдать не самое лучшее отношение к ним воспитателя. Большая часть группы научится такому поведению по отношению к данным детям. А у отверженных детей, вероятно, выработается в ответ агрессивное поведение. Может возникнуть стигматизация, представляющая собой явление, состоящее в «навешивании» негативных ярлыков, дискредитирующих индивида в глазах окружающих и вызывающих его стойкую социальную изоляцию и отсутствие готовности взаимодействовать с ним на равных. На статус в группе также влияет степень овладения дошкольником игровой деятельностью и общением (межличностным взаимодействием). Главным признаком для стигматизации служит «инаковость», отличие индивида от других.

По мнению психологов, особенная, не похожая на других личность, оцениваемая в полноте ее духовных и физических свойств, называется индивидуальностью. Таковая выражается в неодинаковости опыта, знаний, мнений, убеждений, в различиях характера и темперамента. Свою индивидуальность мы постоянно доказываем, утверждаем. На одной чаше весов – необходимость следования стандарту (универсальному), а на другой – индивидуальность (уникальность) личности.

В мае–июне 2011 года проводилось измерение социометрического статуса детей среднего и старшего дошкольного возраста и изучались причины, по которым дети не хотели дружить и взаимодействовать с некоторыми детьми из группы. База исследования – детские сады № 7 и № 11 г. Рогачева Республики Беларусь. Выборка состояла из 41 ребенка, из них 22 девочки и 19 мальчиков.

Основные причины отрицательных выборов:

- Дерется, бьет, ссорится – 31,7%
- Обижает меня и других – 12,2%
- Не играет, не дружит – 9,7%
- Плачет – 7,3%
- Кусается – 7,3%
- Не делится – 4,8%
- Не нравится, плохо разговаривает, не умеет лепить – 2,4%
- Много разговаривает, не дает мне говорить – 2,4%
- Играет в машинки – 2,4%

Таким образом, можно говорить о том, что на положение ребенка в группе оказывает влияние несоответствие принятым нормам поведения. Под «инаковостью» в дошкольной группе понимается отличие в поведении, более всего отрицается агрессивность. Следовательно, с одной стороны, необходимо развивать в определенной степени межличностную толерантность, а с другой – снижать уровень агрессивности и развивать умения конструктивного взаимодействия.

Индивидуально-типологические различия в динамических характеристиках адаптивности личности с социально ориентированной и автономно ориентированной направленностью субъекта жизнедеятельности

Л.М. Колпакова (kolpakova.ludmila@gmail.com)

Академия социального образования, г. Казань

С каких бы позиций ни исследовалась личность: философских, социальных или психологических, на способность действовать «автономно, эффективно, самостоятельно» указывается как на важнейшее ее качество. При этом разные методологические позиции и эмпирические подходы изучения поведения личности порождают существенные различия в представлениях исследователей относительно феноменологии и механизмов, его обеспечивающих, с учетом различения внешних и внутренних факторов. В то же время фундаментальные исследования, опирающиеся на субъектно-деятельностный и системно-динамический подходы, прокладывают оптимальные пути изучения феноменологических проявлений через раскрытие индивидуально-типологических особенностей личности, предоставляя научные факты об условиях формирования индивидуально своеобразных стратегий ее жизнедеятельности. По мнению Б.Ф. Ломова (1984), человек как сложнейшая из систем обладает уникальными характеристиками и прежде всего способностями к саморегуляции. По мнению Б.М. Теплова (1982), изучение феномена в качестве объекта психологического исследования предполагает изучение не просто суммы определенных способностей, но проявление качественного своеобразия, выражающего индивидуальность человека. При этом, как пишет В.Д. Шадриков (1996), феномен, представляя собой общее свойство интегрированной в деятельности совокупности способностей, предполагает, что мера выраженности его будет определяться мерой выраженности отдельных способностей и мерой интегрированности этих способностей.

Разделяя точку зрения А.В. Брушлинского, что природное и социальное – это не два компонента психики человека, а единый субъект с его живым психическим процессом саморегуляции всех форм активности, превращающий, по С.Л. Рубинштейну (1997), на определенном уровне развития собственную жизнедеятельность в идеальный предмет практического преобразования, мы считаем, что для того, чтобы проанализировать «потенциальные возможности бесконечных линий творческого... процесса жизни» (А.Г. Асмолов, 2001), необходимо увидеть личность не только с проекции природных и социальных факторов, влияющих на развитие способностей, но и еще с одной проекции – личность как субъект своей жизнедеятельности (К.А. Абульханова, 2001). Эффективность применения различных вариантов субъектного подхода для изучения психических феноменов подтверждается работами К.А. Абульхановой, А.Г. Асмолова, А.В. Брушлинского, О.А. Конопкина, В.И. Моросановой, А.К. Осницкого, Г.С. Прыгина, Е.А. Сергиенко. Так, М.К. Кабардовым (2001) в лабораторных

условиях изучения механизмов языковых способностей выявлены закономерности, подтверждающие, что в управлении подсистемой индивидных свойств задействованы не только общие психофизиологические механизмы, но и механизмы, обусловленные индивидуально-психологическими особенностями, обеспечивающие высшие формы поведения субъектного уровня индивидуальности.

В психологии применяются термины «активность» и «саморегуляция» – два полюса, по-разному дифференцирующие индивидуально-типические (природно, типологически обусловленные) типы поведения человека (М.К. Кабардов, Н.С. Лейтес и др.). При анализе механизмов саморегуляции (в рамках которого ранее преимущественно изучалась их природная обусловленность) в современной психологии выделен особый уровень – осознанная саморегуляция (О.А. Конопкин). Наряду с этим, анализ литературы показывает, что широко используемое понятие «саморегуляция» часто используется без должной конкретизации условий, в качестве которых выделяют понятия «личность» и «субъектность», часто подменяемые и используемые как синонимы. Причиной, на наш взгляд, является не до конца осознанная социальная значимость задачи. Психология пока не приняла задачу исследования субъектности как глобальную гуманитарную проблему по выявлению роли психического в обеспечении условий, дающих человеку свободу от наличной стимуляции, и являющегося основой его самодетерминации.

Общими научными основаниями исследования индивидуально-типологических особенностей адаптивности стали принципы системного анализа в психологической науке (Б.Г. Ананьев, В.А. Барабанщиков, Л.С. Выготский, Б.Ф. Ломов), динамический подход к личности как субъекту жизнедеятельности (Л.И. Анцыферова, Б.С. Братусь, А.В. Брушлинский, Р.Х. Шакуров), представления о феномене неравновесных состояний (А.О. Прохоров).

Адаптивность мы рассматриваем как одно из важнейших интегративных свойств личности, отражающее ее целостность и специфичность в единстве противоречивых проявлений ее универсальных динамических характеристик – «приспособление» и «преодоление». Как системное свойство, адаптивность, отражая определенную степень сформированности системы психической регуляции личности, может проявляться в двух функциональных формах – как «личностная» и «субъектная» адаптивность, причем специфика каждой из них проявляется динамическими характеристиками структурных компонентов сознания, представленными в виде когнитивно-эмоциональной, рефлексивно-оценочной репрезентаций и мотивационно-смысловых образований.

Следует особо подчеркнуть, что эти две формы проявления адаптивности характеризуют и два качественно разных уровня развития личности. На уровне регуляции активности человека, обусловленной механизмами «социоориентированной направленности», то есть внешне задаваемыми социальными факторами, проявляется феномен «личностной» адаптивности. На уровне «автономноориентированной направленности», то есть обусловленной фактором собственной активности, обнаруживается феномен «субъектной» адаптивности. Эти функциональные уровни различаются спецификой организации способов разрешения противоречий, возникающих между личностью (цели, мотивы, притязания) и

требованиями внешних условий для достижения генеральной цели – установить утраченное равновесие в системе «человек–среда».

Способы разрешения противоречий, возникающих в проблемно-конфликтных ситуациях, выбираются самой личностью, но отражают разный тип ее активности и определяют специфику «заряда» динамических тенденций «приспособление» и/или «преодоление». Для «личностной» адаптивности характерны способы и стратегии в соотнесенности с социальной нормативностью, требованиями социально-культурных рамок поведения. «Субъектная» адаптивность есть проявление более высокого уровня развития личности, функциональный уровень которой позволяет проявлять активность и совершать действия не по заданной модели, а на основе самостоятельного творческого разрешения возникающих проблемно-конфликтных ситуаций, обеспечивающих динамику «восходящего равновесия». «Восходящее равновесие» рассматривается нами как функционально-динамическое проявление характеристик адаптивной активности личности, а также как функциональный механизм, мера выраженности которого представляет циклический переход от состояния динамического равновесия к состоянию «неравновесного напряжения» (Э.С. Бауэр, А.Б. Леонова, А.О. Прохоров) и снова к равновесному, определяя возможности достижения оптимума функционирования по восходящей (развивающей) траектории. Подобный угол зрения на адаптивность как способность к «восходящему равновесию» дает основание для указания на отсутствие границ саморазвития личности, с одной стороны, а с другой, – для введения специфического показателя «субъектной» адаптивности», в котором заложены не только гомеостатические (стремление к равновесию), но и динамические (стремление к изменению) тенденции.

Такое понимание адаптивности сближает категорию «адаптивности» с концептом «самореализация» и «самоосуществления», которые рассматриваются как две противоположные формы проявления самоорганизации социоориентированной направленности (личностная адаптивность) и автономноориентированной направленности (субъектная адаптивность), присущих личности как объяснительный принцип, отражающий универсальное основание бытия человека в создаваемом им самим мире, интегрирующийся с представлениями о жизни человека как процессе его самоизменения в ходе практического преобразования собственной жизнедеятельности (Галажинский, 2010).

В дальнейшем это предположение получило эмпирическое подтверждение по критерию сформированности симптомокомплекса качеств личности с «субъектной» и «личностной» адаптивностью, что может быть основой для типологизации активности личности по признаку «социоориентированной» и «автономноориентированной» направленности. Полученные факты эмпирических исследований показали, что чем более выражена «субъектная» адаптивность, тем выше вероятность формирования условий функциональной устойчивости уровня «восходящего равновесия» и, наоборот, чем более развита «личностная» адаптивность, тем выше вероятность возникновения поведенческих проявлений по невротическому типу.

Доминирующая мотивация младших школьников с разным уровнем развития музыкальных способностей

Н.И. Константинова (n_konst@bk.ru)

Московский городской психолого-педагогический университет, г. Москва

Пианист и педагог А. Гольденвейзер считал, что почти каждый человек, за исключением глухих от рождения, обладает в той или иной степени музыкальностью и способностью ее развивать.

Обычно под «одаренностью» понимаются выдающиеся музыкальные способности, которые часто обнаруживаются у детей в раннем возрасте: С. Рахманинов в 4 года играл с дедом на рояле в четыре руки сонаты Бетховена; Р. Штраус в 4 года начал учиться игре на фортепиано, а в 6 лет стал автором «Увертюры для оркестра»; К. Сен-Санс в 2,5 года уже играл на рояле, в 7 лет писал симфонические произведения. Этот список можно продолжить.

При всей своей индивидуальности музыкальные дети имеют некоторые общие черты:

- они очень рано начинают интересоваться звучащими предметами;
- с очень раннего возраста начинают интонировать мелодии (раньше начинают петь, чем говорить);
- с легкостью запоминают название нот, читают с листа;
- любят играть по слуху понравившиеся произведения;
- музыкальные произведения исполняют выразительно и осмысленно;
- во время музыкальных занятий могут концентрироваться;
- проявляют интерес к различным музыкальным инструментам и с удовольствием овладевают игрой на них;
- в раннем возрасте начинают сочинять произведения и пытаются их записывать.

Очень важна и музыкальная среда, с которой соприкасается ребенок. Многие музыканты-педагоги считают, что перед тем, как начать учиться играть на том или ином инструменте, ребенок должен иметь определенный музыкальный багаж. В своей книге «Об искусстве фортепианной игры» Г.Г. Нейгауз писал: «Весь секрет таланта и гения состоит в том, что в его мозгу уже живет полной жизнью музыка раньше, чем он первый раз прикоснется к клавише или проведет смычком по струне; вот почему младенцем Моцарт “сразу” заиграл на фортепиано и на скрипке».

Музыкальная одаренность – это сочетание музыкальных способностей, их комплекс, в который входят: музыкальный слух, богатство воображения, творческая инициатива, волевые особенности, любовь к музыке. Музыкальная одаренность – совокупность задатков и результат их развития.

Музыкальный слух является связующим звеном между эмоциональным и сознательным отношением к музыке. Способность к слуховой дифференциации связана с ладовым чувством, то есть способностью «эмоционально различать ладовые функции звуков мелодии» (Б.М. Теплов).

Являясь сложным явлением, музыкальный слух включает компоненты:

- звуковысотный слух (мелодический и гармонический);
- чувство лада;
- чувство ритма.

«Мелодический слух есть качественное своеобразие восприятия мелодии, проявляющееся в особенностях самого восприятия, в узнавании и воспроизведении мелодий и в чувствительности к точности интонации» (Б.М. Теплов). А гармонический слух – «переход от “простого” ощущения к “сложному”, переход от восприятия единства к восприятию единства и множества одновременно» (Б.М. Теплов).

Развитие музыкального слуха осуществляется путем целенаправленной работы. Более высокая ступень развития музыкального слуха – внутренний слух – способность понимать музыку, читая ее глазами.

Педагогу-музыканту следует помнить о ценности самой одаренности, стараться сохранить и развить этот редкий дар, пытаться поднять до этого уровня все личностное развитие, «учить бесконечному вслушиванию в музыку» (К.Н. Игумнов), «воспитывать думающий слух» (Ф.М. Блуменфельд).

В контексте деятельностного подхода выделяются разные уровни мотивации – уровень деятельности и надситуативный. Мотивация надситуативного уровня или доминирующая мотивация представляет собой мотивационные тенденции, определяющие основные линии поведения в различных ситуациях и при включении в различные виды деятельности (И.Ю. Кулагина).

По В.Н. Колюцкому:

- гедонистическая направленность отвечает принципу удовольствия (в младшем возрасте – чрезмерное потребление сладкого, развлечения);
- эгоцентрическая направленность – принципу реальности (в младшем возрасте – высокие отметки, награды);
- духовно-нравственная направленность – принципу ценности (в младшем возрасте – интерес к учебным предметам, увлеченность занятиями, любовь к близким).

В эмпирическом исследовании, проведенном С.В. Гани, было показано, что в третьем классе не сформирована мотивационная система у 25% учеников. Наиболее развитым видом мотивации является духовно-нравственная мотивация (55%). Эгоцентрическая мотивация представлена слабо (5%), а в сочетании с духовно-нравственной – у 15% учащихся.

Эмпирическое исследование проведено в группе младших школьников (30 человек), обучающихся в третьем классе музыкальной школы.

Цель исследования – выявить характер доминирующей мотивации, связанной с системой желаний, предпочтений, потребностей у младших школьников с разным уровнем развития музыкальных способностей.

Использованы методики: метод экспертных оценок (для определения уровня музыкальных способностей); «Доминирующая мотивация» (методика И.Ю. Кулагини и В.Н. Колюцкого, вариант для младшего школьного возраста).

Были получены следующие результаты:

– дети с высоким уровнем развития музыкальных способностей показали сформированность мотивационной системы (отсутствует неопределенная мотивация), в этой группе высокий уровень духовно-нравственной мотивации (66,7%);

– дети с низким и средним уровнем развития музыкальных способностей показали несформированность мотивационной системы (неопределенная мотивация почти у 20%); духовно-нравственная мотивация у 56% учащихся со средним уровнем развития музыкальных способностей и 40% – с низким уровнем развития музыкальных способностей;

– эгоцентрическая мотивация отсутствует у детей с высоким уровнем развития способностей; 6,2% и 20% соответственно показали учащиеся со средним и низким уровнем развития музыкальных способностей;

– выраженная гедонистическая тенденция выявлена не была.

Таким образом, можно говорить, что у детей младшего школьного возраста с высоким уровнем развития музыкальных способностей выстраивается иерархия доминирующих мотивов; дети со средним и низким уровнем развития музыкальных способностей показали результаты, которые приближены к результатам их сверстников, не занимающихся музыкой. Гедонистическая мотивация не характерна для детей.

Проблема индивидуальных различий в процессах саморегуляции человека

С.А. Корнеева (korneeva@bsu.edu.ru)

НИУ «БелГУ», г. Белгород

Анализ работ, посвященных исследованию индивидуальных различий в процессах саморегуляции, показывает, что раскрываются все новые и новые грани индивидуальных различий в саморегулировании. Исследуя особенности осознанной саморегуляции, мы вынуждены учитывать и закономерности саморегуляции, осуществляемой на уровнях, не всегда контролируемых сознанием (закономерности авторегуляции, свойственные функциональным системам, обеспечивающим жизнеспособность и поведение человека), и закономерности саморегулирования ранее протекавшие под контролем сознания, а в настоящий момент не требующие пошагового сознательного контроля, и закономерности саморегулирования, закрепившиеся в личностных характеристиках человека.

Исследованию закономерностей и механизмов саморегуляции в психологической науке предшествовали исследования физиологов по организации движений (А.Н. Бернштейн, 1935) и функционированию других систем организма (П.К. Анохин, 1978). Психологическому исследованию в этом направлении дали толчок разработки принципа единства сознания и деятельности (С.Л. Ру-бинштейн, 1975), разработки теории деятельности (А.Н. Леонтьев, 1975) и

разработки по теории информации 1960–1970-х годов. Поскольку разработки теории саморегуляции в психологии начались относительно недавно, в данной области существуют как теоретические, так и методологические проблемы. Одной из главных проблем является отсутствие общепринятого понятийного аппарата. Причины такого положения кроются и в сложности самого явления саморегуляции (многоаспектность, вариативность структурных составляющих, сложность функциональных связей между ними) и в различиях подходов к рассмотрению этого сложного явления. Наиболее устойчивыми и последовательными в этом направлении были концептуальные разработки О.А. Конопкина (1980), Н.М. Пейсахова (1982) и др. Именно О.А. Конопкину принадлежит конструктивная идея (корни ее можно проследить в работах С.Л. Рубинштейна) об осознанности саморегуляции в активности человека, ее системности и управляемости субъектом деятельности.

Осознанная саморегуляция, по О.А. Конопкину, понимается как системно-организованный процесс внутренней психической активности человека по инициации, построению, поддержанию и управлению разными видами и формами произвольной активности, непосредственно реализующей достижение принимаемых человеком целей. Место и роль психической саморегуляции в жизни человека достаточно очевидны, если принять во внимание, что практически вся его жизнь есть бесконечное множество форм деятельности, поступков, актов общения и других видов целенаправленной активности (Конопкин, 1995).

Приставка «само-» к термину «регуляция» отражает не только факт осознания субъектом осуществляемых им актов своей произвольной активности и целенаправленное управление ими, но и определение самим субъектом как объективных предметных, рационально-логических, так и личностно-ценностных оснований отдельных деятельностных актов и их соотнесение и согласование с контекстом целостной системы своих стержневых личностных потребностей и ценностей, смысловых установок и убеждений, с содержанием самосознания (О.А. Конопкин, 2007).

Ю.А. Цагарелли (1982) разделяет саморегуляцию личности и саморегуляцию деятельности. Саморегуляция личности рассматривается им как процесс сознательного и целенаправленного конструирования своей личности, исходя из уже имеющихся эталонных представлений и результатов самооценивания. Процессы саморегуляции личности удовлетворяют потребности в четком понимании цели развития личности. Процесс саморегуляции деятельности обеспечивает определение магистральных путей достижения этой цели. Позднее А.К. Осницким было уточнено различие саморегуляции деятельностной и саморегуляции личностной: «Саморегуляция деятельности обнаруживает себя в феноменологии предметных преобразований и в преобразованиях прилагаемых усилий. Саморегуляция личностная связана преимущественно с определением и коррекцией своих позиций (в рамках культурно-исторической традиции, закрепленной в нормах социума)» (Осницкий, 1996, с. 11). Если саморегуляция деятельности исходно ориентирована на успешность тех или иных действий, то саморегуляция личности ориентирована на изменение или удержание отношения к используемым средствам, способам действия и сотрудуникам.

Систему саморегуляции конкретной уже сложившейся деятельности необходимо понимать как совокупность взаимодействующих компонентов, подчиненных осознаваемому человеком процессу целеполагания и целеосуществления: определения цели деятельности, анализа и выявления значимых условий, выбора лучшего способа и последовательности действий, оценки и их коррекции в случае необходимости (О.А. Конопкин, А.К. Осницкий, Н.О. Сипачев, Ю.С. Жуйков, В.И. Морсанова). При этом показано, что недостаточная сформированность саморегуляции является основной причиной трудностей на пути профессионального самоопределения и овладения необходимыми умениями и знаниями при освоении конкретной профессиональной деятельности (В.Н. Обносов, А.К. Осницкий, Т.С. Чуйкова).

Психическая организация процессов саморегуляции обеспечивается функционированием психофизиологических систем жизнеобеспечения организма человека. По мнению А.Р. Лурии, нейропсихологическое исследование личности должно исходить из анализа условий прижизненного формирования высших психических функций и их динамической мозговой организации. При этом необходимо учитывать данные, полученные при исследовании больных с «лобным синдромом», и использовать понятие о «трех блоках» мозга. При нарастании признаков правополушарного парциального доминирования, как у мужчин, так и у женщин (хотя у последних и в меньшем числе случаев), было выявлено достоверное нарастание негативных эмоциональных самооценок личности. Л.Ф. Бурлачук считает перспективным использование психодиагностических методик при исследовании функциональных асимметрий человека.

В последние десятилетия в психологии были проведены многочисленные исследования, которые с полным обоснованием позволяют говорить о том, что в ней сформировалось и успешно развивается новое направление, которое может быть обозначено как нейропсихологический подход к изучению психических функций здорового человека (Е.Д. Хомская, И.В. Ефимова, Т.Н. Доброхотова, Н.Н. Брагина, А.П. Чуприков, В.А. Москвин). Оценивая этот подход, проф. Г.А. Аминев охарактеризовал его как «новое направление в изучении нейроструктурных основ индивидуальных различий», которое позволяет расширить поле дифференциальной психофизиологии.

Таким образом, проблема индивидуальных различий в процессах саморегуляции на сегодняшний день остается еще не до конца изученной. Интерес исследователей к феноменологии саморегуляции явно усиливается, расширяется круг исследований, затрагивающий самые различные аспекты этой феноменологии. Вместе с тем, многое из проблематики саморегуляции еще нуждается в изучении и в частности индивидуальные различия и особенности саморегуляции, связанные с психофизиологической организацией активности человека.

Литература:

- Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. М., 1980.
Осницкий А.К. Проблемы исследования субъективной активности // Вопросы психологии. 1996. № 1.

Применение психогенетического подхода в интегральном исследовании индивидуальности

Д.С. Корниенко (corney@yandex.ru)

*Пермский государственный педагогический университет;
Институт психологии, г. Пермь*

Современное состояние теории интегральной индивидуальности (В.С. Мерлин) связано с развитием идей, заложенных основателем теории, и осуществляется в работах, выполненных под руководством Б.А. Вяткина. Сегодня можно утверждать, что на основе многочисленных исследований (например, Т.М. Хрусталева, М.Р. Щукин) расширено понимание отдельных уровней индивидуальности, межуровневых связей, опосредующих звеньев и роли различных аспектов в развитии целостной системы индивидуальности. Опираясь на имеющуюся теоретическую базу в отношении роли биологических и социальных факторов в структуре интегральной индивидуальности, можно утверждать, что остаются нерешенные проблемы. Одним из таких вопросов, отмеченных В.С. Мерлиным (1986), является изучение того, какую роль играют в детерминации различных уровней интегральной индивидуальности факторы наследственности и среды. Несмотря на огромный теоретико-эмпирический материал, проблема генотип-средового соотношения не находила своего места в рамках исследований интегральной индивидуальности.

Рассмотрим возможности психогенетического анализа формально-динамических свойств в рамках теории интегральной индивидуальности. Данные обширного ряда психогенетических исследований (Я. Стреляу, Р. Пломин, М. Ротбарт, В.М. Русалов, М.С. Егорова, С.Б. Малых) показывают генетическую обусловленность свойств темперамента. Это позволяет утверждать, что межиндивидуальная вариативность свойств интегральной индивидуальности связана с генетическим контролем свойств уровней «человек – организм», «человек – нервная система» и «человек – индивид». Кроме того, много-многозначные отношения между свойствами любых уровней могут рассматриваться и как влияние средового фактора, и как взаимодействие генотипа и среды. Свойства темперамента являются полиморфной основой для формирования социально-детерминированных свойств личности и поведения в логике гено-средовых отношений и поисков предикторов индивидуального развития.

В рамках теории темперамента эмпирические исследования генетической обусловленности свойств темперамента в школе В.С. Мерлина было проведено В.Л. Катковым и Е.А. Силиной (1999), Л.П. Скрыльниковой (1999). Основным результатом является обнаруженная тенденция к зависимости изученных свойств уровня «человек – личность» от генетически детерминированных свойств темперамента, принадлежащих уровню «человек – индивид».

Психогенетический подход к изучению характеристик интегральной индивидуальности позволит решить ряд вопросов, важных как для теории темперамента В.С. Мерлина, так и для теории интегральной индивидуальности в целом:

1) вопрос о роли средовых и генотипических факторов в вариативности свойств различных уровней; 2) концептуальное представление о генотип-средовых отношениях разноуровневых свойств интегральной индивидуальности в возрастном аспекте позволит обозначить причины онтогенетической стабильности (изменчивости) системы индивидуальности; 3) выявление роли факторов наследуемости и среды во взаимосвязях свойств позволит говорить, в частности, о межуровневых связях не только как о результате развития или формирования индивидуальности, но и как о связях, по-разному детерминированных факторами среды и генотипа; 4) рассмотрение роли средовых факторов в свойствах различных иерархических уровней.

Данные вопросы можно рассматривать и как основные положения психогенетической концепции интегральной индивидуальности, которая является объединением психогенетических принципов и принципов интегрального исследования индивидуальности.

На основе проведенного теоретико-эмпирического анализа роли факторов генотипа и среды в разноуровневых свойствах интегральной индивидуальности на материале близнецов можно полагать следующее. До настоящего момента в интегральном исследовании индивидуальности используется весь набор свойств, предлагаемый опросниками для диагностики какого-либо уровня, хотя необходимости в изучении широкого спектра свойств, как это делается в последние годы, нет. Это утверждение согласуется с принципами интегрального исследования (Мерлин, 1986). Для исследований, выполняемых в русле изучения интегральной индивидуальности, неременным условием является требование отбора свойств, относящихся к различным иерархическим уровням, объединенных в относительно замкнутую систему – в симптомокомплексы. Определение этих свойств собственно и должно происходить в процессе интегрального исследования. Нами предлагается использование в качестве критерия отнесения свойств к уровням «человек – индивид» и «человек – личность» степень их генотип-средовой обусловленности. Обнаруживая большую роль генотипа, в частности, в формально-динамических свойствах, можно их отбирать для дальнейшего исследования, опираясь на то, что они являются в наибольшей степени характеристиками данного уровня индивидуальности. Определение внутриуровневых связей позволяет установить симптомокомплексы свойств, характеризующих данный уровень. В случае если мы устанавливаем роль генетического фактора в связях свойств, то переходим от внешних (фенотипических) связей к внутренним (генетическим) для данного уровня. Это позволяет при анализе свойств, описывающих уровень, отбирать характеристики, которые будут обнаруживать не только фенотипические связи, но и составлять генетически обусловленный симптомокомплекс.

Для описания свойств и связей свойств, имеющих генетическую обусловленность, возможно введение термина «генетическая конфигурация». К свойствам, составляющим конфигурацию, прежде всего можно отнести и психологические и психофизиологические. Это – практически все свойства индивидуальной системы организма, психодинамические свойства и отдельные свойства личности.

Свойства являются отдельными элементами, а связи между ними, собственно, и создают окончательную психогенетическую конфигурацию индивидуальности.

На наш взгляд, введение данного понятия для теории интегральной индивидуальности не является противоречащим базовым идеям теории, и более того – позволяет расширить понимание роли отдельных свойств и даже уровней в целостной системе индивидуальности, рассматривая генетически обусловленные свойства именно как основу для всей индивидуальности. Предлагается рассматривать уровни в контексте генотип-средового соотношения, что позволит конкретизировать внутри- и межуровневые связи. На наш взгляд, это обеспечивает переход от констатации типа связей к их содержательному рассмотрению в контексте био-социальной проблемы. Кроме того, такой подход позволит проверить гипотезу, высказанную В.С. Мерлиным и Е.А. Силиной (1986, 1999) о том, что много-многозначные связи являются результатом процесса развития и влияния средового фактора. Определение генетического каркаса позволит «разделить» свойства, связи между которыми подверглись изменению в сторону многозначности и которые остались неизменными на протяжении возрастного периода.

Установление роли генотипа в связях между уровнями позволит не только решать проблему о связи наследственных и приобретенных свойств, но и с большей достоверностью устанавливать разноуровневые взаимосвязи, что является частным случаем более общей проблемы связи индивидуальных свойств разных уровней, а также одной из задач интегрального исследования.

Прогностическое математическое моделирование интеллектуальной эффективности на основе измерений индивидуальных различий

*И.С. Кострикина¹ (costrikina.inna@yandex.ru), С.В. Вятчинин²,
Е.А. Вяхирева³ (vyahireva.elena@yandex.ru), Д.Х. Янгляев²*

*Московский городской психолого-педагогический университет (1);
Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (2);
Российский государственный социальный университет (3), г. Москва*

Решение задач прогнозирования эффективности обучения и практической деятельности на основе измерений способностей возможно при математической операционализации интегративного и уровневого подхода к пониманию взаимосвязей способностей задатков, индивидуальных различий как основы способностей, заложенных в рамках отечественных школ дифференциальной психологии (Б.М. Теплов, Б.Г. Ананьев, В.С. Мерлин). Данный подход позволяет рассматривать результаты измерений как интегративные предикторы успешности обучения и выполнения профессиональной деятельности. Выявление целостных паттернов когнитивных свойств, индивидуальных особенностей способствует большей прогностической силе и валидности прогнозов индивидуальной интеллектуальной эффективности в обучении или трудовой деятельности по сравнению с мето-

дами математического моделирования, в основе которых лежит оценка прогностической силы или вклада отдельных параметров. К тому же оценки баз данных результатов измерений когнитивных способностей и формально-динамических свойств индивидуальности показывают, что данные являются гетерогенными и характеризуются неправильностью распределения, что затрудняет применение факторного анализа как метода обнаружения в данных целостных комплексных переменных (Кострикина, Вятчин, 2008; Кострикина, 2004, 2010).

В последнее десятилетие во всем мире в когнитивных исследованиях растет количество математических моделей, описывающих отдельные психические функции, например, такие как принятие решения, отдельные особенности восприятия, процессы рабочей памяти, речепроизводство и т.д. Эти модели, описывая локальные психические закономерности, безусловно, развивают теорию когнитивной науки. При этом задача построения целостных многомерных моделей, охватывающих множественные измерения, пока еще представляется сложной для исследователей. Как правило, модели дисперсионного и регрессионного анализа описывают несколько причинных зависимостей, трудно объединяемых в общую модель и иногда не укладывающихся в общий теоретический контекст, не составляют исключения и популярные методы моделирования структурными уравнениями.

В задачах прогнозирования успешности по различным subgroupам профессиональной деятельности на основе измерений различий в когнитивных способностях, в индивидуальных свойствах традиционные математические методы часто оказываются неприменимыми, в первую очередь по причине того, что для каждой профессии необходим особый целостный паттерн свойств и качеств, который и является предиктором эффективности.

В рамках данного исследования были проведены измерения на группах успешно обучающихся студентов (средний балл обучения от 4,3) гуманитарных специальностей 4 курса (журналистика – студенты МГУ, политология – студенты РГСУ – 48 человек, юриспруденция – студенты МГУ – 25 человек, психология – студенты МГУ – 20 человек). Были произведены измерения структур интеллекта тестом Амтхауэра, креативности – тестом Торренса, обучаемость измерялась в парадигме искусственных грамматик А. Ребера, также оценивался коэффициент перцептивной обучаемости (тренируемости) тестом «Включенные фигуры» Уиткина, для исследования индивидуальности применен опросник формально-динамических свойств индивидуальности (ОФДСИ) В.М. Русалова.

Для выявления комплексных предикторов эффективности обучения по гуманитарным специальностям и различий между специальностями использовались методы нечеткой логики (Fuzzy Logic), операционализованные пакетами обработки данных MATLAB и WIZWHY. В целом, при подходе на основе Fuzzy Logic построение причинной или прогностической модели основывается на формировании нечеткой базы знаний, которая может трактоваться как некоторое разбиение пространства влияющих факторов на подобласти с размытыми границами, в каждой из которых функция отклика принимает значение, заданное соответствующим нечетким множеством (Заде, 1976). Нечеткой базой знаний на-

зывается совокупность нечетких правил «если-то», определяющих взаимосвязь между входами и выходами параметров исследуемого объекта. Методы нечеткой логики позволяют избежать многих проблем, связанных с тем, что значения комплекса переменных специфически группируются на разных интервалах. Типичная модель нечеткой логики состоит из базовых правил функционирования, определенных правил соседства в группах и логической конечной процедуры.

Проблемы прогнозирования и определения смысла комплекса различных переменных в нечеткой логике обсуждаются в контексте «композиции гибких ограничений» совместно с правилами модификации, композиции, квантификации, а также «представления диспозиций» и «вывода с диспозициями» (Zadeh, 1978). Наиболее прямой операционализацией идеологии нечеткой логики являются пакеты Fuzzy Logic Toolbox и Optimization toolbox системы MATLAB.

Исследование было направлено на экстрактирование наибольшего количества правил «если-то» и формирование структур предсказательных паттернов эффективности. Полученные результаты показали, что общим предиктором эффективного обучения по гуманитарным специальностям является приоритетное развитие вербальных структур интеллекта и вербальной оригинальности при высоких значениях показателей имплицитного обучения, коммуникативной эргичности и пластичности, при этом характерны средне-высокие значения эргичности интеллектуальной. Важно отметить, что при выпадении одного из параметров итоговая эффективность не может быть достигнута. Таким образом, чтобы эффективно получать высшее профессиональное образование по гуманитарным специальностям, необходимо обладать выше обозначенным специфическим комплексом качеств, которые можно определить как интервальные пересечения значений параметров когнитивных способностей и индивидуальных свойств.

Применение пакета WIZWHY позволило выявить наиболее информативные переменные для каждой специальности. В нашем случае такими доминантными переменными стали вербальные структуры интеллекта для специальностей психология и юриспруденция, вербальная креативность для специальностей журналистика и политология. Коммуникативная эргичность вносит наибольший вклад в эффективность обучения по специальностям юриспруденция и журналистика.

Полученная математическая модель должна быть верифицирована при повторных измерениях на исследуемых группах испытуемых, также предполагается аналогичное исследование на субгруппах испытуемых, обладающих реальными достижениями в изучаемых профессиональных сферах, а не только в обучении.

В целом, системы WIZWHY и Fuzzy Logic Toolbox Matlab дополняют друг друга в решении задач прогнозирования достижений по результатам измерений когнитивных переменных; обе системы позволяют находить скрытые закономерности в гетерогенных, сложноструктурированных данных, отражают наличие целостных паттернов разноуровневых и нелинейно или интервально взаимосвязанных когниций и индивидуальных свойств, обуславливающих эффективность обучения в системе высшего профессионального образования по гуманитарным специальностям.

К вопросу исследования индивидуальных различий в социальном поведении человека

Т.В. Кочетова (kochetovatv@gmail.com)

Московский городской психолого-педагогический университет, г. Москва

На современном этапе развития психологической науки социальное поведение человека в основном продолжает оставаться прерогативой исследования социальной психологии, а индивидуально-психологические различия составляют предмет таких отраслей как дифференциальная психология и психология личности. Сложившаяся ситуация в некоторой степени ограничивает возможности комплексного исследования различных «видоспецифических признаков», наблюдаемых в самом широком спектре поведенческих особенностей человека (Buss, 1995).

В этой связи, значительный интерес представляют исследования Д. Басса, посвященные изучению связей между универсальными поведенческими особенностями и индивидуально-психологическими различиями. Так, в его работе «Индивидуальные различия в стратегиях: эволюционная психология выбора, вызова и манипулирования» приводятся данные, указывающие на наличие корреляционных взаимосвязей между индивидуально-психическими свойствами и показателями стратегий социального поведения. В частности, обнаружено, что уровень эмоциональной стабильности связан с проявлениями такой универсальной черты, как ревность (Buss, 1993).

Однако следует сказать, что комплексные исследования, освещающие процесс формирования индивидуально-психологических различий, наблюдаемых в социальном поведении человека, практически отсутствуют, и многие вопросы, связанные с изучением становления видоспецифических «поведенческих признаков», разработаны явно недостаточно. При этом практически все исследования стратегий социального поведения носят единичный, фрагментарный характер.

Таким образом, следует отметить наличие парадоксальной ситуации в изучении данной проблемы. С одной стороны, можно обнаружить отдельные публикации, посвященные изучению различных аспектов социального поведения, в которых индивидуально-психологические различия рассматриваются в достаточно широком спектре поведенческих проявлений. С другой стороны, авторы этих работ, как правило, не рассматривают процесс формирования индивидуально-психологических особенностей в социальном поведении человека в качестве основного предмета своих исследований, что приводит к противоречивым интерпретациям результатов.

Наличие этих двух тенденций привело к нескольким важным проблемам методического и методологического характера.

1. В настоящее время отсутствует четкое, разделяемое большинством авторов понимание того, что же представляют собой индивидуальные различия в социальном поведении.

2. Проведенные корреляционные исследования, безусловно, могут обеспечить ученых немалым количеством достоверных сведений, дающих «не больше

тех бессвязных “каталогов” индивидуальных особенностей, которыми так богата история дифференциальной психологии» (Теплов, 1961), при этом вопросы, касающиеся методологии исследования формирования данных «поведенческих признаков», остаются сегодня мало изученными.

3. Без должного внимания остается рассмотрение роли эволюционно-генетических факторов в формировании различных видоспецифических «поведенческих признаков», что ограничивает возможности понимания механизмов, которые лежат в их основе.

На наш взгляд, одним из возможных оснований в построении методологии комплексного исследования индивидуально-психологических различий в социальном поведении человека могут стать работы по социобиологии. Так, можно констатировать, что с появлением исследований О.Э. Уилсона, Р. Трайверса и Р. Докинса в 1970–1980-х годах. XX века научный интерес к устойчивым поведенческим особенностям универсального характера значительно возрос, и внимание психологов все чаще стало уделяться изучению индивидуальных различий в социальном поведении человека.

Возможно, такой поворот в методологическом плане явился следствием расширения теоретических представлений о биологических основах (внутренних детерминантах) социального поведения человека как представителя вида (Докинс, 1993; Trivers, 1972; Wilson, 1978 a, b).

Развивая представления о роли биологических факторов в происхождении индивидуально-психологических различий, Р. Пломин и Т. Фоч предложили рассматривать их влияние в контексте взаимодействия с факторами среды. Акценты исследования данной проблематики сместились на изучение способов и вариантов генотип-средового взаимодействия (Plomin et al., 1977; Plomin, Foch, 1981). В работах этих авторов подчеркивается, что индивидуальные различия, наблюдаемые в поведении, есть результат взаимного влияния наследственных и средовых факторов. Так, генетически обусловленные особенности индивида, коррелируя с особенностями социальной среды (его окружения), приводят к формированию индивидуальных различий в разнообразных «поведенческих признаках». Из всего многообразия этих признаков отдельного внимания, на наш взгляд, заслуживают именно стратегии поведения. Вместе с тем, являясь результатом взаимодействия набора отдельных индивидуально-психологических свойств индивидуальности с комплексом средовых параметров – характеристик социального окружения индивида, стратегии продолжают оставаться недостаточно изученными.

Решение же проблемы стратегических поведенческих особенностей смогло бы способствовать расширению наших представлений об универсальных «поведенческих признаках» и открыло бы новые возможности для исследования происхождения и процесса формирования индивидуально-психологических различий, наблюдаемых в социальном поведении человека.

Литература:

Докинс Р. Эгоистичный ген. М., 1993.

Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. М., 1961.

- Buss D.M.* Strategic individual differences: The evolutionary psychology of selection, evolution, and manipulation // *Twins as a tool of behavior genetics*. West Sussex, England, 1993. P. 121–137.
- Buss D.M.* Evolutionary psychology: A new paradigm for psychological science // *Psychological Inquiry*. 1995. № 6. P. 1–49.
- Plomin R., DeFries J., Loehlin J.* Genotype-environment interaction and correlation in the analysis of human behavior // *Psychological Bulletin*. 1977. V. 84. № 2. P. 253–259.
- Plomin R., Foch T.* Sex differences and individual differences // *Child Development*. 1981. № 52. P. 383–385.
- Trivers R.L.* Parental investment and sexual selection // *Sexual selection and the descent of man*. Chicago: Aldine, 1972. P. 136–179.
- Wilson E.O.* Introduction: What is sociobiology? // *Sociobiology and Human Nature* / Ed. by M.S. Gregory. San Francisco, 1978a. P. 3–16.
- Wilson E.O.* On Human Nature. Cambridge, 1978b. P. 35–191.

Изучение индивидуальных различий адаптационных процессов у иностранных студентов вузов г. Ульяновска

Е.С. Кузнецова (ketty_88@mail.ru)

Ульяновский государственный университет, г. Ульяновск

В настоящее время все более острыми становятся исследования индивидуальных особенностей адаптации личности к новым социокультурным условиям. Адаптация личности в новых условиях подразумевает не только временное проживание в данной стране, данном регионе, населенном пункте, но и обучение и работу, которые способствуют вхождению в новую этническую и культурную среду. Но это понимание и «вживание» в жизнь новой социальной группы происходит не сразу.

Во многих случаях наблюдается так называемый «культурный шок». Данный термин предложил американский антрополог К. Оберг. Этот ученый считал, что вхождение в новую культуру всегда сопровождается негативными чувствами и переживаниями, связанными с потерей статуса, отверженностью, дискомфортом при осознании различий между культурами, а также с путаницей в ценностных ориентациях, социальной и личной идентичности. Все это может привести к конфликту между ценностями, пропагандируемыми в новых социальных условиях, и энергией личности, которая все еще входит в структуру «родной» системы отношений, в которую каждый включен с рождения.

В условиях современного общества международные контакты становятся более интенсивными и разнообразными. В вузах обучаются студенты-иностранцы, приглашаются рабочие и научные сотрудники из-за рубежа, деятели культуры, туристы, политики – это далеко не полный перечень примеров. В связи с этим автор считает достаточно важной для рассмотрения проблему индивидуальных различий и особенностей адаптации к условиям включения в российскую соци-

альную среду. Особенности протекания данного процесса можно рассматривать как один из ключевых факторов комфортности пребывания в России и эффективности осуществляемой деятельности.

В процессе изучения индивидуальных особенностей протекания адаптации были использованы следующие методики: Методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонда (1954), Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» А.Г. Маклакова и С.В. Чермянина (1993).

Выводы: 1) по результатам исследования установлено, что многие испытуемые находятся в группе сниженной адаптации по показателю ЛАП (личностный адаптационный потенциал). Эта группа обладает признаками явных акцентуаций характера и некоторыми признаками психопатий, а психическое состояние можно охарактеризовать как пограничное. Процесс адаптации протекает тяжело. Возможны нервно-психические срывы, длительные нарушения функционального состояния. Лица этой группы обладают низкой нервно-психической устойчивостью, конфликтны, могут допускать делинквентные поступки. Эта информация заставляет задуматься о перспективах дальнейшей работы с этой группой испытуемых;

2) не выявлено достоверной корреляции между адаптацией и ЛАП, в связи с чем можно предположить, что только отдельные компоненты ЛАП влияют на степень адаптации индивида;

3) на степень адаптации индивида при дальнейшей работе можно влиять с помощью повышения самопринятия, принятия других, эмоционального комфорта, интернальности, коммуникативного потенциала, и снижения эскапизма;

4) более высокий уровень адаптированности девушек, по сравнению с юношами, может указывать на наличие гендерных особенностей механизмов адаптации и адаптационных стратегий. Это могут быть, например, большая гибкость поведенческих реакций и большая выносливость, свойственная женщинам. Но здесь следует отметить, что по интегральному показателю ЛАП выявлены различия на уровне 2 стана, что говорит только о том, что у девушек немного ниже риск возникновения психосоматических заболеваний, а не выше уровень ЛАП в целом;

5) также в ходе исследования было достоверно выявлено, что количество прожитых в России лет влияет на степень адаптированности к данной социокультурной среде.

Все эти данные можно использовать в качестве предпосылок для создания и модернизации уже существующих адаптационных технологий. Так, при построении новых технологий необходимо учитывать гендерные особенности и все те показатели, которые входят в понятие ЛАП или обозначены в методике Роджерса Даймонда. Адаптационные технологии также должны способствовать сокращению сроков адаптации к данной среде и минимизировать риски возникновения психосоматических заболеваний.

При учете всех полученных данных по индивидуальным различиям возможно будет также и преломление их в свете новых адаптационных технологий. Это позволит более индивидуально подходить к вопросам максимально бережного и эффективного использования личных ресурсов человека в процессе адаптации к новым социокультурным условиям. Минимизация стрессовых и соматических

реакций в этом случае позволит гибко и оптимально использовать человеческий потенциал, что повысит эффективность труда и обучения иностранных граждан в России.

Рациональный и интуитивный стили мышления: ЭЭГ-исследование

А. Кустубаева, Дж. Мэттьюс¹, А. Толегенова

*Казахский национальный университет имени Аль Фараби, Алматы (Казахстан);
Университет Цинциннати (1), США*

Рациональность рассматривалась древними философами как дискурсивный метод мышления, в то время как интуитивное предполагало целостное мышление. Термин «рациональность» имеет свое происхождение от латинского «ratio» (разум), а термин «интуиция» – от латинского слова «intuitus» (глагол «intueri» – «всматриваться», «проникать взглядом, мгновенно постигать»). Если рациональность понималась как характеристика знания в соответствии с принципами мышления, то интуиция с позиций многих ученых была связана со знанием чего-либо без определенного понимания источника данного знания. Юнг (1921) определил интуицию как психологическую функцию, которая передает субъекту информацию бессознательным путем. Интуиция – это целостное и общее знание, невозможное объяснить и обнаружить, как оно появилось (Юнг, 1995). Юнг подчеркивал наличие индивидуальных различий в умении и использовании интуитивных процессов, в последующем измеряемых наряду с другими индивидуальными характеристиками. Например, опросник Кейрси (2004) является одним из методов измерения интуиции наряду с другими индивидуальными характеристиками (например, экстраверсия–интроверсия). Bruner (1963) охарактеризовал интуицию как технику мышления поступления правдоподобных, но не вполне определенных формуляций без аналитических шагов, которые могут привести к валидным или невалидным заключениям. Трехкомпонентная модель интуиции Baylor (1997) включает такие основные компоненты как непосредственность, чувство взаимоотношений и причинность. С точки зрения О.В. Степаносовой (2003) интуиция – это «знание, возможными проявлениями которого является чувство и действие», «параметр индивидуальных различий». Т.В. Корнилова с соавт. (2006) рассматривают рациональность с двух позиций – как интеллектуальную стратегию и как «свойство личностной саморегуляции», связанной с личностно-мотивационным комплексом.

Когнитивно-опытная (интуитивная) теория индивидуальности С. Эпстайна (Cognitive-Experiential Self-Theory of Personality, CEST, 1995) представляет две независимые и взаимодействующие системы: 1) рациональная система – логическая система, которая оперирует согласно пониманию индивидом правил умозаключений и рассуждений, «сознательна, аналитична, требующая усилий, относительно медленная, свободная от аффекта, с большими затратами когнитивных ресурсов»;

2) система, основанная на опыте, которая «оперирует на предсознательном уровне, автоматическая, быстрая, без усилий, холестическая, ассоциативная, невербальная, с наименьшими когнитивными затратами... динамическая бессознательная система» (*Epstein et al.*, 1996; *Epstein*, 2003). Эта система кодирует информацию как память индивидуальных событий, в особенности с высоко эмоциональной окраской, также более абстрактно. С точки зрения Эпстайна, несмотря на то, что эта система является когнитивной, она тесно связана с эмоциями.

Эпстайн изначально предлагал измерять две шкалы: Need for Cognition Scale (NFC – Шкала необходимости в когнициях) и Faith in Intuition (FI – Вера в интуицию). Затем данные шкалы измерения были модифицированы в опросник измерения рациональности и опытности Rational-Experiential Inventory (REI), который имеет шкалы по рациональному и опытному (интуитивному) процессам мышления (*Epstein*, 2003). Каждая шкала имеет в свою очередь подшкалы, измеряющие самооценку эффективности и частоты использования данного стиля мышления: 1) «рациональная вовлеченность» (Paц B, Rational Engagement); 2) «рациональные способности» (Paц C, Rational Ability); 3) «опытная/интуитивная вовлеченность» (Инт B, Experiential engagement); 4) «опытные/интуитивные способности» (Инт C, Experiential ability).

Наряду с психологическими исследованиями данного феномена, ученые обратились к изучению интуиции с позиций психофизиологии. McCraty с соавторами (2004) провели исследования интуиции с использованием психофизиологических методов (ЭКГ, ЭЭГ, ВП), что позволило им заключить, что не только мозг, но и сердце вовлечены в процессы интуитивного восприятия. На основании эмпирических данных авторы разработали теорию интуитивного восприятия, основанную на голографических принципах. Особенно актуальным сегодня в нейронауках стало изучение имплицитных процессов как основы интуиции. В связи с этим мы решили посмотреть первоначально, имеются ли какие-либо различия и особенности активности коры головного мозга у двух групп участников, предпочитающих разные стили мышления – рациональный или интуитивный, в эксперименте с регуляцией эмоций.

Целью данной работы является исследование соотношений рационального интуитивного стилей мышления и электрической активности головного мозга в фоне, а также в процессе индукции и регуляции эмоций.

В эксперименте участвовали 150 студентов Казахского национального университета (75 девушек, 75 юношей). Средний возраст по выборке составил 24,5 лет. Русскоязычная версия Rational-Experiential Inventory (REI; *Epstein et al.*, 1996) была адаптирована. Показатели надежности, измеряемые с помощью альфа Кронбаха, по всем параметрам составляли от 0,854 до 0,904, что свидетельствовало о достаточном уровне надежности этих шкал и позволило использовать данный опросник в экспериментальном исследовании. Обследуемые были разделены на три группы: Р – с более высокими показателями рациональных способностей и вовлеченностью относительно опытных/интуитивных, И – с более высокими показателями в опытных/интуитивных способностях и вовлеченности относительно рациональных, и С – со средними опытными и рациональными показателями. ЭЭГ регистрировалась монополярно с фронтальной, центральной,

париетальной и затылочной областей левого и правого полушарий в течение следующих ситуаций: (1) фон (закрытые глаза), (2) фон (открытые глаза), (3) индукция страха (просмотр фильма), (4) регуляция страха. Спектральная мощность ЭЭГ-ритмов измерялась в 5 бандах (2–45 Hz) (Кейрси, 2004). В экспериментах участвовали студенты, не состоящие на учете в психоневрологических и психиатрических клиниках, а также не имеющие на момент исследования хронических заболеваний в стадии обострения или физических недомоганий, давшие письменное согласие на участие согласно требованиям Комитета этики.

Статистический анализ данных проводился с помощью программного пакета SPSS 15, рассчитывался коэффициент альфа Кронбаха по каждому показателю. Сравнение средних проводилось с помощью one way ANOVA.

В целом по всей группе обследуемых показатели рациональных способностей ($M=3,52$; $SD=0,58$) и вовлеченности ($M=3,45$; $SD=0,59$) оказались достоверно выше по сравнению с интуитивными показателями (соответственно $M=3,29$; $SD=0,56$; $M=3,16$ $SD=0,68$) ($p<0,05$). Так как предыдущие исследования обнаружили гендерные различия в рационально-интуитивном соотношении показателей РО у студентов Университета Цинциннати (Kustubayeva et al., 2009), мы дополнительно решили исследовать различия с учетом гендерного фактора.

Более выраженные гендерные различия были выявлены по интуитивным показателям ($p<0,01$). Кроме того, рациональные способности были достоверно выше у юношей по сравнению с девушками ($p<0,05$).

Наше предположение, что различия по шкалам рационально-опытной систем могут быть отражены в ЭЭГ активности как в фоновой, так и во время эмоционально-регуляторной задачи, получило некоторое подтверждение. Было показано, что спектральная мощность бета-1 в теменно-затылочных областях оказалась достоверно выше в группе Р относительно группы И, в то время как для бета-2 в правых теменно-височных и гаммы в центральных зонах имели место обратные тенденции. Во время индукции эмоций достоверных различий между группами практически не обнаружено, кроме того, что бета-2 в левой теменной зоне оказалась в реверсии относительно фона и была выше в группе Р. Гамма в левой центральной сохраняла свое доминирование в группе И. Сравнение показателей спектральной мощности в ситуации чтения инструкции не выявило никаких различий между группами. Тем не менее, в последующей ситуации, когда обследуемые должны были отрегулировать эмоции, первоначальные фоновые различия восстановились с некоторым сдвигом в сторону альфа-2, который, наряду с бета-2, был выше в группе Р (более подробно результаты будут описаны в статье).

Таким образом, первоначальный анализ проведенных эмпирических исследований выявил некоторые особенности в фоновой электрической активности мозга у лиц, предпочитающих разные стили мышления. В ситуации индукции эмоций спектральная мощность ритмов ЭЭГ была одинаковой для всех групп, а в ситуации регуляции эмоций вновь наблюдались различия.

Литература:

Кейрси Д. Опросник определения типа темперамента // Ильин Е.П. Психология индивидуальных различий. СПб.: Питер, 2004. С. 475–481.

- Корнилова Т.В., Степаносова О.В., Григоренко Е.Л. Интуиция и рациональность в уровне регуляции вербальных прогнозов при принятии решений // Вопросы психологии. 2006. № 2. С. 126–137.
- Степаносова О.В. Современные представления об интуиции // Вопросы психологии. 2003. № 4. С. 133–143.
- Юнг К.Г. Психологические типы. СПб.: Ювента; М.: Прогресс–Универс, 1995.
- Baylor A.L. A three-component conception of intuition: immediacy, sensing relationships, and reason // *New Ideas in Psychol.* 1997. Vol. 15. № 2. P. 185–194.
- Bruner J. The process of education. Cambridge: Harvard University, 1963.
- Epstein S., Pacini R., Denes-Raj V., Heier H. Individual differences in intuitive-experiential and analytical-rational thinking styles // *Pers. Soc. Psychol.* 1996. Aug, 71 (2). P. 390–405.
- Epstein S. Cognitive-experiential self-theory of personality // *Comprehensive Handbook of Psychology* / Ed. by Millon T., Lerner M.J. Hoboken, NJ: Wiley & Sons, 2003. Vol. 5: Personality and Social Psychology. P. 159–184.
- Kustubayeva A., Matthews G., Tolegenova A., Jakupov S. EEG brain activity and intuitive-experiential and analytical-rational systems // *Proceedings of the Thirteenth International Conference on Cognitive and Neural Systems*, 2009. P. 40.
- McCraty R., Atkinson M., Bradley R.T. Electrophysiological evidence of intuition: Part 1. The surprising role of the heart // *J. Altern. Complement. Med.* 2004. Vol. 10. P. 133–143.

Развитие творческой индивидуальности как одна из главных задач высшей школы

П.В. Лебедчук (lebedchuk@mail.ru)

*Курская государственная сельскохозяйственная академия
имени проф. И.И. Иванова, г. Курск*

Одной из важных психологических проблем, стоящих перед современной системой образования, на наш взгляд, является реализация в высшей школе (особенно в негуманитарных вузах) индивидуального подхода к студенту – будущему специалисту, а именно, создание условий для самодвижения в развитии его творческой индивидуальности. По утверждению В.Д. Шадрикова (2008), индивидуальность есть сплав генотипа и культуры, выражаемый в творческих силах и способностях человека, организации его жизни и деятельности, отношениях с другими людьми, жизненных целях, желаниях и переживаниях. Следовательно, индивидуальность есть особое высшее системное качество человека как творческого субъекта. Личность в ее своеобразии, реализующая себя в творческой деятельности, и есть индивидуальность. В связи с этим, развитие индивидуальности тем более необходимо, так как позволяет будущему специалисту максимально самореализоваться в различных видах и формах деятельности.

Становление индивидуальности происходит в процессе «движения» к самостоятельно поставленной цели. Чтобы в полной мере раскрылись потенции

альные возможности личности студента, развивались его способности, чтобы раскрылась его индивидуальность, необходима инициатива самого субъекта. Однако, как правило, и в ходе профессионального обучения, и в организации производственной практики не учитывается необходимость осознания студентом собственных возможностей и способностей, отсутствует специальная подготовка к развитию общих навыков субъектной творческой саморегуляции. В то же время это необходимо, так как в будущей профессиональной деятельности выпускник вуза вынужден действовать в нестандартных ситуациях, решать сложные нестандартные задачи, выполнять разнообразные обязанности.

Исходя из положения о становлении индивидуальной деятельности внутри и на основе совместной деятельности, что вполне соответствует идее А.В. Брушлинского (2003) «значительно углубить изучение сложнейшей диалектики совместного и индивидуального во всей жизнедеятельности субъекта...», преподавателям в вузе необходимо больше внимания уделять индивидуальному, субъектному, творческому развитию обучающихся, не забывая о существенных возможностях группового воздействия на личность. В связи с этим нами была создана в негуманитарном вузе творческая группа студентов и аспирантов, интересующихся проблемами психологии. По нашему предположению, работа в творческой группе должна была удовлетворить потребность обучающихся в творчестве и способствовать их личностному самоопределению и саморазвитию, формированию безальтернативной установки на свое профессиональное будущее. Кроме того, была поставлена задача выявить особенности влияния группы на развитие общей способности к саморегуляции. По мнению О.А. Конопкина (2004), «именно развитая общая способность к саморегуляции предполагает осознание своих сильных и слабых сторон и максимальную компенсацию недостаточности одних средств саморегуляции другими – своеобразный индивидуальный рефлексивный подход с самому себе».

В работе творческой группы приняли участие аспиранты и студенты 1–5 курсов шести факультетов. Взаимодействие в группе помогло каждому обучающемуся не только расширить круг знаний по психолого-педагогическим основам будущей профессии, но и решить индивидуальные задачи, а именно развить коммуникативные умения, самостоятельность, целеустремленность, ответственность, мыслительную активность и другие субъектные качества, а также способность к продуктивной творческой саморегуляции.

Одним из механизмов самовыражения, самоопределения, раскрытия оригинальности и творческих потенциалов личности в коллективе является лидерство. Каждый из участников творческой группы является инструментальным лидером в каком-то виде творчества (литературном, художественном, компьютерном дизайне и т.п.), преломляя психологические знания в определенную творческую плоскость. С одной стороны, это обогащает совместное взаимодействие в группе, а с другой, позволяет раскрыться способностям каждого, предоставляет возможность не только искать и шлифовать индивидуальный стиль деятельности, но и при «участии» группы формировать индивидуальный субъектный опыт.

Подводя итоги социально-психологического анализа роли группы в развитии творческой индивидуальности студентов и аспирантов, мы пришли к выводу, что,

во-первых, группы такого типа особенно важно создавать в учебных заведениях негуманитарного типа, так как именно в этих вузах в отсутствии разветвленной системы психолого-педагогической подготовки необходимо психологическое обеспечение продвижения обучающихся в пространстве профессионализации и личностного становления. Во-вторых, творческая группа может рассматриваться как первичный коллектив, взаимодействуя в котором, обучающийся выходит в развитии индивидуальности на уровень осознанного принятия целей, создания исполнительских программ, формулировки субъективных критериев успеха, самоконтроля и самокоррекции (по О.А. Конопкину). В-третьих, в процессе группового общения у студента формируется способность к продуктивной творческой саморегуляции. В-четвертых, развитию индивидуальности способствуют переживания, порождаемые в процессе группового взаимодействия, увлекательность самого процесса деятельности, поглощенность ею. В-пятых, в группе студент проявляет себя и формируется как субъект своих действенных отношений с миром вещей, людей, социальных явлений, то есть обретает новое качество – творческую субъектность.

Данное качество характеризует высшую ступень профессионализма. В то же время, как отмечает М.Р. Битянова (2008), все свои действия профессионал совершает не по наитию, а сознательно, рефлексирова и совершенствуя свои возможности. Профессионал знает, что он мастер своего дела, и этот факт является предметом его самоуважения, так как результаты особого рода труда вызывают огромное уважение со стороны и удовлетворение – «изнутри». А, как известно, специалисты, высоко характеризующие свою способность ставить цели и добиваться их реализации, обнаруживают более высокий уровень субъективного благополучия.

Профессионализм аспиранта – будущего преподавателя – растет с опытом работы в вузе, в ходе профессиональной педагогической деятельности компетентность (грамотность в профессиональных действиях) самосовершенствуется, «шлифуется» и «оттачивается». Но основу для этого, особенно в негуманитарном вузе, необходимо заложить уже на первом курсе аспирантуры при освоении спецкурсов «Психология высшей школы», «Педагогика высшей школы». Многолетний опыт преподавания данных дисциплин говорит о необходимости активно содействовать формированию профессионального мировоззрения у будущего педагога высшей школы, создавая для этого благоприятные условия по развитию его отношения к педагогической деятельности, выражающегося в «живом знании» (С.Л. Франк) как «единстве переживания и знания» (С.Л. Рубинштейн), «значении и личностном смысле» (А.Н. Леонтьев).

Изучая психолого-педагогические дисциплины и накапливая опыт сотрудничества в творческой группе по психологии, будущий преподаватель имеет больше возможностей развивать творческую индивидуальность. Это позволяет ему совершенствоваться в профессиональном и личностном плане, чтобы, как писал Б.М. Теплов (1985), идти в «жизнь» не с «пустыми руками», а нести в ту или другую область практики определенные достижения науки, проявляя свою творческую индивидуальность.

Индивидуальность и счастье: в поисках общих категорий

Л.З. Левит (miltcom@tut.by)

*Частнопрактикующий психолог (индивидуальный предприниматель),
г. Минск (Беларусь)*

Психология индивидуальности и психология счастья переживают в настоящее время период бурного развития. В работах, выполненных в 2008–2011 годах, нами была представлена личностно-ориентированная концепция счастливой жизни (ЛОКС, автор Л.З. Левит), основанная на применении системного подхода к человеку как к биопсихосоциальному единству.

Биологический уровень ЛОКС представлен концептом Здоровья, понимаемым, в первую очередь, как отсутствие существенных «телесных» помех для психологической самореализации. С нашей точки зрения, Здоровье является важнейшей характеристикой биологического уровня, позволяющей индивиду реализовывать себя и стремиться к счастливой жизни.

