

ЛЕНИНГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
имени А. С. ПУШКИНА

ВЕСТНИК

**Ленинградского государственного университета
имени А. С. Пушкина**

Научный журнал

№ 4

серия психология

Санкт-Петербург
2008

**Вестник
Ленинградского государственного университета
имени А. С. Пушкина**

Научный журнал

**№ 4
Основан в 2006 году
серия психология**

Учредитель: Ленинградский государственный университет
имени А. С. Пушкина

Редакционная коллегия:

В. Н. Скворцов (главный редактор),
Е. С. Нарышкина (зам. главного редактора),
Н. В. Поздеева (отв. секретарь),
Л. Л. Букин, Т. В. Мальцева, Г. П. Чепуренко

Редакционный совет:

Е. С. Ермакова, доктор психологических наук, доцент;
В. Г. Казанская, доктор психологических наук, профессор;
А. Г. Маклаков, доктор психологических наук, профессор (отв. за выпуск);
И. А. Мироненко, доктор психологических наук, доцент;
Л. Я. Миссуловин, доктор педагогических наук, профессор;
В. А. Худик, доктор психологических наук, профессор;
С. В. Чермянин, доктор медицинских наук, профессор

Отв. редактор А. А. Беляева

Редактор А. А. Титова

Технический редактор Н. В. Чернышева

Свидетельство о регистрации: **ПИ № ФС77-23714**

Подписной индекс Роспечати: **36224**

Адрес редакции:

196605, Россия, Санкт-Петербург,
г. Пушкин, Петербургское шоссе, д.10
тел./факс: (812) 476-90-34
[http: // www.lengu.ru](http://www.lengu.ru)

© Ленинградский государственный
университет (ЛГУ)
имени А. С. Пушкина, 2008

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ

Г. С. Прыгин, И. Л. Прыгина

Проблема психической активности при шизофрении в теории
субъектной регуляции деятельности 5

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

С. Н. Костромина

Информационно-семантическая основа психодиагностической
деятельности в педагогической практике 20

С. В. Курбанов

Особенности восприятия значимого сверстника абитуриентами
военного вуза 38

И. А. Петрова

Психическое развитие учащихся различных этнических групп в
начальной школе 53

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

Е. С. Ермакова

Многозначное слово как знаковое средство гибкости детского
мышления 57

Д. В. Желателев

Детско-родительские отношения и экзистенциальные
представления подростков 82

И. В. Подольская

Психологические механизмы защиты подростков и юношей в
социальной ситуации развития 112

Т. В. Снегирева

Возрастная динамика готовности личности к самореализации..... 117

Л. Ю. Соломина

Динамика мотивации учащихся как критерий эффективности
образовательных процессов 128

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Р. Е. Булат

Формирование психологической готовности выпускников военно-
технических вузов к профессиональной деятельности в
экстремальных условиях 143

Сведения об авторах..... 153

CONTENTS

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL PROBLEMS OF PSYCHOLOGY

G. S. Prigin, I. L. Prigina

The problem of mental activity at schizophrenia
in the theory of individual regulation of activity.....5

PSYCHOLOGY OF EDUCATION

S. N. Kostromina

An information-semantic basis of psychodiagnostic
activity in student teaching20

S. V. Kurbanov

Features of perception of a meaningful peer by
entrants of high military school38

I. A. Petrova

Mental development of pupils of various ethnic groups
in a primary school.....53

PSYCHOLOGY OF DEVELOPMENT EDUCATIONAL

E. S. Ermakova

Polysimantic word as symbolic means of flexibility of child's thinking ...57

D.V. Zhelatelev

Children and parents' attitudes and existential
presentation of adolescents.....82

I. V. Podolskaya

Psychological mechanisms of protection of teenagers
and young people in a developing social situation.....112

T. V. Snegireva

Age dynamics of individual readiness to self-realization.....117

L. U. Solomina

The dynamics of motivation of students as a criterion for the
effectiveness of educational processes128

PROVISION OF PROFESSIONAL PSYCHOLOGICAL ACTIVITIES

R. E. Bulat

Professional Training, psychological peculiarities, continuous
engineering education, activity's extreme conditions143

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ

УДК 159.9.01

Г. С. Прыгин, И. Л. Прыгина

Проблема психической активности при шизофрении в теории субъектной регуляции деятельности

Статья посвящена рассмотрению проблем психической активности, лиц страдающих шизофренией в контексте теории субъектной регуляции деятельности. Дается определение и характеристика таких понятий как «психическая активность», «произвольность», «патопсихологический синдром»

The article is devoted to the problems of mental activity of people suffering by schizophrenia in the context of the theory of subjective regulation of activity. The definitions of such concepts as «mental activity», «randomness», «patopsychological syndrome» are also given.

Ключевые слова: психическая активность, теория субъектной регуляции деятельности, шизофрения.

Key words: mental activity, the theory of subjective regulation of activity, schizophrenia.

Своеобразие психики больных шизофренией интересует и психиатров, и психологов, т. к. дальнейшее изучение этой патологии способствует как углублению знаний о природе болезни, так и помогает раскрыть ряд важных и неизвестных сторон человеческой психики в норме. Парадоксальность и причудливое сочетание несовместимых в рамках нормальной психики особенностей мотивации, общения, познавательной деятельности, волевой регуляции поведения, психической активности при этой болезни дает возможность для решения круга важнейших проблем, специфичных для этой патологии и в то же время имеющих общепсихологическое значение. В.М. Бехтерев писал о значении использования данных патологии психики для раскрытия проблем общей психологии: «существенной помощницей последней в деле изучения сложных психических процессов является патологическая психология,

черпающая свой материал в патологических проявлениях душевной деятельности» (цит. по Критской, [8, с. 3]).

Попытки раскрыть суть нарушений психики при шизофрении предпринимали клиницисты-психиатры. Понять природу этой патологии они пытались путем логического анализа клинических феноменов, но этот путь оказался лишь начальным этапом решения вопроса. Проблема все более нуждалась в экспериментально-психологических исследованиях и в поисках новых подходов, которые были должны дать ответ на вопрос: как нарушены закономерности протекания самих психических процессов и свойств личности при той или иной патологии? Поэтому основной задачей психологических исследований при изучении патологии психики стало исследование психических процессов, психической деятельности и связанных с ними свойств личности.

С точки зрения Б.В. Зейгарник [4], при характеристике психической деятельности больных шизофренией особое распространение получила концепция противопоставления интеллекта мышлению. Подобную трактовку мышления как особого вида «духовной активности» она критикует у К. Ясперса, который по ее мнению, противопоставил интеллект мышлению. Ясперс определяет мышление как проявление интрапсихической активности, а интеллект рассматривает как совокупность способностей; при этом к предпосылкам интеллекта он относит «способность к запоминанию и память, утомляемость, механизмы, лежащие в основе двигательных реакций, речевого аппарата и т.д.» [27, с. 266]. Нами было экспериментально показано [21], что такое противопоставление снимается использованием понятия «метакогнитивный опыт», определение которого, согласно концепции М.А. Холодной [26], включает в себя не только когнитивные механизмы переработки информации, но и метакогнитивные механизмы интеллектуальной саморегуляции.

Большинство клиницистов, независимо от их взглядов на природу, сущность и течение шизофрении, подчеркивали необычность, причудливость расстройств мышления при данной патологии, невозможность приложить к нему известную мерку «слабоумия», которое встречается при других психических заболеваниях. Несмотря на то, что еще со времен Е. Блейлера расстройства мышления рассматривались как основной, первичный симптом шизофрении, на основе которого формировались вторичные симптомы заболевания,

многие авторы, в том числе и сам Е. Блейлер, при анализе этой патологии выходили за рамки изучения собственно познавательных процессов. Большое распространение получила его точка зрения, согласно которой основным нарушением больного шизофренией является его аутичность, обуславливающая распад мышления [1].

Указания на то, что у «больного сохранен интеллект, а мышление нарушено», встречаются во многих отечественных и зарубежных исследованиях. М.О. Гуревич и М.Я. Сирийский [3] полагали, что у больных шизофренией нарушается мышление при сохранности «предпосылок интеллекта», т.е. страдают не столько интеллектуальные способности, *сколько умение пользоваться ими*. Берце, Груле говорили о потенциальной сохранности интеллекта при шизофрении и снижении активности мышления как следствие *снижения общей психической активности*.

Другая линия исследований мышления была связана с выявлением фактов и механизмов так называемых «сверхвключений» при шизофрении. Согласно В.П. Критской [8], этот термин был введен Н. Камероном, который характеризует мышление больных как «сверхвключающее», т. е. больные при решении различных задач привлекают избыточное количество категорий или, как это обозначалось впоследствии, информации. Это явление Н. Камерон связывал с нарушением межличностных отношений, подчеркивая тем самым роль социальной детерминации этой патологии. Ю.Ф. Поляков [95], в отличие от Н. Камерона, объяснял этот феномен нарушением избирательности познавательной деятельности с расширением круга актуализируемых, малозначимых с точки зрения практического использования, латентных свойств и отношений предметов.

При анализе патологии психической деятельности больных шизофренией наиболее продуктивным является понятие «патопсихологический синдром» – как целостная система нарушенных психических процессов и свойств личности, составляющих психологическую основу шизофренического дефекта. Рассмотрим несколько подробнее проблему шизофренического дефекта.

Многие авторы связывают специфику проявлений шизофренического дефекта в первую очередь с личностными изменениями, нарушением структуры личности. Согласно А.В. Снежневскому [24], в качестве начальных признаков дефекта отмечается углубление дисгармонии личностного склада. Большинство исследователей

шизофрении придерживаются мнения о том, что больные шизофренией обладают сохранным интеллектом, другие, в качестве основного нарушения усматривают снижение интеллекта.

Исследования В.П. Критской, Т.Д. Савиной [7], Т.К. Мелешко [10], Ю.Ф. Полякова [16, 18], показывают, что в основе патопсихологического синдрома, определяющего шизофренический дефект, можно выделить в его целостной структуре, прежде всего *предиспозиционно* обусловленные характеристики, и характеристики психики, обусловленные преимущественно факторами *движения* заболевания. В картине шизофренического дефекта предиспозиционно обусловленные особенности психики выступают в сплаве с ее изменениями, детерминированными факторами движения шизофренического процесса. К последним В.П. Критская и др. относят снижение психической активности, волевой регуляции психической деятельности, операционных характеристик мышления и пр. С этой точки зрения, все эти изменения, как более, так и менее специфичные для шизофренической патологии, обусловлены нарушением, прежде всего, потребностно-мотивационных факторов психической деятельности, которые рассматриваются в качестве ведущего компонента патопсихологического синдрома.

Нарушение регуляции проявляется и при исследовании соотношения дальних целей и осуществляемой деятельности. Известно, что в саму деятельность человека включена и временная реальность. Осуществляя свою деятельность в настоящее время, человек руководствуется и дальними целями. Исследованиями показано, что у большинства больных шизофренией дальние цели не участвуют в регуляции их поведения. Первоначально у больных шизофренией теряется смыслообразующая функция дальних целей, что ведет к полному отсутствию дальних целей в саморегуляции их поведения [14].

В контексте нашего анализа следует особо остановиться на понятии «психическая активность». В психологии проблема активности является актуальной и в настоящее время. Как отмечает В.А. Петровский, «представление об активности ...входившее явно или неявно во все без исключения психические концепции, не зафиксировано в форме достаточно дифференцированной научной категории» [15, с.5]. Тем не менее, в самом общем виде под психической активностью можно «понимать меру взаимодействия субъекта с окружающей действительностью»: активность, в том числе и

психическая, рассматривается как внутреннее условие взаимодействия субъекта со средой и вместе с тем как качественная и количественная мера этого взаимодействия [9].

В.Д. Небылицын выделил три плана, в которых реализуется обуславливаемая внутренними потребностями активность: в умственной деятельности, двигательной (в том числе и речедвигательной) и социальной (общение) деятельности. Содержательная, качественная сторона активности как личностной характеристики определяется комплексом мотивов, установок, побуждений, интересов, определяющих совершение тех или иных действий. Процессуальная сторона активности отражает формальные параметры совершаемой деятельности, определяя картину динамических особенностей поведения индивида, образующих непрерывный континуум от вялости, инертности и пассивного созерцательства до высших степеней энергии [13]. Следовательно, в *общей психологии* психическая активность наиболее часто соотносится с совокупностью обусловленных потребностями субъекта факторов, обеспечивающих становление, реализацию и регуляцию деятельности.

В *психиатрии* понятие снижение «психической активности» широко используется для обозначения определенной клинической реальности, хотя до сих пор единого и полного определения этого понятия нет. В частности Ф. Brentano рассматривал психическую активность как непреходящий признак сознания. Для характеристики снижения психической активности использовались и другие термины: так, Майер-Гросс писал об «обеднении психическими импульсами», Янцарик – о «динамическом опустошении» у больных шизофренией (по Критской, [8]).

Как видно, проблема снижения психической активности у больных шизофренией занимает важное место и в психиатрии, и в патопсихологии. Р.А. Наджаров [12] указывает на изменения психической активности при разных формах шизофрении, отмечая, что при вялом течении снижение психической активности, «падение психической продуктивности» выражено не столь резко, как при более прогрессивном течении заболевания. В монографии Д.Е. Мелехова [11] снижение психической активности и обусловленные ею нарушения психической деятельности отмечаются как характерные симптомы различных типов дефектных состояний и специально выделяется «синдром лабильности волевого усилия и дезорганизации

целенаправленной активности». Автор пишет о целой шкале нарушений активности, начиная от выраженной лабильности, неустойчивости волевого усилия, когда еще возможна компенсация и кончая полной дезорганизацией поведения.

Таким образом, снижение психической активности является «обязательным» симптомом шизофренического дефекта и одним из наиболее значимых критериев при определении тяжести негативных изменений.

В контексте нашего анализа особенно важно отметить результаты исследований В.П. Критской [8]. Ею было показано, что нарастающее по мере движения заболевания и углубления дефекта снижение психической активности на психологическом уровне выступает в первую очередь *в нарушениях произвольных и волевых процессов*. Специфический характер нарушения волевой регуляции у больных шизофренией выражается не только в снижении инициативности деятельности и поведения, как это часто наблюдается и при других видах психической патологии, но особенно явно на уровне контроля деятельности и поведения, которые необходимо включают социальные критерии и оценки. Результаты анализа соотношений уровней психической регуляции деятельности, ее произвольных и произвольных компонентов свидетельствуют об относительной сохранности произвольной психической регуляции у больных и снижении произвольной регуляции.

Критская, абсолютно верно ставит вопрос о необходимости разграничении понятий *произвольных и волевых процессов* при исследовании нарушения психической активности, однако остается непонятным в какой вид регуляции входит, с ее точки зрения, например, контроль деятельности и поведения. Для того чтобы разобраться в этом вопросе обратимся к общепсихологическим литературным источникам.

Известно, что Л.М. Веккером были предложены основания для выделения «непроизвольной», «произвольной» и «волевой» регуляции с позиции критерия «произвольности - непроизвольности» [2]. Тем не менее, представляет интерес в рамках обсуждаемой проблемы проанализировать соотношение понятий «произвольной» и «волевой» регуляции с другой точки зрения. Проведенный анализ литературы, посвященной проблеме произвольности, свидетельствует о том, что она рассматривается разными авторами в разных

контекстах и в разных терминах. Неопределенность понятия «произвольность» порождает большое разнообразие феноменов, подпадающих под это понятие (произвольные движения, действия по инструкции, целеполагание, соподчинение мотивов, опосредованность правилами и образцами, произвольность познавательных процессов, соблюдение моральных норм и пр.). В связи с этим, как отмечает Е.О. Смирнова, «остается непонятным, что объединяет столь разные феномены, и почему они обозначаются одним термином?» [23, с. 50].

Характеризуя основные свойства психического, С.Л. Рубинштейн, наряду со свойством отражения действительности подчеркивал регуляторную функцию психики, которая может выступать в форме *побудительной и исполнительской* регуляции. Побудительный компонент, будучи связанным с потребностью и формированием мотива деятельности, направленной на ее удовлетворение, необходимо включает в себя эмоции и волю. С.Л. Рубинштейн отмечал [22], что в аспекте побудительной регуляции, воля означает переход от потребностей как непосредственно действующих побуждений к мотивам или побуждениям осознанным, оцененным с точки зрения общественных норм и интересов, принятых человеком.

Исходя из этого методологического принципа, Е.О. Смирнова справедливо отмечает (там же), что *произвольность и воля имеют разное содержание и разные линии развития*. Основываясь на анализе литературы, она полагает, что проблеме развития произвольности следует рассматривать как проблему развития средств овладения собой, а развитие воли – как проблему становления мотивационной сферы. Именно в этом факте заложено принципиальное разграничение произвольной от волевой регуляции. Таким образом, *произвольная регуляция всегда связана с осознанием, постановкой осознанных целей* и является специфической чертой психики человека.

Прежде, чем касаться обсуждения проблемы снижения психической активности при шизофрении в заявленном контексте концепции субъектной регуляции, рассмотрим кратко основные ее положения.

Использование системного и информационного подходов дало возможность О.А. Конопкину разработать целостную информационную теорию осознанной саморегуляции деятельности, которая от-

ражает общие, универсальные закономерности процесса произвольной регуляции деятельности, реализующиеся независимо от индивидуальных различий. В рамках функциональной организации «психологического контура» регуляции деятельности им был выделен ряд основных звеньев (компонентов), к которым относятся: принятая субъектом цель деятельности, субъективная модель значимых условий деятельности, сформированная субъектом программа исполнительных действий, субъективные критерии успешности действий, информация о достигаемых результатах [5].

Основываясь на этой теории, нами была разработана целостная концепция *субъектной регуляции, учитывающая личностные особенности субъекта деятельности*, в рамках которой было выделено и описано такое системное качество личности, имеющее регуляторную основу, как «эффективная самостоятельность» [19]. Под «эффективной самостоятельностью» понимается симптомокомплекс личностных качеств (целеустремленность, собранность, развитый самоконтроль, способность адекватно оценивать внешние и внутренние условия деятельности и т.д.), который формируется в онтогенезе в реальной деятельности субъекта и проявляется на всех этапах выполнения деятельности (от постановки цели до ее реализации), позволяя субъекту достигать успехов, *не прибегая к помощи других лиц*. Степень сформированности указанного комплекса личностных качеств была положена в основу типологизации людей по признаку «эффективной самостоятельности» в осуществлении ими деятельности. Были выделены типологические группы «автономных», «зависимых» и «смешанных» субъектов, характеризующиеся различной степенью эффективности функционирования системы субъектной регуляции (или с практической точки зрения разной эффективной самостоятельностью в выполнении деятельности). В исследованиях личностно-типологических особенностей субъектной регуляции деятельности было показано, что феномен «автономности-зависимости», как системное качество личности, имеющее регуляторную основу, действительно существует в виде массового явления и обнаруживается в соответствующих типах регуляции деятельности [19].

Возвратимся к специфике нарушения психической активности при шизофрении. Проведенный анализ проявлений «патопсихологического синдрома» - как целостной системы нарушенных психиче-

ских процессов и свойств личности, составляющих психологическую основу шизофренического дефекта, позволяет нам выделить ряд наиболее существенных психологических особенностей больных, которые непосредственно влияют на эффективность функционирования их субъектной регуляции, нарушая работу тех или иных ее компонентов или всей системы в целом. К ним относятся:

- *снижение потребностно-мотивационных характеристик* социальной регуляции деятельности и поведения (соотносится, прежде всего, с компонентом «принятая субъектом цель деятельности», предопределяя такие ее характеристики, как устойчивость, темпоральность, структурированность и др.);

- *снижение психической активности* (соотносится с общим низким уровнем сформированности системы субъектной регуляции и соответствует лицам «зависимого» типа);

- *нарушения произвольных процессов*, специфический характер проявления которых отражается не только в снижении инициативности деятельности и поведения, но особенно явно на уровне контроля деятельности и поведения (что также соотносится, прежде всего, с «дефектами» «модели субъективно значимых условий»);

- *мышление, характеризующееся как «сверхвключающее»*, т.е. больные при решении различных задач привлекают избыточное количество информации (также как и в предыдущем случае, соотносится с низким уровнем сформированности «модели субъективно значимых условий»);

- *дефицит критичности* при относительной сохранности формального интеллекта (соотносится с лабильностью «субъективных критериев успешности деятельности»).

Следует особо еще раз подчеркнуть, что мы указали только наиболее существенные психологические особенности больных, которые непосредственно влияют на эффективность функционирования их субъектной регуляции. Проанализируем несколько более подробно, каким образом некоторые из выделенных нами существенных психологических особенностей больных оказывают влияние на эффективность функционирования их субъектной регуляции.

Снижение потребностно-мотивационных характеристик социальной регуляции деятельности и поведения. В рамках рассматриваемой нами структурно-функциональной организации субъектной регуляции деятельности потребностно-мотивационный

фактор психической деятельности соотносится с таким главным, центральным ее компонентом как «принятая субъектом цель деятельности», которая определяет не только общую осознаваемую направленность деятельности, но и многие особенности конкретного функционирования других, отдельных компонентов процесса субъектной регуляции деятельности. Нарушение потребностно-мотивационного фактора психической деятельности в структуре шизофренического дефекта ведет к нарушению осознаваемой направленности деятельности, неопределенному знанию о субъективном понимании человеком цели данной деятельности. Неопределенность принятой субъектом цели влечет за собой изменения во всей системе целей и механизме их функционирования, затрудняя проблему выбора и реализации именно той «субъективной программы исполнительных действий», которая может привести к достижению принятой цели.

В тоже время у здоровых лиц мотивационная сфера обладает известной гибкостью, изменчивостью, т.е. многим новым явлениям и событиям в жизни человека может придать личностный смысл один из мотивов, включенных в мотивационную сферу. Многие жизненные явления получают при этом примерно однозначную мотивацию, однородный «личностный смысл». В то же время вновь сформированные мотивы деятельности легко включаются в мотивационную сферу, не нарушая стройную структуру мотивационной организации, ее иерархию. Тем самым перестройка круга смысловых образований не вносит хаотичности в деятельность и жизнь здорового человека. Перестройка иерархической организации мотивов у больных шизофренией приводит к тому, что их поведение теряет свой целенаправленный характер, а деятельность теряет продуктивность [6].

«Сверхвключающее» мышление и дефицит критичности при относительной сохранности формального интеллекта. Известно [5], что в структуре системы субъектной регуляции деятельности компонент «модель субъективно значимых условий деятельности» представляет комплекс информации, которой располагает в данный момент субъект о тех условиях деятельности, учет которых необходим, по мнению субъекта, для ее успешного осуществления. Выбирая и ограничивая количество информации об условиях выполнения данной деятельности, которое необходимо учесть при программировании исполнительных действий, звено «модели субъективно

значимых условий деятельности» выполняет тем самым функцию абстрагирования от незначимых и второстепенных условий, значительно сокращая возможности субъекта при выборе той или иной программы действий (то есть, облегчая такой выбор).

Согласно исследованиям Полякова [17], общей чертой низкой эффективности деятельности у больных шизофренией оказывается то, что на определенном этапе развертывания процесса ее осуществления (на наш взгляд, с точки зрения субъектной регуляции – это этап формирования «модели субъективно значимых условий деятельности») возникает возможность и необходимость извлечения из памяти (актуализация) круга сведений, когда наличная ситуация и анализ условий не дают достаточных ориентиров для снятия неопределенности выбора, для предпочтительности актуализации. В том числе это мог быть тот или иной круг свойств, отношений предметов, необходимых для их сравнения, классификации или для решения проблемной задачи.

Как отмечает Поляков (там же), деятельность здоровых испытуемых в этих условиях характеризуется избирательностью актуализации, предпочтительностью привлечения тех или иных сведений из памяти. Для здоровых характерны ограниченность круга привлекаемых сведений из памяти и разная вероятность («ранжированность») их актуализации. Их познавательная деятельность всегда осуществляется посредством знаний (сведений, информации), приобретенных в прошлом, общественно обусловленном опыте субъекта. Однако дело не сводится лишь к механическому воспроизведению всей суммы знаний, к простому перебору имеющихся в памяти сведений, а предполагает избирательность (селекцию) определенного рода на основе разнообразных факторов, детерминируемых как наличной ситуацией, требованиями задачи, ходом ее анализа, так и прошлым опытом субъекта.

Результаты исследований Полякова определяют в качестве звена (по выражению Полякова), которое оказывается общим в структуре познавательных процессов, нарушающихся при шизофрении, *избирательное привлечение (актуализация) сведений из памяти на основе прошлого опыта*. Анализ исследований показывает, что во всех тех случаях, когда у здоровых людей наблюдается избирательность актуализируемых сведений на основе прошлого опыта, у больных шизофренией изменяется система привлекаемых

из памяти сведений. Закономерным оказывается расширение по сравнению со здоровыми испытуемыми круга актуализируемых и используемых сведений наряду с тенденцией к уравниванию вероятностей актуализации тех или иных знаний. Понижается вероятность тех сведений, которые предпочтительно актуализируются здоровыми людьми, и повышается вероятность актуализации латентных, мало используемых здоровыми людьми. Таким образом, у больных шизофренией нарушается (ухудшается) избирательность сведений, привлекаемых на основе прошлого опыта, сглаживается, стирается предпочтительность актуализации знаний, *что* в контексте наших рассуждений описывается как *деформация «модели субъективно значимых условий деятельности»*, а, следовательно, и *снижение эффективности всей системы субъектной регуляции*.

Высокая мотивированность и направленность на выполнение определенного рода деятельности часто сочетается у больных шизофренией с проявлениями снижения уровня ее социальной регуляции. Это обнаруживается, в частности, в нарушении избирательности у этих больных. Отсутствие или снижение роли таких ограничений могут выступать в более широком поведенческом плане, придавая действиям, поступкам, внешнему облику больных характер необычности и чужаковости и рассматриваться как нарушение одной из сторон самосознания – критичности. Неустойчивость эмоциональных оценок больных получает объяснение при рассмотрении их в контексте системы субъектной регуляции. В.И. Степанский показал [25], что оценка индивидуумом степени успешности выполняемой им деятельности зависит от степени сформированности у него адекватной системы «Субъективных критериев успешности деятельности». Поскольку у больных шизофренией оценка результатов собственной деятельности является неустойчивой и может меняться в зависимости от изменения мотивации, постольку и самооценка их деятельности является неадекватной, что в целом также существенно снижает эффективность их субъектной регуляции.

Проанализированные выше теоретические положения позволили нам спланировать и провести сравнительное экспериментальное исследование структурно-функциональных особенностей субъектной регуляции в норме и патологии [20, 21]. В исследовании проверялась выдвинутая нами гипотеза о том, что наличие психического

заболевания шизофрении проявляется, во-первых, в разрушении целостности системы субъектной регуляции больных, во-вторых, в неадекватности их «модели» реальным условиям деятельности, что в целом определяет низкий уровень сформированности их субъектной регуляции.

На *первом этапе* исследования проводился сравнительный анализ структурно-функциональных особенностей субъектной регуляции деятельности у здоровых и лиц, больных шизофренией. На *втором этапе* – сравнительный анализ структуры «модели субъективно значимых условий» в норме и патологии.

В целом, результаты исследования позволили сделать следующие выводы: эмпирически было доказано, что низкий уровень сформированности регуляторных компонентов и отсутствие целостности в системе субъектной регуляции больных шизофренией проявляется в низкой эффективности их регуляторной системы. Кроме того, было экспериментально выявлено, что у больных шизофренией «модель субъективно значимых условий» неадекватна реальным условиям деятельности, в силу того, что они имеют наименьший, по сравнению со здоровыми («зависимыми») лицами, уровень сформированности понятийных структур и обладают менее сформированными формами произвольного и произвольного контролей интеллектуальной деятельности.

Таким образом, проведенные теоретические и экспериментальные исследования проблемы психической активности при шизофрении с позиции концепции субъектной регуляции деятельности доказали свою эффективность и перспективность.

Список литературы

1. Блейлер Е. Аутистическое мышление / Е. Блейлер // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.В. Петухова. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – С. 113–122.
2. Веккер Л.М. Психика и реальность: Единая теория психических процессов / Л.М. Веккер. – М.: Смысл. – 1998. – 685 с.
3. Гуревич М.О. Учебник психиатрии / М.О. Гуревич, М.Я. Сирийский. – М., 1946. – 385 с.
4. Зейгарник Б.В. Патопсихология: учеб. пособие для студ. вузов / Б.В. Зейгарник. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 208 с.
5. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности / О.А. Конопкин. – М.: Наука, 1980. – 256 с.

6. Коченов М.М. Мотивация при шизофрении / М.М. Коченов, В.В. Николаева. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1978. – 86 с.
7. Критская В.П. Исследование некоторых особенностей познавательной деятельности, обусловленных формированием шизофренического дефекта / В.П. Критская, Т.Д. Савина // Экспериментально-психологические исследования патологии психической деятельности при шизофрении. - М., 1982. - С. 247-262.
8. Критская В.П. Проблемы регуляции психической деятельности при шизофрении / В.П. Критская, Т.К. Мелешко // Журн. невропатологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. - 1988. - Вып.7. - С. 104-109.
9. Лейтес Н.С. Динамическая сторона психической активности и активированность мозга / Н.С. Лейтес, Э.А. Голубева, Б.Р. Кадыров // В кн.: Психофизиологические исследования интеллектуальной саморегуляции и активности. - М.: Наука, 1980. - С. 114-124.
10. Мелешко Т.К. Особенности актуализации знаний больными шизофренией / Т.К. Мелешко // В сб.: Психологические исследования. – М., 1971. – С. 210-224.
11. Мелехов Д.Е. Компенсация дефекта при шизофрении. Шизофрения / Д.Е. Мелехов. - М., 1962. - 380 с.
12. Наджаров Р.А. Формы течения шизофрении. Шизофрения: мультидисциплинарное исследование / Р.А. Наджаров // Под ред. А.В.Снежневского. – М., 1972. – С. 16–76.
13. Небылицын В.Д. Психофизиологические исследования индивидуальных различий / В.Д. Небылицын. – М.: Наука, 1976. – 336 с.
14. Патопсихология // Хрестоматия. Сост. Н. Л. Белопольская. – М., 2000. – 289 с.
15. Петровский В.А. К психологии активности личности / В.А. Петровский // Вопросы психологии. – 1975. – № 3. – С. 26–38.
16. Поляков Ю.Ф. О принципах подхода к изучению нарушения познавательных процессов при шизофрении / Ю.Ф. Поляков // Журн. невропатологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. – 1966. – Вып. 1. – С. 53–65.
17. Поляков Ю.Ф. Патология познавательных процессов / Ю.Ф. Поляков // В кн.: Шизофрения. Мультидисциплинарное исследование. Под ред. А.В. Снежневского. – М.: Медицина, 1972. – С. 225–277.
18. Поляков Ю.Ф. Патология познавательной деятельности при шизофрении / Ю.Ф. Поляков. – М.: Медицина, 1974. – 167 с.
19. Прыгин Г.С. Личностно-типологические особенности субъектной регуляции деятельности: дис. ... д-ра психол. наук: защищена 19.12.2006: утв. 23.03.2007 / Г.С. Прыгин. – М.: ГУ ВШЭ, 2006. – 410 с.
20. Прыгин Г. С., Прыгина И.Л. Проявление индивидуально-типологических особенностей субъектной саморегуляции у больных шизофренией / И.Л. Прыгина, Г.С. Прыгин // Ярославский психологический вестник. Москва-Ярославль: Изд-во «Российское психологическое общество», 2005. – Вып. 15. – С. 142–145.
21. Прыгина И.Л. Ментальный опыт как детерминанта «модели субъективно значимых условий» в системе субъектной регуляции деятельности / И.Л. Прыгина // Сб. ст.: Психология XXI столетия. – Ярославль: МАПН, 2007. – Т.2. – С. 203–207.

22. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание / С.Л. Рубинштейн. – М., 1957. – 328 с.
23. Смирнова Е.О. Детская психология / Е.О. Смирнова. - М.: Изд. «Владос», 2002. – 320 с.
24. Снежневский А. В. Место клиники в исследовании природы шизофрении / А.В. Снежневский // Журн. невропатологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. - 1975. - Вып. 9.– С. 12-25.
25. Степанский В.И. Роль субъективных критериев успешности результатов в регуляции деятельности // Вопросы психологии. 1984. №3. С. 118-122.
26. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М.А. Холодная. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
27. Ясперс К. Общая психопатология / К. Ясперс. – М.: Практика, 1997. – 1056 с.

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 159.9:37

С. Н. Костромина

Информационно-семантическая основа психодиагностической деятельности в педагогической практике

Индивидуальная информационно-семантическая основа психодиагностической деятельности специалистов образования представляет собой ориентировочную основу – теоретический конструкт или модель, отражающую с той или иной степенью полноты и точности объективные связи между элементами психической системы и их феноменологическими характеристиками. Анализ концепта диагностических заключений как структуры, функциональная организация которой раскрывает диагностическую реальность в единстве причинно-следственных отношений и понимания субъектом конкретного как частной формы общего, позволяет понять, каким образом происходит распознавание психологических причин неблагополучия учащихся и разворачивается процесс постановки психологического диагноза.

Individual information and semantic framework psihodiagnosticheskoy activities professionals education represents an indicative basis - theoretical construct or model, reflecting in varying degrees of completeness and accuracy of the objective connection between the mental elements of the system and their phenomenological characteristics. Analysis of the concept of diagnostic findings, as the structure, functional organization that exposes the reality of the unity of diagnostic prichin-nosledstvennyh and understanding of a specific subject as a private form of general, to understand how recognition occurs psychological distress causes students and unfolding process of setting the psychological diagnosis

Ключевые слова: психологическая диагностика, семиотика, психодиагностическая задача, теоретико-диагностический конструкт решения, уровни решения психодиагностической задачи, адекватность психологического диагноза.

Key words: psychiatric diagnosis, semiotics, psihodiagnosticheskaya challenge theoretical construct diagnostic solutions, levels of decision psihodiagnosticheskoy challenges the adequacy of psychological diagnosis

В реальных условиях процесс постановки психологического диагноза заключается в выявлении причин, вызывающих отклонение в

состоянии объекта диагностики от «нормального». При этом «нормой» может выступать как *соответствие общегрупповым показателям* (статистический критерий), проявляющийся в отсутствии отклонений (отрицательный логический критерий) или наборе признаков психического здоровья (положительный логический критерий), так и *оптимальное состояние объекта* (содержательный критерий). Однако, в каждом конкретном случае независимо от целей диагностического исследования специалисту необходимо иметь некоторую модель, схему или каркас, который бы упорядочивал представления о распознаваемом психическом явлении и составляющих его элементах, включал данное явление в общую систему психологических феноменов или позволял бы определить его место в общем ряду явлений и причин их обуславливающих. Иными словами, речь идет о существовании в сознании психодиагноста некоего теоретического конструкта (бытового или научного, психологического или какого-либо другого), отражающего общее представление о диагностическом явлении и взаимосвязях между его элементами. Концептуально такой конструкт должен обладать некоторыми признаками рассматриваемого явления и набором вероятных причин его детерминирующего.

В связи с этим возникает ряд вопросов. Например, на какие признаки опираются специалисты при формировании конструкта психодиагностического поиска, является ли он оптимальным и позволяет ли решить психодиагностическую задачу адекватно?

