Б.М. Теплов и современное состояние дифференциальной психологии и дифференциальной психофизиологии

Материалы международной юбилейной конференции к 120-летию со дня рождения Б.М. Теплова

Под редакцией М.К. Кабардова, А.К. Осницкого

ФГБНУ «ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ»

ФГБОУ ВО «МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

ФГБОУ ВО «МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ М.В. ЛОМОНОСОВА

МЕЖДУНАРОДНАЯ ЮБИЛЕЙНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ

"Б.М. ТЕПЛОВ И СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ И ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНОЙ ПСИХОФИЗИОЛОГИИ:

К 120-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ Б.М. ТЕПЛОВА"

01 – 02 ДЕКАБРЯ 2016 ГОДА

ПОД РЕДАКЦИЕЙ М.К. КАБАРДОВА, А.К. ОСНИЦКОГО

МОСКВА
2017

УДК 159.9
ББК 88я43
М43

Редакционная коллегия: М.К. Кабардов, А.К. Осницкий, Н.А. Аминов, А.К. Беданокова, З.З Жамбеева, А.А. Сергеев, И.Н. Симакова, С.Ю. Тарасова.

М43 **Международная юбилейная конференция "Б.М. Теплов и современное состояние дифференциальной психологии и дифференциальной психофизиологии: к 120-летию со дня рождения Б.М. Теплова" / Под редакцией М.К. Кабардова, А.К. Осницкого. – М.:** Издательство «Перо», 2017. – 5 Мбайт. [Электронное издание] – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM). – Систем, требования: процессор x86 с тактовой частотой 500 МГц и выше; 512 Мб ОЗУ; Windows XP/7/8; видеокарта SVGA 1280x1024 High Color (32 bit); привод CD-ROM. – Загл. с экрана.

ISBN 978-5-907016-29-3

В сборнике материалов Международной конференции, посвященной 120-летию со дня рождения выдающегося отечественного психолога Бориса Михайловича Теплова (1896-1965) представлены тексты докладов и выступлений на Пленарном заседании и круглых столах, приветственные выступления известных ученых и молодых сотрудников и гостей ФГБНУ "Психологический институт Российской академии образования".

Конференция «Б.М. Теплов и современное состояние дифференциальной психологии и дифференциальной психофизиологии: к 120-летию со дня рождения Б.М. Теплова» проходила в Психологическом институте РАО 1-2 декабря 2016 года.

УДК 159.9
ББК 88я43

© ФГБНУ ПИ РАО, 2017
© Коллектив авторов, 2017
Макет А.А. Сергеев

ОГЛАВЛЕНИЕ

ЗНАЧЕНИЕ ВОЗЗРЕНИЙ БОРИСА МИХАЙЛОВИЧА ТЕПЛОВА В СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ (ОТ РЕДАКЦИИ) 10
ПРИВЕТСТВЕННОЕ СЛОВО 22
Рубцов В.В. – доктор психологических наук, действительный член (академик) РАО, профессор – директор ПИ РАО, ректор МГППУ 22
Шадриков В.Д. – доктор психологических наук, действительный член (академик) РАО, профессор – руководитель психологического направления Высшей Школы Экономики 23
Богоявленская Д.Б. – доктор психологических наук, почетный член РАО, профессор, президент Московского Психологического Общества 25
Ждан А.Н. – доктор психологических наук, член корреспондент РАО, профессор Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова 26
Малых С.Б. – доктор психологических наук, профессор, академик РАО, академик-секретарь отделения психологии и возрастной физиологии Российской академии образования, заведующий лабораторией возрастной психогенетики ПИ РАО 29
Теплова Я.А. – научный сотрудник Научно-исследовательского института ядерной физики имени Д. В. Скобельцына, МГУ имени М. В. Ломоносова 30
Часть I. ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ: НАСЛЕДИЕ Б.М. ТЕПЛОВА В СОВРЕМЕННОЙ ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ И ПСИХОФИЗИОЛОГИИ 33
1. Кабардов М.К. Б.М. Теплов – служение Науке и Отечеству 33
2. Акимова М.К. Основные свойства нервной системы как задатки интеллектуальных способностей 43
3. Дубровина И.В. Психологическая практика в контексте научных идей Б.М. Теплова 49
4. Мелик-Пашаев А.А., Новлянская З.Н. Концепция способностей Б.М. Теплова: точки роста 52
5. Митина Л.М. Психологические и психодинамические характеристики личности как основа развития конкурентоспособности профессионала 59
6. Москвин В.А., Москвина Н.В. Проблема волевой регуляции в отечественной дифференциальной психологии и психофизиологии 64
7. Осницкий А.К. Следуя принципам предшественников 72
8. Панов В.И. Профессиональные способности и одаренность: парадоксы и средовые условия 78
9. Семёнов И.Н. Типология психологических школ Б.М. Теплова и рефлексивная персонология развития его одаренной личности 87
10. Толочек В.А. Задатки – способности – ресурсы: онтогенез и социальная успешность человека 100
11. Чуприкова Н.И. Организация одного замысла Б.М. Теплова как историка психологии (труд И.М. Сеченова «Элементы мысли» и эволюционное учение Г. Спенсера) 106
Часть II. ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ СПОСОБНОСТЕЙ И ОДАРЕННОСТИ 112
12. Алексеева О.С., Ржанова И.Е. Связь порядка рождения с показателями когнитивной и личностной сферы 112
13. Арпентьева М.Р. Практическое мышление 115
14. Ахмадуллина О.В. Дошкольники: способности к коммуникации, социальному взаимодействию или гаджеты? 120