В нижней части второго, психологического уровня (У2), мы поместили концепт «врожденного», «животного» эгоизма (ЭГ) – свойства, общего для человека и животных, отвечающего за самосохранение и выживание индивида. При дальнейшем движении вверх по У2 ЭГ переходит в Разумный Эгоизм, «реализатор» личностной уникальности (РЭГ), включающий в себя интеллектуально-регуляторные и (при необходимости) рефлексивные компоненты. «В глубине» второго уровня (по крайней мере, у некоторых людей) находится Личностная Уникальность (ЛУ), представляющая собой неповторимый синтез индивидуального таланта и личностных компонентов, способствующих ее применению в соответствующей деятельности (трудолюбие, настойчивость и т.д.). Третий уровень (социальные контакты) индивида представлен понятием Умеренности, что отражает наше понимание возможности неоднозначных воздействий со стороны социума на индивида, стремящегося к актуализации своих потенциалов и счастливой жизни.

Идеи психологического ядра (второго уровня – У2) концепции берут начало в учении Аристотеля об эвдемонизме (*Аристотель*, 1997), в соответствии с которым, наивысшим благом для человека является жизнь, проживаемая в согласии с собственными достоинствами и добродетелями. Последние представлены в нашей концепции в виде понятия Личностной Уникальности (ЛУ), реализовываться которой помогает Разумный Эгоизм (РЭГ) субъекта. Онтологически РЭГ возникает из врожденного, «животного» Эгоизма (ЭГ) индивида и является изоморфным факту выделения человека из природного царства в связи с формированием Разума (в первую очередь, абстрактно-логического мышления). Наличие прослойки ЭГ в ЛОКС позволяет инкорпорировать в нее и другое направление, представленное в современной психологии счастья – гедонистическое (при главенстве эвдемонизма, относящегося к более высокому подуровню концепции).

В наших публикациях и монографиях (*Левит*, 2010, 2011) показано взаимодействие уровней и компонентов ЛОКС, а также возможности интегрирующего

характера всей системы к ряду теорий личности начала–середины XX века (концепции З. Фрейда, Э. Берна, К. Юнга, Р. Ассанджиоли, А. Маслоу, К. Роджерса; частично Г. Олпорта и Э. Эриксона). Цель же настоящей работы заключается в дополнительном анализе, сопоставлении и обосновании «ядерных» компонентов нашей концепции (Разумного Эгоизма и Личностной Уникальности) в сравнении с последними разработками в области психологии индивидуальности, представленными в одноименной монографии коллективом известных авторов (Психология индивидуальности..., 2009).

Начнем с Разумного Эгоизма. Данное понятие, как нам кажется, включает в себя многие признаки индивидуальности. Оно осуществляет интеграцию свойств и особенностей человека; определяет избирательность личности; представляет собой высший уровень интеграции, планирует жизненные цели, способствует самореализации и самовыражению личности. Разумный Эгоизм может быть представлен как высший уровень активности и развития субъекта, способствующий его самоуважению и осуществляющий защитные функции, процесс индивидуации, нахождение наиболее конгруэнтных связей индивидуальности с жизнью, а также использование субъектом своего потенциала. В контактах с социумом РЭГ осуществляет презентацию личности, представляя собой его внешнюю позицию. Его работа заключается в выявлении собственных возможностей индивида, целей и смыслов, отношения к себе, самоопределения по отношению к своему жизненному миру. Разум и разумная душа ведут к умной жизни. Разумный Эгоизм организывает активность, жизнь и развитие субъекта, способствует его целеустремленности и свободе, «вертикальному» движению сознания. Одной из важнейших функций РЭГ является рефлексия, что в сочетании с личностной продуктивностью ведет к акме. Разумный Эгоизм, таким образом, может выступать и в качестве рефлексивной доминанты – одного из двух источников и центров активности в составе индивидуальности (там же).

Отметим также, что активно-организующий РЭГ может рассматриваться в психологии индивидуальности в качестве возможного эквивалента понятию «субъекта», как оно представлено в монографии (там же).

В понятие Разумного Эгоизма включены: «внешняя» активность, саморегуляция и самоуправление, рефлексия, установка на реализацию собственного (личностного) потенциала. Наличие подобных «вспомогательных» функций не в последнюю очередь связано и с тем, что данный потенциал принадлежит «внутреннему» миру человека и требует весьма благоприятных условий для своей «внешней» реализации (Роджерс, 1994). Контент-анализ монографии «Психология индивидуальности» позволил выделить ряд характеристик, которые могут быть соотнесены с Личностной Уникальностью субъекта. Это личностный потенциал, сплав способностей и личностных компонентов, личностный интеграл, «проприум» на седьмой стадии развития в концепции Г. Олпорта, зрелая «самость» в концепции К. Юнга, «гений в человеке», внутренний мир, внутренняя жизнь, внутренняя позиция, «герой» автобиографии, смысловая субстанция и т.д. (Психология индивидуальности..., 2009). Использование возможностей для усиления ЛУ означает, по Э. Фромму,

«быть» – жить подлинной жизнью. В рамках религии Личностная Уникальность может рассматриваться в качестве души – «дыхания Божьего». При этом возможен не только диалог человека с самим собой как партнером по мысленному общению, но и с идеальным партнером – Богом в виде обращенной к нему молитвы (*там же*).

Описание индивидуальности как Я личности, познающего и формирующего себя, получает естественное и логичной объяснение в следующем звучании: РЭГ, познающий и формирующий ЛУ субъекта. Подобного рода развитие создает «вершинный» уровень личности. Представление о том, что личность становится индивидуальностью, лишь достигая высшего уровня своего развития, позволяет выделить в нашей концепции подуровни второго, собственно психологического, уровня, обозначаемые буквами «У», «Л», «Р». Если под «У» (уникальностью) понимать врожденные способности человека, то «Л» представляет более высокий личностный подуровень регуляции деятельности («способность использовать способности»). В этом случае «Р» («разумная» часть РЭГ) вполне обоснованно оказывается «над деятельностью», обеспечивая субъекту рефлексивно-организующую позицию, широкий обзор своего жизненного пути. Подуровни «У», «Л», «Р» могут рассматриваться, с нашей точки зрения, в качестве эквивалентов понятиям «индивид», «личность», «индивидуальность». Именно через «двуединство» Разумного Эгоизма и Личностной Уникальности можно объяснять взаимодействие «внешнего» и «внутреннего Я», лучше понять, как «духовная сила открывает человека по отношению к миру и одновременно отграничивает его от мира». Исследования творчества как одного из важнейших проявлений зрелой индивидуальности человека могут осуществляться с помощью нашей концепции. Приведем в этой связи лишь одну из многих цитат, в которой читатель без труда заметит аналогии Разумного Эгоизма и Личностной Уникальности: «...одним из важнейших индикаторов человеческой индивидуальности является активность созидающей, творческой деятельности человека, воплощение, реализация в ней всех великих возможностей исторической природы человека» (Психология индивидуальности..., 2009, с. 135). Если вернемся к началу статьи, то заметим удивительное сходство данного высказывания с идеями Аристотеля об эвдемонии, о «жизни наивысшего качества» – о счастье.

Литература:

- Аристотель.* Никомахова этика. М.: ЭКСМО-Пресс, 1997.
- Левит Л.З.* «Счастье от ума-3». Минск: Пара Ла Оро, 2010.
- Левит Л.З.* Формула Счастья: Поиск, создание, применение». Минск: А.Н. Вараксин, 2011.
- Психология индивидуальности: Новые модели и концепции / Под ред. Е.Б. Старовойтенко, В.Д. Шадрикова. М.: НОУ ВПО МПСИ, 2009.
- Роджерс К.* Взгляд на психотерапию: Становление человека. М.: Прогресс, 1994.

Использование методов математического анализа для выявления иерархии покупательских потребностей

Ю.Г. Лейни (Leini7373@mail.ru)

*Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка,
г. Минск (Беларусь)*

В современном мире рыночных отношений рост конкуренции обязывает все глубже изучать своего потребителя, анализируются внешние и внутренние факторы покупательского поведения, а также возможности их использования для разработки эффективной политики управления целевой аудиторией.

Специалисты в области торговли утверждают, что успех продаж основывается на человеческих потребностях, которые определяют избирательность восприятия мира, фиксируя внимание человека преимущественно на тех объектах, которые имеют способность утолять состояние психологического или функционального ощущения недостаточности чего-либо, и, в конечном счете, «покупаются не товары или услуги, а удовлетворение желаний и нужд, которые они обеспечивают» (*Шандезон, Лансестр, 1993*).

Значительное разнообразие рыночного предложения вызывает необходимость выявления предпочтений, базирующихся на покупательских потребностях, для формирования качественного торгового предложения. Этим объясняется необходимость создания инструментария, позволяющего определять приоритетную значимость потребностей. Для определения приоритетов мы воспользовались Методом Анализа Иерархий (МАИ). Этот математический метод системного подхода к принятию решений, разработанный Томасом Саати, позволяет понятным и рациональным образом структурировать сложную проблему принятия решений, сравнить и выполнить количественную оценку альтернативных вариантов решения. Путем попарного сравнения элементов модели определяется значение каждого из них относительно других. На заключительном этапе анализа выполняется синтез (линейная свертка) приоритетов, в результате которой вычисляется преимущество относительно главной цели. Лучшей считается альтернатива с максимальным значением (*Саати, Керне, 1991*).

Предлагаемая нами иерархическая структура представлена тремя уровнями, где цель (вершина иерархии) – выявление покупательских предпочтений; критерии (второй уровень) – покупательские потребности. На третьем уровне находятся либо рассматриваемый товар (с целью его усовершенствования, создания бренда, выявления недостатков), либо перечень альтернатив в данной группе товаров (с целью выбора наиболее подходящего).

В интересах идентификации критериев второго уровня нами было предпринято исследование, основной задачей которого было обеспечение различия представляемых параметров, которые должны легко распознаваться и могут быть зафиксированы как независимые характеристики – покупательские потребности (ПП). Было выявлено и описано восемь потребностей, вызывающих мотивационные цели, ведущие к покупке. Ниже изложено их краткое описание.

ПП в комфорте проявляется заинтересованностью в физическом удобстве, упрощении работы, сокращении поездок, экономии времени, в соблюдении сложившихся привычек, значение имеют удобная одежда, жизнь без стрессов, стабильность, уют и покой. Главное – это удобство, которое мы приобретаем с покупкой товара.

Резюме: удобно, быстро, точные сроки, условия.

ПП в экономии главным образом определяется тем, что можно подсчитать – сколько человеку удалось сэкономить. Например, купив товар дешевле, чем аналогичный, или приобретя товар, позволяющий снизить затраты (малый расход топлива, экономичность техники), или получить скидки, бонусы и т.п.

Резюме: выгода, прибыль, издержки, бонусы, скидки.

ПП в безопасности проявляется в заинтересованности человека быть защищенным. Это экологичность продукта, надежность, постоянство, высококачественное обслуживание, опытные и компетентные деловые партнеры, соблюдение гарантий, правдивые отзывы. Прежде всего речь идет о спокойствии, которое предоставляет услуга или товар. Он прочен, надежен и может служить в течение продолжительного времени.

Резюме: гарантии, рекомендации, без риска, по порядку, без проблем.

ПП в аффилиации проявляется в стремлении человека создавать теплые, эмоционально значимые отношения с другими людьми, желании нравиться, привлекать внимание. Стремление к сближению с людьми, дружба, любовь, общение – все это проявления аффилиации. Членство в группе – важная часть жизни большинства потребителей. Некоторые товары помогают подчеркнуть покупателю принадлежность к той или иной социальной группе. Также можно отметить привязанность к продавцу, товару или услуге, которая однажды понравилась.

Резюме: контакт, отношения, преданность, верность.

ПП в автономии проявляется в независимости человека от давления авторитета другой личности, группы или социального института, а также в отсутствии желания устанавливать с другими отношения зависимости. В покупках не полагаются на мнения или чувства, которые демонстрируют по данному поводу другие люди, стремятся иметь собственный взгляд на ситуацию. Иногда используют продукт не по назначению. Отсутствует стремление к почестям, высокому статусу, престижу и популярности, не ставит целью произвести впечатление.

Резюме: быть самим собой, формирование возможностей, подчеркнутая независимость.

ПП в оценке выражается в стремлении выразить свою индивидуальность в значимых для человека проявлениях, как то – компетентность, адекватность, достижения, независимость, принятие, проявление внимания, сексуальность, престиж, статус и репутация.

Потребности в оценке выражаются в двух проявлениях – потребность в самоуважении и в оценке со стороны других. Первое основано на мнении о себе, это утверждение человека в том, что он достоин и может справиться с задачами и требованиями, которые предъявляет жизнь. Второе – оценка со стороны других, основана на желании человека знать, что то, что он делает, признается и оценивается значимыми другими.

Действия по покупке и демонстрации товаров нацелены на презентацию того, кто мы есть, каковы мы. Движимы желанием создания собственного образа, получения внимания, признания и поощрения со стороны других. Высокое качество товара играет здесь значительную роль.

Резюме: репутация, известность, имидж, позиционирование себя.

ПП гностическая. Отражает нужды человека в получении информации, знания. В продажах – это качество товара или услуги, способные обеспечить что-либо отличное от известного. Речь идет о покупке не просто нового товара, а новшества в этой категории товара, чего-то неизвестного и неожиданного и т.п.

Резюме: интересно, риск, новый ассортимент, технические новшества.

ПП эстетическая. В эстетическом вкусе поражает большая свобода предпочтений. Личные пристрастия человека, его эмоции уникальны. Голос собственного эстетического чувства диктует внутреннюю оценку: красиво – некрасиво, нравится – не нравится. Значение имеет внешний вид изделия: форма, цветовая гамма, «вписываемость» в интерьер.

Резюме: получение удовольствия, наслаждение от обладания, использования или знакомства с предметом.

Определив покупательские предпочтения, предъявляемые к определенной группе товаров, можно усиливать востребованные потребителем функции и составляющие, заострять на них внимание при создании бренда.

Литература:

Саати Т., Керне К. Аналитическое планирование: Организация систем. М.: Радио и связь, 1991.

Шандезон Ж., Лансестр А. Методы продажи. М.: Прогресс, 1993.

Индивидуальные различия и субъективное благополучие личности

Н.Н. Лепешинский (profynick_lep@mail.ru)

*Учреждение образования «Военная академия Республики Беларусь»,
г. Минск (Беларусь)*

В последние десятилетия широкую популярность у исследователей приобрела проблема субъективного благополучия личности. Одним из направлений исследования данной проблемы является изучение взаимосвязи субъективного благополучия и индивидуально-психологических особенностей личности.

К. ДеНев и Г. Купер проанализировали 137 исследований, в которых принимали участие более чем 40 000 человек, где исследовалась взаимосвязь субъективного благополучия с различными чертами личности. Они пришли к выводу, что многие черты личности значимо связаны с субъективным благополучием. При этом авторы высказали предположение относительно того, что индивидуальные различия в выраженности субъективного благополучия объясняются от-

носителем постоянным стилем поведения личности (*DeNeve, 1999*). Авторы обратили внимание на большое количество теоретических и эмпирических работ посвященных взаимосвязи субъективного благополучия и таких черт личности, как экстраверсия и нейротизм (*Costa, McCrae, 1980*). Из-за устойчивости и согласованности результатов исследований многие психологи говорят о том, что экстраверсия и нейротизм являются ключевыми чертами личности, связанными с субъективным благополучием. Однако есть и другие черты личности, которые также показали устойчивые взаимосвязи с субъективным благополучием – ответственность, локус контроля, добросовестность, жизнестойкость, наличие значимых целей, осознание четкого смысла деятельности и др.

По данным Э. Динера, индивидуальные различия как в личностных характеристиках, так и в уровне благополучия в жизни появляются довольно рано и являются устойчивыми в течение долгого времени (*Diener, Lucas, 1999*). Эти результаты привели отдельных исследователей к заключению, что благополучие прежде всего определено нашей врожденной предрасположенностью (*Lykken, Tellegen, 1996*). В частности, К. ДеНев предположила, что субъективное благополучие определено в большей степени генетическими факторами и относительно устойчиво на протяжении жизни (*DeNeve, 1999*). В то же время другие психологи утверждают, что значимость врожденных черт может зависеть от того, какая стратегия и какие методы исследования благополучия были использованы. Например, если наблюдать благополучие людей в течение длительного времени, исследователи обнаружат, что жизненные события, а также изменение образа жизни будут оказывать существенное влияние на благополучие независимо от личностных особенностей. Интересные данные были получены Н.К. Бахаревой (2004) относительно гендерных особенностей взаимосвязи толерантности и субъективного благополучия. Она установила, что женская толерантность более чувствительна к изменениям субъективного благополучия.

Большинство теорий, объясняющих взаимосвязь личностных факторов и благополучия, рассматривают прямое влияние личностных характеристик на эмоциональный и когнитивный компоненты субъективного благополучия. Однако также возможно, что имеют место эффекты опосредования и эффекты взаимодействия, которые могут проявляться таким образом, что различные жизненные события и обстоятельства отражаются на благополучии по-разному в зависимости от личностных особенностей. Б.М. Теплов писал: «В психологии особенно важно принять во внимание, что нельзя объяснять никакое явление только действием внешних причин. Такое объяснение было бы механистичным. Внешние причины всегда действуют через посредство внутренних условий. Внешние причины, конечно, определяют акты поведения человека, но действие этих причин всегда опосредуется внутренними условиями, то есть прежде всего свойствами личности» (*Теплов, 1985, с. 170*). Так, например, несмотря на то, что экстраверты вообще более счастливы, чем интроверты, было установлено, что экстравертированные заключенные были менее счастливы, чем заключенные-интроверты (*Kette, 1991*). Из этого следует, что ситуативные особенности тюрьмы не являются подходящими для экстравертов, чтобы те были счастливы.

В работах Б.М. Теплова часто прослеживается мысль о том, что неодинаковость типологических свойств указывает на различия не по степени совершенства нервной системы, а по своеобразию ее возможностей. Другими словами, «одинаковой успешности в деятельности могут достичь люди с разной степенью выраженности того или иного свойства, но при этом различия по свойствам выступают в процессуальной стороне деятельности, они проявляются в индивидуальном стиле деятельности» (Теплов, 1985, с. 11). Д. Москоуиц и С. Коут, исследовав эту проблему, подтвердили данное положение применительно к субъективному благополучию. Они продемонстрировали, что испытываемая в экспериментальной ситуации раздражительность, соответствующая или не соответствующая личностным особенностям испытуемых, не была связана с разницей в уровне аффекта. Так, экстраверты не обязательно были более счастливы в социальных ситуациях. Однако испытуемые, демонстрирующие тип поведения, соответствующий их личностным особенностям, сообщали о более высоком уровне позитивного аффекта, тогда как испытуемые, демонстрирующие тип поведения, не соответствующий личностным особенностям, – о более высоком уровне негативного аффекта (Moscowitz, Cote, 1995).

Вместе с тем следует отметить, что большинство исследований взаимосвязи индивидуально-психологических особенностей и благополучия – корреляционные. И хотя исследователи часто предполагают, что устойчивые черты личности должны оказывать влияние на благополучие, есть данные, которые демонстрируют, что и обратная причинная связь может иметь место. Поэтому при исследовании взаимосвязи личностных факторов и благополучия психологи должны сосредоточить свое внимание на определении направления причинно-следственной связи, учитывая, что «причина и следствие принадлежат к одной и той же системе, общее состояние которой изменяется следствием и тем самым обуславливает новое действие исходной причины» (Рубинштейн, 2003, с. 311). И если второй аспект психологического благополучия получил довольно широкую эмпирическую поддержку, то относительно первого ситуация прямо противоположная.

Литература:

- Бахарева Н.К. Субъективное благополучие как системообразующий фактор толерантности: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Хабаровск, 2004.
- Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003.
- Теплов Б.М. Избранные труды: В 2 т. М.: Педагогика, 1985. Т. 2.
- Costa P.T., McCrae R.R. Influence of extraversion and neuroticism on subjective well-being: happy and unhappy people // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1980. Vol. 54. P. 296–308.
- DeNeve K.M. Happy as an extraverted clam? The role of personality for subjective well-being // *Current Directions in Psychological Science*. 1999. Vol. 8. P. 141–144.
- Diener E., Lucas R.E. Personality and subjective well-being // *Well-Being: the foundations of hedonic psychology* / Ed. by D. Kahneman, E. Diener, N. Schwarz. New York, 1999. P. 213–229.

Kette G. Haft: Eine Socialpsychologische Analyse. Göttingen: Hogrefe, 1991.

Lykken D., Tellegen A. Happiness is a stochastic phenomenon // Psychological Science. 1996. Vol. 7. P. 186–189.

Moscowitz D.S., Cote S. Do interpersonal traits predict affect? A comparison of three models // Journal of Personality and Social Psychology. 1995. Vol. 69. P. 915–924.

Особенности структуры интеллекта юношей и девушек, обучающихся в профильных классах

Е.В. Логотова (logotovae@mail.ru)

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Современное общество характеризуется изменением ценностно-нравственных ориентаций в сфере отношений. Происходит размывание границ между женскими и мужскими социальными ролями, отмечается влияние негативного информационного фона, провоцирующего агрессию у девочек и повышенную тревожность у мальчиков. Невнимание к проблеме гендерной идентификации и социализации в целом может обернуться многими проблемами для современного общества. Результаты «бесполой» педагогики можно наблюдать уже сейчас: мальчики оказываются недостаточно эмоционально устойчивыми, решительными, сильными, а у девочек обнаруживается нехватка нежности, скромности, мягкости, терпимости.

В современном мире обучение детей является стандартизированной процедурой, не учитывающей половых различий. Тогда как учет этого своеобразия мог бы позволить получать более эффективные результаты в процессе обучения и становления личности детей.

В настоящее время действительно назрела необходимость использования гендерного подхода в школьном образовании, предполагающем преодоление стереотипов, мешающих успешному развитию личности ребенка и формированию социально приемлемых моделей поведения, основанных на личных интересах, потребностях, ценностях и способностях ребенка.

Актуальность данной проблемы обусловлена установлением своеобразия полов в структуре интеллекта, для того чтобы можно было учитывать это своеобразие при обучении, воспитании, а также при взаимодействии со школьниками.

В исследовании по установлению своеобразия полов в структуре интеллекта приняли участие 76 учащихся 10–11 классов лицея № 1 г. Оренбурга (из них 43 девушки и 33 юноши) профильных технологического и филологического классов.

Изучение гендерной идентичности старшеклассников с помощью опросника Сандры Бем показало, что среди девушек 20,9% фемининны, 9,3% маскулинны, а 69,8% андрогинны. В выборке юношей распределение гендерной идентичности следующее: 9,1% юношей фемининны, 30% маскулинны, 60% юношей андрогинны. Интерпретация результатов исследования позволяет обнаружить интересную тенденцию. Большинство исследуемых юношей и девушек попало в категорию

молодых людей с андрогинным типом (65,8%). И гораздо меньший процент выборки оказался в оставшихся двух категориях: молодых людей с фемининным и молодых людей с маскулинными типами (34,2%). Можно предположить, что это может быть связано с тем, что в современном мире размываются четкие границы между традиционно фемининными и маскулинными чертами, а люди с андрогинными чертами оказываются наиболее приспособленными к жизни.

Для выявления особенностей в структуре интеллекта юношей и девушек использовались методики Амтхауэра и Равена. Результаты проведенного исследования показывают, что общий интеллектуальный уровень старшеклассников не показывает существенных различий между юношами и девушками. Абсолютное большинство испытуемых (96,4%) имеют высокий показатель коэффициента интеллекта. Различия наблюдаются в структуре интеллекта. Юноши с маскулинным типом лучше справлялись с субтестами на математические способности и пространственное воображение, чего нельзя сказать о девушках с фемининным типом, они успешнее всего справлялись с заданиями на вербальные способности и с заданиями, характеризующими способности к абстрагированию.

В ходе исследования различий в структуре интеллекта юношей и девушек выявлено, что уровень вербальных способностей и способностей к абстрагированию у фемининных девушек выше, чем у маскулинных юношей, а уровень математических способностей и пространственного воображения выше у маскулинных юношей, чем у фемининных девушек. Уровень вербальных способностей и способностей к абстрагированию у маскулинных девушек несколько ниже, чем у фемининных юношей, а уровень математических способностей и пространственного воображения ниже у фемининных юношей, чем у маскулинных девушек.

В самой представленной группе выборки, андрогинных юношей и девушек, существенных различий по вербальным способностям, способностям к абстрагированию, математическим способностям и пространственному воображению не обнаружено, поэтому можно говорить о том, что данные способности присущи им в равной степени.

Наиболее интересной, информативной и значительной частью проведенного исследования является изучение структуры интеллекта внутри профиля обучения путем сравнения результатов юношей и девушек, а также средних значений по составляющим интеллекта по двум профилям (технологическому и филологическому) без разбивки выборки на юношей и девушек. Сравнение результатов интеллектуального развития между маскулинными юношами и маскулинными девушками технологического профиля обучения показало, что существенных различий в структуре их интеллекта не существует, все четыре вида способностей (вербальные способности, способности к абстрагированию, математические способности и пространственное воображение) присущи им приблизительно в равной степени. Математические способности и пространственное воображение юношей и девушек маскулинного типа технологического профиля обучения имеют более высокие показатели, чем вербальные способности и способности к абстрагированию. Анализ данных, полученных в ходе исследования различий в структуре интеллекта юношей и девушек фемининного типа, обучающихся на филологическом профиле показал, что существенных различий между ними также не существует.

Проведенное сравнение составляющих интеллекта по технологическому и филологическому профилям обучения без разделения выборки на юношей и девушек, показало, что между старшеклассниками маскулинного типа технологического профиля и старшеклассниками фемининного типа филологического профиля наблюдаются существенные различия в структуре интеллекта по изучаемым способностям. В частности, вербальные способности и способности к абстрагированию в большей степени присущи старшеклассникам филологического профиля с фемининным типом, а математические способности и пространственное воображение в большей степени присущи старшеклассникам технологического профиля с маскулинным типом. Наряду с этим, у старшеклассников филологического профиля с фемининным типом уровень математических способностей и пространственного воображения значительно ниже, чем у старшеклассников технологического профиля с маскулинным типом, у которых значительно ниже уровень вербальных способностей и способностей к абстрагированию.

В ходе исследования отмечено, что старшеклассники технологического профиля с маскулинным типом имеют более высокий уровень интеллектуальных способностей по сравнению со старшеклассниками филологического профиля с фемининным типом по вербальным способностям и способностям к абстрагированию. Существенные различия в структуре интеллекта наиболее ярко выражены при сравнении маскулинных старшеклассников технологического профиля и фемининных старшеклассников филологического профиля (по критерию Манна–Уитни, $p < 0,05$).

В настоящее время в условиях серьезных изменений социокультурной жизни общества в сфере гендерной идентификации наблюдается тенденция преобразования культурных стереотипов мужественности и женственности. В связи с этим должны закономерно происходить кардинальные изменения и в содержании теоретико-методологических подходов в образовании, должны пересматриваться цели обучения и воспитания мальчиков и девочек. Ведь в наше время происходит развитие андрогинной личности обучающихся, которая обеспечивает широкие возможности раскрытия индивидуального опыта, самоопределения, самоорганизации жизнедеятельности и самоактуализации.

Межполушарная асимметрия и различные виды одаренности

Ж.А. Лукьянчикова (kmti61psy@gmail.com)

ГОУ СПО Колледж музыкально-театрального искусства № 61, г. Москва

Изучение индивидуально-психологических различий, являющееся важнейшим разделом научной психологии, разработанное в школе Б.М. Теплова – В.Д. Небылицына, актуально для многих направлений психологической науки, в том числе и для нейропсихологии.

Интенсивно развивающимся направлением нейропсихологии в настоящее время является исследование индивидуальных различий в контексте проблемы межполушарной асимметрии и межполушарного взаимодействия, то есть поиск тех принципов мозговой организации, которые наряду с другими факторами детерминируют индивидуальную вариабельность психики человека (*Хомская*, 1996, 1998; *Ахутина*, 1998; *Микадзе*, 1999, 2002).

Понятие «индивидуальный профиль асимметрии» (*Брагина*, *Доброхотова*, 1981), или «профиль латеральной организации» (ПЛО) мозга (*Хомская*, *Ефимова*, 1989), означающее определенное сочетание сенсорных и моторных асимметрий, характерное для того или иного субъекта, прежде всего, право-левое соотношение функций основных анализаторных систем: двигательной, слуховой и зрительной, – позволяет оценить индивидуальные различия в парной работе полушарий головного мозга.

Существует связь типа межполушарной организации мозга с успешностью выполнения определенных видов профессиональной деятельности, проведен анализ распределения типов ПЛО в различных профессиональных группах (*Доброхотова*, *Брагина*, 1994; *Ефимова*, 1996; *Хомская и др.*, 1997; *Москвин*, 2002).

Перспективным является использование нейропсихологического подхода при изучении различных способностей. Показана связь способностей к обучению языкам со слабо выраженной асимметрией при восприятии речи (*Котик*, 1992). Успешность в отдельных видах спорта характерна для спортсменов с определенным профилем латеральной организации функций (*Ефимова*, 1996; *Хомская и др.*, 1997; *Бердичевская и др.*, 2007). На модели математической одаренности продемонстрировано накопление симметричных признаков в типе ПЛО среди одаренных подростков (*Лукьянчикова*, *Ениколопова*, *Степанова*, 2006). Музыкальные способности закономерно связаны с типом межполушарной организации мозга (*Хомская и др.*, 1997), показаны слабо выраженная асимметрия слуховой неречевой функции и преобладание амбидекстральных показателей в мануальной сфере (*Панюшева*, 2007, 2008).

В настоящем исследовании в качестве моделей, позволяющих соотнести тип ПЛО с определенной профессиональной ориентацией, исследованы следующие виды одаренности: музыкальная, художественная и одаренность в области хореографии.

Работа с одаренными обучающимися является важнейшим направлением современного образования и требует особого психолого-педагогического подхода при обучении и социализации, включающего кропотливую работу в области психодиагностики.

Целью исследования явилось изучение распределения типов ПЛО подростков, одаренных в области хореографии, музыкального и художественного творчества. В исследовании принимали участие подростки, обучающиеся в Колледже музыкально-театрального искусства № 61, созданном на базе школы, носящей имя Г.П. Вишневской. Подавляющее большинство из них – лауреаты международных конкурсов и фестивалей художественного творчества. В исследовании

приняли участие 80 человек, обучающихся на отделениях вокального искусства, хореографического искусства, инструментального исполнительства, театральнo-декорационного искусства (по 20 человек с каждого отделения). Контрольную группу составили учащиеся общеобразовательных школ г. Москвы – 100 человек. Средний возраст испытуемых в экспериментальной и контрольной группе – 16 лет.

В работе были использованы следующие методы: методика оценки профиля латеральной организации мозга (*Хомская и др.*, 1995) включала три группы тестов: а) оценка мануальной асимметрии – опросник на определение ведущей руки (*Annett*, 1970), моторные пробы Лурии; б) оценка слухоречевой асимметрии – методика дихотического прослушивания; в) оценка зрительной асимметрии – проба Розенбаха, проба «прицеливание».

Исследование типов профиля латеральной организации функций и особенностей их распределения в экспериментальной и контрольной группе позволило выявить 6 типов ПЛО, характеризующихся определенными сочетаниями сенсорных и моторных асимметрий:

1) «чистые» правши, различающиеся степенью выраженности правшества во всех анализаторных системах (в экспериментальной группе: 5% – художники; 15% – инструменталисты; 35% – вокалисты; 10% – балет и 36% в контрольной группе);

2) праворукие испытуемые, у которых правая мануальная асимметрия сочетается с различными вариантами доминантности уха и глаза (50% – художники; 40% – вокалисты и инструменталисты; 60% – балет и 49% в контрольной группе);

3) амбидекстры с правосторонними сенсорными признаками (10% – художники; 5% – инструменталисты, вокалисты, балет и 4% в контрольной группе);

4) амбидекстры со смешанным характером сенсорных признаков, один из которых правосторонний (15% – художники; 25% – инструменталисты; 10% – вокалисты, балет и 6% в контрольной группе);

5) амбидекстры с отсутствием правосторонних сенсорных признаков (15% – художники; 10% – инструменталисты, балет; 5% – вокалисты и 2% в контрольной группе);

6) леворукие испытуемые (у которых левая мануальная асимметрия сочетается с различными вариантами доминантности уха и глаза) и «чистые» левши (5% – в экспериментальной группе на всех отделениях и 3% в контрольной группе).

Анализ полученных данных показал, что существует ряд отличий в распределении типов ПЛО между экспериментальной и контрольной группами.

В группе подростков, одаренных в области хореографии, музыкального и художественного творчества выявлено уменьшение числа учащихся с преобладанием правосторонних признаков в типе ПЛО («чистых» правшей и праворуких) по сравнению с контрольной группой (в экспериментальной: 55% – художники, инструменталисты; 70% – балет, 75% – вокалисты и 85% в контрольной) и увеличение числа учащихся с преобладанием симметричных и левосторонних признаков в типе ПЛО (амбидекстров, леворуких, «чистых» левшей) по сравнению с контрольной группой (в экспериментальной: 45% – художники, инструменталисты; 30% – балет; 25% – вокалисты и 15% в контрольной).

В группу одаренных обучающихся входило существенно большее число амбидекстров – лиц с симметрией мануальных функций (в экспериментальной: 40% – инструменталисты; 35% – художники; 25% – балет; 20% – вокалисты и 12% в контрольной группе).

Проведенное исследование позволило выявить особенности распределения типов профиля латеральной организации функций в различных видах одаренности, а также показать перспективность использования нейропсихологических методов для изучения проблемы индивидуальных различий.

При работе с одаренными обучающимися в области хореографии, музыкального и художественного творчества необходим комплексный подход, при котором целесообразно использование нейропсихологических методов диагностики типов ПЛО. Такой подход способствует более гармоничному развитию и успешной адаптации одаренных подростков.

Нейропсихологические исследования вносят свой вклад в изучение проблемы индивидуальных различий в таких видах одаренности, как хореография, музыкальное и художественное творчество.

Психологическая компетентность педагога как фактор развития способности к творчеству обучающихся

Н.В. Малухина (n_maluchina@mail.ru)maluchina@mail.ru

АОУ ВО ДПО «Вологодский институт развития образования», г. Вологда

В настоящее время усиливается роль образования как института, гарантирующего права человека на самореализацию, развитие способностей и социальную интеграцию. «Модернизация и инновационное развитие – единственный путь, который позволит России стать конкурентным обществом в мире XXI века, обеспечить достойную жизнь всем нашим гражданам. В условиях решения этих стратегических задач важнейшими качествами личности становятся инициативность, способность творчески мыслить и находить нестандартные решения, умение выбирать профессиональный путь, готовность обучаться в течение всей жизни. Все эти навыки формируются с детства. Школа является критически важным элементом в этом процессе» (Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа»).

Творчество все чаще рассматривается как взаимодействие, ведущее к личностному развитию, а расширение творческих возможностей ученика – как значимая составляющая личностных результатов образовательной деятельности. Реализация творческой, развивающей направленности образования предполагает наличие у педагогов кроме предметной, дидактической, и соответствующей психологической компетентности. Как показывает практика, несмотря на достаточно широко осуществляемую разработку теоретико-методологических аспектов, методического обеспечения процесса развития творческого потенциала обу-

чающихся, психологическая компетентность в реализации деятельности такого рода у большинства педагогов развита недостаточно.

В самом общем виде психологическая компетентность педагога есть системное проявление психологических знаний, умений и личностных качеств педагога, обеспечивающих конструктивное решение задач профессиональной деятельности (Шадриков, 2006). Содержательное ее наполнение зависит от стоящей перед педагогом задачи, в данном случае – это творческое развитие обучающихся. Психологическая компетентность педагога проявляется, прежде всего, в психологическом проектировании творчески ориентированного образовательного процесса (Панов, 2006; и др.). Создание соответствующих условий для развития способности к творчеству обучающихся предполагает синтез мотивационно-ценностных, когнитивно-информационных, операционально-технологических и рефлексивно-регулятивных аспектов психологической компетентности педагога.

Мотивационно-ценностный компонент психологической компетентности педагога в развитии способности к творчеству учащихся представлен ценностными ориентациями, мотивами, целями, смыслами, идеалами педагога. Успех педагогической деятельности, направленной на творческое саморазвитие личности учащегося, прежде всего, обуславливается соответствующей направленностью личности педагога на творческую педагогическую деятельность, наличием ведущих мотивов самореализации и творчества, личного смысла в решении задач творческого развития учащихся, соответствующих целевых установок.

Когнитивный компонент психологической компетентности педагога в развитии способности к творчеству ученика включает в себя систему представлений педагога о творчестве, творческом ученике, знания о сущности, характере, структуре педагогической деятельности по развитию творческих сил личности.

Операционально-технологический компонент данной компетентности характеризуется формированием у учителя индивидуального стиля творческой деятельности и общения, а также освоением педагогами новых личностно-ориентированных педагогических приемов проектирования и организации педагогической деятельности, направленной на обеспечение условий для творческого развития личности ученика.

Рефлексивный компонент психологической компетентности включает самооценку педагогом своей подготовленности и соответствия профессиональной деятельности задачам развития способности к творчеству учащихся.

Все вышеназванные компоненты компетентности педагога в развитии способности к творчеству учащихся находятся в тесной взаимосвязи и взаимовлиянии и только в своей совокупности обуславливают эффективность процесса формирования данного вида компетентности.

Существенное значение в формировании и развитии психологической компетентности педагогов имеет психологическое обеспечение профессиональной деятельности педагога (А.Г. Асмолов, Н.В. Афанасьева, И.В. Дубровина, Ю.М. Забродин, В.Г. Маралов, А.М. Прихожан, В.В. Рубцов, Л.М. Фридман и др.). Существующие программы и технологии психологического обеспечения педагогов, реализуемые в образовательных учреждениях, как правило, носят ло-

кальный характер или строятся на общих данных, без направленности на решение образовательных задач.

Наиболее перспективной, хотя и не в полной мере освоенной, является парадигма сопровождения, основанная на рефлексивно-деятельностном подходе (Симановский, 2003; и др.). Психологическое сопровождение формирования психологической компетентности педагогов включает формирование у них адекватных представлений о творчестве, актуализацию их мотивационной готовности, совершенствование операционально-технологических умений и навыков, развитие рефлексивных способностей, что обеспечивает эффективное осуществление педагогической деятельности, направленной на развитие способности к творчеству обучающихся.

Таким образом, обеспечение психологического сопровождения в соответствии с рефлексивно-деятельностным подходом, как на стадии формирования педагогических ценностей, так и при овладении операционально-технологической стороной образовательной деятельности, является значимым условием повышения психологической компетентности педагогов в развитии способности учащихся к творчеству.

Литература:

- Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: Теория и практика. СПб.: Питер, 2006.
- Симановский А.Э. Развитие способности к интеллектуальному творчеству у младших школьников. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2003.
- Шадриков В.Д. Личностные качества педагога как составляющие профессиональной компетентности // Вестник Ярославского государственного университета. 2006. № 1. С. 15–20.

Особенности мозговой активности в связи с эффективностью решения задач на рабочую память и когнитивный контроль

Ю.А. Маракушина (retalika@yandex.ru), М.М. Пясик (curarine@gmail.com)

МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва

Проблема исследования рабочей памяти и когнитивного контроля является актуальной в связи с возрастающим интересом к исследованию когнитивных функций. Рабочая память и когнитивный контроль являются необходимым условием осуществления когнитивных процессов; их функционирование зависит от индивидуальных, возрастных особенностей, которые специфически влияют на эффективность выполнения когнитивных задач. Важным для изучения представляется выявление вариативных особенностей как причин успешного выполнения этих задач.

В данном исследовании изучались особенности мозговой активности при прохождении компьютерных тестов на рабочую память и когнитивный контроль и сопоставлялись с результатами нейропсихологических проб из классического нейропсихологического исследования.

В исследовании приняли участие 5 здоровых испытуемых – студенты обоих полов, возраст – 17–20 лет ($19,2 \pm 1,3$). Методика включала в себя: 6 компьютерных адаптивных тестов – 3 задания на пространственную рабочую память («Змейка 6x6», «Змейка 8x8», «Квадратики»), 2 задания на вербальную рабочую память («One-back (цифры)», «Числа»), 1 задание на когнитивный контроль («Антисаккада»); 5 нейропсихологических проб по методике А.Р. Лурии – 3 пробы на акустическую память (10 слов, запоминание нескольких групп слов, запоминание рассказов), 2 пробы на вербальное мышление (решение арифметических задач, вычитание от 100 по 7). В процессе выполнения заданий регистрировалась многоканальная ЭЭГ (16 каналов, система отведений «10–20%») по отдельным тестам для каждого испытуемого. Сразу после прохождения испытуемым каждого теста с ним проводилось интервью с целью получения от него обратной связи по поводу используемой им стратегии запоминания и удержания в памяти предъявляемых паттернов. Полученные записи ЭЭГ были очищены от артефактов, обработаны с помощью многофакторного метода разделения и очистки ЭЭГ MFS, разработанного А.В. Варгановым. С помощью программы BrainLoc была получена локализация диполей; на уровне коэффициента дипольности, равного 0,99, описывалось 30% исследуемого диапазона. Каждый диполь был отнесен к определенной мозговой структуре в соответствии с атласом Талейраха. Затем было подсчитано число диполей в каждой из выделенных мозговых структур.

После прохождения тестов оценивалась эффективность (успешность) испытуемых по прохождению каждого отдельного теста.

Результаты исследования показали наличие значимой корреляционной зависимости ($r=0,39$) для всех испытуемых между эффективностью выполнения компьютерных тестов на рабочую память и когнитивный контроль и активностью левого 11-го поля по Бродману на уровне значимости $p < 0,05$. Это может свидетельствовать о задействовании процессов принятия решений, связанных с выработкой разнообразных стратегий, преобладания различных стилей при выполнении заданий. Также обнаружена значимая корреляция ($r=0,44$) между эффективностью выполнения нейропсихологических проб и активностью левого 30-го поля по Бродману на уровне значимости $p < 0,05$. Сопоставление полученных корреляций может указывать на большую специфичность компьютерных тестов и направленность их на выявление индивидуальных стилей обработки запоминаемого материала, тогда как нейропсихологические пробы предполагают меньшую вариативность таких стратегий. На это косвенно указывают интервью с испытуемыми.

Психологический портрет индивидуальности успешных людей

Н.В. Матвеева (Matv_1986@mail.ru), В.Н. Егорова

*Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Амосова;
Институт психологии, г. Якутск*

Актуальность изучения индивидуальности «успешного» человека обусловлена «внешним» противоречием между стремительными социальными изменениями, предъявляющими сейчас высокие требования к современному человеку, и недостаточной изученностью проблемы индивидуализации оптимального акмеологического развития личности.

Важно осмыслить и понять, во-первых, что такое успешность в новом веке – дар божий, удел избранных, или качество (а может быть, состояние), доступное многим, во-вторых, какие качества человека делают его успешным.

В современном постиндустриальном обществе успешность не есть что-то данное от природы, а нечто, к чему нужно стремиться, следует воспитать в себе и добиваться. Каждый человек может быть успешным при определенных условиях, это – наличие цели, правильное определение своего призвания, адекватная самооценка, образованность, гибкая психика, умение общаться с людьми, готовность постоянно учиться и др.

Итак, успешный человек – это человек, ставящий перед собой перспективные цели и умеющий грамотно их достигать: своевременно, с минимальными затратами энергии, в гармонии с жизнью и обстоятельствами. Если человек добивается своих целей с огромным трудом, его можно назвать успешным, но с определенными оговорками и поправками.

Успешные люди в глубоком понимании этого слова – это не баловни судьбы, которым все само плывет в руки, но люди, умеющие с наименьшими эмоциональными и энергетическими затратами достигать наибольших результатов.

Основными критериями оценки успешной личности в реальной ситуации чаще являются внешние, социально значимые достижения.

Целью нашего исследования было составление психологического портрета индивидуальности профессионально успешных людей.

Методы исследования: 1. Теоретический анализ научно-психологической литературы по теме исследования; 2. Идиографический анализ; 3. Контент-анализ; 4. Опросники, направленные на исследование личностных особенностей (методы сбора информации: опрос, тестовые методы).

Исследование было проведено на выборке из шестидесяти человек. Тридцать из них профессионально успешные люди (в числе испытуемых были 7 Заслуженных деятелей науки РС(Я) и РФ, 5 Заслуженных деятелей искусств РС(Я) и РФ, 4 Депутата Государственного собрания (Ил Тумэн) РС(Я), 3 Заслуженных работника народного хозяйства РС(Я), 2 Главы муниципальных районов, 1 Заслуженный экономист РС(Я) и РФ, 1 Заслуженный врач РС(Я) и РФ); 30 лиц зрелого возраста, не отмеченных обществом как успешные люди.

Отбор испытуемых в выборку профессионально успешных людей осуществлялся по наличию высоких должностей, общественных признаний, званий, наград, связанных с профессией, на основе экспертного оценивания.

Исследование личностных характеристик людей зрелого возраста, достигших успехов в профессиональной деятельности и людей, не отмеченных как успешные, показало, что портрет «успешных» и «неуспешных» существенно отличается.

Так, для профессионально успешных людей характерен типологический синдром индивидуальности: средний уровень активированности, средняя чувствительность, высокая функциональная выносливость (предметной деятельности), средняя функциональная выносливость к общению, высокий уровень планирования деятельности, низкий уровень импульсивности. Это означает, что в деятельности они проявляют основательность, продуманность, упорство. Они, как правило, доводят начатое дело до конца. Планируют свои действия. Серьезно относятся к принятию решений. В отношениях с людьми всегда равны, спокойны, в меру общительны, настроение у них устойчивое, малоэмоциональны. Предпочитают поддерживать контакты с узким кругом хорошо знакомых людей.

Ориентация на успех у профессионально успешных людей имеет высокое значение. Они стремятся к успешному достижению поставленных целей, проявляют склонность опробовать новые эффективные варианты поведения, даже если они сопряжены с возможностью неудачи.

По нашим данным, у профессионально успешных людей преобладает внутренняя мотивация профессиональной деятельности, то есть для личности имеет значение деятельность сама по себе, затем следует внешняя положительная мотивация, и на последнем – внешняя отрицательная мотивация.

У профессионально успешных людей преобладает деловая направленность, проявляющаяся в увлечении индивида самим процессом работы, выполнением задания (при $r=0,01$). Человек в этом случае ориентируется на сотрудничество с коллективом, добивается наибольшей продуктивности труда. Мало выражены мотивы собственного благополучия: стремление к первенству и престижу.

В обработке полученных эмпирических данных мы использовали критерий ϕ^* – угловое преобразование Фишера, который предназначен для выявления значимых различий в эмпирических результатах двух независимых выборок. Критерий ϕ^* оценивает достоверность различий между процентными долями двух выборок, в которых зарегистрирован интересующий исследователя эффект. Чем больше величина ϕ^* , тем более вероятно, что различия достоверны. С целью проверки достоверности поставленных гипотез мы применили корреляционный анализ по Пирсону.

Корреляционный анализ свойств индивидуальности «успешных» обнаружил, что природно-обусловленные и личностные свойства индивидуальности тесно взаимосвязаны между собой. Также выявлено, что чем ниже показатели интегрального индекса индивидуальности, тем ниже лабильность, подвижность ($p<0,01$). Чем ниже показатели импульсивности, тем ниже уровень функциональной выносливости к общению ($p<0,05$); чем выше уровень функциональной выносливости к предметной деятельности, тем выше направленность на дело ($p<0,05$).

Видимо, «успешные» в процессе профессионального становления сумели построить индивидуальный контур регуляции деятельности, позволяющий открывать и развивать качества, способствующие достижению высоких результатов.

Проделанная нами работа и результаты исследования могут стать ориентиром для педагогов, работающих в сфере акмеологии, для родителей, имеющих намерение воспитать в ребенке успешную гармоничную личность, для молодых людей, стремящихся состояться в этой жизни.

Успешность обучения математике и информатике: общие и различные параметры в структурах индивидуальных свойств и когнитивных способностей

М.Н. Мельник

ГОУ СОШ № 864, г. Москва

Обучение математике и информатике, математические способности определяются исследователями как значимые для развития интеллекта и интеграции детей в систему высшего и среднего профессионального образования. В частности, социологи США выявили статистически значимые корреляции между успешным прохождением школьных тестов знаний по математике и получением образования на уровне колледжа (вне зависимости от выбранной специальности) и, наоборот, обнаружено, что так называемые математические способности или трудности в обучении математике связаны с проблемами социализации, такими как незавершение обучения в школе до уровня аттестата, с асоциальным поведением подростков (Социология образования, обзор зарубежных исследований, 2010). В России по наблюдениям педагогов средней школы вполне возможно обнаружить аналогичные закономерности, то есть те дети, которые с большим трудом осваивают курс математики в начальной школе, не только оказываются слабоуспевающими по другим предметам, но и проявляют раннюю склонность к асоциальному поведению и впоследствии не завершают образования в колледжах или профессионально-технических училищах, что больше характерно для мальчиков. В то же время, если ребенок успешно обучался математике в начальной и средней школе и при этом имел проблемы с поведением или успеваемостью по другим предметам, то он более вероятно получит среднее или даже высшее профессиональное образование.

Обобщив опыт своей практической деятельности и результаты экспресс-опроса 20 коллег – учителей математики и информационных технологий, было сделано наблюдение, что у современных детей наблюдается некое расхождение в успешности обучения математике и информатике, то есть не очень успешные в освоении курса математики дети могут быть успешными в освоении курса ин-

формационных технологий, что позволило сделать предположение о различиях в математических способностях и способностях к освоению информационно-коммуникативных технологий на уровне задатков и индивидуальных различий. Также мы предполагаем, что в современных российских условиях наиболее сильная корреляция проявится скорее между эффективностью обучения информационно-коммуникативным технологиям и общей социализацией ребенка, чем между его успешностью освоения школьного курса математики и социализацией путем получения профессионального образования, включенности в рынок труда и общественные отношения.

В школе Б.М. Теплова был заложен методологический подход, позволяющий объединять в общие структуры различные способности и находить их общие основы. Две монографические работы Б.М. Теплова «Психология музыкальных способностей» и «Ум полководца», ставшие классическими образцами психологического изучения способностей, отражают не только интегративную методологию исследования общих и специальных способностей, но и тесную взаимосвязанность способностей с индивидуальностью. Более того, косвенно в работах Б.М. Теплова обнаруживается определение взаимосвязи способностей и таланта в том или ином виде деятельности с формально-динамическими свойствами индивидуальности, со свойствами темперамента, такими как эмоциональность, способность выносить большие нагрузки, сочетание боевого настроения с концентрацией внимания, а также интеграция различных свойств интеллекта, например, равновесия процессов анализа и синтеза.

Методология интегративного целостного исследования индивидуальности и способностей является сильной стороной российской психологической науки и психологической практики в обучении и представлена фундаментальными трудами таких ученых, как В.С. Мерлин, В.М. Русалов, Л.Я. Дорфман и др. На интеграцию способностей и индивидуальности обращают внимание такие классики российской психологии труда и исследователи проявления способностей в трудовой деятельности, как О.К. Тихомиров, Ю.М. Забродин, В.Д. Шадриков и др.

В рамках обозначенного теоретико-методологического подхода нами принята попытка интегративного изучения способностей к математике и информатике. Было проведено пилотажное исследование, участниками которого стали учащиеся девятых-десятых классов ГОУ СОШ № 864. Измерения способностей и индивидуальных особенностей проводились при помощи структурного теста интеллекта Р. Амтхауэра, опросника формально-динамических свойств индивидуальности В.М. Русалова и теста «Включенные фигуры» Уиткина.

Испытуемые были разбиты на подгруппы по критерию среднего балла по курсу алгебры и геометрии и по курсу ИКТ, таким образом, мы сформировали группы – «троечники» (средний балл 3,2 по всем трем предметам) – 45,6%, «математики» (средний балл по математическим предметам выше, чем по ИКТ на 0,4–2 балла) – 10%, «информатики» – средний балл по ИКТ выше, чем по математическим предметам на 0,4–2 балла) – 24,4%, школьников, успевающих одинаково хорошо как по математическим предметам, так и по информатике – 20%.

Предварительный анализ данных показал, что существуют характерные особенности для каждой подгруппы испытуемых. В частности, группа троечников

характеризуется низкими показателями абстрактного, систематического мышления и понятийно-интуитивного мышления, низкими показателями арифметических способностей, средними и низкими показателями интеллектуальной эргичности, общим медленным выполнением теста «Включенные фигуры».

Самой специфичной оказалась группа «математиков», для которой характерны крайне высокие значения по вербальным и математическим субтестам Р. Амтхауэра, полярно высокий уровень интеллектуальной эргичности и скорости, быстрое время и малое количество ошибок при выполнении теста Уиткина.

Группа «информатиков» показала самый высокий уровень по перцептивным субтестам, значения остальных исследуемых переменных разнообразны, но можно отметить, что преобладают значения среднего и высокого уровня формально-динамических свойств в интеллектуальной сфере.

Группа хорошо обучающихся в целом демонстрирует самые различные значения показателей в структурах интеллекта, у них могут преобладать какие угодно способности – вербальные, перцептивные, математические, но в целом уровень развития этих структур выше среднего. По формально-динамическим свойствам индивидуальности относительно интеллектуальной сферы также характерны показатели выше среднего.

Тенденций к повышению или снижению значений показателей по формально-динамическим свойствам в психомоторной и коммуникативной сфере не выявлено, то есть дети разных групп успеваемости очень разные по проявлениям этих свойств.

В целом данные требуют расширения за счет увеличения выборки испытуемых и выделения субгрупп, поиска закономерностей на основе математико-статистической обработки всего полученного массива. Предварительные данные позволяют утверждать, что успешность обучения по предметам математического цикла может быть обусловлена формально-динамическими свойствами индивидуальности как природными задатками к тому, что ребенок способен к интеллектуальному напряжению и быстрой обработке информации. В свою очередь специальные способности к математике и информатике могут значительно различаться по структуре, например, в первом случае может доминировать только абстрактное мышление, а во втором – только перцептивное.

Социальный интеллект и индивидуальные свойства личности

А.М. Молокостова (molokostova@yandex.ru)

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Интерес к адаптационным возможностям личности возрастает во времена социально-экономических и информационных трудностей для человека. Способность эффективно жить и действовать в сложном мире зависит не только от аналитических или иных специфических способностей, а определяется тем,

как личность организует свое окружение. То, что сложилось многими тысячами – общественный образ жизни в общине, облегчающий выживание, существование и дающее поддержку, стало разрушаться в ходе технического и экономического прогресса. В Советском Союзе идеологическое влияние снимало серьезные психологические проблемы в обществе тем, что государство решало и зачастую помогало сделать личностный и профессиональный выбор. Процесс получения профессионального образования, карьера или передвижение по службе зависели в меньшей мере от способностей, чем от личной активности человека. Время конкуренции и разобщенности требует от личности совсем других способностей – управлять своей жизнью и конструировать отношения с другими людьми в соответствии со своими потребностями, ценностями и ресурсами. Таким образом, интерес к социальному интеллекту не является праздным, он вызван объективной необходимостью найти действенные механизмы, направляющие эффективное приспособление к сложной окружающей среде.

Термин социальный интеллект впервые был впервые обозначен Эдвардом Торндайком в начале XX века, он определил его как «дальновидность в межличностных отношениях». Большинство исследований социального интеллекта, проведенных отечественными психологами, показывает связь социального интеллекта как свойства и социализации как способа формирования личностных свойств, обеспечивающих эффективную адаптацию к миру людей. Стремление найти пути преодоления трудностей адаптации личности как процесса социализации–индивидуализации прослеживается в работах по педагогической психологии Л.С. Выготского, М.С. Кагана, А.М. Эткинда, В.Т. Лисовского, А.С. Запесоцкого, А.В. Мудрика и др. Самостоятельным предметом изучения социальный интеллект становится в работах М.И. Бобневой (1971), Ю.Н. Емельянова (1985), Д.В. Люсина и Д.В. Ушакова (2004), А.И. Савенкова (2006) и других авторов. Как когнитивная способность, социальный интеллект тесно связан с мышлением. В то же время это компетентность, которая постоянно преобразуется и обогащается. Механизмом формирования социального интеллекта является процесс социализации. Личность сознательно перерабатывает свой уникальный жизненный опыт, дающий ориентиры для дальнейшего применения знаний о себе и о других людях.

Социальные задачи индивиду преподносит окружающая среда, стечение обстоятельств и сложные взаимоотношения людей требуют вмешательства. Личная цель – обеспечить комфорт и положение в обществе, а в любой совместной работе продуктивные отношения способствуют достижению желаемого результата. Следовательно, общественное окружение должно быть согласно на такой выбор, контроль и даже власть. Так мы приходим к пониманию того, что социальный статус как отражение общественного признания связан с высоким социальным интеллектом. Вопросы о власти, достижении и значении социального статуса постоянно возникают во время семинарских и практических занятий со студентами.

Другим показателем успешной адаптации к среде, в том числе и социальной, является субъективное благополучие индивида. Этот показатель представляется нам наиболее информативным, и наша дальнейшая работа будет направлена на

исследование субъективного благополучия индивида и его взаимосвязей с личностными особенностями.

В нашем исследовании, посвященном обнаружению взаимосвязи индивидуальных свойств и показателей социального интеллекта, участвовало 43 человека. Выборку составили студенты архитектурно-строительного факультета Оренбургского государственного университета. В данной статье мы представим результаты, полученные при обработке двух тестов – опросника формально-динамических свойств В.М. Русалова, который, на наш взгляд, дает наиболее полное представление об индивидуально-типических свойствах, и тест социального интеллекта Гилфорда–Салливена, адаптированный Е.С. Михайловой-Алешиной. Математическая обработка проводилась с помощью программы компьютерной обработки «Статистика». Мы получили подтверждение значимой взаимосвязи между показателем «Способность видеть последствия поведения людей» и «Эмоциональность». Скорее всего, это закономерный результат. Высокая чувствительность к любым сигналам и информации, поступающей от окружения, приводит к пониманию того, какие события последуют за текущими действиями и словами. Физическая чувствительность, определяемая по опроснику В.М. Русалова, показывает врожденную чуткость к расхождению реальной ситуации и желаемого результата в области вещного или физического мира.

Вторая значимая взаимосвязь обнаружена между показателями «Способность к выделению общих существенных признаков в различных невербальных реакциях человека» и «Социальная эмоциональность». Она имеет отрицательный знак, что говорит об обратной связи: чем больше показатель способности распознавать невербальные сигналы, тем меньше социальная чувствительность. Социальная чувствительность, определяемая по опроснику Русалова, показывает врожденную чуткость к расхождению реального и желаемого результата в общении. Эта взаимосвязь требует уточнения и дальнейшего изучения. В общении высочайшая чувствительность к социальным сигналам не приводит к успешному общению, приводя к излишней тревоге. Индивид начинает придавать избыточное значение тем сигналам, которыми можно пренебречь, так как они не всегда свидетельствуют о трудностях и негативном отношении партнера по общению.

Третья достоверная взаимосвязь обнаружена между показателями «Способность понимать изменения значения сходных вербальных реакций», «Социальная пластичность (гибкость)» и «Физический темп». Видимо, высокая чувствительность к речевым социальным сигналам и информации, поступающей от других людей, и приводит к пониманию речевых высказываний, смысл которых не является однозначным и явным, позволяет точно распознать истинный смысл речевого сообщения и точно формулировать свои высказывания. Гибкость в применении различных способов поведения и взаимодействия связана с тем, как точно индивид понимает истинный смысл сказанного партнером по общению. В то же время скорость моторных движений способствует быстрому переходу от одной схемы действия и общения к другой.

Четвертая взаимосвязь также достоверно значима. Показатель способности понимать логику развития ситуации взаимодействия и показатель социальной

эмоциональности имеют прямую связь. Понимание логики невозможно без постоянного внимания и чувствительности к текущим изменениям во взаимодействии и общении. Высокая чувствительность к расхождению желаемого и реального в общении основана на получении и быстрой обработке значения происходящих межличностных событий.

Итак, наше исследование подтвердило наличие взаимосвязи между показателями социального интеллекта и индивидуальными особенностями человека. Данное исследование требует продолжения, вероятно, столь малая выборка не дает полной картины и точного результата. Для нас также представляется интересным и требующим дальнейшего изучения тот факт, что полученные результаты относятся к представителям технической специальности, мыслительная деятельность которых относится к сфере математических и наглядно-образных действий. Социальное взаимодействие пока не являлось сферой, требующей от них внимания и развития. В то же время деятельность любого специалиста в современном мире требует способности конструктивно взаимодействовать, управлять и совместно трудиться. Изучение субъективного благополучия поможет расширить представления о роли врожденных и приобретенных свойств в успешном социальном интеллекте и позволит найти действенные и доступные средства для развития социального интеллекта как способности эффективно, дальновидно и комфортно жить и работать.

Дифференциальные аспекты исследования осознанной саморегуляции и общительности учителя*

В.И. Моросанова (morosanova@mail.ru), Т.Г. Фомина (tanafomina@mail.ru)

Учреждение РАО «Психологический институт», г. Москва

Профессиональная самореализация и успешность человека во многом зависит не только от качественного выполнения конкретных действий и операций, но и от способности регулировать взаимоотношения с окружающими людьми. Кроме этого, коммуникативная успешность личности выступает необходимым требованием в социоэкономических профессиях. Однако наличие у субъекта определенного набора коммуникативных личностных свойств вовсе не является гарантом того, что они в полной мере будут успешно реализованы в конкретных ситуациях взаимодействия. Для достижения цели общения необходимы умения использовать коммуникативные ресурсы для саморегуляции взаимодействия. В исследованиях лаборатории психологии саморегуляции Психологического института РАО было показано, что индивидуальная система осознанной саморегуляции личности выступает необходимой предпосылкой успешной деятельности, поскольку является функциональным средством субъекта и психологическим

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ (проект № 11-36-00336a2).

механизмом, позволяющим ему мобилизовать свои личностные и когнитивные возможности для реализации собственной активности для выдвижения и достижения ее целей (Моросанова, 2002).

В настоящее время актуальным направлением в области исследования осознанной саморегуляции является изучение ее дифференциальных аспектов. Теоретическим основанием такого подхода выступает концепция индивидуального стиля саморегуляции произвольной активности человека (Моросанова, 2011). В ней разработаны представления об индивидуальных различиях в осознанной саморегуляции, которые могут быть описаны индивидуальными профилями развития регуляторных процессов, реализующих основные компоненты системы саморегуляции, а также регуляторно-личностными (субъектными) качествами индивидуальности. В связи с этим представляется актуальным изучить специфику регуляции в профессиональном общении педагогов.

Целью нашего исследования являлось выявление индивидуально-типических особенностей взаимосвязи осознанной саморегуляции и общительности учителей. В исследовании использовались следующие методики: опросник «Стиль саморегуляции поведения ССПМ» (В.И. Моросанова), тест суждений А.И. Крупнова для изучения общительности личности. Выборка составила 314 человек.