Как показал анализ выбора стратегии диагностического поиска учителями, основную роль в этом процессе играет субъективный опыт психодиагноста (Костромина С.Н., 2001), который отражает меру представленности знаний о структуре объекта психодиагностики и системе психологической детерминации наблюдаемых явлений. В свою очередь очень часто выбираемый теоретический конструкт оказывается в значительной степени аналогичным структурной схеме событий, отраженных в запросе. Если проблемы связаны с усвоением русского языка, то выбор диагностических параметров начинает локализоваться вокруг распознавания уровня развития речи и ее основных показателей и особенностях функционирования интеллектуальной сферы, как тесно связанной с речевой. Если с учебной продуктивностью – то вокруг познавательных способностей и т. д. Таким образом, можно сказать, что при формиро-

вании теоретического конструкта решения проблемы, учителя пользуются не вероятностью самих причин, а вероятностью признаков событий – симптомов отклонений, то есть продолжают оставаться на феноменологическом (внешне наблюдаемом) уровне, не переходя на уровень причинных оснований.

Основным следствием диагностического поиска на феноменологическом уровне является отсутствие успешного продвижения к цели. Поскольку, отмечает в своей работе Р.Т. Сверчкова, для эффективной динамики решения поисково-познавательных задач диагностического типа наиболее существенную роль играет направление ориентировки специалиста *от причин к следствиям* при наблюдении и сборе информации (Сверчкова Р.Т., 1978). Чем раньше происходит такая перестройка, характерная для начала проблемной ситуации, тем раньше происходит ее разрешение, и, следовательно, решение диагностической задачи. В этой ориентировке и находит свое воплощение наиболее важная функция мышления – моделирование и предвидение связей и отношений. Однако для того, чтобы она произошла, необходимо опираться на определенную ориентировочную основу – теоретический конструкт или модель, отражающий с той или иной степенью полноты и точности объективные связи между элементами психической системы и содержащий как феноменологические характеристики этих элементов, так и соответствующий им дифференциальный комплекс возможных психологических причин. В нем фиксируется только инвариантное содержание, то есть лишь устойчивое, общее и закономерное знание, раскрывающее возможные взаимосвязи между элементами на двух уровнях (феноменологическом и причинном) и позволяющее моделировать и прогнозировать для последующей проверки причинно-следственные отношения между рассматриваемыми явлениями и их психологическими детерминантами. Таким образом, становится понятным, что чем раньше у специалиста сложится такая семиотическая система, тем успешнее будет его диагностическая деятельность.

В нашем исследовании необходимо было решить одну из учебных проблем, которая реально существует на практике у одного из учеников. В качестве испытуемых выступали психологи, учителя, родители, социальные педагоги, то есть те, кто был знаком с данной проблемой. Всем им требовалось описать проблему и определить,

какие причины привели к ее возникновению. Тем самым создавалась ситуация, требующая распознавания (диагностики) трудностей в обучении или поведении школьника. Диагностические выводы обобщались испытуемыми в виде диагностического заключения в следующей форме «проблема неусидчивости, невнимательности, систематической неуспешности..... и т. д. вызвана (далее указывались конкретные причины, которые, по их мнению, являлись основными в существовании данной проблемы)».

Объектами анализа выступили теоретико-диагностические конструкции решений, которые актуализировались субъектом психодиагностической деятельности под влиянием условий психодиагностической задачи. В качестве единиц анализа рассматривались: 1) терминология; 2) уровень и тип семантических связей; 3) адекватность содержания конструкта; 4) время построения конструкта; 5) семантическая активность конструкта.

Экспертами были преподаватели факультета психологии Санкт-Петербургского государственного университета и Московского государственного педагогического университета.

Результаты анализа показали, что общее процентное соотношение для всех психодиагностических задач оказалось 1:2 – 65,7 % конструктов диагностического заключения опиралось на характеристики феноменологического уровня и 34,3 % включало категории уровня причинных оснований (внутренних условий функционирования объекта психодиагностики). При этом:

- в решениях *педагогов* 75,7 % конструктов психодиагностических решений было сформулировано на основе внешне наблюдаемых характеристик, причем $\frac{1}{4}$ из них в житейско-эмпирической форме (достоверность отличий $\varphi = 3,42$, $p \leq 0,001$); 24,3 % решений включало характеристики элементов психической системы, чаще всего, когнитивных процессов, метакогнитивных умений, особенностей саморегуляции;

- похожие результаты были получены при анализе диагностических конструктов в решениях *родителей*;

- в заключениях *психологов* 30,25 % понятий относились к феноменологическому уровню (житейско-эмпирические формы составляли единичные случаи) и 69,7 % – к уровню причинных оснований, среди которых преобладали личностные характеристики (повышенный уровень тревожности, неадекватная самооценка, акцентуиро-

ванные черты характера) и индивидуально-типологические особенности учащихся.

В целом полученный результат означает, что только в трети психодиагностических задач был осуществлен переход с феноменологического уровня на уровень причинных оснований, т. е. установлена причинно-следственная связь между наблюдаемыми явлениями и их психологическими детерминантами. Наиболее распространенным вариантом было смешение в теоретическом конструкте элементов двух уровней.

В качестве примера, где гипотеза изначально содержала переменные двух уровней – феноменологического и причинного и сохранялась в диагнозе, можно привести следующий:

Испытуемая ВИБ – запрос: Вика очень невнимательна и неорганизована. Постоянно что-то забывает дома из учебных предметов, забывает записать домашнее задание в дневник, часто переспрашивает учителя. Особенно это становится заметным, когда учитель объясняет что нужно сделать (дает инструкции). В такие моменты девочке необходимо несколько раз повторить сказанное, прежде чем указания будут приняты и выполнены. Такие особенности внимания сказываются и на учебной деятельности: основные ошибки от неорганизованности и невнимательности (пропущенные буквы, недописки и т. д.). В чем же причина подобной невнимательности и неорганизованности?

Гипотеза: «Неправильное воспитание в семье (бабушка занимается воспитанием внучки) и, соответственно, повышенный уровень тревожности ребенка».

Диагноз: «дефицит внимания со стороны матери к дочери, нарушение стиля семейного воспитания в семье».

В этом примере достаточно хорошо просматриваются не только бытовые представления о природе невнимательности и неорганизованности, но и явное оперирование вероятностью признаков событий-симптомов, а не вероятностью самих причин.

В таблице 1 приведены статистические данные, отражающие качественную характеристику конструкторов диагностического заключения, исходя из принадлежности указанных в нем причин к двум уровням: а) внутреннему (психологические детерминанты), б) внешнему (признаки-симптомы). Для обобщения полученных результатов все «диагнозы» были сгруппированы по разделам: 1) относящиеся к

феноменологическому уровню – по принципу «проблемной сферы»; 2) относящиеся к причинному уровню – в соответствии с выделенными ранее детерминантными группами (по использовавшейся в формулировках терминологии).

Таблица 1

Качественная характеристика причин, указанных в теоретических конструктах диагностических заключений (%)

Феноменологический уровень							Уровень причинных оснований					
75,7% случаев							24,32% случаев					
Семья 28,23%		здоровье	логопедические проблемы	неготовность к школе	отставание по програм- ме	особ. поведения	недост. функциониро- вание (1)	функцион. незрелость (2)	асинх. функционирова- ние (3)	половозр. реакции (4)	личностн. особенности (5)	инд.-типсл. особенности (6)
Стиль воспит.	Пед. запущен											
15,9	12,33	7,16	8,03	5,47	4,41	22,4	10,6	4,9	3,6	1,14	1,57	2,51

Из таблицы хорошо видно, что бóльшая часть указанных в диагностическом заключении причин достоверно значимо относится к феноменологическому уровню ($\phi=3,42$, $p \leq 0,001$). Причем в качестве наиболее часто встречающихся причин называются проблемы в семейном воспитании или так называемые особенности поведения учащегося.

Анализ протоколов решения диагностических задач педагогами показал, что те диагностические заключения, где в качестве основной причины в той или иной форме указываются явления психологической природы, чаще всего описываются недостатки функционирования различных сфер психического развития учащегося на личностном или индивидуальном уровне. Позволим себе предположить, что приоритет данных причин обусловлен большей понятностью для педагогов таких психологических явлений, как «недостатки внимания», «недостатки в развитии памяти», «низкий уровень развития мышления», «повышенная возбудимость», «неуравновешенность» и т. д. А также тем, что учебные ситуации, учебные задания и учебная деятельность, в целом, опираются и требуют активного участия именно познавательных психических

процессов и механизмов саморегуляции. С их недостаточностью наиболее часто сталкивается педагог в процессе обучения.

Кроме того, эти явления более понятны и другим потенциальным участникам психодиагностического процесса (родителям, логопедам, социальным педагогам). С этой точки зрения, как показывают результаты нашего исследования, среди учителей приблизительно такой же процент определения причин неблагополучия учащегося на феноменологическом уровне (75,7 %), как и среди родителей (77,5 %). Данный результат еще раз подтверждает незначительную роль педагогического образования в диагностической деятельности специалиста. Само по себе оно не обеспечивает знания причинно-следственных отношений между явлениями психологической природы и симптомами неблагополучия учащегося, различными формами школьной дезадаптации.

Контент-анализ понятийного аппарата диагностических решений, с помощью которых педагоги и психологи пытались раскрыть сущность причинно-следственных отношений между возникшими трудностями в обучении, воспитании и развитии учащихся и их детерминантами, показал, что в ходе диагностической деятельности актуализируются несколько типов семантических связей. Каждый из них обозначает особенности организации теоретико-диагностического концепта решения психодиагностической задачи.

1. Ситуационные связи, характеризующие особенности функционирования объекта психодиагностики с точки зрения его включенности в какую-либо жизненную ситуацию. Например, для запроса «неуспеваемость по одному из предметов» – диагностические решения типа «слишком опекаем мамой», «долгое время жил в интернате», «либеральный стиль воспитания», «поздний ребенок в семье» и др. Наиболее часто ситуационные связи актуализировались при ориентации специалиста образования на признаки-симптомы или схему событий, указанных в проблемной ситуации.

2. Констатация функциональных характеристик учащегося, препятствующих преодолению конкретной учебной проблемы. В основном семантические связи этого типа отражали особенности поведения или деятельности с точки зрения несоответствия психофизиологического или психосоциального статуса учащегося требованиям образовательной ситуации: «ленится», «не слушает», «часто болеет», «не понимает».

3. Выделение отдельных характеристик учащихся, объясняющих, по мнению практика, причины учебного неблагополучия: «аг-

рессивный», «неуравновешенный», «медлительный», «рассеянный», «нетерпеливый», «застенчивый», «самоуверенный».

4. Обобщение характеристик учащихся, представляющее собой синтез психолого-педагогических признаков объекта диагностики: «трудный подросток», «лидер», «педагогически запущенный ребенок».

5. Установление видовых связей. В данном случае детерминантная сущность возникшего неблагополучия раскрывалась за счет обозначения характеристик, являющихся видовыми признаками элементов психической системы учащегося (психических свойств, процессов, состояний): «неудовлетворенная потребность во внимании», «преобладание игровых мотивов», «недостаточный уровень логического запоминания».

6. Актуализация родовых категориальных признаков разной степени обобщенности, фиксирующих определенный класс психологических явлений: «интеллектуальная недостаточность», «акцентуированная личность», «неадекватная самооценка», «инфантилизм».

Степень представленности типичных семантических связей в конструктах диагностических заключений специалистов образования отражена в табл.2 (подсчитывалось процентное соотношение решений по всей выборке).

Таблица 2

Степень представленности типичных семантических связей в конструктах диагностических решений специалистов образования в % (педагоги/психологи)

Ситуационные связи	Функциональные характеристики	Конкретизирующие характеристики	Обобщающие характеристики	Видовые признаки	Родовые (категориальные) признаки
21,04 / 4,15	30,2 / 20,2	19,4 / 3,6	6,06 / 2,3	20,5 / 44,1	3,8 / 25,6

Особенности организации семантического концепта диагностического решения педагогов и психологов, как можно заметить из

табл. 2, предполагают оценку объекта психодиагностики в разных плоскостях и, что самое важное, обеспечивают принадлежность образующих его связей к одному из двух уровней. Ситуационные, функциональные, конкретизирующие и обобщающие связи относятся к феноменологическому уровню решения психодиагностической задачи. Именно они типичны для педагогов.

Например, «трудности обучения вызваны..... недостаточным вниманием со стороны родителей (испытуемая ЗИС),.....сложными отношениями в семье (испытуемая СИИ).....опекой родителей (испытуемая ОАП),....слабым контролем со стороны родителей (испытуемая ЛМД),.....избалованностью (испытуемая КНМ) и т. д.». При этом все приведенные цитаты касались совершенно разных проблем. В случае 91 – это жалобы на общую неуспеваемость, 54 – на невнимательность и повышенную отвлекаемость, 100 – на проблемы в формировании счетных навыков и навыка чтения, 86 – на низкую школьную мотивацию, 50 – на неуравновешенность и чрезмерную подвижность на уроке. Таким образом, совершенно различные проблемы диагностировались педагогами как, скорее всего, обусловленные дисгармоничным воспитанием.

Аналогичная картина сложилась и с указанием в качестве причины «особенностей поведения». Именно этим обстоятельством объясняются трудности обучения математике (случай 134), русскому языку (случай 87), недостатки воображения и мышления...??? (случай 9), невыполнение до конца учебных заданий (запрос 451), невнимательность и торопливость ребенка (запрос 352) и т. д.

Установление видовых и родовых связей характеризует переход субъекта диагностической деятельности на уровень причинных оснований. В этом случае структура концепта начинает характеризоваться высокой степенью когнитивной дифференцированности и «вертикальным», иерархическим принципом своей организации, поскольку актуализирующиеся понятийные связи не только отражают многообразие (разветвленность) представлений специалиста о строении психической системы, но и различаются по степени своей обобщенности.

Сравнение понятийного поля малообобщенных и высокообобщенных концептов предварительных гипотез решения (имплицитного диагноза) и диагностических заключений позволяет выделить и другую особенность индивидуально-семантической основы психо-

диагностической деятельности специалистов образования. Функционирование теоретико-диагностического концепта любой степени обобщенности предполагает *одновременную актуализацию всех присущих ему типов семантических связей*. Однако, увеличение степени обобщенности обеспечивает переход на уровень причинных оснований, т.е. сопровождается иерархическим структурированием диагностических признаков. В результате в диагностическом решении оказываются в большей мере представлены ($\varphi = 3,28$ при $p \leq 0,01$) разноуровневые преобразования, расширяющие видовые ряды признаков.

Установленные особенности индивидуальной информационно-семантической основы психодиагностической деятельности специалистов образования зависят от характера организованности концептуальной структуры решения психодиагностической задачи от уровня ее сформированности. Для выявления этой зависимости была рассмотрена продуктивность определений, с помощью которых педагоги и психологи описывали причины возникшего неблагополучия учащегося (подсчитывалось количество указанных внешних признаков объекта диагностики и число обозначенных видовых и родовых психологических признаков). Проведенный корреляционный анализ этих показателей выявил существование прямой положительной связи между степенью сформированности концептуальной структуры и степенью ее разноуровневости (выраженностью тенденции дифференциации и иерархизации диагностических признаков). Чем в большей степени разноуровневой ($\varphi = 4,92$ при $p \leq 0,001$) и разветвленной ($r = 0,78$, $p \leq 0,01$) у специалиста оказывается теоретико-диагностический конструкт решения (от этапа выдвижения диагностических гипотез до построения диагностического заключения), тем более разнообразно представлены в диагностическом процессе акты анализа, конкретизации, обобщения, абстрагирования различных видов информации (феноменологической, анамнестической, психометрической), тем чаще реализуется каузальная модель решения психодиагностической задачи.

На основании этих данных можно сделать вывод, что понятийный диагностический концепт функционирует как познавательная структура, тем самым, определяя операциональный потенциал диагностического конструкта. Отличие же информационно-семантической основы психодиагностической деятельности от логи-

ческой структуры – это фиксированная двустрочная иерархия, проявляющая принадлежность диагностических признаков в двух направлениях: а) феноменологический и причинный уровень; б) видовой и родовой уровень. Эта специфика диагностического концепта характеризует его как психическое образование (М.А. Холодная, 1983, с. 64), чья психологическая организация представляет собой многоуровневую структуру с разветвленной системой семантических связей понятийного, ситуативного, предметного плана. *Объем возможных для данной информационно-семантической структуры причинно-следственных соотношений* в системе отсутствия взаимнооднозначного соответствия феноменологии педагогических явлений и их психологических детерминант *и будет определять операциональный потенциал* возможных диагностических действий специалиста образования в ходе решения им психодиагностической задачи. Тем самым, теоретико-диагностический конструкт решения отражает степень сформированности диагностического мышления педагога и психолога.

Двухуровневость как отличительная черта информационно-семантического концепта психодиагностической деятельности поднимает вопрос о том, каким образом влияют на особенности семантики концепта элементы диагностического решения разной степени категориальной отнесенности. Для ответа на этот вопрос было предпринято искусственное расслоение содержания имплицитного конструкта решения и конструкта диагностического заключения на суждения разной степени обобщенности (варьирующий признак) по отношению к проблемной ситуации (стабильный признак). Основные показатели для анализа: 1) время решения психодиагностической задачи; 2) количество понятий (категорий) научной психологии, раскрывающих причины возникшего неблагополучия; 3) контент-анализ понятий. Анализ временных показателей отражает следующую тенденцию: время решения диагностической задачи, в которой осуществляется переход с феноменологического уровня на уровень причинных оснований, значительно увеличивается ($r=0,61$, $p \leq 0,01$). Это увеличение происходит за счет актуализации большего количества семантических связей ($r=0,37$, $p \leq 0,01$), разрастания информативной емкости имплицитного концепта ($r=0,53$, $p \leq 0,01$), повышения числа анализируемых видовых связей ($r=0,407$, $p \leq 0,01$). Данный факт

характеризует одно из качеств диагностического мышления специалиста образования – его гибкость, позволяющую «не замыкаться» на каком-либо одном предположении о причинах трудностей в обучении, воспитании и развитии учащихся. Он отражает способность при переходе на уровень причинных оснований (субъективно перекодировав ситуацию) к «синхронному» выдвигению нескольких разнонаправленных гипотез. Совершенно естественно, что для подобного анализа необходимо четкое и многоаспектное представление о строении психической системы, которым в большей степени обладают психологи. По этой причине информационно-семантическая основа психодиагностической деятельности педагогов отличается «плоскими» и слаборазветвленными феноменологическими характеристиками.

«Длина понятийного ряда», раскрывающая содержание диагностического заключения также оказывается различной в зависимости от категориальной составляющей, а именно: чем больше степень обобщения категориального признака в диагнозе, тем короче его формулировка – меньше слов, с помощью которых раскрывается диагностическое суждение ($r = -0,48$, $p \leq 0,01$). Полученные данные дополнительно подтверждают разноуровневый характер диагностического концепта как психологической структуры. Различия же между психологами и педагогами, отражающие у первых достоверно более высокий уровень категориального обобщения ($\varphi = 3,07$, $p \leq 0,001$), разветвленности теоретического конструкта решения ($\varphi = 1,91$, $p \leq 0,05$), его богатства (информационной емкости) – $\varphi = 2,07$, $p \leq 0,01$), выявляют именно специфику системной организации *профессиональных представлений специалистов образования* о детерминантах проблем в обучении, воспитании и развитии учащихся.

Однообразие диагностических концептов свидетельствует о слабой разветвленности представлений, их однолинейности и ассоциативности. Кроме того, обобщенность симптоматических признаков в формулировке проблемной ситуации («не хочет учиться», «всего стесняется», «постоянно безобразничает» и т. д.) способствует «размыванию» структуры диагностического решения. Информационно-семантическая основа и имплицитного диагноза (конструкта гипотез), и диагностического заключения при таких запросах как у педагогов, так и у психологов отличается меньшей

структурированностью предметного содержания и бедностью (по количеству) семантических связей, актуализировавшихся в психическом пространстве теоретического концепта решения.

Данная особенность диагностической деятельности отражает *семантическую активность конструкта* диагностического решения, являющуюся его информационно-емкостной характеристикой. Высокий показатель семантической активности (разнообразие характеристик, отражающих причинное поле возникшей проблемной ситуации) говорит о том, что данная концептуальная структура имеет большое количество связей с другими семантическими единицами профессионального сознания специалиста, легко включает в диагностический процесс преобразовательные акты разного уровня обобщенности, в частности, формулируется больше гипотез ($r = 0,82$ $p \leq 0,01$), шире становится поиск разобщенных диагностических признаков ($r = 0,54$ $p \leq 0,01$), больше актуализируется семантических связей ($r = 0,65$ $p \leq 0,01$), становится выше адекватность решения психодиагностической задачи ($r = 0,89$ $p \leq 0,01$). Значимо ($\phi = 2,07$ $p \leq 0,01$) более высокая степень информационной емкости диагностических конструктов психологов по сравнению с педагогами является одним из факторов, сказывающимся на адекватности решения психодиагностической задачи.

Результаты анализа *адекватности* (вероятности соответствия данного следствия указанным причинам) семантического содержания теоретических конструктов показали, что на этапе формулирования педагогами диагностического заключения она в среднем не превышает 42 %, а на этапе построения гипотез вообще составляет менее 20 % (19,6 %). У психологов эти показатели: 74,1 % и 49,6 % соответственно. При этом в большинстве случаев (мода) соответствие использованного педагогами при выдвижении гипотез категориального аппарата уровню причинных оснований оказалось на уровне 5,3 % (рис. 1).

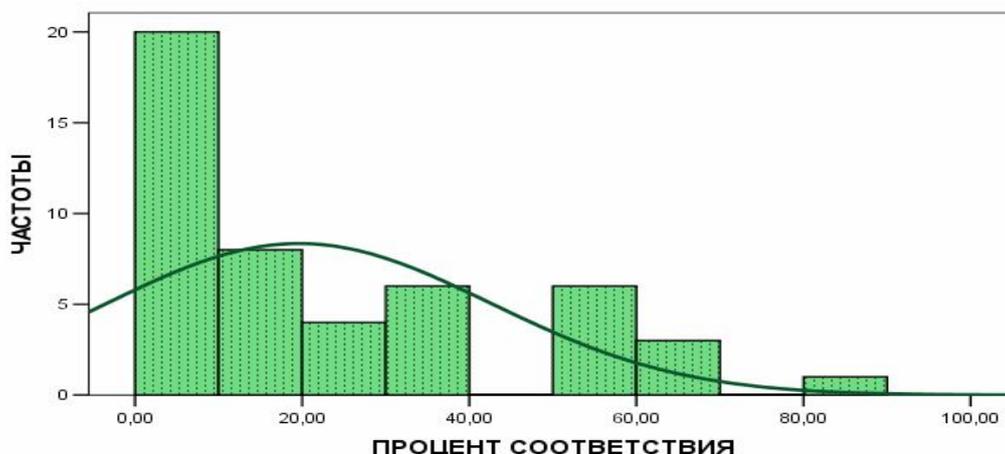


Рис. 1. Степень адекватности теоретического конструкта гипотезы указанным в запросе признакам – симптомам школьного неблагополучия

В целом, этот результат выступил прямым подтверждением *отсутствия* перехода педагогов с феноменологического уровня на уровень причинных оснований при решении большинства психодиагностических задач. Трудности обучения или поведения объясняются ими в основном недостатками обучения, воспитания или такими психологическими феноменами, которые сами требуют психологического анализа (рассеянность, лень, пассивность).

В этом контексте еще одним доказательством данной особенности диагностической деятельности педагогов стали результаты дискриминантного анализа, отражающие особенности распределения форм школьной дезадаптации относительно причин феноменологического уровня (группа А) и уровня причинных оснований (группа Б) (таблицы 3, 4).

Таблица 3

Структурная матрица функции

Формы школьной дезадаптации	Function
	1
Недисциплинированность	-0,402321703
Интеллектуальная недостаточность	0,378993655
Снижение работоспособности	0,204679967
Гиперактивность	0,204679967
Интеллектуальная пассивность	0,184556053
Личностная незрелость	0,176401679
Учебная регуляция	0,148133175
Особенности личности	-0,144782144
Неуспеваемость	0,144012322
Тревожные состояния	0,122579379
Возрастные дисфункции	-0,107177582
Невыполнение школьных требований	0,067350966
Неадекватное реагирование	-0,061628034
Школьная продуктивность	0,038097615
Школьная незрелость	-0,010817672

Таблица 4

Групповые центроиды*

Принадлежность	Function
	1
Феноменологический уровень (группа А)	-0,7046
Причинный уровень (группа Б)	1,326304

*«Центроид» – координаты, отражающие средние значения переменных в данном классе

Распределение форм школьной дезадаптации относительно выделенной функции четко показывает, что на ее положительном полюсе находятся *проблемы, связанные непосредственно с учебной деятельностью* школьника (интеллектуальная недостаточность – низкая обучаемость, низкая работоспособность, неуспеваемость, интеллектуальная пассивность, невыполнение школьных требований и т. д.), а на отрицательном – *трудности поведенческого характера* (недисциплинированность, личностные особенности, возрастные дисфункции, неадекватное реагирование и др.). Соответственно параметры групповых центроидов, отражающих среднее значение классификационной группы позволяют сделать вывод, что

именно те формы школьной дезадаптации, которые находятся на отрицательном полюсе функции наиболее часто связываются с причинами феноменологического уровня, т. е. определяются как обусловленные социальными, педагогическими, медицинскими (здоровье) факторами. На наш взгляд, такое распределение есть непосредственный результат, который раскрывает особенности сформированности семиотического компонента у педагогов.

Формы неблагополучия учебной деятельности соотносятся с психологическими особенностями учащегося более четко, чем те, которые относятся к трудновоспитуемости и дисциплинированности. Это обстоятельство связано с четкими представлениями педагогов о том, что успешность учебной деятельности максимально обусловлена способностями ученика, уровнем его интеллектуального развития, в то время как поведенческий аспект непосредственно определяется условиями воспитания и развития.

В таблице 5 приведены результаты дискриминантного анализа, которые показывают степень вероятности того, что определенная группа явлений будет соотнесена с соответствующим уровнем объекта диагностики. Степень вероятности достаточно высокая – практически 90 % наблюдений были расклассифицированы таким образом, а в группе феноменологических причин этот показатель оказался еще выше – почти 94 %. Это означает, что, встретившись с симптоматологической картиной, описывающей поведенческие проблемы, педагог (в 90 % случаев) соотнесет их с явлениями социально-педагогической природы, например, недостатками воспитания, педагогической запущенностью, особенностями социального окружения и т. д. В то же время, если симптомы неблагополучия будут касаться учебных трудностей, то в 94 % случаев в качестве причин будут названы психологические особенности учащегося, отражающие недостаточное функционирование (интеллектуальной сферы, сферы учебной деятельности и т. д.), т. е. произойдет актуализация функциональных, конкретизирующих или видовых семантических связей.

Таблица 5

Классификационные результаты вероятностного
распределения форм школьной дезадаптации
относительно их причинной принадлежности

Original (первоначаль- ная принад- лежность)	Группы причин	Predicted Group Membership (предсказанная принад- лежность к одной из групп в %)		Total
		1	2	
	Причины феноменологи- ческого уровня (группа 1)	93,75	6,25	100
	Причины психологическо- го уровня (группа 2)	17,64706	82,35294	100
	Ungrouped cases	12,29851	9,701493	100
a. 89,8% of original grouped cases correctly classified				

Возможность обозначения в качестве причины явлений психологической природы отражает существование таких взаимосвязей в семиотическом конструкте педагога, но не дает их качественную характеристику, то есть не гарантирует успешности решения диагностической задачи. Более того, результаты исследования адекватности (соответствия выделенной психологической причины реально существующей) психологического диагноза показало, что обозначение в качестве вероятной причины параметров, характеризующих недостатки психологического функционирования, только на 1/3 (в 33,4 % случаев) обеспечивает вероятностную обусловленность форм школьной дезадаптации этим типом психологических причин.

Полученный результат только содержательно описывает систему причинно-следственных отношений, продуцируемых педагогом, но не отражает их «вклада» в успешность диагностической деятельности. Таким образом, сама по себе способность педагога переходить на уровень причинных оснований не является залогом качества решения диагностической задачи. Очевидно, в этой цепи пропущено некоторое звено. В технической и медицинской диагностике таким звеном выступает опыт специалиста. Иначе говоря, со временем практика начинает оперировать не признаками-симптомами событий, а вероятностью признаков-причин, постепенно приближаясь к объективному распределению возможных вероятностей причин нарушений (Галактионов 1967, с.18; Фейгенберг 1971 с. 5).

Однако, как показали исследования, если для психологов – это устойчивая взаимосвязь (Костромина 1997, с.14, Бусарова 2000, с. 20), подтверждающая значение опыта психодиагностической деятельности как фактора, формирующего структурную причинно-следственную схему, то для педагогов она не столь очевидна. Два показателя, которые могли бы подтвердить ее – это встречаемость данного случая в практике педагога и стаж его педагогической деятельности.

Список литературы

1. Ануфриев А.Ф. Психологический диагноз: система основных понятий. – М.: МГОПИ, Альфа, 1993.
2. Ануфриев А.Ф., Костромина С.Н. Решение диагностических задач практическим психологом в системе образования / Вопр. психологии. – 2000, – № 6. – С. 26–37.
3. Бусарова О.Р. Психологический анализ решения диагностических задач (на материале консультирования подростков): автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2000.
4. Галактионов А.И. Исследование процесса обнаружения событий человеком-оператором в системах контроля и управления: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1967.
5. Костромина С.Н. Влияние опыта работы на решение психодиагностических задач в педагогическом процессе // Материалы IV Всероссийской конференции: Психолог в школе: практический психолог – профессия нового века. – Санкт-Петербург, 2001.
6. Костромина С.Н. Исследование процесса решения диагностических задач практическим психологом: дис. ... канд. психол. наук. – М., 1997.
7. Костромина С.Н. Система психологической детерминации различных форм школьной дезадаптации // Тезисы научно-практической конференции: Ананьевские чтения – 2006. – СПб., 2006.
8. Мазилев В.А. Психологический анализ ограничения зоны поиска в процессе решения мыслительных задач: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1981.
9. Обучение логике диагностического поиска с помощью аппарата ТРЕФ-2 / под ред. д-ра мед. наук И.М.Фейгенберга. – М., 1971.
10. Роговин М.С. Логическая и психологическая структура диагноза // Психологические проблемы рационализации деятельности. – Ярославль. 1979. – с. 5–27.
11. Сверчкова Р.Т. Лабораторная методика исследования процесса постановки технического диагноза в проблемной ситуации // Вопр. Психологии. – 1978, № 4.
12. Холодная М.А. Интегральные структуры понятийного мышления. – Томск, 1983.

Особенности восприятия значимого сверстника абитуриентами военного вуза

В статье рассматривается проблема формирования представлений о себе и о сверстнике абитуриентами военного вуза. Дается характеристика понятий «вторичный образ», «я-образ», «образ другого». Приводятся эмпирические данные, характеризующие особенности восприятия абитуриентами военного вуза самих себя, значимых сверстников и незначимых сверстников.

The article covers the problem of formation of self-idea and that about a person of the same age by military high school entrants. The author characterizes such concepts as «secondary image», "I-image", «non-I-image», displays the empirical data characterizing peculiarities of military high school entrants' perception of the self, significant persons and insignificant persons of the same age.

Ключевые слова: представление, вторичные образы, образ значимого сверстника, образ «Я».

Key words: idea, secondary images, image of the significant person of the same age, I-image.

Проблема образа человека является ключевой в социальной психологии и это неслучайно, ведь именно от содержания в сознании индивида субъективного отражения своего партнера зависит успех их совместной деятельности. Особую актуальность образ человека приобретает в подростково-юношеском возрасте, когда отражение других людей и особенно сверстников служит средством познания себя. В этом процессе первостепенную роль играет образ значимого сверстника, что обусловлено, во-первых, ориентацией юношей на нормы референтной группы ровесников, а во-вторых, нахождением молодого человека большую часть времени именно в кругу своей возрастной группы. Последнее утверждение особенно характерно для курсантов военного училища, находящихся в условиях закрытого учебного заведения. Отсюда становится очевидным влияние отражаемого в сознании юноши образа значимого сверстника на процессы формирования «Я»-концепции и социальной адаптации курсантов. Однако, признавая взаимосвязь образа значимого сверстника и самопознание курсантов, необходимо осозна-

вать, что данный процесс опосредуется спецификой военной службы. Для того чтобы выявить закономерности становления личности будущих защитников отечества, их перцептивной сферы необходимо в первую очередь разобраться с особенностями социального восприятия юношей, решивших связать свою жизнь с армией, но еще не испытывающих на себе влияние профессиональной среды, т. е. абитуриентов.

Анализ литературы, по данной проблеме показывает, что, несмотря на всю значимость, образ человека долгое время оставался вне поля зрения исследователей, лишенный статуса самостоятельного психологического феномена. В отечественной психологии наиболее полное изучение образа человека началось с исследований А.А. Бодалёва. Однако, если образ значимого сверстника и его динамика в юношеском возрасте рассматриваются в возрастной и педагогической психологии (И.С. Кон, А.А. Реан, В.Л. Ситников и др.), то образ значимого сверстника абитуриентов военных училищ не нашел своего освещения в трудах отечественных авторов.

В связи с вышесказанным, предметом нашего исследования явились содержание и структура образа значимого сверстника, образа «Я» и образа типичного сверстника в сознании абитуриентов военного училища.

Объектом исследования стали соответствующие образы в сознании абитуриентов военного вуза в возрасте 16–17 лет. Выборка состояла из 46 человек. В исследовании использовалась методика «20-высказываний» (авторы М. Кун и Т. Макпартленд), модифицированная В.Л. Ситниковым в методику «СОЧИ» (структура образа человека иерархическая) в варианте «20-Я»; «20-значимый сверстник»; «20-типичный сверстник» и методика «Мини-мульт» (сокращенный вариант MMPI), адаптированная Ф.Б. Березиным и М.П. Мирошниковым.

По нашему мнению, выявление закономерностей изменения формирования представлений у юношей с момента их поступления в вуз и по мере обучения и прохождения ими воинской службы, позволит определить способы психолого-педагогического воздействия, направленного на упрощение процессов первичной адаптации к условиям военной среды, достижение успешной социальной и профессиональной идентичности, обеспечение бесконфликтных отно-

шений между учащимися различных курсов, с целью формирования гармоничной личности будущего офицера.

Для рассмотрения результатов исследования необходимо определиться с базовой категорией социальной перцепции – образом. Значение образа как психологической сущности трудно переоценить. О его роли в психологии высказывались многие видные отечественные ученые, такие как Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов, А.А. Бодалев и др. Однако проблему образа необходимо изучать, четко понимая его двойную природу. Отсюда следует его рассматривать и как результат психического отражения явлений объективного мира, и как итог восприятия социальных объектов. В нашем исследовании мы отталкивались от определения социоперцептивного образа, предложенного В.Л. Ситниковым: «Под образом человека понимается целостная совокупность всех житейских и научных представлений о человеке, комплекс всех социальных установок на человека, формирующихся в сознании человека и актуализирующихся в процессе изучения человека и взаимодействия с ним» [22: 56].

Однако к объектам социальной перцепции относят не только отдельных индивидов, но также целые общности людей и социальные события. В частности, такой точки зрения придерживается А.А. Реан. Само же существование социоперцептивного образа возможно благодаря деятельности сознания. По поводу механизмов функционирования и структуры сознания в научном мире нет однозначного единства. В нашей стране проблемой сознания занимались такие видные ученые, как Л.С. Выготский, П.А. Флоренский, Г.Г. Шпет, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев и многие другие. Не вдаваясь в нюансы сознательного регулирования деятельности, необходимо отметить, что образ человека включает в себя помимо отчетливо рефлекслируемых и неосознанные компоненты и содержит наряду с рациональными и иррациональные (аффективные) составляющие.