15. Бабаева Ю.Д. Идеи Б.М. Теплова и их роль в развитии психологии одаренности 122
16. Базылевич Т.Ф. Преемственность школ Теплова-Небылицына-Леонтьева в основании субъектноцентрированной психологии 128
17. Белова Е.С. Специфика развития одаренных детей, испытывающих трудности на этапе дошкольного возраста 133
18. Гладышева Т.А., Самарина Э.В. Концепция творчества Б.М. Теплова как основа формирования творческого мышления старших дошкольников в процессе художественно изобразительной деятельности 136
19. Зеленкова Т.В. Дифференциальные словари как средство исследования индивидуальных различий языковой модели мира ребенка 139
20. Зорькина О.С. Современный анализ лингвистических способностей в традиции личностно-деятельностного подхода 144
21. Левит Л.З. Личностно-ориентированная концепция счастья: развитие идей Б. М. Теплова 149
22. Семёнов И.Н., Туровцев Н.В. Типология профессионально-творческих ресурсов человека в дифференциальной психологии способностей Б.М. Теплова 151
23. Фомина Н. А., Мирчетич М. А. Соотношение характеристик сигнальности, темперамента и психологических компонентов речевых действий языковой личности 155
24. Шумакова Н.Б., Кочергина С.Г. Эмоциональная отзывчивость на музыку и эмоциональное развитие младших школьников 161
25. Щебланова Е.И., Гуслова Н.Э. Мотивационно-личностные особенности подростков, занимающихся театральной деятельностью 164
26. Черемошкина Л.В. Взгляды Б.М. Теплова в свете современных исследований по психологии способностей 167
27. Чернявская В.С. Способности и академическая успеваемость младших подростков 173
28. Чистов В.В. Психолого-педагогическая поддержка одаренных детей в Казахстане 175
29. Ященко Е.Ф. Буримэ и проективный тест как методики исследования литературных способностей 179
Часть III. ГЕНЕТИЧЕСКИЕ, НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ, ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ РАЗЛИЧИЙ 185
30. Баскаева О.В. Некоторые аспекты изучения сиблинговой среды. 185
31. Бондаренко И.Н., Моросанова В.И. Индивидуальные различия осознанной саморегуляции и когнитивных исполнительных функций в регуляции поведения человека 188
32. Васечко Е.П., Кононова Т.А. Стрессоустойчивость: достижение высоких результатов в учебной и профессиональной деятельности военного специалиста 193
33. Гут Ю.Н. Нейропсихологические и индивидуально-психологические детерминанты девиантного поведения подростков 197
34. Демидова Л.И. Стратегии разрешения конфликтов студентами вуза с учетом их социального статуса 201
35. Дмитриева Л.Г., Минияров В.М., Шиняев К.А. Методика оценки психологической устойчивости личности старшеклассника профильного класса 205
36. Егорова М.С., Баскаева О.В., Паршикова О.В., Пьянкова С.Д. Тёмная триада в структуре самооценки сиблингов 210