На первом этапе исследования нами были выявлены значимые корреляции между регуляторными процессами и переменными общительности. Наиболее тесные взаимосвязи были обнаружены между саморегуляцией и рефлексивно-оценочным, когнитивным и динамическим компонентами общительности. Из всех регуляторных процессов с общительностью наиболее связан процесс моделирования значимых условий, а из регуляторно-личностных свойств – гибкость.

Проведенный факторный анализ позволил выделить четыре фактора, образованных показателями саморегуляции и общительности: «затрудненное общение», «саморегуляция», «осмысленность общения», «автономность». На основе данного факторного решения был проведен кластерный анализ, в ходе которого было выделено четыре типичных профиля, различающихся выраженностью каждого из факторов.

Наиболее распространенным (32%) является профиль представителей четвертого кластера. Выраженность всех факторов (за исключением фактора затрудненного общения) и переменных саморегуляции находится выше среднего. Также отмечены высокие значения переменной общительности – энергичности. Профиль характеризуется отсутствием резких пиков. Сниженные значения фактора затрудненного общения свидетельствуют об отсутствии у данной группы педагогов барьеров и трудностей при организации общения. Выраженность фактора «осмысленность общения» по сравнению с другими типами профилей самая высокая, что свидетельствует о гармоничном типе организации общения, социоцентричной направленности взаимодействия этой группы педагогов, позитивном характере осуществления взаимодействия. Кроме этого, учителя данной группы обладают наиболее высоким уровнем развития основных регуляторных процессов – планирования, моделирования, программирования, оценки результата.

Профиль представителей второго кластера (26%) отличается сниженными значениями по фактору «осмысленность общения» и низкими значениями переменной энергичности. Данные педагоги наряду с неплохим уровнем развитости регуляторных процессов характеризуются высокими значениями по фактору «затрудненное общение» и низкими по фактору «осмысленность общения». Они в большей степени эгоцентричны в общении, стремятся избегать эмоционально насыщенных контактов, не придают особого значения развитию коммуникативной сферы как средства достижения целей. То есть у данной группы учителей саморегуляция как внутренний ресурс не задействована при организации общения и преодолении трудностей при реализации общительности, либо они не обладают нужными для педагогической деятельности коммуникативными качествами. Следствием этого является стремление избегать контактов с людьми, преобладание потребности побыть одному (сниженная энергичность). Также возможно, что данный тип учителей недооценивает роль эффективной организации общения для достижения профессиональных целей, уделяя больше внимания прежде всего организации педагогического процесса. Но данный вариант профиля свидетельствует о том, что в этом случае осознанная саморегуляция может выступать в качестве механизма компенсации слабых сторон личности.

К особенностям учителей первого кластера (22%) можно отнести сниженные значения по фактору «саморегуляция» и, соответственно, низкие значения по основным регуляторным процессам и свойствам (моделирование, программирование, оценка результата, гибкость), а также самые высокие значения из всех представителей по фактору «затрудненное общение». Данная группа учителей отмечает наличие различного рода трудностей при организации контактов с людьми, следствием чего является преобладание астеничных эмоций в общении, тревожности, потребности избегать общения. Вследствие сниженного развития регуляторно-личностного свойства гибкости, учителям данной группы сложно действовать в динамических ситуациях общения. Можно предположить, что данная группа учителей либо испытывает проблемы профессионального самоопределения и находится в состоянии внутреннего конфликта, либо это учителя, для которых характерны в настоящий момент негативные проявления состояний профессионального выгорания и эмоционального истощения.

Учителя, вошедшие в третий кластер (20%), характеризуются низкими значениями факторов «саморегуляция» и «затрудненное общение» и высокими значениями регуляторно-личностного свойства гибкости и фактора «автономность». В этом случае можно предположить, что у данной группы учителей в силу особенностей личности, высокого уровня развития коммуникативных качеств и гибкости не наблюдается значительных трудностей при организации общения. Однако сниженные значения по фактору саморегуляции могут говорить о непоследовательности профессионального общения, излишней и необоснованной неформальной общительности. Данный тип был назван «гибкий».

Таким образом, выделенные индивидуально-типические профили могут быть использованы в практике с целью прогнозирования продуктивности педагогического общения учителей с полученными профилями. Также на этой осно-

ве можно разрабатывать индивидуальные программы развития саморегуляции педагогического взаимодействия. Выявленные закономерности и взаимосвязи между осознанной саморегуляцией и коммуникативной сферой личности дают нам основание говорить о том, что саморегуляция является внутренним ресурсом как при организации эффективного педагогического общения, так и при преодолении трудностей общения.

Развитие взглядов В.Д. Небылицына на природу индивидуальных различий в современной дифференциальной психофизиологии

В.А. Москвин, Н.В. Москвина (1700018v@mail.ru)

Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодежи и туризма (ГЦОЛИФК), г. Москва

Выделение психофизиологии как самостоятельной дисциплины в свое время было проведено А.Р. Лурией и получило дальнейшее развитие в работах Б.М. Теплова, В.Д. Небылицына и др. При рассмотрении проблемы индивидуальности В.Д. Небылицын (1976) считал лобные доли нейрофизиологическим субстратом «лобно-ретикулярного» и «лобно-лимбического» комплексов мозга. В соответствии с его взглядами, левая и правая лобные доли находятся в реципрокных взаимоотношениях и определяют два основных параметра индивидуальности – «общую активность» и «эмоциональность».

Эти представления согласуются с исследованиями ряда авторов, в частности, Н.Н. Даниловой (1985), подтвердившей наличие ретикулярной и септогиппокампальной систем активации мозга, что позволило ей предложить двухфакторную модель регуляции функциональных состояний. Первая система регулирует функциональные состояния в условиях бодрствования, повышение активации этой системы соответствует росту эффективности выполнения заданий и обозначается автором как «продуктивная активация». Вторая система связана с развитием эмоциональных состояний, переживания тревожности, стресса. Высокие ее уровни неблагоприятны для выполнения заданий, и она обозначается как «непродуктивная активация». С этими данными согласуются и результаты изучения нейрохимических различий левого и правого полушарий мозга, которые выявили межполушарную нейрохимическую асимметрию: связь активности левого полушария с работой катехоламинергической системы, а правого – с работой серотонинергической системы.

Проблема изучения функциональных асимметрий мозга (ФАМ) человека давно привлекает внимание большого числа ученых как за рубежом, так и в России. Если первоначальные исследования базировались на диагностике локальных поражений мозга и связанных с ними феноменов и строились по схеме «от специфики повреждений к поведенческим коррелятам», то в последующие

десятилетия произошла переориентация исследований от патологических явлений к изучению ФАМ здорового человека (особенно в связи с разработкой методик исследования ФАМ), что изменило логику исследований.

Говоря о предыстории возникновения и развития данного направления, можно вспомнить, что подход к проблеме изучения связи ФАМ с индивидуальными особенностями был предопределен пионерскими экспериментами Р. Сперри и Р. Майерса, которые начали расщеплять мозг кошек (посредством перерезки хиазмы). В дальнейшем J. Vogen (1969) при психологическом исследовании больных, перенесших комиссуротомию, обнаружил, что у них существует как бы две самостоятельные сферы мышления и сознания. Левое полушарие оказалось функционально связанным с использованием вербальных символов, логикой и анализом, а правое – с перцепцией зрительных, пространственных, кинестетических стимулов, с восприятием музыки, что было обозначено соответственно как «пропозиционное» и «оппозиционное» мышление. Впервые было выдвинуто предположение о связи этих типов мышления с концепцией И.П. Павлова о художественном и мыслительном типах высшей нервной деятельности человека, определяемых, соответственно, преобладанием первой или второй сигнальных систем.

Отечественные психологи рассматривают проблему связи функциональных асимметрий человека как проблему дифференциальной психофизиологии (В.В. Суворова, Е.П. Ильин). В.В. Суворова (1975) при изучении индивидуальных особенностей баланса доминирования левого и правого полушарий мозга, также предполагает связь баланса доминирования с соотносительностью двух сигнальных систем по И.П. Павлову. Автор считает, что доминирование левого полушария можно, по-видимому, связать с преобладанием второй сигнальной системы (а именно с преобладанием словесно-логического мышления), в то время как доминирование правого полушария – с преобладанием первой сигнальной системы, то есть с преобладанием конкретно-образного мышления.

Исследования, проведенные в последние десятилетия в России и за рубежом, свидетельствуют о возникновении и развитии нового направления, которое может быть охарактеризовано как нейропсихологический подход к проблеме индивидуальных различий (Москвин, 2002; Хомская и др., 1997). Данное направление занимается изучением корреляций латеральных признаков человека с индивидуальными особенностями, и его можно рассматривать как нейропсихологию нормы или же как дифференциальную психофизиологию с учетом особенностей функциональных асимметрий человека. А.Р. Лурия (1984) также отмечал необходимость разработки собственных нейропсихологических подходов к проблеме индивидуальных различий. Методики диагностики проявлений «парциального левшества» по А.Р. Лурии, а также появление компьютерной томографии в последующем позволили исследовать мозговую локализацию высших психических функций человека в норме и использовать эти методики и по отношению к здоровым людям.

Ряд авторов считает, что «современная нейропсихология, взятая в полном объеме своей проблематики, ориентирована на изучение мозговой организации психической деятельности не только в патологии, но и в норме. Это фактически приводит к слиянию нейропсихологии с психофизиологией». Авторы так-

же отмечают, что «современная психофизиология как наука о физиологических основах психической деятельности и поведения представляет собой область знания, которая объединяет физиологическую психологию, физиологию ВВД, “нормальную” нейропсихологию и системную психофизиологию» (Марютина, Ермолаев, 1997). Это позволяет говорить, что нейропсихология индивидуальных различий, дифференциальная психофизиология и психология индивидуальности являются разными сторонами (или аспектами) одной и той же области знаний.

Концепция о парциальном доминировании зон мозга А.Р. Лурии (1978) позволяет говорить, что нейропсихологические основы индивидуальных различий здоровых людей могут быть связаны с вариабельностью сочетаний парциального доминирования сенсорных и моторных признаков, что должно определять разный их вклад в процессы реализации высших психических функций. Было подтверждено, что у лиц с вариациями сочетаний признаков парциального доминирования моторных и сенсорных систем выявляются индивидуально-психологические особенности в виде разных стратегий обработки вербально-логической и зрительно-пространственной информации, также были выявлены различия в регуляторных процессах и в индивидуальных стилях эмоционального реагирования (Москвин, 1990).

С нашей точки зрения, важным результатом работы Н. Сакано (Sakano, 1982) следует считать установление связи пробы А.Р. Лурии «перекрест рук» с функциями лобных долей, что позволяет использовать ее для диагностики функционального преобладания лобных отделов мозга, и по-новому использовать и интерпретировать взгляды В.Д. Небылицына на природу индивидуальных различий человека. Однако говоря о функциях лобных отделов мозга человека, Э. Голдберг приводит данные о том, что два полушария мозга не являются зеркальным отражением друг друга. Правая лобная доля шире, чем левая, и слегка за нее «выпирает». Левая затылочная доля шире, чем правая затылочная доля, и слегка за нее выпирает. Эта двойная асимметрия называется «сдвигом Яковлева» (по имени выдающегося нейроанатома из Гарвардского университета П. Яковлева). Лобная кора толще в правом полушарии, чем в левом. Сдвиг Яковлева существует уже у ископаемого человека. Э. Голдберг приводит данные о связи активности правого полушария с новизной и левого полушария с рутинной, которая не зависит от природы информации и является универсальной.

Полученные нами данные (Москвина, Москвин, 2010) свидетельствуют о наличии связи показателей жизнестойкости с доминированием правых лобных отделов, что также говорит и о наличии асимметрии третьего блока мозга, отвечающего за функции планирования, контроля и регуляции деятельности. Результаты проведенного исследования представляют интерес для развития психологии индивидуальных различий, а также могут быть практически использованы для диагностики индивидуальных особенностей жизнестойкости и адаптивных возможностей человека в дифференциальной психологии.

Разделение психической сферы человека на сознание и подсознание, введенное З. Фрейдом (1989), можно соотнести с «левополушарным» и «правополушарным» функционированием. Здесь также можно говорить о проблеме индивидуальных различий. Понятно, что «правополушарные» индивиды, исходя из этих

позиций, являются более гипнабельными и внушаемыми. В возрастном аспекте более внушаемыми являются дети и подростки. Вспомним тот факт, что развитие мозга вначале идет с большим акцентом на развитии правого полушария, поэтому восприятие детей характеризуется большей непосредственностью и интуитивностью (поскольку доминирует правое полушарие и оно еще не «отягощено» левополушарным влиянием). Не зря существует народная мудрость, которая говорит, что «устаи младенца глаголет истина». Современные исследования экстрасенсорных способностей и возможностей человека также свидетельствуют о том, что они в большей степени реализуются при активном участии правого полушария.

Однако рассмотрение транса как функции только правого полушария было бы достаточно большим упрощением. Человек неоднократно в течение дня оказывается в трансовых состояниях. Э. Росси (Rossi), основываясь на нейрофизиологических исследованиях, выявил динамику межполушарной активности и показал, что каждые девяносто минут функциональная активность меняется (от полушария к полушарию). И, при смещении активности в сторону правого полушария, через каждые полтора часа мы оказываемся если не в состоянии транса, то в состоянии довольно близком к этому (Беккио, Жюслен, 1997).

Следует также учитывать, что смещение активности от левого полушария к правому происходит не только «по горизонтали», но и сопровождается изменением характеристик волн мозга от бета-волн к альфа-, тета- и дельта-волнам, которым соответствуют разные психические и психофизиологические характеристики. Таким образом, можно говорить о динамике межполушарной функциональной активности, о разных стадиях развития трансовых состояний, которым соответствуют разные психофизиологические характеристики. Кроме традиционных способов, сегодня появились и аппаратные методы наведения и углубления трансовых состояний, например, методика аудиовизуальной стимуляции (АВС), которая с успехом применяется в психокоррекционной работе и в спортивной психологии (Москвин, Москвина, 2011). Применение подобных методик способствует также и гармонизации процессов межполушарного взаимодействия.

Приведенные данные свидетельствуют о том, что научные взгляды В.Д. Небылицына на природу индивидуальных различий получили дальнейшее развитие в науке и активно используются в современной дифференциальной психофизиологии.

Межполушарные асимметрии и индивидуальные параметры жизнестойкости на разных возрастных этапах

Н.В. Москвина, В.А. Москвин (1700018v@mail.ru)

Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодежи и туризма (ГЦОЛИФК), г. Москва

В современной науке психофизиологический и нейропсихологический подход к проблеме индивидуальных различий (Москвин, 1988, 2002; Хомская, 2002) основан на концепции «парциального доминирования» (Лурия, 1969) и пред-

полагает, что для каждого человека характерны индивидуальные констелляции или разные варианты сочетаний латеральных признаков, которые образуют индивидуальные профили латеральности (ИПЛ) и определяют индивидуальные особенности реализации психических процессов. В настоящей работе рассматривается вопрос о возможных особенностях процессов жизнестойкости у лиц с разными признаками латеральности (или парциального доминирования лобных отделов мозга).

Для изучения особенностей процессов жизнестойкости лиц с разными признаками парциального доминирования были взяты студенты 1–3 курсов спортивного вуза в возрасте 17–20 лет – юноши ($n=40$) и девушки ($n=40$). Всего в исследовании приняло участие 80 испытуемых. Латеральные особенности испытуемых определялись с помощью «Карты латеральных признаков», включающей в себя критерии парциального доминирования по А.Р. Лурии (1969), также учитывались показатели пробы «перекрест рук» (ПППР) по А.Р. Лурии (*там же*), которые по данным ЭЭГ-исследований отражают парциальное доминирование контрлатеральных лобных отделов мозга (*Sakano*, 1982; *Москвин*, 2002). В выборке юношей было 19 человек с правыми ПППР и 21 – с левыми, а в выборке девушек было 20 человек с правыми ПППР и 20 – с левыми. В качестве психодиагностического инструмента использовался тест жизнестойкости Д.А. Леонтьева, который представляет собой адаптацию опросника *Hardiness Survey*, разработанного американским психологом Сальваторе Мадди. Жизнестойкость представляет собой систему убеждений о себе, мире, об отношениях с миром. Жизнестойкость (*hardiness*) включает в себя три сравнительно самостоятельных компонента: «вовлеченность», «контроль», «принятие риска» и, собственно, интегральный показатель «жизнестойкость». Выраженность этих компонентов и жизнестойкости в целом препятствуют возникновению внутреннего перенапряжения в стрессовых ситуациях за счет более стойкого совладания со стрессами и восприятия их как менее значимых (*Леонтьев, Рассказова*, 2006).

Гипотеза исследования предполагала, что у испытуемых с разными показателями парциального доминирования лобных отделов (на основе диагностики показателей пробы А.Р. Лурия «перекрест рук») можно будет последить и разные особенности такого качества как «жизнестойкость». Статистическая обработка данных проводилась с использованием непараметрических критериев: критерия φ^* – углового преобразования Фишера и критерия Вилкоксона–Манна–Уитни (использовалась система *Statistica*).

Сравнение усредненных данных показало, что испытуемые-юноши с левыми ПППР (по сравнению с правыми ПППР) обнаруживают более высокие показатели по шкале «вовлеченность» – 38,8 балла и 35,8 балла, соответственно, и по интегральному показателю «жизнестойкость» – 90,3 балла и 85,8 балла, соответственно ($p<0,05$). По шкалам «контроль» и «принятие решений» достоверных различий выявлено не было. У девушек с левыми ($n=20$) и правыми показателями ПППР ($n=20$) по всем шкалам теста жизнестойкости достоверных различий выявлено не было, что может соответствовать общепринятому положению о билатеральной представленности высших психических функций у лиц женского пола.

Статистическая обработка данных выявила, что испытуемые-юноши с правыми и левыми показателями ПППР в пробе А.Р. Лурии (отражающими парциальное доминирование или преобладание левых или правых лобных отделов мозга) обнаруживают достоверные различия по ряду шкал примененной методики. Это подтверждает наличие индивидуальных особенностей человека, обусловленных парциальным доминированием структур мозга и индивидуальными профилями латеральности (Москвин, 2002). Испытуемые с парциальным доминированием правополушарных структур (правых лобных отделов) в данном эксперименте обнаружили более высокие показатели по таким шкалам как «вовлеченность» и «жизнестойкость». Д.А. Леонтьев приводит данные Maddi о том, что «чем выше жизнестойкость, тем быстрее происходит адаптация к новым условиям, менее выражены культурный шок и субъективный уровень стресса» (Леонтьев, Рассказова, 2006). На наш взгляд, полученные в эксперименте результаты совпадают с имеющимися данными о большей значимости доминирования структур правого полушария в реализации адаптивных процессов и адаптивных возможностей человека (Хаснулин, 1985).

Полученные данные о наличии асимметрии третьего блока мозга и подтверждают взгляды Е.Д. Хомской (1995) о наличии асимметрии блоков мозга по А.Р. Лурии. Результаты проведенного исследования представляют интерес для развития психологии индивидуальных различий, а также могут быть практически использованы для диагностики индивидуальных особенностей жизнестойкости и адаптивных процессов человека в спортивной психологии.

Литература:

- Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. М.: Смысл, 2006.
- Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. 2-е изд. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1969.
- Москвин В.А. Межполушарная асимметрия и индивидуальные стили эмоционального реагирования // Вопросы психологии. 1988. № 6. С. 116–120.
- Москвин В.А. Межполушарные отношения и проблема индивидуальных различий. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2002.
- Хаснулин В.И. Функциональная активность правого полушария головного мозга и адаптация человека к экстремальным факторам среды // Леворукость, антропометрия и латеральная адаптация. М.; Ворошиловград, 1985. С. 35–36.
- Хомская Е.Д. Об асимметрии блоков мозга // Нейропсихология сегодня / Под ред. Е.Д. Хомской. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1995. С. 14–27.
- Хомская Е.Д. Нейропсихология. М.: УМК «Психология», 2002.
- Sakano N. Latent left-handedness. Its relation to hemispheric and psychological functions. Jena: Gustav Fischer Verlag, 1982.

Адаптация Опросника темперамента EATQ-R М.К. Ротбарт на российской выборке

Ю.О. Новгородова (novgorodova_yulia@inbox.ru),

М.М. Лобаскова, С.Б. Малых

*Удмуртский государственный университет, г. Ижевск;
Учреждение РАО «Психологический институт», г. Москва*

М.К. Rotbart, S.A. Ahadi, D.E. Evans рассматривают темперамент в русле психобиологического подхода. Авторы считают, что темперамент является результатом генетического вклада, а также продуктом индивидуального опыта человека. Главной задачей при рассмотрении темперамента М.К. Ротбарт считает определение изменений уровней биологического и социального развития, что может связывать их вклад в раннем детстве и являться основой для выражения темперамента во взрослости.

Важным аспектом концепции темперамента М.К. Ротбарт является представление о том, что темперамент развивается в ходе онтогенеза, то разные эмоции и компоненты эмоций, а также составляющие моторной системы, активационной системы и системы внимания, появляются в разные возрастные периоды. М.К. Ротбарт и ее коллеги изучали свойства темперамента в разных возрастах (младенческом, раннем детском, дошкольном, подростковом и взрослом) и разработали опросники темперамента с учетом специфики каждого возрастного периода.

В нашем исследовании использовалась родительская форма опросника – Опросник темперамента EATQ-R (Early Adolescent Temperament Questionnaire-Revised (Parent)) для исследования темперамента детей 7–11 лет.

Опросник темперамента EATQ-R включает 62 вопроса и позволяет оценить 8 свойств темперамента: «Внимание», «Страх», «Контроль активации», «Застенчивость», «Фрустрация», «Контроль торможения», «Аффилиация», «Удовольствие от стимуляции высокой интенсивности» (УСВИ), которые группируются в три факторные шкалы: «Произвольный контроль», «Негативный аффект», «Экстраверсия». Кроме того, Опросник EATQ-R включает две шкалы поведенческих особенностей – «Агрессивность» и «Депрессивное настроение», что позволяет исследовать особенности социально-аффективного функционирования младших школьников.

После того как полный вариант Опросника EATQ-R был переведен на русский язык, адекватность перевода была оценена несколькими независимыми экспертами. Затем испытуемым было предложено ответить на полный вариант опросника темперамента по каждой шкале.

Общая выборка стандартизации составила 428 родителей детей младшего школьного возраста (216 родителей девочек, 212 родителей мальчиков).

Для проверки надежности использовался анализ внутренней согласованности шкал опросника. В качестве критерия внутренней согласованности использовался альфа-показатель Кронбаха. Для всех шкал выборки коэффициенты альфа составили более 0,50 и варьировали от 0,50 до 0,76, средний показатель составил

0,63. Данные анализа внутренней согласованности шкал Опросника EATQ-R на американской выборке выглядят следующим образом: для шкал коэффициент альфа составляет более 0,65 и варьирует от 0,65 до 0,86, средний показатель 0,67.

Таким образом, проведенная процедура обеспечила внутреннюю согласованность шкал опросника. Четыре вопроса исключены из опросника на основании критерия альфа Кронбаха: вопрос № 5, вопрос № 30, вопрос № 33, вопрос № 58. Исключение перечисленных вопросов не отразилось на коэффициентах внутренней согласованности шкал.

В результате модифицированная версия опросника EATQ-R включила 58 вопросов, оценивающих 10 шкал, в среднем по 5 вопросов на шкалу.

Для оценки гомогенности шкал опросника был проведен факторный анализ методом главных компонент для всех 10 шкал. Было выделено 3 фактора, которые в сумме объясняли 66% дисперсии.

Оцениваемые в Опроснике EATQ-R параметры согласно данным факторного анализа группируются в виде трех факторов. Первый фактор «Произвольный контроль» включает следующие шкалы: «Внимание», «Контроль активации», «Контроль торможения», «Фрустрация» с отрицательной нагрузкой. Второй фактор «Экстраверсия» включает шкалы «Удовольствие от стимуляции высокой интенсивности», «Аффилиация», «Застенчивость» с отрицательной нагрузкой. Третий фактор «Негативный аффект» включает шкалу «Страх».

Таким образом, факторная структура родительского Опросника EATQ-R в целом соответствует факторной структуре, полученной на американской выборке стандартизации. Основное отличие состоит в том, что шкала «Фрустрация» не включена в фактор «Негативный аффект».

Индивидуально-типический подход к исследованию активности личности

И.А. Новикова (camiga@yandex.ru)

Российский университет дружбы народов, г. Москва

Более 25 лет в Российском университете дружбы народов под руководством профессора А.И. Крупнова ведутся комплексные исследования личности и индивидуальности, продолжающие традиции школы дифференциальной психофизиологии и психологии Б.М. Теплова и В.Д. Небылицына. Одним из направлений исследований является изучение индивидуально-типических особенностей свойств личности (таких как общительность, настойчивость, любознательность, уверенность, агрессивность и др.), которые рассматриваются как характеристики проявления активности личности в различных сферах жизнедеятельности.

В качестве одного из общеличных континуумов, характеризующих целостные особенности поведения человека, В.Д. Небылицын выделял общую психическую активность индивида, которая в том или ином виде содержится в различных личностных образованиях: темпераменте, характере, способностях. «Понятием об-

щей активности объединяется группа личностных качеств, обуславливающих внутреннюю потребность, тенденцию индивида к эффективному освоению внешней действительности, к самовыражению относительно внешнего мира» (Небылицын, 1976, с. 251). Опираясь на идеи, высказанные В.Д. Небылицыным, А.И. Крупнов предложил модель целостно-функционального подхода к анализу активности человека, включающую три взаимосвязанных компонента – мотивационно-смысловой, операционально-динамический и продуктивно-результативный (Крупнов, 1984; и др.). В дальнейшем, исходя из такого понимания структуры активности, А.И. Крупновым была разработана системно-функциональная модель анализа свойств личности, которые рассматривались как характеристики общеличностной активности в различных сферах (Крупнов, 2006; и др.).

Проблема соотношения индивидуально-типических особенностей в проявлениях активности личности в разных сферах жизнедеятельности – коммуникативной, волевой, познавательной (на примере общительности, настойчивости, любознательности) была рассмотрена нами совместно с Д.А. Шляхтой (Новикова, Шляхта, 2009; Шляхта, 2009; и др.). Предварительный теоретический анализ исследований, в которых рассматривалась данная проблема, позволил сформулировать предположение о существовании четырех достаточно устойчивых типов реализации личностной активности. В эмпирическом исследовании участвовало 243 студента 1–3 курсов аграрного факультета и факультета физико-математических и естественных наук РУДН в возрасте от 17 до 25 лет. Для диагностики общительности, настойчивости и любознательности использовались методики, разработанные А.И. Крупновым в рамках системно-функциональной модели. Статистическая обработка проводилась с помощью кластерного анализа методом К-средних.

Проведенный анализ подтвердил существование в каждой из изучаемых сфер четырех типов, которым мы дали названия, исходя из характера соотношения и доминирования переменных изучаемых качеств личности: инструментально-смысловой, мотивированно-агармонический, слабомотивированный, избирательный типы.

Представителям инструментально-смыслового типа свойственны как внешние, динамические проявления активности, так и широта целей, мотивов, интересов, которые определяют эту поведенческую активность в различных сферах. Мы определили специфику данного типа в коммуникативной сфере как «экстравертированность», в волевой – как «напористость», в познавательной – как «пытливость». В целом, по совокупности характеристик представителей этого типа можно назвать «активными».

Для представителей мотивированно-агармонического типа характерны противоречивые тенденции проявления активности: средняя активность в мотивационно-смысловой и слабая активность в инструментально-динамической подсистемах личности. Мы назвали представителей данного типа в коммуникативной сфере «застенчивыми», в волевой – «неуверенными», в познавательной – «затрудняющимися». В целом их можно условно назвать «агармонически-активными», так как при выраженном стремлении к активности они не всегда могут реализовать ее на поведенческом уровне.

Представители слабо-мотивированного типа характеризуются низким уровнем проявления активности во всех сферах, как в инструментально-стилевой, так и в мотивационно-смысловой подсистемах. В коммуникативной сфере мы назвали представителей данного типа «интровертированными», в волевой – «инертными», в познавательной – «незаинтересованными». В целом их можно назвать «пассивными».

Спецификой проявления активности представителями избирательного типа является ее «селективность» как в мотивационно-смысловой, так и в инструментально-стилевой подсистемах личности. Представители этого типа умеют «выбрать» главные для себя цели и стремиться к их достижению, рационально применяя конкретные навыки, не расходуя понапрасну усилий и эмоций. Мы назвали их в коммуникативной сфере «эгоцентристами», в волевой – «прагматистами», в познавательной – «рационалистами». В целом их можно назвать «избирательно-активными».

Для более глубокой психологической характеристики выделенных типов мы провели факторный анализ, обобщая результаты которого можно сказать, что в структурах всех типов во всех анализируемых сферах устойчиво выделяются три фактора: 1) «целевой», отражающий тесные связи целевых установок в предметной и субъектной областях; 2) «фактор проблем», свидетельствующий о связях агармонических переменных инструментально-стилевой подсистемы личности; 3) «продуктивный», отражающий наличие связи предметно и субъектно значимых результативных характеристик активности. Данные факторы соответствуют трем основным блокам структуры активности, согласно целостно-функциональной концепции А.И. Крупнова, – мотивационно-смысловому, операционально-динамическому и продуктивно-результативному.

Сравнительный анализ позволил выявить факторы, которые можно назвать специфичными для каждого типа. Для инструментально-смыслового типа во всех сферах выделяется «эмоционально-личностный фактор», отражающий тесные связи переменных эмоционального компонента с мотивационно-смысловыми и регуляторно-динамическими характеристиками. Для мотивированно-агармонического типа выделяются факторы, свидетельствующие о тесной связи общественно значимой мотивации с различными аспектами личностной активности. Для слабо-мотивированного типа были обнаружены «нехарактерные» факторы, которые подчеркивают его специфику: в коммуникативной сфере – «фактор интровертированности», в волевой – «эмоционально-смысловой фактор», в познавательной – «фактор когнитивной недифференцированности». Для избирательного типа во всех сферах выделяются факторы, связанные с «селективностью» активности.

Перспективами данного направления исследований являются: 1) сравнительный анализ выделенных индивидуально-типических вариантов общительности, настойчивости, любознательности с особенностями реализации инициативности, уверенности, агрессивности и других личностных качеств; 2) разработка и апробация психологических программ по развитию общительности, настойчивости, любознательности с учетом выявленных индивидуально-типических особенностей личностной активности.

Развитие идей Б.М. Теплова о практическом мышлении с позиций деятельностного подхода

Л.Н. Носова (lnnos@mail.ru)

Сургутский государственный педагогический университет, г. Сургут

«Ум полководца» Б.М. Теплова открыл новый этап в изучении практического мышления. В психологию мышления пришло новое понятие практического мышления – мышления взрослого человека, решающего сложные профессиональные задачи. До этой работы теоретическое мышление рассматривалось как высшая ступень его развития, а практическое мышление приравнивалось к предметно-действенному либо к сенсомоторному интеллекту. «С точки зрения многообразия, а иногда и противоречивости интеллектуальных задач, а также жесткости условий мыслительной деятельности, первые места должны занять высшие формы практической деятельности» (Теплов, 1961, с. 148). Б.М. Теплов только обозначил проблемы становления и развития практического мышления, они и сегодня остаются мало изученными.

Введение новых образовательных стандартов в основную школу предъявляет новые требования к подготовке педагогических кадров в высших учебных заведениях. Если ученик основной школы должен владеть способами проектирования, то учитель современной школы должен обладать технологиями их формирования в рамках системно-деятельностного подхода. Поэтому, мы полагаем, закономерно ответы на вопрос «Каковы технологии формирования развитых форм практического мышления?» искать в деятельностной теории мышления.

В научной школе Л.С. Выготского (А.Н. Леонтьев, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, Э.В. Ильенков) мышление понимается как процесс отражения человеком объективной реальности, составляющий высшую ступень человеческого познания (Леонтьев, 1975), как функционирование присвоенных человеком исторически сложившихся форм деятельности общества (Давыдов, 2000)

Рассмотрим исходные положения, лежащие в основе изучения психики вообще и мышления в частности, характерные для этой научной школы:

- психика человека вообще и мышление в частности являются социокультурными и семиотическими образованиями, которые развиваются в деятельности и через деятельность;

- мышление не отдельная частная способность человека, а особый способ ориентировки субъекта в действительности. Общее между мышлением животных и человека в том, что оно обеспечивает направление движения в соответствии с условиями бытия. Принципиальное отличие мышления человека от мышления животного в том, что оно опосредовано искусственными средствами – вещественными и словесными знаками;

- развитие мышления человека осуществляется путем присвоения общественно выработанных способов мышления, то есть путем интериоризации. Присвоение и развитие – это не два самостоятельных процесса, они соотносятся как форма и содержание единого процесса психического развития человека (Давыдов, 1996);

– источником развития индивидуального мышления служит культура. Культура – это идеальное представительство реальных способностей людей, опредмеченных в знаково-символической форме. Присвоение новыми поколениями ее продуктов (эталонов умений как идеальных форм вещей) служит основой исторического наследования ими реальных умений и способностей (*там же*);

– движущая сила психического развития человека – его деятельность. Культура выступает в функции источника развития только тогда, когда индивид выполняет деятельность, направленную на присвоение общественных способностей, опредмеченных в вещественной и знаково-символической формах;

– всеобщей формой развития мышления является обучение и воспитание.

В рамках данного научного подхода наиболее глубоко исследованы психологические механизмы становления и развития теоретического мышления. Теоретическое мышление реализует функцию познания – изучения того, что уже есть в действительности. Практическое же мышление реализует функцию преобразования – проектирования, разработки того, что еще только должно быть. Следуя позиции Б.М. Теплова о единстве основных механизмов мышления как для теоретического, так и для практического мышления, мы исходим из того, что основные положения деятельностной теории применимы и для практического мышления.

В чем же особенности процесса развития практического мышления? Каковы условия становления развитых форм преобразующего мышления?

Развитие мышления определяется развитием понятий, опосредствующих мыслительный процесс. «Понятие выступает... как такая форма мыслительной деятельности, посредством которой воспроизводятся идеализированный предмет и система связей, отражающих в своем единстве всеобщность, сущность движения материального объекта. Понятие одновременно выступает и как форма отражения материального объекта, и как средство его мысленного воспроизведения, построения, то есть как особое мыслительное действие» (*Давыдов, 1996, с. 63*). Понятие, существующее в общественном сознании, становится средством индивидуального мышления тогда, когда его значение входит в индивидуальное сознание, то есть из внешней, объективной формы существования переходит во внутреннюю, субъективную. Этот не просто переход из одной формы в другую. Значение понятия может стать фактом индивидуального сознания, если оно будет раскрыто самим индивидом. За каждым понятием скрыто особое действие (или система действий), поэтому раскрытие закономерностей этого процесса предполагает изучение способов формирования и функционирования этих действий.

Таким образом, можно выделить несколько задач, связанных с развитием практического мышления: выделение понятий, которые опосредствуют практическое мышление в развитой его форме; построение системы действий, которые определяются этими понятиями; разработка содержания и формы организации учебной деятельности, направленной на формирование этих способов действия.

Наши исследования направлены на решение этих задач в процессе профессиональной подготовки студентов педагогического университета. В вопросе организации обучения мы опираемся на позицию В.С. Лазарева и рассматриваем процесс обучения как «квазипроектирование». Мы полагаем, что в ходе решения учебных

задач, которые решаются через практические задачи проектировочной деятельности, студенты осваивают понятия, опосредствующие практическое мышление. Будущие учителя в деятельностной форме могут освоить технологию учебной деятельности, направленной на развитие практического мышления школьников.

Литература:

Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996.

Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении: Логико-психологические проблемы построения учебных предметов. М.: Педагогическое общество России, 2000.

Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975.

Теплов Б.М. Ум полководца // Проблемы индивидуальных различий. М., 1961.

Результаты и корреляции теста Кеттелла и опросника Русалова на материале исследования обучающихся профессионального училища

А.К. Нуриахметов (nu.aidar@gmail.com)

ФГБОУ ВПО Стерлитамакская государственная педагогическая академия имени З. Бишиевой, г. Стерлитамак

Согласно теории интегральной индивидуальности, индивидуальность человека складывается из трех иерархических уровней: 1) система индивидуальных свойств организма, 2) система индивидуальных психических свойств, 3) система социально-психологических индивидуальных свойств (Моров, 2010).

В данной работе мы подробно рассмотрим систему индивидуальных психических свойств, которая включает в себя две подсистемы: психодинамические (свойства темперамента) и психические свойства личности. Свойства темперамента мы будем определять по классификации Владимира Михайловича Русалова (1990), а индивидуальные психические свойства – по показателям 16 факторного опросника Рэймонда Бернарда Кеттелла (*Cattell, Mead, 2008*).

Обе методики были использованы нами в ходе психолингвистического исследования (на базе одного из профессиональных училищ города Стерлитамака), целью которого было изучение интегральной индивидуальности обучающихся и места индивидуальных особенностей речи в ее структуре. Исследование включало в себя психологические тесты, выявляющие особенности различных уровней интегральной индивидуальности (тесты Кеттелла, Леонгарда, Стреляу, опросник Русалова, вопросник КОС), психолингвистические методики (ассоциативный эксперимент, тест Эббингауза) и энцефалограмму. Исследование проводилось в течение ноября–декабря 2010 года. Было протестировано 100 обучающихся мужского пола в возрасте 15–19 лет.

В данном докладе мы хотим представить результаты теста Кеттелла и опросника структуры темперамента Русалова, а также корреляционный анализ полученных нами данных. Цель работы – выявление взаимосвязей между показателя-

ми двух подсистем системы индивидуальных психических свойств интегральной индивидуальности обучающихся профессионального училища. Более полно результаты данного этапа исследования изложены в статье «Психолингвистические корреляты темперамента обучающихся учреждений начального профессионального образования» (Нуриахметов, 2011).

Результаты теста Кеттелла показали, что средние данные по шкалам у обучающихся профессионального училища находятся в пределах стандартного отклонения и согласуются с нормативами для данной возрастной категории (Методические указания..., 2001). Средние показатели опросника Русалова у данной референтной группы также сопоставимы с нормативными, либо обнаруживают стандартные отклонения от нормативов (*там же*).

После проведения и обработки тестов нами был проведен корреляционный анализ результатов по методике Кендалла (использована программа SPSS 17.0).

Корреляционный анализ выявил, что показатель эргичности по Русалову коррелирует со шкалой С теста Кеттелла ($r=0,195$; $p\leq 0,05$). Социальная эргичность коррелирует с целым рядом параметров теста Кеттелла: А ($r=0,166$; $p\leq 0,05$), В ($r=0,166$; $p\leq 0,05$), G ($r=0,248$; $p\leq 0,01$) и Н ($r=0,161$; $p\leq 0,05$).

Показатель пластичности также обнаруживает несколько коррелятов. Это шкалы С ($r=0,268$; $p\leq 0,01$), G ($r=0,160$; $p\leq 0,05$), Н ($r=0,162$; $p\leq 0,05$), I ($r=0,194$; $p\leq 0,05$) и М ($r=0,212$; $p\leq 0,01$). Показатель социальной пластичности не имеет коррелятов среди показателей теста Кеттелла.

Темп имеет положительную корреляцию с показателями С ($r=0,226$; $p\leq 0,01$) и G ($r=0,218$; $p\leq 0,01$) и отрицательную – с показателем L ($r=-0,157$; $p\leq 0,05$). Социальный темп также коррелирует с рядом шкал. Анализ показал наличие положительной корреляции с показателями С ($r=0,225$; $p\leq 0,01$), E ($r=0,165$; $p\leq 0,05$), Н ($r=0,318$; $p\leq 0,01$) и отрицательной корреляции с показателем Q2 ($r=-0,162$; $p\leq 0,05$).

Уровень эмоциональности обнаруживает корреляцию со шкалой L ($r=0,201$; $p\leq 0,01$). Социальная эмоциональность имеет обратную корреляцию со шкалой G ($r=-0,211$; $p\leq 0,01$) и прямую корреляцию с показателем L ($r=0,263$; $p\leq 0,01$).

Контроль по Русалову показал наличие положительной корреляции со шкалами С ($r=0,178$; $p\leq 0,05$) и MD ($r=0,188$; $p\leq 0,05$).

Всего обнаружено 22 статистически значимые корреляции. В большинстве случаев анализ данных показывает прямую взаимосвязь между результатами опросника Русалова и теста Кеттелла. Этот факт также служит доказательством наличия прямой взаимосвязи между подсистемами одного уровня интегральной индивидуальности. Однако мы видим, что даже в пределах одного уровня характер связи однородных и разнородных индивидуальных характеристик, фиксируемых посредством различных методик, является крайне противоречивым. Этот вывод отражен и в ряде других подобных работ (Моров, 2010).

Литература:

Методические указания к выполнению лабораторных работ по курсу «Психология» для студентов заочного отделения / Сост. К.Ф. Уразаев. Стерлитамак: Стерлитамакский государственный педагогический институт, 2001.

- Моров М.Д. Сравнительное исследование индивидуальности в различных измерительных процедурах // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2010. Т. 7. № 3. С. 72–80.
- Нуриахметов А.К. Психолингвистические корреляты темперамента обучающихся учреждений начального профессионального образования // Ученые записки Университета имени П.Ф. Лесгафта. 2011. № 6 (76). С. 119–124.
- Русалов В.М. Опросник структуры темперамента: Методическое пособие. М., 1990.
- Cattell H.E.P., Mead A.D. The Sixteen Personality Factor Questionnaire (16PF) // The SAGE handbook of personality theory and assessment / Ed. by Boyle G.J., Matthews G., Saklofske D.H. London: SAGE Publications Ltd, 2008. P. 135–159.

Типология представлений о личности хама

*И.Н. Нурлыгаянов (nilshat.ufa@gmail.com), Н.А. Коврижникова
Башкирский государственный университет, г. Уфа*

В последнее время в отечественной науке отмечается повышенное внимание к изучению социальных представлений о разнообразных феноменах и явлениях, в том числе и к их типологическим вариантам. Появляется все больше исследований, раскрывающих барьеры и затруднения в межличностных отношениях, а в рамках психологии нравственности и этической психологии – работы, в которых описываются и анализируются негативные личностные явления. В качестве варианта дисгармонии межличностных отношений и личностного своеобразия выступает хамство. В научном контексте психологи не раскрывают данное явление и черту характера человека, несмотря на проникновение хамства во все сферы жизни человека.

Обратимся к этимологии данного понятия. Слова «хам» и «хамство» присутствуют лишь в восточно- и западнославянских языках (*Шаповалова, 2007*). В словаре В. Даля под словом «хам» понимается бранное прозвище лакеев, холопов или слуг. Д.Н. Ушаков разводит понятия «хам» и «хамство». Значения слова «хам» очерчиваются в следующих плоскостях: «1. В языке дворян: человек, принадлежащий к низшим классам и лишенный поэтому всякого человеческого достоинства. 2. Грубый, наглый и невоспитанный человек, готовый на подлости» (с. 1144). Понятие «хамство» употребляется либо для характеристики соответствующего поведения, либо в собирательном контексте от слова хам. В словаре С.И. Ожегова также прослеживается дифференциация слов «хам» и «хамство». Хам – «это грубый, наглый человек» (с. 857). В рамках настоящего исследования также реализуется идея о том, что «хам» и «хамство» – не тождественные психологические реалии. Характерологическая черта, тип личности операционализируется через конструктор «хам».

Целью данной работы выступило изучение типологических вариантов представлений о личности хама. Для исследования феномена была составлена анкета, процедура которой основывается на методе, разработанном японскими психоло-

гами Азумой и Кашиваги, и адаптированной Н.Л. Александровой (Смирновой) к российской выборке. Первый этап включил сбор дескрипторов, характеризующих хама, и составление специальной анкеты. Второй этап включил заполнение анкеты испытуемыми, а также последующую количественно-качественную обработку. Статистическая обработка данных осуществлялась посредством пакета Statistica 7.0 для среды Windows с применением процедуры факторного анализа по методу главных компонент с последующим вращением матрицы по типу Varimax-normalized.

Опрос проводился среди студентов третьих–четвертых курсов факультета психологии (n=42). Выбор студентов-психологов в качестве экспертной группы неслучаен, так как на научном уровне с привлечением соответствующего терминологического аппарата и основываясь на жизненном и профессиональном опыте, данная категория испытуемых может построить адекватную картину такого сложного и многогранного явления как хамство. На основе частотного анализа было выделено 39 дескрипторов. Наибольшее количество упоминаний принадлежит таким составляющим, как наглый, невоспитанный, самоуверенный, агрессивный, злой, эгоистичный, грубый и т.д. На следующем этапе анкета была предложена для заполнения студентам третьих–пятых курсов факультета психологии (n=62). Каждый дескриптор оценивался по пятибалльной шкале от «выражено значительно» до «совершенно не выражено». Факторизация данных позволила выделить в модели хама шесть значимых факторов, прототипов личности хама.

В первый фактор вошли дескрипторы: употребляющий ненормативную лексику, бестактный, грубый, конфликтный, эмоционально незрелый, неуживчивый, невоспитанный, дерзкий, несдержанный. Данный фактор показывает, что на проявления хамства в первую очередь влияет воспитание человека, та социальная среда, в которой он рос, те установки и ценности, которые заложили в него родители и социальное окружение. Стремление по любому, даже малейшему поводу вступить в конфликтную ситуацию объясняется эмоциональной незрелостью и неспособностью толерантно относиться к людям. При этом у потерпевшей стороны формируется негативный опыт коммуникативного взаимодействия, так как средствами выражения хамского поведения зачастую являются нецензурная речь и высказывания, унижающие достоинство и честь противоположной стороны. Данный прототип проинтерпретирован: проявление вербальной агрессии и незрелости в межличностных отношениях.

Второй фактор вобрал переменные: настойчивый, самоуверенный, прямолинейный, упрямый, циничный, эгоистичный. В целом, переменные, образующие фактор, показывают, что человек чувствует безнаказанность за собственные действия, тем самым поднимает свою самооценку за счет других. Возможно, волевые усилия сопряжены с эгоистической направленностью и выступают средством, удовлетворяющим необходимые потребности и желания человека, но без соотнесения их с подобными качествами других людей. Этот прототип обозначен как проявление волевой активности, обусловленное заботой о собственном Я.

Третий фактор объединил показатели: общительный, трусливый, скрытный, тщеславный. Рассматриваемый прототип – конкуренция – характеризует тенден-

цию индивида добиваться своей цели обходными путями, что часто приводит к непониманию со стороны окружающих, и, как следствие, к разного рода барьерам в межличностном взаимодействии.

Четвертый фактор включил переменные: корыстный, вредный, лицемерный. Фактор отражает, с одной стороны, двуличность и услужливость хама, а, с другой, – желание нанести какое-либо негативное воздействие, урон своим собеседникам из-за собственного унижения перед ними. Зависимость, униженность, внешнее раболепие лишь еще больше невротизируют личность и актуализируют развитие таких личностных качеств как мстительность и злопамятность. Содержательный анализ фактора позволяет его толковать как прототип двойственности в отношениях, обусловленный достижением какой-либо выгоды.

Пятый фактор образован следующими дескрипторами: небрежный, недочерчивый, неприятный. Хам, проявляющий соответствующее поведение, прекрасно осведомлен, что совершаемые им поступки и действия, будут воспринимать в негативных красках. К сожалению, эта тенденция расширяет диапазон своего присутствия в жизненных реалиях, становится обыденной и привычной. Такая установка в сознании хама будет лишь подкрепляться и развязывать руки его очередным «подвигам». Одна из причин этой вседозволенности – молчание общества, отсутствие системы порицания, привыкание к происходящему. Унижение населения со стороны государства и чиновников, закабаление трудовой части общества, неуважительная и беспринципная позиция по отношению к людям в многочисленных эпизодах жизненного пути – все это направлено на формирование объектного отношения к собственной личности. Игнорирование проблем стариков, детей и мам, инвалидов, простых людей со стороны государственных институтов и бюрократическо-олигархической системы выступает определенного рода «эталоном» и для некоторой части общества, лишенной духовно-нравственного стержня и мировоззрения. Прототип интерпретирован как соответствие негативным оценкам в глазах социума.

Шестой фактор определяется следующими дескрипторами: жестокий, злой, применяет физическую силу, агрессивный. Как говорится в русской пословице: «не все горлом, ино и руками». На наш взгляд, это уже крайний вариант решения разногласий, но и он присущ хаму. Достижение каких-либо результатов посредством физической силы – последний прием, используемый хамом. Например, замечание, сделанное водителю, нарушающему все возможные правила (хамство в отношении других участников дорожного движения), вызывает еще большую его озлобленность и физическую агрессию. Естественно, хамство подкрепляется безнаказанностью и вседозволенностью. Такие формы поведения закрепляются и в других слоях общества. Любому человеку, при столкновении с повсеместным хамством, трудно найти в себе нравственные императивы, придающие силы отказать от данной неэтичной модели поведения. Прототип может быть определен как проявление физической агрессии и жестокости.

О рефлексивных способностях человека

Г.В. Ожиганова (galinaozhiganova@rambler.ru)

Институт психологии РАН, г. Москва

В современном мире проблема рефлексивных способностей приобретает особую актуальность в связи с необычайным расширением информационного пространства, вариативностью и динамикой общественных процессов, стремительным ростом новейших технологий во всех сферах жизни, что ведет к повышению требований к способностям человека. Определяющим становится не просто развитие интеллектуального потенциала, а формирование высших способностей, в особенности рефлексивных.

В настоящее время рефлексия рассматривается как один из важнейших механизмов, обеспечивающих адаптацию человека к изменившимся условиям социальной среды, новым условиям деятельности, и понимается как универсальный механизм развития, позволяющий осознать необходимость изменения индивидуального самосознания и осуществить его реализацию в целях продуктивной адаптации.

Согласно Карпову, рефлексивность, являясь одной из наиболее важных общих способностей субъекта, представляет собой сложный высокоорганизованный метакогнитивный процесс. «Выраженность у личности способности к рефлексии во многом определяет уровень, стратегии и эффективность произвольной психической регуляции деятельности и поведения. В контексте эволюции психики рефлексия есть механизм ее самодифференциации с целью адаптации к изменяющейся внешней и усложняющейся внутренней среде (Карпов, 2010).

Мы рассматриваем способности к рефлексии как высшие проявления личности, связанные с процессами самоопределения, самосознания и саморегуляции в когнитивной, эмоционально-волевой, личностной сфере.

В когнитивной сфере способность к интеллектуальной саморегуляции, на наш взгляд, может рассматриваться в рамках метакогнитивного опыта – термин М.А. Холодной (Холодная, 1997). Он включает:

– произвольный интеллектуальный контроль: способность распределять внимание по всем аспектам проблемной ситуации, а также фокусировать его на ключевых элементах этой ситуации, структурировать воспринимаемый материал; учитывать контекст происходящего; привлекать обобщающие категории в процессе переработки информации и пр.;

– произвольный интеллектуальный контроль: способность планировать свою интеллектуальную деятельность, предвосхищать последствия своих действий и возможные изменения ситуации, оценивать отдельные «шаги» в своей интеллектуальной работе и собственные знания, приостанавливать при необходимости свою интеллектуальную активность, выбирать стратегию самообучения с учетом своих познавательных потребностей и реальных условий деятельности;

– метакогнитивную осведомленность: знание своих индивидуальных интеллектуальных качеств (особенности собственной памяти, мышления, предпочитаемые способы постановки и решения проблем и пр.), знание оснований

своей интеллектуальной деятельности (представления о закономерностях запоминания, правилах эффективного мышления, различиях между логически необходимыми и эмпирически верными суждениями и пр.), умение оценивать свои индивидуальные интеллектуальные качества как на уровне «плохой – хороший», «недостаточный – достаточный», так и на уровне самопринятия, готовность использовать приемы стимулирования и настройки работы собственного интеллекта, возможность оперативно и эффективно мобилизовать свои интеллектуальные ресурсы для решения возникшей проблемы;

– открытую познавательную позицию: вариативность и разнообразие субъективных способов осмысления одного и того же события, осознание возможности множества разнообразных мысленных «взглядов» на одно и то же явление; готовность использовать разные способы описания и анализа того или иного явления, в том числе способность произвольно переходить от одного способа к другому (от логико-аналитического – к образному, от интуитивно-ассоциативного – к алгоритмическому, от действенно-практического – к игровому и т.д.); осознание необходимости учета точки зрения другого человека, а также способность синтезировать разные познавательные позиции в диалоге с другими людьми; готовность принимать любые необычные сведения, даже самые невероятные события, парадоксы и противоречия без субъективных защитных искажений и пр. (*Холодная*, 1997).

В эмоционально-волевой сфере выделяется саморегуляция эмоциональных состояний и волевых действий, которая связана с осознанием и контролем эмоциональных состояний, принятием и осуществлением волевых решений и действий, развитием уверенности в себе, в самоэффективности.

В личностной сфере акцент ставится на расширение и углубление осознания себя, формирование адекватной самооценки и оценки других людей, а также позитивного отношения к себе, другим людям, миру. В этом смысле рефлексивные способности в познании и общении во многом связаны с духовными способностями, а также со способностями, обусловленными гуманитарно-психологическим типом мышления, например, такими, как полифункциональность (межличностное воздействие – межличностное познание), способность к модификации функций, способность к развитию, диалогичность (чувствительность к своему объекту – человеку), способность к выполнению основных интеллектуальных функций (анализ, смыслообразование, обобщение и др.). По мнению Б.М. Теплова, «не отдельные способности как таковые определяют возможность успешного выполнения какой-нибудь деятельности, а лишь то своеобразное сочетание этих способностей, которое характеризует данную личность» (*Теплов*, 1982).

Мышление, направленное на субъективное отражение психологических характеристик другого человека как субъекта, как личности и как индивидуальности (а также социальной группы), является по своему содержанию и сущности гуманитарно-психологическим. Оно отличается от предметного спецификой объекта, содержанием и характером решаемых задач, диалогичностью, повышенной зависимостью от потребностно-мотивационной и эмоциональной сферы личности, глубокой включенностью в структуру самосознания, спецификой механизмов, происхождением и другими особенностями.

Важнейшими условиями и закономерностями развития гуманитарно-психологического мышления является освоение, обобщение и вербализация широкого круга содействия, обогащение репертуара внутренних средств межличностного познания – нравственно-психологических понятий, повышение уровня их точности, изменение принципов их организации, рост рефлексии, модификация способов репрезентации субъекта и объекта познания и др. (Романов, 1996).

Вышеизложенные характеристики гуманитарно-психологического мышления, на наш взгляд, во многом связаны с рефлексивными способностями, которые имеют большое значение для межличностного познания и общения.

Исследования, проведенные Е.В. Лушпаевой, показывают, что важнейшую роль в регуляции процессов межличностного познания и взаимодействия играет рефлексия в общении. Она выступает базовой составляющей социально-психологической компетентности и может рассматриваться как существенный компонент профессиональной компетентности (Лушпаева, 1989). В исследовании Г.Н. Трайлина было установлено, что развитие способности к конструктивной личностной рефлексии (конструктивной личностной рефлексивной деятельности) приводит к изменению ведущего типа взаимодействия с партнером по общению и сопряжено с изменением личностных характеристик специалиста как субъекта профессионального общения (Трайлин, 1997).

Таким образом, можно сделать вывод, что рефлексивные способности, представляя собой ансамбль индивидуально-психологических особенностей, являются высшими способностями, обеспечивающими регуляцию и адаптацию человека в разных средах и его успешность в различных областях деятельности и сферах жизни.

Дифференциально-психологические аспекты регуляторного опыта человека

А.К. Осницкий (osnizak@mail.ru)

Учреждение РАО «Психологический институт», г. Москва

Исследования психической регуляции деятельности, и в первую очередь – осознанной саморегуляции, на мой взгляд, стали продолжением разработок С.Л. Рубинштейна (1946, 1986), провозгласившего принцип единства сознания и деятельности, с одной стороны, и принцип самодеятельности как принцип развития – с другой.

Первопроходцами этого направления стали:

– физиолог Н.А. Бернштейн (1966), зафиксировавший в исследовании движений необходимость постоянного преодоления множественной неопределенности;

– Б.М. Теплов, подчеркивающий определяющее значение деятельности в процессе формирования способностей и необходимость различения общих и специальных способностей;

– Д.А. Ошанин (1970), раскрывший динамику и содержание оперативного образа предметного действия, и отметивший существенные его черты: неполноту, функциональные искажения и т.п.;

– О.А. Конопкин (1980), разработавший концепцию осознанной саморегуляции произвольной активности человека и в последние годы заявивший о необходимости изучения общей способности человека к осознанной саморегуляции произвольной активности.

Заметим, что предметное действие исходно подразумевает культурную отягощенность этого понятия, связанность с опытом освоения этого культурного пласта человеком. Предметный мир – это мир, опредмеченный всеми предшественниками, собратьями человека по культуре. Это они «навесили» на объекты внешнего мира, освоенные ими, ярлыки с именами предметов (и выявленными свойствами). Природным он остается лишь в той мере, в какой человеком познаны связи того, что он понимает под предметом, с выявленными природными зависимостями.

Отмеченная Д.А. Ошаниным неполнота, фрагментарность отображения условий простимулировала дальнейшее внимание исследователей к данной особенности деятельности человека. Не только сложность условий, в которых работает человек, обуславливает развитие оперативности в формировании образа, но и вся принципиальная организация деятельности всегда протекает в условиях множественных неопределенностей: пространственных, стимульных, временных, организмических, ситуационных. Все действия, протекающие в таких условиях, требуют не только осведомленности о чем-то, знакомства с условиями, но и «обнаружения у себя» новых средств, новых возможностей. Это «открытие у себя» новых возможностей – акт творческий, возможный лишь в субъектной самодеятельности, самопостижении.

Специально на этом остановлюсь подробнее. Самодеятельность и самопостижение тесно связаны с опредмеченностью (исходной очеловеченностью) мира, в котором живет человек. «Порождаемый человеческой деятельностью предметный мир обуславливает все развитие человеческих чувств, человеческой психологии, человеческого сознания», – пишет С.Л. Рубинштейн, солидаризируясь с мыслью Маркса по этому же поводу. С.Д. Смирнов (1993) отмечает: «В этом понятии (понятии предмета. – *А.О.*) зафиксированы преимущественная детерминация процесса деятельности со стороны внешнего предмета (материального или идеального) и направление развития самой деятельности и ее субъекта за счет освоения все новых предметов, включения все большей части мира в деятельностные отношения.

Самостоятельно открыть формы деятельности с предметами человек не может. Это делается с помощью других людей, которые демонстрируют образцы деятельности и включают человека в совместную деятельность. Поэтому вторая сторона деятельности – ее социальная, общественно-историческая природа. Переход от совместной (интерпсихической) деятельности к деятельности индивидуальной (интрапсихической) и составляет основную линию интериоризации, в ходе которой формируются психологические новообразования».

В этом изложении отмечен и культуральный оттенок предмета, накладывающий отпечаток на взаимодействие с ним, и процесс интериоризации, способствующий освоению предметных свойств и способов взаимодействия с предметом. Выпадает из поля зрения лишь феноменология постоянного и поступательного «открытия для себя» ребенком, а затем и взрослым, характеристик предмета, через открытие своих новых возможностей. Когда есть чем подражать, есть чем осваивать – будет и подражание, и освоение. Но если еще не сформировались механизмы подражания, не сформировались механизмы перекодирования с одной системы знаков на другие – не произойдет и эффекта интериоризации. Не объяснишь подражанием первые попытки ребенка «удержать головку», первые вставания в кроватке, первые два шага и многое другое впоследствии. Особым примером этого является феномен открытия для себя собственного Я. Почти два года ребенок слышит от взрослых слово «Я» в разных вариациях, в разных контекстах, а о себе продолжает говорить устами взрослых. Необходим длительный инкубационный период для того, чтобы во множественном прослушивании повторений и использований слова «Я» ребенку открылась возможность приложив его к самому себе и связанное с этим обособление от окружающих его людей.

Феноменология открытия для себя новых возможностей остается творческим актом самого человека (в каком бы возрасте это не происходило) и начинаются эти открытия еще до появления деятельности (в деятельности, благодаря ее технологичности и повторяемости, создаются благоприятные условия для этого). Эта феноменология настоятельно напоминает о «принципе самодеятельности как принципе развития человека» по С.Л. Рубинштейну.

Феноменология оперативного образа в таком ракурсе предстает не в качестве лишь адаптивного механизма, но предполагает и моменты творчества, моменты порождения новых возможностей человека. Дополним: как в плане интерпретации происходящего, так и в познании свойств предметного мира, так и в преобразованиях, осуществляемых в предметном мире в рамках реализуемых видов деятельности. Предметно преобразующая активность человека, приобретающая проектировочный характер, становится деятельностью, в плане организации которой ведущую роль начинает играть сознание человека (рассматриваемое как процесс, а не сиюминутное его состояние). В феноменальном поле сознания человек не только интерпретирует или пытается выяснить что-то малопонятное или вовсе неизвестное, но и постоянно экспериментирует с содержимым сознания: чувствами, образами, идеями. Накапливаемый опыт оперирования психическими образованиями, соотносимыми как с внешним предметным миром, так и с внутренними состояниями и средствами их регуляции, становится опытом саморегуляции проектируемой произвольной активности, то есть деятельностью.

Во втором издании «Основ общей психологии» (1946) в главе «Деятельность» С.Л. Рубинштейн подробно анализирует структурный состав организации и осуществления действия. «Основным, исторически первичным видом человеческой деятельности является труд... Труд – это всегда выполнение определенного задания (проекта. – А.О.); весь ход деятельности должен быть подчинен достижению намеченного результата; труд поэтому требует планирования и контроля исполнения, он поэтому всегда включает определенные обязательства и требует

внутренней дисциплины... в трудовой деятельности все звенья подчинены ее итоговому результату, ...действие человека всегда направлено на конкретный результат... какой-то из результатов является непосредственно осознаваемой целью действующего субъекта... однако, как ни существенна цель, одной ее для определения действия недостаточно... для осуществления цели необходим учет условий, в которых ее предстоит реализовать... в каждом труде всегда приходится учитывать изменяющиеся условия, проявлять известную инициативу... всякий труд включает в той или иной мере интеллектуальные, мыслительные процессы... в какой-то мере всегда представлен в труде и момент изобретения, творчества» (*Рубинштейн*, 1946, с. 571 – 573).

Произвольно сокращенные мною процитированные фрагменты из главы «Деятельность» хорошо иллюстрируют преемственность развиваемых О.А. Конопкиным (1980) представлений о механизмах осознанной саморегуляции произвольной активности человека. Оснадив развиваемые представления о «функциональной системе» (П.К. Анохин, Н.А. Бернштейн) идеей осознанности и субъектности, он разработал концепцию осознанной саморегуляции, объединяющую, по сути дела, разрозненные представления о волевой, эмоциональной, когнитивной регуляции, управлении поведением.