Наверное, мы не ошибёмся, если назовем образ «Я» центральным продуктом социального восприятия, так как именно от него зависит психологическое благополучие личности. Тем не менее, нужно четко понимать, что в онтогенезе образ «другого» формируется в первую очередь и служит основой самопознания. В подтверждение этой мысли в литературе часто приводят ставшее хрестоматийным выражение Карла Маркса: «Человек сначала

смотрится, как в зеркало, в другого человека. Лишь относясь к человеку Павлу как к себе подобному, человек Петр начинает относиться к самому себе как к человеку» [2: 120]. Отсюда становится очевидным правомочность выделения социального восприятия в отдельный вид познавательной деятельности человека и наделения социальных объектов особым перцептивным статусом.

Образ «Я» входит в структуру самосознания. Как отмечает Е.П. Белинская [3], «Я»–концепция не только формируется под определенным влиянием социального взаимодействия, но и существует лишь в социальном взаимодействии. Безусловно «сензитивным» периодом для развития Я–концепции считается подростковый – ранний юношеский возраст. Именно в нём все силы становящейся личности направлены на познание себя через восприятие других людей в процессе социального взаимодействия. Отсюда особенно важно изучение перцептивной сферы молодых людей, развивающихся в специфических условиях. Так, курсанты преимущественно находятся в ситуации социального взаимодействия, обусловленной постоянным пребыванием в одном микросоциуме, состоящем из одноклассников и лиц постоянного и временного личного состава военного училища. Именно в этой ситуации происходит дальнейшая социализация юноши, включающая в себя усвоение ролевых норм данной социальной среды. По нашему мнению, своеобразие спектра социальных ролей и функций, обусловленных спецификой военной службы, формирует определенный тип самосознания у начинающих военных, что, несомненно, не исключает индивидуальных различий каждой отдельно взятой личности. Необходимо также отметить, что в условиях военных учебных учреждений социальная адаптация протекает значительно острее, чем в других профессиональных сообществах. Это обусловлено, прежде всего, той интенсивностью и насыщенностью, с которой происходит вхождение юноши в данную социальную среду. Буквально с первых дней службы всё: от одежды до формы построения фраз определено требованиями и нормами, предъявляемыми профессиональным сообществом к её членам, причем, эти требования носят императивный характер и подкрепляются жесткой системой санкций. В этих условиях успешность социальной адаптации во многом будет зависеть от личностных особенностей, или по А.Г. Маклакову [18], от личностного адаптаци-

онного потенциала. Процесс социальной адаптации предопределяет возможность идентификации индивида с конкретной социальной группой, что имеет непосредственное значение для формирования «Я»-концепции человека. Это объясняется тем, что «Я»-концепция содержит не только личностную, но и социальную идентичность. Однако, как указывает Д. Майерс [19], зачастую, отождествляя себя с определенной группой, человек противопоставляет её всем остальным и приобретает предрасположение в пользу своей группы. В этой ситуации возможно появление предрассудков по отношению к представителям других групп, что будет определять неоправданно негативное отношение к этим группам. В связи с этим можно предположить формирование негативного отношения курсантов военных училищ к гражданским сверстникам и наоборот, гражданских к военным. Для того чтобы выявить предпосылки этого процесса необходимо диагностировать его зачатки как можно раньше, по возможности на этапе поступления и первых месяцев обучения в вузе.

К сожалению, реалиями наших дней является непомерно большое количество предрассудков у людей различных социальных слоев. Необходимо отметить, что нередко именно предрассудки являются средством компенсации заниженной самооценки, особенно при гипертрофированной идентификации себя с группой. Данное явление хорошо просматривается в «беспричинной» агрессии подростковых групп к друг другу. Это объясняется тем, что именно в этом возрасте так сильно чувство «Мы» при ещё несформированной самодостаточности личности. В юношеском же возрасте происходит постепенное ослабление влияния группы на самооценку личности, юноша в большей степени, чем подросток, склонен ориентироваться на внутренние стандарты. В этой ситуации носителем эталонных качеств для юноши может оказаться значимый сверстник. Именно расхождение «Я»-образа с образом-ориентиром будет причиной низкой самооценки, что при благоприятных условиях должно служить стимулом к личностному саморазвитию. Однако этот процесс будет возможен лишь в том случае, если у личности будут сформированы волевые качества.

Помимо вопроса о механизмах развития самосознания и формирования «Я»-образа молодого человека перед психологией стоит не менее сложная задача выяснения закономерностей построения образа значимого другого.

Необходимо отметить, что проблема познания человека человеком выступает на первый план в процессе общения. По мнению Р. Краусса [14], на процесс общения, помимо мнения, у получателя информации о представлениях о нем (зеркальное «Я») и мнения получателя о себе самом («Я»-образ) неизмеримо большое влияние оказывает образ отправителя («ты»-образ). Отсюда главным регулятором построения общения будет служить тот образ партнера, то представление о нем, которое имеется у каждого, так как именно к этому образу и будет обращено общение. Нетрудно догадаться, что чем выше референтность партнера по взаимодействию, тем значимей психологические последствия такого общения. Так что же в психологии вкладывается в понятие личностной значимости? Термин «значимый другой» впервые ввел американский психиатр и психолог Гарри Салливан [8], при этом имелся в виду любой человек, влиятельный (авторитетный) в своём воздействии на поведение и развитие данной личности, т. е. на принятие ею тех или иных социальных норм, ценностных ориентаций, формирование образа себя.

Д.А. Леонтьев [16] отмечает, что значимые объекты наделены личностным смыслом для субъекта. Личностный смысл объектов и явлений действительности, по Д.А. Леонтьеву, это составляющее образов восприятия и представления соответствующих объектов и явлений, отражающих их жизненный смысл для субъекта и презентующих его субъекту посредством эмоциональной окраски образов и их трансформаций.

Субъективная значимость других обуславливает ценностное отношение к ним со стороны субъекта. А.А. Бодалёв [6] отмечает, что в качестве основания такого отношения можно считать сформировавшийся у субъекта познания эталон – совокупность представлений о наиболее ценных качествах личности, своего рода мерка в процессах познания ею других людей и самой себя.

Реализация оценивающей функции эталона позволяет субъекту познания выделить тех людей из круга ближайшего общения, у которых уровень развития значимых качеств выше, чем у него. Относительно этих людей он осуществляет персонификацию своих представлений о совершенной личности, т. е. приписывает им определенные эталонные качества. Однако не следует понимать эталон лишь в сугубо позитивном ключе, соответствующем

традиционному «обыденному» семантическому значению. Скорее всего первостепенная функция эталона связана с категоризацией объектов восприятия и структурированием перцептивного поля субъекта. Кроме этого необходимо отметить, что эталон отличается субъективной значимостью и эмоциональной насыщенностью. Таким образом, социоперцептивным эталоном будет некий набор субъективных представлений о совершенном, т. е. содержащем все особенности социальной группы (явления), объекте.

По мнению И.С. Кона [11], юношеская потребность в самораскрытии зачастую перевешивает интерес к раскрытию внутреннего мира другого, побуждая не столько выбирать друга, сколько придумывать его. Таким образом, по нашему мнению, образ значимого сверстника в юношеском возрасте будет скорее всего представлять собой сочетание образов, где образ реально существующего юноши дополняется чертами и характеристиками, значимыми для субъекта отражения. Такой образ можно назвать обобщенным образом-идеей значимого сверстника.

Кроме онтогенетических закономерностей построения образа другого существуют и другие детерминанты этого процесса. Так, по мнению А.А. Бодалёва [7], динамика образа человека будет непосредственно соотноситься с тем видом деятельности или видом социального взаимодействия, в котором этот образ непосредственно фигурирует. При включении человека в другую деятельность, требующую от него актуализации иных качеств, в формирующемся у него представлении об участниках этой деятельности на первый план выступают новые качества, а те, которые были значимы в условиях первой деятельности, отходят на второй план или подвергаются переоценке. Однако несколько другое влияние оказывает деятельность, в которую индивид включен длительное время и которая приводит к формированию профессионального типа личности. Так, О.Г. Кукосян [15] отмечает, что постоянное взаимодействие с одними и теми же объектами, обусловленное профессиональной деятельностью, приводит к формированию у людей определенных профессий специфических привычек, которые вместе с профессиональными навыками проявляются затем у них и во взаимодействии с другими объектами, в том числе и за пределами профессиональной деятельности. К сожалению, в реальной жизни указанные «специфические привычки» порой свидетельствуют о

профессиональной деформации и проявлении ригидности в повседневном общении.

По мнению И.С. Кона [12], при рассмотрении позднего юношеского возраста сама учеба в вузе может рассматриваться как вид трудовой деятельности. Для курсантов же, в отличие от их сверстников, учащихся в гражданских учебных заведениях, помимо учебной деятельности не меньшее значение приобретает деятельность, связанная с прохождением воинской службы (наряды, построения, пребывание в казарме и так далее). На наш взгляд, профилактика социальной дезадаптации военных включает выявление особенностей социального восприятия на начальной стадии военной службы и вхождения в профессию.

Рассмотрим результаты, полученные с помощью методики «СОЧИ» в отношении себя, значимого и типичного сверстников, проведенной у абитуриентов высшего военного училища. Подавляющее число характеристик всех трех образов имеют неизменные ранговые места, лишь волевой и телесный компоненты образа типичного сверстника отличаются от одноименных свойств в «Я»-образе и образе значимого сверстника на одно ранговое место. Полученная идентичность ранговой структуры свидетельствует о наличии у юношей, решивших связать свою жизнь с армией, единых перцептивных стандартов и критериев как для собственной оценки, так и для оценки других ровесников, в том числе значимых.

Достоверные различия на уровне 99 % обнаружены только по волевым характеристикам между «Я»-образом и образом типичного сверстника. Подчеркивание в себе волевых характеристик юношами, находящимися в ситуации сдачи вступительных экзаменов, а следовательно, в условиях преодоления трудностей – вполне объяснимо. Причем как в «Я»-образах, так и в образах типичного сверстника волевые компоненты занимают весьма высокие ранговые места: третье и четвертое, с удельным весом в 14,56 % и 11,14 % соответственно. Однако наибольший интерес представляет не общее превосходство количества волевых самоописаний абитуриентов, а их отличие от конативных характеристик большинства сверстников в содержательной направленности. Удельный вес положительных, нейтральных и отрицательных волевых характеристик в «Я»-образе составляет 84,24 %, 4,93 % и 10,84 %

соответственно, тогда как в образе типичного сверстника на их долю приходится 48,65 %, 7,43 % и 43,92 % соответственно.

Различия в положительной и отрицательной направленности ($p=0,001$ и $p=0,01$) между «Я»-образом и образом типичного сверстника существуют практически по всем компонентам, в том числе и по волевому. Исключение составляют лишь конвенциональные характеристики и метафоры ввиду их небольшого удельного веса в соответствующих образах: 1,22 и 0,14 % в «Я»-образе; 0,98 и 0,38 % в образе типичного сверстника соответственно.

Такое противопоставление себя типичному сверстнику по знаку характеристик, при использовании единых категориальных перцептивных стандартов говорит о весьма критичном отношении юношей – будущих военных к своему окружению и может являться способом повышения собственной самооценки за счет социального сравнения. Кроме этого, данный феномен может быть следствием специфики статуса учащихся военизированных учебных заведений, экстраполированного абитуриентами на себя. В связи с этим негативное восприятие окружающих («невоенных» сверстников) будет результатом зарождающейся социопрофессиональной идентичности и нередко сопутствующего ей эффекта: предрасположенности в пользу своей группы. Причем, в «свою группу» включается также и значимый сверстник, различия в положительной валентности между образами значимого и типичного сверстника практически повторяют картину различий между «Я»-образами и образами типичного сверстника. Различия же в отрицательной валентности выражены чуть слабее, чем при сравнении типичных сверстников с образами «Я». Так, отсутствуют различия (кроме как в конвенциональных и метафорических характеристиках) еще и в деятельностных и поведенческих определениях. На наш взгляд, этот факт, с одной стороны, может быть следствием небольшого удельного веса этих характеристик в образах значимого и типичного сверстника: 4,8 и 3,84 % на долю деятельностного и 3,71 и 3,16 % на долю поведенческого компонента соответственно. С другой стороны, поскольку поведенческие и деятельностные характеристики являются наиболее динамичными и легко наблюдаемыми проявлениями личности, то их регистрация осуществляется более объективно, ввиду доступного внешнего (проверочного) контроля со стороны окружающих.

В целом же образ значимого сверстника является наиболее позитивным: 71,63 %, а образ типичного сверстника наиболее негативным: 45,11 % из рассматриваемых образов. Примечательно, что наименее негативным является «Я»-образ юношей (11,63 %), который отличается по этому компоненту от образа значимого сверстника с достоверностью 99,9 %, что вполне убедительно показывает наличие у абитуриентов некоего значительного «оценочного бонуса» в отношении себя. Возможно это связано с ситуацией вступительных экзаменов, когда самопрезентация позитивного образа «Я» играет роль «визитной карточки».

На основе анализа частотных словарей «Я»-образов, образов значимого и типичного сверстников были составлены обобщенные характеристики указанных образов. При создании типичной обобщенной характеристики из каждого подраздела частотного словаря каждой категории, образов отбирались наиболее употребляемые определения так, чтобы количество характеристик по каждому компоненту соответствовало доле этого компонента в структуре реконструируемого образа в следующем соотношении – одна характеристика на 2,5 % общей структуры образа.

В первых 38 наиболее часто употребляемых характеристиках всех образов обнаруживается 16 дословных совпадений. Так, абитуриенты видят себя, значимого и типичного сверстников *добрыми, спортивными, умными, веселыми, красивыми, общительными, курящими, дружелюбными, вспыльчивыми, смелыми, вежливыми, гордыми, сильными, разговорчивыми, ленивыми, самостоятельными*.

В целом образ «Я» является наиболее согласованным, так на его описание было использовано всего 385 неповторяющихся определений, тогда как для образа значимого и типичного сверстников 424 и 498 определений соответственно. На первый взгляд, это неожиданные результаты, поскольку в обыденном сознании, основанном на современных гуманистических личностно-ориентированных принципах социального восприятия, каждый отдельный человек декларируется как микрокосм. Исходя из этого, вполне очевидно, что, описывая себя как наиболее «знакомый» объект социальной перцепции, человек будет использовать индивидуально неповторимые характеристики и свойства. Следуя этой же логике, при описании обобщенного образа типичного сверстника определения

должны быть усредненно-типическими и, следовательно, лишёнными широкого индивидуального разнообразия. Однако при выполнении тестов, основанных на самоописаниях, как впрочем, и в жизненных ситуациях неглубоких эмоциональных связей, большинство респондентов зачастую мотивированы не столько задачей как можно более полного раскрытия себя с целью проведения качественного рефлексивного анализа, установления доверительных отношений и т. п., а желанием сохранить у себя и других позитивный «Я»-образ. Это проявляется в первую очередь в скудости семантического разнообразия и употребления просоциальных определений – штампов. Этот же мотив будет доминировать и при описании значимого сверстника: «Скажи мне кто твой друг, и я скажу кто ты».

Кроме совпадений характеристик по всем трём образам существуют и весьма интересные парные совпадения. Так, юноши считают себя и значимого сверстника *честными, трудолюбивыми, справедливыми, спокойными, аккуратными, отзывчивыми, решительными, ответственными и застенчивыми*.

Анализируя дословные совпадения, необходимо отметить, что если характеристики, полученные во всех трех образах, можно считать неким базисом взаимопонимания, основой аттракции и успешности взаимодействия, то определения в связке «Я» – значимый сверстник являются не только (или даже не столько) приоритетными личностно-значимыми качествами, а скорее, учитывая негативную оценку типичного сверстника, качествами, отсутствие которых представляет барьер на пути установления глубоких эмоциональных связей с однополыми ровесниками. Это предположение находит свое подтверждение в случаях явного противопоставления личности типичного сверстника себе и значимому юноши по отдельным характеристикам. Так, одно из самых часто встречаемых определений в образе «Я» – «честный» (у 46 % юношей), также выделяемое в образе значимого сверстника (у 26 % юношей) имеет свой полный антипод в перцепте типичного ровесника, в итоге каждый пятый абитуриент из 46 отметил такое личностное свойство, как «нечестный». Подобная картина наблюдается и с характеристикой «справедливый», когда 30 % абитуриентов приписывают это качество себе, 26 % – своему значимому товарищу, и каждый восьмой юноша видит в типичном сверстнике антагонистическое свойство – «несправедливый».

Между образами значимого и типичного сверстников существует пять дословных совпадений: *хитрый, добросовестный, интересный, жизнерадостный, ловкий*. Поскольку общая направленность этих качеств положительная, за исключением определения «хитрый», которое, впрочем, с учетом национального менталитета зачастую рассматривается как признак ума, и эти характеристики приписываются всем окружающим ровесникам, в том числе и значимым, можно предположить, что они будут выступать определенными ориентирами саморазвития для некоторых молодых людей в возрасте 16–17 лет. В свою очередь противопоставление «надежности» значимого сверстника (11 %) «ненадежности» всех остальных (15 %) свидетельствует о ключевой роли этой характеристики в референто-дифференцирующих практиках юношей.

Отсутствие дословных попарных совпадений между «Я»-образами и образами типичного сверстника показывает нежелание юношей (осознанное или нет) идентифицировать себя с окружающими ровесниками вне контекста значимых, а следовательно, желательных качеств.

Наибольшее количество прямых взаимосвязей выявлено между «Я»-образом и образом значимого сверстника, причем эти образы связаны между собой и по общей направленности знака всех характеристик. Такая тесная взаимосвязь свидетельствует о частичном уподоблении себя значимому сверстнику или наоборот, наделение другого значимыми для себя и необязательно объективными качествами – так называемый «эффект пигмалионизма».

Полученные результаты подтверждают выводы, сделанные Т.К. Комаровой и С.В. Кондратьевой [9], которые занимались изучением влияния значимых лиц (взрослых и сверстников) на формирование самопознания и познания других. По их данным значимость сверстников для старшеклассников проявляется как в деловом, так и в личностном общении, причем в личностном общении сверстники для старшеклассников более значимы, чем взрослые. Наиболее широко влияет на формирование эталона у юношей-старшеклассников близкий друг-сверстник того же пола: значимые связи обнаруживаются между всеми блоками качеств исходного эталона и эталонными качествами, вошедшими в описание юношами друга. Т.К. Комарова и С.В. Кондратьева выделяли семь таких блоков: коммуникативные, рефлексивные, волевые, эмоционально-

динамические качества, характеристики отношения к труду, а также характеристики внешности и физического развития.

Отсутствие же корреляций между всеми тремя образами по интеллектуальному компоненту свидетельствует об особом положении восприятия «ментальной» сферы абитуриентами военного училища.

Выделяя достоверно больше положительных ($p=0,01$) и достоверно меньше отрицательных ($p=0,001$) интеллектуальных характеристик в «Я»-образе и образе значимого сверстника по сравнению с обобщенным образом ровесника, абитуриенты демонстрируют связь лишь в отражении своих интеллектуальных негативных характеристик со «значимыми другими» подобными свойствами ($p=0,01$) и в отражении указанных характеристик нейтральной модальности значимого сверстника с одноименными свойствами типичного ровесника ($p=0,01$). Из вышеприведенных данных можно сделать выводы, что, во-первых, юноши не считают интеллект первостепенной характеристикой, определяющей привлекательность и авторитетность сверстника: во-вторых, юноши используют единые перцептивные стандарты интеллектуальной успешности для себя и для своих значимых сверстников.

Рассмотрим результаты установленных взаимосвязей между данными, полученными с помощью методики «20-высказываний» и методики «мини-мульти». Между «Я»-образами и личностными особенностями существуют лишь две прямые корреляции на уровне достоверности 99 %. Так, лица с высокими оценками по шкале психастении (PT) достоверно чаще используют эмоциональные само-описания и наоборот, лица со слабо выраженными тревожно-мнительными свойствами характера реже остальных видят себя через «эмоциональную призму». Особая чувствительность абитуриентов-психастеников распространяется и на выделение аффективных компонентов личности значимого сверстника, правда, с меньшей степенью достоверности ($p=0,05$). В отношении же типичного, то есть обобщенного, собирательного образа сверстника подобной корреляции не обнаруживается. Данный факт приписывания себе и духовно близким сверстникам схожей эмоциональности вполне объясним, ведь люди с психастеническими чертами тонко переживают свою сензитивность и хорошо рефлексиируют данную личностную особенность.

Примечательно, что у будущих военных отражение своих интеллектуальных характеристик напрямую связано с достоверностью ответов на личностный опросник ($p=0,01$), лица с низкой достоверностью ответов (F) приписывают себе больше интеллектуальных свойств, тем самым демонстрируя тенденцию отражения в себе социально-желательных, но не всегда реалистичных качеств. Отсутствие же подобных корреляций с образами значимого и типичного сверстников подтверждает данный вывод и говорит о возможности самоутверждения юношей с низкой критичностью мышления за счет самопрезентации с интеллектуально выраженной доминантой.

Среди корреляций личностных свойств с компонентами образа значимого сверстника достаточно достоверны ($p=0,01$) три взаимосвязи. Две из них: ипохондрия (Hs) и истерия (Hy) имеют прямую зависимость от эмоционального компонента. Отсутствие подобных корреляций с «Я»-образом и образом типичного сверстника позволяет предположить особую значимость аффективного компонента для лиц с указанными личностными особенностями. Взаимосвязь гипомании (Ma) с телесным компонентом образа значимого сверстника составляет третью сильную прямую корреляцию с достоверностью на однопроцентном уровне значимости. Вероятно молодых людей с неукротимой энергией и неглубокими интересами будут привлекать в других поверхностные – телесные характеристики, а не подлинно психологические качества. Однако есть вероятность того, что абитуриенты военного вуза с данными психологическими особенностями пренебрегают больше остальных своих сверстников конвенциональными, по сути, статусными позициями как при отражении собственного образа, так и при восприятии значимого сверстника ($p=-0,05$). Хотя эти данные находятся в противоречии со сделанными нами выводами, тем не менее, они вряд ли требуют дополнительной психологической интерпретации ввиду крайне незначительного удельного веса конвенциональных характеристик в образе «Я» и образе значимого сверстника: 1,22 и 0,95 % соответственно.

Сильных взаимосвязей компонентов образов типичного сверстника с личностными особенностями абитуриентов на уровне значимости 1 % обнаружено не было.

В заключении хочется отметить, что обнаруженные особенности восприятия себя, значимого и типичного сверстников абитуриен-

тов военного вуза являются первым шагом на пути выявления закономерностей развития социоперцептивной сферы защитников отечества. Для выявления динамики развертывания социальной перцепции необходимо лонгитюдное исследование, отражающее весь процесс профессиональной адаптации и реализации личности в профессии.

Кроме того, для более полного исследования особенностей социального отражения молодых военнослужащих следует провести сравнительное исследование с выборками других профессиональных направленностей.

Список литературы

1. Андреева Г.М. Психология социального познания. – М., 2000.
2. Андреева Г.М. Социальная психология. – М., 2000.
3. Белинская Е.П., Тихомандрицкая О.А. Социальная психология личности. – М., 2001.
4. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М., 1986.
5. Бодалёв А.А. Восприятие и понимание человека человеком. – М., 1982.
6. Бодалёв А.А. Личность и общение. – М., 1983.
7. Бодалёв А.А. Формирование понятия о другом человеке как личности. – Л., 1970.
8. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – М., 2003.
9. Комарова Т.К., Кондратьева С.В. Взаимосвязь самопознания и познания других людей в ранней юности // Психол. журн. – 1991. – № 3.
10. Кон И.С. В поисках себя: личность и её самосознание. – М., 1984.
11. Кон И.С. Дружба. – М., 1987.
12. Кон И.С. Психология ранней юности. – М., 1989.
13. Кон И.С. Социальный статус юношества: социология молодежи. – СПб., 1996.
14. Краусс Р. Познание и общение социально-психологический подход // Психол. журн. – 1986. – № 5.
15. Кукосян О.Г. Профессиональные особенности межличностного познания: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – Тбилиси, 1982.
16. Леонтьев Д.А. Личностный смысл и трансформация психического образа // Вестн. моск. ун-та. – 1988. – № 2.
17. Ломов Б.Ф. Проблема образа в психологии // Вестн. АН СССР. – 1985. – № 6.
18. Маклаков А.Г. Общая психология. – СПб., 2002.
19. Майерс Д. Социальная психология. – СПб., 2002.
20. Реан А.А. Психология познания педагогом личности учащихся. – М., 1990.
21. Реан А.А. Психология человека от рождения до смерти. – М., 2001.
22. Ситников В.Л. Образ ребенка в сознании детей и взрослых. – СПб., 2001.

Психическое развитие учащихся различных этнических групп в начальной школе

В статье рассмотрены проблемы развития детей, принадлежащих к различным этническим группам, в полиэтнической среде, особенности развития психических познавательных процессов и личностных характеристик учащихся третьего класса этнически русских и нерусских. Представлена характеристика успешности обучения этих групп детей.

In this article the author considers problems of development of children belonging to different ethnic groups in the polyethnic environment, peculiarities of developing mental informative processes and personal features of the third-year pupils who are ethnically Russian and non-Russian, and presents the characteristic of successfulness of training these groups of children.

Ключевые слова: этнические группы, учащиеся третьего класса, психическое развитие, личностные и интеллектуальные особенности учащихся.

Key words: ethnic groups, 3d-year pupils, mental development, pupils' personal and intellectual features.

В связи с изменением социально-экономических условий, существующей идеологии остается актуальным вопрос о путях и способах повышения качества образования. Поскольку знания, полученные в начальной школе, являются фундаментом для обучения в средних и старших классах, а в дальнейшем и других образовательных учреждениях, необходимо повышать качество образования именно в начальных классах.

Проблема социально-психологической адаптации мигрантов для системы среднего образования ставит особую задачу – обучение и воспитание детей, принадлежащих к различным этническим группам. Образование и воспитание ребенка в полиэтнической среде актуально по следующим причинам:

- возрастание роли этничности при условии интернационализации социально-экономических и политических аспектов жизни (рост этнической идентичности как групп этнического меньшинства, так и большинства, все более частое обращение взрослого поколения к корням своей этнической культуры);

- усиление миграционных потоков вследствие ситуации политической и экономической нестабильности, обострение межэтнической напряженности, вооруженные конфликты [1: 138–140].

Для изучения особенностей психического развития учащихся 3-го класса, принадлежащих к различным этническим группам, было проведено психологическое исследование, которое проводилось на базе средней общеобразовательной школы № 2 г. Сертолово в 2002 г. В качестве объекта данного исследования выступали учащиеся 3-го класса в количестве 73 человек, из которых 6 учащихся принадлежат к различным этническим группам.

В данном исследовании были использованы следующие методики: субтесты из батареи интеллектуальных тестов КР-3-85, методики «Исследование вербального мышления», «Подбор слов», «Исключение слов», «Образное мышление», многофакторный личностный опросник Р. Кеттела. Анализировалась также школьная успеваемость.

При изучении личностных особенностей учащихся выявлены следующие закономерности: у учащихся, принадлежащих к различным этническим группам (нерусские) преобладают такие характеристики, как доброта, сердечность ($p < 0,05$), эмоциональная устойчивость ($p < 0,001$), высокая совестливость ($p < 0,01$), смелость ($p < 0,05$), высокий самоконтроль поведения ($p < 0,001$), тогда как для русских учащихся характерны: беспокойство ($p < 0,05$), склонность к чувству вины ($p < 0,01$), напряженность ($p < 0,05$). Результаты исследования представлены в табл. 1.

Таблица 1

Личностные особенности учащихся 3-го класса

Фактор	Нерусские	Русские
	$x_1 \pm m_1$	$x_2 \pm m_2$
A	$6,5 \pm 0,65^*$	$4,89 \pm 0,26$
C	$7,25 \pm 0,48^{***}$	$4,6 \pm 0,29$
D	$3,25 \pm 0,63$	$5,02 \pm 0,25^*$
G	$8,25 \pm 0,85^{**}$	$5,71 \pm 0,26$
H	$7 \pm 0,71^*$	$5,23 \pm 0,24$
O	$2,5 \pm 0,87$	$5,26 \pm 0,27^{**}$
Q3	$7,25 \pm 0,25^{***}$	$5,6 \pm 0,24$
Q4	$3,25 \pm 1,03$	$5,58 \pm 0,26^*$

Примечания.

1) значения в таблице представлены в виде $x \pm m$, где x – среднее значение по выборке; m – средняя ошибка.

2) условные обозначения уровней достоверности:

$p < 0,05$ – *

$p < 0,01$ – **

$p < 0,001$ – ***

Примечательны также результаты, полученные при анализе успеваемости. У нерусских учащихся выше успеваемость по следующим предметам: «Чтение» ($p < 0,05$), «Письмо» ($p < 0,05$), «Внеклассное чтение» ($p < 0,05$), а также выше средняя оценка их успеваемости ($p < 0,01$). Результаты исследования представлены в табл. 2.

Таблица 2

Особенности успеваемости учащихся 3-го класса

Фактор	Нерусские	Русские
	$X_1 \pm m_1$	$X_2 \pm m_2$
Чтение	$4,75 \pm 0,25^*$	$4,07 \pm 0,11$
Письмо	$4,75 \pm 0,25^*$	$4,09 \pm 0,1$
Внеклассное чтение	$5 \pm 0^*$	$4,72 \pm 0,12$
Средняя оценка	$4,68 \pm 0,09^{**}$	$4,34 \pm 0,07$

Примечания.

1) значения в таблице представлены в виде $x \pm m$, где x – среднее значение по выборке; m – средняя ошибка.

2) условные обозначения уровней достоверности:

$p < 0,05$ – *

$p < 0,01$ – **

На втором этапе исследования из группы русских учащихся были выбраны те, которые по показателю средней оценки по успеваемости совпадают с нерусскими учащимися. Таким образом, образовались две группы, однородные по успеваемости, полу, возрасту и отличающиеся по одному фактору – этническому.

При сравнительном анализе индивидуально-психологических особенностей выявлено, что у русских учащихся выше показатели по уровню развития вербального мышления ($p < 0,05$). Результаты исследования представлены в табл. 3.

Таблица 3

Индивидуально-психологические особенности учащихся 3-го класса

Фактор	Нерусские	Русские
	$X_1 \pm m_1$	$X_2 \pm m_2$
Вербальное мышление	$23,5 \pm 0,65$	$27,67 \pm 1,26^*$

Примечания.

1) значения в таблице представлены в виде $x \pm m$, где x – среднее значение по выборке; m – средняя ошибка.

2) условное обозначение уровней достоверности:

$p < 0,05$ – *

При сравнительном анализе личностных особенностей учащихся выявлены следующие закономерности: у нерусских учащихся преобладают такие характеристики, как доброта, сердечность ($p < 0,05$), эмоциональная устойчивость ($p < 0,01$), высокая совестливость ($p < 0,05$), высокий самоконтроль поведения ($p < 0,01$). Для русских учащихся характерно: беспокойство ($p < 0,05$), склонность к чувству вины ($p < 0,01$), напряженность ($p < 0,05$). Результаты исследования представлены в табл. 4.

Таблица 4

Личностные особенности учащихся 3-го класса

Фактор	Нерусские	Русские
	$x_1 \pm m_1$	$x_2 \pm m_2$
A	$6,5 \pm 0,65^*$	$4,2 \pm 0,73$
C	$7,25 \pm 0,48^{**}$	$3,6 \pm 0,93$
D	$3,25 \pm 0,63$	$5,4 \pm 0,4^*$
G	$8,25 \pm 0,85^*$	$5,4 \pm 0,93$
O	$2,5 \pm 0,87$	$7 \pm 1,05^{**}$
Q3	$7,25 \pm 0,25^{**}$	$4,6 \pm 0,81$
Q4	$3,25 \pm 1,03$	$7 \pm 1,14^*$

Примечания.

1) значения в таблице представлены в виде $x \pm m$, где x – среднее значение по выборке; m – средняя ошибка.

2) условные обозначения уровней достоверности:

$p < 0,05$ – *

$p < 0,01$ – **

По результатам проведенного исследования можно сделать следующий вывод: учащиеся 3-го класса, принадлежащие к различным этническим группам, отличаются от русских учащихся личностными особенностями, а именно: добротой, сердечностью, эмоциональной устойчивостью, высокой совестливостью, высоким самоконтролем поведения. Для русских учащихся характерно беспокойство, склонность к чувству вины, напряженность.

Список литературы

1. Белинская Е.П., Стефаненко Т.Г. Этническая социализация подростка. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т; Воронеж: МОДЭК, 2000. – 208 с. (Сер. «Библиотека школьного психолога»).

2. Гриценко В.В. Русские среди русских: проблемы адаптации вынужденных мигрантов и беженцев из ближнего зарубежья в России: Монография. М.: ИЭА РАН, 1999, 189 с., 200 экз.

3. Гриценко В.В. Социально-психологическая адаптация переселенцев в России. М.: Изд-во Ин-та психологии РАН, 2002. – 252 с.

Многозначное слово как знаковое средство гибкости детского мышления

В статье рассмотрены проблемы развития мышления у детей. Дается характеристика основных свойств мышления, раскрываются механизмы развития мышления детей дошкольного возраста, представленные в работах отечественных и зарубежных ученых. Приведены определения таких понятий, как «знак», «слово», «язык».

In the article the author considers problems of development of children's thinking, gives the characteristic of basic properties of thinking, reveals mechanisms of development of preschool children's thinking according to domestic and foreign scientific works. Also the definitions of such concepts as "sign", "word", "language" are given.

Ключевые слова: мышление, знаковое средство, гибкость мышления, знак и символ, слово, язык.

Key words: thinking, sign, flexibility of thinking, sign and symbol, word, language.

Практически все зарубежные и отечественные авторы выделяют гибкость в качестве одного из важнейших свойств продуктивного мышления и относительно однотипно описывают проявления гибкости как возможность отхода от стереотипа, нахождение новых путей решения проблемы, многообразие аспектов в подходе к решению задач и т. п. Одним из наиболее развернутых можно считать понимание гибкости мышления, введенное Н.А. Менчинской [12]. В её исследованиях было показано, что гибкость мышления проявляется в целесообразном варьировании способов действий, в легкости перестройки уже имеющихся знаний и перехода от одного действия к другому, в преодолении инерции предыдущего действия, в формировании обратных связей.

В нашем понимании, психологическим механизмом гибкости мыслительной деятельности является опосредствование. В мето-

дологическом плане под термином «средство» понимается такое образование, которое, являясь по происхождению культурным, существует на границе объективного и субъективного, соединяя в себе свойства того и другого, и может осуществлять благодаря своей двойственности роль посредника в их взаимодействии.

Таким образом, средство, понимаемое как субъектно-объектный посредник, дает возможность такого отражения ситуации, которое характеризуется выходом за пределы заданного контекста и позволяет видеть ситуацию многоаспектно. Основываясь на результатах исследований продуктивного и творческого мышления, мы связываем указанный процесс разрешения проблемной ситуации с механизмом гибкости мышления.

Возникает проблема поиска таких средств, которые позволяют субъекту перестраивать имеющиеся способы действия, менять их на оптимальные, что описывается в психологической литературе как проявления гибкости мышления.

В исследованиях психологов (Н.Н. Поддьяков, В.Т. Кудрявцев) выявлено, что при решении продуктивных, творческих задач уже в дошкольном возрасте возникает возможность переконструирования исходных средств, мыслительная деятельность ребенка в процессе решения задачи связана с созданием и собственно индивидуальных (созданных как психическая единица самим субъектом), и в тоже время наиндивидуальных, универсальных (основанных на объективной логике развития объекта задачи) механизмов преобразования исходных посредников [9, 14]. Подобные механизмы преобразования средств опираются на определенные мыслительные действия, т. е. связаны с особым характером использования образных и знаковых средств. Итак, в нашем понимании, гибкость мышления, проявляющаяся в перестройке имеющихся способов действия, основана на особом характере использования мыслительных средств.