37. Запесоцкая И.В. Латеральная организация и музыкальные способности у детей 214
38. Кадыров К.Б. Индивидуальный профиль функциональной асимметрии и личностные особенности 216
39. Ковалева А.В., Квитчастый А.В. Влияние инструкции на результативность спортсменов разных типов темперамента 223
40. Кононова Т.А., Фахурдинов Р.Р. Психологическая сущность военно-профессиональной мотивации курсантов военных вузов 227
41. Корниенко Д.С. Взаимосвязи пола, эндокринных характеристик и свойств темперамента в контексте межуровневых взаимосвязей в интегральной индивидуальности 232
42. Кудинов С.И., Кудинов С.С. Сравнительный анализ факторной структуры самореализации педагогов с разными типами свойств темперамента 236
43. Локалова Н.П. Индивидуальные различия в когнитивном и личностном развитии младших школьников в «когнитивно обогащенных» и традиционных условиях школьного обучения 242
44. Лукьянчикова Ж.А. Межполушарная асимметрия и эмоциональные особенности художественно одаренных подростков 250
45. Матвеева Н.В. Критерии успешности учителя глазами участников образовательного процесса 254
46. Меньшикова Л.В. Значение понятия «жизненный мир» в дифференциальных исследованиях индивидуальности студентов вуза 257
47. Новикова И.А. Гендерные различия в проявлениях свойств личности: системно-функциональный подход 261
48. Петрова С.О. Взаимосвязь самоорганизации учебной деятельности с личностными характеристиками интеллектуально одаренных школьников 265
49. Полюшко М.В., Устинова О.А. Развитие индивидуальности в диалоге с совестью 268
50. Разумникова О.М., Яшанина А.А. Креативные способности и индивидуальная вариативность функциональной полушарной активности 272
51. Самойлов Н.Г., Алёшичева А.В. Психологическое здоровье личности и его роль в развитии способностей 278
52. Тарасова С.Ю., Симакова И.Н. Физиологические индикаторы враждебности у школьников 280
53. Чухрова М.Г., Сарсембаева Э.Ю. Латеральный фенотип и стиль управленческой деятельности 284
Часть IV. ПРОБЛЕМЫ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ РАЗЛИЧИЙ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ 289
54. Бауэр Е.А., Бауэр М., Кабардов М.К. Исследование процесса социально-психологической адаптации школьников (на примере России и Германии) 289
55. Беспалова Т. М., Власова Л. А. Исследование зависимости выбора стратегии поведения в конфликтной ситуации от особенностей темперамента курсантов ВДВ 292
56. Большунова Н.Я., Дьячков А.В. Возможности диагностики индивидуально-психологических различий перевода языковых конструкций при помощи авторских лингвистических методик 296
57. Большунова Н.Я., Устинова О.А. Психологическая поддержка развития индивидуальности на разных возрастных этапах 303
58. Бурцева К.Н. Типы созависимости 307
59. Егорова В.Н. Сравнительный анализ взаимосвязи типов темперамента 312

и особенностей мышления младших школьников
60. Егорова М. С., Паршикова О. В., Ситникова М. А., Черткова Ю. Д., Фоминых А. Я. «Темные» черты личности в структуре личностных свойств 315
61. Жамбеева З.З., Аминов Н.А., Беданокова А.К. Разработка новой системы оценок эффективности педагогического труда 319
62. Жмурин И.Е. Психологическая защита как механизм трансформации внутриличностного конфликта в супружеский конфликт 322
63. Истомина С.В., Бякова Н.В. Характеристика опыта привычной активизации в юношеском возрасте 327
64. Кашапов М.М. Индивидуальный стиль творческой мыслительной деятельности профессионала 331
65. Кузьмина Т.И. К вопросу определения интрасостояний в экстремальной психологии 336
66. Логутова Е.В. Диагностика и коррекция эмоциональных комплексов обучающихся в период адаптации к школе 339
67. Мазелис В.В. Идиографический метод исследования психологических факторов диалогической профессиональной коммуникации студентов медиков 349
68. Матвеева Н.В. Критерии успешности учителя глазами участников образовательного процесса 351
69. Меньшикова Л.В. Значение понятия «жизненный мир» в дифференциальных исследованиях индивидуальности студентов вуза 354
70. Микляева А.В., Безгодова С.А. К проблеме соотношения проявлений «клипового мышления» и академической успеваемости студентов 358
71. Никишина В.Б. Формирование амбидекстрии у леворуких детей младшего школьного возраста как фактор успешности обучения 362
72. Осницкий А.К., Корнеева С.А. Проблема индивидуальных различий в процессах саморегуляции 364
73. Пацявичюс Й.В. Структура и оценка индивидуальных различий по эмоциональности 370
74. Пьянкова С.Д. Психология восприятия фрактальных стимулов: перспективные направления исследований 375
75. Радчикова Н.П., Жук Н.Н. Возможности идиографического подхода в исследовании субъективного благополучия личности 378
76. Солдатов Д.В., Жильцова О.Н. О номотетическом и идиографическом подходах в изучении представлений о жизненных перспективах подростков, оставшихся без попечения родителей 383
77. Солдатова С.В. Поведенческие и психологические различия между курящими и некурящими девушками 385
78. Тихомирова Т.Н., Мисожникова Е.Б. Тестовые показатели способностей и скорость переработки информации: проблемы взаимосвязей 391
79. Улановская И.М., Обухова О.Л., Ривина И.В., Зак А.З. Образовательная среда школы как фактор развития метапредметных компетенций учащихся 396
80. Устинов Н.А., Устинова О.А. Психологическая поддержка молодежи в условиях обучения за рубежом 400
81. Ованесбекова М.Л., Бондаренко И.Н., Улановская И.М., Моросанова В.И. Взамосвязь личностно-регуляторных компетенций с метапредметными образовательными результатами у учащихся шестых классов 404
82. Черткова Ю.Д. Взаимосвязь авторитаризма, жизнестойкости и удовлетворенности жизнью 411
83. Чуйкова Т.С., Сотникова Д.И. К вопросу об индивидуальных различиях 413