Развиваемая впоследствии под влиянием кибернетических и инженерно-психологических идей концепция осознанной саморегуляции деятельности О.А. Конопкина точно воспроизводит структуру тех «внутренних действий», которыми, по С.Л. Рубинштейну, сопровождается действие, доступное внешнему наблюдению. Только нужно помнить о том, что в этом внешнем наблюдении знания, предлагаемые человеку, и развертывающаяся деятельность любому наблюдателю репрезентированы в кусочно фрагментарном виде (насколько услышал и увидел, как расставил акценты, какая грань ему «приоткрылась»).

Поскольку деятельность всегда представлена самому человеку (в его сознании) фрагментарно и не исчерпывающе, к тому же реализуется она в постоянно изменяющихся условиях и состояниях человека, постольку индивидуальная деятельность осуществляется всегда в условиях множественной неопределенности. Тем не менее, сходство в продуктивности деятельности отдельных людей свидетельствует о существовании общих психологических механизмов, обеспечивающих организацию, регуляцию и осуществление деятельности. Обнаруживается и сходство предметно преобразующей деятельности с деятельностью, направленной субъектом на самого себя, на преобразование своих состояний.

Приведу и еще один значительный факт: талантливейший сотрудник нашей лаборатории В.И. Степанский в середине 1980-х написал в журнале «Вопросы психологии» статью о специфике обратной связи в работе человека с информацией. В неживых системах и живых системах с жесткими инстинктивными программами поступление информации означает ее немедленное воздействие. А в поведении человека поступающая информация открывает человеку лишь возможность реагирования на ее поступление, а будет или не будет реагирование (точнее: соответствующее действие) – это зависит от принятия решения человеком. Иными словами, была раскрыта специфика психоинформации, в отличие от информации другого рода.

Нечто, напоминающее принятие решения, мы отмечаем и в процессе переработки информации у животных – только «принимает решение» не само животное, а природа, закрепившая грамматику принятия решения в инстинктах. А человек, освоивший технологию деятельности, принимает решение исходя из своих планов и анализа текущей ситуации.

Дополняющие концепцию О.А. Конопкина представления о регуляторном опыте, обеспечивающем субъектную активность человека в организации и реализации деятельности (Осницкий, 2001), показали, что существенными средствами осознанной саморегуляции (переменными принятия решений) являются ее репрезентанты в сознании человека. В качестве таковых выступают приемлемые и предпочтительные цели, освоенные умения саморегуляции, образы управляющих воздействий, привычные оценки переживания успешных и ошибочных действий. Уровень их от-refлексированности во многом определяет продуктивность и успешность деятельности как учебной, так и профессиональной. На «экспериментальной площадке сознания» человек оперирует не с реальными объектами, а с их репрезентантами, знаками человеческой культуры (и в этом его ничто не ограничивает, он относительно свободен). Он может «проигрывать в сознании» самые обычные и самые невероятные преобразования, не вмешиваясь в реальный вещный мир. Но это оперирование в своем сознании потом позволяет перейти и к действиям в предметном мире, мире вещном.

Совмещение в саморегуляции активности человека уровней осознанной и неосознаваемой саморегуляции побудило нас к различению реактивных, импульсивных и деятельно организованных форм поведения человека, в которых по-разному проявляется влияние сознания.

Фиксация сознания в реактивном поведении если и осуществляется, то преимущественно на свойствах внешнего воздействия или последствия, они и становятся определяющими в их осознании *postfactum*. В импульсивном поведении процессы моделирования и антиципирования в большей степени связаны с «внутренней» напряженностью, создаваемой потребностно-мотивационной сферой, и по мере нарастания напряженности, связанной с трудностями удовлетворения потребности, возрастает сознательно контролируемая переменная в управлении моделированием условий и осуществлением действий.

В проектируемом человеком поведении, то есть в деятельности, сознание исходно предшествует действию, сопровождает его осуществление и контролирует условия эффективности прилагаемых усилий. Перед тем как осуществить предпочтительные преобразования в реальном мире, в феноменальном пространстве сознания человек оперирует ментальными моделями предметов, экспериментирует с их возможными преобразованиями.

Сознание наше выступает своеобразным индикатором наших состояний. Мы что-то замечаем, о чем-то думаем, что-то чувствуем, переживаем. Это состояние всегда содержательно увязано с представлениями об окружающей нас действительности (которую, напомним, отображаем настолько, насколько освоили ее, насколько знаем ее, в которой к тому же что-то выделяем в меру своих предпочтений, что-то «выносим за скобки» своей активности).

Мы, зафиксировав что-либо в своем сознании, даем этому оценку, что-то учитываем для будущего, чему-то радуемся или печалимся в прошлом, чего-то ждем в будущем. Иногда приходится слышать, что переживания человека связаны преимущественно с «разрывами» в деятельности. Бывает и такое, но преимущественно в процессе обучения, овладения технологией. В уже сформированной деятельности мы чаще имеем дело с сознательно принимаемым решением.

В сознании своем (а иногда и в сознании других людей) мы можем весьма произвольно обращаться с миром окружающих нас явлений постольку, поскольку мы работаем не с самими явлениями, а с их моделями, заменителями. Мы можем преобразовывать их, рассматривать под разным углом зрения, встраивать их в различные виртуальные миры. Мы можем опробовать возможные манипуляции в пространстве нашего сознания, ничего не меняя в реальном мире, не вторгаясь в него. Можем на основании оперирования с ментальными моделями спланировать программу своих предстоящих действий, можем изменить свое отношение к моделируемым предметам. Иначе говоря, мы можем многое.

Проектируемое поведение определяется уже во многом динамикой субъектной активности, подчиняемой преимущественно логике организации деятельности, в рамках которой человек достаточно произвольно «распоряжается» смыслами, приписываемыми окружающим условиям, предметам и собственным действиям. В сознании своем он оперирует социально заданной системой ценностей, которые для субъекта деятельности в его собственном регуляторном опыте выступают как «ценности». Человек ориентируется в окружении и собственных средствах, самоопределяясь (С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская), принимая решения. В этих процессах ориентировки и действия принцип детерминации преобразуется в принцип самодетерминации (С.Л. Рубинштейн, Л.И. Божович, Б.Ф. Ломов), в рамках которого, если задуматься, уже не проходит привычное разделение мотивации на внешнюю и внутреннюю.

Человек выступает субъектом своей активности, именно он инициирует, организует, осуществляет и контролирует свою деятельность, именно он берет на себя ответственность за предпринимаемые действия, именно он в зависимости от результатов деятельности проектирует свое дальнейшее поведение. Сознание неразрывно связано с деятельностью, определяющая рефлексия далеко не всегда развита у человека в достаточной степени, что не позволяет ему точно определить и свои ресурсы, и возможные последствия своей активности, и опасность взаимодействия с окружением. Но, тем не менее, хорошо ли – плохо ли, именно человек является автором своей активности (не исключается и влияние на деятельность человека и других людей) и так или иначе осознает практически все этапы инициации, организации и осуществления деятельности и ту ответственность, которую на себя принимает. Кстати, именно проектируемость, благодаря «подсказке» С.Л. Рубинштейна, а ранее К. Маркса, выступает первостепенной специфической характеристикой деятельности, отличающей ее от других видов активности человека и животных, целенаправленность и осознанность могут быть и у спровоцированного другим человеком нашего реактивного движения.

При анализе деятельности традиционно изучаются предмет, орудия, способы действия и условия деятельности (по К. Марксу, делавшему это в рамках экономического анализа). И деятельность начинает «жить» самостоятельно, участие человека в ней упоминается лишь в связи с перечисленными сторонами деятельности, чаще всего как «страдательное», а не в качестве активного деятеля, принимающего решения делать что-либо или не делать. Забывается (или не обнаруживается), что осознанный свое бытие человек не столько находится во власти потребностей и мотивации, сколько сам постоянно в своей активности управляет удовлетворением потребностей и «мотивирует себя» через формулирование целей и их смыслов на очередные действия, очередные усилия.

Это отнюдь не снимает влияние реактивных и импульсивных форм поведения человека в жизнедеятельности. Они связывают нас с миром природы, но окультуренные формы поведения протекают преимущественно по законам деятельности, ассимилирующей в себе реактивное и импульсивное и старающейся использовать их в деятельности сообразно своим целям.

Человек, выступая, по Б.Г. Ананьеву, в трех ипостасях как индивид, как деятель (субъект) и как личность решает в каждой из них разные задачи. Главные задачи индивида – выжить и продолжить род (и этому служит все реактивное и импульсивное в человеке). Главные задачи деятеля – как можно лучше и быстрее выполнять принятые на себя дела. Главные задачи личности – определить свои позиции и отстоять их во взаимодействии с другими людьми и предметным миром. И даже на уровне индивида саморегуляция, как природное образование, осуществляется во множественной неопределенности в формах адаптации, вероятностного прогнозирования, преднастроек, только «принятие решений» природа оставляет за собой, осуществляя их в инстинктивной форме. Но на уровне деятельности и личностного самоопределения главную скрипку все-таки играет осознанное саморегулирование – оно же системное и субъектное, по О.А. Конопкину. Именно осознанное саморегулирование может помочь человеку в творческой самостоятельности освоить законы природы, культурное достояние предшественников и эволюционировать в своем развитии.

Ранее в связи с необходимостью обозначить связь сформированности системы саморегуляции с решением психолого-практических проблем человека мы выделили четыре уровня анализа процессов саморегуляции:

Личностный уровень, ответственный за самоопределение человека в мире обстоятельств и мире людей. (На этом уровне осуществляется определение приоритетных целей, и ценностно-практическое отношение к людям.)

Субъектный уровень, ответственный за успешность решения задач и осуществление деятельности. (На этом уровне доопределяется цель, анализируются условия, проектируется и опробуется программа действий, оцениваются и корректируются полученные результаты).

Уровень психических процессов и состояний, ответственный за ориентировку в окружении и ее средства. От сформированности этих процессов и их своеобразия зависит инструментарий, используемый человеком в процессе регуляции деятельности, в процессе общения.

Уровень психофизиологических процессов и состояний, ответственный за энергетическое обеспечение активности человека, на поддержание жизнеобеспечения.

Феноменология саморегуляции так же, как и другие проявления психического, несмотря на то, что она имеет единую теоретическую и феноменологическую основу, осуществляется в чрезвычайно различных обстоятельствах и реализуется разными средствами. В свое время Б.М. Теплов отметил, что типологические свойства нервной системы, по сути дела, можно рассматривать как доказательство существования природных предпосылок индивидуально-психологических особенностей. Учитывая, что соотношение реактивного, импульсивного и деятельно организованного в поведении человека может быть достаточно устойчивой его характеристикой, именно это соотношение может быть первым основанием для дифференциально-психологического исследования феноменологии саморегуляции. На этом уровне дифференциации можно устанавливать соотношение осознанных и неосознаваемых компонентов саморегуляции в организации активности человека. Естественно, при этом не следует забывать об изменении таких характеристик как устойчивость этого соотношения и податливость изменениям под влиянием обучающих и тренинговых занятий.

Основанием для дифференциально-психологического анализа осознанной саморегуляции может быть выделение разных уровней ее организации: структурно-компонентный анализ умений саморегуляции, функциональный, динамический (зависимый преимущественно от природно обусловленных свойств человека) и личностно-стилевой.

С помощью разработанной нами методики «Саморегуляция» мы изучали, в какой мере успешность учебной и практической деятельности, а также успешность профессионального самоопределения учащихся на первых этапах освоения профессиональной деятельности зависят от сформированности у них умений саморегуляции. Рассматривая умения саморегуляции как условие успешного осуществления предметных и мысленных действий, а в итоге как средство развития активности, сознательности и творческих сил человека, мы фиксируем:

- сформированность структурно-компонентных умений (целеполагание и удержание цели, анализ и моделирование условий, выбор средств и способов действий, оценка результатов и их коррекция);
- характеристики саморегуляции, определяющие динамику предпринимаемых действий (осторожность, уверенность, пластичность, практичность, устойчивость в регуляции деятельности);
- функциональные особенности саморегуляции (обеспеченность регуляции в целом, упорядоченность, детализация, практическая реализуемость намерений, оптимальность регуляции действий);
- личностно-стилевые особенности саморегуляции (инициативность, осознанность, ответственность, автономность, податливость воспитанию);
- специальный показатель «ориентации на оценочный балл» выступает источником информации о реальном самооценивании, реальной успешности учения, уровне притязаний.

Следует специально отметить, что перечисленные характеристики саморегуляции в существенной мере зависят от характера заданий и той деятельности, с которой испытуемые соотносят свои суждения. Поэтому профили выраженности структурно-компонентных составляющих саморегуляции могут существенно варьировать. Кроме того сама предопределенность и назначение саморегуляции предполагает разрешение ситуации «скорой помощи» и потому может также изменяться в зависимости от создавшейся ситуации. Поэтому говорить о стиле саморегуляции можно только в связи с личностно-стилевыми особенностями. Во всех остальных случаях мы говорим об особенностях саморегуляции, связанных с определенным видом деятельности.

Оценивая с помощью комплекса методик, выявляющих ориентацию активности человека на решение личных проблем, проблем взаимодействия и проблем дела, мы дифференцируем школьников и студентов по типу преобладающей активности и их соотношению.

Литература:

- Бернштейн Н.А.* Очерки по физиологии движений и физиологии активности. М., 1966.
- Конопкин О.А.* Психологические механизмы регуляции деятельности. М., 1980.
- Осницкий А.К.* Структура, содержание и функции регуляторного опыта человека: Автореф. дисс. ... д-ра психол. наук. М., 2001.
- Ошанин Д.А.* Предметное действие как информационный процесс // Вопросы психологии. 1970. № 3.
- Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. М.: Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1946.
- Рубинштейн С.Л.* Принцип творческой самодеятельности // Вопросы психологии. 1986. № 4.
- Смирнов С.Д.* Методологические уроки концепции А.Н. Леонтьева // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 1993. № 2.

Сиблинговое исследование эмоционального интеллекта

А.А. Панкратова (alina_pankratova@mail.ru)

МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва

Эмоциональный интеллект (ЭИ) представляет собой способность управлять эмоциями, как своими, так и других людей. Мы придерживаемся иерархической модели способностей ЭИ (Дж. Мэйер, П. Сэловей, Д. Карузо), согласно которой в состав ЭИ входят когнитивные способности, связанные с переработкой эмоциональной информации: 1) распознавание эмоций; 2) эмоциональное содействие мышления; 3) понимание эмоций; 4) управление эмоциями (*Mayer et al.*, 2004). В основе управления эмоциями как внешнего индикатора ЭИ лежат способности, относящиеся к первым трем пунктам. В своем исследовании для диагностики

ЭИ мы использовали тест MSCEIT, разработанный авторами модели (адаптация теста на русской популяции проводилась под руководством Е.А. Сергиенко (Сергиенко, Ветрова, 2009)).

В нашем исследовании принимали участие 260 студентов Военного университета Министерства обороны РФ (пол мужской, возраст от 16 до 26 лет). Кроме теста на ЭИ, испытуемые заполняли методики, направленные на диагностику академического интеллекта (субтесты «Осведомленность» и «Поиск символов» из теста Векслера) и личностных черт (методика «Уровень субъективного контроля», опросник сознательной саморегуляции поведения В.И. Моросановой, опросник CISS «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях», опросник Айзенка и т.д.). С помощью анкеты регистрировалась сиблинговая ситуация: порядковый номер рождения, разница в возрасте с ближайшим сиблингом, количество сиблингов, наличие сиблинга сходного пола.

Математическая обработка данных осуществлялась в статистическом пакете SPSS (версия 18). Проверка распределений на нормальность (критерий Колмогорова–Смирнова) показала, что часть распределений (в том числе распределение ЭИ) значимо отличается от нормального. Поэтому для оценки связей между переменными использовался ранговый коэффициент корреляции Спирмена. Достоверность различий между группами оценивалась с помощью параметрических критериев, основанных на сравнении средних значений (t-критерий Стьюдента и однофакторный дисперсионный анализ). Для того чтобы можно было использовать параметрические критерии, распределение ЭИ предварительно преобразовывалось в стандартное z-распределение.

Подгруппы единственных детей в семье (53 человека), первых (67) и вторых (72) по порядку рождения не отличаются друг от друга по уровню ЭИ, но при этом для них характерна разная структура корреляций ЭИ с академическим интеллектом и личностными чертами. Эти различия касаются как количества корреляционных связей, так и самой структуры корреляций. Например, единственные дети в семье и первые дети по порядку рождения с высоким уровнем ЭИ демонстрируют высокий уровень вербальных способностей ($r=0,564$ и $0,391$; $p \leq 0,01$); а у вторых детей ЭИ не связан с вербальными способностями. Единственные дети в семье с высоким уровнем ЭИ используют такую копинг-стратегию как социальное отвлечение ($r=0,286$; $p \leq 0,01$); а первые и вторые дети по порядку рождения – не используют ее ($r=-0,287$ и $-0,233$; $p \leq 0,05$).

В зависимости от разницы в возрасте с ближайшим сиблингом были выделены 4 подгруппы: с разницей в возрасте в 1–3 года (64 человека), 4–6 лет (52), 7–10 лет (40), 11–17 лет (28), близнецы из анализа исключались. Курсанты с разницей в возрасте до ближайшего сиблинга в 11–17 лет имеют более высокие показатели по эмоциональному содействию мышлению по сравнению с курсантами с разницей в возрасте до ближайшего сиблинга в 7–10 лет ($p \leq 0,05$). Это можно объяснить следующим образом: более взрослый сиблинг, с одной стороны, требует меньше внимания и воспитательных ресурсов родителей, а, с другой стороны, сам находится ближе к позиции родителя и может оказывать дополнительное воспитательное воздействие на своего младшего сиблинга.

На уровне тенденции: 1) курсанты с двумя сиблингами превосходят курсантов с одним сиблингом по распознаванию эмоций; 2) лучше понимают эмоции те курсанты, у кого есть братья или братья и сестры, по сравнению с теми, у кого есть только сестры. Таким образом, на формирование способности распознавать эмоции влияет наличие других детей в семье, с которыми приходится взаимодействовать и подстраиваться под их настроение. В свою очередь, для формирования способности понимать эмоции важно, чтобы в семье были сиблинги того же пола (в нашем случае братья). По-видимому, это связано с тем, что с сиблингами своего пола завязываются более близкие отношения, которые допускают обсуждение эмоциональных переживаний.

Подведем итог. Для формирования способностей ЭИ не важен порядковый номер рождения, при этом у единственных детей в семье, первых и вторых по порядку рождения наблюдается разная структура связей ЭИ с академическим интеллектом и личностными чертами. Напротив, для формирования способностей ЭИ важно, чтобы у ребенка в семье было два сиблинга, среди них – сиблинг сходного пола, сиблинг с разницей в возрасте в 11–17 лет.

Литература:

- Сергиенко Е.А., Ветрова И.И.* Эмоциональный интеллект: русскоязычная адаптация теста Мэйера–Сэловея–Карузо (MSCEIT V2.0) [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2009. № 6 (8). URL: <http://psystudy.ru>
- Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R.* Emotion intelligence: theory, findings, and implication // Psychological Inquiry. 2004. Vol. 15. № 3. P. 197–215.

Академическая успеваемость близнецов из разнополых пар

О.В. Паршикова, Н.М. Зырянова, Ю.Д. Черткова (y_chertkova@mail.ru)
МГУ имени М.В.Ломоносова, г. Москва

Выделение в исследовании разнополых близнецов в отдельную подгруппу позволяет проанализировать значимость пренатальных гормональных влияний на формирование различных психологических характеристик у близнецов. Предполагается, что при развитии в матке одновременно двух плодов разного пола женский плод будет формироваться в условиях повышенного уровня мужских половых гормонов, а мужской, соответственно, наоборот.

К настоящему времени в ряде работ, проводимых в различных странах, получены данные, свидетельствующие о маскулинизирующем влиянии тестостерона для некоторых личностных (агрессивности, поиска ощущений) и когнитивных характеристик (например, пространственных способностей) (*Rogers et al.*, 1998; *Miller, Martin*, 1995; *Rose et al.*, 2002; *Seagal*, 2004; *Coehn-Bendahan et al.*, 2005; *Vuoksima et al.*, 2010; *Berenbaum et al.*, 2011; *Heil et al.*, 2011; и др.). Нужно отметить, что результаты этих исследований неоднозначны, в частности, отмеча-

ется сложность разведения в эксперименте гормональных влияний и средовых особенностей (тесного общения с со-близнецом противоположного пола).

В рамках исследования, посвященного сопоставлению академической успеваемости близнецов и одиночнорожденных детей, проведенного сотрудниками кафедры психогенетики МГУ (рук. М.С. Егорова), были получены данные об академической успеваемости 2282 пар близнецов, проживающих в 17 субъектах Федерации. Выборка является репрезентативной популяции школьников РФ.

Нами анализировались годовые оценки по отдельным предметам, средние баллы по циклам предметов (гуманитарному, естественнонаучному, математическому), суммарные баллы по всем предметам и суммарные баллы по базовым предметам (в них не входили оценки по физкультуре, ИЗО, природоведению и некоторым другим дисциплинам).

Классных руководителей детей просили заполнить ряд опросников, посвященных определению зиготности близнецов, наличия лидера в близнецовой паре, конфигурации семьи (полная–неполная, наличие братьев и сестер у близнецов, их возраст), а также возраста и образования родителей на момент опроса.

Из полученных 2282 анкет на долю разнополых близнецов приходится 497. Это составляет 21,8% от общего числа пар.

Сопоставление академической успеваемости дизиготных разнополых (ДЗр) близнецов и дизиготных однополых (ДЗо) близнецов (без деления по полу) свидетельствует об отсутствии статистически значимых различий между этими подгруппами в младшей школе. В средней школе наблюдаются различия (на уровне тенденции) по математике (3,76 у ДЗр и 3,61 у ДЗо), искусству (3,53 vs 3,39), физкультуре (3,65 vs 3,53) и в целом по блоку естественнонаучных предметов (4,09 vs 3,94). Разнополые близнецы по этим предметам получают в среднем более высокие оценки, чем однополые. В старшей школе различия по успеваемости между разнополыми и однополыми ДЗ близнецами по ряду предметов достигают уровня значимости, однако направление различий меняется: однополые близнецы по геометрии, иностранному языку и физкультуре имеют более высокие оценки. Так, средний балл у разнополых ДЗ близнецов составляет 3,62 по геометрии, 3,77 по русскому языку и 3,40 по физкультуре, в то время как у однополых дизиготных близнецов баллы по этим предметам – 3,72, 3,86 и 4,48 соответственно. В целом, и однополые и разнополые дизиготные близнецы демонстрируют одинаковую тенденцию: снижение успеваемости от младшей к старшей школе и более низкие оценки по предметам математического цикла по сравнению с гуманитарными предметами.

При выделении подгрупп по половому признаку (сравнении академической успеваемости отдельно девочек и мальчиков из однополых и разнополых ДЗ пар) в младшей школе различий между ними нет.

В средней школе мальчики из разнополых пар более успешны, чем мальчики из однополых дизиготных пар по биологии (4,0 vs 3,55), физкультуре (4,67 vs 4,45), естественнонаучным предметам (3,96 vs 3,70) и в целом по суммарному баллу (среднему по всем предметам) (3,95 vs 3,78).

Девочки из разнополых пар в 5–6 классах в среднем хуже успевают по биологии, чем девочки из однополых ДЗ пар (4,14 vs 4,44).

В 7–11 классах мальчики из однополых и разпололых ДЗ пар учатся примерно одинаково. Девочки, имеющие со-близнеца мальчика, в старших классах уступают девочкам из однополых ДЗ пар в успеваемости по геометрии (3,72 vs 3,84) и (на уровне тенденции) по иностранному языку (3,98 vs 4,08) и физкультуре (4,41 vs 4,50).

Полученные результаты свидетельствуют об относительно малом влиянии гормональных факторов на ранних периодах онтогенеза на формирование когнитивных способностей. Для вербальных способностей пренатальные гормональные влияния значимы в большей степени, чем для других когнитивных характеристик.

К вопросу об эмоциональных механизмах, определяющих индивидуальные различия в саморегуляции деятельности

Й.В. Пацявичюс (jonas.pacevicius@gmail.com)

Шяуляйский университет, г. Шяуляй (Литва)

Проблема деятельности и ее индивидуально-физиологических детерминант является одной из наиболее важных и широко изучаемых проблем в психологии. Своими корнями она уходит к исследованиям И.П. Павлова, разрабатывалась Б.М. Тепловым, В.Д. Небылицыным и многими другими учеными, положившими в основу изучения индивидуальности теорию свойств нервной системы. Индивидуально-психологическим детерминантам деятельности уделяется меньше внимания. Можно предположить, что в качестве наиболее важной выступает эмоциональность как индивидуально-устойчивая черта личности. Данное предположение вытекает из широкоизвестного тезиса о регулирующей функции эмоциональных процессов (Леонтьев, 1971; Рубинштейн, 2001). Эмоциональность как индивидуально-устойчивое свойство занимает одно из центральных мест в психологической структуре индивидуальности. В.Д. Небылицын рассматривал эмоциональность как одну из основных (наряду с активностью) составляющих темперамента.

В наших исследованиях, проведенных под руководством А.Е. Ольшанниковой и О.А. Конопкина (Ольшанникова, Пацявичюс, 1981; Пацявичюс, 1985), показана роль эмоциональности как устойчивого свойства личности в саморегуляции деятельности. Но, как известно, эмоциональность актуально проявляется не иначе как в ситуативных переживаниях. Следовательно, с целью более глубокого понимания механизмов эмоционального регулирования деятельности и поведения, необходим тщательный анализ функциональных проявлений эмоций.

В данной статье обсуждаются основные эффекты эмоций, оказывающие регулирующие влияние на процессы саморегуляции поведения и деятельности. Представляются данные, полученные в исследованиях и теориях зарубежных авторов, а также в оригинальных работах автора доклада.

Хорошая саморегуляция некоторыми авторами представляется как поведение, основанное на разумной, осознанной оценке целей, условий, планов и препятствий деятельности (*Snyder, 1979*). Эмоциям в этом процессе уделяется минимальное значение.

За долгий период тщательного экспериментального изучения психологических механизмов саморегуляции деятельности в Психологическом институте РАО основными акцентами анализа явились регуляторно-когнитивные аспекты (*Конопкин, 1980, 1995*), тогда как эмоционально-мотивационным факторам, за редкими исключениями, уделялось мало внимания. Такое положение, сложившееся, по всей видимости, под влиянием позитивистских настроений в современной психологии, не стимулировало уделять больше внимания организации исследований по разработке проблемы «эмоция – саморегуляция».

Тщательный анализ участия эмоций в процессах регуляции целенаправленной активности может способствовать более полному пониманию целостного строения и функционирования системы саморегуляции. Анализ функционального предназначения эмоций доказывает, что эмоции по сути являются тем механизмом, благодаря которому процесс саморегуляции запускается.

Основным моментом является трактовка эмоций как внутренних регуляторов деятельности, как явлений, вплетенных в структуру потребностей, и существующих в форме непосредственных субъективных переживаний (*Рубинштейн, 2001*). Поэтому особенно важным становится вопрос о том, какими именно формами и эффектами проявляется функциональное влияние эмоций на когнитивные процессы, а, в итоге, на поведение и деятельность. Например, поведенческие исследования показывают, что *эмоциональная модуляция* когнитивных процессов проявляется как одна из функций саморегуляции. Показано, что положительные эмоции способствуют улучшению саморегуляции после того как энергетические ресурсы человека исчерпаны (*Tice et al., 2007*).

В докладе обсуждаются следующие регуляторные эффекты, осуществляемые эмоциями: эмоциональной модуляции когнитивных процессов, компенсации энергетического истощения, оценки информационной достаточности, обеспечения обратной связи, влияния предвосхищаемых эмоций, а также факторы, положительно или отрицательно влияющие на эффективность саморегуляции (*Koole, 2007*). Анализируются вызванные эмоциями поведенческие реакции: смещение приоритетов относительно достигаемых целей, затягивание времени (провоочки) с решением важных дел, игнорирование релевантной реальной деятельности информации, «стоп-функции» положительных эмоций и др. Обсуждается конструктивная функция эмоций, проявляющаяся при анализе таких явлений как информационное влияние обратной связи, сопротивление эффекту, вызванному энергетическим истощением и др. (*Tice et al., 2007*).

Анализ теоретических и экспериментальных данных показывает многофункциональность и сложность влияния эмоций на процессы саморегуляции. Попытки раскрыть закономерности эмоциональной регуляции могут в существенной мере приблизить к более глубокому познанию не только индивидуальных различий в саморегуляции, но и психических механизмов поведения в целом.

Литература:

- Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. М., 1980.
- Конопкин О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) // Вопросы психологии. 1995. № 1.
- Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции: Конспект лекций. М., 1971.
- Ольшанникова А.Е., Пацявичюс Й.В. Роль индивидуально-типичных особенностей эмоциональности в саморегуляции деятельности // Психологический журнал. 1981. Т. 2. № 1.
- Пацявичюс Й.В. Эмоциональность и самооценка организации деятельности // Вопросы психологии. 1985. № 4.
- Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2001.
- Koole S.L. Does emotion regulation help or hurt self-regulation? // The Sydney symposium of social psychology / Ed. by Forgas J.P., Baumeister R.F., Tice D.M. New York: Psychology Press, 2007.
- Tice D.M. How emotions affect Self-regulation // The Sydney symposium of social psychology / Ed. by Forgas J.P., Baumeister R.F., Tice D.M. New York: Psychology Press, 2007.
- Snyder M. Self-monitoring processes // Advances in experimental social psychology / Ed. by L. Berkowitz. New York: Academic Press, 1979. Vol. 12.

Учение Б.М. Теплова о музыкальности, его дальнейшее развитие и перспективы

М.С. Пермогорский (mpermogorskiy@hse.ru)

НИУ ВШЭ, г. Москва

Наличие особых данных для занятий музыкой признавалось всегда. Так, А.М. Киселев писал по этому поводу, что «можно быть музыкально грамотным, но это еще не значит быть истинно музыкальным» (Киселев, 1985). В отечественной психологии первым понять, что же такое «быть истинно музыкальным», попытался Б.М. Теплов. Именно ему принадлежит авторство введения в психологический лексикон этого термина, под которым он понимал качественно-своеобразное сочетание трех музыкальных способностей – ладового чувства, чувства ритма и способности к звуковому представлению. Так как абсолютная немusicalность, по мысли ученого, «должна характеризоваться тем, что музыка переживается просто как звуки, ничего решительно не выражающие», то вполне закономерно ядром музыкальности объявлялась «способность эмоциональной отзывчивости на музыку» (Теплов, 1947).

Как истинный ученый, Б.М. Теплов ясно осознавал, что его исследования не исчерпывают полностью введенное им понятие, что «тот комплекс способностей, которые мы назвали музыкальностью, конечно, не исчерпывается тремя...» (там же), в его состав входят и другие способности, еще не понятые и не описанные. Принципиальная открытость и неполнота созданного Тепловым

понятия, для которого он обрисовал основные контуры и обозначил основные функции, привела к попыткам внести в его понимание большую ясность. Во избежание неточностей, связанных с возможной неоднозначностью перевода (до сих пор понятия музыкальность и музыкальная способность/одаренность/ талант западными психологами, по сути, отождествляются), рассмотрим лишь отечественные исследования.

Ю.А. Цагарелли понятие музыкальности определяет как «проявление одаренности, отражающее общий компонент всех видов музыкальной деятельности – творческое восприятие и переработку музыки» (Цагарелли, 2008, с. 34). В предлагаемую модель музыкальности автор включает три блока: блок восприятия, в который входят музыкальный слух, музыкально-ритмическая способность и эмоциональная отзывчивость на музыку; блок памяти – запоминание, сохранение и воспроизведение музыкальной информации; блок творческой переработки информации – музыкальное мышление и музыкальное воображение. В целом соглашаясь с моделью Цагарелли, Т.Ф. Цыгульская (1983) добавляет к ней артистичность и психомоторику. Напротив, признавая достаточную аргументированность выделения Тепловым трех способностей, составляющих «ядро» музыкальности, А.Л. Готсдинер (1993) добавляет к ним общую и музыкальную память и психомоторные способности.

С.И. Науменко музыкальность определяет как «способность творчески проникать в художественную сущность музыки, понимать и оценивать ее эстетические качества, исполнять на высоком уровне, сочинять» (Науменко, 1982, с. 85). В дополнение к уже перечисленному добавляются также творческое воображение, эмоциональность и чувство целого.

Н.А. Ветлугина (1968) в структуре музыкальности выделяет более общие музыкально-эстетические и специальные способности. Если ко вторым относятся звуковысотный и ритмический слух, то первые предполагают эстетическое отношение к музыке, которое проявляется в процессах восприятия, воспроизведения, представления и творчества в музыке в форме динамики разнообразных чувств, творческом воображении, в оценочном отношении к музыкальным произведениям.

Иерархическая структура музыкальности, включающая психофизиологические задатки, специальные, групповые компоненты, основные компоненты музыкальных способностей, общие компоненты музыкальности (способности к восприятию и воспроизведению музыкального материала), разработана в исследовании С.Г. Корляковой (2001).

На основании более широкого обзора литературы, М.А. Кононенко в диссертационном исследовании пишет: «...если сравнивать определения музыкальности Теплова и современных авторов, то на первый взгляд может показаться, что они различны. Однако при более внимательном анализе можно обнаружить, что современное понимание музыкальности сохранило точку зрения Теплова, но вместе с тем претерпело значительное развитие, связанное с пониманием того, что же именно считается такими способностями» (Кононенко, 2004, с. 50). При более внимательном анализе можно обнаружить, что точка зрения Теплова в современном понимании музыкальности оказалось утерянной. Музыкальность является

тем компонентом, который (а) необходим для занятий именно музыкальной деятельностью (в отличие от любой другой), (б) необходим для занятий любым ее видом, то есть компонентом «более специальным в одаренности» (Теплов, 1947). В его модели именно различные виды слуха представляют такой специальный компонент. Глухой от рождения человек, ставший музыкантом – это нонсенс. Музыка в этом смысле является единственной деятельностью, где тонкая дифференциация звука слуховой функции становится доминирующей. Дополнительные качества (артистичность, психомоторика, творческое воображение и т.д.), которыми предлагается «разбавить» музыкальность, относятся к общим компонентам, и их добавление только разрушает специальность этой функции. Понятно, что эти качества будут задействованы в музыкальной деятельности, но не менее будут задействованы они и в других видах деятельности. То есть в современных работах музыкальность теряет статус «более специального момента в одаренности» и становится либо шире музыкальной одаренности, либо тождественной ей, что не совсем корректно, точнее совсем некорректно.

Более того, в результате введения в структуру музыкальности всевозможных дополнительных психических свойств и качеств, она становится совсем «безразмерной», утрачивает какое-либо психологическое ядро, так как практически приравнивается к музыкальной деятельности вообще. Очевидно, что складывать в одну корзину деятельность и способности, с точки зрения методологии, не совсем корректно. Это с одной стороны. С другой стороны, многие добавленные компоненты остаются декларативными, так как их психологическая сущность не анализируется, будучи скрытой за обилием метафор и нестрогих терминов. Что представляет музыкальная фантазия (а главное, равна ли она музыкальному воображению), что лежит в основе «тонкого музыкального вкуса», чем отличается профессиональное оценочное отношение к музыкальному произведению от отношения обывательского – все это остается нераскрытым.

Более интересным и перспективным является направление, предложенное Д.К. Кирнарской (2006), где структура полноценной музыкальности представляет собой совокупность аналитического (объединение трех тепловских способностей) и интонационного (основа эмоциональной отзывчивости) слуха, однако и эти идеи требуют дополнительных проверок и исследований.

Литература:

- Ветлугина Н.А. Музыкальное развитие ребенка. М.: Просвещение, 1968.
- Готсдинер А.Л. Музыкальная психология. М.: НВ Магистр, 1993.
- Кирнарская Д.К. Теоретические основы и методы оценки музыкальной одаренности: Дисс. ... д-ра психол. наук. М., 2006.
- Киселев А.М. Параметры профессионального отбора певца-музыканта и методы их определения // Вопросы методики отбора на исполнительские отделения музыкальных вузов страны: Тезисы докладов межвузовской научно-методической конференции. Клайпеда, 1985. С. 19–21.
- Кононенко М.А. Соотношение общих и специальных компонентов одаренности в музыкально-исполнительской деятельности: Дисс. ... канд. психол. наук. М., 2004.

- Корлякова С.Г. Развитие психомоторного компонента музыкально-исполнительских способностей студентов: Дисс. ... канд. психол. наук. Ставрополь, 2001.
- Науменко С.И. Индивидуально-психологические особенности музыкальности // Вопросы психологии. 1982. № 5. С. 85–91.
- Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. М.; Л., 1947.
- Цагарелли Ю.А. Психология музыкально-исполнительской деятельности. СПб.: Композитор, 2008.
- Цыгульская Т.Ф. Психологический анализ структуры музыкально-педагогических способностей: Дисс. ... канд. психол. наук. Киев, 1983.

Влияние индивидуальных различий на сексуальную раскованность современной молодежи

А.В. Пилишина (stasy335k@yandex.ru)

Ульяновский государственный университет, г. Ульяновск

Сходства и различия мужской и женской раскованности – один из самых трудных вопросов сексологии. В нем сливается множество весьма разнородных проблем: анатомо-физиологические особенности, сексуальные реакции, сексуальное поведение и, наконец, сексуальные сценарии (мотивация, эротическое воображение, нравственно-эстетические ценности и т.д.). Сексуальная раскованность характеризуется свободой и непринужденностью в общении и выступает важным аспектом сложных многогранных и изменчивых отношений между полами.

В настоящее время вопросам сексуальной раскованности уделяется пристальное внимание со стороны психологов и специалистов смежных профессий, так как в России наблюдается рост ранней половой зрелости, увеличивается число браков, заключаемых в юношеском возрасте, численность разводов растет с каждым годом.

В нашей работе мы изучали влияние индивидуальных различий на сексуальную раскованность современной молодежи. Исследование было проведено среди студентов старших курсов, обучающихся в высших учебных заведениях России. Общее количество испытуемых – 52 человека: 27 юношей и 25 девушек. В своей работе мы использовали «личностный опросник Г. Айзенка (форма А)» и Тест на сексуальную раскованность психотерапевта Андреа Филиа (Andrea Filia) (Psychologies № 33).

По результатам исследования были получены следующие результаты: у 21% испытуемых отмечается высокий уровень по шкале «нейротизм». По Г. Айзенку, нейротизм – это личностная особенность, проявляющаяся в эмоциональной неустойчивости, тревоге, низкой самооценке. Известно, что при нейротизме отмечается высокая эмоциональная возбудимость, подвижность эмоциональных реакций. Мы пришли к выводу, что они редко удовлетворены своей сексуальной жизнью и часто склонны к нестандартному поведению. Невротики имеют сильное либидо, но часто из-за высокого уровня ситуативной тревожности ис-

пытывают сильное чувство вины и тревоги по поводу своей сексуальной активности. Секс часто кажется им опасным и отвратительным. Психологам следует уделять пристальное внимание людям с высоким уровнем нейротизма (выше 18 баллов по Г. Айзенку), так как лабильность нервных процессов, частая смена настроения, эмоциональная неустойчивость способны привести к образованию синдрома невротической личности.

По результатам работы оказалось, что экстравертам легко дается сближение с лицами противоположного пола, они получают больше удовлетворения от своей сексуальности и не испытывают в связи с ней тревог и сомнений, ведут себя демонстративно и вызывающе. Мы пришли к выводу, что экстравертированные люди с эмоциональной устойчивостью демонстрируют сексуальную свободу. Они раскованы, активны, чувствительны, смелы и не поддаются давлению окружающей среды.

Интроверты (56%) же характеризуются сравнительно низким уровнем активности поведения, тяготеют к более индивидуализированным, глубоким, тонким и устойчивым отношениям, боятся расслабиться, боятся своих желаний и эмоций, ощущают телесные зажимы и скованность. Это часто сопряжено с психологическими проблемами и трудностями.

Таким образом, мы видим, что наибольшие трудности в сексуальной сфере, как и в человеческих взаимоотношениях вообще, испытывают люди недостаточно контактные, эмоционально заторможенные, страдающие комплексом неполноценности или пониженным самоуважением.

В настоящее время в России остро стоит проблема нежелательных беременностей и аборт, распространения венерических болезней и СПИДа, увеличения количества разводов. Ломка традиционных отношений в области секса привела к сексуальной раскованности, изменению оценок добрачных связей, росту сексуального натурализма во всех областях жизни и культуры, расцвету порнографии, проституции и т.д.

К решению данной проблемы подключены ученые разных областей научного знания. Данная работа имеет высокую степень практической ориентированности, так как ее результаты могут быть использованы психологами и консультационными центрами.

Индивидуальные различия в представлениях о красивой женщине

Д.В. Погонцева (dashapgn@rambler.ru)

Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону

В индивидуальности человека, как отмечал Б.М. Теплов (2000), прежде всего бросаются в глаза «наиболее важные черты, те, которые прямо определяют его поступки, его поведение – это особенности его убеждений, его интересов, его знаний, умений и привычек, особенности, относящиеся к содержанию его

психической жизни». Эти особенности складываются в ходе жизни человека, под влиянием внешних воздействий, в результате воспитания. В свою очередь категория социального представления обозначает специфическую форму познания, а именно знания здравого смысла, содержание, функции и воспроизводство которого социально обусловлены. В более широком плане социальные представления – это свойства обыденного практического мышления, направленные на освоение и осмысление социального, материального и идеального окружения. С.Л. Рубинштейн в «Основах общей психологии» указывает, что представление – это воспроизведенный образ предмета, основывающийся на нашем прошлом опыте (см.: *Рамси, Харкорт*, 2009). Т.П. Емельянова (2001) отмечает, что представления являются динамическим социальным процессом группового конструирования социального объекта. К. Абулханова (2002) также подчеркивает, что в мышлении каждого индивида функционируют общечеловеческая система понятий, понятийно-категориальный строй его эпохи, обыденные, житейские представления, стереотипы данного социального слоя, группы, поскольку личность идентифицируется с ними. Исходя из этого, мы соглашаемся с И. Бовиной (2009), которая, рассматривая проблему социальных представлений, отмечает, что представления имеют двойную направленность: «...они коренятся в культуре, языке и истории, что отражает тенденцию к стабильности, и в тоже время они связаны с социальными, политическими и экономическими изменениями, характерными для групп, выработавших представления, что отражает тенденцию к изменению». Однако кроме общих черт, в представлениях всегда есть проявление индивидуальности, особого понимания того или иного явления, присущего конкретному человеку. Исходя из вышесказанного, мы предположили, что структура представлений о красивой женщине будет включать центральное ядро (устойчивую часть представлений, общую для большинства) и периферическую систему, характеризующуюся вариативностью и изменчивостью в результате влияния индивидуальных особенностей каждого конкретного человека.

В нашем исследовании приняли участие 170 женщин двух возрастных групп: 85 женщин на этапе молодости, в возрасте от 17 до 21 года и 85 женщин – на этапе взрослости, в возрасте от 30 до 55 лет. Нами были использована авторская анкета «Оценка соответствия физических параметров внешнего облика и личностных особенностей представлению о красивой женщине». Данная анкета включала 63 характеристики физических параметров внешнего облика, которые объединены в подгруппы: фигура/телосложение; форма и цвет глаз; структура и цвет волос; форма губ; руки и ноги; лицо и его оформление; цвет и структура кожи и 33 характеристики личностных особенностей. Перед участниками исследования стояла задача оценить по 7-балльной шкале, насколько предложенные характеристики соответствуют представлению о «красивой женщине». Затем данные были разделены при помощи процедуры кватрирования на две группы: ядро и периферия. Исходя из теории социальных представлений ядерные характеристики являются наиболее устойчивыми, отражают групповые тенденции в интерпретации женской красоты, а периферийные характеристики в большей степени свидетельствуют об индивидуальном опыте осмысления различных показателей женской красоты, отличаются вариативностью. В ядре представлений

совмещены устойчивые характеристики физического компонента внешнего облика, личностные особенности красивой женщины, ее образовательный статус и возрастной диапазон. Периферийные характеристики, вошедшие в представление о красивой женщине, имеют более низкий уровень значимости для процессов отождествления женщины с группой «красивые», но, соединяясь по-разному с ядерными характеристиками, они влияют на возникновение эффекта «вариативности» представлений о красивой женщине.

В ядро представлений вошли такие характеристики как: умная; не глупая; вежливая; воспитанная; обаятельная; харизматичная; гармоничная; интересная в общении; любящая; целеустремленная; чистая; счастливая; женственная; с пропорциональной фигурой; выразительными глазами; ухоженными и здоровыми ногтями, руками, волосами; длинными ресницами, чистой и гладкой кожей; ей от 18 до 55 лет и у нее есть высшее образование.

В периферию представлений входят такие характеристики как: скромная, мягкая, доверчивая, мужественная, ревнивая, доминирующая, действующая как лидер, равнодушная, неестественная, необязательная. Кроме того, к периферии, то есть к тем характеристикам, которые отражают индивидуальный опыт и индивидуальные различия, относятся все описания внешности, включающие конкретизирующие характеристики: цвет волос, цвет глаз, цвет кожи, рост, длина волос и их оформление.

Таким образом, мы можем увидеть, что представления о красоте, имея общую часть, дифференцированы и конкретизируются у каждого человека. Невозможно создать целостный образ, «фоторобот» красивой женщины, общий для большого количества людей; в результате сочетания многообразных характеристик физических параметров внешнего облика, социально-психологического статуса, личностных особенностей функционирует одновременно множество представлений о красивой женщине. Исходя из этого можно говорить скорее об индивидуальных различиях представлений о красоте, чем об их общем ядре, включающем в основном личностные характеристики «красивой женщины».

Как отмечал Б.М. Теплов (2000), «общество заинтересовано в богатстве и разнообразии индивидуальностей у социально ценных личностей, в расцвете индивидуальностей, а не нивелировании их», однако на данный момент, применительно к категории «красоты», мы можем говорить о том, что попытки СМИ и рекламы создать некое универсальное или эталонное представление о красивой женщине не увенчались успехом. Те характеристики, которые являются ядерными, являются скорее культурно-приписанными, чем сформированными СМИ.

Литература:

- Абульханова К.* Социальное мышление личности // Современная психология: состояние и перспективы исследований. Ч. 3: Социальные представления и мышление личности. М.: Институт психологии РАН, 2002. С. 88–103.
- Бовина И.Б.* Социальные представления о здоровье и болезни: структура, динамика, механизмы: Автореф. дисс. ... д-ра психол. наук. М., 2009.
- Емельянова Т.П.* Социальное представление – понятие и концепция: итоги последнего десятилетия // Психологический журнал. 2001. Т. 22. № 6. С. 39–47.

Рамси Н., Харкорт Д. Психология внешности. СПб.: Питер, 2009.

Теплов Б.М. Психология индивидуальных различий: Хрестоматия / Под ред. Ю.Б. Гипенрейтер, В.Я. Романова. М.: ЧеРо, 2000. С. 172–179.

Культурная диссинхрония психического развития интеллектуально одаренных подростков

В.В. Потанова (potanova_vika@mail.ru)

*Татарский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Казань*

Культурное воздействие «прошивает» личность в человеческом мире. Пропитанная культурой личность, с одной стороны, снимает психическое напряжение посредством культуры, с другой – находится в постоянном с ней борении, являясь одновременно ее носителем, потребителем и жителем. Особым образом культура оказывает влияние на психическое развитие одаренных подростков. Б.М. Теплов дает определение одаренности как «качественно-своеобразному сочетанию способностей, от которого зависит возможность достижения большего или меньшего успеха в выполнении той или другой деятельности» (Теплов, 1982).

Анализ и систематизация научных представлений об интеллекте, интеллектуальной одаренности, возрастных особенностях, функциях культуры и их влиянии на психическое развитие показывают, что диссинхрония как рассогласованность функционирования систем взаимосвязанных психических явлений обусловлена влиянием культуры (Сибгатуллина, 2006). Диссинхрония психического развития одаренных детей рассматривалась Ж.-Ш. Террасье, выделявшим: 1) социальную диссинхронию (разрыв между одаренным и его окружением, между быстротой его умственного развития и средней скоростью развития нормально развитых сверстников) и 2) внутреннюю диссинхронию (различная скорость развития психических процессов). П. Мерша говорит, кроме того, о третьем варианте диссинхронии: навязанной взрослыми людьми из окружения одаренного подростка, которые ориентируются на умственный возраст ребенка, который может значительно превышать его хронологический. И.Ф. Сибгатуллина дает определение диссинхронии психического развития интеллектуально одаренных детей и подростков как рассогласованного относительно популяционных норм состояния систем взаимосвязанных психических явлений, как несбалансированность различных видов их психического развития (*там же*).

Культурная диссинхрония, рассматриваемая в нашем научном исследовании, определяется теми показателями психического развития одаренных подростков, которые изменяются и, следовательно, зависимы от его культуруносительства (семьи, этноса, конфессии, регионального аспекта, субкультуры) (Потанова, 2007). Маргинальная диссинхрония возникает в ситуации «двукультурия», которая может сложиться при «смешении» разных вариантов культурного мировосприятия. Монокультурная диссинхрония возникает тогда, когда культура, носи-

телем которой является личность, не в состоянии «объяснить» ей мир, помочь личности разрешить ее внутренний конфликт, выдвигая тяжелые, невыполнимые запреты, устанавливая табу в отношении жизненно необходимых, для самореализации конкретной личности желаний (например: реализация одаренности). Глубинная диссинхрония (архетипическая) возникает в результате жизни и воспитания личности в условиях недоступности традиционных культурных ценностей. При этом ближайшая культура – это «Новая культура» (например: американская, общеевропейская, «городская», субкультура, поп-культура) (*там же*).

В «Экспериментальном исследовании влияния этнической функции культуры на репрезентанты диссинхронии психического развития интеллектуально одаренных подростков» корреляционный анализ личностных, этнокультурных, психосоматических, культурно-географических, интеллектуальных показателей выявил, что корреляционные связи объективно существуют, приобретая в каждой исследуемом возрасте (10, 13, 17 лет) свой особый характер и содержание (*там же*). Выявленные связи подтверждают ряд положений теории Л.С. Выготского (1983). Анализ интеллектуальной деятельности человека возможен лишь с позиций детерминистского влияния мотивов, интересов, потребностей личности и культуры, в которой формируется личность подростка. В основе формирования высших психических функций лежит слепок социального. Личность становится собой, и происходит формирование каждой отдельной ее психической функции посредством социокультурного взаимодействия.

В лонгитюдном эксперименте была воссоздана временная перспективная «картина» психического развития интеллектуально одаренных подростков во взаимосвязи с культурой в ее этнофункциональном компоненте. Посредством корреляционного анализа выделены активные показатели: 1 – школьная тревожность, 38 – поведенческие копинг-стратегии, 39 – маркеры этнической культуры в семье, 40 – этнически обусловленные чувства, 41 – этнический источник воспитания, 42 – отношение к этнической культуре, 44 – истощение, 45 – желудочные жалобы, 48 – давление жалоб, 51 – вегето-диэнцефальные проявления, 61 – школьная успешность. Доказаны взаимосвязи: а) культурного блока исследуемых показателей с психосоматическим и интеллектуальным блоками: (39; 44)=0,78; (39; 45)=0,56; (39; 48)=0,90; (39; 51)=–0,54; (39; 61)=0,68; б) культурного блока исследуемых показателей с личностным и психосоматическим блоками: (40; 51)=0,57; (40; 38)=0,67; в) культурного и личностного блоков: (41; 1)=–0,57; (42; 1)=0,65 (*Потанова, 2007*).

Используя данные исследования, можно делать некоторые прогнозы относительно течения диссинхронии психического развития интеллектуально одаренных подростков на основе завышенных параметров интеллектуального (одаренность) и психосоматического блоков (соматическая симптоматика) в возрасте от предпубертатного периода созревания до порога юношества. Ретроспектива от поздней подростковости к пубертату дает возможность составить представление о той силе, которая воздействует на психическое развитие: закладывает основы диссинхронии, способствует реализации интеллектуальной одаренности, затрудняет ее или делает ее невозможной. Маркеры этнической культуры в семье являются значительным фактором, оказывающим существенное влия-

ние на психосоматическое здоровье интеллектуально одаренных подростков. При этом выявлено, что алгоритм, заложенный в культуре, помогает снятию вегето-диэнцефальных проявлений, способствуя снятию необходимости большими психическими жертвами приспособляться к новым условиям. Маркеры этнической культуры оказывают влияние на психическое развитие личности. Характер этого влияния может быть как отрицательным, увеличивающим длительность и интенсивность диссинхронии, и проявляться в невротизации, психосоматических расстройствах, неврозах, так и положительным, уменьшающим длительность и интенсивность диссинхронии, способствуя регуляции, социализации личности, решая проблемы психосоматических расстройств. Поводом нарушения синхронности психического развития может быть монокультурная или глубинная диссинхрония. Этническая культура помогает своему носителю избежать маргинальной культурной диссинхронии (*там же*).

Значение исследования влияния культуры вообще и этнической культуры в частности на особенности психического развития одаренных подростков для практики образования определяется той ролью, которую исследуемая целевая группа будет играть в истории страны в ближайшей временной перспективе.

Литература:

- Выготский Л.С.* Педагогическая психология. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983.
- Потапова В.В.* Сравнительное исследование показателей диссинхронии психического развития интеллектуально одаренных подростков (на примере коренных жителей и переселенцев): Дисс. ... канд. психол. наук. Казань, 2007.
- Сибгатуллина И.Ф.* Мышление как культурный и эмоциональный опыт человека. Казань: Школа, 2006.
- Теплов Б.М.* Способности и одаренность // Психология индивидуальных различий: Тексты. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982.

Проблема социокультурной компетентности личности в аспекте актуализации индивидуальности

Е.Ю. Почтарева (sshsa@mail.ru)

Институт развития образования Свердловской области, г. Екатеринбург

Актуализация проблемы индивидуальности обусловлена объективным состоянием социокультурной ситуации, которая характеризуется высокой динамичностью происходящих изменений, нестабильностью, разнонаправленностью ценностных влияний на личность. Поэтому в настоящее время в психологической науке наблюдается интерес к изучению индивидуально-психологических особенностей развития человека. И, очевидно, неслучайно в последние десятилетия мы наблюдаем рост работ, посвященных проблеме актуализации индивидуальности, поиску средств самовыражения личности.

Понимание индивидуальности при особом выделении субъектного компонента в процессе ее становления и более глубокое раскрытие ее как результата и условия отношений человека в целом имеет социокультурные основания. Социокультурная компетентность выступает как средство и условие развития индивидуальности. Проявление индивидуальности представляется важным фактором движения социокультурной среды, общества, развития самого человека.

Социокультурная компетентность, по нашему мнению, – это интегрированный ресурс определенной деятельности, она представляет собой систему личностных и когнитивных свойств, опосредована социальной идентичностью и ценностями референтных групп, определяемых историческими пространственно-временными переменными, включает прогностическую и рефлексивную обоснованность поведенческих актов на основе осмысленного принятия решений.

Компонентный состав социокультурной компетентности включает следующие компетенции: моделирование образа ситуации, взаимодействия; прогнозирование результатов; построение адекватной картины взаимодействия; распознавание эмоций; сопереживание; саморегуляция; социальное взаимодействие; социальная адаптация. По мысли А.В. Либина (2004), учитывая интегральную природу индивидуальности, можно лишь указать едва уловимую грань между процессами интериоризации и экстериоризации, в которых отражается специфика личностного и социального проявления.

Неоспоримым является утверждение, что личность – это субъект деятельности, общения, сознания, самосознания. По утверждению В.С. Мерлина (1988), развитие каждой индивидуальности определяется требованиями деятельности, социальными взаимоотношениями и межлическими отношениями в малой группе и т.п.

Мотивация, темперамент, способности, характер – основные параметры индивидуальности. Эмоциональность, активность выступают как вторичные функции темперамента. Активность, саморегуляция проявляются как характеристики способностей. В характере важнейшими компонентами являются саморегуляция (воля) и побуждения.

Жизнь и деятельность человека обусловлены единством и взаимодействием биологического и социального факторов, при ведущей роли социального фактора. В то же время личность – не только объект общественных отношений, поскольку, испытывая воздействия социокультурной среды, преломляет, преобразовывает их. С этой точки зрения личность выступает как совокупность внутренних условий. Эти внутренние условия определяют и характеризуют «индивидуальность» человека. Индивидуальность выражается в наличии разного опыта, знаний, мнений, убеждений, в различиях характера, темперамента.

Быть личностью – это значит строить самого себя. Индивидуально-психологические особенности проявляются в этом процессе с точки зрения того, насколько и в какой степени человек видит себя творцом своей жизни. Люди очень различаются в суждениях о роли среды и собственных действий в осуществлении событий. В соединении внутренних психологических компонентов и внешних социокультурных условий образуется своеобразная траектория

индивидуально-психологического развития, пусковым механизмом которого являются внутриличностные противоречия.

С этих позиций возможно рассматривать социокультурную компетентность как важнейшую основу релевантности и успешности человека в поликультурном мире. Основными критериями оценки уровня социокультурной компетентности в общении как внутри своей группы, так и с представителями других групп, признаются соответствие поведения человека конкретной ситуации и социальному контексту в целом и определяемая этим его эффективность – достижение в процессе коммуникации желаемых результатов.

Достижение оптимального уровня социокультурной компетентности возможно через комплексное вовлечение всех сфер личности – интеллекта, мотивационных структур, поведенческих навыков и умений. Поэтому оптимальный уровень социокультурной компетентности можно определить как наличие у человека специальной системы знаний, умений и навыков, позволяющих строить позитивные отношения с различными людьми, в том числе и с непохожими на него по самым разным параметрам: этнокультурным, религиозным, расовым, социальным и мировоззренческим.

Социокультурная компетентность как внутренний ресурс делает возможной принадлежность индивида к определенной группе, обеспечивая тем самым ее функционирование в социуме. При выборе определенных культурных образцов становится очевидной возможность сохранения всего культурного разнообразия социума. Социокультурная компетентность является условием развития и воспроизводства социальных структур, их интеграции и дифференциации, расширения и роста в социальном развитии.

Социокультурную компетентность личности закономерно рассматривать как способность реализовывать свою потребность в определенном виде деятельности, соответствующую потребностям и направленности самой личности, ее интересам и возможностям, а также условиям, предоставленным социумом и культурой. Социокультурная компетентность педагога – это способность к самостоятельному, свободному и критическому мышлению, умение оценивать ситуативные особенности окружающей действительности и находить соответствующие решения в этих ситуациях, способность к рефлексии и умение прогнозировать характер и ход изменений. Выступая в качестве субъекта социального действия, реализуя принятые социально значимые цели, человек развивает свою индивидуальность, вырабатывает свое индивидуальное отношение к окружающему.

Литература:

- Либин А.В. Дифференциальная психология: на пересечении европейских, российских и американских традиций. М.: Смысл, 2004.
- Мерлин В.С. Личность как предмет психологического исследования. Пермь: ПГПИ, 1988.

Количественные и качественные методы в психологии: проблемы использования и перспективы

Н.П. Радчикова (radchikova@yahoo.com),

Н.А. Литвинова (litvinovanatali@mail.ru)

*Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка,
г. Минск (Беларусь)*

В последнее время в психологии растет интерес к качественным методам исследования. В связи с этим становится актуальным анализ преимуществ использования качественных и количественных методов изучения в психологии индивидуальных различий. Количественные методы в психологии используются около 200 лет и основаны на простом предположении о том, что если что-либо существует, то существует в некотором количестве и, соответственно, может быть измерено. Количественные методы в том виде, в котором они применяются сейчас, основаны на работах Дж.С. Милля и британской статистической школы (*Willer, Willer, 1973*). Большая часть исследователей, работающих в этой методологии, придерживается позитивистских или постпозитивистских взглядов о том, что существует истинное (объективное) положение вещей; к пониманию этого положения можно приблизиться путем выдвижения, проверки, отвержения и/или усовершенствования теорий; объективность достигается повторением исследований, контролем роли экспериментатора и др. (*Гудвин, 2004*). Данный подход, безусловно, не свободен от недостатков. По мнению В.А. Янчука (2000), «настойчивое требование надежности исследовательских результатов сводит на нет изучение необычных или исключительных человеческих переживаний, в то время как поиск генерализуемых правил приводит к созданию нормативных методов, в свою очередь сводящих на нет возможности изучения уникальных для данной личности человеческих переживаний». Простота применения количественных методов привела к расцвету эмпирицизма, тогда исследователь пытался получить некие обобщения на основе сбора данных и их статистического анализа. Не останавливаясь на неудачных примерах применения этого метода (сбор данных ради данных, без каких-либо теоретических оснований), следует подчеркнуть, что теоретически этот метод непротиворечив и позволяет приблизиться к истине (если мы согласимся признать ее существование).

Качественные методы основаны на совершенно ином подходе. Хотя термин «качественные методы» включает несколько совершенно различных методов, большинство из них разделяют предположение о том, что не существует объективной реальности или всеобщей истины. Знания и процедуры получения знания зависят от контекста. Исследователи и испытуемые, группы и различные социальные структуры являются интегральными и динамичными частями контекста для исследуемого феномена. Поэтому в принципе нет точной концепции, как должны проводиться качественные исследования, так как решения, принятые во время исследовательского процесса, определяют и влияют на то, что исследуется, на то, какие данные собираются, и на то, какие выводы следуют

из этих данных. Качественные методы – это способ сбора и анализа неколичественных данных для получения всестороннего описания и возможного объяснения определения смыслов (смыслоналагания) человеком. Эти методы призваны изучить, как люди находят смысл в окружающей их действительности и как они переживают определенные события. Суть их – в постижении того, «как это?» переживать какое-либо событие – смертельную болезнь, религиозные убеждения, употребление наркотиков и др. (Lyons, Coyle, 2007). Качественные методы используются, прежде всего, для изучения индивидуального аспекта социального бытия. Первичные данные собираются в процессе наблюдения, глубинного интервью или обращения к личным документам. Результаты поля представлены в виде неструктурированных текстовых материалов, содержащих оценочные высказывания людей о практике своей жизни. Эти тексты и являются основным источником информации при последующем анализе. К тактикам проведения исследования относят этнографическое описание, историю жизни, историю семьи, историческое исследование (устная история) и иногда изучение случая.

Рассмотрим особенности использования качественных методов. Во-первых, качественные методы отличаются предметом изучения. Они сконцентрированы на переживании, в то время как количественные методы – на поведении. Поэтому вопрос о том, какие методы применять, касается, прежде всего, того, что мы хотим изучить, что есть предмет конкретного психологического исследования. Действительно ли так важно знать, что переживает человек в данный момент, или нас больше интересует его поведение? Практика психологической помощи сопряжена в преобладающей степени с проблемами поведения. Частота запросов учреждений образования, семьи в большей степени отражает реальные проблемы отклоняющегося от социальных норм поведения детей (непослушание, неподчинение, агрессивность, неуверенность, конформизм и др.), а не их экзистенциально-смысловые переживания. Поэтому для решения этих задач социальный запроса более адекватны количественные методы, которые и предпочитают психологами-практиками.