Поскольку в дошкольном возрасте преобладает образное отражение действительности, то и гибкость мышления дошкольников прежде всего связана с применением специфических образных средств – комплексных представлений. К комплексным представлениям мы относим такие образы объектов, в которых объекты отражаются в совокупности своих свойств. В рамках одного такого представления субъект может переходить от анализа одних свойств

предмета к другим его свойствам, проявляя гибкость мышления. Комплексные представления позволяют увидеть признак не сам по себе, а в системе свойств и связей объекта и при необходимости произвести переориентировку признаков, их обобщение на другом основании [6].

Анализ психологической литературы показывает, что знаковый уровень психического отражения связан со всё более глубоким овладением ребенком языком и языковой культурой. Качественное развитие этот вопрос получил, начиная с работ Л.С. Выготского.

В отличие от Ж. Пиаже, Л.С. Выготский утверждал, что эгоцентрическая речь изначально социальна. Она не отмирает, а становится внутренней речью, интериоризируется. При этом она является важным средством мышления, рождающимся во внешней, предметной деятельности ребенка. Таким образом, мышление возникает из практической деятельности, опосредуемой речью, словом. Важную проверку это убеждение прошло на материале исследований по формированию у детей такого продукта речевого мышления, как обобщение. Задача состояла в том, чтобы проверить, действительно ли слово является тем средством, тем психологическим орудием, которое опосредует процесс обобщения и образования понятий у детей. С помощью методики двойной стимуляции было установлено, что формирование понятий проходит через три основные степени.

Л.С. Выготский экспериментально и теоретически раскрыл сложность развития функционального употребления знака в онтогенезе. В работе «Орудие и знак в развитии ребенка» есть прямое указание на то, что переход к знаковому действию не может быть простой суммой навыков опосредствования. Непосредственность, натуральность действия не есть нечто устранимое эволюционным путем, на котором ребенок под руководством взрослого переходит от недостаточно полного к более полному и совершенному опосредствования [4].

Проекция смысла в предметную ситуацию (в этом, по мнению Л.С. Выготского, ведущая роль знака) совершается вместе с действием, а не предваряет его и не подстраивается под ним. Л.С. Выготский показал, что становление отношений между знаком и значением происходит очень постепенно и имеет свою историю.

Осознание отношений между знаком и значением лишь увеличивает этот процесс.

Считая слово универсальным знаком, Л.С. Выготский отмечал: «Слово как знак формирует мышление. Каждое слово представляет собой обобщение. И присущие человеку формы психологического общения возможны только благодаря тому, что человек с помощью мышления обобщенно отражает действительность» [3: 208]. Таким образом, в качестве единицы анализа речевого мышления Л.С. Выготский выделял значение слова. Соответственно и развитие мышления как высшей психической функции рассматривалось им прежде всего с точки зрения развития значения слова, которое в конечном итоге начинает выполнять функцию средства осуществления мыслительных процессов. Согласно взглядам Л.С. Выготского, такая функция складывается на достаточно позднем этапе психического развития, когда ребенок начинает усваивать систему научных понятий с их иерархическими связями, что происходит в подростковом возрасте. До этого слово, хотя и участвует в процессах мышления, ещё не является опосредствующим их звеном. Период от двух лет, когда, по Л.С. Выготскому, впервые пересекаются линии развития мышления и речи, до подросткового возраста выступал для него как период «естественной истории знака», в течение которого словесные обобщения постепенно приобретают понятийную форму, становятся вначале понятиями «в себе» и «для других» и лишь впоследствии понятиями «для себя» [2: 154]. На протяжении же дошкольного возраста овладение допонятийными формами значений слов исчерпывает возможности ребенка. Следовательно, его мышление ещё нельзя считать опосредствованным словесными значениями. Л.С. Выготский отмечал, что слово на ступени дошкольного детства благодаря совпадению его предметной отнесенности с предметной отнесенностью соответствующего слова взрослого вполне успешно служит средством общения, но еще не становится орудием мышления. Дошкольник в овладении речью находится в лучшем случае на стадии внешнего использования знака.

Исходя из результатов экспериментальной работы, А.Р. Лурия сделал вывод, что первый большой период в развитии ребенка характеризуется тем, что, активно употребляя грамматическую речь и обозначая словами соответствующие предметы и действия, ребенок

еще не может сделать слово и словесные отношения предметом своего сознания. В этот период слово может употребляться, но не замечаться ребенком и часто представляет собой как бы стекло, через которое ребенок смотрит на окружающий мир, не делая само слово предметом сознания и не подозревая о том, что оно имеет свою собственную жизнь, свои собственные особенности строения.

Таким образом, А.Р. Лурия констатировал отсутствие у ребенка ясного осознания слова в совокупности его семантической и физиологической сторон вплоть до систематического школьного обучения [11].

Ход дальнейших исследований обнаружил, однако, что такая характеристика верна лишь по отношению к тем видам опосредствования, которые служили предметом изучения в работах Л.С. Выготского и его сотрудников, но и они при условиях специально организованного обучения могут быть сформированы в пределах дошкольного детства. Например, исследования З.М. Истоминой и её сотрудников позволили установить, что дошкольники могут овладеть использованием внешних средств (картинок) в процессе запоминания слов, если предварительно они обучаются умению устанавливать смысловые связи между словами и картинками, а затем применяют это умение для решения мнемической задачи [8].

Результаты исследований, проведенных под руководством Л.А. Венгера [19], позволили установить, что уже в старшем дошкольном возрасте возникает собственно словесное опосредствование решения мыслительных задач, основанное на «движении» по иерархическим связям между понятиями. В конкретных видах задач лишь некоторые дети прибегают к такому опосредствованию самостоятельно, так как большей частью они не могут определить стратегию процесса решения. Достаточно, однако, продемонстрировать эту стратегию, чтобы запустить механизм словесного опосредствования у большинства детей. Итак, опосредствующая функция речи складывается к старшему дошкольному возрасту и её становление связано с установлением иерархических отношений между словесными значениями. Тем самым, слово может использоваться в качестве средства решения мыслительных задач уже в дошкольном возрасте. При этом, как показали исследования О.М. Дьяченко и Е.Л. Пороцкой, происходит обогащение семантических полей как за счет увеличения числа значений, так и смены контекста значений (включения слова в различные речевые ситуации). Появляется воз-

возможность перехода от одной семантической структуры к другой (смена контекстов, в которых используется слово) и расширение каждого такого контекста [19].

Н.Н. Поддьяков указывает, что слово очень рано начинает опосредствовать отражение ребенком окружающего мира и оказывает решающее влияние на развитие его познавательных процессов. Он считает, что развитие образного мышления осуществляется в тесной связи с развитием понятийного мышления, где средством мыслительной деятельности, будучи формой существования понятия, является слово. Семантическое содержание, являясь «общим знаменателем» для образа и слова-понятия, выступает как носитель определенного значения, где взаимосвязаны существенные и несущественные функциональные черты объекта. Развитие понятийного мышления невозможно не только без усвоения новых слов, выражающих овладение ребенком новыми понятиями, но и без работы над словом как единицей языка, характеризующейся его многозначностью. В силу этого, слово-понятие становится наиболее пластичным средством мыслительной деятельности, позволяющим отразить многообразие свойств познаваемого объекта [14].

Таким образом, психологические исследования развития словесных знаков в онтогенезе прямо указывают на факт существования у детей знаковых мыслительных средств, отражающих возможность удерживать в многообразии значений многообразие свойств объекта.

В исследованиях последних лет показано, что процесс мышления протекает на основе знаковых средств различной природы. Наблюдения психологов и достаточно точные эксперименты дают основание полагать, что набор этих средств весьма широк, но различие их психологической природы не мешает им обладать идентичной функцией; все они выступают в качестве опосредователей мыслительных процессов. А.Н. Портнов указывает, что знаковая форма репрезентации строится на основе действенной и образной. Без сформированности действенной и образной сферы невозможно полноценное развитие репрезентации действительности в знаках [15: 61].

Анализ исследований особенностей развития средств мыслительной деятельности в дошкольном возрасте дает основание полагать, что знаковые средства мышления развиваются у детей вместе

с овладением обобщающей функцией слова, приближением слова к понятию.

Изучение проблемы знаковых средств подводит к анализу языка как системы культурных знаков и поиску тех средств языка, структура которых отражала бы возможность смены интерпретации различных сторон объекта в зависимости от речевого контекста. Анализ психолингвистической литературы показывает, что одной из универсальных черт и основных особенностей человеческого языка является его знаковый характер. При этом отмечается, что вопрос о знаковом характере языка самым тесным образом переплетается с вопросом о сущности лексического значения.

В исследованиях зарубежных авторов нет единого подхода к данной проблеме. В литературе, посвященной проблеме знака, можно выделить два понимания термина «знак». Во-первых, широкое значение, когда термин «знак» является родовым по отношению к его разновидностям. При таком подходе любой заместитель, любая «форма выражения мысли или вещи» выступает как знак: виды знаков различаются в зависимости от характера отношения знака к означаемым объектам. Большое распространение имеет классификация Пирса [18], в которой знаки делятся на иконические (т. е. копии объекта), индексы (т. е. признаки объекта) и символы (т. е. связь знаков с объектом условна, например, знаки в какой-нибудь системе языка). Такой подход к определению знака, отражающийся в классификации, реализуется и в отечественной литературе, посвященной семиотике и философии (А.М. Коршунов, В.В. Мантатов). Во-вторых, «знак» в узком понимании – в данном случае он является видовым понятием наряду с символом. В соответствии с этой точкой зрения, восходящей к Ф. Соссюру, Ж. Пиаже и другим, выделяются индексы – не дифференцируемые от своих обозначаемых объектов, являющихся их частью; символы – дифференцированные от обозначаемых, но сохраняющие с ними сходство; знаки – дифференцируемые от своих обозначаемых, но условные, произвольные.

При таком подходе подчеркивается различие между символом и знаком, выделенное еще Г. Гегелем: «Знак отличен от символа: последний есть некоторое содержание, собственная определенность которого, по своей сущности и понятию, является более или менее тем самым содержанием, которое он как символ выражает;

напротив, когда речь идет о знаке как таковом, то собственное содержание содержания и то, знаком чего оно является, не имеют между собой ничего общего» [5: 294–295].

Анализ зарубежных исследований свидетельствует, что ученые признают факт знаковой репрезентации языка. Вот только два определения термина «язык»: «Язык есть система условных знаков, которые можно произвольно воспроизводить в любое время» (Г. Эббингауз) [18: 7]; «Язык есть знаковая структура, с помощью которой осуществляется выражение некоторого мыслительного и предметного содержания» (Ф. Кайнц) [18: 7].

Разрабатывая проблему значения слова, зарубежные авторы выдвинули несколько гипотез развития значения слова в индивидуальном сознании. Гипотеза генерализации предполагает использование одного слова для называния многих предметов. Ребенок как бы распространяет известное ему слово на область предметов и явлений действительности, гораздо более широкую, чем та, к которой это слово может быть применено. Постепенно (по мере взросления ребенка) эта область сужается до стандартов взрослых людей.

В прямой оппозиции генерализации стоит гипотеза дифференциации. Она означает, что использование и интерпретация слова ребенком существенно отличается от использования и интерпретации его взрослым. В силу своего ограниченного жизненного опыта ребенок сначала усваивает один или два релевантных компонента значения слова. Выбор релевантных компонентов значения будет в значительной степени определяться предшествующим опытом ребенка, и компоненты будут основаны на перцептивной информации. Наиболее общий признак усваивается первым, а остальные – в зависимости от их положения в иерархии.

Существует гипотеза параллельных процессов (генерализация и интеграция), которая показывает, что организация слов у ребенка идиосинкретична, а в основе группировки слов (по сходству) лежит тематический принцип. У взрослых же эта организация более гомогенна, и они чаще группируют слова, принадлежащие к одной понятийной категории. Как было выявлено в экспериментах, развитие значения слова идет по пути от конкретного к абстрактному.

Д. Палермо разрабатывает гипотезу прототипов [22]. Согласно Д. Палермо, прототипы состоят из центрального ядерного значения

до неопределенных границ, охватывающих примеры с самой различной степенью подобия их прототипному ядерному значению, а также друг другу. Картину семантических изменений, предложенную Д. Палермо, возможно изобразить в виде модели, представляющей собой расходящиеся от центра круги, где центром является ядерное значение прототипа, а увеличивающиеся в диаметре круги состоят из периферийных его членов, связанных различными отношениями как с ядерным значением, так и друг с другом.

Таким образом, анализ зарубежных исследований показывает, что единого взгляда на проблему развития значений слова нет. Однако важным для нас является признание наличия определенной структуры в организации значения слова в индивидуальном сознании, принципы построения которой авторы понимают различно. Не оспаривается также и процесс перестройки данной структуры в зависимости от имеющегося социального опыта ребенка, причем ряд авторов связывают подобные семантические изменения в значении слова с возникновением плана возможностей расширения и присоединения всё новых и новых вариантов значения.

Обзор отечественной психолингвистической литературы свидетельствует, что определения термина «знак» в основном близки к данному в «Философском энциклопедическом словаре»: «Знак – материальный предмет (явление, событие), выступающий в качестве представителя некоторого другого предмета, свойства и отношения, и используемый для приобретения, хранения, переработки и передачи сообщений (информации, знаний)» [20: 191].

На основе понимания языка как системы знаков, в лингвистике было выделено два подхода к определению термина «знак», различающиеся объектом исследования и способами анализа:

1. Лингвистический – структурно-функциональный способ исследования языка как системы, включая ее в разные уровни (фонетика, морфология, синтаксис и др.), выявление закономерностей, присущих языку. Лингвистический подход ограничивает объект исследования естественным языком, т. е. анализирует его в собственном смысле слова как язык звуковой, язык слов.

2. Семиотический – отличается направленностью на изучение свойств знаковых систем, которым определенным образом сопоставлено некоторое значение, т. е. семиотический подход можно

охарактеризовать как направленность на исследование связи языка и значения.

Единицей языка, а следовательно, знаком языка является слово. А.Р. Лурия подчеркивал, что в психологии проблема значения слова практически не существовала до исследований Л.С. Выготского, который утверждал, что с психологической точки зрения значение слова – «единство обобщения и общения, коммуникации и мышления». При этом Л.С. Выготский отмечал, что на пути к словесному выражению мысль не только внешне опосредуется знаками, но и внутренне опосредуется значениями. С.Л. Рубинштейн полагал, что значение слова, его семантическое содержание не изменяется в результате каждого мыслительного акта, но образует устойчивую основу мыслительной деятельности [17].

В современной науке нет единого понимания природы словесных значений. По мнению одних ученых, значение – это связь определенного звучания с определенным предметом, отношение слова к предмету. По мнению других, значение – это отображение предмета, закрепленное за словом. Каждая из этих двух точек зрения имеет и защитников, и противников.

Так, В.В. Виноградов под лексическим значением понимал его предметно-вещественное содержание, являющееся элементом общей семантической системы словаря данного языка. «Слово, – указывал В.В. Виноградов, – является одновременно и знаком мысли говорящего, и признаком всех прочих психических переживаний, входящих в задачу и намерение сообщения» [1: 80]. В.А. Звегинцевым значение слова определяется как «совокупность лексико-семантических вариантов слова» и как «потенциальная сочетаемость слова» [7: 5]. Д.Н. Шмелев под лексическим значением слова понимает соотношенность слова с соответствующим понятием и его местом в лексической системе языка (т. е. различными связями данного слова с другими словами) [21]. В.Ф. Петренко подчеркивает: «Значение – это обобщенная идеальная модель объекта в сознании субъекта, в которой фиксированы существенные свойства объекта... Кодирование, категоризация исходного содержания в знаковой, символической форме ведут к обогащению его социальным опытом, к упорядочиванию исходного содержания, его организации в формах, выработанных общественной практикой» [13: 10].

Ученые различают знаковое лексическое значение – связь слова или его основной части с отражением некоторого факта. Знаковое лексическое значение является содержательным. Наряду с содержательным знаковыми значениями существуют также незнаковые значения слова – это его свойство наряду с воспроизведением мысли об объекте выявлять непосредственно определенное эмоциональное состояние (например, слово «медведь» – как «неуклюжий человек») [7: 80–83]. Исследователи указывают, что необходимо различать понятия «значение» слова и «смысл» слова. Разграничение этих понятий в психологии впервые введено Л.С. Выготским, разработано А.Н. Леонтьевым, А.Р. Лурией и др.

Смысл – это то содержание (значение), которое слово, словосочетание, выражение получает в данном контексте употребления, в данной конкретной ситуации общения (О.С. Ахманова).

Смысл – это категория, выражающая содержание форм отображения, который переносится на символы. Если в качестве символов берутся слова, то смысл – это перенесение содержания понятий на слова. Отсюда говорят о содержании понятий и о смысле слов. Без перенесения на слова содержания понятий слова превратились бы в ничего не говорящие знаки, и язык бы потерял свое значение – связь с объективным миром вещей.

Некоторая организованная совокупность знаков, несущих смысловое значение, порождает смысловое содержание, выходящее за пределы суммы смысловых значений отдельных знаков. «Именно поэтому, – пишет В.А. Звегинцев, – значение слова, хотя оно и внутри языка, способно создавать смысл, который вне языка, а замкнутая в себе система лингвистических значений... создает в мыслительном акте, оперирующем этими значениями, новые вводные знания, не фиксированные значимыми единицами языка» [7: 28].

Д.Н. Шмелев указывает, что слова, отражая предметы и явления действительности, являются вместе с тем единицами языка, и между ними существуют собственно языковые связи.

Слова в семантическом поле, которое является наиболее полным и адекватным отражением лексической системы языка, находятся в определенном порядке и в определенных отношениях между собой, они сгруппированы вокруг центральной единицы («ядра»), которая своими значениями пронизывает все другие слова, входящие в это поле.

У каждого человека лексико-семантическое поле количественно и качественно индивидуально, своеобразно, а особенно у дошкольников. Слово является основой лексико-семантической системы как внутреннего организованного единства, элементы которого, постоянно взаимодействуя друг с другом, в то же время закономерно связаны определенными, более или менее устойчивыми отношениями.

Таким образом, на основе анализа психолингвистической литературы, проводя аналогии в строении мыслительных средств, было бы закономерным предположить наличие известного структурного сходства между средствами гибкого мышления на образном и знаковом уровнях. В качестве средств гибкости на образном уровне выступают комплексные представления, отражающие объект в совокупности его различных свойств и отношений. На знаковом уровне обращает на себя внимание такое явление языка, как многозначность слова.

Многозначность или полисемия, как отмечает В.А. Звегинцев, – чрезвычайно распространенное явление языка и может рассматриваться как одна из главных особенностей смысловой стороны слов. Отличительной чертой полисемантического слова является смысловая связь между отдельными элементами его сложной структуры.

Многозначность – это наличие у слова нескольких значений. То, что слово выступает в том или другом значении, определяется особенностями сочетания данного слова с другими словами, иногда более широким контекстом или ситуацией. Между значениями многозначных слов существует определенная семантическая связь, что дает основание считать их значениями одного и того же. Многозначное слово выступает, как способность слова синхронически одновременно обладать разными значениями, которая как указывает Н.М. Шанский, появляется в силу того, что слово, наряду с обозначением одного явления, может служить в качестве названия также и другого явления объективной действительности, если последнее имеет какие-либо общие с названным явлением признаки или свойства.

Некоторые лингвисты отмечают, что в слове может быть только одно лексическое значение. Однако, по мнению Д.Н. Шмелева, лексическое значение может складываться из нескольких типовых сочетаний, которые с разных сторон характеризуют единое смысловое целое. Эти типовые потенциальные сочетания правильнее всего

называть лексико-семантическими вариантами (термин А.И. Смирницкого) единого значения слова. В соответствии с этим многозначное слово представляет собой совокупность лексико-семантических вариантов.

Итак, фактически многозначное слово выполняет в известном смысле ту же функцию, что и комплексное представление: является носителем различных отношений (или контекстов). Многозначное слово следует отличать от омонимов, которые представляют собой самостоятельные слова-двойники. Нередко многозначное слово соотносится своими значениями и с синонимами.

Синонимы – это слова, обозначающие одно и то же явление действительности. Однако, называя одно и то же, синонимы обычно называют это одно и то же по-разному – или выделяя в называемой вещи различные её стороны, или характеризуя эту вещь с различных точек зрения. Именно поэтому синонимы, обозначая одно и то же, как правило, не являются словами, абсолютно идентичными друг другу как в отношении семантики, так и в отношении своих эмоционально-стилистических свойств. Они почти всегда отличаются друг от друга:

- 1) некоторыми оттенками в характерной для них семантике, т. е. лексическим значением;
- 2) своей эмоционально-экспрессивной окраской;
- 3) стилистической принадлежностью к определенному жанру речи;
- 4) своей употребляемостью;
- 5) способностью вступать в соединение с другими словами.

Однако эти различия обязательно предполагают номинативную общность синонимов, определяющую их основное свойство – возможность замены в определенных контекстах данного слова другим.

Таким образом, владение таким языковым (а, следовательно, знаковым) средством, как синонимия проявляется в умении выбрать наиболее образные, емкие и уместные в данном контексте слова, точно и выразительно передающие высказываемую мысль, в умении искать и находить единственно возможные слова для выражения данного содержания.

Умение выбрать единственно правильное слово из синонимического ряда, адекватное для определенной ситуации должно свидетельствовать об уровне овладения понятием инвариантности

(т. е. узнавание того же самого в другой форме), что предполагает наличие определенной интеллектуальной гибкости, возможности подойти к тому или иному явлению с разных сторон.

Исследования Т.М. Рогожниковой позволили построить новую модель развития значения слова у ребенка, согласно которой развитие значения слова в индивидуальном сознании в условиях нормы представляет собой единый и постепенный процесс, аналогичный восхождению по спирали с увеличивающимися по мере восхождения диаметрами витков [16]. В данном процессе, по мнению автора, прослеживаются два постоянно взаимодействующих основных пути развития значения слова у ребенка: расширяющаяся с возрастом дифференциация значений слов вследствие более четкого различения признаков предметов и явлений действительности и отвлечение от различных признаков, ведущее к более высоким уровням обобщения.

По мнению исследователя, процесс развития значения слова в спиралевидной модели представлен как непрерывный и постепенный, не ограниченный рамками определенного возраста. Между витками нет разрыва; каждый новый виток – повторение, но уже на более качественном уровне. Спиралевидная модель развития значения слова, как считала Т.М. Рогожникова, обнаруживает некорректность только лишь количественного или качественного подходов к интерпретации получаемых экспериментальных данных, точнее было бы говорить о количественно-качественных изменениях или качественно-количественных. Так, горизонтальное направление можно назвать количественно-качественными изменениями (по мере взросления ребенка происходит накопление его знаний, происходит расширение семантических связей, расширение набора лексико-семантических вариантов полисемантического слова); вертикальное направление можно обозначить, как направление качественно-количественных изменений (происходят бесчисленные перегруппировки единиц идиолексикона ребенка, изменяются способы увязывания со словом информации об окружающем мире).

Таким образом, анализ отечественной психолингвистической литературы позволяет сделать следующие выводы:

- одной из основных характеристик языка является его репрезентация знаками;

- слово – универсальный знак, мыслительное средство, в семантическом содержании которого отражаются многообразные свойства познаваемого объекта;

- многозначное слово представляет собой совокупность лексико-семантических вариантов смыслового целого, выбор одного из вариантов определяется речевым контекстом.

Итак, специфика применения многозначного слова заключается в его возможности отражать один и тот же объект в совокупности различных свойств, связей, выделяя адекватный лексико-семантический вариант в зависимости от условий контекста. На наш взгляд, именно гибкость мышления, понимаемая как свойство, проявляющееся в перестройке способов действия, разнообразии подходов к решению задачи, обеспечивает оптимальный выбор лексико-семантического варианта значений многозначного слова.

Вышеизложенное позволяет рассматривать многозначное слово как знаковое средство гибкого мышления.

Для экспериментального изучения знаковых средств гибкости детского мышления использовалась методика определения уровня овладения детьми многозначными словами и синонимами (предлагалось два задания).

Данные лингвистических исследований показывают, что часто даже при правильном понимании значения слова наблюдается неумение строить словосочетания с ним. В речевом потоке реализуется только одно из значений многозначного слова. Для того, чтобы то или иное значение было понято, необходимо употребить слово в сочетании с другими словами в составе определенной синтаксической конструкции: предложении или словосочетании.

В силу того, что у многозначного слова может быть ряд синонимов, которые не являются синонимами по отношению к друг другу (например, у слова «свежий» в разных его значениях могут быть синонимы «прохладный», «чистый», «мягкий» и др.), значение многозначного слова устанавливается в определенной синтаксической конструкции за счет связи слов. По характеру сочетания слова с исходным можно судить о том, какие значения этого слова детям уже известны. Исходя из этого, данная методика включала в себя задания, требующие как выявления понимания различных значений многозначного слова, так и их употребление в сочетании с другими словами. С этой же целью мы использовали и задания, требующие

употребления синонимов, поскольку именно их подбор в словосочетании показывает осознание ребенком близких, но всё же различных значений.

В первом задании детям предлагался набор картинок, на каждой из которых был изображен объект, как-то связанный с одним из значений многозначного слова.

Было использовано пять многозначных слов и слов-омонимов: коса, иголка, ручка, гребешок, кисть, к которым предлагались определенные картинки, например:

- «иголка» – ежик, елка, швейная игла;
- «гребешок» – петух, гребешок для расчесывания волос;
- «ручка» – шариковая ручка, дверная ручка, сумка с ручками, кукла с вытянутой рукой;
- «коса» – коса (прическа), коса (инструмент для косьбы травы);
- «кисть» – кисть винограда, кисточка для рисования, кисть руки, шапка и шарф с кистями.

Каждый раз ребенку предлагался набор картинок, включающий в себя объекты, относящиеся к разным многозначным словам, например, шариковая ручка, кисточка для рисования, ежик, елка, швейная игла; или елка, коса, сумка, петух, гребешок и т. д. Количество картинок в каждом наборе не превышало 5–6.

Ребенка просили выбрать только те картинки, которые относятся к названному многозначному слову. Например, к слову «гребешок» должны выбрать картинку с петухом и расческой. После выбора ребенка просили объяснить, почему он выбрал именно эти картинки. Каждый испытуемый задание выполнял индивидуально.

Таким образом, ребенок должен был при помощи картинок назвать все значения многозначного слова. Правильные действия предполагали у ребенка возможность отражения одного и того же многозначного слова в совокупности его различных лексико-семантических вариантов. Имея перед собой сразу несколько вариантов (и правильных, и неправильных), ребенок, используя существенные признаки, должен был увидеть одинаковое в различной форме. Поскольку выполнение данного задания невозможно без того, чтобы подойти к тому или иному явлению с разных сторон, без умения переключаться с одного контекста на другой в соответствии с изменившимися условиями, то можно предположить, что оно

предполагает наличие мыслительной деятельности, требующей гибкости мышления.

Каждый раз ситуация была наглядной, требовала однозначного решения и давала возможность количественной оценки правильности выполнения задания. За правильный ответ испытуемый получал 1 балл, ошибочный ответ или отказ от выполнения задания оценивались в 0 баллов. Максимальное количество баллов у каждого ребенка – 15.

Во втором задании предлагался подбор слов-синонимов к прилагательным с конкретными значениями, специально введенными в хорошо знакомую детям сказку Л.Н. Толстого «Три медведя». Цель этого задания заключалась в том, чтобы определить уровень овладения детьми синонимами русского языка.

Синонимические связи проявляют основное значение слова, выявляют различие и сближение значений, помогают очертить круг возможных употреблений, выявить объем общего значения слова – основу различных модификаций, семантических движений. Значение слова – это лексически выраженное понятие, это отображение предмета или явления действительности в сознании, которое, воплощаясь в определенную звуковую оболочку, становится фактом языка. Оттенок значения – дополнительное значение, один из признаков понятия, на котором акцентируется внимание, и который стремится выделить субъект.

Сам ряд синонимов скреплен одним понятием, характеризует данное понятие во всем его многообразии. Синонимические ряды перегруппировывают значения полисемантического слова, оказавшегося «узловым», «точкой пересечения» синонимических рядов. Значения, отодвинутые на второй план, просвечивают в контекстном осмыслении и выявляют семантическую глубину и объем слова в целом. Именно несущественные коннотативные признаки в пересечении синонимических рядов могут оказаться существенными. Это способствует как выявлению понимания оттенков значения слова, их переносности, так и развитию образности, метафоричности языка. В настоящее время в определении синонимов среди существующих точек зрения отчетливо выявились две: согласно первой, синонимы – это слова с близкими, но различными значениями; согласно второй, синонимы – слова с тождественными значениями.

В последнее время в области семантического изучения лексических единиц появилось направление, которое ориентируется на выведение семантики слова за пределы чисто предметно-понятийного содержания. Многие лингвисты высказывают мысль о том, что плодотворное изучение значения слова возможно только тогда, когда при этом учитываются психологические, психолингвистические и экстралингвистические моменты. Утверждается, что отношения семантического сходства и различия «обусловлены объективными сходствами или различиями обозначаемых словами предметов, явлений или их свойств, устанавливаемых при их сопоставлении» [10].

При подходе к синонимии с психолингвистических позиций, считает С.В. Лебедева [10], возможно дать определение синонимов как слов, субъективно переживаемых, как равнозначные или близкие по значению по какому-либо параметру, не обязательно языковому. Для человека все-таки существует слово, которое доминирует в ассоциациях на каждый отдельный стимул, но это его доминирование чаще всего вызвано преобладанием в сознании какой-то определенной картины мира, которая связана с этим словом.

Мы предположили, что поскольку слова-синонимы представляют собой отражение семантического сходства свойств объектов, то их подбор в словосочетаниях будет свидетельствовать как о наличии содержательных представлений об обозначаемых признаках предметов и об осознании близких по значению слов, так и о возможности выбора лексико-семантических вариантов, адекватных речевому контексту. Таким образом, выявлялось умение точно улавливать контекст ситуации и соответственно ему подбирать уместные лексические средства.

Экспериментатор во время рассказывания сказки после называния определенного словосочетания задавал вопрос: «Как ещё можно сказать об этом?» Дошкольники каждый раз должны были подобрать к выделенным из контекста словам несколько синонимов. Предполагалось, что на каждое из восьми указанных экспериментатором словосочетаний: «тяжелая дверь», «большой медведь», «веселый проказник», «маленький стульчик», «чистая вода», «просторная кровать», «страшный голос», «тоненький голосок» – дети должны были подобрать один–три синонима. Ограничений на число подобранных синонимов не вводилось, обращалось внимание

на их соответствие речевому контексту. За каждый синоним, подобранный точно по смыслу, начислялся 1 балл. Рассказывалась следующая сказка:

«Одна девочка пошла в лес по грибы, по ягоды. Шла она, шла и заблудилась. Стала искать дорогу домой, да не нашла, а пришла к избушке.

Постучалась девочка – никто не откликнулся. Хотела девочка открыть дверь – да не смогла. Дверь тяжелая, дубовая, никак не поддается. (Как ещё можно сказать об этой двери? – крепкая, прочная). Собралась девочка с силами – и открыла, наконец, дверь. Вошла в дом и видит: в доме никого нет. А в доме этом жили три медведя. Один был отец, звали его Михайло Иванычем. Он был очень большой, лохматый и сильный. (Как ещё можно сказать о Михайле Иваныче? – огромный, громадный, могучий). Другой была медведица. Она была поменьше, и звали её Настасья Петровна. Третий был маленький медвежонок, и звали его Мишутка. Он был очень веселый медвежонок и любил проказничать. (Как ещё можно сказать о Мишутке? – проворный, шустрый, озорник). Медведей не было дома – они ушли гулять по лесу.

В доме было две комнаты: одна – столовая, другая – спальня. Девочка вошла в столовую. Там стояли стол и три стула. Один, большой – Михайлы Иваныча, другой, поменьше – Настасьи Петровны, и третий, маленький – Мишуткин. Девочка полезла на большой стул и упала. Потом села на средний стул – он был жесткий, и сидеть на нем было неудобно. Затем девочка села на маленький стульчик и засмеялась – так было на нем хорошо, мягко. (Как ещё можно сказать о стульчике Мишутки? – низкий, крошечный, удобный).

Посидела девочка на Мишуткином стульчике и увидела в углу комнаты большую банку, в которой плавали три рыбки. Девочка подошла поближе и увидела, что вода в банке мутная. Девочка пожалела рыбок и налила в банку чистой воды. (Как ещё можно сказать о воде, которую девочка налила в банку? – новая, свежая, прозрачная).

Пошла девочка в спальню и увидела три кровати: Михайлы Иваныча, Настасьи Петровны и Мишутки. Легла девочка в первую кровать – кровать была слишком просторная. (Как ещё можно сказать о такой кровати? – большая, широкая). Легла в среднюю – и

там девочке не понравилось. Легла в последнюю – кроватка пришла ей впору, и она заснула.

А медведи пришли домой, зашли в столовую и видят: стулья сдвинуты, кто-то здесь без них хозяйничал. Пошли медведи в спальню. Михайло Иваныч посмотрел на свою кровать, увидел, что постель смята, и заревел страшным голосом: «Кто лежал на моей кровати?» (Как ещё можно сказать о голосе Михайлы Иваныча? – громкий, сильный). Настасья Петровна посмотрела на свою кровать и зарычала не так громко: «Кто лежал на моей кровати?» А Мишутка увидел свою кроватку и запищал тоненьким голоском: «Кто лежит на моей кровати?» (Как ещё можно сказать о голосе Мишутки? – высокий, слабый). Увидели медведи девочку, закричали: «Держите её, держите!» Но девочка быстро вскочила, открыла окошко, выпрыгнула из него и убежала, а медведи её не поймали».

Экспериментальное исследование проводилось нами в дошкольных образовательных учреждениях № 2, 4, 7 г. Шуи Ивановской области. В нем участвовали дети 5–6 лет, воспитанники старших групп в количестве 140 человек.

Анализ результатов показал, что 38,5 % испытуемых имеют высокий уровень владения многозначными словами, 61,4 % – средний уровень, низкого уровня не обнаружено (достоверность различий по критерию Стьюдента $t=2,676 > t_{0.01} = 2,660$).

К высокому уровню развития мы относили детей, набравших 14–15 баллов, к среднему – 7–3 баллов, к низкому – 0–6 баллов.

Анализ полученных результатов выявил, что дети легко справились с заданием, когда в предложенном слове было всего два значения (слова «коса» и «гребешок» – стопроцентное выполнение задания); 86,6 % испытуемых справились с заданием, в котором нужно было указать три значения многозначного слова («иголка»).

Наибольшие затруднения у детей вызвали слова с четырьмя значениями: только 60 % испытуемых указали все значения слова «ручка» и 20 % – значения слова «кисть». Данные результаты можно объяснить тем, что слова «коса» и «гребешок» являются словами-омонимами (т. е. словами-двойниками), и успешнее выполнение задания с ними доказывает, что в плане возможностей у детей преобладают разрозненные, единичные лексико-семантические варианты. Кроме того, здесь прослеживается такая связь – чем больше число сторон объекта (значений многозначного слова) нужно было

отразить, тем хуже дети справлялись с заданием. Эти затруднения вызваны, на наш взгляд, прикованностью к какой-либо стороне рассматриваемого предмета, неумением видеть и удерживать в сознании одновременно разные стороны, разные признаки одного и того же объекта, неумением оперировать одновременно всеми нужными данными. Гибкость мышления как раз и способствует тому, чтобы увидеть и охватить сразу наибольшее число сторон, аспектов задачи. В данном случае гибкость мышления обеспечивается четким и устойчивым пониманием всех значений многозначного слова, что, в свою очередь, создает основу для использования одного и того же слова в разных контекстах.

Анализ полученных результатов второго задания эксперимента показал, что 66,6 % испытуемых находятся на низком уровне владения синонимами, 33,4 % – на среднем уровне, высокого уровня не обнаружено.