в переживании негарантированной работы
84. Чумичева И.В. Особенности социализации подростков в современном мультикультурном пространстве 418

ЗНАЧЕНИЕ ВОЗЗРЕНИЙ БОРИСА МИХАЙЛОВИЧА ТЕПЛОВА В СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

(от редакции)

На конференции присутствовало более 150 участников: психологи учреждений г. Москвы; психологи, приехавшие из других городов России; и психологи из стран зарубежья. Во вступительном слове М.К. Кабардов поздравил собравшихся со столь значительным для дифференциальной психологии и дифференциальной психофизиологии событием – 120-летием со дня рождения Б.М. Теплова – основателя данного направления в отечественной психологии. Вслед за этим он огласил приветственную телеграмму к участникам конференции, поступившую от в адрес конференции от профессора Э.А. Голубевой, многолетнего последователя и разработчика типологической концепции И.П. Павлова – Б.М. Теплова – В.Д. Небылицына. Она от всей души пожелала собравшимся плодотворной работы и перспективных разработок. Затем с приветственным словом выступили: В.В. Рубцов, доктор психологических наук, действительный член (академик) РАО, профессор – директор ПИ РАО, ректор МГППУ; В.Д. Шадриков доктор психологических наук, действительный член (академик) РАО, профессор – руководитель психологического направления Высшей Школы Экономики; Д.Б. Богоявленская доктор психологических наук, почетный член РАО, профессор, президент Московского Психологического Общества; А.Н. Ждан, доктор психологических наук, член корреспондент РАО, профессор Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова; С.Б. Малых, доктор психологических наук, профессор, академик РАО, академик-секретарь отделения психологии и возрастной физиологии Российской академии образования, заведующий лабораторией возрастной психогенетики ПИ РАО; Я.А. Теплова, кандидат физико-математических наук, заведующий лабораторией, научный сотрудник Научно-исследовательского института ядерной физики имени Д. В. Скобельцына МГУ имени М. В. Ломоносова.

Пленарные доклады: наследие Б.М. Теплова в современной дифференциальной психологии и психофизиологии

Доклад М.К. Кабардова был посвящен анализу школы Б.М. Теплова (1896-1965), основателя отечественной дифференциальной психологии и психофизиологии и современному состоянию этого направления. Широко известно, что Б.М. Теплов – крупнейший исследователь индивидуальных различий в отечественной и мировой науке – ученый, обладавший огромной эрудицией в самых разных областях: истории и философии, искусстве и литературе, физиологии органов чувств и высшей нервной деятельности. Он – создатель теории, основанной на понимании содержательной взаимообусловленности природного и социального в человеке. В концепции индивидуальных различий Б.М. Теплова представлены две главные ветви: 1. Исследования по психологии индивидуальности и личности. 2. Работы по психофизиологии индивидуальных различий.

М.К. Кабардовым рассматривается взаимосвязь фундаментальных и прикладных задач современной дифференциальной психологии и психофизиологии. Представлена научно-теоретическая база дифференциально-психофизиологических исследований, перспективные направления, сохраняющие преемственность научной парадигмы, разработанной в школе Б.М. Теплова, В.Д. Небылицына, и показаны возможные направления практико-ориентированных исследований, касающихся, в частности, проблем дифференцированного обучения, профессиональной ориентации, самоопределения и самопознания личности. Основной тезис – необходимость дифференциально-психологического и психофизиологического анализа проблемы способностей (наряду с созданием инновационных образовательных технологий) – проиллюстрирован в докладе

экспериментальными исследованиями, посвященными индивидуально-типическим характеристикам обучения родному и иностранному языку.