Во-вторых, качественные методы стоят на противоречивой эпистемологической позиции. Признания множественности существующих истин (различных «правд») не оправдано логически и не подтверждается в реальной социальной практике. Логически, если истин много, то все правы, и мы в том числе. А наше убеждение заключается в том, что истина одна. Тогда все, кто придерживается принятия множества истин, считает, что мы правы в том, что истина одна. Следовательно, все, кто считает, что истин много, считает, что истина одна. Практически, если истин много и все правы, то теряет смысл сама идея научного поиска.

В-третьих, возникает вопрос, способны ли мы (хотя бы теоретически) понять «как это?» переживается, не пережив подобного состояния. Можно ли представить, как болит голова, если она ни разу не болела? С нашей точки зрения, даже имея богатое воображение, нельзя – можно лишь получить слабое и неадекватное представление.

В-четвертых, на самом деле, изучаем ли мы с помощью качественных методов то, «как это» переживает человек? Не секрет, что только ничтожная часть

происходящего с человеком и регистрируемого с помощью его органов чувств осознается. Из этой осознанной части только небольшая часть может быть вербализована, так как не все переживания поддаются вербализации. Из этой вербализованной части только небольшая часть может быть «верно» вербализована, поскольку как только человек начинает осознавать и вербализовывать переживания, то перестает само это переживание испытывать. Из этой «верно» вербализованной части только небольшая часть может быть «верно» понята и объяснена исследователем.

Таким образом, с одной стороны, феномен человека не может полностью контролироваться, как это предполагается в экспериментальном исследовании. С другой стороны, исключая качественные методы, исследователи могут упустить некоторые феномены социальной сущности человека. В то же время, исключая причинные взаимосвязи между переменными, устанавливаемые посредством количественных методов, можно столкнуться с отсутствием какого-либо осязаемого результата вообще (Янчук, 2000). При выборе той или иной процедуры исследователи должны исходить из методологических оснований, которых они придерживаются, или же специфики проблем, которые они изучают. В таком случае альтернативные (качественные или количественные) данные могут служить хорошей иллюстрацией при описании результатов.

Литература:

- Гудвин Дж. Исследование в психологии: Методы и планирование. СПб.: Питер, 2004.
Янчук В.А. Методология, теория и метод в современной социальной психологии и персонологии: Интегративно-эkleктический подход. Минск: Бестпринт, 2000.
Lyons E., Coyle A. Analysing qualitative data in psychology. SAGE Publications, 2007.
Willer D., Willer J. Systematic Empiricism: Critique of a Pseudoscience. Prentice Hall, Inc., 1973.

Дискриминативная способность мозга, или концентрированность нервных процессов

Т.А. Ратанова (sergevith@mail.ru)

*Московский государственный гуманитарный университет
имени М.А. Шолохова, г. Москва*

В школе Б.М. Теплова велась фундаментальная теоретико-экспериментальная работа по дальнейшей разработке теории И.П. Павлова об основных свойствах нервной системы и поиску «новых» свойств высшей нервной деятельности человека. Одним из таких свойств, дополнительно выделенных в исследованиях школы Теплова, является концентрированность нервных процессов. Под концентрированностью понималась способность нервной системы к четкому тонкому разграничению очагов нервного возбуждения и нервных путей при осуществлении разного рода дифференцировок, особенно «положительных». Б.М. Теплов

придавал этому свойству очень большое значение, поскольку это свойство лежит в основе многих психологических явлений, требующих процесса дифференцирования, а следовательно, концентрации возбудительного и тормозного процессов.

В Психологическом институте РАО в лабораториях Б.М. Теплова и Е.И. Бойко было начато экспериментальное изучение индивидуальных различий концентрированности нервных процессов. М.Н. Борисовой (1972) была установлена достаточно высокая корреляционная связь порогов различения громкости и времени реакций различения громкости в области близких к порогу слабых сигналов и тенденция к этой связи в области достаточно интенсивных сигналов. А в одной из работ Н.И. Чуприковой (1957) были обнаружены значительные индивидуальные различия в скорости концентрации нервных процессов при дифференцировании пространственно близких сигналов, когда одни из них имели положительное, а другие – тормозное значение. Однако остался нерешенным вопрос, является ли концентрированность «самостоятельным» свойством, поэтому «можно говорить о концентрированности как свойстве нервной системы в более широком и более узком смысле слова» (Чуприкова, 2006).

Вопрос о свойстве концентрированности стал весьма актуальным сегодня в связи с интенсивно изучаемой проблемой природных биологических основ интеллекта. В литературе имеется много данных о связи скорости реакций выбора человека с показателями тестов интеллекта: чем выше интеллект, тем быстрее осуществляются многие реакции, требующие различения, идентификации, нахождения сходства/различия разного рода стимул-объектов. Наиболее известное объяснение этого факта принадлежит Г. Айзенку, который полагает, что время реакций (ВР) является показателем биологического интеллекта как скорости, с какой мозг обрабатывает поступающую информацию в составе наиболее элементарных интеллектуальных актов. А поскольку сложные умственные акты аддитивны и мультипликативны, психометрический интеллект (IQ) – в большей мере дело простой скорости проведения нервных импульсов по мозговым нейронным цепочкам. Н.И. Чуприковой предложен другой подход к пониманию связи интеллекта и ВР выбора, основанный на ином понимании реакций и самой природы интеллекта, – реакций, требующих различения близких сигналов как дифференцировок, или дифференцировочных. Поэтому в основе индивидуальных различий в скорости реакций выбора лежат различия в способности мозга к дифференцированию сложных ансамблей возбуждения, которую Чуприкова назвала дискриминативной способностью мозга (или концентрированностью нервных процессов в широком смысле слова), необходимой для формирования внутренне дифференцированных когнитивных структур, на которых идет обработка всей текущей информации. Степень сформированности структур определяет успешность умственной деятельности и должна находить выражение в скорости осуществления дифференцировочных реакций как показателе дискриминативной способности мозга.

Все сказанное явилось теоретическим основанием проведения нами множества детальных целенаправленных экспериментов по изучению связи ВР, интеллекта и специальных способностей на разных выборках, отражающих возрастную, специфические аспекты, системы обучения. Использовались следующие

выборки испытуемых: дети из подготовительных групп дошкольных учреждений г. Москвы: 27 человек – дети с опережением в развитии, имевшие 117–142 балла по тесту Векслера и 3–4-й уровень по методике Равена и 24 человека с меньшими показателями интеллекта, отобранные в случайном порядке в тех же учреждениях; учащиеся 2 классов двух общеобразовательных средних школ г. Саранска: 32 человека – дети с задержкой психического развития и 20 человек с нормальным развитием; учащиеся 3, 6 и 9 классов (по 30 человек в каждом) муниципальной гимназии № 1 г. Балашиха, Моск. обл.; учащиеся 9 классов средней школы № 423 г. Москвы (31 человек); студенты 4-го курса Коми гос. пед. института г. Сыктывкара – физики (18 человек) и филологи (21 человек); учащиеся четырех классов художественной школы (7–9 классов средней школы г. Сыктывкара Республики Коми (30 человек); учащиеся выпускных классов музыкальной школы № 81 им. Д. Шостаковича (Москва) и школы искусств № 1 им. Г. Свиридова (Балашиха) (60 человек); младшие школьники, обучавшиеся в 1–3 классах по системе Л.В. Занкова (25 человек), и такие же школьники, учившиеся по традиционной системе (25 человек), средней школы № 13 г. Орска; и др. выборки. Эксперименты проводились с помощью разработанной нами, не требующей специальной аппаратуры, методики «скоростной классификации», в которой время классификации служило показателем скорости различения разных видов стимулов (сенсорно-перцептивных, тождества–различия, семантических). Важно указать, что теоретические представления Чуприковой и ее коллег и валидность использования методики скоростной классификации нашли подтверждение в результатах нейрофизиологического исследования, проведенного на двух группах детей 9 лет, различающихся по скорости дифференцирования перцептивных и семантических сигналов, определяемых по показателям скоростной классификации, А.В. Гладышевым, А.С. Горевым, Д.А. Фарбер (1995).

Для измерения уровня интеллектуального развития использовались тест Векслера, Прогрессивные матрицы Равена, успеваемость, тест Уиткина. Выявились общие и специфические результаты проведенных исследований.

1. В большинстве случаев у испытуемых с более высоким интеллектом и успеваемостью время скоростных классификаций (особенно сложных) значительно короче, чем у испытуемых с более низким интеллектом и успеваемостью. То есть показатели интеллекта наиболее связаны с дискриминативной способностью мозга при осуществлении тонких дифференцировок; в каждой выборке имеются значимые связи времени дифференцировок с показателями интеллекта по тесту Векслера.

2. Количество корреляций между временем классификаций, показателями интеллекта и успеваемостью в разных выборках различается. Но время дифференцировок разных типов, даже семантических, чаще всего значимо связано с невербальным, несколько реже с общим и совсем редко с вербальным интеллектом.

3. Наибольшие различия между лучше и хуже успевающими (школьниками, студентами) имеют место в семантических дифференцировках, что указывает на ключевую роль в успешности обучения дискриминативной способности мозга в области семантических отношений, затем дифференцировок тождества–различия (у детей с задержкой развития) и перцептивных (у студентов-физиков).

4. Количество связей отдельных показателей интеллекта и времени дифференцировок значительно меньше в группах испытуемых с более высокими успеваемостью и общими умственными способностями, чем в группах с более низкими интеллектуальными показателями.

5. В младшем школьном возрасте вербальные и невербальные компоненты тесно связаны между собой (умственное развитие определяется ведущей ролью процессов дифференциации), к младшему подростковому возрасту они разделяются и функционируют независимо; к 9 классу увеличивается количество и теснота связей между этими подструктурами интеллекта, что обусловлено ведущей ролью процессов интеграции в этот период.

6. Выявлены более высокие когнитивная и личностная дифференцированность и уровень интеллектуального развития младших школьников, обучающихся по системе Л.В. Занкова, по сравнению с традиционной.

7. Структура интеллекта студентов очного обучения более целостная и интегрированная по сравнению со студентами дистанционного обучения.

Полученные данные на разных выборках показали, что способность к дифференциации (дискриминативная способность мозга) и достигнутая степень актуальной когнитивной дифференцированности являются основополагающими, составляющими ядро не только интеллекта, но и специальных способностей и личностного развития.

Телесная индивидуальность, модели гендерной идентичности и совладающее поведение у женщин

Т.А. Ребеко (rebekota@yandex.ru)

Институт психологии РАН, г. Москва

Телесный опыт является базовым при формировании структур сознания и индивидуальности. «Все, в общем, согласны с тем, что основа Собственного Я и отличие Собственного Я (самого себя) от объекта формируется путем интеграции телесного опыта с мысленным представлением (образом)» (Д. Пайнз). Видимо, можно утверждать, что телесный опыт детерминирует структуру идентичности.

Гендерная идентичность формируется в ходе онтогенеза и проходит путь дифференциации от «бессознательной идентичности» (возникающей при взаимодействиях ребенка с отцом и матерью) до гендерной определенности (Сэмюэльс). Зрелая гендерная идентичность (в противоположность «гендерной спутанности») характеризуется устойчивостью образа телесного Я и одновременно лабильностью, позволяющей непротиворечиво интегрировать культурные нормы и индивидуальные представления о себе.

Образ тела, являющийся структурным компонентом идентичности, включает не только «верное/искаженное» отображение своего тела, но и ценностные представления о собственном теле, которые подвержены социальному влиянию.

Мы предполагаем, что зрелые структуры телесной идентичности сопряжены с адекватным представлением о собственной телесной организации и обеспечиваются зрелыми формами психологических защит.

В эмпирическом исследовании участвовали 80 человек: 40 девушек в возрасте от 19 до 28 лет ($M=21,8$) и 40 женщин в возрасте от 38 до 55 лет ($M=45,6$). Мы исходим из допущения о сопряженности уровня сформированности идентичности с возрастом, то есть о более зрелой идентичности у женщин по сравнению с девушками.

Использовалась авторская компьютерная методика «Телесное Я» (Т.А. Ребеко), с помощью которой испытуемые имели возможность построить модель женской фигуры (реальной, идеальной), используя 4 телесных параметра: плечи, талия, бедра, ноги; каждый из телесных параметров изменялся на 7 уровнях.

Для выявления типа совладающего поведения была разработана методика «обзывания» толстой или худой модели. (Исследование проводилось в рамках дипломной работы Ю. Такташевой). Испытуемым предлагалось выбрать прозвище для девушки/женщины, которая похудела/потолстела, закончить рассказ, в котором похудевшая (потолстевшая) девушка (или женщина) сталкивалась с ситуацией социального отвержения (рассказ моделировал три типа совладающего поведения) и построить «модель» похудевшей (потолстевшей) девушки/женщины».

Гендерная идентичность оценивалась с помощью бланковой методики МИФ.

Наша изначальная гипотеза состояла в предположении о преобладании продуктивного типа совладающего поведения и андрогинного типа гендерной идентичности в группе женщин по сравнению с группой девушек.

По результатам оценки сопряженности (по критерию χ^2) между типом гендерной идентичности и расхождением между идеальным и реальным образом тела, а также между типом гендерной идентичности и предпочтением стилей совладающего поведения не получено значимых различий для двух контрастных групп испытуемых.

Анализ результатов свидетельствует о том, что между возрастом, гендерной идентичностью и типом совладающего поведения не выявлено однозначных связей. Только в ситуации «пополневшего тела» и только женщины (но не девушки) достоверно выбирают продуктивный стиль совладающего поведения ($\chi^2=6,74$, $p\leq 0,05$).

Для выявления связей между изучаемыми параметрами использовался конфигурационно-частотный анализ (пакет КФА).

Получены следующие типы, характеризующие надежное сочетание изучаемых параметров на разных уровнях.

Недифференцированный тип гендерной идентичности сопряжен как в группе девушек, так и в группе женщин с минимальным уровнем расхождения между идеальным и реальным образом тела, а также с продуктивным стилем совладающего поведения ($p\leq 0,05$, $p\leq 0,01$). Недифференцированный тип считается в литературе самым «незрелым», однако вне зависимости от возраста он сопряжен с продуктивным типом совладания. Данный результат можно объяснить только работой

незрелых защитных механизмов (например, отрицания), которые обеспечивают минимальные расхождения между реальным и идеальным образом тела.

Маскулинный тип гендерной идентичности в группе девушек сопряжен со средним уровнем расхождения между идеальным и реальным образом тела и социальным стилем совладающего поведения ($p \leq 0,01$). В группе женщин маскулинный тип гендерной идентичности сопряжен со средним и максимальным уровнями расхождения между идеальным и реальным образом тела и непродуктивным стилем совладающего поведения ($p \leq 0,01$, $p \leq 0,01$).

Мы предполагаем, что маскулинизация в молодом возрасте является необходимым этапом становления индивидуальности и включает (предполагает) овладение социальным стилем совладания, тогда как стагнация маскулинной идентичности в зрелом возрасте может осуществляться только за счет непродуктивного стиля совладания.

Это предположение подтверждается результатами содержательной интерпретации данных относительно фемининного и андрогинного типов в разных возрастах.

Фемининный тип гендерной идентичности в группе девушек сопряжен с непродуктивным стилем совладания при минимальном ($p \leq 0,01$) и среднем ($p \leq 0,01$) расхождении между реальным и идеальным образом тела, тогда как в группе женщин – с социальным стилем совладающего поведения и с максимальным расхождением между идеальным и реальным образом тела ($p \leq 0,01$). Возрастная задача девушек – отдифференцироваться от матери. Трудности дифференциации выражаются в непродуктивном стиле совладания и в нивелировании различий между реальным и идеальным образом тела. Группа женщин, идентифицирующая себя с фемининным началом, способна выдержать максимальное расхождение между реальностью и идеалом посредством социального типа совладания.

Андрогинный тип гендерной идентичности в группе девушек сопряжен с максимальным расхождением между идеальным и реальным образом тела и с непродуктивным стилем совладающего поведения ($p \leq 0,01$). Этот результат можно интерпретировать как зеркальный способ репрезентации себя относительно фемининного типа: видимая способность у андрогинов выдерживать конфликт между реальностью и идеалом обслуживается непродуктивным стилем совладания.

В группе женщин андрогинный тип гендерной идентичности сопряжен с минимальным расхождением между идеальным и реальным образом тела. Выраженность стиля совладающего поведения по результатам обработки является несущественной ($p \leq 0,01$). Несущественность стиля совладания означает большую пластичность совладающего поведения вне зависимости от ситуации совладания.

Полученные результаты позволяют высказать общее положение о структуре индивидуальности, в которой разные компоненты сопрягаются в устойчивые типы. В выявленных типах наблюдается компенсаторная связь между типом гендерной идентичности, оценкой расхождения между образом реального/идеального тела и способом совладания в разных возрастных группах.

Понятия способностей и одаренности в концепции Б.М. Теплова

П.А. Сабодов (sabadosh@mail.ru)

Институт психологии РАН; МГППУ, г. Москва

Борис Михайлович Теплов считал, что общей теории одаренности пока не создано и до этого еще далеко. Для того чтобы к такой теории приступить, ему необходимо было сначала определить основные понятия своей концепции. Так появляется хрестоматийное тепловское определение способностей, признаваемое большинством отечественных специалистов. Вместе с тем, анализируя огромную теоретическую работу, проделанную Тепловым, мы можем убедиться, что это определение отражает лишь часть ее потенциала.

Итак, концепция одаренности разрабатывается Тепловым в связи с проблемой объяснения индивидуальных различий в успешности выполнения какой-либо деятельности. Известно, что на степень успешности деятельности человека, его достижения влияет множество причин: биологические – анатомо-физиологические особенности индивидуума; средовые – социоэкономические условия его существования; психологические – его знания, умения, навыки, усвоенные в течение жизни в определенной социокультурной среде. Анализируя эти причины, Теплов приходит к выводу: хотя каждый из перечисленных факторов и влияет на уровень достижений, но даже их сочетание не может его объяснить удовлетворительно. Так, люди зачастую добиваются одинаково больших успехов в какой-либо деятельности, обладая совершенно разными анатомо-физиологическими свойствами; и наоборот, достижения могут значительно различаться, несмотря на одинаковые условия жизни и сопоставимый объем знаний и умений на старте.

Для адекватного объяснения реальных различий в достижениях Теплов привлекает прежде всего психологический фактор, обозначаемый термином «способности». Взятый из житейского языкового обихода, в рамках концепции этот термин превращается в оригинальное научное понятие, включающее наряду с привычными свойствами собственно концептуальную специфику. Согласно знаменитому тепловскому определению, способности – это индивидуально-психологические особенности, являющиеся условиями успешности выполнения деятельности и не сводящиеся к тем знаниям, умениям и навыкам, которыми человек уже обладает. С этого определения начинается программная статья Теплова «Способности и одаренность» в редакции 1961 года (в которой, отметим, текст был сокращен в 10 раз по сравнению с полной версией 1941 года, являющейся библиографической редкостью), и именно оно дает повод для критики ввиду своего негативного характера. Действительно, способности здесь определяются явно отрицательно по отношению к усвоенному культурному опыту – знаниям, умениям, навыкам; указание на их психологическую природу также подразумевает прежде всего их небиологичность. Однако определение это как раз потому и стоит в начале, что является лишь отправной точкой, с которой вся концептуальная работа с понятием только начинается.

В первую очередь Теплов раскрывает характер отношений способностей со знаниями, умениями, навыками, снимая тем самым явное отрицание в исходном определении. Способности – не сами эти психологические образования, но фактор, определяющий скорость и легкость их формирования.

Далее, в отличие от врожденных биологических свойств организма, способности – результат культурного развития в ходе воспитания и обучения. Связи двух этих факторов – биологического и психологического – закономерно сложные: анатомо-физиологические особенности выступают по отношению к способностям в роли их материального субстрата – задатков, но в то же время следуют и своим, биологическим законам развития.

Кроме того, Теплов различает способности и еще один психологический фактор, влияющий на успешность деятельности – мотивационный, включающий, прежде всего, отношения и склонности. Мотивационный фактор и способности тесно взаимосвязаны, при этом характер этих связей довольно сложен: способности существуют только в рамках определенных отношений человека к действительности, которые, в свою очередь, только благодаря определенным способностям и могут реализоваться. Характер взаимозависимости не всегда синергичен: между способностями и склонностями периодически могут возникать противоречия, служащие толчком для дальнейшего развития.

Наряду с особенностями способностей, выделяемых в вышеописанных дифференциациях, Теплов подчеркивает еще две их принципиальные характеристики. Во-первых, способности динамичны: они существуют только в развитии, они возникают и развиваются в конкретной деятельности и не существуют до ее начала. Нельзя говорить о способности, которая не начала или, наоборот, закончила развиваться, в связи с чем понятия «предрасположенность» и «предел развития способностей» являются некорректными.

Во-вторых, способности – это психологические свойства человека, рассматриваемые исключительно с точки зрения требований определенной деятельности. Иными словами, ни одна индивидуально-психологическая особенность не может называться способностью, если рассматривается вне ее отношения к успешности той или иной деятельности. Критерием выделения отдельной способности является ее роль в анализируемой деятельности, поэтому классификации, основанные на принятых в общей психологии списках психических функций или сфер, к способностям неприменимы. Способности, как правило, просто не укладываются в подобные схемы: например, чувство ритма – музыкальная способность – является одновременно и познавательным, и эмоциональным процессом. Заметим, что здесь речь у Теплова фактически идет речь о сугубо функциональном статусе способностей как об их основополагающей характеристике.

Теплов констатирует, что успешность деятельности не определяется отдельными способностями напрямую: недостаток одних требуемых ей качеств может компенсироваться другими. Способности обнаруживают качественную индивидуальную специфику, а также испытывают взаимное влияние и обуславливают качественные изменения друг друга. Непосредственно возможность успешной деятельности определяет не сумма отдельных способностей, а их сочетание, отличающееся собственным качественным своеобразием, невыводимым из его со-

ставляющих и индивидуально специфическим. Такое качественно своеобразное сочетание способностей Теплов предлагает называть одаренностью. Поскольку одаренность, так же как и способности, существует только относительно какой-либо конкретной деятельности, то выражение «общая одаренность» не вполне корректно – вместо него для обозначения сторон одаренности, общих для широкого спектра деятельностей, Теплов предпочитает использовать термин «общие моменты одаренности».

Таким образом, мы обнаруживаем у одаренности тот же сугубо функциональный статус, что и у способностей. Кроме того, нетрудно заметить, что описание одаренности имплицитно содержит ключевые признаки системы: системообразующий фактор (успешность деятельности), наличие компонентов (способности), организованность и взаимные связи компонентов, целостность и эмерджентность свойств. Фактически, в терминах системного подхода, одаренность, по Теплову, является психологической функциональной системой как по наличию данных признаков, так и по подчеркнuto функциональному статусу своих компонентов и себя самой. Одновременно одаренность в качестве подсистемы входит вместе с мотивационным фактором, задатками и социокультурной средой в более крупную систему разноуровневых детерминант успешности деятельности.

Итак, из проделанного Б.М. Тепловым теоретического анализа следует, что способности – индивидуально-психологические особенности, возникающие и развивающиеся в ходе осваиваемой деятельности для обеспечения ее успешности и определяющие легкость и быстроту усвоения необходимых для нее знаний, умений и навыков. Появление и развитие способностей на биологическом материальном субстрате – задатках – обусловлено воздействием социокультурной среды, в том числе воспитанием и обучением, и тесно связано с мотивационной сферой личности. Взаимодействуя и влияя друг на друга в процессе развития, способности образуют функциональную систему – одаренность, обладающую индивидуальной качественной спецификой и непосредственно определяющую возможность успешного выполнения конкретной деятельности.

Вклад свойств нервной системы в развитие индивидуального стиля учебной деятельности школьников

О.С. Самбикина (sambikina-oksana@yandex.ru)

Пермский государственный педагогический университет, г. Пермь

Индивидуальный стиль учебной деятельности (ИСУД) в Пермской психологической школе традиционно является предметом пристального изучения. В ряде исследований, проведенных в лаборатории В.С. Мерлина, обнаружена зависимость индивидуального стиля от силы, уравновешенности и подвижности нервных процессов (С.И. Асфандиярова, М.Г. Субханкулов, М.Р. Щукин,

А.К. Байметов, Л.А. Вяткина, Л.А. Копытова и др.). Было установлено, что «индивидуальный стиль представляет собой целостный симптомокомплекс операций, связанный с определенным свойством нервной системы. Отдельные операции, входящие в этот симптомокомплекс, выполняют компенсаторную функцию». Поэтому одной из поставленных нами задач являлось изучение взаимосвязи свойств нервной системы с компонентами индивидуального стиля учебной деятельности младших школьников и подростков в ходе лонгитюдного исследования. Для изучения свойств нейродинамического уровня использовалась «Методика наблюдения за жизненными проявлениями свойств нервной системы у детей младшего и среднего школьного возраста» (Б.А. Вяткин). Для выявления компонентов стиля учебной деятельности младших школьников и подростков была сконструирована «Комплексная методика изучения индивидуального стиля учебной деятельности школьников». В основу данной методики положен опросник А.К. Байметова, направленный на изучение ИСУД старшеклассников.

Первоначально для изучения взаимной зависимости компонентов ИСУД и свойств нервной системы младших школьников был проведен корреляционный анализ. Выяснилось, что существует довольно тесная взаимосвязь между показателями свойств нервной системы и показателями компонентов ИСУД младших школьников. Исходя из анализа этих взаимосвязей, можно предположить, что дети с сильным, уравновешенным, подвижным типом нервной системы имеют более быстрый темп деятельности, они более активны на уроках; для детей с сильным, уравновешенным типом характерна меньшая импульсивность при ответе, предпочтение выполнять трудные задания, большая сосредоточенность на уроках, внимание к объяснению урока учителем; ученики с «сильной» нервной системой, как правило, не делают перерывов при выполнении домашнего задания. Младшие школьники с уравновешенным типом нервной системы долго и тщательно проверяют выполненную ими работу, предпочитают не списывать у товарищей. «Подвижные» дети на уроках вносят исправления и дополнения в ответы одноклассников.

Анализ взаимосвязей, полученных на выборке подростков, позволяет сделать заключение о том, что подростки с сильной нервной системой не склонны к длительным проверкам выполненных работ, предпочитают заниматься в одиночестве, менее склонны отвлекаться во время уроков. Подростки с уравновешенным типом нервной системы на уроке успевают выполнять дополнительные задания, помимо основных, не спешат при ответах, у них реже встречаются ошибки, допущенные из-за невнимательности, они более внимательны к объяснению урока учителем и своевременно готовят рабочее место к уроку. Подростки с подвижным типом нервной системы склонны проверять задания только в ходе их выполнения.

Сопоставив между собой количество взаимосвязей показателей свойств нейродинамического уровня с показателями компонентов ИСУД у подростков и у младших школьников, можно прийти к выводу, что зависимость особенностей стиля деятельности от свойств данного уровня с переходом к подростковому периоду ослабевает.

Возрастные и половые особенности модели психического и эмоционального интеллекта взрослых*

Е.А. Сергиенко (elenas13@mail.ru), Н.И. Колесникова

Институт психологии РАН, г. Москва

Школа Теллова–Небылицина направлена на поиск основ и механизмов индивидуальности человека. Данный поиск ведется в традициях нео-Павловского подхода, где конституциональные особенности складываются в паттерны индивидуальных предикторов поведения человека. Регуляция поведения также связана с базовыми индивидуально-типическими характеристиками поведения. Проблема становления саморегуляции поведения интенсивно разрабатывается в различных психологических школах и направлениях. Предлагаемый нами конструкт контроля поведения – одна из попыток поиска основ индивидуальных различий.

Разрабатывая представление о контроле поведения как ресурсной индивидуальной основе регуляции человека, продолжается теоретико-эмпирическое обоснование данного конструкта и поиск новых средств его операционализации. Контроль поведения понимается как интегративное объединение индивидуальных когнитивных, эмоциональных и волевых способностей субъекта, которые составляют уникальный ресурс субъекта (*Сергиенко, Виленская, Ковалева, 2010*). Проблема измерения контроля поведения остается во многом открытой. Модель психического как когнитивная модель, лежащая в основе понимания человеком собственного психического мира и мира других людей, может служить основой регуляции человеческих взаимодействий. Модель психического включает понимание намерений, желаний, мнений, эмоций и других психических состояний. Развитие понимания эмоций, обмана, психического и физического мира было изучено в циклах работ (*Сергиенко, Лебедева, Прусакова, 2009*).

Было показано интенсивное, уровневое развитие модели психического у детей дошкольного и младшего школьного возраста при типичном и атипичном развитии. Вопрос о возможности развития модели психического во взрослом возрасте оставался мало изученным. Для исследования модели психического взрослых людей необходимо были психологические средства, релевантные конструкту «модель психического». Сложной задачей в оценке модели психического взрослых людей оставалось измерение понимания эмоций. Для решения данной задачи мы использовали тест Эмоционального интеллекта (MSCEIT V2.0, адаптированный Сергиенко, Ветровой (2010)). Данный тест не является опросником и отвечает задачам оценки понимания и использования эмоций.

В настоящей работе ставилась цель изучения специфики развития понимания психического во взрослом возрасте (по трем возрастным группам – 17–22 года, 25–30 лет и 35–45 лет), по 50 человек в каждой группе при равном распределении мужчин и женщин.

* Работа поддержана РФФИ (грант № 11-06-00459а).

Для оценки понимания обмана, как ключевого феномена модели психического, использовался нарративный метод (10 рассказов, релевантных возрастным интересам групп участников исследования, направленных на понимание высказанного обмана и обмана по умолчанию). «Опросник на макиавеллизм» (Знаков, 2001) служил для оценки понимания манипулятивных действий. Понимание манипулятивных действий означает сравнение собственного понимания и понимания Другого и возможность изменить его в соответствии со своими целями, следовательно, выступает как показатель социального манипулирования на основе ментального понимания. Для изучения понимания эмоций был использован Тест на эмоциональный интеллект (русскоязычная версия MSCEIT V2.0). Тест предназначен для оценки способности человека понимать эмоции других и свои собственные, регулировать их и принимать решения в ситуациях для регуляции психических состояний. Для изучения понимания базовых ментальных состояний был использован «Тест чтения психического других людей по глазам», адаптированный Е.И. Лебедевой и И.В. Лялиной (2006, 2009). Оценивался также уровень интеллектуального развития (Стандартные прогрессивные матрицы Равена, 2001). Результаты исследования показали, что развитие модели психического не заканчивается в детском возрасте. Качественные изменения в понимании психического Другого продолжают на протяжении всей жизни человека. Это связано с обогащением жизненного опыта, усложнением системы оценок окружающей действительности и многими другими факторами. В исследовании были выявлены как возрастные, так и половые различия в модели психического и ее составляющих. В разные возрастные периоды изменяется соотношение различных компонентов модели психического у взрослых. Показатели по различным компонентам модели психического (понимание обмана, эмоций, базовых ментальных состояний) связаны с возрастом и полом субъекта.

Уровень понимания обмана имеет возрастную и половую специфику. У женщин наблюдается снижение способности к пониманию обмана с возрастом. Максимально высокие показатели из всего изучаемого периода приходятся на 17–22 года, затем наблюдается статистически значимое снижение данной способности. У мужчин высокие показатели по пониманию обмана приходятся на 17–22 года и 35–45 лет. В 25–30 лет наблюдается статистически значимое снижение данной способности. Следовательно, различия в понимании обмана между мужчинами и женщинами характерны для более зрелого возраста, тогда как в молодом возрасте уровень понимания обмана у мужчин и женщин не различается. Признание наличия/отсутствия обмана в ситуации в молодом возрасте связано в наибольшей степени с тем, кого приходится обманывать: чем менее близкие отношения с человеком, тем больше вероятность, что обман не будет признан таковым, особенно если это обман по умолчанию. С возрастом обман по умолчанию перестает восприниматься субъектом как обман, даже в ситуациях взаимодействия с близкими людьми. Отношение к высказанному обману с возрастом становится более неоднозначным: большой процент субъектов не признают его наличие во многих ситуациях. Таким образом, с возрастом наблюдается изменение отношения к обману от абсолютного и однозначного к более тонкому и дифференцированному.

Способность к пониманию обмана имеет тесную обратную взаимосвязь с макиавеллианским интеллектом. На основе этого можно выделить две противоположно направленные стратегии во взаимодействии с другими людьми: на одном полюсе будет находиться понимающая стратегия, как долгосрочная, ориентированная на взаимовыигрышные отношения, организованные по типу сотрудничества, и на другом полюсе – макиавеллианская стратегия, как краткосрочная, ориентированная на использование человека в своих целях и восприятие его как объекта, а не субъекта. Особенно четко выявленная закономерность прослеживается у мужчин в возрасте 25–30 лет. Способность к пониманию базовых ментальных состояний (чтению психического) находится в прямой зависимости от возраста и достигает своего пика к 25–30 годам, оставаясь стабильно высокой до 35–45 лет. Понимание эмоций является самой универсальной из изучаемых категорией модели психического, наиболее тесно взаимосвязанной с остальными ее составляющими. Общевозрастное снижение по пониманию и анализу эмоций и эмоциональному интеллекту (общий балл) наблюдается к 35–45 годам. Показатели, связанные с пониманием эмоций: идентификация эмоций, понимание и анализ эмоций, использование эмоций при решении проблем, сознательное управление эмоциями в наибольшей степени зависят от пола. У женщин эти показатели выше в течение изучаемого периода, но к 35–45 годам снижаются и становятся равными показателям мужчин.

Таким образом, выявлена неравномерность развития различных составляющих модели психического (понимание эмоций, обмана, базовых ментальных состояний) в течение жизни человека. Подобная гетерохрония развития, имеющая возрастные и половые особенности, обеспечивает адаптивность человека на протяжении всей жизни за счет различных составляющих модели психического.

Творческие способности студентов вуза

Н.Ф. Сечко (ninelle05@mail.ru)

*Международный гуманитарно-экономический институт,
г. Минск (Беларусь)*

Проявление способностей всегда строго индивидуально и чаще всего неповторимо. Еще в XVIII веке К.А. Гельвеций провозгласил, что посредством воспитания можно сформировать гениальность. Творчество предполагает тонкость наблюдения за явлениями, избирательное запоминание существенного, волевое и умственное напряжение, эмоциональный подъем, яркое воображение. Имеют место догадки, предположения, логический анализ и синтез.

В психологической литературе встречаются разные трактовки творчества. А. Адлер полагал, что «каждый человек изначально обладает творческой силой, а творческое Я, имеющееся у человека, влияет на каждую грань человеческого опыта и делает человека архитектором своей собственной жизни и творцом своей личности». Два начала – личностное и творческое – выделял в человеке

К. Юнг: «Творческое живет и произрастает в человеке, как дерево в почве, из которого он забирает нужные соки». Э. Фромм определяет творчество как способность «удивляться и познавать, умение находить решения в нестандартных ситуациях, нацеленность на открытие нового и способность к глубокому осознанию своего опыта». З. Фрейд утверждал, что важнейший источник творчества – это бессознательные психические процессы, являющиеся самой «творческой» частью психики. С.Л. Рубинштейн (2003) определял творчество как деятельность, создающую нечто новое, оригинальное, что потом входит в историю развития не только самого творца, но и науки, искусства. Глубину и остроту мысли, необычность постановки вопроса и его решения, интеллектуальную инициативу в творческой личности выделял Б.Г. Ананьев. Л.С. Выготский рассматривал творчество как создание нового и утверждал, что «в каждодневной окружающей нас жизни для творчества есть необходимое условие существования». С.Л. Рубинштейн (2003) считал, что «в творчестве создается и сам творец, и есть только один путь для создания большой личности: большая работа над своим творением». О.К. Тихомиров особую роль в творческой деятельности отводит целеполаганию. Как считает А.М. Матюшкин, если нет творчества, об одаренности говорить бессмысленно. Креативность – неотъемлемый элемент всех видов одаренности (*Дружинин*, 1999). Б.М. Теплов считал, что «талант как таковой многосторонен», не о существовании разных одаренностей должна идти речь, а о широте самой одаренности. Он возражал против представлений о том, что высокая одаренность в одной области сопровождается снижением одаренности в других областях (*Теплов*, 1961).

Общим для творческих личностей является потребность развиваться, постоянный рост (П. Торренс). По мнению А. Маслоу, «творчество – универсальная функция человека, которая ведет ко всем формам самовыражения, и способность к творчеству является врожденной». Он считал, что у людей, склонных к самоактуализации, доминирующим мотивом поведения чаще является радость от использования своих способностей. Подлинное творчество, креативность проявляются у человека в повседневной жизни, при выборе жизненных ситуаций, в разных формах самовыражения. Творчество – универсальное явление (К. Роджерс). Суть творчества – в способности преодолевать стереотипы на конечном этапе мыслительного синтеза и в широте поля ассоциации (С. Медник). Дж. Келли разработал оригинальную теорию творчества и творческой личности, впервые описав альтернативное гипотетическое мышление.

Для обозначения способности порождать необычные идеи, отклоняться от традиционных схем мышления, быстро решать проблемные ситуации введено понятие креативности. Креативность – процесс появления чувствительности к проблемам, дефициту знаний, их дисгармонии, несообразности и т.д.: фиксации этих проблем; поиска их решений, выдвижения гипотез; проверок, изменений и перепроверок гипотез; их формулирования и сообщения результата (П. Торренс). Основными факторами креативности признаются: оригинальность, семантическая гибкость, образная адаптивная гибкость, способность к обостренному восприятию недостатков, дисгармонии. Для проявления творческих способностей

необходима креативная среда. Ряд зарубежных исследователей креативность связывают с личностными чертами (Дружинин, 1999).

В отечественной психологии проблемой способностей занимались Б.М. Теплов, В.Д. Небылицын, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, К.К. Платонов, В.Н. Мясищев, В.А. Крутецкий, Н.С. Лейтес, В.Н. Дружинин, Д.Б. Боговяленская, А.М. Матюшкин, М.А. Холодная, Л.Г. Жабицкая, Т.И. Артемьева, В.М. Экземплярский и др. (Мясищев, 1998).

Отечественные экспериментальные исследования способностей чаще строятся на основе подхода, основанного на утверждении, что способности – это то, что не сводится к знаниям, умениям и навыкам, но обеспечивает их быстрое приобретение, закрепление и эффективное использование на практике. Большой вклад в исследование способностей внес Б.М. Теплов. По мнению Б.М. Теплова (1961), способности не могут существовать иначе, как в постоянном процессе развития. Способность, которая не развивается, которой на практике человек перестает пользоваться, со временем утрачивается.

Всякая деятельность требует от человека обладания специфическими качествами, определяющими его пригодность к ней и обеспечивающими определенный уровень успешности ее выполнения. Б.М. Теплов указывает, что помимо успеха в деятельности, способность детерминирует скорость и легкость овладения деятельностью, и это изменяет положение с определением: скорость обучения может зависеть от мотивации, но чувство легкости при обучении (иначе – «субъективная цена», переживание трудности) скорее обратно пропорционально мотивационному напряжению. Чем больше развита у человека способность, тем успешнее он выполняет деятельность (*там же*).

Б.М. Теплов предложил три эмпирических признака способностей, которые и легли в основу определения: 1) способности – индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого; 2) только те особенности, которые имеют отношение к успешности выполнения деятельности или нескольких деятельностей; 3) способности не сводимы к знаниям, умениям и навыкам, которые уже выработаны у человека, хотя и обуславливают легкость и быстроту приобретения этих знаний и навыков. Учитывая то обстоятельство, что XXI век предъявляет особенно высокие требования к развитию личности и творческих способностей, нами были исследованы уровни самоактуализации и креативность студентов 4 курса, обучающихся по специальности «психология». Выборка составила 50 человек. Использовался адаптированный и модифицированный Н.Ф. Калиной и А.В. Лазукиным тест РОИ – опросник САМОАЛ, включающий шкалы креативности, стремления к творчеству, автономности, спонтанности и др.

Результаты оказались таковы: у 48% преобладает высокий уровень самоактуализации, средний с тенденцией к высокому – у 24%, средний уровень – у 20%, средний с тенденцией к низкому – у 10%, низкий уровень – у 6% студентов. Таким образом, можно говорить о достаточно высоком уровне как творческих способностей, стремления к творчеству у студенческой молодежи, так и стремления к самоактуализации и самореализации, и это вселяет оптимизм и веру в будущее.

Литература:

- Дружинин В.Н. Психология общих способностей. СПб.: Питер, 1999.
Мясищев В.Н. Психология способностей: В 2 т. М., 1998.
Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. М., 1961.
Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб., 2003.

**Военно-профессиональные способности абитуриентов,
поступающих в вузы внутренних войск МВД России**

Д.В. Смирнов (denis_smirnov@211.ru)

*Новосибирский военный институт внутренних войск
имени генерала армии И.К. Яковлева МВД России, г. Новосибирск*

Из практики хорошо известно, что не все люди одинаково быстро и легко овладевают военной специальностью. Нередким явлением на сегодняшний день продолжает оставаться отказ в приеме на учебу значительному количеству абитуриентов вследствие профессиональной непригодности.

Так что же такое способность к воинской деятельности? В одном из указов Петра I было сказано, что в рекруты должны сдаваться люди «добрые, человеческие, не старые, не увечные и не дураки», а один из первых теоретиков военно-учебной экспертизы Р. Штырнин (1854) указывал на необходимость распределения рекрутов по «ряду способностей» и особенно отмечал, что «одно требуется от гренадера или карабинера, другое – от стрелка и егеря». Менялась военная техника, претерпела изменения сама военная деятельность, а вместе с ними изменились требования и к способностям, необходимым воину. И если в петровские времена от рекрута требовалось, чтобы он был не увечным и не дураком, то в настоящее время, например, от наводчика-оператора требуется: точность и быстрота зрительного (слухового) восприятия, глазомер; координация движений руками; самообладание и выдержка; высокая концентрация и устойчивость внимания; ответственность; аккуратность и т.д. Нередко специальные военные способности проявляются еще в раннем детстве. Например, знакомство с биографиями К.Е. Ворошилова, Г.К. Жукова, И.С. Конева свидетельствует, что все они еще в подростковом возрасте выделялись среди сверстников своими командирскими, организаторскими способностями. Незаурядными техническими способностями отличались еще в юношеском возрасте Королев, Туполев и Крылов. Но можно привести и обратные примеры, когда выдающиеся командные способности больших военных начальников раскрывались лишь в зрелом возрасте. Хотя следует особо отметить, что и в том и в другом случае люди, чья талантливость является бесспорной, всегда считались титанами труда.

Помимо разграничения по содержанию способности делятся также по уровню их развития, где в качестве крайних вариантов выделяют неспособность и гениальность. Неспособность определяется структурой качеств личности, включающей отрицательные для данной деятельности черты. Например, неспособ-

ность к успешной адаптации в воинском коллективе, как показывает практика, рассматривается как качество, затрудняющее деятельность курсанта. Как отрицательные качества для курсантов военных вузов могут рассматриваться низкая выносливость, слабые волевые качества, неумение общаться с людьми и другие. Нередко качества человека, являющиеся отрицательными для одной деятельности, выступают как положительные для другой. Так, умение длительно поддерживать заданный высокий уровень работоспособности без необходимости мгновенной мобилизации сил может обеспечить успешное выполнение деятельности, например, оператора станции разведки и целеуказания, и может выступить как отрицательное качество для оператора наведения, где деятельность предполагает наличие способности к быстрой мобилизации и мгновенному отреагированию на возникшую ситуацию (Жильников, 1990). С другой стороны, у абитуриента может быть благоприятное сочетание способностей (одаренность) к службе в подразделении связи, водительской профессии или какой-либо иной деятельности.

Для военных вузов наиболее важны военно-профессиональные способности абитуриентов, так как для отдельных видов воинской деятельности требуется как общие, так и специальные способности. С этой точки зрения военно-профессиональные способности могут рассматриваться как способности к военной службе вообще (в этом случае мы заранее предполагаем, что более высокие показатели физического, интеллектуального, нравственного развития свидетельствуют о более высоких общих военных способностях).

Специальные способности характеризуют успешность освоения деятельности по определенной военной специальности. В качестве их предпосылок могут рассматриваться элементарные общие и специальные способности, под которыми понимают врожденные анатомно-физиологические, психофизиологические, психологические особенности абитуриента, такие как ловкость, быстрота, координированность движений, объем памяти, распределение внимания, а также определенные черты личности: решительность, смелость, организованность и другие (Дружинин, 1996).

Военно-профессиональные способности имеют структуру, в которую входит совокупность качеств личности, соответствующих объективным условиям и требованиям данного вида деятельности. Можно выделить три группы качеств, характеризующих потенциальные способности абитуриентов к военной деятельности: качества, связанные с направленностью и характером человека; уровень общего интеллектуального развития, функционирование основных психических процессов; наконец, качества, обуславливающие боевую «психологическую надежность», в частности уровень нервно-психической устойчивости, характеризующий устойчивость к эмоциональным, физической и интеллектуальным нагрузкам, отсутствие склонности к тревожным состояниям, растерянности и чрезвычайным отрицательным реакциям при первых неудачах, чрезмерной чувствительности и т.д. (Калинчук, Караяни, Логинов, 1996).

В структуре специальных способностей можно выделить ведущие, дополняющие и второстепенные. Например, при отборе юношей в подразделения специального назначения в качестве ведущих качеств рассматриваются устойчивость к распределению внимания; координация движений руками, ногами и другие характеристики специалиста, выделяемые как профессионально-важные. Дополняющими являются ответственность, аккуратность, сообразительность, глазомер, пространственные представления, второстепенными – хороший слух, чувство ритма и т.п.

Остановимся коротко на тех основных принципах, которыми следует руководствоваться, чтобы избежать ошибок при определении способностей абитуриентов. Во-первых, юноша должен обладать качествами, которые являются профессионально важными для данной деятельности. Во-вторых, элементарные способности должны совпадать с интересами человека. Кандидат на учебу, отличающийся точностью и быстротой зрительного восприятия, хорошей концентрацией внимания, высокой координацией движений – то есть профессионально важными качествами курсанта специального подразделения может показывать результаты, не соответствующие уровню его потенциальных способностей, если основная область его интересов будет связана с другой сферой, например, художественной или только спортивной. В-третьих, способности должны поддерживаться условиями жизни и деятельности.

Способности человека – это предпосылки его дальнейшего профессионального роста. Однако эти предпосылки могут реализоваться лишь при устойчивой направленности человека на освоение данной деятельности, его убеждении в своем ей соответствии. Удачное сочетание специальных способностей и направленности на деятельность определяются как призвание (*Дружинин, 1996*). Совокупность устойчивых побуждений к военной деятельности рассматривается как военно-профессиональная направленность. Для ее выявления используются методы исследования истории развития личности: биографический, анализ документов, беседа. Все эти методы имеют один смысл – исследование возникновения и проявления способностей в истории жизни абитуриента (*там же*).

Таким образом, военно-профессиональные способности имеют сложную структуру, все компоненты которой необходимо учитывать в процессе отбора абитуриентов и формирования их у курсантов.

Литература:

- Дружинин В.Н.* Психодиагностика общих способностей. М.: ИЦ «Академия», 1996.
Жильников И.Д. Диагностика интеллектуальных способностей при отборе кандидатов на учебу в военные училища. Дисс. ... канд. психол. наук. М., 1990.
Калинчук Л.В., Караяни А.Г., Логинов И.П. Технологии морально-психологического обеспечения: Актуальные проблемы теории и практики. М., 1996.

Психологическое содержание мотива власти

Н.В. Солнцева (nvs54@mail.ru)

филиал РГГУ, г. Фрязино Московской области

Активность человека обусловлена рядом факторов. Среди этих факторов – желание контролировать ситуацию. Человеку важно знать и понимать – что происходит вокруг него, как происходящее с ним соотносится, каким образом он сам может влиять на все это. Контроль ситуации складывается из определенного набора действий, которые определяются комплексом потребностей, мотивов, желаний, интересов и т.д. Одним из ведущих мотивов в этой ситуации является мотив власти. Становление этого мотива начинается на ранних возрастных этапах и сопряжено, по утверждению С.Б. Каверина, с формированием и развитием таких потребностей как гедонистические потребности, потребность в свободе, потребность в самоутверждении и самовыражении, потребность быть личностью.

Сжатая характеристика указанных потребностей, которые соединяясь, образуют качественно новое явление, представляет собой содержательную основу потребности власти.

Исходной, генетической основой рассматриваемого явления является потребность в свободе, потребность в сохранении возможности принятия мер по достижению гомеостатического равновесия и безопасности. Безопасность может быть обеспечена только в том случае, если есть обратная информация, которая позволила бы «потрогать», «попробовать» окружающую среду, оценить ситуацию, определить источник возможной угрозы или характер преград, препятствующих достижению цели. Ничем не стесняемая возможность действовать и достигаемая тем самым независимость от обстоятельств дают благоприятный прогноз безопасности на ближайшее будущее, что изначально и составляет сущность психического состояния свободы. С.Б. Каверин подчеркивает принципиальное значение статуса этой потребности именно как врожденной и поэтому столь мощной и неодолимой – как необходимость воздуха. Не случайно, по его мнению, при объяснении биологической обусловленности потребности в свободе физиологи используют понятие «рефлекс свободы».

По мере роста какой-то из потребностей неизбежно возрастает зависимость субъекта от того, кто контролирует благо, способное удовлетворить данную потребность. Эта зависимость переживается как ограничение, несвобода, а поэтому первая характеристика психологического содержания потребности власти есть стремление освободиться, получить независимость – от обстоятельств, от других людей. Освободиться можно только двумя способами: путем отказа от блага или посредством контроля над ним.

Поскольку отказаться от средств жизнеобеспечения практически невозможно, то остается единственный выход – взять контроль в свои руки, завладеть благом, что и означает захват власти. Именно в этом заключается момент перераспределения потребности в свободе в потребность власти, показывающий их генетическое родство.

Вторая характеристика потребности власти, тесно связанная с потребностью в свободе, состоит в тенденции обладать имуществом, вещами, распоряжаться собственностью, что восходит к гедонистической потребности.

Третья характеристика сопряжена с потребностью в самоуважении или статусной потребностью. Она состоит в том, что человек стремится к безопасности, сохранению желаемой позиции в социуме, но уже не на уровне индивида, а на уровне личности.

Четвертый компонент потребности власти – потребность в самовыражении. «Оценив свои возможности, – указывает Каверин, – как более предпочтительные, испытав радость победы в состязании, человек стремится к повторению успеха, все чаще берет инициативу в свои руки. Инициатива в игровой и, шире, досуговой деятельности, увеличивая уверенность в себе, проявляется в других формах общения и может трансформироваться в стремление к превосходству и преобладанию вообще как черта характера, добавляющая еще один штрих к характеристике потребности власти».

Пятый компонент – потребность быть личностью. Представление о психологическом содержании этой потребности содержится в словах Л.С. Выготского: «Личность становится для себя тем, что она есть, через то, что она представляет для других». Эта представленность человека в сознании и помыслах других определяет масштаб личности и измеряется количеством действий, которые человек совершил во благо ближних. Потребность быть личностью тесно связана с желанием приносить пользу людям.

По мере взросления человека – его развития и приобретения опыта, по мнению Н.А. Аминова, для удовлетворения вышеперечисленных потребностей происходит формирование и дальнейшее развитие необходимых способностей и черт характера. А в зависимости от сочетания рассмотренных компонентов формируются типы личности.

Культурные особенности гелотофобии в России

Э.А. Стефаненко (*matja@yandex.ru*)

Московский городской психолого-педагогический университет, г. Москва

Гелотофобия (от греч. «гелос» – смех) определяется как страх выглядеть смешным (*Ruch, Proyer, 2008*). Впервые феномен гелотофобии был описан М. Титцем в контексте психопатологии как особая форма социофобии (*Titze, 1996*). С точки зрения М. Титца, некоторые пациенты испытывают первичную тревогу, связанную со страхом осмеяния другими, и убеждены, что они смешны и с ними «что-то не так». Люди с выраженной гелотофобией имеют ряд дезадаптивных особенностей, существенно влияющих на их качество жизни: оценивают смех и улыбку окружающих скорее как способ принизить, чаще смеются над другими, чем с другими, не способны использовать юмор в качестве копинг-

стратегии. В своих крайних проявлениях гелотофобия включает в себя более или менее выраженную паранойяльность, ранимость, социальную изоляцию. Манера общения свидетельствует об их скованности и производит странное впечатление, получившее название «синдром Пиноккио» (*там же*). Для таких людей характерно мышечное напряжение (вплоть до онемения) и психофизиологические симптомы, типичные для тревоги. Отличительной чертой людей с гелотофобией являются неловкие, несурзные движения.

На сегодняшний день исследование гелотофобии принимает все более масштабный характер и представляет научный и практический интерес в контексте как изучения индивидуальных различий, так и психопатологии. Проведенное швейцарскими учеными кросскультурное исследование гелотофобии показало, что гелотофобия – универсальный феномен, распространенный в той или иной степени во всех странах (*Proyer et al., 2009*). Вариативность ответов определяется не столько языком, сколько культурой. В свою очередь адаптация опросника гелотофобии на российской выборке является необходимым этапом для изучения феномена гелотофобии в нашей стране.

Цель данного исследования: адаптация русскоязычной версии опросника гелотофобии «GELOPH 15», а также выявление возможных культурных особенностей феномена гелотофобии в России.

На основании анализа полученных данных была выдвинута гипотеза исследования: русскоязычная шкала гелотофобии является надежным инструментом для измерения гелотофобии, имеющим однофакторную структуру.

Для измерения гелотофобии использовалась шкала «GELOPH 15», разработанная В. Рухом и Р.Т. Пройером. Шкала представляет собой опросник из 15 утвердительно сформулированных пунктов (*Ruch, Proyer, 2008*).

В исследовании принимали участие 216 испытуемых, в основном студентов. Среди них 76 мужчин и 140 женщин в возрасте от 18 до 69 лет ($M=25,28$, $SD=10,15$), 75 состояли в браке либо имели постоянного партнера; 140 человек – из Костромы и 72 человека – из Москвы (4 человека из других городов России).

В результате статистической обработки опросник «Гелотофобия 15» обнаружил хорошие психометрические показатели: пригодность всех пунктов для выявления гелотофобии, высокую внутреннюю согласованность пунктов. Факторный анализ показал, что однофакторное решение является оптимальным. Полученную русскоязычную версию опросника можно использовать для дальнейших исследований страха выглядеть смешным. Тем не менее, внутренняя согласованность шкалы ниже, чем у оригинальной версии ($t=0,83$ и $0,95$ (*Ruch, Proyer, 2008*) соответственно).

В результате анализа распространенности гелотофобии в России было показано, что 7,41% испытуемых обнаружили симптомы гелотофобии. Степень выраженности гелотофобии оказалась связана с местом проживания: у жителей Костромы гелотофобия значимо выше, чем у жителей Москвы ($M=1,82$ и $1,62$ соответственно, $t=3,24$, $p=0,001$). Можно предположить, что в маленьких городах выше опасность уронить себя в глазах окружающих, поскольку выше вероятность того, что люди знают друг друга. Считается, что страх выглядеть смешным связан с коллективизмом–индивидуализмом или взаимозависимостью–не-

зависимостью в социуме (Lampert et al., 2010; Proyer et al., 2009). Полученные данные о том, что в Костроме гелотофобия выше, чем в Москве, подтверждают эту гипотезу.

Процент людей с гелотофобией в России (7,41%) оказался ниже, чем в Германии, где, по данным В. Руха и В. Проьера, он составил 11,65% (Ruch, Proyer, 2008). В то же время, процент людей с гелотофобией в России выше, чем в Австрии (5,80%), и близок к данным Китая (7,31%) и Швейцарии (7,23%) (Proyer et al., 2011). Безусловно, трудно однозначно интерпретировать эти различия, поскольку задействовано слишком много культурных, социальных, исторических и психологических переменных. Так, например, с точки зрения К. Дэвиса, теоретически высокая распространенность гелотофобии должна быть в иерархически организованных социумах, где основным инструментом социального контроля является стыд.

Гелотофобия в целом не связана с возрастом, полом и семейным статусом испытуемых. Однако наблюдаются значимые корреляции по отдельным пунктам. Женщины чаще соглашаются с утверждениями, которые представляют собой конкретные ситуации, в которые может попасть любой человек, и демонстрируют конкретные чувства и поведение человека в этих условиях. А мужчины чаще соглашаются с более общими утверждениями, которые не касаются конкретных ситуаций и эмоций.

С пунктом 11 («Если у кого-то я однажды вызвал смех, я никогда больше не смогу непринужденно общаться с этим человеком») испытуемые соглашались тем больше, чем они были старше ($p=0,05$). Сложившийся характер, устойчивые личностные особенности, установки и принципы взрослых людей делают их менее гибкими, поэтому, в отличие от более молодых людей, они чувствительнее к отношению со стороны других и в этом смысле более категоричны.

Ответы на пункт 3 («Когда посторонние люди в моем присутствии начинают смеяться, мне часто кажется, что они смеются надо мной») коррелируют с семейным статусом ($p=0,04$): одинокие испытуемые чаще соглашались с этим утверждением, чем состоящие в браке (в том числе гражданском). Возможно, люди, имеющие постоянную эмоциональную поддержку в лице супруга, становятся менее тревожными и мнительными.

Одной из целей данной статьи является стимуляция научного интереса к феномену гелотофобии в нашей стране. Поскольку изучение гелотофобии находится в самом начале своего развития, большое количество вопросов остается открытым. Широкое поле исследований открывается в отношении причин и следствий гелотофобии, а также национальной специфики ее проявлений.

Литература:

- Lampert M.D., Isaacson K.L., Lyttle J. Cross-cultural variation in gelotophobia within the United States // Psychological Test and Assessment Modeling. 2010. Vol. 52. № 2. P. 202–216.
- Proyer R.T., Ruch W., Chen G.-H. Positive psychology and the fear of being laughed at: Gelotophobia and its relations to orientations to happiness and life satisfaction in Austria, China, and Switzerland // Humor: International Journal of Humor Research. 2011.

- Proyer R.T. et al.* Breaking ground in cross-cultural research on the fear of being laughed at (gelotophobia): A multinational study involving 73 countries // *Humor: International Journ. of Humor Research*. 2009. Issue 22-1/2. P. 253–279.
- Ruch W., Proyer R.T.* The fear of being laughed at: Individual and group differences in Gelotophobia // *Humor: International Journ. of Humor Research*. 2008. Issue 21 (1). P. 47–67.
- Ruch W., Proyer R.T.* Who is gelotophobic? Assessment criteria for the fear of being laughed at // *Swiss Journ. of Psychology*. 2008. Vol. 67 (1). P. 19–27.
- Titze M.* The Pinocchio Complex: Overcoming the fear of laughter // *Humor and Health Journ.* 1996. № 5. P. 1–11.

Изучение уровня сформированности у студентов представления о своей будущей профессиональной деятельности как индикатора формирования профессиональной готовности

М.Г. Тумаева (titaeva-m@bk.ru), Н.А. Аминов

Учреждение РАО «Психологический институт», г. Москва

Активизация роли таможенной службы в системе внешнеэкономической деятельности государства предъявляет все возрастающие требования к профессиональному уровню подготовки таможенных специалистов всех звеньев системы таможенных органов. Овладение таможенной профессией в ходе профессионального обучения в таможенной академии требует организации образовательного процесса, дающего целостное представление о таможенной деятельности. Изучение учебных дисциплин с осознанием их роли и места в формировании специальных знаний и навыков таможенника – важное условие профессиональной подготовки будущих специалистов.

Учебные планы академии включают в себя разнообразные дисциплины, изучение которых имеет различную степень значимости для будущей профессии.

Осознание учащимися уровня значимости изучаемых дисциплин для будущей профессиональной деятельности наряду с академической успешностью является важным индикатором формирования профессиональной компетентности как одного из компонентов профессиональной готовности студентов.

Проблема осознания учащимися уровня значимости изучаемого предмета для профессиональной подготовки специалистов рассматривалась в работах А.А. Вербицкого, Т.Д. Дубовицкой и других авторов.

Целью исследования, проведенного среди студентов таможенной академии, являлась эмпирическая проверка гипотезы, согласно которой рост согласованности представлений студентов и преподавателей о степени значимости учебных дисциплин для будущей профессиональной деятельности является показателем развития профессиональной готовности к работе в таможенных органах.

Для оценки фактора развития профессиональной готовности – профессиональной компетентности – разработана анкета для студентов и преподавателей, направленная на определение степени значимости изучаемых предметов для работы в таможенных органах по выбранной специальности. Анкета, предложенная студентам старших курсов различных факультетов, включала в себя перечень дисциплин, изучаемых ими на момент исследования. Студентам предлагалось оценить по 10-балльной шкале степень значимости каждой изучаемой дисциплины для работы по выбранной специальности в таможенных органах. В данном исследовании преподаватели выступали в роли экспертов, оценивая тот же, что и студенты, перечень дисциплин по указанному выше критерию.

Задачей данного анкетирования было определение степени близости в оценивании изучаемых дисциплин студентами и преподавателями-экспертами. Для решения задачи определялись: степень согласованности мнений среди студентов, преподавателей; значимые взаимосвязи в оценивании дисциплин, а также выделялись группы учебных предметов, имеющих высокие, средние, низкие ранги.

Для анализа результатов анкетирования, получения обоснованных выводов использовались статистические методы обработки данных. В исследовательской работе определялись следующие статистические критерии: коэффициент конкордации Кендалла W ; коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Анализ статистических данных осуществлялся с помощью программного комплекса SPSS.

Данное исследование проводилось на выборке студентов Российской таможенной академии (212 человек), обучающихся на различных факультетах (юридическом, экономическом, таможенного дела).

Результаты исследования показали высокую степень согласованности в оценках экспертов-преподавателей и позволили предположить, что средние оценки по группе преподавателей отражают относительно однозначное мнение всех экспертов о степени значимости оцениваемых дисциплин.

Для определения степени близости в оценках значимости дисциплин для будущей профессиональной деятельности между студентами и преподавателями-экспертами проведен корреляционный анализ полученных показателей. Определена положительная взаимосвязь между оценками студентов и преподавателей-экспертов, мнение студентов и преподавателей о степени значимости изучаемых предметов совпадает. Данная взаимосвязь более выражена в оценке дисциплин, имеющих высокий ранг. Как правило, к дисциплинам с высокой значимостью для будущей профессии все участники исследования относят общие профессиональные и специальные дисциплины.

По степени близости ранговых профилей оценивания изучаемых дисциплин студентами и экспертами можно выделить группы учащихся в зависимости от уровня сформированности представления о своей будущей профессиональной деятельности, о сфере необходимых знаний и умений, то есть от уровня развития профессиональной готовности.

Для этой цели разработана и внедрена интервальная шкала уровня сформированности представления о своей будущей профессиональной деятельности. Шкала дает возможность оценить степень представленности в сознании студен-

та образа будущей профессии как важнейшего условия дифференциации ведущих компонентов специальных способностей к государственному регулированию и их интеграции.

На основе данных, обработанных с использованием внедренной для данного исследования шкалы, получены процентные отношения численности учащихся академии с различным уровнем сформированности представления о своей будущей профессиональной деятельности.