К низкому уровню мы относили детей, набравших 0–7 баллов, к среднему – 8–16 баллов, к высокому – 17–24 балла.

Таким образом, результаты показали, что у испытуемых преобладает низкий уровень владения синонимами, тогда как при определении уровня владения многозначными словами низкого уровня вообще не было обнаружено. Этот факт является показателем того, что за значением слова у ребенка – представление, которое довольно легко актуализируется при опоре на наглядность. Кроме того, уровень владения многозначным словом проверялся на относительно хорошо знакомых детям словах с конкретными предметными значениями.

Наличие знаковых средств гибкости мышления – многозначных слов, логика построения которых имеет сходство со структурой её образных средств, исходит из понимания средства как посредника, отражающего строение материальных способов преобразования объекта. Опираясь на структурное сходство средств гибкости мышления на образном и знаковом уровнях, можно предположить, что многозначное слово, как и комплексное представление, имеет два плана оперирования: актуальный и план возможностей.

В плане возможностей репрезентированы различные лексико-семантические варианты многозначного слова. Другими словами, план возможностей представляет собой совокупность семантических полей, состоящих из тематических рядов слов, включающих

разные значения многозначного слова. Так, разные значения слова «кисть» входят в тематические ряды, связанные со словами «виноград», «принадлежности для рисования» и пр. В актуальном плане в соответствии с условиями контекста выступает один из лексико-семантических вариантов системы значений. Гибкость мышления обеспечивает выбор нужного варианта среди тематических рядов слов, входящих в совокупность семантических полей, связанных единой звуковой и графической оболочкой многозначного слова.

Указанный процесс аналогичен оперированию комплексными представлениями. Это подтверждается и результатами задания по определению уровня владения многозначными словами, где дети опирались при поиске значений слов на конкретные представления, связанные с различными лексико-семантическими вариантами. Без образной поддержки актуализировать имеющиеся в плане возможности значения не всегда удается.

Если знаковые средства гибкости мышления, репрезентирующие систему значений слов, выражают процесс усвоения ребенком различных сторон социального опыта, то ступени их развития можно рассматривать как уровни овладения ребенком нормативным содержанием значения слов, объединенных единой материальной оболочкой, и одновременно – создания механизма смены направления анализа системы значений.

Опираясь на результаты исследований, начиная с работ Л.С. Выготского, о том, что значение слова представляет собой не статическое, а динамическое образование, т. е. претерпевает длительный путь развития прежде, чем достигает понятийного уровня, мы полагаем, что процесс развития знаковых средств гибкости мышления, основанной на многозначных словах, проходит несколько уровней.

На первом уровне в плане возможностей представлены единичные, разрозненные лексико-семантические варианты слова. Актуализация плана возможностей довольно низкая, что проявляется в затруднении выбора адекватного условиям контекста лексико-семантического варианта.

Второй уровень характерен для развитого гибкого мышления. В плане возможностей представлены небольшие по объему совокупности систем значений многозначного слова – семантических полей, которые возникают в результате обобщения и абстрагирования

существенных свойств и признаков предметов. Однако актуализация плана возможностей еще недостаточно высока, что затрудняет использование адекватных лексико-семантических вариантов многозначного слова.

Третий уровень характеризуется значительным объемом лексико-семантических вариантов в плане возможностей. В плане возможностей отражена система значений многозначного слова, входящих в различные тематические ряды. Смена интерпретации значений проявляется в четком переходе нужного значения в актуальный план в зависимости от речевого контекста.

Таким образом, эксперименты показали, что проявления гибкости мышления аналогичны как при применении образных, так и знаковых её средств. Освоенность ребенком системы нормативных свойств объекта и значений слова дает возможность решения задач, требующих интерпретации свойств и значений. Выражен ряд сходных по структуре уровней развития образных и знаковых средств гибкости мышления. Исходя из этого, можно полагать, что существуют мыслительные действия, определяющие их сходное функционирование.

Итак, анализ полученных экспериментальных результатов позволяет предположить, что использование образных и знаковых средств гибкости обеспечивается функционированием специфических мыслительных действий. Данные типы действий должны отражать уровень развития гибкости мышления. Действия, характерные для первого уровня, были названы нами уподобляющими. При отражении ситуации, требующей проявления гибкости, в актуальном плане используются разрозненные представления, фиксирующие единичные свойства предметов и значения слов. Уподобляющие действия характеризуются отсутствием внешних проявлений гибкости мышления, преобладающей ориентировкой на подобие внешних признаков (дети ищут точно такой же объект) с опорой на яркие, чувственно воспринимаемые свойства. Образы объектов единичны, разрозненны, текучи, комплексные представления отсутствуют. Дети не владеют значениями многозначного слова, отсутствует подбор синонимов.

Для второго уровня характерны абстрагирующие действия, соответствующие неустойчивым комплексным представлениям. Они отличаются преобладающей ориентацией на внешние, иногда

случайно выбранные признаки, отсутствие четкой структуры представлений, хотя в отдельных случаях наблюдается адекватное изменение способа действия на оптимальный, т. е. единичные случаи проявления гибкости мышления. В плане возможностей представлены единичные, разрозненные лексико-семантические варианты многозначного слова. Низкая актуализация плана возможностей проявляется в том, что дети затрудняются в выборе адекватного условиям контекста лексико-семантического варианта.

Для третьего уровня характерны обобщающие действия, выражающиеся в преобладающей ориентировке на существенные в данной ситуации признаки, появлением ориентации на латентные свойства. На этом уровне развития мыслительных действий появляются элементарные обобщения, позволяющие классифицировать предметы по различным признакам. Преобладают ситуативно-устойчивые комплексные представления, появляется их схематизация и структурирование. В плане возможностей представлены небольшие по объему совокупности лексико-семантических вариантов, которые возникают в результате обобщения и абстрагирования значений слов, однако актуализация их еще невысока.

Функционирование устойчивых, содержательных комплексных представлений, отражающих совокупность признаков объекта, связано с наличием четвертого уровня развития нормативной гибкости. Ему свойственны мыслительные действия, названные нами действиями адекватной интерпретации. Отмечается умение свободно выделять «новые» свойства и отношения в объектах. Объем лексико-семантических вариантов многозначного слова в плане возможностей довольно высок. Легкость актуализации плана возможностей значений многозначного слова проявляется в свободном переходе лексико-семантических вариантов из него в план актуальный в зависимости от речевого контекста.

С возрастом дошкольников прослеживается относительно незначительное развитие мыслительных действий более высоких уровней (обобщающих и действий адекватной интерпретации), что свидетельствует о стихийном процессе развития гибкости мышления дошкольников в условиях имеющейся системы образования.

Итак, образные и знаковые средства, лежащие в основе функционирования гибкости мышления, обеспечивают оптимальный выбор нужного свойства, отношения объекта в соответствии

с условиями проблемной задачи. Такое свойство мышления проявляется при решении задач, требующих удержания в сознании одновременно различных, зафиксированных в социальном опыте признаков объекта. Подобный уровень гибкого мышления назван нами нормативным, поскольку требует отражения в проблемной ситуации уже имеющихся в традиционном опыте способов использования объекта. Экспериментально изучена структура нормативной гибкости мышления и выделены уровни её развития, которые основаны на четырех типах мыслительных действий: уподобляющих, абстрагирующих, обобщающих и действий адекватной интерпретации.

Список литературы

1. Виноградов В.В. Русский язык: (Грамматическое учение о слове). – М.: Высш. шк., 1986. – 639 с.
2. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Собр. соч.: в 6 т. – Т. 3. Проблемы развития психики / под ред. А.М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1983. – С. 6–328.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь // Собр. соч.: в 6 т. – Т. 2. Проблемы общей психологии / под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1982. – С. 6–361.
4. Выготский Л.С. Орудие и знак в развитии ребенка // Собр. соч.: в 6 т. – Т. 6. Научное наследство / под ред. М.Г. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1984. – С. 6–190.
5. Гегель Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук. – Т. 3. – М.: Мысль, 1977. – 471 с.
6. Ермакова Е.С. Изучение психологических механизмов гибкости мышления дошкольников // Вопр. психологии. – 1996. – № 1. – С. 124–130.
7. Звегинцев В.А. Язык и лингвистическая теория. – М.: Наука, 1973. – 248 с.
8. Истомина З.М. Развитие памяти. – М.: Просвещение, 1978. – 120 с.
9. Кудрявцев В.Т. Смысл человеческого детства и психическое развитие ребенка. – М.: Изд-во УРАО, 1997. – 153 с.
10. Лебедева С.В. Психолингвистическое исследование близости значения слов в индивидуальном сознании: автореф. дис. ... канд. филолог. наук. – Саратов, 1991. – 25 с.
11. Лурия А.Р. Речь и мышление. – М.: Изд-во МГУ, 1975. – 120 с.
12. Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника: Избр. психол. труды. – М.: Педагогика, 1989. – 218 с.
13. Петренко В.Ф. Психосемантика сознания. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. – 207 с.
14. Поддьяков Н.Н. Творчество и саморазвитие детей дошкольного возраста. Концептуальный аспект. – Волгоград: Перемена, 1995. – 48 с.
15. Портнов А.Н. Язык и сознание: основные парадигмы исследования проблемы в философии XIX–XX вв. – Иваново: Иван. гос. ун-т, 1994. – 367 с.

16. Рогожникова Т.М. Развитие значения полисемантического слова у ребенка: дис. ... канд. филолог. наук. – Калинин, 1985. – 182 с.
17. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. – М.: Педагогика, 1989. – 488 с.
18. Салмина Н.Г. Знак и символ в обучении. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. – 288 с.
19. Слово и образ в решении познавательных задач дошкольниками / под ред. Л.А. Венгера. – М.: ИНТОР, 1996. – 128 с.
20. Философский энциклопедический словарь. – М.: Сов. энцикл., 1989. – 814 с.
21. Шмелев Д.Н. Проблемы семантического анализа лексики: (на материале рус. языка). – М.: Наука, 1973. – 280 с.
22. Palermo D. Psychology of language. – New York: Scott, Foresman and Company. – 1978. – 261 p.

УДК 159.955.2

Д. В. Желателев

Детско-родительские отношения и экзистенциальные представления подростков

В статье рассматриваются вопросы формирования представлений о жизни и смерти у подростков. Представлена характеристика понятия «представление». Приведены эмпирические данные, характеризующие особенности представления о жизни и смерти у подростков в зависимости от системы сложившихся отношений с отцом, матерью, дедушкой и бабушкой, как значимых родственников.

The article covers questions of formation of teenagers' life and death conceptions. The author presents the characteristic of notion "conception", cites the empirical data characterizing special features of teenagers' life and death conceptions depending on the system of set relations with his/her father, mother, grandfather and grandmother as significant relatives.

Ключевые слова: представление, детско-родительские отношения, подросток, представление о жизни и смерти.

Key words: conception, child-parent relations, teenager, life and death conception.

Издавна людей страшило и одновременно интересовало все неизвестное, но самым неизведанным и непонятным была и остается для людей тайна смерти. Особенность ситуации, возникающей при обсуждении этого вопроса, заключается в том, что у абсолютно-

го большинства людей нет достаточных средств и методов для ее адекватного представления, поэтому долгие годы смерть была предметом веры и философии. Это связано с тем, что практически никто не способен пережить смерть и, тем самым, создать о ней какое-то объективное и реальное представление.

Вплоть до недавнего времени казалось, что психологи игнорируют тему смерти, весьма нелегкую для изучения, и возможно, они считали неуместным вмешательство в борьбу человека со смертью только ради выяснения его установок и реакций. Но в последние три десятилетия психологи активно занимались изучением самых разных аспектов смерти [12].

Если произвольно разделить все психологические исследования по примерным направлениям, то из них можно выделить следующие:

1. Изучение психологии смертельно больных (неоперабельные онкологические больные, ВИЧ-инфицированные, смертельно раненные, умирающие) и путей психологической помощи им (А.В. Гнездилов, К. и С. Гроф, Э. Кюблер-Росс, С. Левин, К. и С. Саймонтоны, Дж. Хэлифакс) [1, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 17, 21].

2. Исследования причин суицидов и суицидального поведения, состояний, предшествующих им, а также возможных направлений профилактики суицидов (А.В. Маров, Ю.М. Лях, В.А. Тихоненко, А.Г. Амбрумова, А.В. Боеванко).

3. Исследования отношения и восприятия смерти и их изменения в разные возрастные периоды (Ф. Дольто, И.А. Захаров, Д.А. Исаев, Д.А. Кон) [5].

4. Исследования воспоминаний людей, получивших опыт умирания в результате клинической смерти (Б. Грейсон, А.П. Лаврин, Р. Моуди, А. Форд, Б. Харрис) [14, 15, 17, 20, 21, 24, 25].

5. Исследования тревоги смерти (З. Фрейд, С. Левин, И. Левин и др.) [18, 26].

Однако такое заинтересованное отношение к проблемам человеческого бытия и глубинным переживаниям личности преобладало в психологии не всегда. Отношение к двум величайшим основам существования – жизни и смерти, понимание смысла жизни человека и отношение к его смерти изменялось в психологической науке в соответствии с ее развитием – от психоаналитического подхода к экзистенциально-гуманистическому. На современном этапе разви-

тия психологического знания появляется тенденция к все большей интеграции понятий жизни и смерти в целостный опыт личности и признание значимости подобного опыта для личностного роста и самоактуализации.

По мнению Л.В. Веккера, представления есть необходимое посредствующее звено, смыкающее первосигнальные психические процессы, организованные в форму образов различных видов, и второсигнальные мыслительные или речемыслеительные психические процессы, составляющие уже «специально человеческий» уровень психической информации [4].

Таким образом, представление – это психический процесс отражения предметов и явлений, которые в данный момент не воспринимаются, но воссоздаются на основе нашего предыдущего опыта. По мнению Б.Ф. Ломова, представление – вторичный чувственный образ предмета, который в данный момент не действует на органы чувств, но действовал в прошлом [19].

По мнению А.Г. Маклакова, представление – это психический процесс отражения предметов или явлений, которые в данный момент не воспринимаются, но воссоздаются; на основе нашего предыдущего опыта [19]. Тогда продуктом этого процесса является вторичный образ – образ-представление.

В основе формирования образов-представлений лежит два процесса – память (переработанный осмысленный и эмоционально окрашенный прошлый опыт) и творческое воображение (создание нового). Образы-представления являются продуктом психики индивида, связанным с допонятийным мышлением. До овладения речью индивидуальный опыт сохраняется во вторичных образах. Образы-представления влияют на формирование поведенческих программ и мотиваций достижения и избегания определенных фактов и явлений. Представления играют весьма существенную роль в психической регуляции деятельности человека, выполняя такие функции, как:

- *сигнальная* – отражение многообразной информации об объекте или явлении, которая под влиянием конкретных воздействий преобразуется в систему сигналов, управляющих поведением и выступающих в качестве первичного ориентировочного сигнала;

- *регулирующая* – отбор нужной информации об объекте, воспринятом в прошлом, с учетом реальных условий предстоящей деятельности;

- *настроечная* – ориентация деятельности человека в зависимости от характера воздействия окружающей среды, способствующая формированию алгоритмов деятельности.

Представления сопровождают человека на протяжении всей его жизни и являются значимыми для организации всей его жизни и деятельности [19]. Образы-представления имеют следующие характеристики: наглядность, фрагментарность, неустойчивость (непостоянство) высокая обобщенность.

Интересен тот факт, что представление о смерти не может быть прямым продуктом прошлого опыта человека. Представление о жизни, если имеет в своем содержании прошлый опыт жизни, то в высокой степени обобщения. Оба эти объекта представления имеют абстрактный характер: как жизнь, так и смерть. Но по нашему предположению, тем не менее, они оказывают большое влияние на организацию жизнедеятельности человека в настоящем. Особое значение образы-представления имеют для целенаправленной деятельности (прогнозирования будущего и выбора стратегий поведения), самопознания и самоотношения, психической саморегуляции.

На формирование образов-представлений жизни и смерти влияет опыт взаимодействия ребенка с окружающей средой (первичной средой для него является семья, взаимодействие с родителями и другими близкими).

Тема детско-родительских отношений в подростковом возрасте достаточно широко исследована и описана как в отечественной, так и в зарубежной психологии, но взаимосвязь с формированием мировоззрения и, в частности, образов-представлений в сознании индивида почти не исследована. Существуют некоторые исследования зарубежных психоаналитиков о том, как отношение с матерью и наказания влияют на формирование тревоги смерти у детей [23].

По мнению ряда зарубежных психоаналитиков, психология смерти и психология наказания тесно переплетаются между собой. Schilder [23, 28] пришел к этому заключению после длительного изучения обоих предметов.

Подсознательно в качестве наказания и агрессивного акта в свой адрес детьми могут восприниматься такие явления, как разлука, потеря, болезнь и травма. Смерть воспринимается как нежелательное, а следовательно, кем-то навязанное явление, вызванное другими людьми, силами природы, неодушевленными предметами, умершими или их призраками, Богом; нечеловеческими воздействиями, колдовством и т. п. Поскольку самые могущественные фигуры в детстве это родители, которые могут защитить от смерти или лишить жизни (заботы, безопасности), то отношения с ними напрямую взаимосвязаны с формированием представлений о жизни и смерти. Дети в определенном возрасте научаются управлять взаимоотношениями с родителями, влиять на них и переживать это, как свое всемогущество. Часто дети, испытывая гнев на родителей, выражают его как пожелание смерти, и поскольку они верят в свое всемогущество, то за этим пожеланием рождается чувство вины, которое может приводить к самонаказанию. Наказание может быть воспринято как заслуженное или незаслуженное, но чаще всего дети переживают наказание, как незаслуженное. Незаслуженное наказание обладает характеристиками, схожими с характеристиками смерти и жизни: неизбежность, непредсказуемость, неопределенность формы и времени. Смерть может также иметь значение наказания своих родителей. Дети часто фантазируют о своей смерти, как о способе вызвать чувства вины у родителей, сильный гнев на родителей, и идея отомстить может повлечь за собой желание смерти и одновременно страх смерти, а может привести к суицидальным действиям. Дети часто хотят заболеть, причинить себе травму или даже умереть для того, чтобы избежать угрозы наказания. В их представлении умирание является способом справиться с угрозой смерти. Покорность жестким формам наказаний в семье приводит к формированию мазохистического характера и виктимного поведения. Ребенок, проявляя жертвенное подчинение, стремится смягчить угрозу, а не наказывать самого себя. Bromberg [23, 32] считает, что мазохистический характер происходит от враждебных установок и поведения матери. По его убеждению, ребенок продолжает страшиться только внешней родительской фигуры, а не совести. Burchowski [23, 33] пишет, о том, что благодаря мазохизму ребенок сохраняет неразрывную связь с

враждебной фигурой родителя, таким образом, мазохизм – это способ сосуществования с материнской разрушительностью, или угрозой смерти.

Фрустрирующая окружающая среда приводит к сдерживанию и накоплению агрессивной энергии, это, согласно Flescher [23, 30], является источником тревоги смерти. Накопленная тревога смерти и агрессия в адрес родителей могут вести к различным нарушениям поведения и развития аутоагрессии (травматизация, болезнь, агрессии на других людей – насилие). Jones [23, 29] считает, что «клинически доказано, что страх перед смертью неизменно является выражением подавляемого желания смерти для любимых объектов». Fenichel [23, 30] пишет, что идея смерти часто является страхом наказания за враждебные желания. Другой автор, Hitschmann [23, 31], выдвигает идею развития тревоги смерти из-за собственной кончины или смерти других людей через чувство вины и до желания смерти другим, а также до импульсов, направленных на убийство. Loeser и Вгу [23, 27] приписывают происхождение страха смерти эдиповому конфликту; враждебность к родителю становится основой для самонаказания.

Постепенно в своем развитии ребенок интроецирует взаимоотношения с родителями, и сила наказания со стороны родителей начинает действовать изнутри, и тогда суперэго становится постоянным источником страха смерти. И человек воплощает это в контактах и взаимодействии с другими людьми в своей жизни.

Именно в подростковом возрасте, во время пубертатного кризиса, в период сильных изменений человек начинает уделять много внимания проблеме жизни и смерти, актуальной становится тема суицидальных мыслей и действий.

Таким образом *целью* исследования явилось изучение взаимосвязи детско-родительских отношений, применяемых наказаний в семье с различными аспектами образов-представлений жизни и смерти в сознании подростков. *Гипотезой* исследования стало предположение о том, что существует взаимосвязь детско-родительских отношений подростков, применяемых к ним наказаний с различными аспектами образов-представлений жизни и смерти в сознании этих подростков.

Исследование проводилось на базе одной из средних школ, объектом исследования стали подростки в возрасте 13 лет (28 мальчика и 22 девочки).

Для исследования детско-родительских отношений была использована методика ADOR (опросник «Подростки о родителях», адаптированный З. Матейчиком и П. Ржичаном [3]). Данный опросник позволяет изучить установки, поведение и методы воспитания родителей так, как видят их дети в подростковом и юношеском возрасте. В основу данной методики положена идея Шафера о том, что воспитательное воздействие родителей в описании детей можно охарактеризовать тремя полярными шкалами: принятие – эмоциональное отвержение, психологический контроль – психологическая автономия, скрытый контроль – открытый контроль. Данная методика позволяет диагностировать стили взаимоотношений подростков с отцом и матерью. В ней описаны следующие шкалы: позитивного интереса, директивности, враждебности, автономности, непоследовательности.

С целью исследования применяемых видов наказания в семье, нами была разработана специальным образом структурированная анкета, в которой использовались оценочные шкалы, результаты которых затем могли бы быть использованы в статистической обработке. Данная методика позволяет исследовать наиболее часто применяемые наказания в семье, а также кто наказывает, и субъективное восприятие подростком силы наказания. Методика была составлена по следующим принципам: 1) были взяты взрослые люди из ближайшего окружения ребенка (папа, мама, бабушка, дедушка, брат/сестра); 2) был проведен опрос среди детей и сделан частотный анализ полученных результатов по основным видам наказаний, используемых в семьях; 3) в анкету были заложены десять наиболее часто встречаемых видов наказания в семьях подростков; 4) на основе полученного материала была разработана таблица, предложенная подросткам для заполнения; 5) субъективное восприятие силы воздействия тех или иных видов наказаний от кого-то из близкого окружения подростки оценивали по 10-балльной шкале.

Для исследования представлений о таких абстрактных понятиях, как жизнь и смерть, была взята методика семантического дифференциала Ч. Осгуда, – методика количественного и качественного индексирования значений при измерении

эмоционального отношения человека к понятиям, фактам, явлениям, при анализе социальных установок, ценностных ориентаций, субъективно-личностного смысла и т. д. [2: 299]. Она была создана для измерения различий в интерпретации понятий испытуемыми и значения, которое данное явление (жизнь, смерть) приобрело для обследуемого индивида в результате его жизненного опыта. Для нашего исследования методика была модифицирована расширена до 58 полярных оценочных шкал. Были добавлены шкалы фоновосемантического анализа, пространственно-временной структуры представлений, эмоционального отношения, восприятия различной модальностей и тех характеристик жизни и смерти, которые были найдены эмпирически в ходе клинической практики и которые определяли испытуемые в ходе наших других исследований представлений о смерти и жизни.

Для определения взаимосвязи был использован метод корреляционного анализа Пирсона. При критическом значении коэффициентов корреляции Пирсона для выборки 50 человек $r=0,279$ (при 0,05), $r=0,36$ (при 0,01).

В результате эмпирического исследования нами были обнаружены взаимосвязи детско-родительских отношений и различных характеристик образов-представлений о жизни и смерти в сознании подростков.

Представления о жизни и смерти и детско-родительские отношения

Из табл. 1 видно, что чем больше подростки видят позитивный интерес, принятие, поддержку со стороны матери, тем больше жизнь воспринимается ими как легкая, хорошая, красивая. Чем больше директивности в отношении матери к подростку, тем более выражены такие качества в представлении о жизни, как: мягкая, светлая, радостная, цель, любовь, яркая, могучая, совместное, живое. Враждебность, строгость, агрессивность матери во взаимоотношении с подростком связаны в его сознании с такими характеристиками представления о жизни, как единичная и открытая, т. е. незащищенная, и в отсутствии взаимосвязи с окружающими. Непоследовательность в отношениях матери с подростком отражается в восприятии им жизни, как чего-то опасного и единичного. Таким образом, непоследовательность в отношениях лишает ребенка ощущения безопасности и общности с окружающими. Инте-

ресный факт, что так часто не поощряемая директивность приносит подросткам положительное восприятие жизни. По результатам обследования можно видеть, что именно директивный стиль отношений со стороны матери имеет больше всего взаимосвязей с представлением о жизни, а автономный (диктаторский вариант, власть, жесткость) не имеет взаимосвязей с представлением о жизни.

Таблица 1

Взаимосвязь типа отношений с матерью и представления о жизни

Аспекты представления о жизни	Директивность	Враждебность	Автономия	Непоследовательность	Позитивный интерес
Хорошее – плохое					-0,286
Красивое – отвратительное					-0,316
Тяжелое – легкое					0,365
Мягкое – твердое	-0,313				
Светлое – темное	-0,303				
Безопасное – опасное				0,283	
Радостное – печальное	-0,325				
Цель – средство	-0,431				
Любовь – ненависть	-0,334				
Единичное – многочисленное		-0,309		-0,314	
Яркое – тусклое	-0,298				
Могучее – хилое	-0,401				
Закрытое – открытое		0,315			
Одинокое – совместное	0,288				
Живое – неживое	-0,309				

Из табл. 2 видно, что чем больше подростки видят позитивного интереса, принятия, поддержки со стороны отца, тем больше жизнь воспринимается ими, как нечто красивое. Чем более отношения с отцом воспринимаются, как директивные, тем жизнь выглядит более спонтанной. При выраженной враждебности со стороны отца жизнь воспринимается как сильная, глубокая, громкая, открытая, т. е. граница личности проницаема для воздействия извне, жизнь сильно влияет, но индивид оказывается незащищен и зависим. При автономности отца (т. е. деспотичности, отчужденности, дистантности) жизнь выглядит размытой, вероятно из-за возникающих обид. При непоследовательном стиле воспитания отцом жизнь кажется подростку

хорошей, приятной, сильной, красивой, вероятно такое восприятие связано с эталоном мужского поведения в культуре общества. Позитивный интерес со стороны отца придает жизни больше красоты.

Таблица 2

Взаимосвязь типа отношений с отцом и представления о жизни

Аспекты представления о жизни	Директивность	Враждебность	Автономия	Непоследовательность	Позитивный интерес
Хорошее – плохое				-0,301	
Приятное – неприятное				-0,304	
Красивое – отвратительное				-0,315	-0,288
Сильное – слабое		-0,428		-0,350	
Тяжелое – легкое					
Глубокое – мелкое		-0,386			
Громкое – тихое		-0,286			
Четкое – размытое			-0,303		
Спонтанное – скованное	-0,365				
Закрытое – открытое		0,304			

Из табл. 3 видна взаимосвязь восприятия подростками взаимоотношений с матерью и различных аспектов представления о смерти. Чем больше подростки видят позитивного интереса, принятия, поддержки со стороны матери, тем смерть представляется им в большей мере как чистая, громкая, необратимая (что соответствует реальности), открытая. Если отношения со стороны матери воспринимаются как директивные, смерть представляется как тяжелая, конечная, четкая, единичное, спонтанная, то есть неожиданная, и одинокое, и соответственное тяжелое, без ощущения поддержки. Если отношения с матерью переживаются, как враждебные с ее стороны, смерть кажется более слабой, неорганизованной, низкой, вероятно унижительной, и тревога смерти у таких подростков будет еще нагружена страхом унижения. Автономия, как отношение со стороны матери, взаимосвязана с восприятием смерти как частым событием, соответственно отсутствие поддержки и контакта с матерью приводит к отсутствию ощущения защищенности, усилению тревоги и восприятию частоты и соответственно большей веро-

ятности умереть. Непоследовательность матери в воспитании подростка отражается в восприятии им смерти как неприятной, отвратительной, слабой, тихой, отталкивающей, неорганизованной, низменной, находящейся слева в пространстве. Соответственно тревога смерти при таком стиле воспитания со стороны матери будет сильнее и нагружена переживаниями унижения, стыда, бессилия. Вероятно у подростков, воспитывающихся матерью в таком стиле, будут трудности с ориентацией в ситуации и пространстве, а так как восприятие пространства организуется слева-направо, то ориентация будет переживаться сильной тревогой.

Таблица 3

Взаимосвязь типа отношений с матерью и представления о смерти

Аспекты представления о смерти	Директивность	Враждебность	Автономия	Непоследовательность	Позитивный интерес
Приятное – неприятное				0,392	
Красивое – отвратительное				0,327	
Сильное – слабое		0,345		0,279	
Тяжелое – легкое	-0,305				
Чистое – грязное					-0,341
Слева – справа				-0,293	
Конечное – бесконечное	-0,281				
Громкое – тихое				0,318	-0,297
Привлекательное – отталкивающее				0,292	
Четкое – размытое	-0,282				
Редкое – частое			0,307		
Обратимое – необратимое					0,341
Единичное – многочисленное	-0,328				
Спонтанное – скованное	-0,331				
Организованное – неорганизованное		0,284		0,333	
Величественное – низменное		0,307		0,336	
Закрытое – открытое					0,301

Из табл. 4 видна взаимосвязь восприятия подростками взаимоотношений с отцом и различных аспектов представления о смерти.

Чем больше подростки видят позитивного интереса, принятия, поддержки со стороны отца, тем смерть представляется им в большей мере как громкая, горькая, необратимая. При директивном стиле воспитания со стороны отца, смерть кажется подросткам горьким событием. При враждебности со стороны отца при воспитании подростка, смерть представляется ребенку плохой, неприятной, отвратительной, слабой, темной, тихой, трусливой, тусклой, и низменной, что будет порождать сильную тревогу, страх агрессии, беспомощность, стыд, зависимость, отсутствие защищенности. При автономном стиле взаимодействия отца с подростком, смерть будет казаться размытым и необратимым событием. При непоследовательном стиле воспитания со стороны отца, подросток будет воспринимать смерть как неприятную, тихую, тусклую.

Таблица 4

Взаимосвязь типа отношений с отцом и представления о смерти

Аспекты представления о смерти	Директивность	Враждебность	Автономия	Непоследовательность	Позитивный интерес
Хорошее – плохое		0,387			
Приятное – неприятное		0,424		0,306	
Красивое – отвратительное		0,414			
Сильное – слабое		0,349			
Светлое – темное		0,335			
Громкое – тихое		0,358		0,279	-0,316
Безопасное – опасное					
Храброе – трусливое		0,348			-0,368
Горькое – сладкое	-0,450				
Четкое – размытое			0,282		
Редкое – частое					
Обратимое – необратимое			0,290		0,35
Яркое – тусклое		0,301		0,282	
Величественное – низменное		0,344			

По полученным результатам можно сказать, что существует взаимосвязь различных аспектов образов-представлений жизни и смерти в сознании подростков с типом взаимоотношений с роди-

телями. Эти взаимосвязи различаются во взаимоотношениях с отцом и с матерью. Также получился набор характеристик этих образов жизни и смерти, которые взаимосвязаны с детско-родительскими отношениями у подростков.

Представления о жизни и смерти и наказания, применяемые в семье

При описании ближайшего окружения были выделены следующие фигуры, которые используют наказание по отношению к подростку в семье, это – мать, отец, бабушка, дедушка, брат или сестра. Наиболее часто встречающиеся виды наказаний, которые применяются к подросткам, по их же мнению: наказание ремнем; ставят в угол; удары различными предметами (тряпкой, дневником и т. п.); пощечины, подзатыльники, удары руками по различным частям тела; лишение внимания (игнорирование, разрыв контакта, отвержение); словесное унижение, оскорбление; физический труд, упражнения; изоляция, лишение свободы в темном помещении; разъяснение, беседа; сравнение с другими людьми.

Сила наказания отмечалась подростками по 10-балльной шкале.

Интересным является тот факт, что телесные наказания преобладают в этом списке, хотя в последние время средства массовой информации регулярно публикуют материалы о вреде такого вида наказания.

Из табл. 5 можно видеть взаимосвязь силы воздействия различных видов наказания матерью на подростков с различными характеристиками представления о жизни в их сознании. При наказании матерью ремнем, жизнь воспринимается как гибкая, и он перестает проживать настоящее и фиксируется на прошлом. Чем сильнее подросток переживает наказание постановкой в угол матерью, тем жизнь ему представляется бесконечной, он перестает жить настоящим и начинает жить ожиданием будущего. Сильное переживание подростком материнского наказания ударом тряпкой, дневником или другим предметом связано с восприятием жизни как нечто злое, твердое, сложное, трусливое, неопределенное, исключительное, шероховатое. Такой подросток избегает жить настоящим, переживать чувства здесь и сейчас и живет мечтами о будущем. Такое наказание матерью вероятно связано у подростка с сильной тревогой, неудовлетворенностью жизнью, сопровождающейся гаммой негативных переживаний. Чем сильнее подростки переживают такое

наказание матерью, как удар рукой, пощечины, подзатыльники, тем больше жизнь воспринимается как находящаяся справа внизу, вероятно это связано с расположением взгляда на окружающую среду, глаза опущены и отвернуты вправо, как после удара при переживании вины, стыда или обиды. Жизнь кажется при этом твердой трусливой, размытой, неопределенной, исключительной, шероховатой.

При сильном переживании отвержения, игнорирования со стороны матери, жизнь воспринимается подростком как нечто женское, справа в пространстве (там, где заканчивается восприятие пространства, в будущем по линии времени), исключительное (не повторяющееся у других) и динамическое, вероятно остро переживается течение времени.

Таблица 5

Взаимосвязь типа наказания матерью с представлением о жизни

Аспекты представления о жизни	Ремень	Угол	Удар предметом	Удар рукой	Отвержение	Словесное оскорбление	Изоляция	Беседа	Сравнение
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Хорошее – плохое								-0,29	
Полезное – бесполезное							0,29		
Вверху – внизу				0,32					
Слева – справа				0,30	0,30			0,35	
Конечное – бесконечное		-0,30							
Прошлое – будущее	-0,28	-0,39	0,29						
Мужское – женское					0,37	0,29		0,29	0,42
Доброе – злое			0,29						
Мягкое – твердое			0,35	0,33					
Простое – сложное			0,28					0,35	
Храброе – трусливое			0,35	0,29					
Четкое – размытое				0,36					
Редкое – частое								-0,32	

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Обратимое – необратимое								0,29	
Жесткое – гибкое	-0,29								
Точное – неопределенное			0,45	0,47					
Типичное – исключительное			0,28	0,29	0,36	0,29		0,45	
Статическое – динамическое					0,42			0,4	
Боль – удовольствие						0,33 5		0,3	
Гладкое – шероховатое			0,3	0,34					
Закрытое – открытое								0,38	

Жизнь больше воспринимается, как женское, исключительное и как удовольствие при переживании силы наказания словесным оскорблением со стороны матери.

Таблица 6

Взаимосвязь типа наказания отцом с представлением о жизни

Аспекты представления о жизни	Ремень	Угол	Удар предметом	Удар рукой	Отвержение	Словесное оскорбление	Трудом	Изоляция	Беседа
Красивое – отвратительное									-0,30
Слева – справа			0,34	0,44	0,42	0,29	0,28		
Мужское – женское							0,30		
Доброе – злое			0,35	0,37	0,39			0,38	
Мягкое – твердое			0,30	0,43	0,35				
Близкое – далекое			0,40		0,30			0,28	
Нежное – грубое			0,28		0,29			0,34	
Безопасное – опасное									0,30
Храброе – трусливое		0,28	0,35	0,37					
Радостное – печальное				0,29					
Четкое – размытое				0,28					

Обратимое – необратимое					0,28				
Жесткое – гибкое	-0,33								
Точное – неопределенное				0,42	0,30	0,29			
Гладкое – шероховатое				0,30					0,39
Закрытое – открытое									0,30
Одинокое – совместное									0,28
Индивидуальное – общее	-0,38				-0,30				

При лишении свободы, изоляции в темном помещении, чем сильнее это переживается, тем жизнь кажется для подростка бесполезнее. При наказании матерью через беседу и разъяснение, чем сильнее это влияет на подростка, тем жизнь ему кажется лучше, сложнее, редкой, необратимой, исключительной, динамической, открытой, удовольствием, женской, расположенной слева в пространстве (в начале линии времени и восприятии пространства). Чем сильнее на подростка действует сравнение его матерью с другими, тем жизнь воспринимается женственней.