М.К. Акимова (Москва) отметила, что учение Б.М. Теплова стало основой одного из направлений в работе практических психологов, связанных с оптимизацией профессиональной и учебной деятельности индивидов, опирающейся на развитие их способностей. Развивая эти взгляды, К.М. Гуревич предупреждал, что наряду с пластичностью нервной системы нужно учитывать и сопротивляемость психофизиологической организации. Существенно влияние индивидуальных параметров силы нервной системы как на процессуальные характеристики интеллектуальной деятельности, так и на ее успешность, проявляемую уже в форме интеллектуальных стилей. Показано, что интеллектуальный стиль опосредствует влияние природного задатка (силы нервной системы) на успешность выполнения интеллектуальной деятельности: если стиль адекватен оптимальной стратегии выполнения последней, её продуктивность велика; если нет – стратегия интеллектуальной деятельности приводит к росту времени её выполнения и количества ошибок, а также к невозможности в некоторых случаях и самого решения.

И.В. Дубровиной (Москва) в развернутом сообщении сделан акцент на неразрывной связи фундаментальных психологических исследований Б.М. Теплова с социальной практикой и практической психологией. Подчеркнута необходимость нести в ту или иную область практики какие-то определенные достижения науки, необходимость сочетания теоретического и практического ума в работе практических психологов, необходимость знакомства с психологией со школьной скамьи.

Перспективы развития концепции музыкальных способностей Б.М. Теплова за рамками того, что им было осуществлено, рассматриваются А.А. Мелик-Пашаевым и Новлянской З.Н. (Москва), с точки зрения возможности ее развития. Подчеркивается, что способность к музыкальному творчеству коренится в особом отношении музыканта к жизни в целом и что понимание этого требует изменения метода исследования.

Результаты теоретико-эмпирического исследования конкурентоспособности личности обсуждает Л.М. Митина (Москва). Исследование построено на идеях научной школы Б.М. Теплова и концепции профессионального развития личности. Определены психодинамические компоненты индивидуальности (эргичность, пластичность, ассертивность) и интегральные характеристики личности (направленность, компетентность, гибкость, самосознание), взаимообусловленность которых связывает структуру конкурентоспособности профессионала.

В.А. Москвиным и Н.В. Москвиной (Москва) обсуждается анализ психологической структуры произвольных действий в спорте; дан анализ характеристик волевых качеств личности и условий их формирования; проанализированы современные исследования волевых процессов человека с учетом достижений современной психологии и психофизиологии, а также с позиций межполушарной асимметрии и межполушарных отношений. Обсуждаемые результаты исследования выявили значимость доминирования структур левого полушария в реализации волевых возможностей человека.

А.К. Осницким (Москва) анализируется становление «русского пути в психологии», изучение соотношения процессов возбуждения и торможения в работах русских физиологов (акцентируется связь процессов торможения с обучением). Обсуждается вклад Б.М. Теплова, наряду с трудами С.Л. Рубинштейна и А.Н. Леонтьева, в изучение деятельности, в изучение индивидуальных особенностей нервной системы, задатков и способностей. Подчеркивается необходимость продолжения усилий Б.М. Теплова по поиску путей и методов воспитания и обучения детей, организации труда и жизни взрослых с учетом индивидуальных особенностей.

В сообщении В.И. Панова рассматриваются парадоксальные ситуации, складывающиеся при исследовании и интерпретации феномена одаренности. По его мнению, устранить парадоксальность может экологический подход к развитию одаренности как

психического процесса, как психического состояния, как черты личности. Такой подход отчетливее выявляет роль средовых условий для развития способностей.

И.Н. Семеновым (Москва) развернуто представлена логика развития творчества Б.М. Теплова как создание ряда научных школ: психотехнического направления военно-прикладной психологии труда; отечественной школы дифференциальной психофизиологии; общепсихологического направления исследований и персонологического. Им же заложено начало изучения истории психологии. Характеризуются основные достижения созданных Б.М. Тепловым научных школ в контексте их взаимодействия со смежными с психологией науками современного человекознания.

Связи задатков, способностей, ресурсов как проявлений единого феномена на разных стадиях онтогенеза рассматривает В.А. Толочек (Москва). Анализируются контексты научного изучения проблемы; выделяются возможности «измерений» по критериям: возраста, спонтанности/целенаправленности активности, характера, продуктов деятельности, полноты социализации, социальной успешности. Констатируется, что «задатки» – «способности» – «ресурсы» по-разному обнаруживают себя в зависимости от меры включенности человека как субъекта и как личности в трудовую деятельность и социальные отношения людей.

Н.И. Чуприковой (Москва) обсуждалась реализация замысла Б.М. Теплова как историка психологии о необходимости сопоставления основных положений труда И.М Сеченова «Элементы мысли» с эволюционным учением Г. Спенсера. Показано, что Сеченов не только подтвердил положенную в основу своего труда гипотезу Спенсера о едином дифференционном пути последовательного превращения исходных детских форм чувствования сначала в предметное, а затем в абстрактное и отвлеченное мышление, но и творчески развил эволюционное учение Г. Спенсера.