Нужно отметить, что академическая успеваемость студентов по дисциплинам, имеющим высокий рейтинг, значительно выше, чем по предметам, значимость которых была оценена студентами в меньшей степени. Осознанность степени значимости изучаемых дисциплин для обретения профессии побуждает студентов к большим усилиям в овладении знаниями, формирует внутреннюю мотивацию учащихся, повышает ответственность за результаты учебной деятельности.

От курса к курсу знания о будущей профессиональной деятельности у учащихся расширяются, углубляются, насыщаются новым содержанием, тем самым определяя большую избирательность студентов в оценке значимости изучаемых дисциплин для выбранной ими профессии. Используя данный метод анкетирования студентов на каждом курсе обучения, можно наблюдать динамику развития профессиональной готовности учащихся.

Наличие представленности у студентов модели профессионала-таможенника и его профессиональной деятельности позволяет студентам точно определить уровень значимости изучаемой дисциплины, ее место и роль в формировании специальных знаний и навыков для успешной профессиональной адаптации в будущем. Оптимальное составление учебных планов позволяет выстроить образовательный процесс, эффективно формирующий образ таможенного специалиста, развивать профессиональную компетентность студентов, начиная с младших курсов.

Когнитивный стиль в структуре индивидуальности на разных возрастных этапах

И.В. Тухомирова (tivik2007@yandex.ru)

Учреждение РАО «Психологический институт»;

Российский государственный гуманитарный университет (РГГУ), г. Москва

Научное наследие Б.М. Теплова и в настоящее время является источником для теоретических подходов и экспериментальных программ в дифференциальной психологии и психофизиологии. Обозначенные им принципы объединения размерного и типологического подходов, интегрирование психологического и физиологического знания об источниках психической активности позволяют выделять и рассматривать целостные симптомокомплексы, которые выступают как ключевые в структуре способностей, темперамента, характера. В работах Б.М. Теплова «Психология музыкальных способностей» и «Ум пол-

ководца» содержится чрезвычайно важное для нашего исследования положение, касающееся целесообразности исследования особенностей познавательной активности человека во взаимосвязи с другими особенностями индивидуальности – характером, личностными качествами. В настоящее время единицей, объединяющей индивидуальные особенности, связанные с познавательной активностью на разных уровнях организации индивидуальности, часто рассматривается индивидуальный стиль.

В работах отечественных психологов исследованию стиля деятельности уделяется большое внимание (В.С. Мерлин, Е.А. Климов, Е.П. Ильин, В.И. Моросанова, В.А. Толочек и др.). Под стилем понимается определенное сочетание приемов и способов деятельности, которые обусловлены нейрофизиологическими особенностями. Формируясь как «интегральный эффект взаимодействия субъекта и объекта», стиль выполняет задачи обеспечения наиболее успешного взаимодействия с внешней средой. То есть, являясь индивидуально-устойчивым образованием, стиль в то же время обладает способностью изменяться в онтогенезе, «подстраиваться» под влиянием как внешних (например, обучающих, развивающих технологий, требований конкретной деятельности и др.), так и внутренних (формирование новых компенсаторных приемов, способов деятельности) факторов.

Следует заметить, что на примере стиля как нельзя лучше прослеживаются взаимосвязи возрастного и индивидуального развития – закономерности процессов «сложения – вычитания возрастного и индивидуально-типологического в онтогенезе» (Н.С. Лейтес, Е.П. Гусева, Г.В. Бурменская, М.С. Егорова и др.). В рамках этого направления особый интерес приобретают вопросы, связанные с изучением «индивидуальных траекторий» развития познавательных способностей в процессе прохождения индивидом через «кризисные» моменты развития: подростковый возраст, окончание школы и поступление в вуз. Именно этот аспект был главным для нас при анализе результатов серии исследований. В центре внимания были вопросы сохранения–изменения в онтогенезе взаимосвязей познавательного стиля (полнезависимости) с характеристиками разных уровней индивидуальности: скоростными параметрами двигательных реакций (теппинг-теста), свойствами темперамента, индексами интеллекта.

Для решения поставленных задач использовались методики: а) методика диагностики когнитивного стиля «полнезависимость – полнезависимость» (фигуры Готтшальдта); б) тест интеллекта Векслера (в детской и взрослой модификациях), методика диагностики свойств темперамента А.И. Крупнова, теппинг-тест (Е.П. Ильин и др.). Исследования проводились на выборке младших подростков (12–13 лет, 19 человек), старших подростков (13–15 лет; 57 человек), студентах (20–24 года; 57 человек).

Результаты кластерного анализа, выполненного для каждой из возрастных групп на показателях стиля (баллы за полнезависимость), темперамента (эргичность, социальная эргичность, пластичность, социальная пластичность, темп, социальный темп, эмоциональность, социальная эмоциональность), уровневых характеристиках интеллекта (индексы Общего, Вербального, Невербального интеллекта и показателя разницы между индексами Невербального и Вербального

интеллекта) и теппинг-теста (удобный, быстрый темп выполнение задания правой и левой рукой в удобном и быстром темпе), показали наличие сходства и отличий в картине взаимосвязей обозначенных показателей. Для каждой возрастной выборки была получена своя дендрограмма, показывающая порядок объединения показателей в кластеры. Интересно отметить, что, что кластерные структуры, полученные для каждой возрастной группы, имеют между собой больше сходства, чем различий. В первую очередь это касается количества выделяющихся основных кластеров и порядка их объединения между собой.

Основу одного из наиболее обширных кластеров составили показатели темперамента: все показатели темперамента наиболее близки и однородны по своему содержанию (что может быть связано отчасти с методикой их диагностики). Это наблюдается во всех возрастных группах. Далее, к этой группе показателей непосредственно примыкает показатель когнитивного стиля. Затем присоединяются показатели теппинг-теста (разница между показателями быстрого и удобного темпа для правой и левой руки). И на следующем уровне эту кластерную ветвь завершает показатель, характеризующий разницу между невербальным и вербальным интеллектом. Отталкиваясь от состава характеристик, вошедших в этот кластер, его можно обозначить как «стилевой». Он иллюстрирует тяготение друг к другу показателей когнитивного стиля (полнезависимости) и темперамента, а также индикаторов типологического свойства лабильности нервной системы (М.К. Кабардов и др.) и преобладания невербального интеллекта над вербальным.

Второй кластер (может быть обозначен как «интеллектуальный») у всех возрастных групп образован показателями интеллекта: индекс вербального, невербального и индекс общего интеллекта. Следует заметить, что очередность объединения показателей в кластер зависит от возрастного состава групп. У младших подростков наиболее близки и однородны (составляют первую ветвь 2-го кластера) показатели невербального интеллекта и индекса общего интеллекта; в группе старших подростков и студентов, первичную ветвь образуют показатели вербального и общего интеллекта.

Третий кластер (обозначенный как «моторный») составили показатели теппинг-теста: удобный и быстрый темп для правой руки, удобный и быстрый темп для левой руки. Имеются сведения, что эти скоростные двигательные характеристики коррелируют с частотой альфа-ритма (В.В. Печенков и др.) и, следовательно, этот кластер в типологической интерпретации можно содержательно связать со свойством активированности нервной системы. Следует заметить, что характер образования этого кластера в разных возрастных группах имеет свои отличительные особенности. У младших подростков первичные ветви кластера образованы показателями удобного и быстрого темпа для каждой руки. И только затем происходит их объединение в общую ветвь. То есть у младших подростков наиболее близки и однородны показатели, касающиеся каждой руки. У старших подростков на первом уровне объединяются показатели левой руки (удобный и быстрый темп) затем к ним присоединяются показатель правой руки (удобный темп) и завершает объединение показатель быстрого темпа для правой руки. Таким образом, в старшем подростковом возрасте объединяющими явля-

ются показатели левой руки. У студентов первичное объединение показателей зависит в большей мере от характеристики выполняемой деятельности (быстрый или удобный темп): вначале объединяются показатели быстрого темпа для обеих рук, затем – удобного темпа для обеих рук, и затем уже они образуют один общий 3-й кластер.

Картина объединения трех выделенных кластеров в единую структуру у всех возрастных группах единая: показатели 1-го кластера (темперамент, когнитивный стиль, показатели лабильности нервной системы и показатель доминирования невербального интеллекта) объединяются с 3-м кластером (показатели теппинг-теста) и затем к ним присоединяется 2-й кластер, характеризующий показатели интеллекта.

Полученные нами данные мы рассматриваем как предварительные в связи с недостаточностью строгого (с привлечением референтных ЭЭГ-индикаторов свойств нервной системы) типологического анализа в отношении скоростных и темпераментальных показателей.

Таким образом, в структуре целостной индивидуальности когнитивный стиль (полнезависимость) занимает довольно устойчивое место в период наиболее интенсивного становления познавательных способностей (подростковый, студенческий возраст). Наиболее тесные связи он обнаружил с показателями темперамента, моторными характеристиками, которые можно интерпретировать в связи со свойством лабильности нервной системы, и показателем разницы между невербальным и вербальным интеллектом.

Способности, ресурсы, успешность: эффекты взаимодействия субъектов*

В.А. Толочек (tolochek@psychol.ras.ru)

Институт психологии РАН, г. Москва

Феномен способностей имеет длинную и продуктивную историю изучения как в зарубежной психологии – Г. Айзенком, А. Бине, Дж. Гилфордом, Д. Векслером, Ж. Пиаже, Ч. Спирменом, Л. Терстоуном, В. Штерном и др., так и в отечественной – Д.Б. Богоявленской, Л.А. Венгером, Э.А. Голубевой, В.Н. Дружининым, Е.П. Ильиным, В.А. Крутецким, Б.М. Тепловым, М.А. Холодной, Д.В. Ушаковым, В.Д. Шадриковым и др. Работы многих из них стали хрестоматийными, но при этом остается множество проблемных «узлов». В 1923 году Эд. Клапаред отмечал сложность задачи дать определение сущности способностей. Аналогичной констатацией открывается монография В.Д. Шадрикова: «до настоящего времени остается открытым вопрос: что же такое способность» (2007). Способности остаются проблемой, имеющей слабо связанные аспекты,

* Исследование поддержано РГНФ (грант № 11-06-00081: «Сопряженная профессиональная карьера субъекта»).

венчающей острой критикой «состояния вопроса»: критикой «психометрического интеллекта», «академического интеллекта», стандартных тестов и условий их проведения, требованием учета не только «элементарных», но и высших личностных особенностей и др. В практическом плане проблема способностей чаще предстает как фактор социальной успешности (профессиональной, в частности). Признано, что способности определяют успешность деятельности, но не сводятся к ней. В решении задач оценки и управления успешностью субъекта наиболее продуктивным нам видится подход, дополняющий исторически сложившийся, – обращение к более широкому контексту деятельности и жизнедеятельности человека и привлечение к анализу новых реалий. Необходимо изменение самих «исходных положений», «координат» научного анализа. В основу представлений об успешности должны быть положены не отдельные качества – способности, мотивация и т.п., или их комплексы – ПВК, компетенции и т.п., присущие исключительно отдельному субъекту, легко актуализируемые и проявляющиеся спонтанно, а потенциально доступные субъекту качества и условия, в том числе среды и других людей, которые он может использовать. Наиболее целостным понятием, интегрирующим в себе множество потенциальных качеств и условий субъекта, среды и других людей, нам видится понятие «ресурсов» – естественной психологической «клеточкой» и адекватной психологической «единицей».

Понимая способности как «функциональные системы» (по В.Д. Шадрикову) и один из видов ресурсов субъекта, в центр нашего внимания помещена совокупность условий реальности, сопряженных с его успешностью, например, в профессиональной деятельности. Понятие «ресурсы» органично связано с контекстами профессиональной деятельности и обеспечивает реализацию: а) экологического подхода к решению разных задач; б) целостного подхода, не разделяющего в декартовской оппозиции «субъект» и «объект», или среду, в широком смысле; в) синергетического подхода, ориентированного на внимание к нестабильным состояниям системы, нелинейности развития, роли «слабых взаимодействий», множественным эффектам. Объектом изучения должны стать внешние условия в их потенции становиться «внутренними условиями» – средствами решения задач. Можно различать: 1) индивидуальные ресурсы человека, 2) ресурсы физической среды, 3) ресурсы социальной среды (культуры), 4) ресурсы взаимодействия людей. В русле постулируемого подхода раскрываются взаимосвязи разных ресурсов, биполярность и амбивалентность их свойств, неоднозначность эффектов, возникающих при обращении человека к ним, при его взаимодействии с другими. Так, например, ресурсы взаимодействия людей процессуальны, динамичны, ситуативно изменчивы, биполярны, имеют разные ближайшие и отсроченные множественные эффекты. Признаем, что ресурсы физической и социальной среды, взаимодействия людей сложно объективно оценивать, как следствие они редко становятся предметом научного исследования.

Едва ли не все эффекты взаимодействия людей характеризуются биполярностью – наличием выраженного «положительного полюса», способствующего развитию субъекта (индивида, личности, индивидуальности), и «отрицательного полюса», препятствующего и угнетающего развитие. В научной литературе, однако, чаще выборочно обсуждаются проявления (про-явления) одного из

«полюсов». Например, ЗБР трактуется Л.С. Выготским и его последователями исключительно как возрастание возможностей ребенка в процессе взаимодействий со взрослым; воспитание и обучение традиционно рассматриваются как позитивный процесс формирования или привития ребенку социально ценных качеств; руководство – как организующее начало, направляющее, интегрирующее, мотивирующее людей. Второй полюс, порождающий посредственности, бездарность, пассивность, инфантильность, заслоняется позитивным и односторонним названием эффекта: «воспитание», «руководство» и т.д.

Сущность концепции ресурсов заключается в следующем: важное значение имеет не только состав, число, величина, не только качественное разнообразие утилизируемых субъектом ресурсов, но и их временная и пространственная согласованность, их гармония, качество их интеграции как синхронизации разных систем и как следствие – синергетические эффекты, в самом исходном составе ресурсов не представленные. Ключевым моментом здесь выступает даже не сам состав ресурсов, а какие-то их особые их взаимоотношения.

Эмпирическим основанием ресурсного подхода могут служить наши исследования психофизиологически обусловленного индивидуального стиля деятельности в спорте высших достижений, в частности – изучение взаимодействий тренеров и спортсменов, сходных и различающихся по типологии, изучение зависимости успешности спортсмена от согласованности его индивидуальности и индивидуальности тренера (Толочек, 1981–2009). Методы: Психодиагностика («Наклон кривой», ХНК-2, теппинг-тест, тест-опросники Г. Айзенка, Р.Б. Кеттелла), опросы и анкетирование, стенографирование соревновательной деятельности и авторские методики. (Методика «Наклон кривой», или «градиент силы», была разработана В.Д. Небылицыным в 1960 г. как развитие представлений Б.М. Теплова о типологических свойствах нервной системы и позволяла выявлять выраженность физиологического закона силы в двигательных реакциях. Для диагностики использовался нейрохронометр. Методика «теппинг-тест» предложена Е.П. Ильиным в 1970-х годах. Для диагностики использовался электронный счетчик и телеграфный ключ). Всего было обследовано более 200 высококвалифицированных спортсменов и тренеров, специализирующихся в разных видах спортивной борьбы (вольной, классической, дзюдо).

Обобщая данные экспериментов, обследований, наблюдений в юношеском и в спорте высших достижений, можно констатировать следующее. 1) Результативность тренеров, представителей разных стилей, имеющих разную психофизиологическую организацию, в короткой перспективе юношеского спорта относительно; в спорте высших достижений чаще и более высокие достижения имели воспитанники «слабых» тренеров, или со слабой по возбуждению нервной системой. 2) В работе «сильных» тренеров часто имела место выраженная зависимость успеха, физического состояния и активного отсева борцов вследствие несоответствия типологии спортсмена и тренера, тогда как у «слабых» тренеров такая зависимость выражена в меньшей степени. 3) «Средние» и «слабые» тренеры как педагоги чаще более гибки, универсальны, более психофизиологически лояльны к воспитанникам, чем «сильные». По мере профессионализации, на высших ступенях мастерства спортсменов решающим становится фактор «отно-

шения субъектов», опосредованных сходством/различием их психофизиологической организации. 4) «Слабые» тренеры в разных возрастных группах были более продуктивны. Они имели в 1,5–2,0 раза больше результативных воспитанников, чем представители других типологий. 5) В детерминации успешности спортсменов имеет место тройной эффект: а) «психофизиологическая лояльность» тренера; б) соответствие/несоответствие типологии тренера и спортсмена; в) соответствие/несоответствие стиля и профессиональной картины мира тренера индивидуальности спортсмена. 6) «Слабые» дзюдоисты во всех возрастных и квалификационных группах чаще достигали высоких результатов, чем представители другой типологии. 7) Важную роль в успешности спортсменов играет распределение разных индивидов в разных «пространствах» деятельности. В их успешности проявляется своеобразный феномен «психологической ниши» – освоения борцами разных пространств деятельности, эффективное использование ими разных ресурсов, направление, управление деятельностью таким образом, чтобы создавать удобные для себя условия. Это проявляется в выборе и активном создании разных режимов деятельности, условий, ситуаций: борьба преимущественно в высоком, среднем или низком темпе; на дальней, средней или ближней дистанции; подавление или, напротив, использование активности противника и т.п. Успешность борцов высших разрядов (чемпионов страны, Европы, мира, Олимпийских игр) была сопряжена не с их «абсолютным превосходством» над соперниками в отдельных качествах, а с умением создавать удобные для себя и менее удобные для соперника условия борьбы. Полученные данные позволяют констатировать: более разработанное в психологии понятие «способности» адекватно объясняют успешность субъекта в условиях искусственной среды (обучения, диагностики) и лишь отчасти – в условиях реальной деятельности. «Ресурсы» более адекватно объясняют успешность субъекта в естественных условиях социальной и физической среды, но редко представлены должным образом при лабораторном моделировании деятельности. «Ресурсы» наряду со «способностями» есть необходимое звено в системе научных понятий, объясняющих феномен успешности. Два подхода – изучение успешности через «призмы» способностей и ресурсов, – отражают две дополняющих друг друга парадигмы: «свойств субъекта» (доминировавшей в XX столетии) и «отношений субъекта».

Музыкальность в развитии интонирующей функции психики

А.В. Топонова (allatoropova@list.ru)

Учреждение РАО «Психологический институт», г. Москва

Музыкальность как феномен, находящийся на пересечении многих психических функций – от сенсорно-перцептивных до экспрессивно-когнитивных – и от них зависящий, претерпела и претерпевает в своем развитии фило- и онтогенетические трансформации, впрочем, как любое проявление «языкового сознания».

Рассмотрение музыкальности как проявления «языковости» (Земцовский, 1996) психической организации человека никак не противоречит ее изучению с позиций специальных способностей (по Б.М. Теплову (2003)). Музыкальные способности человека могут рассматриваться как орудия продвижения данной языковой функции в своем развитии к высшим уровням, где под высшими уровнями понимаются такие ее формы, которые способствуют опосредованному интонационному закреплению когнитивных и аффективных достижений человечества и отдельных личностей в объективированных выразительных (музыкальных, в частности) формах.

Какова же функция музыкальности и самой музыки? Это функция невербальной категоризации переживаний и явлений внешней и внутренней жизни личности, семьи, клана, рода и этноса в экспрессивном («мягком»), по Ю.Лотману (1992) языке (речи) – языке интонаций и развернутых интонационных форм, закрепленных в культуре. Названную функцию невербальной категоризации событий психической жизни уместнее назвать интонирующей функцией психики или интонирующим сознанием.

Путь становления интонирующего сознания таков: субъективная спонтанная интонаема – культурно-обусловленная интонация – фиксированный музыкальный символ и его «знак» (закрепленный в устном ритуале или письменной форме).

Итак, в музыкальности можно выделить два слоя:

1) праслой – интонирующее сознание или его функция, которое является общей основой для многих выразительных форм искусств, не только музыки (но и танца, жеста и пластики, речевой декламации);

2) слой культурно-обусловленный – собственно музыкальное сознание, опосредованное символами и знаками интонационного словаря определенной культуры и эпохи.

Таким образом, музыкальность (музыкальное сознание, действующее произвольно и опосредовано через интонационные символы и знаки) можно считать еще одной (в ряду, открытом Л.С. Выготским) высшей психической функцией, сопряженной с общественной формой существования музыкальных знаков и символов, которая произрастает из общего слоя первичных психических функций, а именно – интонирующей функции сознания.

Интонирующая функция психики является мостом между так называемой «биологией переживаний» человека и его общественно-социальной сущностью – межличностным пространством людей, общения, культуры, социума, традиций, моделей жизни, наконец. Эта сторона развития человека непрерывна, постоянна и многовариантна в истории человеческих культур и общей эволюции сознания (то есть обладает характеристиками общими, особенными и единичными).

Объективировано генез «музыкальных орудий» развития культуры и личности зафиксирован в самом музыкальном языке, понять структуру которого можно с помощью методологии реконструкции музыкальной психосемантики.

Пространство музыкальной психосемантики многоуровневое. Можно выделить три основных пласта на срезе «музыкального вещества культуры», отражающих: общее (архетипическое), особенное (культурно-языковое); «знаковое» в

музыкальном смыслообразовании. Эти пласты имеют между собой обратимую, исторически-обусловленную связь.

I пласт – праформы или архетипы, общечеловеческие энерго-временные паттерны музыкального сознания, выраженные и закрепленные в универсалиях музыкального языка.

II пласт – культурно-конвенциональные языковые стереотипы интонирования переживаний (этнокультурный интонационный словарь).

III пласт – устоявшиеся семиотические формулы, закрепившиеся знаки или мифологемы музыкального сознания.

Почему для психологии музыки и музыкального образования так важно определение иерархии психических функций: от первичной к высшей? Да потому, что мы должны понимать – на какой спонтанной психической активности произрастает музыкальное развитие и каким образом музыкальная культура и образование прививает управляемый символогенез музыкальной грамотности, дает возможность развития музыкального восприятия и творчества как высших психических функций.

В онтогенезе музыкальность человека претерпевает несколько стадий становления и факторов более или менее успешного развития тех самых эталонных способностей, выделенных в классической концепции Б.М. Теплова.

Музыкальное сознание личности опирается на глубинный протослой «языкового» психического опыта индивида, выраженный и запечатленный в интонамах: опыт эмоционально-значимых отношений, опыт спонтанно-интонированных (вербально и невербально) чувств и аффектов, опыт ритмизованных действий и движений, опыт выразительного музыкального высказывания, опыт слухового и процессуального ориентирования во времени и пространстве.

Эмоционально-значимые отношения – это присутствие близких и дальних людей, создающих особое энергетическое поле для произрастания основных базовых эмоций, на котором расцветает многообразие интонированных переживаний. Разнообразии эмоциональных связей между людьми, возможно, создает опору для развития ладовых взаимоотношений, их функционального соподчинения. Ладовое чувство происходит также еще из ощущений пространства, гравитационных ощущений и многого другого, то есть опять же переживаний жизни «из плоти и крови».

Опыт музыкальных спонтанно-интонированных (вербально и невербально) чувств и аффектов – это атмосфера свободной экспрессии текущих музыкальных переживаний, обретение личностью собственного «голоса» и пластического самовыражения. Восполнить этот опыт при его отсутствии ставила своей целью в «школе свободного танца» знаменитая А. Дункан и ее последователи.

Опыт музыкально-ритмизованных действий и движений — целесообразная организация совместно-разделенной деятельности с ребенком, будь то игра, физические упражнения или передвижение в пространстве (по земле или по воде). Музыкально-ритмизованные действия и движения создают легкость в освоении пространства и создают базис для музыкально-ритмического чувства.

Опыт выразительного высказывания — это эмоционально-осмысленная воздействующая музыкальная речь, служащая развитию общения и вербальной экспрессии у ребенка. «Слово» свернуто в музыкальной интонации подчас также явственно, как и движение.

Слуховое и процессуальное ориентирование во времени и пространстве — это освоение с самого раннего детства способа исследования пространства с помощью слуха и звука: вслушивание, повышающее чувствительность к акустическим, тембральным и высотным характеристикам звучащего вокруг; процессуальное ориентирование во времени — это первичное спонтанное измерение времени ребенком, например, при ожидании чего-либо — количеством пропевания знакомых песен, заполнение времени передвижения в пространстве мысленными «куплетами», а то и более сложными «масштабно-тематическими структурами» (пением считалок, стихов и т.д.) Этот прафеномен индивидуального музыкального сознания отражен А. Милном в «ворчалках» Винни-Пуха. Примером измерения времени и длины пути интонированной процессуальностью служат, например, ямщицкие песни.

Далее орудиями развития музыкальности в онтогенезе становятся: накопление сенсорных и эстетических эталонов — вокальных интонаций-штампов, попевок и ритмических фраз; опыт музыкально-пластического интонирования и общения с музыкальными инструментами; жанровые и стилевые обобщения как классификаторы музыкальных знаков и форм.

В процессе приобретения сложного опыта интонирования от рождения до смерти происходит развитие знаково-символической и интонирующей функций психики.

Таким образом, в плане изучения и понимания логики развития интонирующей функции психики в феномен музыкальности выстраиваются основные стадии.

Вначале — онтогенетически заданное спонтанное интонирование опыта переживаний личности или родного этноса («голоса крови»).

Затем — восприятие и присвоение стереотипов (сенсорных и экспрессивных эстетических эталонов) актуальной доминирующей культуры или конфессии.

И наконец, распознавание в звуковом информационном потоке значащих интонационных знаков и этнокультурных или конфессиональных символов как когнитивно-аффективных ориентиров и стимуляторов различных форм поведения.

Литература:

Земцовский И.И. Человек музицирующий — Человек интонирующий — Человек артикулирующий // Музыкальная коммуникация: Сб. научных трудов. Сер. «Проблемы музыкознания». СПб., 1996. Вып. 8.

Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. М., 2003.

Лотман Ю.М. Избранные статьи. Т. 1: Статьи по семиотике и типологии культуры. Таллинн, 1992.

Электроэнцефалографические особенности музыкальности

А.В. Торопова (allatoropova@list.ru), И.Н. Симакова, К.Н. Василевская, А.К. Беданокова

Учреждение РАО «Психологический институт», г. Москва

«Проблема музыкальности» представляет собой сложную феноменологию, к которой обращались философы, музыканты, педагоги и психологи. Проявление музыкальности традиционно оценивается по наблюдаемым «жизненным проявлениям»: 1 – по мотивации к музицированию или восприятию музыки, 2 – по достаточно высоким учебным или творческим (композиторским или исполнительским) результатам, 3 – по эмоциональной отзывчивости к музыке (Б.М. Теплов, С.Н. Беляева-Экземплярская, Н.А. Ветлугина). Проблема музыкальности в науке последних 100 лет чаще всего решалась с помощью поиска необходимых и достаточных специфических качеств «музыкального таланта». Таким образом, изучение музыкальности было приравнено к изучению одаренности и специальным способностей. Данный подход представлен несколькими теоретическими моделями структуры музыкальности, разработанными самими музыкантами-теоретиками, композиторами и педагогами и, тем самым, обеспечен глубоким уровнем психологической интроспекции.

Наиболее известными авторами, описывающими феноменологию музыкальности, являются Н.А. Римский-Корсаков, В. Хэккер и Т. Циген, К. Сишор и Б.М. Теплов.

Так, Н.А. Римский-Корсаков выделил в комплексе музыкальности технические (специфические исполнительские способности к игре на музыкальном инструменте или пению) и слуховые (элементарные и высшие) способности (Римский-Корсаков, 1911). В анализе структуры феномена музыкальности у Н.А. Римского-Корсакова уже присутствуют посылки для построения индивидуальных конфигураций музыкальности в зависимости от представленности тех или иных сторон музыкального слуха, чувствований и степени развития отдельных способностей.

В. Хэккер и Т. Циген выделяют пять компонентов музыкальной одаренности: сенсорный (ощущение), ретентивный (память), синтетический (восприятие), моторный (психомоторика), идеативный (мышление) (Тарасова, 1988). Такая пятикомпонентная модель музыкальности предполагает измерение функций музыкальности «на выходе», то есть по продуктам музыкальной деятельности. Этот подход можно считать собственно психологическим к осмыслению феномена музыкальности, его эмпирически-редуцированные варианты до настоящего времени являются главными в музыкальной педагогике и психодиагностике музыкальности.

К. Сишор рассматривал музыкальность как совокупность отдельных несвязанных между собой измеряемых «талантов», которые объединяются в пять основных групп: музыкальные ощущения и восприятие; музыкальное действие

вание; музыкальная память и музыкальное воображение; музыкальный интеллект; музыкальное чувствование (*Seashore*, 1990). Наибольшее научное изучение после К. Сишора получили такие компоненты его модели, как музыкальная память (*Маккинон*, 2009) и музыкальный интеллект (*Гарднер*, 2007).

Классификация, предложенная Б.М. Тепловым, объединяет следующие параметры оценки музыкальности: слух, ритм, музыкальная память, эмоциональность и логическое мышление (умение вычленить структуру произведения) (*Теплов*, 1947/2003). Изучение психофизиологических индикаторов музыкальности было начато в лаборатории Б.М. Теплова, и методология основывалась на выявлении свойств высшей нервной деятельности, коррелирующих с музыкальными способностями, проявляемыми в естественных условиях учебной деятельности и оцениваемыми экспертами-педагогами. В рамках данного подхода в лаборатории дифференциальной психологии и психофизиологии Психологического института РАО был проведен целый ряд исследований по проблеме выявления природных задатков, вносящих свой вклад в конечные (деятельностные) проявления музыкальных способностей. В качестве задатков музыкальных способностей изучались типологические свойства нервной системы. Особое внимание было уделено положению Б.М. Теплова и В.Д. Небылицына о роли слабой нервной системы: «слабая нервная система, уступая сильной в пределах работоспособности, имеет перед ней преимущество в том, что обладает более низкими сенсорными порогами», значит, обладает большей чувствительностью (цит. по: *Голубева*, 2005). Э.А. Голубева отмечает, что полученные корреляции музыкальных способностей с чувствительностью нервной системы позволяют «высказать гипотезу, что... чувствительность может являться одной из природных предпосылок музыкальности» (*там же*).

Результаты исследований, однако, обнаружили несколько различные «природные предпосылки музыкальности» у испытуемых разных возрастных групп.

– У младших школьников была обнаружена корреляция музыкальных способностей со свойством лабильности нервной системы (*Гусева, Медянников*, 1985).

– В подростковом возрасте показано, что 90% музыкально одаренных детей (учащихся Московского государственного хорового училища им. А.В. Свешникова) проявляли свойство слабости нервной системы (*Левочкина*, 1989). Свойство лабильности обнаружило положительную корреляцию с оценками музыкальности, что нашло подтверждение и в других работах лаборатории (*Голубева и др.*, 1985).

– На выборке студентов музыкально-педагогического факультета МГЗПИ были обнаружены корреляционные связи успешности обучения уже со всеми тремя свойствами нервной системы: наиболее успешные по музыкальным дисциплинам студентки проявляли свойства силы, лабильности и активированности (*Аминов и др.*, 1989).

В приведенных исследованиях музыкальность рассматривалась по тем или иным внешним компонентам музыкальной деятельности, и успешность в этих направлениях связывалась с общими свойствами нервной системы. Этот мето-

дологический ход, несомненно, внес важнейший вклад в изучение музыкальности как способности к профессиональному обучению музыке. Но существуют и иные аспекты данного феномена, в большей степени связанные с формированием индивидуальных особенностей понимания музыки. Изучение музыкальности как индивидуально-психологической характеристики требует продолжения поиска адекватной методологии.

Так, например, В.Н. Мясищев указывал, что классификация К. Сिशора по формальным компонентам способностей не выясняет истинного смысла музыкальности. Он понимал музыкальность как «реактивность на музыку», позволяющую музыке воздействовать на поведение, деятельность, и отдельные реакции человека (Мясищев, 1962). Изучение «психофизиологической реактивности на музыку» – это тот методологический путь, который мог бы привести к новому пониманию сущности музыкальности, связанной с функциональными психическими состояниями и оптимальным или неоптимальным функционированием мозга под воздействием музыкальной стимуляции. Это соображение вместе с концепцией поиска природных детерминант (задатков) не столько всей деятельностью структуры музыкальности, сколько ее внутренних когнитивных кодов – музыкально-образных представлений – привели к постановке новой исследовательской задачи.

Наблюдения, приведенные в научной и педагогической литературе, свидетельствуют, что индивидуальные особенности музыкально-образных представлений могут проявляться в доминировании определенной сенсорной модальности при восприятии. В реальности каждый перцептивный образ включает в себя компоненты разных сенсорных систем чувственного опыта человека, но осознаются и становятся доминирующими в сознании только некоторые из них. На этом основании в психологии появилась типология индивидуальных различий по признакам ведущей сенсорной модальности чувственной ткани (аудиалы, визуалы и кинестетики). Применительно же к проблеме музыкальности Н.В. Морозовой (2005) были выделены следующие типы модальности музыкально-образных представлений: аудиальная, визуальная, кинестетическая, эмоциональная и абстрактная.

Для исследования внутренней когнитивной структуры музыкальности нам показалось весьма перспективным обращение к модальностям и ЭЭГ-индикаторам сенсорных различий в музыкальных представлениях. Индивидуальные особенности ЭЭГ являются устойчивыми параметрами, которые сохраняются стабильными на протяжении долгих лет (Федотчев, Бондарь, Акоев, 2000). К таким показателям можно отнести тип электроэнцефалограммы, доминирующую индивидуальную частоту альфа-ритма (Лебедев, 2002; Базанова, Афтанас, 2006). Особенности электроэнцефалограммы были выделены для прогнозирования интеллектуальных возможностей человека (Лебедев и др., 1997), а также особенностей музыкального восприятия (Petsche et al., 1985; Лебедев, Князева, 1999; Князева, Торопова, 2003). В частности, Т.С. Князевой и А.Н. Лебедевым (1999) было показано, что при восприятии музыки электроэнцефалографические профили точнее отражают музыкальные переживания испытуемых, чем их собственные, часто противоречивые, словесные отчеты и оценки. Вместе с тем,

существует четкая зависимость картины ЭЭГ от текущего функционального состояния индивидуума.

В течение 2010 года нами было проведено комплексное исследование на выборке студентов Московского педагогического государственного университета с целью выявления связи доминирующей сенсорной модальности при формировании музыкально-образных представлений с индивидуальными характеристиками ЭЭГ. В исследовании приняли участие 25 студентов 17–25 лет, из них 17 студенток музыкального факультета и 8 студентов психолого-педагогического факультета МПГУ (из них 5 девушек и 3 юношей). Студенты прошли процедуру диагностики типа доминирующей репрезентативной системы музыкально-образных представлений, возникающих при прослушивании различных музыкальных фрагментов и отдельных фраз (по методике Н.В. Морозовой, заключающейся в анализе возникающего у испытуемых ассоциативного ряда вербальных предикторов и определении частотности и качественного разнообразия слов, относимых к определенной сенсорной модальности).

Распределение типов ведущей модальности в выборке было следующим: 6 человек – визуальная модальность, 9 человек – кинестетическая, 5 человек – эмоциональная, 2 человека – аудиальная (слуховая) и 3 человека – абстрактно-логическая модальность.

ЭЭГ регистрировали с помощью компьютерной системы NeuroKM (Россия) с полосой пропускания от 0,5 Гц до 30 Гц. Компьютерная обработка ЭЭГ проводилась с использованием системы анализа и картирования ЭЭГ «Brainsys» (Россия), разработанной А.А. Митрофановым. Статистический анализ полученных данных осуществлялся с помощью программы SPSS 15.0 с применением метода однофакторного дисперсионного анализа.

На первом этапе визуально у каждого испытуемого оценивался индекс альфа-активности в затылочных зонах коры. При представлении ритма более 50% его индекс считался высоким, в остальных случаях – низким. Анализ полученных данных показал, что в группе испытуемых с ведущей визуальной модальностью в 100% случаев регистрировались ЭЭГ с высоким индексом альфа-ритма; в группе с доминирующей эмоциональной модальностью – в 60%, в группе с доминирующей кинестетической модальностью – в 44%.

На следующем этапе был проведен статистический анализ полученных результатов с использованием метода однофакторного дисперсионного анализа. Сравнивались значения логарифма абсолютной ($\ln ACM$) и относительной ($\ln OCM$) спектральных мощностей различных частотных диапазонов в группах с разными ведущими модальностями. Абсолютная спектральная мощность в значительной степени отражает зависимость от амплитуды биопотенциалов, относительная – от соотношения ритмов. Так как численность групп была неодинакова, предварительно проводилась проверка гомогенности дисперсии с использованием критерия Ливена.

Проведенный анализ показал, что при сравнении средних значений $\ln ACM$ различия были выявлены только в высокочастотном бета-диапазоне (20–30 Гц) в центрально-теменных областях полушарий. При этом наименьшие средние значения (то есть наименьшая мощность бета-активности) отмечались в группе с доминирующей кинестетической модальностью.

нирующей кинестетической модальностью. Действительно, наше предположение о том, что доминирование кинестетической модальности связано с преобладающим развитием соматосенсорной сферы, согласуется с полученными данными.

Подтверждением этому являются и результаты сравнения групп по средним значениям \ln ОСМ с использованием метода Шеффе: различия были выявлены для групп с ведущими визуальной и кинестетической модальностями: у последних была больше выраженность тета-активности (4–7 Гц) в центральных отделах коры. Это говорит о большей выраженности процессов торможения в группе с ведущей кинестетической модальностью по сравнению с испытуемыми с визуальной модальностью.

Были обнаружены достоверные различия между группами с визуальной и эмоциональной модальностями в диапазоне 15–20 Гц: выраженность бета1-диапазона выше в группе с доминирующей эмоциональной модальностью, что, по-видимому, может быть связано с изменением соотношения процессов возбуждения-торможения в коре головного мозга в сторону усиления процессов возбуждения у испытуемых с выраженными эмоциональными реакциями в ответ на музыкальное воздействие.

Таким образом, проведенный нами анализ выявил достоверные различия по характеру и параметрам ЭЭГ (абсолютной и относительной спектральной мощности) между группами с разными ведущими сенсорными модальностями, выявленными при восприятии музыки. Данный факт вносит некоторую ясность в понимание качественного своеобразия музыкальности как процесса понимания звуко-интонационной информации, происходящего в разных структурах мозга, в зависимости от доминирующей модальности чувственного распознавания. Это явление позволит предсказывать по показателям ЭЭГ индивидуально-психологические особенности музыкально-образных репрезентаций, помогает осмыслить пути развития восприятия музыки у детей с разными «модальными типами» активности мозга, что, возможно, может помочь в выборе направления музыкального образования школьников и студентов и в выработке индивидуальных стратегий обучения музыке.

Формирование и развитие современного руководителя в свете идей Б.М. Теплова

А.А. Трусъ (atr70@yandex.ru)

*Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка,
г. Минск (Беларусь)*

Подготовка современного руководителя к профессиональной деятельности является значимой предпосылкой успешности организации. Многочисленные примеры из управленческой практики различных уровней – от локального (структурное подразделение предприятия) до глобального (государство) по-

казывают, что сильная масштабная личность руководителя способна придать мощный импульс динамичному развитию системы, перевести ее на качественно новый уровень. Также можно привести большое количество примеров, когда эффективно функционирующая система под управлением некомпетентного менеджера приходит к стагнации и упадку. Актуальной в данном контексте является фраза Наполеона, которую приводит в своем уникальном труде «Ум полководца» Б.М. Теплов: «Когда маленький человек задумывает великое предприятие, он всегда уменьшает его до уровня своей посредственности».

В целях формирования и развития современного руководителя необходимо учесть сочетание двух важных характеристик – выдающегося ума и сильной воли. В своей работе «Ум полководца» Б.М. Теплов под словом «воля» предлагает понимать сложный комплекс свойств: сила характера, мужество, решительность, энергия, упорство и т.п. Этой «совершенно бесспорной мысли» важный оттенок придают приводимые в работе слова Наполеона о том, что дело не только в том, что полководец (руководитель) должен иметь и ум, и волю, а в том, что между ними должно быть равновесие, что они должны быть равны: «Военный человек должен иметь столько же характера, сколько и ума». Дарование настоящего полководца он сравнивал с квадратом, в котором основание – воля, высота – ум. Квадрат будет квадратом только при условии, если основание равно высоте; большим полководцем может быть только тот человек, у которого воля и ум равны. Если воля значительно превышает ум, полководец будет действовать решительно и мужественно, но мало разумно; в обратном случае у него будут хорошие идеи и планы, но не хватит мужества и решительности осуществить их. Эта мысль справедлива и для современного руководителя.

По нашему мнению, большое значение в развитии личности руководителя играет его амбициозность, то есть стремление быть первым, сделать лучше других, достичь более высоких показателей. Также значимым слагаемым в этом направлении является постоянная работа менеджера над собой, его временные, финансовые и иные инвестиции в собственное образование, которое должно носить непрерывный характер.

Б.М. Теплов приводит в своей работе пример динамики профессионального и личностного роста генералов Наполеона, который особенно выделяет Ланна: «Для Мюрата или Нея было невозможно не быть храбрыми, но головы у них было мало, особенно у первого. Ней – самый храбрый из людей, но этим и ограничиваются его дарования. Мюрат имел очень много мужества и очень мало ума. Слишком большое различие между этими двумя качествами объясняет его великом. Трудно, даже невозможно было быть храбрее Мюрата и Ланна. Мюрат и остался только храбрым. Ум Ланна вырос до уровня его мужества. У Ланна мужество сначала преобладало над умом; но у него ум с каждым днем возрастал, приближаясь к равновесию; он стал очень высоким ко времени его гибели. Я взял его пигмеем, потерял гигантом».

Практически все исследователи в своих работах отмечают важность интеллектуальной составляющей в работе руководителя. В этой связи актуальной является мысль Б.М. Теплова о том, что умение схватывать сразу все стороны вопроса, быстро анализировать материал чрезвычайной сложности, системати-

зировать его, выделять существенное, намечать план действий и в случае необходимости мгновенно изменять его – все это даже для самого талантливого человека невозможно без основательной интеллектуальной подготовки.

Личностный рост, интеллектуальное развитие являются значимыми факторами формирования и развития руководителя. Особенно наглядно это прослеживается на примере военной практики. Невозможно не согласиться с идеей К. Клаузевица о том, что относительная роль ума в деятельности военачальника зависит от высоты занимаемого им поста. На базовых управленческих уровнях «умственная деятельность проста и легка», здесь «простой рассудок будет достаточен», тогда как «на высшем посту главнокомандующего умственная деятельность принадлежит к числу наиболее трудных, какие только выпадают на долю человеческого разума».

Каковы механизмы развития руководителем своего личностного масштаба? Отметим некоторые, на наш взгляд, наиболее эффективные и доступные для менеджера.

Первый по приоритетности – механизм идентификации, реализующийся руководителем посредством считывания поведенческих паттернов, «заражения», подражания некоему образцу, «этalonу». В качестве такового может выступать конкретный менеджер организации, занимающий более высокую управленческую должность (в идеале – непосредственный начальник), либо успешный менеджер прошлого или его современник. При этом происходит не только «сканирование» поведенческого рисунка человека, взятого в качестве модели для отстраивания собственного управленческого стиля и развития личностного масштаба, но и усваивание его внутренних черт – вкусов, отношений, способов поведения и чувствования.

Практически все успешные руководители, с которыми мы работаем в тренинговом и консультативном формате, отмечают важную роль, которую сыграли в их профессиональном, управленческом и личностном развитии старшие товарищи. Они выступали живым образцом для подражания в отношении требовательности к себе и к подчиненным, принятия сложных управленческих решений в условиях неопределенности и временного цейтнота, преодолении многочисленных препятствий, постоянного развития и движения к новым целям.

На эффективность развития современного руководителя существенно влияние оказывает масштаб личности консультанта или коуча, который с ним работает. Чем выше находится руководитель на управленческой лестнице, чем выше планка его карьерных притязаний, масштабнее и сложнее решаемые им задачи, тем более скрупулезным и продуманным должен быть выбор коуча.

Еще одним механизмом развития руководителя является принятие и освоение им социальных ролей. Так как освоение социальных ролей имеет самое непосредственное отношение к формированию и жизни личности, а также в ходе их освоения и выполнения, во-первых, появляются новые мотивы, во-вторых, происходит их соподчинение, в-третьих, видоизменяются системы взглядов, ценностей, этических норм и отношений, руководителю необходимо чрезвычайно ответственно подойти к этому процессу. Площадкой для этой работы может выступать тренинговая группа, где в относительно безопасных условиях руководитель может отработать различные ситуации, характерные для будущей

управленческой позиции, опробовать разнообразные поведенческие модели, примерить возможные ролевые маски, поэкспериментировать, посомневаться, поиграть. Помимо несомненного практического результата – вхождения социальной роли в личность, грамотно организованный тренером процесс работы в группе дает руководителю колоссальный эмоциональный заряд: «Как здорово!», а также несет в себе важный мотивирующий компонент: «Я могу!»

Целенаправленная, скрупулезная, грамотно организованная и последовательно реализуемая работа руководителя по своему личностно-профессиональному росту позволит ему перейти на качественно новый организационно-управленческий уровень и успешно решать новые масштабные задачи. Несомненно ценными для использования в этом процессе являются идеи, высказанные Б.М. Тепловым в его фундаментальном труде «Ум полководца».

Развитие индивидуальности «внутреннего мира» дошкольника

О.А. Устинова (ustinova_oly@mail.ru)

Кузбасская государственная педагогическая академия, г. Новокузнецк

Известно, что именно дошкольный возраст является тем периодом, когда ребенок открывает свою индивидуальность, свой «внутренний мир».

Индивидуальность чаще всего рассматривается как особое качество, характеризующее оригинальность, неповторимость личности или человека (Рубинштейн, 1946; и др.).

В своем понимании индивидуальности мы опираемся на подходы Э.А. Голубевой (1993), Н.Я. Большуновой (2005), М.К. Кабардова (1997), Н.И. Непомнящей (2001), М.М. Бахтина (М.М. Бахтин., 2001), В.В. Зеньковского (1992), Т.А. Флоренской (1993) и др.

Для нас более приемлемым является выделение понятия индивидуальности как сущности человека, согласно которому в индивидуальности интегрированы индивидуальный (биологический, конституциональный) уровень, собственно психологический и личностный (социальный) (Голубева, 2005). В этом случае «личность» является одной из сторон индивидуальности. Э.А. Голубева соотносит понятие индивидуальности с понятием «совесть» (Голубева, 1993). «Совесть» отражает «духовность личности» (Голубева, 2005).

В.В. Зеньковский (1992) определяет индивидуальность как «духовную сердцевину» человека, его личности. С точки зрения Н.Я. Большуновой (2005), индивидуальность – особая «целостность и единство, реализуемая в выборе и проектировании своего жизненного пути». Свою «подлинность (духовное “Я”) индивидуальность находит в адекватной себе форме духовности, обусловленной выбором “светлого” (выбором спасения), соизмеряя себя с абсолютными, объективными ценностями, в “горне”» (там же, с. 134), с «социокультурным образцом». В социокультурных образцах преломлены типы духовности.

Открытие личностью своей индивидуальности, неповторимости связано на наш взгляд с понятием «события», «поступка». С этой стороны интересна точка зрения М.М. Бахтина (1979), который определяет понятие «личность» как «субъект поступания». В поступке человек становится автором своей собственной жизни. Открывая свою индивидуальность, человек раскрывает границы «своего» внутреннего мира и «другого».

Основой внутреннего мира является «образ Я». В контексте обозначенной в работе проблематики для нас важно рассмотреть понятия «внутренний мир», его подлинность, «образ Я» в социокультурном пространстве.

На наш взгляд открытие подлинности «внутреннего мира» возможно в пространстве культуры и духа. Близость отношений внутреннего мира с миром культуры и духа (социокультурным пространством) связана с особой целостностью строения внутреннего мира человека. С точки зрения Т.А. Флоренской (1993), эта целостность достигается диалогом наличного Я и духовного Я. Для того чтобы узнать свою подлинность, каким человек является на самом деле, «для этого ему надо занять внутреннюю позицию вне себя, смотреть на себя глазами другого, со стороны». Бахтин называл это «внеаходимостью» (Бахтин, 1979).

Открытие подлинности «внутреннего мира» соотносится нами с понятием «ценностность», предлагаемым Н.И. Непомнящей. Ценностность понимается, как «отраженные субъектом области его существования, через которые происходит выделение им самого себя, своей личности, собственного Я (Непомнящая, 2001). Уточним, что понятие подлинность понимается нами как аутентичность Я, переживание себя как себя, ощущение самого себя.

Таким образом, под индивидуальностью мы понимаем основную интегративную характеристику человека. Личность – одна из сторон индивидуальности, ее социальная характеристика. Развитие индивидуальности происходит в нескольких пространствах: психологическом, социальном и социокультурном. Открытие своей подлинности, индивидуальности происходит в «со-бытии» поступка, при этом мерой поступка выступают социокультурные образцы. Социокультурные ценности переживаются, становятся лично значимыми для человека, приобретают новые социокультурные смыслы. В диалоге с Миром, в отношении к социокультурным образцам человеком актуализируется переживание ценностности индивидуальности «своего» внутреннего мира и «другого». Основой внутреннего мира является «образ Я». «Образ Я» определяет «внутренний мир» индивидуальности, и выступает как интегрирование ее разных уровней, поэтому структура «образа Я» включает в себя: «внутреннее Я», «социальное Я», «социокультурное Я».

На основе рассмотренных взглядов философов и психологов нами было проведено экспериментальное исследование, направленное на развитие индивидуальности ребенка, раскрытие его внутреннего мира. В эксперименте участвовали дети дошкольного возраста в возрасте 5 лет – 48 человек, 6 лет – 52 человека, младшего школьного возраста в возрасте 9 лет – 60 человек. Нами была разработана программа «Открой себя». Основной целью программы является развитие

компонентов «образа Я» посредством актуализации у детей внутреннего диалога и диалога с миром, который осуществляется средствами детской субкультуры.

Проведенные нами занятия показали, что у детей расширился диапазон содержания представлений о себе, представления о себе приобрели разнообразные характеристики. Дети стали выделять «свой» внутренний мир, что проявилось, прежде всего, в понимании вопроса об их внутреннем мире (до занятий дети не понимали и не принимали вопрос о внутреннем мире), причем внутренний мир стал обозначаться и описываться детьми посредством отождествления его со своими любимыми игрушками, сказочными героями. Интересны в этом отношении следующие высказывания относительно своего внутреннего мира: «Внутри меня живет черепашка (любимая игрушка ребенка)», «Внутри меня живет телевизор, а внутри него человек. Он выбегает и говорит всем: “здравствуйте” и опять убегает». Описывая свой внутренний мир, дети соотносят его с социокультурными ценностями: «Раньше люди гордились тем, что видели самую первую машину, они радовались так сильно, что сделали флаг со словом “Ура”! А сейчас человек, мое “Я” гордится тем, что любит рисовать, еще тем, что живу в стране Россия, и радуюсь Новому году!» По методике Е. Фокиной (1999), мы смогли подтвердить, что дети стали выделять и осознавать свою индивидуальность.

Таким образом, проведенное экспериментальное исследование показало, что развитие и осознание ребенком своей индивидуальности связано с раскрытием «внутреннего мира» ребенка, основой которого является «образ Я».

Литература:

- Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979.
- Большунова Н.Я.* Субъектность как социокультурное явление. Новосибирск: НГПУ, 2005
- Голубева Э.А.* Способности и индивидуальность. М.: Прометей, 1993.
- Голубева, Э.А.* Способности. Личность. Индивидуальность. Дубна: «Феникс+», 2005.
- Зеньковский В.* Основы христианской философии. М.: Изд-во Свято-Владимирского Братства, 1992.
- Кабардов М.К.* Коммуникативный и лингвистический типы овладения иностранным языком в разных условиях обучения // Школа здоровья. 1997. № 1. С. 72–86.
- М.М. Бахтин: pro et contra. Личность и творчество М.М. Бахтина в оценке русской и мировой гуманитарной мысли / Под ред. К.Г. Исупова. СПб.: РХГИ, 2001. Т. 1.
- Непомнящая Н.И.* Психодиагностика личности: Теория и практика: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: ВЛАДОС, 2001.
- Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. М.: Просвещение, 1946.
- Флоренский П.А.* Органопроекция // Русский космизм. М.: Педагогика-Пресс, 1993. С. 149–162.
- Фокина Е.* Выявление Я-образа ребенка // Детское творчество. 1999. № 3. С. 8–9.

Прогностические способности как фактор успешной профессиональной социализации личности

Л.В. Финькевич (ludfink@yandex.ru), О.И. Деревянко (o.derevianka@mail.ru)
Белорусский государственный педагогический университет имени М. Танка,
г. Минск (Беларусь)

Современный этап развития общества характеризуется прогрессивными изменениями в различных сферах. Не исключение – и сфера трудовых отношений. Угроза безработицы, отмирание профессий, изменение содержания профессиональной деятельности и престижности большинства видов профессий – все это серьезно усложняет ситуацию профессиональной социализации личности. Профессиональная социализация – это процесс, посредством которого человек приобщается к определенным профессиональным ценностям, включает их в свой внутренний мир, формирует профессиональное сознание и культуру, объективно и субъективно готовится для профессиональной деятельности.

Современный профессионал должен видеть свою профессию во всей совокупности ее широких социальных связей, знать предъявляемые к ней и ее представителям требования, понимать содержание и специфику своей профессиональной деятельности, ориентироваться в круге профессиональных задач и быть готовым разрешать их в меняющихся социальных условиях. К факторам, которые влияют на сроки профессиональной социализации личности, следует отнести принадлежность к той или иной социальной группе, которой присущи определенные нормы поведения. Нормы поведения усваиваются в основном через обучение социальным ролям. **Социальная роль** – образец поведения, закрепившийся, утвердившийся, отобранный как целесообразный для людей, занимающих ту или иную позицию (статус) в системе общественных отношений. Социальная роль обычно рассматривается в двух аспектах: ролевого ожидания и ролевого исполнения. **Ролевое ожидание** – это ожидаемая модель поведения, ассоциируемая с данным статусом, то есть типичное поведение (в рамках норм и стандартов) для людей данного статуса в данной социальной системе. Иначе говоря, это то поведение, которого ждут от нас окружающие, зная наш социальный статус. **Ролевое исполнение** – это фактическое, реальное поведение человека, занимающего ту или иную социальную позицию (социальный статус). Влияние социальной роли на профессиональную социализацию личности достаточно велико, так как при возникновении противоречивых или несовместимых требованиях к ролевому исполнителю может возникнуть ролевой конфликт, который в свою очередь способен привести к неудачной профессиональной социализации личности.

Таким образом, профессиональная социализация личности неизбежно связана с неопределенностью и проблемностью исполнения социальной роли. Следовательно, для разрешения ситуации неопределенности и возможной противоречивости требований к ролевому исполнителю необходимо, чтобы социализирующийся субъект обладал определенными способностями. С нашей точки зрения в преодолении возникающих затруднений одну из главных ролей играют прогностические способности.

Прогностическая способность – способность опережающе отражать будущее; составная часть познавательной деятельности живого существа, направленная на определение тенденций динамики конкретного объекта или события на основе анализа его состояния в прошлом и настоящем. Прогнозирование развития событий и планирование собственных действий для достижения желаемых результатов являются неотъемлемыми моментами всей деятельности человека и входят во многие концептуальные системы науки о поведении (П. Анохин, Н. Бернштейн, А. Леонтьев, С. Рубинштейн, Е. Соколов, Д. Узнадзе и др.).

Теоретический анализ психологической литературы позволяет утверждать, что: практически каждый человек обладает опережающим отражением; уровень развития прогностической способности у людей одного и того же возраста различен; определены виды профессиональной деятельности (педагогическая, управленческая и др.), в которых прогностические способности входят в состав профессионально важных качеств; прогностические способности в зависимости от личностных свойств человека, решаемых им задач выступают в различных формах (опережающие реакции, предчувствия, предсказания, предвидения, прогнозирования и др.); изучены особенности возрастного развития прогностических способностей и т.д.

Недостаточно изученным остается вопрос об уровне развития прогностических способностей на различных этапах профессиональной социализации личности, которые тесно связаны с освоением социальной и профессиональной ролей. Также при изучении данной проблемы следует учитывать и ту профессиональную среду, в которой происходит профессиональная социализация. Общеизвестно, что профессиональная среда может быть как агрессивной, так и благоприятной для социализирующегося субъекта.

Полученные данные могут быть использованы при разработке технологии работы с персоналом, молодыми специалистами и студентами, для формирования критериев эффективного подбора и отбора персонала, для сокращения периода интернализации профессиональной роли специалиста.

Возможно внедрение в учебный процесс полученных результатов с целью обучения психологов-практиков работе по регулированию ролевого конфликта.

Вклад Б.Г. Ананьева в развитие советской психологии

Р.И. Хайрудинова (rezedx-90@yandex.ru),

А.В. Пилишина (stasy335k@yandex.ru)

Ульяновский государственный университет, г. Ульяновск

На современном этапе развития психологического знания наблюдается тенденция к разделению психологических школ по различным направлениям, в отличие от первой половины XX века, где научные школы существовали в русле советской психологии.

На рубеже XXI века неоспоримым фактом становится то, что Московская и Санкт-Петербургская школы являются ведущими научными центрами, на базе которых проходит большое количество серьезных исследований, реализуется множество проектов, открытий, осуществляется тесное сотрудничество с зарубежными коллегами.

Существование различных школ и подходов в психологическом знании, безусловно, позволяет расширить кругозор современных исследователей на изучаемые проблемы, посмотреть на них сквозь призмы разных направлений, а это в свою очередь является важным условием развития психологической науки.

В России интенсивная работа в области психологии осуществляется с момента появления в 1966 году факультета психологии в Ленинградском университете, образованного на базе философского факультета. Ряд исследований советских психологов легли в основу современной психологической науки. Особое место в этом ряду занимают исследования представителя Ленинградской психологической школы – Б.Г. Ананьева. Важную роль в деле формирования факультета как научного учебного центра сыграла теоретическая концепция Ананьева, которая дала начало новой социальной роли психологии как формирующегося центра человека и раскрыла суть человека как предмета познания, научно обосновала необходимость комплексного исследования, как основного метода в психологии.

Б.Г. Ананьев – один из замечательных представителей советской психологической науки. В числе его трудов – несколько крупных монографий, вошедших в золотой фонд отечественной психологии. В центре его научных интересов всегда был человек – его разносторонние психические проявления, начиная от процессов ощущений и кончая процессами речи и мышления, сознания и деятельности, их развития на разных ступенях онтогенеза. Предложенный им комплексный подход позволяет изучить человека в целостности как индивида, субъекта деятельности и личности, что позволяет создать общую картину психического развития человека. Данный подход во многом определил последующее развитие психологии. Исследования Б.Г. Ананьева в рамках системного подхода позволили по-другому взглянуть на предмет психологии, где психика рассматривается как многогранная структура. Еще одной, не менее важной, заслугой Б.Г. Ананьева стало исследование жизненного пути человека. Жизненный путь, по его мнению, характеризует человека как личность, что является одной из составляющих человека как системы. Для того чтобы изучить человека и его психику в целом, необходимо проанализировать пройденный путь человека. Ананьев, предлагая методы психологической науки, разделял их на следующие группы: организационные, методы обработки данных и методы интерпретации. Ананьев изучал взаимоотношения разнородных, разноуровневых компонентов психики, делал упор на выяснения связей познавательных функций и процессов с личностными особенностями.

Ананьев раскрывает, что одним из ключевых потенциалов личности является многокомпонентная и многоуровневая организация познавательных сил, которая включает в себя психические процессы, психофизиологические функции, состояния и свойства.

Помимо разработки проблем онтопсихологии, Ананьев внес большой и содержательный вклад в создание акмеологии, – науки, возникшей на стыке естественных, общественных, гуманитарных и технических дисциплин, и изучающей феноменологию, закономерности и механизмы развития человека на ступени его взрослости и особенно при достижении им наиболее высокого уровня в этом развитии.

Ананьев и его ученики проанализировали всю совокупность факторов, которые могут определить состояние зрелости человека. Результаты исследования взрослых людей в научной школе Ананьева говорят о том, что, проходя ступень развития зрелости, человек может переживать как фазы подъема и относительной стабильности, так и начинающейся инволюции. Это может относиться и к состоянию его здоровья, и к его личностным проявлениям, и к проявлению им себя в разных видах деятельности.

С именем Б.Г. Ананьева в нашей историографии связана первая систематическая разработка истории русской психологической мысли. Первые работы по данному направлению вышли в период ВОВ. Главным трудом в данном цикле исследований стала книга «Очерки истории русской психологии XVIII–XIX веков», изданная в 1947 году.

Ананьев давал новую оценку русской психологии, отстаивая ее положение о самобытности и оригинальности, неоднократно подчеркивая при этом богатство традиций и научных идей, накопленных отечественной психологической мыслью. Он говорил, что в «истории русской психологии мы обнаруживаем золотые россыпи психологических идей», сожалел, что наш русский «психологический архив» несправедливо заброшен, с горечью отмечал, что психологи не знают своей собственной истории. Формирование и развитие русской научной психологии, по мнению ученого, представляет собой одну из главных страниц в общей истории нашей отечественной науки. Эти идеи Ананьева представляют огромную научную ценность и в современный период, так как вопросы истории отечественной психологии все еще не заняли ключевой позиции в историко-психологической проблематике.

Оценивая вклад Б.Г. Ананьева в развитие психологической науки, следует отметить, что данный ученый исследовал широкий спектр проблем психологии, разработал и обосновал новый методологический подход к изучению личности и ее психики, который был реализован в созданных им новых направлениях, таких как онтопсихология и акмеология. Исследования Б.Г. Ананьева направляют, стимулируют современных ученых на новые открытия в области методологии и методов изучения человека и человеческой психики.

Научная школа Б.Г. Ананьева, сохраняя преемственность, существует до сих пор.

Сравнительный анализ последствий разнотипных систем начального образования на интеллектуальное и личностное развитие школьников

А.А. Харламов (anatolcharlamov@mail.ru)

Учреждение РАО «Психологический институт», г. Москва

Исследование посвящено сравнительному изучению индивидуально-типологических особенностей школьников, обучающихся в период с первого по четвертый класс в разнотипных дидактических системах – традиционной системе и системе Л.В. Занкова. Актуальность работы определяется тем, что подобных исследований практически нет в последнее время, а отношение к системе обучения формируется на основании предпочтений или теоретических (чаще идеологических) установок. В условиях модернизации образования сравнительное изучение способностей школьников становится особенно актуальным, так как позволяет определять «инварианты» психического развития, характерные для учащихся определенного возраста и культуры, обусловленные не только разницей в образовательной истории, но и другими факторами, в частности, природными задатками и склонностями.

В исследовании предлагается рассматривать не только ближайшие, но и отдаленные последствия обучения. Такой методологический ход продиктован тем, что система развивающего обучения Л.В. Занкова разработана для начальной школы и на сегодняшний день не обеспечивает преемственности с основным общим образованием. Поэтому при поступлении в среднее звено школы учащиеся сталкиваются с необходимостью перехода от развивающего обучения к традиционному.