В табл. 6 приведены взаимосвязи силы воздействия различных видов наказания отцом в восприятии подростков с различными характеристиками представления о жизни в их сознании. Чем сильнее у подростков переживается, когда отец наказывает ремнем, тем жизнь воспринимается как более жесткая и индивидуальная. При постановке в угол, чем сильнее переживается данное отцовское наказание, тем жизнь кажется более трусливой, конечно же, это проекция собственного вытесненного страха отца, переживаемый, как тревога жизни. Когда сильно переживается наказание ударом со стороны отца каким-либо предметом, то жизнь кажется для подростка злой, твердой, далекой, грубой, трусливой (страшной), находящейся справа. Если же отец наказывает тем, что дает подзатыльник, пощечину или бьет рукой по другим частям тела, то, переживая силу этого наказания, подросток воспринимает жизнь как злую, твердую, страшную, печальную, размытую, неопределенную, шероховатую, расположенную справа в пространстве. При переживании отцовского наказания отвержением, подросток воспринимает жизнь как злую, твердую, далекую, грубую, необратимую, неопределенную, индивидуальную, расположенную справа в пространстве.

При словесном оскорблении отцом, жизнь воспринимается подростком расположенной справа и неопределенной, а при наказании трудом – женской и также расположенной справа. Чем сильнее переживается наказание изоляцией со стороны отца, тем жизнь подростку кажется более злой, грубой, далекой. А если отец наказывает беседой, и это оказывает сильное влияние на подростка, то жизнь воспринимается красивой, безопасной, шероховатой, открытой, совместной.

В табл. 7 иллюстрируется взаимосвязь переживания подростком силы бабушкиного наказания с его представлением о жизни. При сильном наказании ремнем бабушкой, жизнь подростком воспринимается короткой, искусственной, низменной. Если сильное воздействие на подростка оказывает наказание бабушкой постановкой в угол, то это связано с восприятием жизни как слабой, медленной, пассивной, тихой скованной, горькой, одинокой, расположенной внизу пространства. Если же бабушка бьет каким-либо предметом, то жизнь воспринимается как более бесполезная, неорганизованная, неопределенная, индивидуальная, вся эта гамма переживаний напоминает отчаяние и сопровождающиеся тревогой неопределенность и недоверие. Подзатыльники и пощечины, а также другие удары бабушкиной рукой по телу подростка связаны с представлением о жизни как бесполезной, далекой, исключительной и неопределенной. Отвержение со стороны бабушки в качестве наказания связано с представлением подростка о жизни как пассивной, бесполезной, твердой и неопределенной. Чем сильнее переживается наказание бабушкой трудом, тем жизнь кажется более медленной, далекой, грубой, неживой.

Чем сильнее переживается изоляция бабушкой в качестве наказания подростка, тем жизнь ему кажется более тупой, короткой, скованной. Беседа в качестве наказания способствует восприятию жизни подростком как твердой сложной, скованной, расположенной внизу, исключительной. Сравнение же бабушкой с другими людьми связано с восприятием жизни как более бесполезной, далекой, грубой и горькой.

Таблица 7

Взаимосвязь типа наказания бабушкой с представлением о жизни

Аспекты представления о жизни	Ремень	Угол	Удар предметом	Удар рукой	Отвержение	Трудом	Изоляция	Беседа	Сравнение
Сильное – слабое		0,3							
Быстрое – Медленное		0,28				0,30			
Активное – пассивное		0,33			0,40				
Полезное – бесполезное			0,52	0,29	0,38				0,32
Острое – тупое							0,29		
Вверху – внизу		0,30						0,37	
Мягкое – твердое					0,3			0,36	
Длинное – короткое	0,29						0,29		
Близкое – далекое				0,37		0,39			0,38
Нежное – грубое						0,30			0,29
Простое – сложное								0,28	
Громкое – тихое		0,38							
Горькое – сладкое		- 0,30							- 0,30
Спонтанное – скованное		0,30					0,30	0,28	
Естественное – искусственное	0,47								
Организованное – неорганизованное			0,34						
Точное – неопределенное			0,35	0,30	0,28				
Типичное – исключительное				0,29				0,30	
Величественное – низменное	0,36								
Одинокое – совместное		- 0,40							
Индивидуальное – общее			-0,30						
Живое – неживое						0,30			

Из полученных результатов видно, как многогранно выглядят взаимосвязи при наказании со стороны бабушки по сравнению с родителями.

Таблица 8

Взаимосвязь типа наказания дедушкой с представлением о жизни

Аспекты представления о жизни	Ремень	Угол	Удар предметом	Удар рукой	Отвержение	Словесное оскорбление	Трудом	Беседа	Сравнение
Большое – маленькое							0,51	0,36	
Быстрое – медленное								0,31	0,31
Активное – пассивное				0,45	0,48		0,34	0,47	0,32
Полезное – бесполезное						0,36			
Острое – тупое				0,36	0,40			0,40	
Вверху – внизу				0,28	0,30	0,28			
Слева – справа								0,30	
Горячее – холодное									0,37
Мягкое – твердое				0,28	0,32				
Простое – сложное		-0,32							
Безопасное – опасное		0,28							
Храброе – трусливое				0,39	0,41			0,35	
Четкое – размытое				0,30	0,32			0,32	
Организованное – неорганизованное			0,39						
Точное – неопределенное				0,38	0,40			0,36	
Типичное – исключительное					0,29			0,28	
Статическое – динамическое	-0,34								
Гладкое – шероховатое				0,31	0,28				-0,29
Индивидуальное – общее	-0,34		-0,28						

В табл. 8 отражены взаимосвязи переживания подростками силы наказания дедушкой с различными характеристиками образа-

представления жизни. Подростки ни разу не отметили такой вид наказания дедушкой, как изоляция в темном помещении. При наказании ремнем его сила связана с такими характеристиками образа жизни, как статическое и индивидуальное. Если сильно дедушкино воспитательное воздействие постановкой в угол, то жизнь подростком воспринимается как простая и опасная. При ударе тряпкой, тетрадь, дневником, жизнь воспринимается индивидуальной и неорганизованной. Если дедушка наказывает ударом рукой по каким-либо частям тела подростка, жизнь при этом подростку кажется пассивной, тупой, твердой, расположенной внизу пространства, размытой, трусливой, неопределенной, шероховатой. При использовании в качестве наказания сильного отвержения и игнорирования со стороны дедушки, жизнь подростком переживается пассивной, тупой, твердой, расположенной внизу в пространстве, трусливой, размытой, неопределенной, исключительной, шероховатой. При вербальном оскорблении и унижении, жизнь ему кажется бесполезной и расположенной внизу пространства. Жизнь воспринимается маленькой и пассивной при использовании наказания трудом и упражнениями. Если же сильным наказанием оказывается для подростка беседа и разъяснение дедушки, то представление о жизни окрашивается такими качествами, как маленькая медленная, пассивная, тупая, трусливая, размытая, исключительная, неопределенная, расположенная в пространстве справа. И при сравнении дедушкой с другими людьми, жизнь подростку кажется гладкой, медленной, пассивной, холодной.

В табл. 9 представлены взаимосвязи силы воздействия различных видов наказания братом или сестрой в восприятии подростков с различными характеристиками образа-представления о жизни в их сознании. При сильном наказании сиблингом – ремнем – жизнь подростка фиксируется на прошлом. При наказании посредством удара предметом (тряпкой, книгой, тетрадкой и т. п.) жизнь представляется пассивной, твердой, бесконечной, скованной, трусливой, неопределенной, расположенной внизу, т. е., вероятно, на образ жизни проецируются телесные ощущения и эмоциональные переживания подростка в этой ситуации наказания. При наказании ударом рукой (подзатыльник, пощечина, оплеуха), представление о жизни подростком наделяется такими характеристиками, как пассивная, твердая, трусливая, скованная и неопределенная. Жизнь получает окрас

чего-то пассивного, твердого, трусливого, скованного, неопределенного, но динамического, при наказании со стороны братьев и сестер отвержением и игнорированием. Сила словесного оскорбления связана с такими качествами представления о жизни, как нечто пассивное, твердое, трусливое, расположенное внизу. При сильном наказании братом или сестрой трудом и физическими упражнениями, жизнь воспринимается легкой, женской, твердой, трусливой, ненавистной, редкой и неживой. При сравнении с другими людьми в качестве наказания, подростки связывают жизнь с такими характеристиками, как неприятная, отвратительная, темная, трусливая, отталкивающая, тусклая, ненавистная, неживая.

Таблица 9

Взаимосвязь типа наказания сиблингом с представлением о жизни

Аспекты представления о жизни	Ремень	Удар предметом	Удар рукой	Отвержение	Словесное оскорбление	Трудом	Сравнение
Приятное – неприятное							0,28
Красивое – отвратительное							0,34
Активное – пассивное		0,38	0,32	0,32	0,34		
Тяжелое – легкое						0,31	
Вверху – внизу		0,32			0,31		
Конечное – бесконечное		0,29					
Прошлое – будущее	-0,31						
Мужское – женское						0,29	
Мягкое – твердое		0,40	0,33	0,42	0,33	0,29	
Светлое – темное							0,31
Храброе – трусливое		0,44	0,33	0,41	0,35	0,37	0,33
Привлекательное – отталкивающее							0,37
Редкое – частое						-0,31	
Любовь – ненависть						0,28	0,30
Спонтанное – скованное		0,36	0,34	0,35			
Точное – неопределенное		0,28	0,24	0,31			

Статическое – динамическое				0,31			
Яркое – тусклое							0,40
Живое – неживое						0,35	0,39

Вероятно, многие виды наказания сиблингом связаны с переживанием страха, обиды и унижения. Интересным оказывается факт, что братья и сестры тоже, как и дедушки, не используют в качестве наказания лишение свободы, запираение в темном помещении, или же это не воспринимается подростками как наказание. Такие виды наказания, как разъяснение, беседа, постановка в угол со стороны старших (родителей, прародителей) оказываются сильно взаимосвязанными с представлениями о жизни подростка, а со стороны сиблингов таких взаимосвязей не оказывается.

Можно с большой долей уверенности предположить, что на представление о жизни накладывает отпечаток переживание самого события наказания «здесь и сейчас» в физической, кинестетической и тактильной, телесной модальности ощущений всей ситуации в целом. Наказание разными близкими людьми взаимосвязано с разными качествами представления о жизни, и иногда одно и то же наказание, исполненное разными людьми, имеет разный смысл в контексте представления о жизни у подростка. Можно лишь поражаться, как сильно такое ситуативное частное событие, как наказание накладывает отпечаток на представление подростком о жизни в целом. Вероятно, на образ жизни проецируется вся гамма переживаний, связанных с наказанием. И затем все эти качества жизни будут воплощаться в стратегиях жизнедеятельности индивида.

Из табл. 10 видно, как много взаимосвязей возникает при наказании матерью и формированием представления о смерти подростком. Смерть кажется подростку твердой, короткой и скованной при сильном наказании ремнем со стороны матери. При ударе другими предметами на смерть проецируется страх подростка, и она описывается как трусливая. При наказании ударом рукой, смерть воспринимается как маленькая, твердая, грязная, короткая, тихая, опасная, трусливая, печальная, отталкивающая, тусклая, как что-то низменное, неживое. Возникает впечатление, что в этой ситуации подросток воспринимает данное наказание как убийство его матерью. При наказании матерью отвержением и игнорированием, смерть в представлении подростка становится далекая, темная, тихая, трусливая,

печальная, отталкивающая, болезненная, тусклая, неживая, пространственно расположена внизу. Сила словесного оскорбления со стороны матери связана с такими характеристиками образа смерти, как плохая, неприятная, отвратительная, бесполезная, короткая, далекая, грубая, мелкая, темная, опасная, трусливая, печальная, отталкивающая, обратимая, постоянная, единичная, болезненная, тусклая, низменная, обманчивая. Словесное оскорбление широко взаимосвязано с различными аспектами представления о смерти, и при сильном воздействии несет много негативных характеристик смерти, усиливая их. При наказании матерью физическим трудом, в представлении о смерти усиливаются такие качества, как плохая, неприятная, отвратительная, холодная, злая, твердая, расположенная внизу, далекая, темная, печальная, отталкивающая, единичная, статическая, тусклая, болезненная, шероховатая, низменная, обманчивая, неживая. Смерть воспринимается как короткая, динамическая и бесполезная, при силе воздействия на подростка сравнения его с другими людьми. И в представлении о смерти подростка усиливаются такие характеристики, как плохая, неприятная, отвратительная, холодная, далекая, темная, трусливая, печальная, отталкивающая, естественная, болезненная, шероховатая, тусклая, низменная, неживая при усилении воспитательного воздействия через разъяснение и беседу. Вероятно любой вид наказания требует еще и получения поддержки подростком со стороны наказывающего.

Таблица 10

Взаимосвязь типа наказания матерью с представлением о смерти

Аспекты представления о жизни	Угол	Удар предметом	Удар рукой	Отвержение	Словесное оскорбление	Трудом	Беседа	Сравнение
Хорошее – плохое					0,26	0,29	0,31	
Приятное – неприятное					0,26	0,26	0,29	
Красивое – отвратительное					0,33	0,29	0,36	
Большое – маленькое			0,33					
Полезное – бесполезное					0,28			0,35
Чистое – грязное			0,28					
Вверху – внизу				0,29		0,28		

Горячее – холодное						0,28	0,31	
Доброе – злое						0,29		
Мягкое – твердое	-0,28		0,30			0,30		
Длинное – короткое	-0,34		0,28		0,31			0,31
Близкое – далекое				0,40	0,38	0,33	0,36	
Нежное – грубое					0,34			
Глубокое – мелкое					0,29			
Светлое – темное				0,35	0,36	0,33	0,32	
Громкое – тихое			0,33	0,29				
Безопасное – опасное			0,30		0,30			
Храброе – трусливое		0,31	0,39	0,33	0,33		0,33	
Радостное – печальное			0,34	0,31	0,35	0,39	0,46	
Привлекательное – отталкивающее			0,28	0,29	0,29	0,36	0,42	
Обратимое – необратимое					-0,40			
Постоянное – изменчивое					-0,30			
Единичное – многочисленное					-0,31	-0,29		
Спонтанное – скованное	0,29							
Естественное – искусственное							-0,29	
Статическое – динамическое						-0,29		0,30
Боль – удовольствие				-0,28	-0,32	-0,30	-0,35	
Гладкое – шероховатое						0,36	0,35	
Яркое – тусклое			0,32	0,31	0,41	0,42	0,41	
Величественное – низменное			0,36		0,34	0,28	0,28	
Искреннее – обманчивое					0,38	0,31		
Живое – неживое			0,27	0,29		0,28	0,31	

Таблица 11

Взаимосвязь типа наказания отцом с представлением о смерти

Аспекты представления о жизни	Ремень	Угол	Удар предметом	Удар рукой	Отвержение	Словесное оскорбление	Трудом	Беседа
Хорошее – плохое	0,38							0,37
Приятное – неприятное	0,29							
Красивое – отвратительное	0,34							0,29
Сильное – слабое	0,28							
Большое – маленькое	0,48			0,28				
Быстрое – медленное	0,27							
Активное – пассивное	0,36							
Чистое – грязное			0,28	0,43	0,29	0,39		
Вверху – внизу			0,35		0,33	0,38		
Слева – справа		-0,30						-0,28
Горячее – холодное								0,30
Доброе – злое								0,30
Близкое – далекое	0,33			0,39		0,38	0,29	0,33
Светлое – темное	0,30					0,39	0,30	0,33
Простое – сложное	0,40							
Громкое – тихое				0,29				0,29
Храброе – трусливое	0,28			0,31		0,29	0,28	0,32
Радостное – печальное	0,28					0,30	0,31	0,39
Привлекательное – отталкивающее	0,34						0,29	0,37
Постоянное – изменчивое						-0,32		
Естественное – искусственное							-0,34	
Точное – неопределенное		0,32						
Типичное – исключительное	-0,30							
Статическое – динамическое						-0,35		
Боль – удовольствие						-0,28		
Гладкое – шероховатое	0,31					0,30		0,34

Яркое – тусклое	0,28			0,28		0,33	0,29	0,36
Величественное – низменное				0,28				0,29
Искреннее – обманчивое						0,31		
Одинокое – совместное							- 0,35	- 0,29
Живое – неживое				0,34		0,36	0,36	0,31

В табл. 11 представлены результаты исследования взаимосвязи типов и силы наказаний, применяемых отцом к подростку и характеристик образов-представлений о смерти в сознании подростка. Д.С. Рейнгольд пишет, что на формирование тревоги смерти значимое влияние оказывает мать, и то, как она наказывает ребенка, а роль отца не так значима в этом вопросе. Но исходя из полученных нами результатов, можно предполагать, что фигура отца не менее значима, и также существует много взаимосвязей применяемых отцом наказаний и формы отношений с представлением о смерти в сознании подростка. Например, сила восприятия наказания ремнем связана с такими характеристиками представления о смерти, как плохая, слабая, отвратительная, неприятная, маленькая, медленная, пассивная, далекая, темная, сложная, трусливая, печальная, отталкивающая, тусклая, типичная, шероховатая. Постановка отцом в угол в качестве наказания связана в сознании подростка с характеристиками смерти: неопределенная, находящаяся слева в пространстве. Пощечина, подзатыльник, оплеуха со стороны отца – с качествами смерти: маленькая, грязная, далекая, тихая, трусливая, низменная, тусклая, неживая. Такие наказания отцом, как удар тряпкой, дневником или другим предметом, а также отвержение и игнорирование связаны с такими характеристиками смерти в сознании подростка, как грязная, расположенная внизу. Чем больше затрагивает подростка словесное оскорбление, применяемое отцом в качестве наказания, тем ярче выражены такие качества в образе смерти, как грязная, далекая, находящееся внизу, темная, трусливая, печальная, постоянная, статическая, тусклая, болезненная, шероховатая, неживая, обманчивая. Чем сильнее влияет наказание трудом, тем смерть переживается, как более далекая, темная, трусливая, печальная, естественная, отталкивающая, тусклая, одинокая, неживая. Чем действеннее влияет на подростка беседа и разъяснение отца, тем смерть для него выглядит более плохой, отврати-

тельной, холодной, злой, далекой, темной, тихой, трусливой, печальной, отталкивающей, шероховатой, тусклой, низменной, одинокой, неживой, расположенной слева.

Таблица 12

Взаимосвязь типа наказания бабушкой с представлением о смерти

Аспекты представления о жизни	Угол	Трудом	Изоляция	Беседа
Тяжелое – легкое	0,29	0,36		
Чистое – грязное			-0,29	
Горячее – холодное			-0,33	
Мужское – женское				0,29
Доброе – злое	-0,28		-0,47	
Мягкое – твердое	-0,34		-0,35	
Близкое – далекое				0,29
Простое – сложное				0,33
Храброе – трусливое				0,32
Горькое – сладкое		0,35		
Четкое – размытое		0,34		
Обратимое – необратимое			-0,42	
Любовь – ненависть			-0,35	
Единичное – многочисленное				-0,43
Естественное – искусственное			0,29	
Гладкое – шероховатое			-0,29	
Одинокое – совместное			0,28	
Одушевленное – неодушевленное			-0,29	
Живое – неживое		0,30	-0,33	0,30

Сила наказаний бабушкой значительно менее связана с представлениями о смерти в сознании подростка (табл. 12). Постановка в угол связана с характеристиками смерти: нечто легкое, доброе, мягкое, наказание физическим трудом – с такими характеристиками, как легкое, сладкое, размытое, неживое. Изоляция, в качестве наказания, применяемого бабушкой, связана с качествами смерти: чистая, горячая, добрая, мягкая, обратимая, любовь, искусственная, гладкая, совместная, одушевленное, живое. Разъяснения бабушки ассоциируются с женской, далекой, трусливой, сложной, единичной, неживой смертью.

Взаимосвязь типа наказания дедушкой с представлением о смерти представлена в табл. 13. Наказание ремнем в сознании под-

ростка связано с характеристиками смерти: нечто слабое, пассивное, типичное. Постановка в угол связана с качествами смерти: бесконечная и изменчивая. Чем сильнее удар каким-либо предметом, тем смерть выглядит для подростка более совместной. Удар рукой и игнорирование, связан с любовью к смерти.

Таблица 13

Взаимосвязь типа наказания дедушкой с представлением о смерти

Аспекты представления о жизни	Ремень	Угол	Удар предметом	Удар рукой	Отвержение	Трудом	Беседа
Сильное – слабое	0,30						
Активное – пассивное	0,29						
Острое – тупое					-0,28		-0,28
Вверху – внизу						0,34	
Слева – справа							-0,35
Конечное – бесконечное		0,29					
Горькое – сладкое						-0,33	
Постоянное – изменчивое		0,32					-0,28
Цель – средство							
Любовь – ненависть				-0,28	-0,32		
Типичное – исключительное	-0,30						
Гладкое – шероховатое							0,32
Величественное – низменное							0,29
Одинокое – совместное			0,35				-0,22
Одушевленное – неодушевленное						0,33	0,32

Чем сильнее наказание физическим трудом со стороны дедушки, тем смерть воспринимается более горькой, неодушевленной, расположенной внизу. Разъяснение и беседа связаны с характеристиками смерти: острая, расположенная слева, постоянная, шероховатая, одинокая, низменная, неодушевленная.

Интересным является факт появления в характеристиках смерти положительных качеств при наказании бабушкой и дедушкой.

Наказание братом или сестрой также имеет взаимосвязи с представлением о смерти в сознании подростка (табл. 14). Наказание ударом каким-либо предметом связано с представлением о смерти, как о чем-то активном, любимом, динамическом, вверху.

Удар рукой в качестве наказания сестрой или братом – с качествами смерти: вверху, прошлое, любимая, динамическая. Отвержение сиблингом, связано с характеристиками образа смерти: прошлое, любимая, динамическая, оскорбление словесное – с восприятием смерти, как любимой и динамической. Наказание физическим трудом связано с представлением о смерти, как о событии любимом, динамическом, исключительном. Беседа связана с восприятием смерти, как индивидуальной и окончательной. Сравнение с другими людьми связано в сознании подростка с такими качествами смерти, как светлое, радостное, исключительное, привлекательное, динамическое, гладкое, открытое.

Таблица 14

Взаимосвязь типа наказания сиблингом с представлением о смерти

Аспекты представления о жизни	Удар предметом	Удар рукой	Отвержение	Словесное оскорбление	Трудом	Беседа	Сравнение
Активное – пассивное	-0,31						
Вверху – внизу	-0,29	-0,28					
Конечное – бесконечное						-0,30	
Прошлое – будущее		-0,28	-0,28				
Светлое – темное							-0,47
Радостное – печальное							-0,30
Привлекательное – отталкивающее							-0,30
Любовь – ненависть	-0,35	-0,42	-0,41	-0,30	-0,28		
Типичное – исключительное					0,34		0,31
Статическое – динамическое	0,37	0,33	0,33	0,28	0,49		0,37
Гладкое – шероховатое							-0,29
Закрытое – открытое							0,30
Индивидуальное – общее						0,29	

Можно предположить, что семья, как первичная среда и первичный опыт взаимоотношений ребенка с окружающим миром, связаны с формированием представлений ребенка о жизни и смерти,

которые затем будут связаны с его поведенческими стратегиями по механизму дополнительной проекции, т. е. способами адаптации к воспринимаемому миру.

Выводы:

1. Существует взаимосвязь отношений подростков с родителями с образами-представлениями жизни и смерти в их сознании.

2. Существует взаимосвязь того, как наказывают в семье ребенка, и кто наказывает с формированием в его сознании различных представлений о жизни и смерти.

3. Для формирования представлений о жизни и смерти в сознании ребенка важны не только отношения с матерью, но и с отцом, а также другими близкими.

Список литературы

1. Арьес Ф. Человек перед лицом смерти. – М.: Прогресс, 1992.
2. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.Н. Словарь-справочник по психодиагностике. – СПб., 1999.
3. Вассерман Л.И., Горьковская И.А., Ромицына Е.Е. Психологическая методика «Подростки о родителях» и ее практическое применение: метод. пособие. – М.; СПб.: ФОЛИУМ, 1994.
4. Веккер Л. М. Психические процессы: в 3 т. – Л.: ЛГУ, 1974–1981. – Т.1.
5. Гамезо М.В., Герасимова В.С. Возрастная психология: личность от молодости до старости. – М.: Пед. общество Россия, 1999.
6. Гнздилов А. Путь на Голгофу. – СПб., 1995.
7. Гнездилов А.В. Психология и психотерапия потерь. – СПб., 2002.
8. Гофман О. Русская книга мертвых. – СПб.: Питер, 2003.
9. Гроф С. Человек перед лицом смерти – М., 1996.
10. Гроф С. За пределами мозга. – М.: Изд-во Трансперсонального ин-та. 1993.
11. Калиновский П. Переход: последняя болезнь, смерть и после. – М., 1993.
12. Кюблер – Росс Э. О смерти и умирании. – Киев, 2001.
13. Лаврин А. Хроники Харона // Энциклопедия смерти – М., 1993.
14. Лаврин А.П. Что такое смерть // Психология смерти и умирания: хрестоматия / сост. К.В. Сельченко. – Мн.: Харвест, 1998.
15. Ландсберг А., Файе Ч. Встречи с тем, что мы называем смертью – М., 1991.
16. Левин С. Кто умирает? – К.: София, 1996.
17. Маклаков А.Г. Общая психология. – СПб.: Питер, 2002.
18. Моуди Р. Жизнь после жизни. – М., 1999.
19. Психология смерти и умирания / ред. К.В. Сельченко. – Мн., 1998.
20. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учеб. пособие. – Самара: БАХРАХ, 1998. – 672 с.
21. Рейнгольд Д. С. Мать, тревога и смерть. Комплекс трагической смерти. – М.: ПЕР СЭ, 2004. – 384 с.

22. Рейнуотер Дж. Это в ваших силах. Как стать собственным психотерапевтом. – М.: Прогресс, 1993.
23. Рязанцев С. Танатология. – СПб., 1994.
24. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия. – М.: независимая фирма Класс 2000.
25. Loeser, Lewis H, and Bry, Thea. The role of death fears in the etiology of phobic anxiety as revealed in-group psychotherapy. Int. J. Group Psychother. 10:287, 1960.
26. Schilder, Paul. Goals and Desires of Man. – New York: Columbia University Press, 1942.
27. Jones, Ernest. The Psychology of Religion. In Essays in Applied Psychoanalysis. Vol. 2. London: Hogarth Press, 1950.
28. Flescher, Joachim. A dualistic viewpoint on anxiety. J. Amer. Psychoanal. Ass. 3:415, 1955.
29. Fenichel, Otto. The Psychoanalytic Theory of Neurosis. – New York: Norton, 1945.
30. Hitschmann, Edward. Todesangst durch Totungsdrang – ein neurotischer Mechanismus. Z. Kynder-psychiat. 3:165, 1937.
31. Bromberg, Norbert. Maternal influences in the development of moral masochism. Amer. J. Orthop-sychiat. 25:802, 1955.
32. Bychowski, Gustav. Some aspects of masochistic involvement. T. Amer. Psychoanal. Ass. 7:248, 1959.

УДК 159.922.8

И. В. Подольская

Психологические механизмы защиты подростков и юношей в социальной ситуации развития

Статья посвящена выявлению взаимосвязей индивидуальных психологических особенностей подростков с типом психологической защиты, зависимости преобладающего типа механизма психологической защиты от состава семьи; изучение гендерных различий и типов механизмов преодоления.

The article is devoted to revealing the interrelation of individual psychological features of teenagers with the type of psychological defence and the dependence of the prevailing type of the psychological defence mechanisms on the family structure. It also covers the studies of gender distinctions and types of overcoming mechanisms.

Ключевые слова: социальная ситуация развития; психологические механизмы защиты; эмоциональное напряжение; личностные особенности юношей и подростков.

Key words: social situation of development; psychological defence mechanisms; emotional pressure; personal features of young men and teenagers.

Основная функция механизмов психологической защиты – снижение уровня тревоги. В зависимости от степени конструктивности, стратегии поведения в ситуациях, связанных с эмоциональным напряжением, могут способствовать или препятствовать успешности преодоления стрессов, оказывать влияние на эмоциональное состояние субъекта, и как следствие, состояние здоровья [4: 316–317]. Изучение социальных и других факторов и их взаимосвязей с личностью подростка, позволит определить, каким образом формируется тот или иной тип преодоления стрессовой ситуации, выявить, что именно оказывает наибольшее влияние на формирование конструктивных механизмов психологической защиты.

Задачами исследования было выявление взаимосвязей индивидуальных психологических особенностей подростков с типом психологической защиты, зависимости преобладающего типа механизма психологической защиты от состава семьи; изучение гендерных различий и типов механизмов преодоления.

В соответствии с задачами было проведено обследование подростков в возрасте 14–17 лет. Полученный в ходе исследования материал был подвергнут статистической обработке с помощью метода параметрического критерия Стьюдента для независимых выборок, а также корреляционного анализа Пирсона.

Полученные результаты позволяют сделать следующие выводы.

Чем ниже поведенческая регуляция у подростка, тем больше он склонен прибегать к реактивным образованиям ($p < 0,05$) и регрессии ($p < 0,05$) как к формам психологической защиты. Таким образом, подросток с низким уровнем устойчивости процессов регуляции или заменяет решение субъективно более сложных задач на относительно более простые и доступные в сложившихся ситуациях или предотвращает появление неприятных мыслей, чувств или поступков путем преувеличенного развития противоположных стремлений.

Чем выше уровень коммуникативных качеств подростка, тем чаще он прибегает к проекции ($p < 0,05$) в результате чего неприятные мысли и чувства приписываются другим людям и становятся как бы вторичными и реже использует отрицание в качестве механизма преодоления ($p < 0,05$). Подростки с низким уровнем моральной нормативности, напротив, чаще используют отрицание ($p <$

0,05), и таким образом, не принимают аспекты внешней реальности (или свои собственные качества), очевидные для окружающих, и при этом реже используют проекцию.

Уровень личностного адаптационного потенциала находится в прямой зависимости от степени напряженности защиты ($p < 0,05$), что говорит о степени напряжения механизмов преодоления и направленности их на снятие фрустрации, вызванной тревожными обстоятельствами. В целом, чем выше личностный адаптационный потенциал подростка, тем реже используются такие механизмы преодоления, как регрессия ($p < -0,01$), компенсация ($p < -0,01$), проекция ($p < -0,05$), замещение ($p < -0,05$) и реактивные образования ($p < -0,05$), что свидетельствует об их неконструктивности так как адаптивные способности личности остаются недостаточно развитыми, в результате чего процесс адаптации нарушается, что может проявляться в повышенной конфликтности подростка, неадекватности стереотипов поведения, непонимании своей социальной роли, срывах в учебной деятельности, ухудшении состояния здоровья.

Что касается индивидуально-личностных особенностей, то для подростков, склонных к астеноневротическому типу реагирования, социальной пассивности, подчиняемости, медленной адаптации к учебной деятельности, а также для подростков с суицидальными настроениями более характерен такой механизм преодоления, как реактивные образования ($p < 0,05$), в результате которого происходит трансформация внутренних импульсов в субъективно понимаемую их противоположность.

Подросткам, для которых характерна конкретность мышления, детализация, педантизм, склонных к ригидной системе в подходе к решению различных жизненных проблем, медленной смене настроения, постепенному накоплению аффекта, свойственны такие механизмы преодоления, как проекция ($p < 0,05$) и замещение ($p < 0,05$). В данном случае негативные переживания или локализуются во внешнем мире, мысли и чувства приписываются другим людям, или подавленные личностью эмоции (как правило, враждебность или гнев) направляются на объекты, представляющие меньшую опасность.

Для тревожных, неуверенных в себе подростков, нерешительных и боязливых, постоянно сомневающих в правильности выбора решения, с повышенным чувством вины, ориентированным

на мнение коллектива, приверженным к общепринятым нормам, характерным механизмом защиты являются регрессия ($p < 0,01$) и компенсация ($p < 0,01$). Реальные или воображаемые недостатки, дефекты личности (по мнению самих подростков) компенсируются посредством фантазирования или приписывания себе недостающих свойств, достоинств, в случае с такими подростками это, как правило, уверенность в себе и лидерские качества. Для подростков, склонных к психастеническому типу личности, характерен высокий уровень степени напряженности защиты ($p < 0,01$), направленный на снижение повышенного уровня тревоги.

Чем выше уровень социальной интроверсии подростка, сложности в установлении контактов, ориентация на общение в узком кругу друзей, тем чаще используются механизмы – регрессия ($p < 0,05$) и компенсация ($p < 0,05$).

Склонность к шизоидному типу поведения, проявляющемуся сочетанием повышенной чувствительности с эмоциональной холодностью и отчужденностью в межличностных отношениях, характерна для подростков, использующих регрессию ($p < 0,01$), компенсацию ($p < 0,05$) и замещение ($p < 0,05$) в качестве основных механизмов преодоления. Таким образом, тревога преодолевается или путем перехода на более раннюю ступень развития, или путем заимствования свойств и характеристик другой личности, или трансформируется и направляется на другие объекты.

Регрессия ($p < 0,05$) и замещение ($p < 0,05$) характерны также для подростков, склонных к гипертимному типу поведения: приподнятое настроение, чрезмерная активность, бурная деятельность в сочетании с поверхностностью и неустойчивостью интересов, эгоцентризмом и эмоциональной незрелостью. Данный тип подростков также часто используют вытеснение ($p < 0,01$) в качестве механизма психологической защиты, и таким образом, неприемлемые для личности импульсы, вызывающие тревогу вытесняются на бессознательный уровень. Использование механизма интеллектуализации не характерно для данного типа личности ($p < 0,05$).

Подростки с выраженной склонностью к девиантным формам поведения чаще всего используют замещение в качестве механизма психологической защиты ($p < 0,05$), таким образом, фрустрирующие, вызывающие тревогу и стресс обстоятельства в школе или в семье

подросток вымещает на других объектах, что выражается в отклоняющихся формах поведения.

Полученные в результате исследования данные позволяют сделать вывод о том, что подростки, воспитывающиеся в полных семьях, более склонны к проявлению психастенического типа реагирования, тенденции к тревожности и нерешительности достоверно выше, чем у подростков из неполных семей ($p < 0,05$). Школьники, воспитывающиеся в неполных семьях, более склонны к шизоидному типу ($p < 0,05$), и таким образом, более эмоционально холодны, склонны к отчуждению в межличностных отношениях.

Использование подростками из полных семей механизма компенсации достоверно выше ($p < 0,05$), чем из неполных, следовательно, в полных семьях подростки чаще прибегают к попыткам найти замену реального или воображаемого недостатка с помощью присвоения себе качеств, свойств, ценностей другой личности.

В целом, в обследуемой группе подростков выявлены различия между мальчиками и девочками по показателям поведенческой регуляции, средний уровень которой у девочек достоверно ниже ($p < 0,05$). Девочки более склонны к гипертимному типу поведения, которое характеризуется повышенной активностью, хорошей коммуникабельностью, постоянным поиском новых ощущений и впечатлений. Мальчики-подростки в исследуемой группе школьников более эмоционально холодны, склонны к шизоидному типу реагирования ($p < 0,05$).