На следующем заседании доклады были объединены темой **«Проблемы исследования способностей и одаренности».**

Влияние, хотя бы одного сиблинга, на развитие пространственных способностей у детей отмечают И.С. Алексеева и О.Е Ржанова (Москва). Старшие сиблинги выполняют задания субтестов (Осведомленность, Аналогии и Классификации) существенно лучше младших братьев и сестер, однако, по общему баллу и по результатам выполнения двух субтестов теста Векслера различий обнаружено не было. В исследовании были получены неоднозначные данные о связи порядка рождения с показателями личностной сферы. В исследовании на школьниках не было выявлено статистически значимых различий между детьми, имеющими разный порядок рождения, но на выборке курсантов показатели первенцев более высокие.

На примере мышления психолога-консультанта М.Р. Арпентьевой (Калуга) рассматриваются вопросы особенностей осмысления специалистом себя и окружающего мира, клиента. Общие по своей природе мыслительные операции и способности, стратегии понимания себя и мир выступают в ряде случаев как специфические, поскольку направлены на специфический предмет мышления. Профессиональная деятельность создает наиболее мощный типообразующий эффект в области мышления. Последствия возникновения профессиональных типов мышления выходят за рамки отдельных профессиональных общностей, особенно в сфере социального и духовного производства, поскольку изобретаемые ими «клише», пройдя стадию популяризации, становятся более или менее общеупотребительными приемами мышления и осмысления действительности. Показана продуктивность деятельно-смыслового и дифференциального подходов, разрабатываемых в школе Б.М. Теплова.

О.В. Ахмадуллиной (Артем) подчеркивается значимость развития коммуникативных способностей дошкольника. Показана связь между вовлеченностью старших дошкольников в занятия с гаджетами и снижением коммуникативных способностей. С помощью метода наблюдения за ходом сюжетно-ролевой игры и проявляемых коммуникативных

способностей сравнивались компоненты сюжетно-ролевой игры и коммуникативное поведение в них, которые способствуют или препятствуют развитию.

В статье Ю.Д. Бабаевой анализируются основные идеи Б.М. Теплова, связанные с изучением способностей и одаренности. Проводится их сопоставление с современными направлениями исследований в данной области. Подчеркивается плодотворность этих идей для современных теоретических, эмпирических и прикладных исследований.

Базылевич Т.Ф. (Москва) рассматривает Б.М. Теплова как исследователя, наметившего глубокую программу изучения типологических особенностей ВНД, предполагающей проработку нескольких важных стадий в поиске и анализе свойств нервной системы. Первый период – проработка физиологического (нейрофизиологического) содержания и логики построения синдрома свойства важного для типологии. Второй период тепловской стратегии – конструирование широкого комплекса разнообразных типологических методик изучения непроизвольности. Третий период посвящался сбору «сырых» экспериментальных данных. Четвертый период программы – обработка полученные «сырых» данных, применяя корреляционный и факторный анализ. Пятый период – соотнесение «картины физиологических свойств» с характеристиками психологии личности и индивидуальности. Эта задача, казавшаяся простой и очевидной, как известно, не получила решения в рамках методологии условных и безусловных рефлексов. Исследование природы основных свойств нервной системы не было самоцелью, а предпринималось с дальней стратегической целью – познать и понять закономерности формирования и развития индивидуального своеобразия человека, чтобы прогнозировать поведение, развивать способности, одаренность, талант личности в соответствии с задатками.

Е.С. Беловой (Москва) одарённость рассматривается, как и у Б.М. Теплова, в плане индивидуально-психологических различий, но особо выделяется важность качественного анализа в исследовании способностей и дарований. В статье освещаются вопросы проявления одарённости у детей, испытывающих трудности в развитии на этапе дошкольного возраста. Показано, что если преодолению трудностей не уделяется достаточного внимания со стороны взрослых, упускаются возможности дошкольного возраста как сензитивного периода в формировании необходимых для целенаправленной активности психических функций и качеств. Трудности накапливаются и могут вылиться либо в серьёзную проблему неуспешности одарённого ребёнка, мешающей его реализации, либо в случае, если всё внимание взрослых усиленно направлено на коррекцию нарушений, одарённость отходит на второй план, её раскрытие не поддерживается, происходит угасание дарований.