Опорой для эмпирической части исследования послужил комплексный подход к изучению индивидуальности, предложенный Б.М. Тепловым, В.Д. Небылицыным, В.С. Мерлиным и разрабатываемый Э.А. Голубевой, М.К. Кабардовым и Н.А. Аминовым. Главной особенностью подхода является исходное понимание единства природного и социального в человеке. В рамках данного подхода испытуемые исследовались соответственно трем подсистемам психических свойств: «человек – природа», «человек – общество» и «человек – культура».

Эмпирическая часть работы проводилась на базе МОУ гимназия № 14 г. Орехово-Зуево и МОУ «Давыдовская гимназия» Орехово-Зуевского района МО в период с 2004 по 2010 год. Сравнивались две выборки: 1-я выборка – школьники, обучавшиеся в младших классах по системе Л.В. Занкова, а затем продолжившие обучение по традиционной системе (51 человек), и 2-я выборка – школьники, изначально обучавшиеся по традиционной системе (53 человека). Общее число испытуемых составило 104 учащихся, из них 45 девочек и 59 мальчиков.

В исследовании использовалась программа диагностики индивидуальных особенностей школьников, включившая в себя 7 методик, объединенных в 3 блока:

1. Интеллектуальный блок методик – «Групповой интеллектуальный тест» Д. Ваны в адаптации М.К. Акимовой и В.Т. Козловой, «Школьный тест умственного развития–2» К.М. Гуревича, М.К. Акимовой, Е.М. Борисовой; «Сокращенный вариант изобразительной (фигурной) батареи теста креативности» П. Торренса.

2. Личностный блок – «16-факторный личностный опросник» Р.Б. Кеттелла; «Опросник профессиональных предпочтений» Д. Холланда.

3. Психофизиологический блок – «Пробы О. Розенбаха, А.Р. Лурия, Е.Д. Хомской»; «Модифицированная экспресс-диагностика моторных проявлений силы регуляторного блока» Е.П. Ильина.

Также дополнительно проводился подсчет среднего арифметического академической успеваемости (по предметам за IV и IX классы).

Было проведено три психодиагностических замера (в 2004–2005, 2006–2007 и 2009–2010 учебных годах – в 4, 6 и 9 классах соответственно) по 93 переменным, в результате получено 9765 единиц эмпирических данных. Массив экспериментальных данных подвергался проверке критерием Шапиро–Уилка. Для определения значимости различий использовался t-критерий Стьюдента. Для выявления характера и меры связанности различных показателей психического развития использовался коэффициент корреляции Пирсона.

Как оказалось, система обучения Л.В. Занкова позитивно влияет на динамику развития интеллекта младших школьников и подростков. Уровень интеллектуального развития учащихся по данной системе достоверно выше, чем у школьников из сопоставляемой выборки. Эта закономерность сохраняется и после нескольких лет обучения в рамках традиционной системы.

В начальной школе учившиеся по системе Л.В. Занкова демонстрируют превосходство в академической успеваемости. Тем не менее на средней ступени позиции школьников из сравниваемых выборок в успеваемости в целом выравниваются, сохраняя при этом определенную дифференциацию. Обучавшиеся по системе Л.В. Занкова сохраняют более высокую успеваемость по русскому языку, литературе, биологии, химии и ОБЖ. Обучавшиеся по традиционной системе демонстрируют превосходство в трудовом обучении, физике и геометрии. Можно сказать, что система Л.В. Занкова имеет более гуманитарную, а традиционная – более естественнонаучную направленность.

Уровень креативности мышления оказывается достоверно выше у обучаемых по традиционной системе. Причем в период с 4 по 9 классы количество и уровень выявленных различий только увеличивается. В традиционной системе обучения предъявляются требования преимущественно к усвоению предметных знаний и сформированности учебных навыков. Полученный факт превосходства данных учащихся в креативности, по-видимому, можно объяснить их вынужденным повышением своей открытости новому опыту и интеллектуальной гибкости, которые носят долгосрочный адаптивный характер. При этом прирост средних внутривыборочных значений креативности в интервале с 4 по 6 класс оказался более выраженным у школьников, обучавшихся в начальной школе по системе Л.В. Занкова. Этот своеобразный «всплеск» креативности можно рассматривать как проявление адаптивных возможностей по отношению к новым условиям обучения.

Выявлены различия в личностной сфере. Учившиеся по системе Л.В. Занкова более экстравертированы и эмоционально устойчивы. Наряду с этим они достоверно отличаются субдоминантностью, сдержанностью, низкой чувствительностью, прямолинейностью, тревожностью, консерватизмом и за-

интересованностью в общении. Уровень их «межличностного интеллекта» достоверно ниже, чем у учеников из традиционного класса. Обучаемые же по традиционной системе проявляют высокий уровень гибкости мышления, а также склонность к рискованному поведению и фиксации внимания на позитивных сторонах жизни.

В подростковом возрасте были обнаружены различия в профессиональном самоопределении респондентов. К моменту перехода в старшее звено школы у них проявляются склонности, способности и личностные качества, соответствующие определенным профессиональным типам. Среди обучавшихся в начальной школе по системе Л.В. Занкова преобладают группы с социальным и исследовательским типом, среди обучавшихся по традиционной системе – с артистическим и предпринимательским.

Каждая из рассмотренных дидактических систем предопределяет уровень личностной зрелости учащихся. Направленность и мера выраженности установленных различий позволяют говорить о том, что уровень личностной зрелости выше у школьников, обучавшихся по системе Л.В. Занкова.

Было важно также вскрыть индивидуальные различия испытуемых и с точки зрения набора психических свойств, обусловленных природными предпосылками. Природные предпосылки – это не аморфная и пассивная совокупность биологических свойств, а определенным образом изначально организованная система с четкой иерархией и структурой органических потребностей, свойств нервной системы и др. Каждый конкретный индивид получает от природы строго определенный диапазон свойств.

Особенное значение анализ межличностных и межгрупповых различий на природном (биологическом) уровне имеет в детском возрасте, поскольку становление и полное раскрытие социально- и культурно-обусловленных свойств происходит в более поздние сроки. На начальных этапах онтогенеза предстает психика природно-обусловленных свойств является довлеющей. Несмотря на то, что эти свойства в принципе не зависят от социокультурных факторов (в частности, от влияния той или иной системы обучения) и остаются с течением жизни практически неизменными, их изучение с обязательностью включено в исследование, поскольку именно данные свойства изначально во многом задают траекторию развития школьника. Также без учета индивидуальных свойств, обусловленных природными предпосылками, трудно представить полное раскрытие потенциальных возможностей учащихся, достижение наибольшей эффективности учебно-воспитательных воздействий по отношению к каждому учащемуся.

Среди учившихся по системе Л.В. Занкова оказалось больше испытуемых с преимущественным преобладанием правостороннего латерального профиля и с более выраженной силой регуляторного блока, тогда как среди обучающихся по традиционной системе наблюдалось преобладание левостороннего латерального профиля и более выраженные проявления слабости регуляторного блока. Принят вывод, что наряду с моментом своеобразия сравниваемых систем обучения (внешние факторы), на ход развития школьников также оказывают влияние и индивидуальные предпосылки их способностей (внутренние факторы).

Например, в выборке обучавшихся по системе Л.В. Занкова прослеживается связь латерализации с такими личностными особенностями, как общительность, сдержанность, чувствительность, дипломатичность, оперативность мышления. Не менее интересен факт связанности свойств регуляторного блока с высокими оценками по предметам естественного и гуманитарного циклов (Малков, 1973; Голубева, 1974; Левовицкий, 1982; Кабардов, 2001). Корреляций с оценками по отдельным предметам не выявлено. Наиболее значимой является связь с предметами естественного цикла.

В выборке учащихся по традиционной системе имеются значимые связи леволатеральных показателей (ведущее полушарие – правое) с суммарным баллом креативности мышления за 4 класс и оценками по изобразительному искусству и трудовому обучению. Как видно, высокий уровень креативности мышления (особенно в младшем школьном возрасте) объясняется отчасти своей природной заданностью. Показатели латерализации также связаны с профессиональной направленностью личности учащихся. Психомоторные проявления силы регуляторного блока коррелируют с такими личностными факторами, как доминантность, экспрессивность и склонность к риску.

Проведенное лонгитюдное исследование показало: с переходом учащихся из сравниваемых выборок на новые возрастные этапы и единую традиционную систему обучения типичная конфигурация их психического развития в соотношении интеллектуальной, творческой и личностной сторон сохраняет релятивную устойчивость.

Исследование этнической идентичности современных студентов

Т.М. Хасаева (taus-hasaeva@mail.ru)

*МГОГИ, кафедра возрастной и педагогической психологии,
г. Орехово-Зуево Московской области*

Во второй половине XX века в мировом масштабе наметились процессы, характеризующиеся всплеском осознания своей этнической идентичности – принадлежности к определенному этносу (этнической общности).

В современном мире человечество все больше перемешивается, многообразие и многоликость мира растет. Но параллельно с процессами глобализации, как всеобщая бессознательная реакция унифицирующегося человечества, огромное значение приобретает его стремление к отличительности. Рост этнической идентичности, затронувший население множества стран на всех континентах, вначале даже получил название этнического парадокса современности, так как сопутствует все нарастающей унификации духовной и материальной культуры.

На этом пути, по мнению В. Топорнина (1989), самым важным становится, помня о «своем», зная его и продолжая углублять эти знания и творить новые ду-

ховные ценности, понять «другого», оценить его, научиться жить вместе, обмениваться «своим» и «чужим», связывать то и другое органически и естественно.

Для психолога важны не различия – действительно радикальные – между подходами к интерпретации этноса; не столь существенно, представляют ли этносы изначальную характеристику человечества или они созданы заинтересованными в этом идеологами. Для него более важно то общее, что есть во всех подходах – от отцов-основателей психологии народов М. Лацаруса и Г. Штейнталя до Л.Н. Гумилева – признание того, что этнос является для индивидов психологической общностью, а этническая идентичность представляет собой одну из (или даже единственную) его характеристику.

Проблема осознания своей этнической идентичности у современной молодежи занимает одно из важных мест. Этническая принадлежность – одно из средств приспособления, лучшей ориентации и достижения определенных социальных целей в современном сложном мире. Принадлежать к этнической группе – это также способ выделиться, обратить на себя внимание, повисить свою ценность. Поскольку отличительность начинает занимать высокое место в иерархии жизненных ценностей современного мира, этническая принадлежность становится важной во многих культурах.

Предметом нашего исследования явилось изучение типов этнической идентичности и ее выраженность у современных студентов.

Для исследования этнической идентичности были опрошены студенты 1–5 курсов психолого-педагогического факультета (150 человек) МГОГИ г. Орехово-Зуево. В исследовании были использованы методики Г.У. Солдатовой «Типы этнической идентичности» и Дж. Финни, измеряющие выраженность этнической идентичности. Тестирование имело анонимный характер.

Основные результаты исследования:

1. Было выявлено, что у большинства респондентов преобладает позитивная этническая идентичность (норма) – 65%. Но также присутствуют такие типы гиперидентичности как «национальный фанатизм» – 11% и «этноэгоизм» – 14%.

2. Этническая идентичность ярко выражена, но когнитивный компонент у студентов преобладает над аффективным. Знания и представления об этнической принадлежности, о своей и чужих этнических группах (этническая осведомленность), самоназвание (этнический ярлык-этноним), основные критерии этнической идентификации, а также этнодифференцирующие и этноидентифицирующие признаки, которые лежат в основе этнического отождествления и уподобления, преобладают над переживанием человеком тождественности с этнической общностью, удовлетворенностью собственной этнической принадлежностью, оценкой ее значимости, желанием принадлежать этнической группе, а также комплексом этнических чувств (гордости, любви, преданности, приверженности, солидарности, самоуважения и достоинства, обиды, стыда, вины, ущемленности, униженности и др.).

Главная задача в соответствии с принципом мультикультурализма состоит в формировании социальной компетентности подрастающего поколения – знаний и умений строить позитивные отношения в многообразном и многоликом мире,

с людьми, непохожими по самым разным параметрам: расовым, этническим, религиозным, социальным и мировоззренческим (Солдатова, 2009).

Формирование особых волевых качеств церковных певчих: к восстановлению традиции

С.И. Хватова (hvatova_svetlana@mail.ru)

Институт искусств Адыгейского государственного университета, г. Майкоп

Церковное пение, после появления ряда законодательных актов о возвращении культовых зданий церкви в конце 1980-х – начале 90-х годов получило стимул для стремительного расширения количества православных приходов, церковных ансамблей и хоров и наполнения их певчими. Это был период «проб и ошибок», когда певческий профиль храма определялся совокупностью множества факторов, а именно наличием или отсутствием непрерывной богослужбной традиции, масштабами храма, его епархиальным статусом, финансовой состоятельностью храма, акустическими особенностями, социокультурной и конфессиональной ситуацией в регионе, множеством субъективных факторов.

Особенность и уникальность рубежа XX–XXI веков состоит в том, кто и как восстанавливал традицию православного богослужбного пения, в большинстве случаев предопределено субъективными факторами. Кадровая ситуация в постсоветский период сложилась уникальная. Увеличение количества приходов и духовных учебных заведений потребовало настоящего кадрового прорыва в среде священно- и церковнослужителей. Рукополагались не только лица, имеющие духовное образование (семинария или академия), но и желающие посвятить себя служению – сказывался кадровый голод. Священнослужителями становились отставные военные, интеллигенция. Среди архиереев появились те, кто окончил консерваторию (Иларион Алфеев, Ионафан Елецких) и стремился к улучшению качества певческого служения и развитию комплекса церковных искусств.

Вследствие открытия множества музыкальных школ, училищ и консерваторий в 60–70-е годы недостатка в профессиональных музыкантах в регионах не было, и они пришли на клирос (конец 80-х – начало 90-х). Усиление интереса к церковному пению инициировалось со стороны церкви: музыканты нашли в храмах еще одну грань для своей профессиональной самореализации. В церковь были «призваны» музыканты, воспитанные в светских традициях концертного исполнительства и позиционирующие себя как артисты на сцене. Мотивация к приходу в храм среди них была различной: от простого любопытства до осознанного стойкого стремления, а результат порой оказывался сходным. Часть из них принимала православие и оставалась в служении навсегда, другая довольно быстро оставила богослужбное пение, которое оказалось им не по силам или по причине отсутствия необходимых умений и желания.

Изменение социального состава певчих, состоящих, как правило, из представителей интеллигенции, предопределило «интеллектуализацию» процесса

церковного пения, стремление к осознанному служению («умному деланию»), получению знаний по церковной истории, литургике, катехизису, и, как следствие, изменению своих внутренних представлений о богослужебных песнопениях.

У современных певчих в большинстве случаев «возвращение в лоно Православия» не является подлинным возвращением – как правило, оно «прививается» на девственную почву и требует специальной литературы, аудио и видео воздействия, а также живого Слова священнослужителя. Освоение Катехизиса и Закона Божьего чаще идет по письменным руководствам, Священное Писание издается с комментариями, ссылками или приложениями. Особенно актуальным оказалось возрождение института уставщиков – наставников и помощников регентов и певчих, пополнивших церковные хоры в постсоветское время.

Отсутствие – в подавляющем большинстве случаев – семейного религиозного воспитания, принятие православия в зрелом возрасте определило особенности «духовного трезвения» новоцерковленных певчих (через чтение, осознание, обдумывания, беседы с церковно- и священнослужителями, поиск духовников), которое протекает более сложно, чем у воцерковленных с детства. Часто путь для постсоветского музыканта в храм начинался со знакомства с новым репертуаром, с возбуждения интереса к процессу богослужения как явлению певческого искусства и, шире – части русской художественной культуры. Специфика данной ситуации в том, что это – профессионалы, воспитанные в традициях светского исполнительства. Они привнесли в пение чуждые артикуляционные элементы, нестандартные особенности чтения церковнославянских текстов, нетипичные для богослужебного пения приемы театральной выразительности, чувственности, своего рода музыкального гедонизма, что составило одну из угроз сохранению традиции. Лавинообразное увеличение количества хоров не привело к улучшению его качества.

Если вопрос стилистики песнопений за богослужением достаточно сложен для осмысления и до сих пор остается в дискуссионном поле, то ухудшение качества богослужебного чтения, искажение смысла читаемых текстов, невладение спецификой церковного чтения, речитации и псалмодирования очевидно. А если учесть, что именно псаломщики и дьяконы за богослужением возглашают «иницирующие» ответ хора фразы и должны быть эталоном звукообразования, носителем определенной церковной манеры пения, то можно предположить, что в ряде храмов ситуация складывалась критическая, но вполне предсказуемая.

Лавинообразное возрастание количества церковно-певческих коллективов не привело в постсоветское время к улучшению качества богослужебного пения в том числе и из-за отсутствия православного воспитания в семье, сопряженного с привитием особых волевых качеств певчего. В богослужебной практике XI – середины XVII столетий ряд богослужебных песнопений составлялся из достаточно протяженных песнопений знаменного распева, богослужебное действо длилось четыре, пять и более часов. Канонические песнопения Октоиха было выдержаны в едином аскетическом ключе и требовали значительного напряжения воли, внимания и концентрации на едином молитвенном состоянии. В современной богослужебной практике древнерусские песнопения знаменного распева применяются в единичных случаях (данная ситуация отражена в Интернет-проекте «Знаменная карта»). Чаще это встречается в монастырской практике.

В течение двадцати лет регентско-певческого служения в Свято-Воскресенском храме г. Майкопа нами предпринимались неоднократные попытки инкрустации монодийного знаменного распева (одно-два песнопения) в мозаичную музыкальную палитру богослужения. Реакция певчих, воспитанных в светских музыкальных профессиональных учебных заведениях, работающих в будние дни в творческих коллективах филармонии и детских школах искусств, была ожидаема. Помимо психологического «отторжения» непривычного для слуха и чуждого по стилистике материала, певчие отмечали «скучные» длинноты, которые «трудно выдержать физически», «не хватает воздуха», «размывается смысл слова». Неожиданной оказалась реакция духовенства, воспитанного в монастырских стенах и получившего духовное образование, имеющего богатый молитвенный опыт: они также порой «не выдерживали» длиннот древних канонических распевов и, например, в центральном эпизоде «Херувимской» появлялись со святыми дарами гораздо ранее, чем положено по тексту и, дослушивая положенные слова, выражали удивление и демонстрировали нетерпение. На наш взгляд, одна из причин тому – утрата традиции православного воспитания особых волевых качеств, необходимых для отправления богослужений, а также для того, чтобы прихожанину выстоять все обрядовое действие, что предписано канонически. Исключения редки: прийти позже и уйти раньше не возбранялось только младенцам, больным и по прочим очень веским причинам.

Замещение традиционного репертуара авторскими сочинениями неизменяемых песнопений, а также включение духовных концертов и светских сочинений в чинопоследование Литургии как запричастного пения изменяет как текстовую часть, так и певческую палитру богослужения, нарушая ее традиционную поэтику. Осмогласие, представленное в суточном богослужебном круге многих храмов «пунктирно», уже не имеет самодовлеющей стилиобразующей роли и воспринимается как компонент мозаичного полотна музыкальной палитры. Это позволяет прихожанину переключать внимание в процессе восприятия контрастных песнопений чинопоследования, певческий ряд которого составляет, как правило, мозаично, сочетаются авторские сочинения различной стилистики и традиционные гласовые напевы. В богословской литературе подобное состояние, связанное с отсутствием концентрации на едином состоянии, многочисленные «переключения» с одного эмоционально-образного состояния богослужебных сочинений на другое называют «рассеянный мой ум», то есть нежелательное ослабление воли.

Богослужебное пение как аскетическая дисциплина, практикуемое из года в год, вне зависимости от стилистики песнопений, выбранных регентом, во многом способствует выработке особых волевых качеств: выдержки, спокойствия. Страстность в молитви преобразается в истовость. Нововозрождаемый певчий, постоянно балансируя на грани «душевного» и «духовного», постепенно приобретает необходимые навыки длительного «молитвенного стояния», овладевает умениями снятия статического напряжения нахождения в молитвенной позе. Богослужебные тексты Русской Православной церкви – сплошь «поемые» и в воспитании особых волевых качеств певчего большую роль играет практика соборного пения.

Наш анализ многочисленных церковно-певческих и дьячих форумов и анкетирование регентов (259 храмов) показывает, что восстановление традиции «умного делания», аскетики в церковном пении продвигается достаточно медленно, клирошане, пришедшие служить в храм в постсоветское время, в большинстве случаев не ощущают диссонанса собственного психологического состояния и молитвенного устройства богослужения (об этом свидетельствуют такие страницы сайтов православного Интернета, как «50 способов тружеников клироса развлечь себя», «Регентование народом на “Верую” и “Отче наш”»). Известны и другие примеры, когда исполнение пасхального концерта Д. Бортнянского № 34 «Да воскреснет Бог» исполняется аскетично и бесстрастно «светской» донской хоровой капеллой «Анастасия» (запись 2005 года, хормейстер – С.А. Тараканов) и картинно, чувственно, со множеством агогических изменений хором Московской духовной академии и семинарии (запись 1999 года, г. Сергиев Посад, регент – о. Матфей Мормыль).

Намеченные выше общие тенденции развития церковного пения в постсоветский период имеют бесчисленные конкретные воплощения, зависящие от многих компонентов. Они предопределяют уникальный, неповторимый облик музыки богослужения, храма, который очень мобилен, вариабелен, подвержен различным влияниям как извне, так и изнутри, и, тем не менее, сохраняет общероссийские типологические черты, находится в русле тенденций, характерных для православного церковного исполнительства в целом.

Тем не менее эффект произошедшего в последнюю четверть века массового прихода музыкантов в храмы сложно переоценить. Десятки тысяч профессионалов усвоили поэтику русской духовной музыки, которая стала еще одним языком, доступным для понимания (для каждого в разной степени, разумеется). Создано громадное количество сочинений для церкви. Получение молитвенного и певческого опыта не прошло бесследно для морально-этического развития исполнителей. Певческое дело, формирующее определенные волевые качества, особую концентрацию внимания и связанную с этим активизацию творческих резервов музыканта способствовало появлению слоя исполнителей, понимающих язык богослужения (хотя и не всегда принимающих его). Отдаленные результаты такого массового «привития» церковно-певческой культуры двум поколениям музыкантов еще предстоит оценить.

Концептуальные способности как основа интеллектуальной одаренности

М.А. Холодная (kholod@psychol.ras.ru)

Институт психологии РАН, г. Москва

При изучении интеллектуальной одаренности мы сталкиваемся с некоторым ключевым противоречием: не всякий интеллектуально одаренный ребенок превращается в одаренного взрослого человека и, в свою очередь, не всякий ин-

теллектуально одаренный взрослый был в детстве одаренным ребенком. Иными словами, имеет место эффект инверсии в развитии одаренности в виде изменения одного состояния на прямо противоположное (был одаренным – перестал быть одаренным, не был одаренным – стал одаренным) (Холодная, 2011).

Данное противоречие вынуждает сформулировать два основных вопроса: во-первых, почему дети с явными признаками одаренности «не превращаются» в одаренных взрослых и, во-вторых, почему из обычных детей «получаются» одаренные взрослые.

Ответ, на наш взгляд, заключается в следующем: в основе одаренности ребенка и взрослого лежат разные психические ресурсы. Соответственно проблему одаренных детей необходимо переформулировать и рассматривать ее под новым углом зрения: каковы механизмы и факторы развития интеллектуальной одаренности с точки зрения превращения детской одаренности в одаренность взрослого человека (или, если подойти к этой проблеме в более прагматическом плане, то каковы условия превращения детей – одаренных и неодаренных – в одаренных взрослых).

При поиске ответа на вопрос, почему не все одаренные дети становятся одаренными взрослыми, представляет интерес анализ типов интеллектуально одаренных детей (Н.С. Лейтес, В.С. Юркевич, Е.И. Щербанова и др.): 1) дети с ускоренным умственным развитием (интеллект, в терминах IQ, опережает возрастную норму, при этом, как правило, наблюдается диссинхрония в развитии других психических функций); 2) дети с отдельными незаурядными способностями (уникальными счетными, вербальными, креативными способностями); 3) дети с высокими показателями IQ, испытывающие трудности в обучении; 4) дети с умственной специализацией (при обычном интеллекте обнаруживается ярко выраженная склонность к узкой, иногда экзотической предметной области, при этом могут наблюдаться затруднения в саморегуляции, эмоциональные и коммуникативные проблемы); 5) дети с устойчивым познавательным интересом и наличием реальных достижений в определенной предметной сфере, включенные в процесс социализации, соответствующий их дарованию (иногда их называют «талантливыми»).

Фактически, можно говорить о двух основных категориях одаренных детей: 1) дети с дисгармоничным типом развития – относятся к «группе риска» и нуждаются в психологической помощи (в основном первые четыре типа одаренных детей); 2) дети с гармоничным типом развития – имеют благоприятный прогноз в плане совершенствования и реализации своих способностей (в основном пятый тип одаренных детей) (Рабочая концепция одаренности, 2003).

Следует подчеркнуть, что термины «гармоничный/дисгармоничный» не имеют оценочного значения, поскольку характеризуют состояние ментальных ресурсов одаренного ребенка: насколько сформированы, скоординированы, интегрированы компоненты в структуре его интеллекта и разноуровневые психические механизмы в структуре его индивидуальности.

Одно из перспективных направлений в изучении природы интеллектуальной одаренности – это анализ одаренности как постепенно развивающейся компетентности (Р. Стернберг, Дж. Равен, М.А. Холодная).

Согласно Дж. Равену, компетентность – это особая форма одаренности, которая включает предметные знания; специфическую мотивацию; особые способы мышления; индивидуальные ценности (Равен, 2002).

С точки зрения Р. Стернберга, компетентность – это одаренность в ее реальном выражении (как у детей, так и у взрослых). Признаки компетентного (одаренного) человека, по Стернбергу: 1) имеет много богатых схем (организованных сетей концептов); 2) формирует артикулированное представление о контексте; 3) тратит больше времени на построение ментальной репрезентации проблемы; 4) ориентирован на поиск обобщенного структурного сходства в проблеме; 5) работает за пределами заданной информации, в том числе при отсутствии инструкций; 6) имеет разнообразные процедурные знания (может выбирать стратегии, релевантные проблеме, а также самостоятельно конструировать алгоритмы решений); 7) тщательно контролирует, оценивает и прослеживает процесс решения проблемы и т.д. (Sternberg, 2000).

На наш взгляд, компетентность как форма интеллектуальной одаренности – это специфическое состояние индивидуальных ментальных ресурсов, которое обеспечивает принятие эффективных решений и инициацию эффективных действий в определенной предметной области. Во-первых, на первый план выходит содержательный аспект интеллектуальной деятельности (усвоение разных типов знаний – декларативных, процедурных, неявных, а также способов экспликации и преобразования знаний). Соответственно ключевой аспект интеллектуальной одаренности – это способность порождать некоторое объективно новое содержание и выражать его в адекватных знаковых либо материализованных формах. Во-вторых, важную роль играет метакогнитивный опыт (механизмы непроизвольной и произвольной саморегуляции интеллектуальной деятельности). В-третьих, в ментальных ресурсах одаренного взрослого человека интегрируются его познавательные, эмоциональные, мотивационные и духовно-ценностные состояния, формируя уникальный по своему составу индивидуальный интенциональный опыт (Холодная, 2002, 2011).

Многочисленные исследования «экспертов» (компетентных лиц) показывают, что знания экспертов организуются вокруг принципов и обобщений, которые позволяют включать элементы ситуации в какие-либо категории. Эти принципы и обобщения не заданы в проблемной ситуации, они выводятся из опыта субъекта. Подобные обобщенные «индивидуальные метазнания» не привязаны к наличным условиям, поэтому у экспертов появляется возможность различных вариантов их применения с последующим накоплением процедурных знаний.

Есть основания предполагать, что ключевую (системообразующую) роль в системе ментальных ресурсов одаренного взрослого играют концептуальные способности. Концептуальные способности – это психические качества, обеспечивающие возможность порождения некоторого нового ментального содержания, не представленного в актуальных обстоятельствах и отсутствующего в усвоенных индивидуальных знаниях. Эмпирические критерии концептуальных способностей: 1) выявление имплицитных признаков и связей; 2) конструирование новых представлений и идей, включая концептуальные метафоры; 3) вы-

страивание некоторого множества интерпретаций ситуации, в том числе альтернативных; 4) создание авторских текстов (ментальных нарративов).

Итак, дети с разным типом интеллектуальной одаренности с разной степенью вероятности могут превратиться в интеллектуально одаренного взрослого. Решающим фактором является мера погруженности ребенка (подростка, юноши) в определенную предметную среду, включенность в соответствующие предметные виды деятельности и ориентация на реальные достижения в данной предметной области как условие формирования концептуальных способностей.

В свою очередь, если рассматривать интеллектуальную одаренность как форму развивающейся компетентности и учитывать эффект инверсии в развитии одаренности от детства к взрослости, то применительно к школьной образовательной практике следует пересмотреть критерии идентификации детей с признаками одаренности и методы работы с одаренными детьми.

Особенности образа красоты у женщин разных возрастов

А.В. Цветков (ats1981@gmail.com), Е.А. Солдатова

НОУ ВПО Московский психолого-социальный институт, г. Москва

Красота – прежде всего эмоциональное состояние, причем положительное, но отличное от «организмических» удовольствий (еда, питье, секс). Тот факт, что великие произведения искусства признаются прекрасными большинством людей на протяжении многих веков («прекрасно то, что нравится всем» – И. Кант), побуждает предположить существование универсальных критериев красоты (Эпстайн и др., 1996).

В опытах с детьми Т. Шнейрла установил, что привлекает только умеренная новизна, где элементы нового сочетаются с признаками, известными ранее. Чрезмерно новое и неожиданное пугает. Парадоксальное сочетание привычного и нового как условия эстетической оценки раскрывает диалектика сосуществования двух основных тенденций эволюции психики – к гомеостазу и развитию. Эти тенденции привели к возникновению двух видов эмоций: отрицательных, которые субъект стремится минимизировать, и позитивных, которые субъект стремится усилить (*там же*).

Можно сказать, что сложились традиции изучения красоты в философии, частично – в психофизиологии эмоций (реакции испытуемых на предъявление субъективно красивых и некрасивых стимулов), однако психологические исследования образа красоты представляются недостаточно разработанными. В настоящей работе сделана попытка выявить особенности образа красоты у женщин разного возраста, обращающихся за косметологическими услугами.

Цель исследования – выявить когнитивные и эмоциональные компоненты образа красоты взрослых на разных этапах зрелости. Объект исследования – образ красоты у взрослых (18–50 лет). Предмет исследования – роль ценностей,

идентичности и психических состояний в формировании когнитивного компонента образа красоты.

Гипотеза исследования: существуют разные типы представлений о красоте у взрослых, зависящие как от возраста, так и от индивидуальных особенностей (красота как ценность, красота как выражение успеха, красота как внешняя привлекательность).

Исследование проводилось на базе салона красоты «Парикмахер и Я» (г. Москва) в течение 2010 года, всего было обследовано 16 женщин в возрасте от 19 до 52 лет. Методы исследования: опросник Ш. Шварца на ценностные установки (Карандашев, 2004); тест Г. Айзенка на выявление психических состояний (Практическая психодиагностика, 2005); методика изучения гендерной идентичности Л.Б. Шнейдер (Шнейдер, 2005); методика определения понятий (прошлое, настоящее, будущее, красота, здоровье) (Серкин, 2004).

Результаты: испытуемые при обработке были разделены на три возрастные подгруппы (19–30, 30–40 и >40 лет). По всем ценностным ориентациям, кроме конформности, средняя возрастная группа (30–40 лет) опережает испытуемых из других групп. При качественном анализе анкет это проявляется в виде стремления ставить в основном наивысшие оценки по всем ценностям. При этом диагностика психических состояний по Г. Айзенку выявляет у этой группы наиболее высокую агрессию при средних показателях по другим состояниям. Из этого можно сделать вывод, что возраст 30–40 лет субъективно переживается как наиболее плодотворный в жизни, но и наиболее конкурентный. Для 19–30-летних наибольшую значимость имеют следующие ценности: саморегуляция, стимулирование, безопасность и конформность. Для 30–40-летних ведущие ценности – саморегуляция, традиция, стимулирование, безопасность/конформность. Для тех, кто старше 40 лет, наиболее значимыми ценностями являются: конформность, саморегуляция, традиция, безопасность.

Можно заключить, что существенного изменения мотивации в возрастном промежутке 19–40 лет не происходит (за исключением вхождения ценности «традиция»), однако изменяется значимость тех или иных ценностей. При анализе гендерной идентичности выявлено ее снижение от младшей к старшей группе, от стадии «мораторий», в терминах Л.Б. Шнейдер (кризис идентичности), до стадии «диффузной идентичности» (сложности самоопределения). Это может быть связано с трудностями самоопределения женщины в современной ситуации, особенно женщины более старшего возраста, которой требуется быть и хозяйкой, и добытчицей, что входит в конфликт с традиционной гендерной ролью.

При анализе психических состояний видно, что для младшей возрастной группы наиболее типичным состоянием является ригидность, трудности в переключении на новые способы действия, склонности к стереотипам, для средней группы – агрессия, в то время как для старшей группы – фрустрация и ригидность. Ригидность в младшей группе может быть связана с недостатком жизненного опыта, умения принимать решения в стрессовых ситуациях, реакции старшей группы могут объясняться страхами за свой социальный статус в ситуации неопределенности.

При определении понятий группой 19–30-летних «красота» фигурирует (по убыванию) как: сила, внешний вид (шарм, стиль, одежда, ухоженность и т.д.), здоровье, душевные качества, гармония (согласие с самим собой). Здоровье ими описывается как: отсутствие болезней, радость (покой, комфорт и т.д.), правильный образ жизни (правильное питание). Группа испытуемых 30–40 лет описывает «красоту» как: гармонию внутреннего (души) и внешнего, определенные душевные и телесные качества, временную характеристику. Здоровье им представляется следствием образа жизни (зарядка, правильное питание и т.д.), определенных душевных качеств (гармонии, спокойствия, чистоты, благочестия), отсутствия заболеваний. Для лиц старше 40 лет характерны метафорические ответы в методике определения понятий. Так, «красоту» они определяют как «улыбки, солнце, свет, яркость», хотя дают и более прозаичные определения: духовный мир, эмоциональная сила, здоровье и стиль жизни, гармония. Здоровье этой группе испытуемых видится как «главное, жизнь, сила, красота, без него не прожить», а также как отсутствие болезней, уверенность (в себе), веселье и радость.

Выводы:

1. В ходе возрастного развития происходит не смена ценностной формации, а изменение приоритетов в ней. Ценности саморегуляции, стимуляции и конформности составляют мотивационный блок образа красоты взрослых.

2. Выявлено снижение выраженности гендерной идентичности от 19 к 40+ годам, что позволяет сделать вывод о низкой значимости гендерной идентичности в образе красоты.

3. Показано, что для младшей возрастной группы наиболее типичным психическим состоянием является ригидность, для средней группы – агрессия, для старшей группы – фрустрация и ригидность, то есть образ красоты у взрослых формируется на фоне несбалансированных негативных эмоциональных состояний.

4. Группа 19–30-летних испытуемых определяет красоту как «силу» и «внешний вид», что согласуется с преобладающей у них ценностью саморегуляции поведения.

5. Группа испытуемых 30–40 лет описывает красоту как гармонию души и тела, определенные душевные и телесные качества, что может быть сопоставлено как с ценностью саморегуляции, так и с ценностью стимуляции, получения новых ощущений.

6. Для лиц старше 40 лет характерны определения-метафоры: «красоту» они определяют как «улыбки, солнце, свет, яркость». Также частотными являются ответы: духовный мир, эмоциональная сила, здоровье и стиль жизни, гармония. Для данной группы наиболее значимыми ценностями являются конформность и саморегуляция.

Литература:

Карандашев В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: Концепция и методическое руководство. СПб.: Речь, 2004.

Практическая психодиагностика / Ред.-сост. Д.Я. Райгородский. Самара: Бахрах-М, 2005.

Серкин В.П. Методы психосемантики. М.: Аспект-пресс, 2004.

Шнейдер Л.Б. Личностная, гендерная, профессиональная идентичность. М.: МПСИ, 2005.

Эпстайн Д., Херцбергер Б., Ренчлер Э. Красота и мозг: Биологические аспекты эстетики. М.: Мир, 1996.

Толерантность к неопределенности у студентов-дизайнеров: дифференциально-психологический подход

В.С. Чернявская (v.s.chernyavskaya@gmail.com)

*Владивостокский государственный университет экономики и сервиса,
г. Владивосток*

В настоящее «переходное» время творчество являет собой необходимый момент активного участия личности в происходящих социальных переменах.

Интерес к дизайну сегодня объясняется не только его умением «побеждать и преобразовывать хаос». Круг компетенций дизайнера стал стремительно расширяться: дизайнерские методы позитивным образом влияют на культуру и общество, привнося инновационную составляющую.

Признаки креативности, признаваемые большинством авторов у профессиональных дизайнеров, – это наличие интеллектуальной творческой инициативы, своеобразная открытость опыту, чувствительность к новому, умение видеть и ставить проблемы. Для них характерны не только способность к созданию нового, но и нестандартность отношения к себе, своему труду, общению, взаимодействию с другими людьми, решению самых различных проблемных ситуаций и вообще к жизни в целом.

В настоящее время особенно востребованными оказываются следующие дизайнерские компетенции: уникальное умение работать с «непараметризуемой», трудновербализируемой информацией. Особенно хорошо удается дизайнерам работа с так называемым tacit knowledge – «неявным знанием», которое трудно или невозможно формализовать, задокументировать, передать. Деятельность дизайнеров интегрирует в себе не только творческие, художественные, аналитические, но и мало формализованные, слабо структурируемые задачи.

В рамках профессионального образования дизайнеров, в частности, важно понимать, что особенности личности могут стать определенного рода импульсом или преградой для реализации потенциала, в то же время сильная личность может компенсировать недостаток того или иного свойства, качества.

В рамках теории свойств центральной нервной системы Б.М. Теплова, сочетание основных свойств нервной системы – силы и активированности – рассматривается как сила (слабость) и чувствительность регуляторного блока. В ряде отечественных исследований установлено существование зависимости между слабостью и лабильностью нервной системы и выраженностью способностей,

предопределяющих легкость и быстроту формирования определенных умений и навыков.

Будущим дизайнерам в силу их профессиональной деятельности очень важно быть наиболее толерантными к неопределенности (ТН). В целом толерантная личность стала описываться как человек, приемлющий новизну и неопределенность ситуаций и способный продуктивно действовать в них, а интолерантная личность – как человек, не приемлющий новизну ситуаций и многообразие мира, испытывающий стресс при возможности множественной интерпретации стимулов.

В нашем исследовании проверялась гипотеза о взаимосвязи силы–слабости нервной системы студентов специальности «Дизайн» и характерологических особенностей – толерантности к неопределенности, склонности к риску. Предполагалось, что толерантность к неопределенности и склонность к риску могут зависеть от слабости–силы, подвижности–инертности нервной системы: студенты-дизайнеры, обладающие подвижной и более слабой нервной системой, то есть более чувствительные в большей степени склонны к риску и более толерантны к неопределенности. В исследовании приняли участие 80 студентов-дизайнеров 1 и 2 курсов, в возрасте 18–20 лет.

В диагностический комплекс вошли следующие методики: 1) опросник Я. Стреляу; 2) «Теппинг-тест» в адаптации Е.П.Ильина; 3) эмпирическое исследование личностного выбора (создавалась ситуация выбора между знакомым занятием и неизвестным); 4) опросник НТН Т.В.Корниловой; 5) тест Шмелева на определение склонности к риску. Для обработки результатов и их статистического анализа использовались методы описательной статистики, корреляционного анализа Спирмена, U-критерий Манна–Уитни (программа Statistics).

Были обнаружены достоверные связи между высокой подвижностью нервных процессов и высокой толерантностью к неопределенности, склонностью к риску, предпочтению «неизвестности» (критерий г-Спирмена).

Анализ склонности к риску как черты характера имеет важное значение для психологического прогнозирования процессов принятия решения в ситуации неопределенности. Обнаружена положительная корреляция между показателями ТН и склонностью к риску. Считается, что личность, осуществляющая выбор «неизвестности» (будущего), как правило, более активно участвует в том, что происходит в жизни, может контролировать события и их последствия и готова учиться на собственных ошибках и извлекать из этого позитивный опыт.

Проверялось предположение о взаимосвязи уровня (силы) процесса возбуждения и уровня ТН: оказалось, что корреляция между силой процесса возбуждения и ТН не достигает уровня статистической значимости (критерий г-Спирмена).

Выявлена положительная корреляция у студентов высоких показателей ТН с подвижностью нервных процессов. Студенты же с низкой ТН, менее вовлеченные в процесс своей жизни, считающие ее неподконтрольной их усилиям и стремящиеся к простому комфорту и безопасности, тяжелее воспринимающие неудачи, как оказалось, имеют менее подвижную нервную систему. Таким образом, уровень ТН достоверно связан именно с подвижностью и лабильностью нервной системы.

Эта связь выражается способностью нервной системы быстро перестраиваться с возбуждающих раздражителей на тормозные и наоборот. Подвижность нервных процессов формирует способность к быстрой перестройке реакций при столкновении с новыми ситуациями и выражается в готовности взаимодействовать с новыми предметами и явлениями, из этого следует стремление к изменениям, новизне и оригинальности, готовность идти непроторенными путями и предпочитать более сложные задачи, иметь возможность самостоятельности и выхода за рамки принятых ограничений.

Более толерантными оказались студенты-дизайнеры, имеющие слабую (чувствительную) подвижную и лабильную нервную систему, эти же студенты оказались более склонны к риску.

Студенты, имеющие более подвижную нервную систему, предпочитают сильную внешнюю стимуляцию для того, чтобы достигнуть оптимального уровня активации (на нашем примере это склонность к риску, выбор и принятие неизвестности). Большинство студентов-дизайнеров обследуемой группы (1–2 курс) показали средний и высокий уровень ТН и предпочли выбор неопределенности – это говорит о том, что будущим дизайнерам присущи качества, связанные с выбранной профессией, а видимые различия между ними носят скорее количественный, чем качественный характер.

Дизайн, как профессиональная деятельность, является мощным средством формирования не только товарного ассортимента высокого качества, но и способом создания выбора стилей жизни, форм социальной активности, концепций культуры и способом выражения мировоззрения и мироощущения людей, живущих в данную эпоху.

Представляется перспективным направление исследований, посвященных дифференциально-психологическим детерминантам, определяющим на основе индивидуально-типических особенностей способности будущего дизайнера.

Исследование способности к продуктивному усвоению информации

Г.Д. Чистякова (gal0711@mai.ru)

Учреждение РАО «Психологический институт», г. Москва

В основе интеллектуального развития лежит способность к самостоятельному продуктивному, то есть творческому, познанию, определяющая само умение приобретать знания и оперировать ими. Данная способность обеспечивает реализацию учащимися их интеллектуального потенциала.

Познавательное развитие предполагает в первую очередь не просто расширение кругозора за счет запоминания информации, но и возможность использовать известное при осмыслении новых сведений, являющуюся основным критерием при обучении в школе.

Усвоение нового начинается с его осмысления в процессе понимания. Одной из главных форм фиксации знаний является текст.

Исследования понимания текста показали, что этот процесс по своей природе носит творческий характер, связанный с направленностью на воссоздание описываемой ситуации. Понимание текста протекает как взаимосвязь сообщаемых сведений с имеющимися у учащихся знаниями, сложившимися в их индивидуальном опыте стереотипами. Эта взаимосвязь определяет характер понимания – активный, направленный на создание целостного представления о содержании информации, или пассивный, актуализирующий сложившиеся стереотипы. Познавательная активность личности получает свое выражение в поиске контекста, объединяющего содержание текста, в полноте использования сообщаемых сведений и имеющихся знаний, в проявлении догадки, восполняющей недостающую информацию, в оценке понятности текста и обнаружении смысловых пробелов, приводящих к появлению вопросов.

Настоящая работа направлена на исследование способности к осмыслению сообщаемой в тексте информации. Эксперимент проводился с подростками (6–8 классы) и старшеклассниками (9–10 классы).

Результаты эксперимента выявили четкую связь познавательной активности учащихся с высокими результатами понимания, которые достигаются при создании целостного представления о содержании текста. Развитие способности осмысления связано с формированием направленности процесса на активный поиск адекватного ситуации контекста.

Было показано, что появление стойкого стереотипа вызывает частичную потерю информации и ведет к избирательному учету только той информации, которая с этим стереотипом согласуется, что в конечном итоге приводит к искаженному восприятию информации. Преодоление актуализируемых стереотипов и осмысление содержания текста в его конкретной специфике опирается на развитие гибкости понимания.

Целостность понимания достигается при осмыслении широкого контекста, выходящего за пределы сообщаемых сведений. При последовательном, «пошаговом», осмыслении, учитывающем только поступающую информацию без попытки охватить описываемую ситуацию в целом, возникают искажения ее смысла.

Выявлено стимулирующее влияние общей осведомленности, широты кругозора на возникновение у учащихся познавательной активности и ее проявление в форме догадок о недостающей информации.

В эксперименте была установлена, независимо от возраста учащихся, связь внутренней познавательной мотивации к выполнению предлагавшихся заданий с широтой их кругозора. Было установлено, что осведомленность учащихся способствует выдвиганию большего числа догадок. Узость кругозора ведет к отсутствию догадок или к догадке, отражающей уже известные взаимосвязи и не учитывающей особенности сообщаемых сведений.

Полнота понимания также определялась мерой осведомленности учащихся, которая служила условием для более полного учета предлагаемой информации.

Для учащихся, показавших высокие возможности понимания, характерно, независимо от их осведомленности, стремление осмыслить текст в целом вместе

с новыми или даже не вполне понятными сведениями, опираясь на свои догадки. Это приводит к адекватному выделению существенного при ответах на задания к текстам, обнаружению пробелов в информации.

Самые низкие результаты наблюдались у тех учащихся, у которых сообщаемые сведения с самого начала вызвали появление стойкой ассоциации с известным стереотипом, и на этой основе получала интерпретацию вся последующая информация. Встречающиеся противоречия могли вызывать вопросы, но не приводили к пересмотру возникшего стереотипа.

Полученные результаты позволили также выделить следующие связи в проявлении познавательных возможностей личности с интересом, который вызывает содержание текста. Интерес к сообщаемой информации выступает в качестве основного фактора, который обеспечивает мотивацию и стимулирует познавательную активность учащихся. При этом чем шире интересы учащихся, тем более стабильным и адекватным является понимание различных текстов. Наличие или отсутствие интереса приводит к значительным различиям в понимании сходной по доступности информации у одного и того же учащегося. Лучшие результаты были получены учащимися, проявившими ярко выраженную познавательную мотивацию и показавшими стабильно высокие результаты при понимании всех текстов.

Те учащиеся, у которых высокая познавательная активность выступает как сложившаяся личностная черта даже при отсутствии у них необходимых знаний, могли выявить суть сообщаемых сведений и, опираясь на контекст, высказать догадки о недостающей информации. В то же время при низкой познавательной активности учащиеся не актуализируют имеющиеся у них знания, несмотря на достаточно широкую осведомленность, что приводит к неполному пониманию.

Восприятие музыки в аспекте музыкального содержания. Современный взгляд на идеи Б.М. Теплова

И.В. Чувашев (dienmantil@gmail.com)

*ФГАО ВПО «Уральский федеральный университет
имени первого Президента России Б.Н. Ельцина», г. Екатеринбург*

Со стороны музыковедения – особенно музыковедения XX века – необходимость обращения к опыту психологии в анализе специфики восприятия музыки была осознана, и такие попытки были предприняты рядом крупных музыковедов (Б.В. Асафьев, В.В. Медушевский, Г.М. Цыпин). Со своей стороны и психологи должны сделать шаг к глубокому анализу внутреннего содержательного языка, скрытых механизмов и теоретических аспектов музыки.

Изучая вопросы музыкального восприятия, мы, прежде всего, должны обозначить те музыкальные компоненты, которые такому восприятию доступны с содержательной стороны, то есть поставить вопрос о музыкальной семантике. Б.М. Теплов указывал: «...в наиболее прямом и непосредственном смысле со-

держанием музыки являются чувства, эмоции, настроения». Это, казалось бы, простое, но немаловажное утверждение на долгое время определило в музыкальной психологии подход к психологическому компоненту музыки. С позиции сегодняшнего музыковедения мы вынуждены признать, что оно неполно, так как может описать лишь ограниченную часть музыкальной литературы и основывается на распространенной, но не универсальной романтической максиме. Доминирование в европейском сознании воззрения на музыку, как на «язык чувств» обязано большому распространению (в том числе и в современном концертном репертуаре) произведений XVIII–XIX веков. Эстетической основой музыкального искусства этого времени является романтизм, изображение внутреннего мира, переживаний человека. Выйдя за рамки этой эстетики, мы увидим и другие традиции трактовки музыки: например, музыка как число (пифагорейство, восточная музыка) или музыка как сакральное (архаичные формы фольклора). Можно отметить, что первое обращается к когнитивной сфере, к постижению мира (его ритма, измерения), а второе – к религиозным состояниям и переживаниям, экзистенциальным проблемам и вопросам. В середине и конце XX – начале XXI века вновь наметилась тенденция отказа от романтических ценностей в музыкальном искусстве и музыковедении. Потому стоит говорить на равных основаниях не об одном, а о двух основных компонентах восприятия музыки: непосредственно-эмоциональном и опосредованно-когнитивном.

С этих позиций, однако, нельзя отрицать, что музыка напрямую связана с внутренним переживанием и психическими процессами. Для разрешения этой проблемы необходимо взглянуть на музыкальное содержание шире, чем просто как на содержащее чувство, эмоцию. Мы основываемся на том, что музыка есть процессуальность практически в чистом виде, в чем она схожа с психическим. Таким образом, и восприятие музыки тесно связано с ее динамическим компонентом – изменением и развитием, переходами от одних состояний к другим. Если говорить об эмоциональном компоненте, непосредственно воспринимаемым содержанием музыкального произведения являются не конкретные эмоции, а комплексные и динамически изменяющиеся состояния. При этом выражаться могут состояния не только внутреннего мира человека, но и мира внешнего.

Второе, на что стоит обратить внимание, – это когнитивный компонент. Более музыкально образованный и эрудированный слушатель, очевидно, привлекает больше внесмузыкальных фактов для понимания и осознания музыки. Б.М. Теплов считал приоритетным рассмотрение непосредственно-чувственного компонента, мы же считаем, что когнитивные моменты не менее важны, особенно, когда речь идет о профессиональных музыкантах, и затрагиваются вопросы музыкального мышления и понимания (а не только переживания) музыки.

В общем виде можно раскрывать музыкальное содержание на следующих уровнях.

I. Интрамузыкальный уровень: 1) интонационные структуры (Б.В. Асафьев); 2) особенности строения произведения (форма, гармония).

II. Интермузыкальный уровень: 1) стилевые, жанровые характеристики; 2) цитирование.

III. Уровень немзыкального контекста (социально-исторические реалии, связь с другими произведениями искусства, философией, религией).

И если непосредственно эмоциональное воздействие на слушателя оказывает первый, наиболее глубокий интрамузыкальный уровень, то остальные два обращаются к когнитивным способностям, эрудиции и знаниям воспринимающего.

Эмоциональный и когнитивный компоненты могут сливаться в единое. Так как музыка представляет собой динамическую систему состояний, то слушатель может воспринимать ее содержание как абстрактные метафизические процессы – развитие, ритм, изменение, угасание, возрождение, время и т.д. Можно также вспомнить, что общим местом для теории музыкальной формы является связь строения сонатной формы с диалектическими принципами. Мы считаем возможным говорить о «метафизических музыкальных смыслах», то есть связанных не с конкретными проявлениями и состояниями, но с отвлеченными философскими категориями. В этом случае музыка может становиться источником познания мира – его динамической стороны.

Для дальнейшего развития психологической теории музыкального восприятия необходимо получить данные на всех обозначенных уровнях музыкального содержания, в том числе и самом сложном – интрамузыкальном, требующем от психологов знаний по теории музыки. В данной области востребованы экспериментальные данные, которые давали бы представление о зависимости восприятия музыки от следующих ее элементов: ладовые особенности; тональные функции; различные ритмические и темповые структуры; комплексная музыкальная интонация.

Итак, в общем виде наш взгляд на проблему музыкального содержания и восприятия музыки можно представить в виде следующих положений.

1. Музыкальное содержание выражается в системе динамических состояний и процессов изменения внешнего и внутреннего мира.

2. Музыкальное восприятие имеет в своей основе непосредственно-эмоциональный и опосредованно-когнитивный компоненты.

3. Музыкальное содержание можно рассматривать на трех уровнях: интрамузыкальный, интермузыкальный, уровень немзыкального контекста.

4. Непосредственно-эмоциональный и опосредованно-когнитивный компоненты по разному представлены на разных уровнях.

5. В качестве музыкальных смыслов могут выступать метафизические смыслы, связанные с абстрактными философскими понятиями.

Данная авторская модель восприятия музыки представляется продуктивной с точки зрения психологического анализа музыкального содержания и служит основой для разработки нами экспериментальных исследований в этой области.

Индивидуальные различия в динамике отношений участников танцевально-экспрессивного тренинга

Т.А. Шкурко (shkurko@sfnedu.ru),

Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону

Проблема динамики отношений личности – одна из ключевых, фундаментальных проблем социальной психологии. Анализируя работы по различным видам отношений личности и их динамики, можно выделить два взаимосвязанных вектора современных исследований. Во-первых, это изучение самой динамики отношений, понимаемой как изменение во времени их основных параметров. Во-вторых, это изучение влияния различных факторов на динамику отношений личности. На пути решения данного вопроса в психологии накоплено значительное количество фактов. Ученые выделяют четыре группы факторов, опосредующих возникновение и динамику отношений личности (к себе, к другому, к миру): факторы, детерминирующие становление и развитие системы отношений человека в онтогенезе; «личностные» факторы, к которым относятся различные свойства субъекта отношений; «ситуативные» факторы, которые включают в себя фактор времени, экологический фактор, фактор пространственной близости, культурно-исторический и иные факторы. Данная группа факторов в психологии называется также «внешней детерминацией», что подчеркивает обусловленность динамики отношений рядом независимых от субъекта переменных. К четвертой группе факторов формирования и динамики отношений относятся процессы групповой динамики. Отдельным направлением исследований в социальной психологии является изучение динамики отношений в процессе социально-психологического тренинга. Эти исследования имеют не только прикладное значение, но и большую теоретическую ценность. Они позволяют расширить существующие представления о динамике различных видов отношений, глубже понять особенности функционирования отношений как целостной динамической системы связей личности в ограниченном времени и в ситуации, приближенной к лабораторному эксперименту. В рамках подобных исследований круг действующих на динамику отношений факторов четко ограничен – это социально-психологический тренинг, с одной стороны, и личностные особенности его участников – с другой. Исходя из приведенной выше классификации факторов динамики отношений это групповой и личностный факторы.

На наш взгляд, теоретическая значимость таких исследований на сегодняшний день недостаточно оценена в силу переноса акцента в данных исследованиях на изучение в первую очередь «позитивного» вектора динамики отношений, то есть изменения отношений в сторону большей позитивности, осознанности, глубины и т.п. Эта тенденция оправдана тем, что многие авторы апробируют разработанные ими программы тренингов, и выяснение эффектов данной программы (как «ядерных», так и «сопутствующих») – термины Л.А. Петровской (1985)) является одной из задач исследования. Тем не менее еще в работах Б.Г. Ананьева

(2002) и П.К. Анохина (1975) показано, что одной из основных характеристик психического развития человека является гетерохронность.

В одной из наших работ (Шкурко, 2006) мы рассмотрели динамику различных параметров отношений личности, фактором которой явился разработанный нами танцевально-экспрессивный тренинг. Были выявлены общие для всех участников тренинга тенденции в динамике отношений (к другому, к себе, к группе; осознаваемых и неосознаваемых отношений) и их основные параметры: знак, интенсивность, модальность, дифференцированность, взаимность, в результате чего выделены профили изменений формально-содержательных параметров отношений личности. Результаты исследования подтвердили гипотезу о гетерохронности изменений различных видов отношений в процессе тренинга.

В то же время были обнаружены индивидуальные различия в динамике отношений участников тренинга, которые опосредованы, главным образом, так называемыми «личностными» факторами: социально-психологическими, потребностно-мотивационными и когнитивными особенностями участников. В целях анализа взаимосвязей между показателями динамики различных видов отношений участников тренинга и их социально-психологическими и личностными характеристиками нами был осуществлен корреляционный анализ данных. Ниже приведены обобщенные выводы проведенного анализа.

1. Психологический портрет личности с динамической системой отношений (у которой произошли значительные изменения различных видов и параметров отношений) включает следующие характеристики: позитивный социально-психологический статус в группе; высокий уровень общительности, чувствительности и стремления к другим людям; стремление к экспериментированию в социальной жизни; высокий уровень импульсивности; развитый интеллект; большой объем и дифференцированность интерпретации поведения других людей (когнитивная сложность); высокая степень интенсивности потребности в установлении близких отношений и в контроле других людей.

2. Динамика различных видов отношений обусловлена различными комплексами социально-психологических и личностных особенностей субъекта отношения. Так, например, динамика осознаваемых отношений к себе, другому и взаимоотношений опосредована, в первую очередь, такими характеристиками субъекта этих отношений, как общительность, высокий социально-психологический статус в группе, радикализм, неуверенность, чувствительность, стремление к другим, доминантность, склонность к лидерству, неконформизм, а также такой характеристикой когнитивной сферы, как объем интерпретации поведения, и таким свойством интеллекта, как интеллектуальная подвижность.

Динамика неосознаваемых отношений к себе, другому и взаимоотношений опосредована доминированием в структуре личности иных черт, таких как мечтательность, эмоциональная неустойчивость, доверчивость, чувствительность, стремление к другим, а также такой особенностью когнитивной сферы, как дифференцированное «видение» невербального поведения и рядом социальных потребностей – потребностью в близких отношениях и в контроле себя и других.

3. Характеристики личности, входящие в различные комплексы, имеют различную частоту связей с показателями динамичности тех или иных отно-

шений. Наибольшее количество связей имеют: 1) общительность, высокий позитивный социально-психологический статус, большой объем интерпретации и динамичность отношений к другому; 2) самодостаточность, подозрительность, слабое развитие потребности во включении в различные социальные группы и динамичность самоотношений; 3) эмоциональная неустойчивость, дифференцированность интерпретации поведения, потребность в близких отношениях и в контроле себя и других и динамичность неосознаваемых отношений и самоотношений; 4) высокий социальный контроль, самоконтроль, большой объем интерпретации поведения и динамичность осознаваемых взаимоотношений; 5) смелость, мечтательность, напряженность потребности в близких отношениях и динамичность неосознаваемых взаимоотношений.

Эти данные говорят о том, что в зависимости от уровня развития определенных черт, свойств, их симптомокомплексов в структуре характеристик личности у участников танцевально-экспрессивного тренинга, у них происходят различные изменения в системе отношений, затрагивающие параметры, виды, уровни осознания, направленность на себя и других.

Литература:

Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2002.

Анохин П.К. Очерки по психофизиологии функциональных систем. М.: Медицина, 1975.

Петровская Л.А. Теоретические и методические основы социально-психологического тренинга: Автореф. дисс. ... д-ра психол. наук. М., 1985.

Шкурко Т.А. Гетерохронность динамики различных видов отношений личности в процессе социально-психологического тренинга // Российский психологический журнал. 2006. Т. 6. № 5. С. 23–32.

Влияние уровня интеллекта на мотивационно-личностные характеристики одаренных подростков*

Е.И. Щебланова (elenacheblanova@mail.ru)

Учреждение РАО «Психологический институт», г. Москва

Работы Б.М. Теплова, его учеников и последователей заложили теоретические и экспериментальные основания для понимания одаренности с позиций единства, целостности и динамичности. Главное внимание в их работах уделялось изучению способностей, в том числе интеллекта, их внутриличностной природе, связи с другими личностными особенностями, а также возрастным аспектам развития одаренности. Представления об одаренности детей и школьников, разработанные в школе Б.М. Теплова, актуальны и для современной психологии,

* Исследование проведено при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда (проект № 11-06-00648а).

в которой многие вопросы о взаимосвязях познавательных и личностных компонентов одаренности остаются дискуссионными. В частности, это относится к вопросу о влиянии уровня интеллекта на мотивационно-личностные характеристики детей на разных возрастных этапах. Изучению этого вопроса посвящено наше исследование.

В исследовании участвовали 480 учеников 5, 7, 9 и 11 классов (по 60 мальчиков и девочек каждого возраста) гимназий, лицеев и школ с углубленным изучением предметов г. Москвы. Более 60% из них обладали высоким уровнем интеллекта (IQ от 125 и выше). Использовались адаптированные нами Мюнхенские тесты познавательных способностей (KFT), включающие вербальные, математические и невербальные шкалы и ориентированные на опережающий уровень умственного развития, а также опросники для выявления мотивационно-личностных характеристик: познавательной активности, мотивации достижений (надежды на успех, боязни неудачи и стремления к достижениям), тревожности (эмоциональности, общей и экзаменационной тревожности, нарушений мышления при стрессе), общей и академической самооценки, организованности работы.

Влияние уровня общего интеллекта и возраста на мотивационно-личностные показатели учащихся изучалось с помощью дисперсионного анализа. Независимыми переменными служили суммарные KFT-показатели и возраст (класс). В каждом возрасте выделялись 5 подгрупп равной численности с достоверно различающимся уровнем общего интеллекта: ниже (1) и выше (2) средневозрастного значения, а также умеренной (3), высокой (4) и исключительной (5) одаренности.

Согласно полученным данным, уровень интеллекта учащихся статистически значимо влияет на эмоциональность, общую тревожность и организованность работы при отсутствии влияния возраста. Эти показатели статистически достоверно отличались в крайних подгруппах во всех возрастах: в 1-й подгруппе (ниже нормы) они были выше, чем в 3-й подгруппе (исключительно одаренных).

Значимое влияние уровня интеллекта и возраста было выявлено на показатели академической самооценки, боязни неудачи, экзаменационной тревожности и нарушений мышления при стрессе, однако влияния взаимодействия этих факторов обнаружено не было. Академическая самооценка учащихся во всех классах повышалась с ростом уровня интеллекта, хотя различия между подгруппами одаренных детей были незначимыми. При всех уровнях интеллекта этот показатель был достоверно самым низким в 11 классе, по-видимому, из-за возросшей самокритичности учащихся. Боязнь неудачи, экзаменационная тревожность и нарушения мышления при стрессе снижались при повышении уровня интеллекта: учащиеся с низким уровнем интеллекта достоверно превосходили по этим показателям всех своих сверстников. Влияние возраста проявлялось в максимальных показателях академической самооценки, боязни неудачи, экзаменационной тревожности и нарушений мышления при стрессе у пятиклассников по сравнению со старшими детьми.