Мальчики-подростки чаще используют вытеснение в качестве защитного механизма ($p < 0,05$), чем девочки, в результате действия которого вызывающие психологическое напряжение обстоятельства вытесняются на бессознательный уровень. А девочки чаще прибегают к регрессии ($p < 0,05$), компенсации ($p < 0,05$) и реактивным образованиям ($p < 0,05$) в качестве механизмов преодоления. Таким образом, тревога преодолевается заимствованием свойств и характеристик другой личности или путем перехода на более раннюю ступень развития или происходит трансформация внутренних импульсов в противоположные стремления.

Таким образом, в результате исследования была выявлена зависимость между индивидуальными особенностями подростков и механизмами психологической защиты, а также достоверные отличия в группах подростков из полных и неполных семей, гендерные различия.

Список литературы

1. Психодиагностические методы в практике клинических психологов: учеб пособие / под ред. В. Л. Ситникова. – 2005. – 116 с.
2. Бурлачук Л.Ф. Психодиагностика: учеб. – СПб.: Питер, 2004. – 351 с.
3. Вассерман Л.И., Щелкова О.Ю. Медицинская психодиагностика: Теория, практика и обучение. – М.: Академия, 2003. – 736 с.
4. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности / под ред. Г.С. Никифорова, М. А. Дмитриевой, В. М. Снеткова. – СПб.: Речь, 2001.
5. Практикум по возрастной психологии / под ред. Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. – СПб.: Речь, 2001. – 688 с.

УДК 159.923.2

Т. В. Снегирева

Возрастная динамика готовности личности к самореализации

В статье рассмотрены проблемы саморазвития, самоактуализации современного человека. Раскрыты понятия «готовность», «Я-концепция», «поступок». Рассмотрены основные этапы развития личности человека.

The article covers problems of self-development, self-actualization of the modern human being. It reveals concepts "readiness", "I-concept", "act" and presents the main stages of development of personality.

Ключевые слова: самореализация, личность, возрастная динамика.

Key words: self-realization, personality, age dynamics.

Проблема саморазвития личности в современной отечественной психологии приобрела особое значение в связи с утверждением личностно-ориентированной парадигмы в теории и практике образования. Среди понятий, связанных с саморазвитием личности (самосознание, самопознание, самоутверждение, самосовершенствование, самопрогнозирование, саморегулирование и т. д.), «самоактуализация» и «самореализация» рассматриваются обычно как две неразрывно связанные стороны «одного процесса, процесса развития и роста, результатом которого является человек, максимально раскрывший свой ... потенциал» [3]. Раскрывая сущность этих понятий, Е.Е. Вахромов в самореализации акцентирует внима-

ние на мыслительном, когнитивном аспекте деятельности, ее внутреннем плане; в самоактуализации – в некотором конечном числе действий, которые выполняет субъект на основании сознательно поставленных в ходе самореализации целей и стратегии их достижения.

Содержательную характеристику данным понятиям дал Д.А. Леонтьев, отграничивший самореализацию от других родственных понятий. *Самовыражение* он рассматривает как «...эпифеномен самореализации, когда потребность в трансляции себя оказывается недостаточно подкрепленной соответствующей способностью». *Самоутверждение* имеет в основе стремление реализовать себя таким образом, чтобы получить признание в социуме по принципу «здесь-и-теперь». *Саморазвитие* определяется через деятельность, направленную на самого себя, с целью осуществления себя на более высоком уровне. *Самореализация* проявляется в способности внести социально-значимый вклад в культуру и в других людей. Выяснение сущности понятия самоактуализации, по мнению Д.А. Леонтьева, затруднено его «теоретической аморфностью» в концепции А. Маслоу, где оно включает в себя все названные понятия, игнорируя различия между ними [10].

Представляет интерес идея автора о рассмотрении самореализации личности во взаимосвязи с ее потребностями. Д.А. Леонтьев определяет возможность отождествления потребности в самореализации с потребностями третьего уровня согласно трехуровневой типологии потребностей – с уровнем потребности в опредмечивании, уровнем воплощения сущностных сил человека, его деятельности в реальных предметных вкладах [9].

Данная связь «потребность – самореализация» достаточно четко прослеживается в исследованиях П.П. Горностай [6], в которых понятие самореализации определяется в контексте готовности личности к творчеству, творческой деятельности как ведущей формы активности. Творение самого себя в творческой деятельности автор называет состоянием готовности личности к самореализации. «Психологическая готовность к самореализации, – пишет П.П. Горностай, – это системное явление, проявляющееся в виде ситуативной (например, состояние вдохновения) или долговременной, устойчивой готовности, являющихся диалектическим единством психических состояний и свойств личности». Автор описывает готовность

в различных формах ее проявления соответственно системе личностной, функциональной, содержательной и оценочной сторон личности: «отношение к себе» – личностно-оценочная сторона; «направленность личности» – функционально-оценочная сторона; «качества индивидуальности» – личностно-содержательная сторона; «опыт личности» – функционально-содержательная сторона. Готовность к самореализации в контексте «отношение к себе» представляет собой элемент самосознания личности, образ идеального «Я», идеалы личности. Блок «направленность личности» характеризуется мотивами и потребности творчества, ценностными ориентациями личности, системой ее отношений. В блоке «качества индивидуальности» выделены творческие способности личности как «фундамент» самореализации. И наконец, инструментарием, обеспечивающим реализацию потребностей в творчестве и самореализации, определен «опыт личности». П.П. Горностай не оставляет без внимания вопросы развития готовности к самореализации, связывая их напрямую с развитием склонности к творческому труду как важнейшего компонента ранней детской одаренности, тем самым ограничивая рассмотрение возможностей самореализации выборкой одаренных, талантливых, гениальных личностей.

Высшим уровнем в классификации потребностей Б.С. Каверина также является потребность в творческом труде как основа самореализации. Потребность в самореализации как одна из социогенных потребностей, по мнению автора, имеет определенный путь развития: от потребности в эмоциональном контакте и ориентировочной потребности (потребности во впечатлениях), удовлетворение которых необходимо в младенческом возрасте, до потребности в общении и познавательной потребности, которые и являются основой формирования нравственной и эстетической потребности и потребности в самореализации (потребности быть личностью) [8].

Известно, что целостный, хотя и не лишенный внутренних противоречий образ собственного «Я», который выступает как установка человека по отношению к самому себе – «Я»-концепция – включает в себя следующие компоненты: *когнитивный* (представления человека о самом себе, своих способностях, социальной значимости, мотивах поведения, своем месте во взаимоотношениях с природой и обществом); *аффективный* (оценочная составляющая «Я»-концепции, оценка личностью себя, своих возможностей,

оценка представлений о себе и переживание результатов деятельности, лежащие в основе отношения к самому себе); *поведенческий* (эмоциональная поведенческая реакция или те конкретные действия, которые могут быть вызваны содержанием «Я»–концепции).

Исходным пунктом и мерой отношения человека к себе являются, прежде всего, окружающие его люди, поэтому «Я»–концепция носит социальный характер и начинает формироваться с момента вхождения ребенка в систему социальных отношений, т.е. с рождения. Под влиянием индивидуального опыта формируется преимущественно когнитивный аспект «Я»–концепции. Решающую роль в формировании положительного самоощущения, принятия себя, а, в конечном счете, – самоуважения, самоутверждения, самовыражения и самореализации – играет опыт межличностного взаимодействия, а когнитивной основой является самопознание.

Как было отмечено, критерием самореализации следует считать «предметную реальность социально значимого вклада», что может быть выражено в *поступках личности*. Под поступком понимается «...сознательное действие, оцениваемое как *акт нравственного самоопределения* (выделено авт.) человека» [14], в котором он утверждает себя как личность. Человек осмысливает и оценивает свои поступки на основе того уровня нравственного сознания, до которого он поднялся в своем развитии. По мнению Л. Колберга [5], в ходе нравственного развития ребенок проходит путь от эгоцентрического отношения к окружающему миру, когда оценка любого поступка определяется правилами, усвоенными от взрослых до позиции, в которой он руководствуется своими собственными критериями. Л. Колберг выделяет несколько уровней нравственного развития: *предконвенциональный*, когда поступки определяются внешними условиями, правилами, а основной мотив – избежать наказание или получить одобрение (4–10 лет); *конвенциональный* уровень, когда в своих поступках ребенок ориентируется на общепринятые, традиционные принципы и нормы поведения, свойственные большинству других людей (10–13 лет); *постконвенциональный* (после 13 лет), когда, совершая поступки и оценивая их, человек исходит из своих собственных критериев; только на этом уровне человек адекватно оценивает поступки других и сам способен к активному поступку. «Активный поступок – это не просто утверждение себя или просто утверждение дей-

ствительного бытия, но и неслиянное и неразделенное *утверждение* себя в бытии...» выделено нами – Т.С.) [1].

Как наиболее важный момент поступка философы (М.К. Мамардашвили) выделяют подготовку к поступку как к акту, требующему значительного мужества и откровенности в разбирательстве с самим собой, интериоризации своих ценностей. Сам поступок – это факт и поэтому, почти не имеет значения, насколько хорошо он выполнен. Условием совершения поступка является длительная внутренняя работа с ценностями, проведенная ранее или ведущаяся непрерывно. Внутренняя работа самостроительства также происходит не прекращаясь. В этом случае поступок превращается в средство саморазвития личности, моментом ее самореализации. М.К. Мамардашвили утверждает, что «действительная индивидуализация и позитивная, реальная сила человеческого *самоопределения*» включает в себя «истинную бесконечность» и является «добавлением к реальной природе каждого человека» [11]. Наиболее ярко эта «реальная сила» проявляется в «фиксированной точке интенсивности», когда человек достигает той степени активности, которая приводит к поступку. У А. Маслоу эта ситуация «увеличения напряжения» [16].

Сформулируем теоретические позиции, служащие основанием для определения цели задач исследования:

- «самоактуализация» и «самореализация» – понятия не тождественные друг другу: самореализация может рассматриваться как процесс и как потребность или стремление личности (Д.А. Леонтьев); самоактуализация – как действия субъекта для достижения целей самореализации (Е.Е. Вахромов);
- самореализация как потребность обычно связывается с высшими потребностями личности и прежде всего с потребностью в творчестве и творческой деятельности (Д.А. Леонтьев, Б.С. Каверин, П.П. Горностай);
- самореализация отождествляется с потребностью в опредмечивании, в воплощении своих сущностных сил, своей деятельности, в предметных вкладах (Д.А. Леонтьев);
- подлинная самореализация имеет место в «моменте повышенной интенсивности» (М.К. Мамардашвили); в ситуации «увеличения напряжения» (А. Маслоу) [15;16]; в ситуации преодоления трудностей кризиса (Л.С. Выготский, К.Н. Поливанова) [13];

- сущность понятия «готовность к самореализации» определяется в отношении «...личностной направленности гения», которая сочетается с другими особенностями личности – потребностью в творчестве и мотивами творческой деятельности (П.П. Горностай).

В соответствии с представленными выше позициями предлагается следующая структура готовности к самореализации, включающей в себя основные структурные компоненты личности, обеспечивающие данный процесс.

Ядро структуры (первый внутренний круг) образуют базовые характеристики, определяющие процесс подготовки и готовность к самореализации: потребности и мотивы (потребность в самореализации); уровень «Я»–концепции; характер поступков.

Второй круг структуры включает в себя элементы, составляющие базовые характеристики. Для каждой базовой характеристики имеются соответствующие ей особенности ее проявления. Сферу потребностей и мотивов составляют познавательная потребность в учебной деятельности (для младшего школьника), потребность в самовыражении и самоутверждении (для подростка) и потребность в самоопределении (для старшеклассника). Соответственно представлены «Я»–концепция и «Поступок». Для «Я»–концепции составляющими являются осознание младшим школьником себя как субъекта учебной деятельности, осознание подростком своего места среди других, осознание старшеклассником своего «Я» в социуме и для социума. Характер поступка также имеет свои особенности. В младшем школьном возрасте поступок определяется умением видеть свою ограниченность и переходить границы своих возможностей; в подростковом возрасте – умением строить отношения в социуме на основе нравственно-этических норм; и, наконец, умение определять свое место в социуме составляет основу поступка старшеклассника.

В *третий круг структуры* входят характеристики, определяющие готовность к самореализации личности. В сфере мотивов и потребностей реализация указанных потребностей является основой для возникновения потребности в росте, продвижении и саморазвитии, формирует стремление к идеалу возможного совершенства. В сфере «Я»–концепции возникает целостное осознание себя в единстве трех компонентов: когнитивного, аффективного и поведенческого. Умения же, образующие и характеризующие

поступки личности, определяют ее внутренний локус оценивания и контроля, бескорыстную погруженность в дело. Такова общая структура готовности к самореализации.

В развитии готовности к самореализации в условиях образовательной среды можно выделить несколько этапов соответственно ступеням образования – подготовительный (дошкольный возраст); начальный школьный (младший школьный возраст), средний школьный (подростковый возраст), старший школьный (старший школьный возраст).

В период дошкольного детства интенсивно развивается потребность-мотивационная сфера ребенка: возникает соподчинение мотивов – тенденция к выделению главных и второстепенных, что определяет направленность поведения ребенка. Как многокомпонентное психическое образование формируется самостоятельность, включающая в себя способность ставить перед собой задачу; «удерживать» конечную цель действия и организовывать свои действия в русле ее достижения; соотносить полученный результат с исходным намерением [4]. Основой развития самосознания является возникновение «личного действия». Ситуация «Я сам!» характеризуется расхождением цели действия и ее мотива – попытки ребенка действовать самостоятельно реализуются через его преодоление. Эти попытки означают первую ступень развития готовности к самореализации.

В младшем школьном возрасте основные изменения связаны с новой позицией ребенка: формируются содержательные представления о себе как субъекте учебной деятельности, что выражается в адекватной самооценке, формируются обобщенные представления о своем «Я».

Под влиянием позиции ученика и условий учебной деятельности начинает проявляться чувство ответственности за себя как переживания соответствия результатов своих действий целям и нормам поведения и деятельности. Младший школьник понимает нравственный смысл ответственности, а в отношениях с учителем и сверстниками приобретает опыт ответственного поведения. Стремление быть достойным уважения и самоуважения приводит к необходимости соответствовать нравственному эталону. «Когда потребность соответствовать положительному эталону поведения приобретает личностный смысл, у ребенка появляется ответствен-

ность как черта личности» [12]. Стремление младшего школьника соответствовать нравственному эталону реализуется в ситуации взаимодействия со взрослыми, особенно в ситуации доброжелательного контроля. Поведение, соответствующее эталону, является первым этапом морального развития ученика и основой готовности к нравственным поступкам.

В подростковом возрасте основой развития самосознания является способность к рефлексии на себя и других. Возраст сенситивен к духовному развитию, поэтому все компоненты «Я»-концепции интенсивно формируются. Главный вопрос, который решает для себя ребенок этого возраста – «каков я среди других, каким я предстаю перед другими». В этом плане прежде всего его волнуют его тело, лицо, имя. Самовыражение подростка происходит через рефлексию на свою внешность и тревогу по ее поводу, а также утверждение себя через реализацию своих притязаний на признание, а именно: утверждение себя через свое имя, через удовлетворение потребности в своей «самости» (уникальности), потребности быть и считаться взрослым. Последнее – одна из важнейших форм проявления самосознания подростков. Чувство взрослости выражает новую жизненную позицию по отношению к себе, людям, миру.

Становление образа «Я» и потребностно-мотивационной сферы преломляет через себя развитие нравственной сферы подростка как основы самостоятельного и самодостаточного поведения. Одной из форм индивидуального сознания, которые относятся к психическими новообразованиями возраста, является нравственное сознание, структуру которого определяют знание нравственных норм, отношение к ним, нравственная самооценка, целеполагание. Критерием сформированности нравственного сознания является нравственный поступок. Поступки подростка во всех сферах его жизнедеятельности (учении, общении, поиске средств самовыражения) определяются признанием ими ответственности, а не одобрения, как это было у младшего школьника. Возможным это становится на таких уровнях нравственности, которые Л. Колберг называет конвенциональным и постконвенциональным, выделяя ступени: а) одобрение другими людьми; б) общественные нормы, принципы и ценности; в) универсальные принципы. Поступки подростков, достигших такого уровня, основаны на принципах гуманности, на признании права личности быть равной другим людям и собст-

венных критериях ценности личности. Именно осознание своего места среди других, по нашему мнению, является основой наличия этих критериев, равно как и основой умения строить свои отношения в социуме на основе нравственных норм.

На последней ступени (старший школьный возраст) формируется внутренняя позиция школьника по отношению к себе. Для этого необходима развитая рефлексия, которая обеспечивает возможность тонкого «вчувствования» в собственные переживания, возможность выхода за пределы своего внутреннего мира и позволяет занять по отношению к миру определенную позицию. Поэтому рост самосознания в старшем школьном возрасте предполагает ответственность не только за свои поступки, но прежде всего за свой выбор значимой роли в социуме. Существенной стороной самосознания при этом является личностная рефлексия как форма осознания своего внутреннего мира, необходимая для понимания внутреннего мира другого человека. Она неотделима от самонаблюдения, включающего в себя самоанализ, самоотчет, самокритику, самоприказ. Неслучайно самооценка старшего школьника отличается большей объективностью, устойчивостью, независимостью от оценок окружающих.

Образ «Я» старшеклассника функционирует в единстве всех его составляющих: когнитивного, эмоционального и поведенческого аспектов.

В потребностно-мотивационной сфере определяющее значение имеют мотивы выбора жизненного пути, выбора профессии и потребность в самоопределении. У многих старшеклассников отмечается избирательность в отношении к школьным дисциплинам, определяются тенденции развития интересов и их связь с жизненными планами. Жизненные планы – это широкая программа на будущее, вырабатываемая для себя учеником. В ней отражаются перспективы поведения, деятельности. Жизненный план формируется лишь при условии, что предметом размышлений становится не только конечный результат, но и анализ способов его достижения, осознание и адекватная оценка объективных и субъективных ресурсов.

Восприятие и осознание себя как личности осуществляется путем усвоения и реализации в поступках *абсолютной нравственной нормы*. «...Абсолютность этих норм и их содержание определяется тем, что они являются одновременно и всеобщими, поскольку

связаны со всеобщими свойствами людей, и сугубо личностными, т.е. единичными, особенными, уникальными, присущими и выработанными конкретными личностями» [2].

Дальнейшее развитие личности связано с постановкой и реализацией индивидуальных жизненных планов, т.е. самореализацией, за которую личность несет полную меру ответственности. Чтобы обеспечить готовность к ней, необходима работа по формированию всех компонентов, входящих в ее структуру.

Итак, третья ступень обучения завершается формированием самоопределения старшеклассников как процесса и результата выбора личностью собственной позиции, целей и средств самоосуществления в различных конкретных обстоятельствах жизни. В этом смысле самоопределение является основным механизмом обретения и проявления человеком свободы, важнейшим условием его самореализации. Основой самоопределения становится принятия решения, поступок. В свою очередь, поступок, решение – это исходный толчок к дальнейшему действию, к становлению нравственной позиции, к самоопределению человека. Современный человек может выжить, только самоопределяясь в культуре, в жизни, ориентируясь при этом не на познание, а на понимание себя, других людей, своей и других культур [10].

Основанием для определения «границ» готовности к самореализации личности в онтогенезе соответственно ступеням образования являются, с одной стороны, структура готовности к самореализации, представленная выше; с другой – закономерности процесса формирования основных психологических новообразований личности ребенка.

Представленная авторская позиция в рассмотрении проблемы развития готовности личности к самореализации позволяет:

1. Определить понятие готовности личности к самореализации как *состояние активности* личности, источником которой являются *специфические потребности* – от потребности в самостоятельных действиях до потребности в самоопределении; *определенный уровень «Я»–концепции* и *способность к поступку*.

2. Выделенные характеристики (*специфические потребности; определенный уровень «Я»–концепции* и *способность к поступку*) являются системообразующими компонентами в структуре готовности личности к самореализации;

3. Функционирование выделенных компонентов структуры в онтогенезе определяется особенностями возрастного развития в соответствии с этапами образования, принятыми в отечественной культуре;

4. «Границы» готовности к самореализации устанавливаются с учетом закономерностей процесса формирования основных психологических новообразований личности ребенка, особенно в ситуации преодоления трудностей кризисных периодов.

Список литературы

1. Бахтин М.М. К философии поступка / Философия и социальные науки // Ежегодник 84–85 – М., 1986. – С. 112.
2. Бобнева М.И. Нормы общения и внутренний мир личности // Проблемы общения в психологии. – М., 1981. – С. 254.
3. Вахромов Е.Е. Понятия «самоактуализация» и «самореализация» в психологии. <http://psyche.ru/modules.php?file=1p4p8>.
4. Гуськова Т.В., Елагина М.Г. Личностное образование у детей в период кризиса трех лет // Психология дошкольника: хрестоматия / сост. Г.А. Урунтаева. – М., 1997. – С. 286-296.
5. Годфруа Ж. Что такое психология? – М., 1992. – Т. 2. – С. 27–28.
6. Горностаев П.П. Готовность личности к самореализации как психологическая проблема <http://hpsy.ru/public/x1359.htm>;
http://mirror01.iptelecom.net.ua/~p_gorn/publ01a.html.
7. Дусаевичкий А.К. Развитие личности в учебной деятельности. – М., 1998. – С. 18-22.
8. Каверин Б.С. О психологической классификации потребностей / Вопр. психологии. – №5. – 1987. – С. 121–129.
9. Леонтьев Д.А. Деятельность и потребность // Деятельностный подход в психологии: проблемы и перспективы / под ред. В.В. Давыдова, Д.А.Леонтьева. – М.: Изд. АПН СССР, 1990. – С. 96–108.
10. Леонтьев Д.А.. Самореализация и сущностные силы человека / Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г.Щур. – М.: Смысл, 1997. – С.170–171.
11. Мамардашвили М.К. Картезианские размышления. – М., 1993. – С. 29–32.
12. Мухина В.С. Возрастная психология. – М., 1998. – С. 315, 421.
13. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов. – М., 2000. – 184 с.
14. Словарь практического психолога / сост. С.Ю. Головин. – Мн., 1997. – С. 421.
15. Фрейджер Р., Фейдимен Д. Личность. Теории, упражнения, эксперименты / пер. с англ. – СПб., 2004. – С. 351–359.
16. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности (Основные положения, исследования и применение). – СПб., 1999. – С. 497–501.

Динамика мотивации учащихся как критерий эффективности образовательных процессов

Статья посвящена проблемам формирования мотивации обучения у школьников. Приводятся данные экспериментальной работы, посвященной формированию интересов учащихся 14–15 лет, в рамках профориентационной работы.

The article covers problems of forming schoolchildren's motivation to learn. The author cites the experimental data about forming 14-15-year-old pupils' interests in the context of professional orientation.

Ключевые слова: учащиеся 14–15 лет, мотивация обучения, отношение к себе, к будущему.

Key words: 14–15-year-old pupils, motivation to learn, attitude to oneself, to the future.

Современные психологические методы могут эффективно использоваться в системе образования для решения таких задач, как оптимизация условий обучения, достижение благоприятного климата и гармоничных отношений между субъектами образовательного процесса, повышение уровня мотивации учащихся, развитие социально значимых потребностей, интересов и ценностей, помощь в выборе будущей профессии, контроль качества учебных программ и др.

Традиционные методы психологической диагностики мотивации, основанные преимущественно на анкетном опросе, не всегда могут дать объективную информацию о потребностях, поскольку не только дети, но и взрослые могут испытывать значительные затруднения в понимании своих собственных мотивов поведения. Кроме того, даже адекватно осознанные мотивы могут искажаться при опросе вследствие различной их социальной желательности, что проявляется в маскировке порицаемых и демонстрации одобряемых мотивов. В настоящее время в диагностике мотивации личности интенсивно развивается психосемантическое направление [1–9]. Рост популярности экспериментальных психосемантических методик

обусловлен их уникальными возможностями в изучении сознания. Условием эффективного использования психосемантических методик стала простая и удобная математическая модель индивидуального сознания – семантическое пространство. Наиболее распространенными методиками экспериментальной психосемантики являются семантический дифференциал Ч. Осгуда и репертуарные решетки Дж. Келли. Однако семантический дифференциал и репертуарные решетки предъявляют достаточно высокие требования к уровню образования и интеллектуальному развитию респондентов, представляют собой сложные процедуры сбора и обработки данных, что ограничивает их использование для решения практических задач и делает невозможной работу со школьниками в возрасте до 16–17 лет.

Для решения задачи выявления содержания мотивации в системе школьного образования более адекватной оказалась разработанная И.Л. Соломиным методика цветowych метафор [4, 5]. Методика представляет собой модифицированный вариант цветового теста отношений А.М. Эткинда [7] и характеризуется рядом отличительных особенностей. Во-первых, в методике цветowych метафор обозначение различных понятий одним цветом является косвенным показателем их субъективного сходства. Во-вторых, данная методика не опирается на стандартный психологический смысл цветов. В-третьих, методика цветowych метафор может использоваться не только для выявления отношений к различным людям, но и для определения мотивов различных видов деятельности. Наконец, обследование по методике цветowych метафор может проводиться как в индивидуальной, так и в групповой форме.

Для диагностики мотивов и отношений в процессе подготовки методики к конкретному обследованию необходимо определенным образом подобрать понятия, которые затем будут предъявляться испытуемому. В списке должны быть представлены понятия, характеризующие разные виды деятельности (например, моя учеба, моя будущая работа и т. п.), разные потребности и жизненные ценности (мое увлечение, интересное занятие, богатство, дружба, любовь, карьера, знания, творчество и т. д.), разные эмоциональные переживания (радость, печаль, неприятности, раздражение, страх и т. д.), разных людей (я, моя мать, мой отец, мои учителя, мои одноклассники, мои друзья и т. д.), а также разные события и различные

периоды времени (мое настоящее, мое будущее, мое прошлое, болезнь, неудачи и др.). Конкретный состав списка понятий определяется содержанием решаемой задачи, запросами клиента, интересами специалиста. Названия понятий заносятся на карточки для индивидуальной работы с клиентом или в специальный бланк для группового обследования. Кроме того, для обозначения понятий клиентом используются цветные карточки мелкого или крупного формата. Рекомендуется применять 8 стандартных цветов, соответствующих стимульному материалу теста Люшера.

При групповой форме проведения методики пронумерованные цветные карточки большого формата прикрепляются к доске или стене. Каждому испытуемому выдается бланк регистрации ответов. При этом испытуемому говорится следующее: «Перед Вами на доске находятся цветные карточки, каждая из которых обозначена определенным номером. Вы получили бланк, на котором имеется список понятий. Я прошу Вас обозначить каждое понятие из этого списка определенным цветом. Для этого Вам необходимо в столбике «№ цвета» справа от каждого понятия записать номер того цвета, который, по вашему мнению, лучше всего подходит для обозначения данного понятия».

В том случае, если респондент обозначает несколько понятий одним цветом, это свидетельствует о том, что данные понятия вызывают у него сходные эмоциональные реакции, ассоциируются в его сознании, то есть он одинаково к ним относится. Например, если испытуемый одним и тем же цветом обозначает понятия «Моя учеба» и «Интересное занятие», это значит, что он относится к учебе с интересом, а если одинаковым цветом обозначаются «Школа» и «Неприятности», то представление о школе вызывает негативные эмоциональные переживания.

При анализе результатов методики цветowych метафор можно получить следующие показатели:

- Состав базовых потребностей – содержание наиболее устойчивых и связанных с индивидуальными особенностями личности стремлений, интересов и увлечений: материальных, в отдыхе, в безопасности, коммуникативных, в превосходстве, познавательных, творческих, в достижении успеха и др.

- Удовлетворенность базовых потребностей, степень выраженности эмоционального благополучия или фрустрации в настоящее время.

- Состав ситуационно обусловленных актуальных потребностей, определяющих, чем человек озабочен, на чем он сосредоточен, о чем думает, и что вынужден делать в настоящее время под влиянием внешних обстоятельств.

- Отношение к будущему и прошлому, содержание ожиданий, надежд, намерений, планов, воспоминаний.

- Отношение к себе, уровень самооценки, удовлетворенность своей личностью, социальная идентичность, идеалы и образцы для подражания.

- Отношение к другим людям, степень доверия к ним, симпатии, уважения, соперничества, страхов и других чувств, связанных с конкретными людьми.

- Отношение к различным видам деятельности и их мотивы, в частности, содержание базовых и актуальных потребностей, побуждающих к учебной и трудовой деятельности, а также связанные с различными занятиями эмоциональные переживания.

- Источники стресса – занятия, люди и события, вызывающие негативные эмоциональные переживания.

- Вытесненные из сознания представления и переживания, представляющие собой форму психологической защиты, которая проявляется в том, что человек старается о чем-то не думать, забыть, не замечать вследствие крайней значимости, эмоциональных травм, запретов, нереализованных фантазий, внутренних конфликтов.

Методика цветowych метафор И.Л. Соломина позволяет выявлять содержание мотивов и отношений взрослых и детей старше 7 лет к различным занятиям, людям и событиям.

Информацию о возможностях использования методики цветowych метафор для психосемантической диагностики мотивации в системе образования дают результаты проведенного нами исследования. Работа была посвящена динамике мотивации девятиклассников в процессе тренингового профориентационного курса. В исследовании проверялась гипотеза о том, что программа профориентационных занятий учащихся является эффективным средством развития общей, трудовой и учебной мотивации девятиклассников [7]. Исследование проводилось в двух обычных общеобразовательных школах одного из районов Санкт-Петербурга в 2007 г. Испытуемыми были 88 человек 14–15 лет, которые были

разделены на две группы – экспериментальную (48 человек) и контрольную (40 человек). В экспериментальную группу были включены учащиеся, выразившие желание после уроков заниматься по программе курса профориентации. Учащиеся, отказавшиеся участвовать в профориентационных занятиях, вошли в контрольную группу. На первом, констатирующем этапе исследования учащиеся экспериментальной и контрольной групп прошли диагностику содержания и структуры мотивации и отношений с помощью методики цветowych метафор И.Л. Соломина. На втором, формирующем этапе с участниками экспериментальной группы в тренинговой форме проводились шесть занятий по профессиональному самоопределению. Занятия проводились в четырех подгруппах по 12 человек, один раз в неделю, в течение полутора часов каждое. Наконец, на третьем, контрольном, этапе выполнялась повторная диагностика мотивации с помощью той же методики.

При использовании методики цветowych метафор испытуемые с помощью восьми стандартных цветowych стимулов, соответствующих тесту Люшера, обозначали 86 специально подготовленных понятий: успех, неудача, общение, болезнь, творчество, военная служба, деньги, дети, бизнес, знания, искусство, каким (какой) я хочу быть, конфликты, любовь, люди, материальное благополучие, медицина, бухгалтеры, власть, мое прошлое, водители, мое увлечение, мои друзья, информация, моя мать, моя школа, музыканты, наука, менеджеры, обслуживание, ветеринары, мое будущее, отдых, парикмахеры, печаль, природа, программисты, мой отец, моя будущая профессия, какой (какая) я на самом деле, карьера, интересное занятие, военные, выполнение обязанностей, высшее образование, продавцы, промышленность, богатство, рабочие, взрослые, неприятности, образование, радость, реклама, сварщики, мое настоящее, предприниматели, свобода, сельское хозяйство, моя будущая работа, инженеры, семья, слесари, маляры, спорт, строительство, техника, транспорт, труд, угроза, управление, домашнее хозяйство, заработок, здоровье, развлечение, раздражение, ученые, плотники, повара, учителя, финансы, страх, швеи, юристы, спортсмены, учеба.

Для групповой обработки данных использовалась компьютерная программа, которая позволяла по каждой группе получить таблицу сходства каждого понятия с каждым (86x86). Показателем степени сходства пары понятий в групповом сознании был процент

участников группы, обозначивших данные два понятия одинаковым цветом. Дальнейший анализ такой матрицы позволил сделать выводы о структуре ассоциаций в сознании группы. Два понятия считались связанными в сознании, если не менее одной трети испытуемых в группе обозначали их одинаковым цветом.

В представленной таблице для каждого из понятий: «Мое увлечение», «Интересное занятие», «Мое будущее», «Мое прошлое», «Какой (какая) я на самом деле», «Моя будущая профессия», «Промышленность», «Рабочие», «Печаль» и «Угроза» даны списки понятий, которые ассоциируются с названными более чем у 33 % участников – по контрольной и экспериментальной группам, до и после занятий.

Таблица

Ассоциации между понятиями у участников экспериментальной и контрольной группы до и после тренинговых занятий

Понятия	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	До тренинга	После тренинга	До тренинга	После тренинга
Мое увлечение	Моя будущая профессия Какой (какая) я на самом деле Интересное занятие Радость Моя будущая работа	Искусство Любовь Мои друзья Наука Моя будущая профессия Какой (какая) я на самом деле Радость Сварщики Мое настоящее Свобода Моя будущая работа Здоровье Развлечение Юристы	Мое настоящее	Мое будущее Радость Моя будущая работа Развлечение

Интересное занятие	Успех Творчество Каким (какой) я хочу быть Мое увлечение Мои друзья Моя мать Отдых Моя будущая профессия Образование Моя будущая работа Спорт Управление Заработок Здоровье Развлечение Финансы	Успех Каким (какой) я хочу быть Люди Мои друзья Информация Моя мать Мое будущее Отдых Моя будущая профессия Какой (какая) я на самом деле Карьера Высшее образование Радость Мое настоящее Свобода Моя будущая работа Семья Здоровье Развлечение	-	Карьера
Мое будущее	Успех Люди Какой (какая) я на самом деле Карьера Богатство Заработок	Успех Каким (какой) я хочу быть Мои друзья Моя мать Отдых Мой отец Моя будущая профессия Какой (какая) я на самом деле Карьера Интересное занятие Высшее образование Взрослые Образование Радость Мое настоящее Свобода Моя будущая работа Семья Спорт Здоровье Развлечение Спортсмены	Каким (какой) я хочу быть Моя будущая профессия Какой (какая) я на самом деле Карьера Образование Мое настоящее Моя будущая работа Спорт Заработок Юристы	Мое увлечение Моя будущая профессия Образование Мое настоящее Моя будущая работа Развлечение Спортсмены

Мое прошлое	Моя школа	Искусство Мой отец Мое настоящее Транспорт	Печаль	-
Какой (какая) я на самом деле	Мое увлечение Мои друзья Мое будущее Моя будущая профессия Карьера Радость Мое настоящее Семья Спорт Развлечение Повара	Каким (какой) я хочу быть Мое увлечение Моя мать Моя школа Мое будущее Отдых Мой отец Моя будущая профессия Интересное занятие Высшее образование Радость Мое настоящее Свобода Моя будущая работа Семья Здоровье Развлечение	Каким (какой) я хочу быть Мое будущее Моя будущая профессия Моя будущая работа	Каким (какой) я хочу быть Любовь Развлечение Учеба

Моя будущая профессия	Успех Каким (какой) я хочу быть Мое увлечение Мои друзья Моя мать Отдых Какой (какая) я на самом деле Карьера Интересное занятие Высшее образование Богатство Радость Моя будущая работа Семья Зарботок Здоровье Развлечение Финансы	Успех Общение Каким (какой) я хочу быть Мое увлечение Мои друзья Моя мать Мое будущее Отдых Мой отец Какой (какая) я на самом деле Карьера Интересное занятие Высшее образование Взрослые Образование Радость Мое настоящее Свобода Моя будущая работа Семья Домашнее хозяйство Здоровье Развлечение Спортсмены	Каким (какой) я хочу быть Мое будущее Какой (какая) я на самом деле Карьера Моя будущая работа Техника Зарботок Юристы	Бизнес Каким (какой) я хочу быть Материальное благополучие Мое будущее Радость Моя будущая работа Семья Развлечение
Промышленность	-	Мои друзья Продавцы Здоровье Развлечение	-	-
Рабочие	Водители Маляры Строительство Труд Плотники Учителя	Военная служба Военные	Сварщики Слесари Труд Плотники	Военные Сварщики Слесари
Печаль	Неудача Моя школа Неприятности	Неудача Неприятности Угроза Раздражение Страх	Мое прошлое	Неудача Болезнь Неприятности

Угроза	Военная служба Неприятности Раздражение	Военная служба Конфликты Печаль Военные Неприятности Раздражение	Неудача Конфликты Военные Неприятности Раздражение Страх	Военная служба Конфликты Власть Моя школа Военные Неприятности Раздражение Страх
--------	---	---	---	---

Анализ полученных результатов позволяет сделать следующие выводы.