Дошкольный возраст Т.А. Гладышевой и Э.В. Самариной (Рязань) обсуждается как важнейший этап развития и воспитания личности, наиболее благоприятный для развития художественно-творческих способностей. Необходимо побуждать ребенка думать по-новому и не бояться пробовать новое. Именно поэтому так важно уделять внимание не только интеллектуальному развитию ребенка, но и развитию его творческого начала. Наиболее продуктивной изобразительная деятельность становится тогда, когда работают и правое, и левое полушарие, когда логическое мышление сочетается с интуицией. Процесс обучения детей художественному творчеству стимулирует выработку новых систем временных связей, позволяет совершенствовать основные свойства нервных процессов, способствует формированию новых знаний, умений и навыков.

Т.В. Зеленковой (Орехово-Зуево) обсуждались языковые модели мира ребенка, сформированные по текстам сказок, сочиненных детьми. Описывается метод создания и анализа дифференциальных словарей, составленных по гендерному, социальному и возрастному признакам, позволяющий выделить маркеры языковой модели мира ребенка. Выявлено, что картина мира ребенка связана с условиями воспитания. У детей из детского дома модель мира связана преимущественно с неодушевленными объектами, в отличие от детей из семей, в рассказах которых больше отражена категория живого.

О.С. Зорькиной (Новосибирск) представлен краткий обзор классических и современных направлений исследования лингвистических способностей как комплекса индивидуально-психологических особенностей, обеспечивающих успешное, легкое и быстрое овладение иностранным языком в учебных условиях, вне естественной языковой среды.

Л.З. Левит (Минск) рассматривает двусистемную и многоуровневую «Личностно-ориентированную концепцию счастья» (ЛОКС). Реализованы идеи Б.М. Теплова (задатки – способности – одаренность) в построении уровней системы «Личностная Уникальность».

И.Н. Семеновым и Н.В. Туровцевым (Москва) исследовались направления изучения Б.М. Тепловым проблемы ресурсов человека. Дифференцируется типология различных ресурсов, изучавшихся в обозначенных авторами основных периодах творчества Б.М. Теплова: психотехнический, психофизиологический, общепсихологический, дифференциально-психофизиологический, военно-психологический. Раскрыто значение достижений школы Б.М. Теплова для современных исследований профессионально-творческих ресурсов с позиций инновационной рефлексивно-организационной психологии творчества.

Фомина Н.А., Мирчетич М.А. посвятили сообщение описанию соотношений межполушарной асимметрии, свойств темперамента и проявлений психологических особенностей проявлений личности в речи. Раскрываются специфические особенности проявлений активности, эмоциональности и регуляции психической активности у лиц с доминированием первой или второй сигнальных систем. Описываются характеристики психологических компонентов их речевых действий, выявленные с помощью методики многоуровневого, поликомпонентного анализа текста Н.А. Фоминой.

Н.Б. Шумаковой и С.Г. Кочергиной (Москва) рассматривается вопрос о значении исследования Б.М. Теплова в области одаренности и музыкальных способностей для решения проблемы развития эмоциональной сферы младших школьников. Обсуждаются результаты экспериментального исследования, свидетельствующие об эффективности развития эмоциональной сферы младшего школьника на основе развития его эмоциональной отзывчивости на музыку.

Вопрос о возможностях сферы театрального искусства в обеспечении условий для раскрытия творческого потенциала детей обсуждается Е.И. Щеблановой и Н.Е. Гусловой, (Москва). Представлены результаты сравнительного исследования когнитивных и мотивационно-личностных характеристик подростков, занимающихся и не занимающихся театральной деятельностью.

Л.В. Черемошкиной обозначены направления анализа подхода Б.М. Теплова к способностям как к особенностям, не сводимым к знаниям и умениям и подход В.Д. Шадрикова. Изложены некоторые положения авторской концепции способностей как орудий психической активности, которые характеризуют человека одновременно как индивида, субъекта деятельности и личность.

В.С. Чернявская анализирует представления о способностях, сформулированные Б.М. Тепловым, дает характеристику. возрастных особенностей младшего подростка, как автора собственных проектов, «творца». Результаты эмпирического исследования креативности, мышления и успеваемости младших подростков свидетельствуют о связи между наглядно-образным типом мышления и показателями невербальной креативности, и об отрицательной связи высокого и низкого уровня креативности подростка с академической успеваемостью.

Подробно проанализирована работа образовательных и общественных учреждений по выявлению и развитию одаренных детей в республике Казахстан В.В. Чистовым (Алматы). Основное внимание обращено на пути и средства решения проблемы одаренности, проанализированы, факторы, способствующие и мешающие развитию творческой личности.