Обнаружено также значимое влияние возраста при отсутствии влияния интеллекта на следующие показатели: надежда на успех, познавательная актив-

ность (кроме одаренных пятиклассников, у которых этот показатель был существенно выше, чем у их сверстников с низким уровнем интеллекта), стремление к достижениям, общая самооценка. Показатели надежды на успех, познавательной активности и стремления к достижениям снижались с возрастом: в 5 классе они были самыми высокими, в 7 классе – выше, чем в 11 классе. В 11 классе зарегистрированы также достоверно самые низкие показатели общей (как и академической) самооценки.

В средних и старших классах стабильность и взаимосвязи когнитивных и мотивационно-личностных характеристик увеличиваются, и последние начинают играть важную роль в развитии способностей и достижений, особенно с подросткового возраста. Познавательная мотивация одаренных учащихся наиболее высока в 5 классе и до 7 класса существенно превышает средневозрастной уровень, затем она постепенно снижается и в 9–11 классах не отличается при разных уровнях интеллекта. С возрастом также уменьшается выраженность надежды на успех и стремления к достижениям независимо от уровня интеллекта. Академическая самооценка, напротив, растет при повышении уровня интеллекта, особенно с 8 класса. Влияние возраста проявляется в достоверном снижении академической и общей самооценки в 11 классе, что, по-видимому, связано с усилением самокритичности. Связь между уровнем интеллекта и выраженностью боязни неудачи и всех проявлений тревожности отрицательная и усиливается с возрастом.

Лонгитюдное исследование (обследование тех же учащихся трижды с интервалом в 1 год) возрастной динамики личностных характеристик показало, что выраженность познавательной активности постепенно снижалась с возрастом, при этом различия между одаренными и обычными учащимися были статистически значимыми только в период с 5 по 7 классы. В итоге познавательная активность одаренных девятиклассников была достоверно ниже, чем у одаренных пятиклассников. Выраженность надежды на успех также заметно снижалась с возрастом и не отличалась у одаренных и обычных школьников одного возраста. Боязнь неудачи у одаренных была значимо ниже, чем у их менее способных сверстников, и снижалась в период с 5 по 7 классы, а затем оставалась примерно на одном уровне. Показатели тревожности у одаренных детей или не отличались, или оказывались достоверно ниже, чем у их обычных сверстников, особенно в старших классах. Академическая самооценка снижалась в старших классах у всех учащихся, но ее более высокие значения у одаренных, по сравнению с обычными сверстниками, незначимые в 6 и 7 классах, достигали достоверности в 8 и 9 классах.

Таким образом, результаты изучения влияния уровня интеллекта и возраста с помощью дисперсионного анализа в срезовом исследовании согласуются с результатами лонгитюдного исследования динамики личностных показателей интеллектуально одаренных учащихся и их обычных сверстников (возрастной нормы). Эти результаты позволяют заключить, что выраженность, динамика и взаимосвязи когнитивных и личностных компонентов общей одаренности на разных этапах школьного обучения обладают определенной возрастной спецификой.

Феномен музыкальности в истории культуры

А.И. Щербакова (anna.68@list.ru)

Российский государственный социальный университет, г. Москва

Термин «музыкальность», как и многие другие в сфере гуманитарного знания, имеет огромное количество толкований. В сущности, как справедливо заметил в своей книге «Классическая музыка от и до» Стефан Коллинз, «мы все музыкальны. Мы откликаемся на музыку, которая окружает нас с раннего детства до глубокой старости. Музыка является таким же средством общения, как и отдых. Наслаждение музыкальным представлением в обществе других людей дает нам возможность разделить радость, что является важной частью социального благополучия и присуще любому обществу и любой культуре» (Психология музыки..., 2005, с. 8).

Следует также согласиться с Коллинзом в том, что понимание классической музыки не является задачей столь сложной, что решение ее доступно исключительно избранным. Действительно, «понимание музыки классической – это всего лишь вопрос расширения нашего внутреннего слухового “словаря”, подобно тому, как мы расширяем словарный запас, читая произведения литературы. Как и литература, музыка воздействует на человека и на эмоциональном, и на интеллектуальном уровнях...» (*там же*, с. 9).

Из этого следует, что музыкальности, данной от природы каждому человеку (если только он не лишен возможности слышать), вполне достаточно, чтобы стать «хорошим слушателем» или даже «слушателем-экспертом» по классификации Т. Адорно (1999). Этим и руководствуется современный педагог-музыкант, стремясь обеспечить каждому человеку возможность стать таким слушателем.

Однако понятие «музыкальность» значительно шире чем заложенная в человеке способность к освоению того или иного музыкального языка. Оно несет в себе столь глубокий смысл, что мы вправе рассматривать его в контексте становления и развития культуры. Греческое понятие «*temenos*» (теменос) расшифровывается как ощущение неразрывности человека и искусства, их взаимосвязанности в каждом проявлении жизни и деятельности.

Это удивительное понимание взаимосвязанности всего существующего, диффузности, способности перемещаться в хороводе, свойственной «действию» человеческого бытия, соединялось с потребностью найти единое, цементирующее начало. И именно этим началом являлась для древнего человека музыка, само название которой происходит от Музы как олицетворения творческой сути бытия.

В иерархии ценностей на заре человеческой культуры само понятие «музыка» трактовалось не только как искусство музицирования или наука о музыке, а значительно шире, как широкий круг понятий, связанный с общей культурой и образованием. Таким образом, в представлении древних греков, «мусический человек» (то есть человек музыкальный) как идеал античности – это служитель муз, активно познающий мир и демонстрирующий высокие достижения в разных сферах деятельности. Служение музам как проявление возвышенного духа требовало от «мусического человека» активной деятельной позиции.

Это сторона «морально-эстетического» и профессионального «кодекса соответствия» музыканта своей профессиональной деятельности представляет для современного педагога-музыканта особый интерес, поскольку открывает секрет существования «вечных ценностей», пронесенных человечеством через тысячелетия.

Облик Орфея как идеального музыканта – один из центральных образов античной музыкальной истории. Выдающиеся музыкальные способности Орфей, согласно античной традиции, унаследовал от своей матери – музы Каллиопы. Удивительно, что с тех давних времен и по сей день талант воспринимается как дар свыше. В слове «одаренность» живет это устоявшееся представление, определяющее отношение к таланту как великой ценности, которой одариваются избранные и которая передается по наследству, дабы ее хранить и приумножать.

Чрезвычайно показательно, что величайший музыкант в античной истории владел и важнейшими способностями бога Аполлона: даром прорицателя, умением врачевать и владением поэтическим словом. То есть совершенный музыкант, символом которого являлся Орфей, не мог просто достаточно хорошо играть на каком-либо музыкальном инструменте, петь или танцевать. Это лишь часть проявлений его сущности, которая далеко превосходит внешние умения.

Интерпретация древними греками «кодекса соответствия» музыканта своему предназначению поражает своей провидческой силой. Музыкант – прорицатель, не это ли объясняет способность великих «мастеров музыкального цеха» опережать свое время, идти, по выражению И. Бродского, «вперед истории», открывать новые неведомые пути, «новые миры звучаний» (Б. Асафьев).

Наделение Орфея даром прорицателя как бы изначально закладывает право художника на взгляд в будущее, дарует ему способность жить во всех временных измерениях: в прошлом, поскольку он неразрывно связан со своими генетическими корнями, где находятся истоки дара (муза Каллиопа – мать Орфея), в настоящем, где через деятельность проявляется дар (Орфей поет, играет на кифаре) и будущем (Орфей – прорицатель).

Врачевание – еще одно удивительное провидение древних, не здесь ли кроются музыкальные корни современной валеологии или «музыкотерапии»? Представляется, что в понятие врачевания через музыку древние вкладывали очень глубокий смысл. Музыка, которую нес людям Орфей, могла одновременно очаровать дикого кабана и орла, волка и зайца, сильного и слабого в гармоничном единении перед красотой и величием. Она несла мир и согласие. Такое представление о ценности музыки как духовно-нравственного рычага в жизни определяет ее высокий статус в социокультурном пространстве античного мира. Музыка, осознанная еще в древности как врачеватель душевных ран человечества, приобретает огромное ценностное звучание. Именно Орфей является эталоном «музыкального человека», воплощая представление о музыке как о носителе широкого комплекса знаний, связанных с общей культурой и образованием.

Так античность на века дает урок потомкам, подчас сводящим великое таинство музыкального дара к ремесленному овладению навыками игры на музыкальном инструменте, умению петь или танцевать. И сегодня каждый, кто избрал своим поприщем музыкальное искусство, – будь то композитор, исполнитель,

педагог-музыкант – должен осознавать личную ответственность перед музыкальным даром, помнить, что с древнейших времен служение музам требовало широчайшей образованности и способности к философскому осмыслению жизни и искусства.

Итак, что же такое музыкальность? Особый дар, определяющий потребность и способность постижения музыки? Несомненно. При наличии такого дара музыка, по убеждению С. Коллинза, становится абсолютным центром существования человека, основным стержнем его личности. Но есть в этом даре еще одна философская черта, которая и позволяет рассматривать его как социальный и культурный феномен. Это потребность во всеобщей гармонии, единении человечества, создании мирового «созвучия», столь необходимого нашему времени. В этом и заключается великая сила музыкального дара и миссия человека, этим даром обладающего.

Литература:

Адорно Т. Избранное: социология музыки. М.; СПб., 1999.

Психология музыки и музыкальных способностей: Хрестоматия / Сост.-ред. А.Е. Тарас. Минск, 2005.

Метафора как средство развития творческих способностей детей младшего школьного возраста

И.В. Юрченко (irinapost46@rambler.ru)

Курский государственный университет, г. Курск

Несмотря на все проблемы детского возраста, ребенок всегда был и остается исследователем, творцом. Обилие информации, которое окружает маленького человека в современном мире с момента его рождения, и интенсивность ее усвоения детьми позволяют констатировать факт, что сегодняшние младшие школьники также наделены умениями видеть проблемы, выстраивать версии, наблюдать, проводить эксперименты, анализировать полученные сведения, как и их сверстники несколько лет назад, но только качественно иными умениями.

Уже несколько десятилетий в науке говорится о необходимости развивать творческое начало в растущем человеке, формировать качества, способствующие проявлению и реализации творческих способностей, подчеркивающих индивидуальность, уникальность личности. Под влиянием данных идей большинство существующих образовательных программ ориентированы на творческое развитие детей, современные родители видят это первоочередной задачей воспитания и обучения ребенка. Одним из актуальных средств творческого развития является работа с метафорическим контекстом, выступающим способом познания не только материального, но и идеального мира, механизмом получения новой информации об окружающей действительности.

Исследователи особенностей метафоры (Н.Д. Арутюнова, В.Н. Телия) считают, что мышление обращается к метафоре, когда нет готовых средств обозначения, объяснения, создания образов и смыслов. Развитие образного мышления, решение творческих задач невозможно без использования явления, помогающего представить идеальный объект материальным, способным восприниматься и отражаться в сознании. Таким явлением и выступает метафора, процесс создания которой всегда связан с наличием некоторой проблемной ситуации со многими переменными факторами, что позволяет считать его творческим процессом, а метафору – психологическим явлением.

Вместе с тем до недавнего времени попытки обращения к метафоре как области психологического знания были достаточно редки, хотя ее возможности как средства развития творческого потенциала растущего человека, как механизма, участвующего в создании новых значений, способствующего решению языковых и познавательных проблем, значительно обширнее представленных в современной образовательной системе технологий развития.

Основная психологическая функция метафоры – обеспечить процесс понимания как познавательного процесса, включающего мышление, эмоционально-чувственную сферу и интуицию. Понимание не является принципиально отличным от мышления самостоятельным психическим процессом: понимание – это компонент мышления, один из образующих его процессов, который происходит при взаимодействии чувственного и рационального компонентов мышления. Психологическая сущность понимания рассматривается как процесс сопоставления новой информации с информацией, уже существующей у субъекта. Момент установления существенного сходства, общности, важной для субъекта, является моментом понимания; выявление общности в сравниваемых объектах выступает актом метафоризации.

Создание метафоры через такие логические операции как сравнение и аналогизирование с участием воображения реализует функцию понимания как сложного психического процесса. Эффективность понимания через метафору обусловлена ее психологической сущностью – способностью активизировать эмоциональную и интеллектуальную сферы.

В контексте психологических знаний метафора понимается как один из основных приемов познания объектов действительности, их наименования, создания художественных образов и порождения новых значений.

Поскольку на первый план выдвигается познавательная функция метафоры, связанная с ее ролью в раскрытии существенных свойств объектов, в формировании новых понятий, в расширении концептуального освоения мира, то, значит, процесс создания метафор является творческим процессом. Результат этого процесса – метафора – зависит от индивидуального опыта субъекта и проявляется как ответная реакция на изменения в окружающем мире, системе потребностей и ценностей.

При создании метафоры в мыслительном процессе основополагающими выступают такие свойства, как способность к выявлению разного рода соотноше-

ний в форме связей между различными представлениями и понятиями, гибкость, способность к переносу (аналогизирование); для неординарности, красоты, глубины метафоры необходимы оригинальность (способность по-новому смотреть на объекты) и восприимчивость (видение оттенков и нюансов) мышления. В метафоре при ее создании в сконцентрированном виде реализуются логические, ассоциативные и образные параметры, отражающие общий уровень развития личности.

Особенности процесса понимания метафоры младшими школьниками характеризуются особенностями номинативной деятельности детей: номинация предмета производится на основе его внешних, наглядно воспринимаемых свойств, а в метафоре предметное содержание неясно, поэтому ее понимание затруднено.

При попытке истолковать метафору ребенок сталкивается с проблемой открытия аналогии или сходства в некоторых признаках, двух несовместимых явлениях действительности, и, тем самым, как бы получает возможность пройти вновь путь создателя метафоры. В ходе овладения языком дети вырабатывают определенные стратегии, находят и выводят определенные внутренние закономерности, замечают и строят модели-типы языка, помогающие им. Аналогично в метафоре дети ищут логику, пытаются найти закономерности, которые метафора не предоставляет, чем осложняется процесс ее понимания.

Для понимания метафоры учащиеся должны находиться на той ступени развития мышления, которая может обеспечить восстановление образа предмета метафоризации через языковое значение метафоры; установление связи между предметами действительности, разведенными в предметном мире и соединенными в языковом.

Активизация психологических механизмов, участвующих в создании, интерпретации, восприятии метафор, привлечение операций анализа и синтеза для решения метафорических задач, формирование умений создавать воображаемый контекст, необходимость работать в его рамках выступают важными факторами, определяющими уровень развития творческих способностей младших школьников.

Метафора, выступающая в качестве средства развития творческих способностей детей младшего школьного возраста, способствует адекватной интерпретации переносного смысла метафорических выражений; созданию оригинальных ассоциаций на основе вербального стимула, возникновению готовности работать в фантастическом контексте, реализации возможностей использовать символические, ассоциативные средства для выражения мыслей, повышению креативного потенциала растущего человека.

Восприятие букв русского алфавита школьниками: дифференциальный аспект

О.А. Якимчук (*yakimchuk.olga@bk.ru*)

Учреждение РАО «Психологический институт», г. Москва

На современном этапе развития в системе образования перед педагогами поставлена задача «уделять серьезное внимание отработке навыков чтения как базовых в образовании». Эта задача для образовательного процесса актуальна, так как в настоящее время, не только у учащихся начальной, но и средней школ возникают проблемы, связанные со скоростью чтения и пониманием смысла прочитанного. Поставленный своевременно, психологический и педагогический запрос о необходимости изучения особенностей организации процесса обучения чтению с учетом временных характеристик процесса зрительного восприятия привел к необходимости проведения данного исследования, которое возможно лишь с возобновлением фундаментальных исследований проблем зрительного восприятия, интерес к которым за последнее десятилетие упал.

Анализ основных направлений исследований процессов зрительного восприятия показал, что для обоснования теоретических представлений о психических явлениях, процессах и их механизмах использовались тахистоскопические опыты, позволяющие развернуть процесс зрительного восприятия (Б.Г. Ананьев, 1953, 1960; Ю.И. Александрова, 1953, 1960; В.Д. Глезер, 1966; Дондерс, 1868; В.П. Зинченко, 1981; Б.Ф. Ломов, 1966; М.П. Никитин, 1985). В последние два десятилетия исследование временных характеристик процесса зрительного восприятия в рамках концепции А.И. Миракяна занимались: А.Н. Андреев (1992); В.И. Козлов (1989); В.И. Панов (1993); Г.В. Шукова (2000).

Данная работа первоначально была направлена на разработку проблемы влияния возрастных различий на процесс зрительного восприятия букв русского алфавита. Обучение чтению, как правило, начинается в возрасте 6–7 лет. В этом возрасте процессы восприятия развернуты во времени и, как мы полагаем, с помощью современной тахистоскопической методики удастся зафиксировать особенности восприятия букв у школьников данного возраста и проследить, как проявятся эти особенности у детей других возрастных групп (с 7 до 17 лет). Были выдвинуты гипотезы: 1) длительность процесса зрительного восприятия букв русского алфавита с возрастом человека сокращается; 2) процесс зрительного восприятия букв на разных возрастных этапах имеет свои особенности.

Был проведен пилотажный эксперимент с применением специально разработанного В.И. Козловым и Н.Л. Мориной компьютерного варианта классической методики тахистоскопического предъявления объектов восприятия (опознания). В качестве стимульных объектов были выбраны заглавные буквы русского алфавита шрифта Arial.

Результаты эксперимента подтвердили выдвинутые гипотезы. Были обнаружены значительные различия во временных характеристиках успешного восприятия (опознания) букв не только у испытуемых разных возрастных групп, но

и внутри каждой группы. Полученные данные позволили предположить, что существуют не только возрастные, но и индивидуальные различия, оказывающие влияние на временные характеристики зрительного восприятия. Мы обратились к исследованиям формально-динамических свойств нервной системы и их взаимосвязей с психологическими проявлениями. В дифференциальной психологии разработкой этих проблем занимались М.К. Акимова, К.М. Гуревич (1978); Э.А. Голубева (2005); В.А. Данилов (1973); В.Т. Козлова (1981); Н.С. Лейтес (1977); Н.Е. Малков (1966); В.Д. Небылицын (2000); И.В. Равич-Шербо (1981); В.И. Рождественская (1967); Б.М. Теплов (1956); И.В. Тихомирова (1988). В психофизике исследования по обнаружению сигнала проводились Б.Г. Бовиным (1981); Ю.М. Забродиным, Е.З. Фришманом, Г.С. Шляхтиным (1981); А.Н. Лебедевым, В.А. Луцким (1971); М.Н. Ливановым (1972).

Обзор литературы показал, что накоплен большой научный материал по разработке данной проблемы, который показывает, что индивидуальные различия по формально-динамическим свойствам (лабильности и инертности нервной системы) имеют непосредственное отношение к временным характеристикам перцептивного процесса. Однако проблема связи между динамическими свойствами нервной системы (лабильностью и инертностью) и процессом зрительного восприятия еще полностью и последовательно не изучена. Кроме того, накопленные данные хотя и представляют многообразие индивидуально-психологических различий, но, преимущественно, без учета возрастной динамики их изменений (за отдельными и достаточно редкими исключениями). По-видимому, в ходе возрастного развития происходит не только последовательное увеличение возможностей нервной системы, но и качественное изменение некоторых ее особенностей. (Н.С. Лейтес). Все это с новой стороны указывает на необходимость исследований, направленных на изучение взаимосвязи возрастного и индивидуального в перцептивном процессе (зрительном восприятии). А трудности и ошибки, связанные с прогнозом развития перцептивной деятельности ребенка, с нашей точки зрения, в значительной мере обусловлены недостаточным различием возрастных особенностей и собственно индивидуальных.

На следующем этапе исследования решалась задача изучения влияния динамических свойств нервной системы (лабильности и инертности) на процесс зрительного восприятия (временные характеристики и успешность опознания) на разных возрастных этапах. Были выдвинуты дополнительные гипотезы: 1) длительность процесса зрительного восприятия (опознания) букв зависит от выраженности свойства лабильности–инертности нервной системы; 2) вне зависимости от возраста успешность опознания у испытуемых с лабильной нервной системой выше, чем успешность опознания у испытуемых с инертной нервной системой; 3) процесс зрительного опознания у испытуемых с инертной нервной системой имеет возрастные особенности.

Диагностика свойств нервной системы проводилась с помощью соответствующих бланковых методик: учащиеся 7–10 лет выполняли тест Тулуз-Пьерона, модифицированный Л.А. Ясюковой, и оценивались по «Схеме наблюдения в ситуациях дифференцирующих учащихся с подвижной и инертной нервной системой», разработанной М.К. Акимовой и В.Т. Козловой; учащиеся 13–17 лет

выполняли методику В.Т. Козловой по определению лабильности и инертности нервной системы («Код» и «Исполнение инструкций»).

Для проведения основного эксперимента из 80 учащихся ГОУ СОШ г. Москвы были сформированы группы по 16 испытуемых в каждой: I группа (7–8 лет), II группа (8–9 лет), III группа (9–10 лет), IV группа (13–14 лет), V группа (16–17 лет). Каждая группа разделялась на 2 подгруппы по 8 испытуемых: подгруппа А – испытуемые с лабильной нервной системой и подгруппа Б – с инертной нервной системой.

Проведенная экспериментальная работа и анализ данных по исследованию влияния возрастных и индивидуальных различий на процесс зрительного восприятия букв русского алфавита при различной экспозиции букв показала следующее. 1) С увеличением возраста длительность процесса зрительного восприятия (опознания) букв сокращается. 2) У испытуемых с лабильной нервной системой успешность опознания неизменно выше, чем у испытуемых с инертной нервной системой. 3) Длительность процесса зрительного восприятия (опознания) букв зависит от лабильности и инертности нервной системы испытуемых (длительность процесса зрительного опознания у испытуемых с лабильной нервной системой меньше, чем у испытуемых с инертной нервной системой). 4) Процесс зрительного опознания у испытуемых с инертной нервной системой всех возрастных групп имеет скачкообразный характер. 5) Процесс зрительного восприятия на возрастном этапе 8–9 лет у испытуемых с инертной нервной системой протекает неравномерно с ухудшением эффективности успешности опознания при увеличении времени экспозиции.

Таким образом, введение дифференциально-психологического аспекта и обращение к наследию Б.М. Теплова существенно обогатило наше исследование, предоставив возможность получить ответы на вопрос о взаимодействии возрастного и индивидуального на разных возрастных этапах формирования процесса опознания.

Приложение

О работе лаборатории Б.М. Теплова в 1950–1960-е годы. Н.С. Лейтес и В.И. Рождественская

(Интервью 17.10.2011 брала Н.Л. Карнова (К.))

Мы сидим с Натаном Семеновичем Лейтесом (Л.) и Валентиной Ивановной Рождественской (Р.) у них дома и, рассматривая старые фотографии, ведем разговор о работе лаборатории Б.М. Теплова в Психологическом институте в 1950–1960-е годы (тогда он был НИИ психологии АПН РСФСР).

К. – Уважаемые Валентина Ивановна и Натан Семенович, пожалуйста, прокомментируйте эти замечательные исторические кадры – фотографии некоторых эпизодов жизни лаборатории «Психофизиология индивидуальных различий», созданной в 1952 году после печально знаменитой Павловской сессии 1950 года.

Л. – Это Борис Михайлович за рабочим столом в институте во время работы у себя в кабинете, а это он ведет разговор с аспиранткой. Обращают на себя внимание его очень красивые руки. Он ведь играл на фортепиано...





Р. – А это одна из первых фотографий нашей лаборатории: 1952 год, Мы сидим в кабинете у Теплова на втором этаже, когда он был заместителем директора, а его кабинет был вторым от окна... Стулья и кресла в кабинете были в светлых чехлах... Рядом с Борисом Михайловичем сидит лаборантка Вера, потом – аспирантка Н.И. Майзель, рядом с ней М.Н. Борисова, которая в то время тоже была аспиранткой Теплова, за ней стоит аспирант К.С. Смирнов, дальше стою я, а потом сидят Л.А. Шварц – жена нашего известного психолога, который погиб в годы войны, Н.С. Лейтес и В.К. Шеварева – жена психолога П.А. Шеварева.

Стоит сказать, что А.А. Смирнов и Б.М. Теплов считали своим долгом помогать семьям своих сотрудников. И во время войны и после жены многих психологов работали в нашем институте, в частности – М.П. Леонтьева.

К. – Как мы знаем, Натан Семенович изначально был аспирантом Бориса Михайловича и работал с ним, соответственно и стал сотрудником вновь созданной лаборатории. А как и когда началось Ваше, Валентина Ивановна, сотрудничество с Тепловым и каковы были направления исследований?

Р. – Сначала я работала в лаборатории Г.Х. Кекчеева и под его руководством писала диссертацию, а когда его не стало, в период реорганизации в институте после Павловской сессии перешла к Б.М. Теплову в организованную новую лабораторию. Когда пришла к Теплову, я занималась измерением чувствительности зрения, а под его руководством стала использовать этот показатель в разных условиях. Проблемой психофизиологии индивидуальных различий с увлечением занимались все сотрудники лаборатории.



ОСЕНЬ 1956г. ЗАСЕДАНИЕ ЛАБОРАТОРИИ В ЦЕНТРЕ - Б.М.ТЕПЛОВ
Слева направо: Н.С.Лейтес, Л.А.Шварц, В.И.Рождественская, М.Н.Борисова, Л.Б.Ермолаева-Томина, В.Д.Небылицын, И.М.Гуревич

К. – А вот эта замечательная фотография заседания лаборатории Б.М. Теплова, сделанная осенью 1956 года, помещена в иллюстративной части Исторического очерка «Психологический институт на Моховой» (М., 1994) на стр. 81. Как я узнала, когда брала интервью к 92-летию у К.М. Гуревича, фотографировал именно он. А у Вас вижу сейчас 3 фотографии с этого заседания, и 2 из них сделал В.Д. Небылицын, сменив Гуревича. На этой фотографии слева-направо: Н.С. Лейтес, Л.А. Шварц, Б.М. Теплов, В.И. Рождественская, М.Н. Борисова, Л.Б. Ермолаева-Томина, В.М. Русалов, К.М. Гуревич (снимал В.Д. Небылицын).

Л. – Да, это было обычное заседание, и проходило оно именно в 1956 году, а не в 1960-е, как указано в альбоме. В.Д. Небылицын тогда был еще аспирантом, но подающим большие надежды. Это был талантливый молодой исследователь – и практик, и теоретик. А о заседаниях лаборатории нужно сказать, что они у Бориса Михайловича проходили всегда не только интересно, но и весело: нередко раздавались взрывы хохота по поводу его комментариев.

Р. – И сотрудники собирались не только на заседаниях. Вот две фотографии 1955 года: был открыт для посещения Кремль, и мы всей лабораторией ходили на экскурсии.

Вот на этой фотографии Борис Михайлович, Н.С. Лейтес, М.Н. Борисова



1955г. На прогулке в Кремле.
Слева направо: Б.М.Теплов, Н.С.Лейтес, М.Н.Борисова, В.И.Рождественская

и я. А на следующей фотографии мы прогуливаемся по территории Кремля – Теплов с Лейтесом, а мы с И.В. Равич-Щербо.

К. – А эти 3 фотографии 1956 года – какому событию они посвящены?

Р. – Эти фотографии сделаны на квартире у И.В. Равич-Щербо, где все мы собрались и праздновали по поводу выхода первого сборника работ сотрудников лаборатории «Типологические особенности высшей нервной деятельности человека» под редакцией Б.М. Теплова. Здесь на фотографиях не все, кто был в тот день, но на самом многочисленном снимке справа-налево: Б.М. Теплов, Л.Б. Ермолаева-Томина, М.Н. Борисова, В.И. Рождественская, Р.Т. Сверчкова, Л.А. Шварц, Н.С. Лейтес.

Л. – И нужно сказать, что после первого большого сборника в издательстве АПН РСФСР вышло еще четыре таких же – в 1959, 1963, 1965 и 1967 годах; последний из них – уже после смерти Б.М. Теплова – под редакцией В.Д. Небылицына, который стал его преемником и возглавлял лабораторию до 1972 года (он также продолжил подготовку изданий нашей лаборатории). Выход этих сборников – уникальное явление в истории института не только по содержанию, но и как факт продуктивности только одного научного подразделения. Конечно,





это стало возможным благодаря научному и личному авторитету Бориса Михайловича. Сейчас редко найдешь чисто «лабораторный» сборник работ...

К. – Как это событие отмечали в институте?

Р. – Выход сборника в 1956 году был заметным событием. Тогда ведь почти ничего не печатали из исследований психологов. А по этому циклу изданий можно проследить научный путь каждого сотрудника лаборатории.

К. – Как Борис Михайлович редактировал Ваши статьи?

Л. – Конечно, он с каждым текстом работал. Что-то предлагал переписать, но правки сам не делал, а только делал замечания. Следует подчеркнуть, что стиль работы с аспирантами и сотрудниками у Теплова был очень уважительный. Он экономил и свои силы, и силы того человека, с которым работал.

К. – А как проходили заседания Ученого совета института в те годы, когда Борис Михайлович был заместителем директора института по научной работе?

Л. – Он в конце каждого года делал обобщающие доклады по работам всех сотрудников института. Тогда даже со стороны приходили послушать его выступления. Заседания Ученого совета института проходили в Большой аудитории, и на них присутствовали все сотрудники и аспиранты. И это было не просто обсуждение текущих дел, а интересные научные дискуссии. И даже если Теплов не был докладчиком, он все равно выступал, и все обязательно стремились на эти заседания, потому что было интересно и поучительно. Разносторонним, творческим и очень образованным человеком был Борис Михайлович, умевший объединять вокруг себя весь научный коллектив.

К. – Спасибо вам, дорогие Валентина Ивановна и Натан Семенович, что поделились своими воспоминаниями о Б.М. Теплове, чье 115-летие мы отмечаем в год, когда наш институт тоже идет к своему 100-летию юбилею.

Личный архив Б.М. Теплова в составе материалов Научного архива Психологического института (описание коллекции)

Козлов В.И.

Сотрудники Научного архива выражают глубокую благодарность Яне Анатольевне Тепловой за предоставленные документы, книги и журналы из семейного архива Тепловых.

В соответствии с правилами обработки личных архивных фондов в 2010 году была осуществлена систематизация материалов, относящихся к жизни и научному творчеству Бориса Михайловича Теплова, хранящихся в Научном архиве Психологического института РАО. Документы были классифицированы следующим образом.

I. Биографические материалы, отражающие разные этапы жизненного пути Б.М. Теплова

1. Программа литературно-музыкального вечера в Частной Гимназии Тульского Дворянства. 1911 г. января 30. Оригинал и ксерокопия, 2 л.
Среди выступавших в программе указан ученик V класса Борис Теплов.
2. Аттестат зрелости, выданный Б.М. Теплову по окончании Мужской Гимназии Тульского дворянства. 1914 г. июня 3. Ксерокопия, 1 л.
3. Свидетельство Императорского Московского Университета. 1915 г. сентября 15. Ксерокопия. 1 л.
4. Извлечение из правил для студентов историко-филологического факультета Императорского Московского Университета. Типографское, ксерокопия, 7 л.
5. Учебные планы историко-филологического факультета Императорского Московского Университета. Типографское, ксерокопия, 2 л.
6. Условия для приема и правила поступления в Московскую Консерваторию. Ксерокопия, 2 л.
7. Программа философского отделения (с указанием названия лекционных курсов и зачетов по ряду дисциплин). Машинопись, ксерокопия, 2 л.
8. Билет № 313 для входа на лекцию Г.И. Челпанова «Моральные основы воспитания». [1910-е гг.] март-апрель. Ксерокопия, 1 л.
9. Приказ прапорщику Теплову. 1917 г. февраля 7. Ксерокопия, 1 л.
10. Приказ младшему офицеру прапорщику Теплову. 1917 г. июня 17. Ксерокопия, 1 л.
11. Приказ прапорщикам Теплову и Преображенскому. 1917 г. июня 16. Ксерокопия, 1 л.
12. Предписание Теплову. 1917 г. декабря 9. Ксерокопия, 1 л.
13. Экзаменационные листы студента историко-филологического факультета Московского университета Б.М. Теплова. 1919–1921 гг. Ксерокопии, 16 л.
14. Удостоверение психотехнического отделения Центрального института Труда. 1921 г. августа 26. ксерокопия. 1 л.

Материалы курсов военных инженеров маскировки

15. Запрос в Высшую школу военной маскировки. 1920 г. марта 11. Ксерокопия, 1 л.
16. Список слушателей курсов военных инженеров маскировки. Машинопись с записями чернилами, 1 л.
17. Протокол общего собрания слушателей курсов Военных инженеров. 1920 г. Машинопись с подписью-автографом Теплова Б.М. Ксерокопия, 1 л..
18. Протокол заседания Учебного комитета. Б. г. Машинопись с подписью-автографом Теплова Б.М. Ксерокопия, 1 л.
19. Извещение о докладе Б.М. Теплова «Приемы сценической игры в московских оперных театрах» на заседании Группы Музыкального Театра Театральной секции ГАХН. 1926 г. Ксерокопия, 1 л.
20. Программа одного из музыкальных вечеров Музыкально-Вокального Ансамбля, организованного Б.М. Тепловым. 1931 г. Машинопись, 1 л.
21. Программа по вопросам психологии восприятия 7-ой международной психотехнической конференции. 1931 г. сентября 12. Типо-литография, 1 л.
В программе указаны семь докладчиков. Среди них доклад Б.М. Теплова на тему: «Влияние на функции зрения светлоты окраски рабочих мест и помещений».
22. Свидетельство о включении Б.М. Теплова в состав комиссии по разделу цветоведения (в связи со строительством Дворца Советов). 1939 г. мая 17. Ксерокопия, 1 л.
23. Абонементы в Государственный Академический Большой Театр на сезоны 1925–1926 гг., 1927–1928 гг. и 1929–1930 гг. Ксерокопия, 3 л.
24. Извещение о научной конференции Московского государственного научно-исследовательского института психологии. 1941 г. января 30 – февраля 1. Ксерокопия, 2 л.
На конференции 1 февраля Б.М. Тепловым был сделан доклад «Психология музыкального переживания».
25. Дружеский шарж, сделанный В.И. Киреенко во время доклада Б.М. Теплова «Психология музыкального переживания». 1941. Оригинал и 2 ксерокопии, 3 л.
26. Письмо на бланке с просьбой сделать доклад в Ленинградской ордена Ленина Гос. Консерватории на тему: «Музыкальные переживания». 1941 г. февраля 26. ксерокопия, 1 л.
27. Программа научной сессии кафедры психологии Ленинградского Государственного педагогического института им. А.И. Герцена. 1941 г. марта 22–24. Литограф., ксерокопии, 2 л.
В повестке дня стоит доклад Б.М. Теплова «Психология слуховых ощущений».
28. Справка Штаба 1-го Стрелкового полка 8-й Красно-Пресненского района дивизии на имя А.А. Смирнова и Б.М. Теплова с предписанием следования по ж.д. в район Павшино. 1941 г. июль 11 июля. Ксерокопия, 1 л.
29. Удостоверение о переводе Б.М. Теплова с семьей из г. Ашхабада в г. Свердловск. 1941–1943 гг. Ксерокопия, 1 л.
30. Приглашительный билет на совместное заседание комиссии по психологии актерского творчества и кабинета музыкального театра, в повестке дня которого доклад Б.М. Теплова «Вопросы психологии творчества оперного актера». 1943 г. июля 16. Ксерокопия, 1 л.

Личные документы

31. Депутатский билет, подтверждающий избрание Б.М. Теплова депутатом Краснопресненского района. 1955 г. Ксерокопия, 1 л.
32. Профсоюзный билет. 1959–65 гг. Оригинал.
Указан год вступления в профсоюз работников просвещения, высшей школы и научных учреждений – 1936 г. Последняя отметка об уплате членских взносов – август 1965 г.

II. Творческие рукописи**Ученические и студенческие сочинения**

1. Глинка. Черновой автограф, оригинал, 10 л.
2. Взгляды Беркли на естествознание и математику. 1916 г. марта 18. Черновой автограф, ксерокопия, 19 л.
3. Переложение «Плача Ярославны». Черновой автограф, ксерокопия, 17 л.
4. О законах наименьшего усилия в душевной жизни. 1918 г. декабря 11. Черновой автограф, 22 л.
5. Об отношении между продолжительностью работы и влиянием пауз при умственной работе. С приложением Тезисов. Беловой автограф, 21 л.
6. Фрагменты из тетради «Учета времени». 1925 г. Ксерокопия автографа, 4 л.
7. Оттиск титульного листа статьи «Ум и воля военачальника» из журнала. «Военная мысль». 1943. Ксерокопия, 1 л. Там же фотография Б.М. Теплова.
8. В.М. Teplov. The Problem of Types of Human Higher Nervous Activity and Methods of Determining Them. – 1964 (ксерокопия, 11 л.)

Печатные материалы (книги, журналы и оттиски переданы Я.А. Тепловой в 2006 г. на хранение в Научный архив Психологического института РАО)

1. Б. Теплов и А. Цветков. Декоративная маскировка / Учеб. отд. высшей школы военной маскировки. – М., 1923.
2. Б. Теплов. Маскировка как техническая специальность // Военно-маскировочный сборник / под ред. Ф.М. Кригер; Высшая школа военной маскировки. – М., 1923. – Вып. 1. – С. 21–26. – Перед загл. сб.: На правах рукописи.
3. Б. Теплов. Наши достижения в области маскировка // Военный вестник: Военно-политический еженедельник. – М., 1923. – № 5. С. 20–21.
4. Б. Теплов. Рец.: Л.Скляр «Задачи маскировки в Красной армии» («Техника и снабжение Красной армии». 1923 г. №№ 34(65) и 38(69).) // Красный маскировщик: Ежемесячный журнал Высшей школы военной маскировки. - М., 1924 - № 17. – С. 32–33.
Маскировка на Западе: Сборник инструкций и документов за период 1915–1920 гг. / Под ред. и с предисл. Б. Теплова – М.: Высший военно-редакционный совет, 1924. – На С. 3 указ: Переводы исполнены т.т. Вишневым, Громовым, Мсерианцем, Радолицким и Тепловым.
5. Б. Теплов и В. Курьянов. Маскировка полевых фортификационных сооружений. – М.: Государственное военное издательство, 1925.
6. Б. Теплов и Л. Скляр. Зрительные иллюзии и маскировка // Война и техника: № 232; Военно-инженерное дело: № 36. – М., 1925. С. 37–44. + (ксерокопия, 5 л.).

7. Б. Теплов. Сост. и предисл.: Маскировка пехоты: Сборник материалов / Отдел опытных станций Инженерных курсов усовершенствования комсостава РККА. – М.: Государственное военное издательство, 1925.
8. Б. Теплов. Сост. и предисл.: Маскировочный маневр РККА 1924 года – М.: Государственное военное издательство, 1925. – На титульном листе указано: Составлен т.т. Котовым, Скляр, Тепловым, Кучеровским, Фортуновым и Бурским.
9. Б. Теплов. Психология как основа для маскировочной техники // Война и техника: № 306/307; Военно-инженерное дело: № 46/47. – М., 1926. – С. 44–52. + (ксерокопия, 6 л.).
10. Л. Скляр и Б. Теплов. Маскирующая окраска орудий полевой артиллерии // Война и техника: № 324; Военно-инженерное дело: № 49. – М., 1926. – С. 43–51. + (ксерокопия 6 л.).
11. Б. Теплов. Исследование защитных свойств фона, условий погоды и освещения // Война и техника. – М.: Военный вестник, 1927. – № 2 – С. 81–92.
12. Б. Теплов. Белый халат // Война и техника. – М.: Военный вестник, 1927. – № 3. – С.58–71.
13. Б. Теплов. Описание процесса деформации контура окраской: (Экспериментальное исследование) // Война и техника. – М.: Военный вестник, 1927. - № 10. – С. 87–103.
14. Теплов Б.М. Влияние на функции зрения светлоты окраски рабочих мест и помещений. Тезисы докладов к совещанию по вопросам массового воздействия. На седьмой международной психотехнической конференции. Москва–Ленинград, 1931.
15. Б.М. Теплов. Индуктивное изменение абсолютной и различительной чувствительности глаза // Вестник офтальмологии – 1937. – Т. XI. – Вып. 1 (14 л., фотокопия).
16. Психологические тесты для взрослых по Эд. Торндайку в обработке Б.М. Теплова, П.А. Шеварева и А.А. Смирнова. Ч. 1. Вариант для упражнения (6 л., печ. издание)
17. Психологические тесты для взрослых по Эд. Торндайку в обработке Б.М. Теплова, П.А. Шеварева и А.А. Смирнова. Ч. 1 (6 л., печ. издание)
18. Психологические тесты для взрослых по Эд. Торндайку в обработке Б.М. Теплова, П.А. Шеварева и А.А. Смирнова. Ч. II (6 л., печ. издание)
19. Психологические тесты для взрослых по Эд. Торндайку в обработке Б.М. Теплова, П.А. Шеварева и А.А. Смирнова. Ч. III (2 л., печ. издание)
20. Диагностические тесты для консультантов по самообразованию г. Москвы. Математика 1 ступени. Составили Н.Г. Плеханова и Б.М. Теплов (4 л., печ. издание; ключ 1 л., машинописный)
21. Рабочая книга по курсу цвет и свет. Для студентов Высшего Архитектурно-Строительного Института / Под ред. Б.М. Теплова. 1938 г. (Стеклография).
22. Б.М. Теплов. Советская психологическая наука за 30 лет. – М., 1947.
23. Б.М. Теплов. Об объективном методе в психологии. – М., 1952.
24. Б.М. Теплов. Исследование свойств нервной системы как путь к изучению индивидуально-психологических различий // Психологическая наука в СССР. – 1960. – Т. 2 (оттиск).

25. Б.М. Теплов. Типологические свойства нервной системы и их значение для психологии. – М., 1962.

Подшивка оттисков

26. Б.М. Теплов. Проблема цветоведения в психологии // Психология. – 1930. – Т. 3. – Вып. 2.
27. Б.М. Теплов. А.И. Герцен как психолог // Советская педагогика. – 1945 – №№ 5 и 6.
28. Б.М. Теплов. Психологические взгляды В.Г. Белинского // Советская педагогика. – 1948. – № 5.
29. Б.М. Теплов. Психологические взгляды Герцена // Философские записки. – 1950. – Том 5.
30. Б.М. Теплов. О понятиях слабости и инертности и нервной системы // Вопросы психологии. – 1955. – № 6.
31. Б.М. Теплов, М.Н. Борисова. К вопросу о «Методике речевого подкрепления» А.Г. Иванова-Смоленского // Доклады АПН РСФСР. – 1959. – № 2. (2 экз.)
32. Б.М. Теплов. Исследование свойств нервной системы как путь к изучению индивидуально-психологических различий // Психологическая наука в СССР. Т. 2. – М.: Изд. Академии педагогических наук, 1960.
33. Б.М. Теплов. Об исторической оценке психологической концепции Н.Н. Ланге. Ответ А.А. Шейну // Вопросы психологии. – 1960. – № 6.
34. М.В. Соколов, Б.М. Теплов. Психологические идеи А.И. Герцена // Вопросы психологии. – 1962. – № 2.
35. Б.М. Теплов и В.Д. Небылицын. Экспериментальное изучение свойств нервной системы у человека // Высшая нервная деятельность. – 1963. – Т. 13. – Вып. 5.
36. Б.М. Теплов и В.Д. Небылицын. Изучение основных свойств нервной системы и их значение для психологии индивидуальных различий // Вопросы психологии. – 1963. – № 5.

Издания, посвященные Б.М.Теплову

1. Способности. К 100-летию со дня рождения Б.М. Теплова. – Дубна: Изд. центр «Феникс», 1997. – 392 с.
2. Б.М. Теплов. Психология музыкальных способностей / Отв. ред. Э.А. Голубева, Е.П. Гусева, В.А. Кольцова, О.Е. Серова. – М.: Наука, 2003. – 379 с. – (Серия «Памятники психологической мысли»).
3. Б.М. Теплов. Труды по психологии индивидуальных различий. – М.: Наука, 2004. – 444 с. – (Серия «Памятники психологической мысли»).
4. Б.М. Теплов. Психологические исследования в области военно-маскировочного дела (1923-1927 гг.) – М.: БФ «Твердослов», 2006.

III. Изобразительные материалы

1. Фотоматериалы, отражающие годы детства, юности и разные этапы профессиональной деятельности Б.М. Теплова.
2. Фотографии разных лет (1920–1960 гг.): 49 фотографий и 2 негатива.

IV. Переписка

1. С. Ляховская. 1941 г. Письмо на бланке от директора Ленинградского Филиала Центрального Заочного Музыкально-Педагогического Института. Ксерокопия, 1 л.
В письме содержится просьба к Б.М. Теплову прочитать лекцию «Музыкальная память» для педагогов и студентов.
2. Э. Туровская-Михайлова. 1952 г. Рукописный оригинал, 2 л.
3. Фан Цян. 1962 г. июля 3. Ксерокопия автографа, 1 л.

V. Материалы других лиц

1. Подготовительные материалы к статье Тепловой Я.А. Рукописные ксерокопии и компьютерный набор, 15 л.
2. Теплова Я.А. Малоизвестные страницы биографии Б.М. Теплова. Вариант статьи. Компьютерный набор, 12 л.
3. Стихи, посвященные Б.М. Теплову. 1936–1937 гг. Автор неизвестен. Рукопись, ксерокопия, 2 л.

VI. Материалы, посвященные юбилейным датам

1. Объявление о торжественном заседании Ученого Совета Психологического института РАО, посвященном 100-летию со дня рождения Б.М. Теплова. 1996 г. декабрь. Подлинник, компьютерная верстка, 1 л. 24.
2. Программа конференции «Борис Михайлович Теплов: история и современность». 1996 г. мая 13–14. акет и ксерокопия оригинала, 2 л.
3. Фотографии и негативы конференции, посвященной 100-летию Б.М. Теплова. 1996 г. декабрь. 16 л., 16 кадров.

Празднование 100-летия со дня рождения Б.М. Теплова в г. Туле

4. Объявление о научно-практической конференции в концертном зале Тульского Музыкального Училища им. А.С. Даргомыжского. 1996 г. октября 21–22. Ксерокопия, 4 л.
5. Статья «Его идеи актуальны и сегодня», опубликованная в городской газете «Тула вечерняя». 1996 г. октября 19. Печатный экз. газеты и 2 ксерокопии, 10 л.

Празднование 110-летия со дня рождения Б.М. Теплова в г. Туле

6. Программа межрегиональной научно-практической конференции «Тепловские чтения в Туле». 2006 г. декабря 18–19. 1 тип. л. с портретом.
7. Фотографии с юбилейного мероприятия в г. Туле. 2006. 7 л.

Проведенная работа по систематизации и описанию архивных материалов способствовала созданию необходимых условий их сохранности как научных документов.

Содержание

От редколлегии	5
Наследие Б.М. Теплова и современность	6
Б.М. Теплов – научный лидер Психологического института В.В. Рубцов.....	6
Различные стороны проявления закона об обратном соотношении силы нервной системы и чувствительности, открытого Б.М. Тепловым Э.А. Голубева	9
О естественнонаучном направлении психологической мысли Б.М. Теплова: новые материалы и комментарии Я.А. Теплова	15
Актуальные проблемы психофизиологии индивидуальных различий и дифференциальной психологии М.К. Кабардов	18
Актуальные проблемы психофизиологии индивидуальных различий и дифференциальной психологии	29
Особенности восприятия рекламы подростками с разным уровнем творческих способностей Н.В. Азаренок.....	29
Влияние сенсорной слуховой депривации на абсолютный нижний порог ощущения интенсивности звукового сигнала К.К. Акимова, С.М. Нимаева, А.В. Ужegov, М.Ю. Гриняев	32
Индивидуально-психологические различия в развитии компонентов социального капитала у российской молодежи М.К. Акимова	34
Взаимные оценки в дифференциально-психологическом исследовании О.С. Алексеева, О.В. Баскаева, И.Е. Козлова, О.В. Паршикова	43
Актуальные проблемы исследования модельных характеристик способностей к социономическим профессиям Н.А. Аминов, Л.Н. Блохина, И.И. Осадчева	45
Роль и значение Я-концепции в структуре и развитии личности О.М. Анисимова.....	47
О соотношении художественно-изобразительной и языковой одаренности подростков Е.В. Арцишевская, М.К. Кабардов, А.А. Мелик-Пашаев	48
Структура познавательной деятельности как критерий умственного развития в старшем дошкольном возрасте Н.Ю. Афонина.....	51

Проблемы понятийного мышления в контексте межэтнического образования	
Л.В. Ахметова, Хашбат Батцэнгэл, Е.С. Юркова.....	54
Особенности соотношения системы ценностных ориентаций и перфекционизма у работников сферы информационных технологий	
Ю.Д. Бабаева, Ю.В. Брицева, М.Б. Маркина, Н.А. Ротова	55
Зависимость электрофизиологических признаков музыкально-исполнительских способностей от возраста, пола и нейрогуморального статуса	
О.М. Базанова, А.В. Кондратенко, М.К. Кабардов, А.Н. Лебедев	57
Обучение самоконтролю альфа-активностью ЭЭГ снижает сценическое волнение и «освобождает» руки	
О.М. Базанова, А.В. Кондратенко, Е.М. Мерная, К.Б. Муравлева, М.А. Скорая	59
Толерантность как предмет типологического анализа	
Т.Ф. Базылевич, А.С. Дубинин	61
Тепловские психотехнологии типологического познания и современное человекознание	
Т.Ф. Базылевич, В.П. Пономарев, А.В. Рюмин	64
Роль нейродинамической пластичности с позиций эффективности формирования адаптивного ответа	
П.А. Байгужин.....	66
Психологическая поддержка русскоязычных пациентов с тяжелыми соматическими заболеваниями в Германии	
Е.А. Бауэр, М.К. Кабардов	69
Индивидуально-типические особенности одаренных дошкольников	
Е.С. Белова	71
Субъектность и саморегуляция педагога	
О.В. Белоус.....	73
Категория характера и преемственность истории ее становления	
Н.Я. Большунова.....	77
Специфика профессионального самоопределения психолога в современной социокультурной ситуации	
Н.Я. Большунова, Е.А. Портянкина	85
Особенности ценностных ориентаций личности женщин разных возрастных групп	
Е.В. Бурмистрова, М.С. Лукова	87
Проблема влияния типологических свойств нервной системы на функционирование высших психических функций	
К.Н. Василевская	90
Психологические особенности личности и вегетативный статус у студентов с разным привычным уровнем двигательной активности	
Ю.Л. Веневцева, Д.Е. Елисейев, А.Х. Мельников	93
Психофизиологические предпосылки трудностей усвоения детьми письменной речи	
Н.В. Верещагина.....	95

Модификация методики «Полоролевые портреты» как способ выявления идентификационных признаков Г.В. Вержибок	96
Системное исследование темперамента студентов-первокурсников А.С. Верозуб, Н.А. Фомина	99
Современный взгляд на природу способностей Е.В. Волкова	101
Роль индивидуальности в субъективной оценке стресс-факторов городской среды И.В. Воробьева, О.В. Кружкова	104
От «феномена» к «взаимодействию» Е.Ю. Воронова	106
Специфика музыкальности студентов университета (будущих математиков, психологов и филологов) Т.С. Воропаева.....	109
Ретроспективный взгляд на взаимодействие научных школ Б.М. Теплова и В.С. Мерлина в развитии учения об индивидуальности человека Б.А. Вяткин, М.Р. Щукин	111
Специальные исполнительские способности музыканта Е.В. Галкина	113
О двух постулатах теории музыкальности Б.М. Теплова Н.М. Гарипова.....	115
Сравнительное исследование школьной успеваемости близнецов и одиночнорожденных Л.М. Гейдарова.....	118
Предмет и задачи дифференциальной психологии на современном этапе ее развития Л.А. Головей, И.Б. Дерманова	120
Индивидуализация процедуры ЭЭГ–БОС как средство повышения эффективности релаксационного тренинга А.С. Горев, Н.В. Ковалева, Е.Н. Панова, А.К. Горбачева	122
Исследование специфики переживания событий в различных ситуациях (студенчество и потеря работы) С.А. Гусев	124
Индивидуальные различия восприятия времени подростками общеобразовательных школ и воспитательной колонии Ю.Н. Гут, М.К. Кабардов	126
Представления о любви в юношеском возрасте: гендерный аспект И.А. Джидарьян, О.В. Маслова.....	129
Ресурсный подход к проблеме преодоления психологических трудностей в деятельности Е.А. Домырева.....	131
Индивидуальные особенности морально-нравственной сферы и их связь с религиозностью А.В. Донцов.....	133

Индивидуально-психологические различия и эмоциональная регуляция профессиональной деятельности О.Н. Доценко, И.Н. Бондаренко	136
Практический интеллект в деятельности офицеров А.А. Дьячков	138
Соотношение вербального и невербального типов интеллекта как один из факторов индивидуально-типических способов восприятия и понимания иностранного языка А.В. Дьячков, Н.В. Дьячкова	141
О возможностях применения методов ассоциативного эксперимента для исследования индивидуальности Н.В. Дьячкова, А.В. Дьячков	143
Работоспособность учащихся в зависимости от их типологических особенностей В.Н. Егорова	145
Теория черт в современной дифференциальной психологии М.С. Егорова	147
Молекулярно-генетические исследования индивидуальных различий в психологических характеристиках М.С. Егорова, С.Д. Пьянкова	150
Точность распознавания эмоций по мимике лица у студентов разных специальностей З.З. Жамбеева	152
Развитие личностного потенциала подростка А.В. Иванова	154
Гендерные различия психофизиологических реакций на воздействие мажорной и минорной музыки у певцов хора Е.С. Иванова, В.Н. Панченко	157
Экспериментальное изучение интеллектуальных способностей в научном направлении Теплова–Небылицына: этнопрофессиональные аспекты С.А. Изюмова, Се-Янь	160
Проблема овладения языком в контексте психолого-педагогической адаптации мигрантов М.К. Кабардов, Е.А. Бауэр	163
Мотивационные тенденции учащихся 8–9 лет с разным уровнем развития музыкальных способностей Т.В. Калинина, Н.И. Константинова	167
Мотивационные цели учителей различных уровней педагогической компетентности Б.П. Ковалев, О.Е. Мальцева	169
Психофизиология и индивидуальные различия волевой регуляции А.Г. Ковалевский, Н.В. Москвина	172
Индивидуальные особенности принятия правовых нормативов В.Т. Козлова, Н.А. Ференс	174
Взаимосвязь sibлинговых и родительско-детских отношений И.Е. Козлова, О.С. Алексеева	177

Индивидуально-личностные особенности детей дошкольного возраста и проблема принятия группой Н.В. Козырева	179
Индивидуально-типологические различия в динамических характеристиках адаптивности личности с социально ориентированной и автономно ориентированной направленностью субъекта жизнедеятельности Л.М. Колпакова	181
Доминирующая мотивация младших школьников с разным уровнем развития музыкальных способностей Н.И. Константинова	184
Проблема индивидуальных различий в процессах саморегуляции человека С.А. Корнеева	186
Применение психогенетического подхода в интегральном исследовании индивидуальности Д.С. Корниенко	189
Прогностическое математическое моделирование интеллектуальной эффективности на основе измерений индивидуальных различий И.С. Кострикина, С.В. Вятчинин, Е.А. Вяхирева, Д.Х. Янгляев	191
К вопросу исследования индивидуальных различий в социальном поведении человека Т.В. Кочетова	194
Изучение индивидуальных различий адаптационных процессов у иностранных студентов вузов г. Ульяновска Е.С. Кузнецова	196
Рациональный и интуитивный стили мышления: ЭЭГ-исследование А. Кустубаева, Дж. Мэттьюс, А. Толегенова	198
Развитие творческой индивидуальности как одна из главных задач высшей школы П.В. Лебедчук	201
Индивидуальность и счастье: в поисках общих категорий Л.З. Левит	204
Использование методов математического анализа для выявления иерархии покупательских потребностей Ю.Г. Лейни	207
Индивидуальные различия и субъективное благополучие личности Н.Н. Лепешинский	209
Особенности структуры интеллекта юношей и девушек, обучающихся в профильных классах Е.В. Логутова	212
Межполушарная асимметрия и различные виды одаренности Ж.А. Лукьянчикова	214
Психологическая компетентность педагога как фактор развития способности к творчеству обучающихся Н.В. Малухина	217

Особенности мозговой активности в связи с эффективностью решения задач на рабочую память и когнитивный контроль Ю.А. Маракшина, М.М. Пястик	219
Психологический портрет индивидуальности успешных людей Н.В. Матвеева, В.Н. Егорова	221
Успешность обучения математике и информатике: общие и различные параметры в структурах индивидуальных свойств и когнитивных способностей М.Н. Мельник	223
Социальный интеллект и индивидуальные свойства личности А.М. Молокостова	225
Дифференциальные аспекты исследования осознанной саморегуляции и общительности учителя В.И. Моросанова, Т.Г. Фомина	228
Развитие взглядов В.Д. Небылицына на природу индивидуальных различий в современной дифференциальной психофизиологии В.А. Москвин, Н.В. Москвина	231
Межполушарные асимметрии и индивидуальные параметры жизнестойкости на разных возрастных этапах Н.В. Москвина, В.А. Москвин	234
Адаптация Опросника темперамента EATQ-R М.К. Ротбарта на российской выборке Ю.О. Новгородова, М.М. Лобаскова, С.Б. Малых	237
Индивидуально-типический подход к исследованию активности личности И.А. Новикова	238
Развитие идей Б.М. Теплова о практическом мышлении с позиций деятельностного подхода Л.Н. Носова	241
Результаты и корреляции теста Кеттелла и опросника Русалова на материале исследования обучающихся профессионального училища А.К. Нуриахметов	243
Типология представлений о личности хама И.Н. Нурлыгаянов, Н.А. Коврижникова	245
О рефлексивных способностях человека Г.В. Ожиганова	248
Дифференциально-психологические аспекты регуляторного опыта человека А.К. Осницкий	250
Сиблинговое исследование эмоционального интеллекта А.А. Панкратова	258
Академическая успеваемость близнецов из разнополых пар О.В. Паршикова, Н.М. Зырянова, Ю.Д. Черткова	260
К вопросу об эмоциональных механизмах, определяющих индивидуальные различия в саморегуляции деятельности Й.В. Пацявичюс	262
Учение Б.М. Теплова о музыкальности, его дальнейшее развитие и перспективы М.С. Пермогорский	264

Влияние индивидуальных различий на сексуальную раскованность современной молодежи А.В. Пилишина	267
Индивидуальные различия в представлениях о красивой женщине Д.В. Погонцева.....	268
Культурная диссинхрония психического развития интеллектуально одаренных подростков В.В. Потапова.....	271
Проблема социокультурной компетентности личности в аспекте актуализации индивидуальности Е.Ю. Почтарева.....	273
Количественные и качественные методы в психологии: проблемы использования и перспективы Н.П. Радчикова, Н.А. Литвинова.....	276
Дискриминативная способность мозга, или концентрированность нервных процессов Т.А. Ратанова	278
Телесная индивидуальность, модели гендерной идентичности и совладающее поведение у женщин Т.А. Ребеко	281
Понятия способностей и одаренности в концепции Б.М. Теплова П.А. СабадOSH	284
Вклад свойств нервной системы в развитие индивидуального стиля учебной деятельности школьников О.С. Самбикина.....	286
Возрастные и половые особенности модели психического и эмоционального интеллекта взрослых Е.А. Сергиенко, Н.И. Колесникова.....	288
Творческие способности студентов вуза Н.Ф. Сечко	290
Военно-профессиональные способности абитуриентов, поступающих в вузы внутренних войск МВД России Д.В. Смирнов	293
Психологическое содержание мотива власти Н.В. Солнцева	396
Культурные особенности гелотофобии в России Э.А. Стефаненко	297
Изучение уровня сформированности у студентов представления о своей будущей профессиональной деятельности как индикатора формирования профессиональной готовности М.Г. Титаева, Н.А. Аминов	300
Когнитивный стиль в структуре индивидуальности на разных возрастных этапах И.В. Тихомирова	302
Способности, ресурсы, успешность: эффекты взаимодействия субъектов В.А. Толочек	305

Музыкальность в развитии интонирующей функции психики А.В. Торопова	308
Электроэнцефалографические особенности музыкальности А.В. Торопова, И.Н. Симакова, К.Н. Василевская, А.К. Беданоква	312
Формирование и развитие современного руководителя в свете идей Б.М. Теплова А.А. Трусь	316
Развитие индивидуальности «внутреннего мира» дошкольника О.А. Устинова	319
Прогностические способности как фактор успешной профессиональной социализации личности Л.В. Финькевич, О.И. Деревянко	322
Вклад Б.Г. Ананьева в развитие советской психологии Р.И. Хайрудинова, А.В. Пилишина	323
Сравнительный анализ последствий разнотипных систем начального образования на интеллектуальное и личностное развитие школьников А.А. Харламов	326
Исследование этнической идентичности современных студентов Т.М. Хасаева	329
Формирование особых волевых качеств церковных певчих: к восстановлению традиции С.И. Хватова	331
Концептуальные способности как основа интеллектуальной одаренности М.А. Холодная	334
Особенности образа красоты у женщин разных возрастов А.В. Цветков, Е.А. Солдатова	337
Толерантность к неопределенности у студентов-дизайнеров: дифференциально-психологический подход В.С. Чернявская	340
Исследование способности к продуктивному усвоению информации Г.Д. Чистякова	342
Восприятие музыки в аспекте музыкального содержания. Современный взгляд на идеи Б.М. Теплова И.В. Чувашев	344
Индивидуальные различия в динамике отношений участников танцевально-экспрессивного тренинга Т.А. Шкурко	347
Влияние уровня интеллекта на мотивационно-личностные характеристики одаренных подростков Е.И. Щербанова	349
Феномен музыкальности в истории культуры А.И. Щербакова	352
Метафора как средство развития творческих способностей детей младшего школьного возраста И.В. Юрченко	354
Восприятие букв русского алфавита школьниками: дифференциальный аспект О.А. Якимчук	357

Приложения	360
О работе лаборатории Б.М. Теплова в 1950–1960-е годы. Н.С. Лейтес и В.И. Рождественская	360
Личный архив Б.М. Теплова в составе материалов Научного архива Психологического института (описание коллекции) Козлов В.И.	366

Научное издание

**Дифференциальная психология
и дифференциальная психофизиология сегодня**

**Материалы конференции,
посвященной 115-летию со дня рождения
Б.М. Теплова, 10–11 ноября 2011 г.**

Под ред. М.К. Кабардова

Редактор Е.Г. Лунякова
Компьютерная верстка Е.Г. Егоровой
Директор издательства Д.А. Леонтьев

Издательство «Смысл» (ООО НПФ «Смысл»)
тел./факс: (499) 189-95-88
e-mail: smysl@smysl.ru
<http://www.smysl.ru>

Подписано в печать 26.11.2011. Формат 60х90/16. Бумага офсетная.
Гарнитура Times New Roman. Печать ризограф. Тираж 200. Усл. печ. л. 24