1. Школьники, согласившиеся участвовать в профориентационной программе, уже до занятий отличаются более широким кругом интересов и увлечений, большей озабоченностью материальными, коммуникативными, семейными и образовательными проблемами, большей степенью увлеченности будущей профессией и работой. Школьники, вошедшие в контрольную группу, характеризуются в значительной мере утратой интересов и увлечений, отсутствием желания менять свое будущее, относительным безразличием к будущей профессии, направленностью преимущественно на развлечения.

2. Содержание интересов и увлечений в экспериментальной группе после занятий расширяется в еще большей степени. До занятий ведущими в структуре потребностей школьников были потребности в самоактуализации, отдыхе и материальном благополучии, после занятий усиливаются также потребности в самоутверждении и аффилиации. До занятий участники экспериментальной группы выражали свой интерес к таким занятиям, как образование, управление, финансы, после занятий – это высшее образование, информация, наука, искусство. В контрольной группе при первом замере конкретные интересы и увлечения не были выявлены, при втором – усилился интерес только лишь к развлечениям и карьере.

3. Содержание представлений о будущем у участников экспериментальной группы в значительной мере расширяется и дифференцируется. Так, до занятий с будущим ассоциировались только такие понятия, как успех, карьера, богатство и заработок. После занятий будущее начинает восприниматься как интересное занятие, связанное, кроме успеха и карьеры, со свободой, здоровьем, отды-

хом, развлечениями, спортом, образованием, работой и профессией, дружеским и семейным общением. Материальная мотивация перестает ассоциироваться с представлением о будущем. В контрольной группе содержание представлений о будущем при повторной диагностике изменяется несущественно. Изначально будущее ассоциировалось с материальными потребностями и самоутверждением, впоследствии – с развлечениями.

4. В экспериментальной группе до занятий прошлое ассоциируется только со школой, после занятий – с более разнообразным перечнем понятий, включая настоящее, т. е. настоящее воспринимается как естественное продолжение прошлого. В контрольной группе при первом замере прошлое ассоциируется с печалью, т. е. воспринимается как источник негативных эмоциональных переживаний, при повторной же диагностике представление о прошлом вообще вытесняется из сознания. Актуализация воспоминаний под влиянием участия в профориентационных занятиях косвенно свидетельствует о повышении доступности ресурсов, связанных с прошлым опытом.

5. В экспериментальной группе повышается уровень самооценки, уменьшается степень идентичности с друзьями и усиливается идентификация с родителями; представление о себе в большей степени ассоциируется со здоровьем. Контрольная группа обнаруживает отсутствие существенных сдвигов в самооценке: как до, так и после школьники, которые вошли эту группу, характеризуются высоким уровнем самооценки при отсутствии ассоциаций между представлением о себе и представлением о других людях.

6. Есть основания говорить об усилении и расширении перечня мотивов профессиональной и трудовой деятельности в экспериментальной группе. В контрольной группе к будущей профессиональной деятельности побуждают только материальные потребности и потребности в самоутверждении, при повторном же обследовании потребность в самоутверждении вообще утрачивается, а будущая работа начинает восприниматься как развлечение.

7. Отношение к рабочим, как в экспериментальной, так и в контрольной группе, при первом и втором обследовании характеризуется отсутствием ассоциаций с позитивными и негативными эмоциональными переживаниями. Отношение к промышленности изначально, как в экспериментальной, так и в контрольной группе,

характеризуется тенденцией к вытеснению данного представления из сознания. Повторное обследование членов контрольной группы подтвердило полное отсутствие изменений в отношении к промышленности, в то время как члены экспериментальной группы после участия в профориентационной программе перестали вытеснять из сознания представление о промышленности.

8. В обеих группах имеется представление о таких источниках стресса, как конфликты, военные и военная служба. При этом школа и прошлое также часто воспринимаются как источник негативных эмоциональных переживаний. Существенных различий между источниками стресса в экспериментальной и контрольной группе по итогам первого и второго обследования не обнаружено. Следовательно, можно сделать вывод, что участие в профориентационной программе не защищает от болезненных эмоциональных реакций и не является средством психологической коррекции неблагоприятных эмоциональных состояний.

Результаты психосемантического исследования содержания и структуры эмоциональных отношений школьников свидетельствуют о том, что участие в программе профориентационных занятий благоприятно влияет на общую и профессиональную мотивацию: расширяет сферу интересов и увлечений, актуализирует ряд потребностей, расширяет и дифференцирует образ будущего, активизирует прошлый опыт, способствует повышению самооценки и идентификации с родителями, усиливает побуждение к будущей профессиональной деятельности, способствует лучшему осознанию значимых для выбора профессии представлений и понятий. Однако при этом рабочие профессии и сфера промышленности не становятся более привлекательными для участников занятий. Следовательно, использованный курс профориентационных занятий продемонстрировал свою эффективность по большинству показателей. В свою очередь, методика цветowych метафор оказалась информативной для решения конкретной практической задачи оценки эффективности образовательной программы.

Психосемантические методы диагностики при решении разноплановых задач в системе образования имеют, на наш взгляд, большие перспективы. Охарактеризуем кратко результаты еще одного психосемантического исследования, выполненного нами для

оценки возможности использования методики цветowych метафор в целях выявления отношений к учебе в начальной школе [6].

Значительное количество учащихся начальных классов испытывают затруднения в процессе школьного обучения, связанные со сменой ведущего вида деятельности, изменением характера отношений со сверстниками и взрослыми, новыми требованиями педагогов и родителей, неблагоприятными условиями обучения, повышенными физическими, интеллектуальными и эмоциональными нагрузками. Это может проявляться в учебной неуспеваемости, нарушениях дисциплины, эмоциональном напряжении, снижении настроения, негативном отношении к школе, потере интереса к учебе, жалобах на состояние здоровья. Эмоциональные отношения могут рассматриваться, с одной стороны, как фактор, затрудняющий или облегчающий психологическую адаптацию школьников; с другой стороны, как показатель уровня этой адаптации.

В этих условиях методика позволяет в течение короткого времени получить информацию о содержании эмоциональных переживаний и отношений каждого ребенка к себе, различным людям, занятиям и событиям; представить эмоциональный портрет класса в целом и сравнить его с другими классами. Повторное использование методики дает возможность отслеживать динамику отношений.

Список понятий нашего исследования содержал следующие категории: виды деятельности (игра, учеба, труд, отдых, домашнее задание), события (болезнь), люди и группы людей (мой друг, моя школа, моя учительница, мой класс, моя семья), позитивные чувства (радость, интерес, увлечение, счастье), негативные чувства (грусть, обида, страх, скука). Использовалась игра в волшебную комнату, стены которой «окрашивались» в различные цвета в зависимости от того, о чем думает человек. Школьники (учащиеся вторых классов) на листок в столбик записывали номера цветов, в которые, по их мнению, окрашивалась комната, когда психолог называл различные слова из списка. На обратной стороне листка школьники в строчку записывали номера цветов в порядке привлекательности.

В процессе обработки результатов для каждого ребенка выписывались восемь групп понятий, обозначенных цветами с первого по восьмой по степени привлекательности. Анализировалось, какие именно понятия были обозначены самым привлекательным и самым непривлекательным цветом, что позволяло определить содер-

жание стремлений и источников стрессовых переживаний. Выявлялось, какие понятия ассоциировались с позитивными, а какие – с негативными чувствами. Определялось, с какими чувствами ассоциировались понятия «Моя школа», «Моя учительница», «Мой класс», «Учеба», «Домашнее задание». Таким образом, для каждого ребенка были получены показатели отношений к различным видам деятельности, разным людям, определены содержание интересов и увлечений, источники страха и других болезненных переживаний. Групповая обработка включала в себя подсчет количества и процента учащихся класса, которые обозначали одним и тем же цветом различные пары понятий, образованных, с одной стороны, аспектами учебной деятельности (моя школа, мой класс, моя учительница, учеба, домашнее задание), а с другой стороны – позитивными и негативными чувствами (радость, интерес, увлечение, счастье, грусть, обида, страх, скука). Например, подсчитывалось, какой процент учеников данного класса считает, что «учеба» – это «радость» (т. е., указанные понятия относятся к одной группе, обозначены одинаковым цветом), а какой процент учащихся относит к одной группе «учебу» и «страх».

Таким образом, результаты использования методики цветowych метафор в младших классах общеобразовательной школы позволяют:

- определить отношения учащихся к различным формам учебных занятий, учебным программам, дисциплинам, преподавателям и одноклассникам;
- оценить уровень адаптации учащихся к учебной деятельности, выявить содержание и источники эмоциональных проблем, выделить конкретные группы детей, характеризующихся наличием связанных с учебной проблем и нуждающихся в дополнительной психологической и педагогической помощи;
- сравнить эмоциональные отношения и учебную мотивацию учащихся в разных классах и образовательных учреждениях;
- отследить динамику эмоциональных отношений и мотивации учащихся в процессе изменений содержания и условий учебной деятельности.

Список литературы

1. Петренко В.Ф. Введение в экспериментальную психосемантику. Исследование форм репрезентации в обыденном сознании. – М.: МГУ, 1983.
2. Петренко В.Ф. Основы психосемантики. – СПб.: Питер, 2005.

3. Похилько В.И. Психодиагностика индивидуального сознания // Общая психодиагностика / под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. – М.: МГУ, 1987.
4. Соломин И.Л. Психосемантическая диагностика скрытой мотивации: метод. руководство. – СПб.: ИМАТОН, 2001.
5. Соломин И.Л. Современные методы психологической экспресс-диагностики и профессионального консультирования. – СПб.: Речь, 2006.
6. Соломина Л.Ю. Диагностика структуры и содержания эмоциональных отношений младших школьников в оценке психологической адаптации // Психология образования: региональный опыт: материалы Второй Национальной науч.-практ. конф. 13–15 дек. 2005 г. – М., 2005. – С. 101–102.
7. Соломина Л.Ю. Групповые профориентационные занятия как фактор повышения психологической готовности к самоопределению старших школьников // Психология образования: подготовка кадров и психологическое просвещение: материалы IV Национальной науч.-практ. конф. 13–15 дек. 2007 г. – М.: Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России», 2007. – С. 291–293.
8. Шмелев А.Г. Введение в экспериментальную психосемантику. Теоретико-методологические основания и психодиагностические возможности. – М.: МГУ, 1983.
9. Эткинд А. М. Цветовой тест отношений и его применение в исследовании больных невротами // Социально-психологические исследования в психоневрологии / под ред. Е. Ф. Бажина. – Л., 1980. – С. 110–114.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

УДК 159.944

Р. Е. Булат

Формирование психологической готовности выпускников военно-технических вузов к профессиональной деятельности в экстремальных условиях

Специфика воинского труда выпускников военных вузов строительного профиля характеризуется повышенными информационными нагрузками, высоким психоэмоциональным напряжением и возросшими расходами функциональных резервов адаптации. Поэтому актуализируется противоречие между высокими требованиями к психологической выносливости, стрессоустойчивости выпускников, их психофизиологическим механизмам жизнедеятельности и биологией человека, по-прежнему остающейся относительно устойчивым, консервативным началом. Автором предлагается инновационный подход к формированию психологической готовности выпускников военно-технических вузов к профессиональной деятельности в экстремальных условиях.

Specificity of military activity, that students graduating from military construction university have to realized, characterizes by high data traffic, high psychoemotional effort and high costs of functional reserve. That is why, conflicts between high demands to graduating students' nerve force and their psychophysiological mechanism of their vital activity and human's biology (that is very stable) become very significant. The author suggests innovation approach to formation of graduating from military university students' psychological readiness to professional activity in extreme conditions.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, психологические особенности, непрерывное образование строительного профиля, экстремальные условия деятельности

Key words: professional Training, psychological peculiarities, continuous engineering education, activity's extreme conditions.

Экстремальность профессиональной деятельности военных специалистов строительного профиля на протяжении десятилетий ограничивалась выполнением производственных задач в полевых условиях и различных природно-климатических зонах. Однако в по-

следние полтора десятилетия обострение социально-политических, экономических, национальных, территориальных, религиозных и других противоречий в нашей стране, находящих выход в экстремистских проявлениях, привело к тому, что большое количество объектов нового строительства, реконструкции и эксплуатации оказались на территориях, где реально существуют угрозы вооружённых нападений и террористических актов.

Кроме того, переход к рыночным взаимоотношениям predetermined значительный рост нагрузок в управленческом компоненте профессиональной деятельности военных специалистов строительного профиля. В настоящее время кроме неоднородности специализации и квалификации персонал структурных подразделений сферы строительства имеет различия в возрасте и опыте работы, национальности и даже гражданстве, способе начисления и порядке оплаты труда, семейном положении и половой принадлежности, целях труда, мотивации к деятельности и др. При этом рынок иностранной рабочей силы, пришедшей на смену военным строителям срочной службы, противоречит требованиям к квалификации строительных рабочих.

Поэтому профессиональная деятельность выпускников военных вузов строительного профиля характеризуется повышенными информационными нагрузками, высоким психоэмоциональным напряжением и возросшими расходами функциональных резервов адаптации. В результате, специфика их воинского труда актуализирует противоречие между высокими требованиями к психофизиологическим механизмам их жизнедеятельности и биологией человека, по-прежнему, остающейся относительно устойчивым, консервативным началом. Это приводит к биологической аритмии и психологической дисгармонии развития человека, к причинам различных заболеваний.

Результаты профессиональной деятельности молодых офицеров свидетельствуют о том, что большинство из них, обладая инженерно-техническими знаниями, умениями и навыками в требуемом объёме, далеко не всегда способны применить их в экстремальной обстановке. Поэтому реальные современные условия, predetermined рост требований к психологическим свойствам личности выпускников военных вузов технического профиля, обуславливают

необходимость усиления подготовки специалистов к профессиональной деятельности в экстремальной обстановке.

Наряду с этим, сохраняющаяся инертность во взглядах на «мирный» характер созидательного труда военных строителей негативно влияет на переосмысление задач образовательного процесса военно-технических вузов. В прямой постановке проблема подобной психологической подготовки поставлена сравнительно недавно и, как следствие, не получила достаточно всестороннего рассмотрения.

Актуальность и педагогическая значимость очерченной проблемы, её недостаточная научно-практическая разработанность обусловили цель исследования: *повышение эффективности и качества формирования психологической готовности выпускников военных вузов технического профиля к профессиональной деятельности в экстремальных условиях.*

В рамках осуществляемого исследования были проанализированы причины неполного соответствия фактического уровня психологической готовности выпускников военных вузов технического профиля профессиональной деятельности в экстремальных условиях и современных требований к ней. Основные из них:

- в отличие от вузов силовых структур, где боевая, командно-методическая и психологическая составляющие являются основой подготовки специалистов, образовательный процесс в военно-технических вузах, также ограниченный пятилетним периодом, включает, значительный объём дисциплин инженерно-технической направленности, рост количества информации, по которым на боевую, управленческую и психологическую подготовку военных инженеров не оставляет необходимого объёма учебных часов;
- совокупность требований общеобразовательных стандартов РФ и современных квалификационных требований МО РФ трудновыполнима за пятилетний период, однако ни те, ни другие не могут иметь исключений для военных вузов технического профиля;
- уровень профессионально важных психологических свойств личности у зачисляемых на первый курс обучения продолжает снижаться;
- образовательный процесс военно-технических вузов сохраняет определённую оторванность от практики войск, где основным критерием оценки качества подготовки специалиста является не

объём усвоенных знаний, как в учебном учреждении, а его реальная готовность к самостоятельному выполнению многоплановых задач профессиональной деятельности.

Обобщение научных достижений, требований руководящих документов и результатов анализа деятельности выпускников университета в боевых условиях, позволило сформулировать понятие *«психологическая готовность выпускников военных вузов технического профиля к профессиональной деятельности в экстремальных условиях»*, установить структуру и содержание этого понятия, выявить его основные компоненты и характерные особенности.

Результаты анализа психологических условий совершенствования процесса формирования требуемой готовности способствовали выводу о том, что в настоящее время наиболее значимы те из них, которые активизируют учебно-познавательную деятельность курсантов. В их числе – усиление мотивации курсантов к приобретению и развитию профессионально важных качеств, а также приближение условий подготовки к условиям дальнейшей профессиональной деятельности военных специалистов-строителей.

Обоснованная необходимость модернизации образовательного процесса предопределила разработку модели формирования психологической готовности выпускников военных вузов технического профиля к профессиональной деятельности в экстремальных условиях. Её смысл заключается в поэтапном формировании и развитии у обучаемых специфических психологических свойств личности, адекватных содержанию понятия *«психологическая готовность выпускников военных вузов технического профиля к профессиональной деятельности в экстремальных условиях»*. Для этого на каждом из этапов определены содержание требуемой готовности и соответствующий ей уровень сформированности необходимых свойств личности выпускника.

В то же время была обеспечена взаимосвязь учебных дисциплин с практическим выполнением курсантами задач, требующих системы действий, по своей психологической структуре коррелирующихся с действиями, совершаемыми в реальной профессиональной деятельности в экстремальных условиях. Поэтому следует подчеркнуть, что ведущая роль в формировании психологической

готовности выпускников военных вузов технического профиля к профессиональной деятельности в экстремальных условиях в рамках разработанной модели принадлежит подготовке и непосредственному выполнению ими обязанностей в караулах. С организационной точки зрения это связано с тем, что:

- во-первых, особенностью военных вузов инженерно-строительного профиля является то, что в отличие от других, например общевоинских командных вузов, в содержании их образовательного процесса возможность решения курсантами боевых задач ограничивается выполнением обязанностей в караулах, что (и только это) и является реальной деятельностью в экстремальных условиях в укладе их воинской службы;

- во-вторых, воссоздание фрагментов практической деятельности военно-строительных организаций реализуется как в содержании образовательного процесса, так и в укладе повседневного воинского труда курсантов.

С содержательной точки зрения мы опирались на результаты наших исследований свидетельствующие о том, что в период выполнения курсантами обязанностей в карауле их деятельность характеризуется рядом психологических особенностей, которые по своей специфике, педагогической значимости и оказываемому влиянию на психологическое состояние обучаемых, являются уникальными по сравнению с любыми другими видами их деятельности. Основные из них:

- распределение времени выполнения боевой задачи на четыре шестичасовых цикла, каждый из которых включает три (двухчасовых) основных вида деятельности – выполнение боевой задачи на посту, выполнение обязанностей по службе в караульном помещении и отдых;

- резкое изменение традиционного режима сна курсантов на периодичный (по 1,5 ч через каждые 4,5 ч);

- частое возникновение потребности в быстром и качественном психофизиологическом восстановлении возможностей организма после перенесенных «сверхнагрузок» (в каждом цикле, т.е. четыре раза через 4 ч);

- значительное усиление воздействия психологических раздражителей во время выполнения боевой задачи, связанных с длительной концентрацией внимания и монотонностью деятельности,

ответственностью за выполняемые действия, цикличной сменой видов деятельности, относительной замкнутостью пространства, ограниченностью выполняемых приемов и движений, отсутствием полноценного отдыха и др.;

- постоянное состояние «тревожности», усиленное «ценой ошибки», однако не зависящее от вида текущей деятельности военнослужащего в карауле, так как потребность в повышенной готовности к выполнению команды «в ружье» не должно ослабевать и во время, отведенное для отдыха;

- значительное влияние на результаты деятельности: подбора курсантов в состав караула и распределения их по постам и сменам в зависимости от их совместимости в коллективной деятельности; индивидуальных психологических особенностей курсантов, в том числе условий протекания у них нервных процессов (торможений и ускорений); осознания курсантами целей, критериев оценки и стимулов боевой деятельности; способностей курсантов к командной работе, их готовности к принятию решений в кратчайшие сроки, переключению с одного вида деятельности на другой.

Разработка компонентов предлагаемой модели осуществлялась на основе проектирования процесса выполнения боевой задачи как совокупности комплексных, сложных и простых процессов и дальнейшего выявления четырёх последовательных этапов подготовки: подготовка к первому выполнению боевой задачи; подготовка и выполнение боевых задач во внутренних караулах; подготовка и выполнение боевых задач в гарнизонных караулах; подготовка и выполнение боевых задач в должностях разводящего, начальника караула и его помощника.

Обеспечение взаимосвязи между содержанием учебных дисциплин, практическим выполнением курсантами обязанностей в караулах и определёнными этапами подготовки способствовало унификации дидактического обеспечения, что позволило рационализировать объёмы профессиональной информации. Модель предопределила разработку ряда психологических методик, позволяющих на всех этапах подготовки специалистов рационально воссоздать фрагменты практики войск и поддерживать у каждого курсанта оптимальный уровень мотивации за счёт сочетания моральных и материальных стимулов.

Кроме того, модель обеспечила прочную связь между укладом воинской службы курсантов в целом и содержанием образовательного процесса; полноценное использование данных психологических обследований обучаемых; индивидуализацию процесса психологической подготовки; упрочнение двусторонней связи вуза с «заказчиком».

Для подтверждения достоверности результатов исследования был проведён формирующий эксперимент, в котором приняло участие 238 курсантов экспериментальных и контрольных учебных групп, 10 преподавателей и 6 офицеров-командиров. Эксперимент осуществлялся в рамках существующего графика учебного процесса и регламентированных норм нагрузки на преподавателей и командиров подразделений. Репрезентативность выборки результатов исследования обеспечивал подбор экспериментальных и контрольных учебных потоков, учитывающий однородность уровней подготовки курсантов при поступлении.

Сравнительный анализ (рис. 1) показателей среднего балла за усвоение курсантами программы обучения по общевоенным и военно-специальным дисциплинам, среднего балла за подготовку и выполнение обязанностей в караулах позволил сделать вывод о том, что внедрение разработанных инноваций обеспечило повышение качества военно-профессиональной подготовки в целом и рост психологической готовности выпускников военных вузов технического профиля к профессиональной деятельности в экстремальных условиях, в частности.

Анализ анкетирования курсантов также позволил убедиться и в преобладании, и в большей стабильности уровня мотивации к выполнению боевых задач у курсантов экспериментального потока по сравнению с обучаемыми в контрольных группах. Кроме того, дальнейшее сопоставление результатов анализа привело к подтверждению теоретического вывода о прямой зависимости показателей выполнения курсантами обязанностей в караулах с уровнем и стабильностью их мотивации к выполнению боевых задач. Причём такая связь прослеживается не только с мотивацией курсантов к выполнению боевых задач во время обучения, но и с их мотивацией к дальнейшей службе. Применение методов математической обработки данных эксперимента подтвердило достоверность результатов исследования.

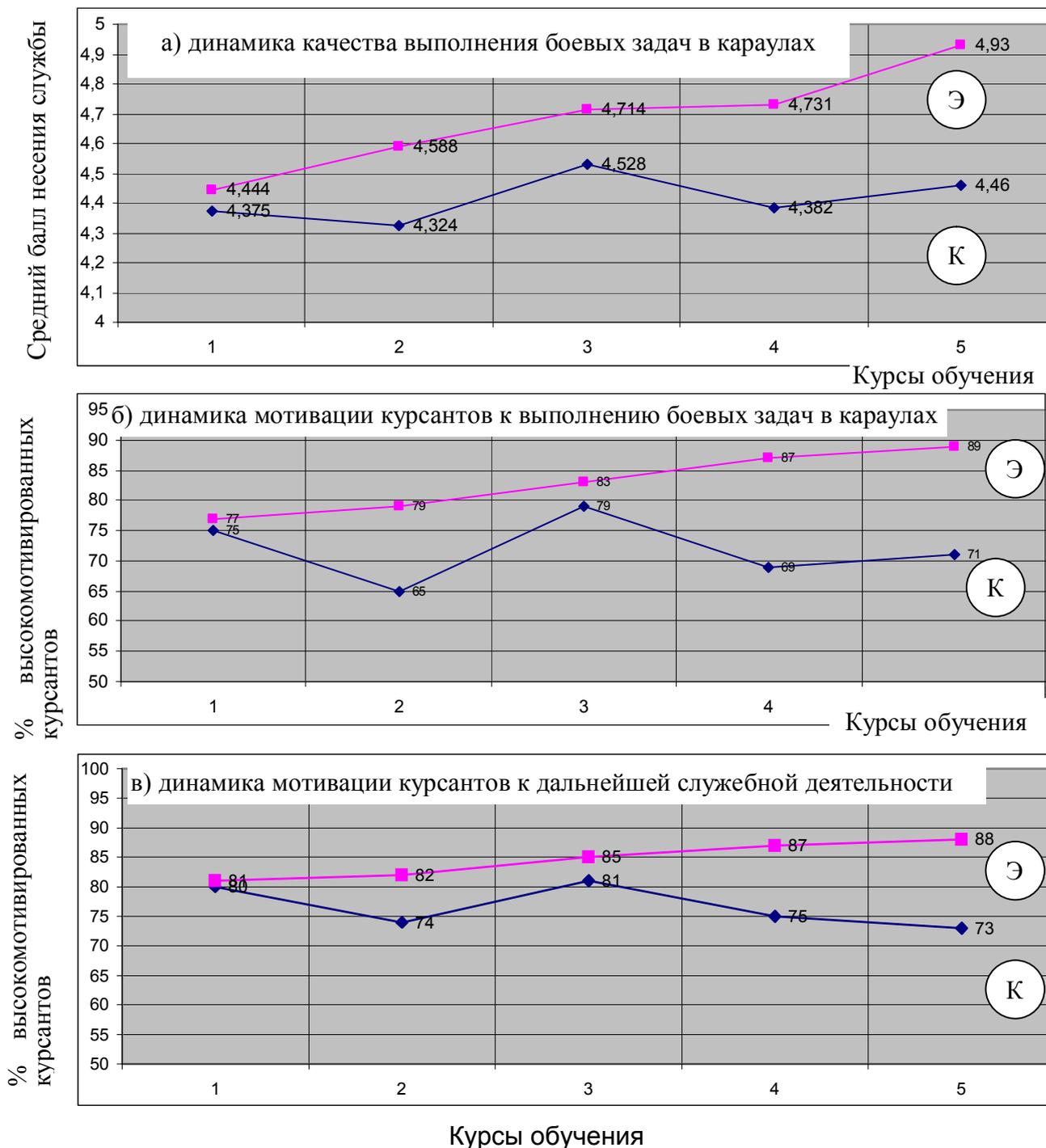


Рис. 1. Взаимозависимости качества выполнения курсантами экспериментальных и контрольных учебных групп боевых задач от их мотивации к несению службы в карауле и к дальнейшему воинскому труду

Мониторинг официальных отзывов из военно-строительных организаций подтвердил более высокий уровень готовности выпускников экспериментальных учебных групп как к действиям в экстремальных условиях, так и к профессиональной деятельности в целом. Кроме того, с целью подтверждения достоверности получен-

ных результатов, мы исследовали особенности профессионального роста выпускников экспериментальных и контрольных учебных групп. Для этого на основании экспертного опроса были проведены параллели между должностями по степени их значимости (табл. 1).

Таблица 1

**Соответствие должностей
в монтажных, проектных и эксплуатационных организациях**

1	Прораб	Специалист	Инженер
2	Начальник участка	Ведущий специалист	Начальник смены
3	Начальник отдела	Руководитель группы	Начальник цеха
4	Главный инженер, руководитель проекта, заместитель управляющего		
5	Управляющий организацией		

На втором этапе осуществлена группировка специалистов в зависимости от их карьерного роста. Так, работники компаний были условно разделены на четыре группы (бесперспективные, перспективные, успешные, особо успешные) в зависимости от степени успешности их карьеры.

Таблица 2

**Результаты карьерного роста выпускников экспериментальных
и контрольных учебных групп за 2000–2007 годы**

	Выпускники экспериментальных учеб- ных групп		Выпускники контрольных учебных групп	
	Кол-во	%	Кол-во	%
Всего	98	100	140	100
Бесперспективные	12	12,25	29	20,71
Перспективные	39	39,8	51	36,42
Успешные	38	38,8	47	33,57
Особо успешные	9	9,15	11	7,86

Таким образом, исследование проблемы психологической готовности выпускников военных вузов технического профиля к профессиональной деятельности в экстремальных условиях показало, что:

- современные условия, предопределяющие рост требований к психологическим свойствам личности выпускников военных вузов технического профиля, обуславливают необходимость усиления их

психологической подготовки к профессиональной деятельности в экстремальных условиях;

- разработанная модель формирования психологической готовности выпускников к профессиональной деятельности в экстремальных условиях включила поэтапное формирование и развитие у обучаемых специфических психологических свойств личности, адекватных содержанию понятия готовности;

- ведущая роль в формировании психологической готовности выпускников к профессиональной деятельности в экстремальных условиях в рамках разработанной технологии принадлежит подготовке и непосредственному выполнению ими обязанностей в караулах;

- модель предопределила разработку ряда методик, позволяющих на всех этапах подготовки специалистов рационально воссоздать фрагменты практики войск и поддерживать у каждого курсанта оптимальный уровень мотивации за счёт сочетания моральных и материальных стимулов, а также обеспечила прочную связь между укладом воинской службы курсантов и содержанием образовательного процесса;

- проведённый формирующий эксперимент подтвердил достоверность результатов исследования в более высоком уровне психологической готовности выпускников экспериментальных учебных групп к профессиональной деятельности в экстремальных условиях.

Список литературы

1. Булат Р.Е., Головачёв А.В. Поиск новых педагогических подходов в подготовке курсантов технических военных вузов к выполнению боевых задач // Армейский сб. – М., 2003. – № 3. – С. 60–64.

2. Булат Р.Е. Концептуальные основы подготовки военных специалистов технического профиля к производственной деятельности в боевой обстановке // Научно-технический отчёт КНИР «Педагог-2» / ВИТУ. – СПб., 2005.

3. Булат Р.Е., Пырский А.М. Основы подготовки военных специалистов строительного профиля к производственной деятельности в экстремальных условиях // Надёжность деятельности в экстремальных условиях: материалы межвуз. конф. / под ред. Ю.А. Шаранова. – СПб.: СПбАА. 2005. – С. 31–35.

4. Новые технологии в военно-специальной подготовке: Тезисы докладов межвузовской научно-практической конференции / под ред. Р.Е. Булат / ВИТУ. – СПб., 2008. – 84 с.

Сведения об авторах

Булат Роман Евгеньевич – кандидат педагогических наук, доцент, Военный инженерно-технический университет, Санкт-Петербург, e-mail: bulatrem@mail.ru

Ермакова Елена Сергеевна – доктор психологических наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, e-mail: Dekanat@psy-lgu.spb.ru

Желателев Денис Валерьевич – кандидат психологических наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, e-mail: Dekanat@psy-lgu.spb.ru

Костромина Светлана Николаевна – доктор психологических наук, доцент, кафедра психологии и педагогики личностного и профессионального развития, Санкт-Петербургский государственный университет, e-mail: Dekanat@psy-lgu.spb.ru

Курбанов Сергей Викторович – аспирант кафедры психологии развития и образования, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, e-mail: Dekanat@psy-lgu.spb.ru

Петрова Ирина Александровна – аспирант кафедры общей и прикладной психологии, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, e-mail: Dekanat@psy-lgu.spb.ru

Подольская Ирина Владимировна – аспирант кафедры психофизиологии и клинической психологии, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, e-mail: Dekanat@psy-lgu.spb.ru

Прыгин Геннадий Самуилович – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей психологии, декан факультета психологии, Институт управления, г. Набережные Челны, e-mail: Dekanat@psy-lgu.spb.ru

Прыгина Ирина Леонидовна – кандидат медицинских наук, психолог женского отделения Набережно-Челнинского психоневрологического диспансера Республиканской клиники психиатрической больницы имени В.М. Бехтерева

Снегирева Татьяна Владимировна – кандидат психологических наук, доцент, Нижневартровский государственный гуманитарный университет

Соломина Лада Юрьевна – кандидат психологических наук, доцент, Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина, e-mail: Dekanat@psy-lgu.spb.ru

Требования к научным статьям

К публикации в Вестнике Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина (серия психология) принимаются статьи, отражающие широкий спектр проблем общей, медицинской, социальной и педагогической психологии, психологии развития и труда, психофизиологии.

Обязательным условием публикации результатов научных работ для кандидатских исследований является наличие отзыва научного руководителя, несущего ответственность за качество представленного научного материала и достоверность результатов исследования. Публикации результатов докторских исследований принимаются без рецензий.

Рецензирование всех присланных материалов осуществляется в установленном редакцией порядке. Редакция журнала оставляет за собой право отбора статей для публикации.

Требования к оформлению материалов

Материал должен быть представлен тремя файлами:

1. Статья

Объем статьи не менее 18 и не более 26 тыс. знаков с пробелами. Поля по 2,0 см; красная строка – 1,0 см. Шрифт Times New Roman Cyr, для основного текста размер шрифта – 14 кегль, межстрочный интервал – 1,5 пт.; для литературы и примечаний – 12 кегль, межстрочный интервал – 1,0 пт.

Примечания оформляются в виде постраничных сносок в автоматическом режиме Word.

Ссылки на литературу оформляются в тексте в квадратных скобках. Например: [5: 56–57]. Список литературы (по алфавиту) помещается после текста статьи.

Фамилия автора печатается в правом верхнем углу страницы над названием статьи.

В левом верхнем углу страницы над названием статьи печатается присвоенный статье УДК.

2. Автореферат

Автореферат содержит:

- название статьи и ФИО автора – на русском и английском языках.
- аннотацию статьи на русском и английском языках объемом 300–350 знаков с пробелами.
- ключевые слова и словосочетания (7–10 слов) на русском и английском языках.

3. Сведения об авторе

Содержат сведения об авторе: фамилия, имя, отчество полностью, место работы и занимаемая должность, ученая степень, звание, почтовый адрес, электронный адрес, контактный телефон.

В случае несоблюдения настоящих требований, редакционная коллегия вправе не рассматривать рукопись.

Статьи принимаются в течение года.

Редакция оставляет за собой право вносить редакционные (не меняющие смысла) изменения в авторский оригинал.

При передаче в журнал рукописи статьи для опубликования презюмируется передача автором права на размещение текста статьи на сайте журнала в системе Интернет.

Плата за опубликование рукописей аспирантов не взимается.

Гонорар за публикации не выплачивается.

Редакционная коллегия:

196605, Санкт-Петербург,

г. Пушкин, Петербургское шоссе, д.10

тел. (812) 479-90-34

E-mail: vestnik_lgu@list.ru

Научный журнал

**Вестник
Ленинградского государственного университета
имени А. С. Пушкина
№4**

серия психология

Редактор *Т. Г. Захарова*
Технический редактор *Н. В. Чернышева*
Оригинал-макет *Н. В. Чернышевой*

Подписано в печать 14.11.2008. Формат 60x84 1/16.
Бумага офсетная. Гарнитура Arial. Печать офсетная.
Усл. печ. л. 9,75. Тираж 500 экз. Заказ № 220

Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина
196605, Санкт-Петербург, г. Пушкин, Петербургское шоссе, 10

РТП ЛГУ 197136, Санкт-Петербург, Чкаловский пр., 25а