Е.Ф. Ященко (Санкт-Петербург) представила результаты исследования литературных способностей с помощью буримэ и проективного теста, предполагающего составление

рассказов по выбранным картинкам. Идиографический метод анализа позволил установить прямо пропорциональную зависимость типов ценностей и уровня личностного развития от установленного уровня литературных способностей.

Следующее заседание было развернуто по теме **«Генетические, нейропсихологические, психофизиологические аспекты индивидуальных различий».**

Возможности преодоления дисбаланса между номотетическим и идиографическим подходами в сиблинговых исследованиях рассматривались О.В. Баскаевой (Москва). Показана необходимость более подробного изучения индивидуальности сиблингов средствами исследования их самооценок, взаимных оценок и оценок родителей. Чрезвычайно важны для изучения сиблинговой среды особенности восприятия родительской оценки: она носит сравнительный характер; ребёнок или взрослый, воспринимая оценку родителя, всегда сопоставляет эту оценку с аналогичной, полученной другим сиблингом. Сравнительность присуща и самооценке сиблинга: оценивая себя, он одновременно оценивает и своего сиблинга.

Соотношение исполнительных функций и осознанной саморегуляции как когнитивного и метакогнитивного уровня системы регуляции поведения обсуждается И.Н. Бондаренко и В.И. Моросановой (Москва). Обоснована возможность использования программно-диагностического комплекса ДСССР для оценки показателей исполнительных функций. Совместное исследование осознанной саморегуляции и исполнительных функций может иметь практическое значение для создания новых методов развития общей способности к саморегуляции.

Е.П. Васечко и Т.А. Кононовой (Новосибирск) рассматривался перечень стресс-факторов военнослужащих, их специфика. Число наиболее значимых характеристик личности, обеспечивающих стрессоустойчивость: личную тревожность, определяющую уровень переживаний напряженности любой экстремальной деятельности; локус контроля; психологическую выносливость (устойчивость) и самооценку – авторы считают необходимым дополнить такими характеристиками, как нервно-психическая устойчивость и адаптационные возможности военнослужащего.

В сравнительном исследовании подростков из общеобразовательной школы и воспитательной колонии Ю.Н. Гут (Белгород) решала вопрос о том, могут ли выявленные взаимосвязи между выраженностью личностных особенностей подростков и типом межполушарных асимметрий рассматриваться в качестве предпосылок девиантного поведения.

Индивидуальные различия в выборе стратегий поведения в конфликте студентов вуза с учетом их социального статуса и различной профессиональной направленности исследовала и представила Л.И. Демидова (Новосибирск).

Т.Г. Дмитриевой, В.М. Миняровым, К.А. Шиняевым (Уфа, Самара) в контексте разработки проблемы психологической устойчивости старшеклассника создан тест «Определение психологической устойчивости личности», предназначенный для учащихся старших классов. Приводятся различия в динамике психологической устойчивости старшеклассников, обучающихся в профильных и обычных классах.

На представительной выборке М.С. Егоровой, О.В. Баскаевой, О.В. Паршиковой, С.Д. Пьянковой (Москва) изучались взаимосвязи между самооценками личностных характеристик сиблингов. Авторы полагают, что однополость сиблингов не только объективно способствует формированию внутрипарного сходства в оценках, но и порождает тенденцию к большему отождествлению себя с сиблинговым партнером.

Запесоцкая И.В. анализирует взаимосвязи профиля латеральной организации и музыкальных способностей у детей по мере созревания структур морфофункциональной организации. Выявлены особенности взаимосвязи психомоторных и психосенсорных функций, обеспечиваемых разными полушариями в исполнительской деятельности у детей с разным профилем латерализации. Определена специфика обучения игре на музыкальных инструментах, обеспечивающих различное взаимодействие правой и левой рук у детей.

Результаты исследования К.Б. Кадырова (Ташкент), показали, что индивидуальный профиль функциональной асимметрии (ИПФА) можно рассматривать как один из важных факторов, определяющих способы реагирования, сосредоточения внимания, сбора информации, принятия решений и организации взаимодействия с окружающим миром.

А.А. Ковалева, А.В. Квитчастный (Москва) исследуют взаимосвязи между такими особенностями спортсменов, как тип темперамента, уровень нейротизма и тревожности и результативностью их деятельности в заданиях на динамометрию. Во время спортивной деятельности, где требуется так называемая «взрывная сила», наиболее эффективной инструкцией для большинства испытуемых стала активация нервной системы за счёт симуляции в воображении стартового стресса. Менее эффективными были использование навыков имажинации и демонстрация своей максимальной силы.

Круг проблем первоочередных задач подготовки курсантов военной академии, решение которых необходимо для формирования требуемой профессиональной мотивации с учетом индивидуальных различий обсуждается Т.А. Кононовой и Р.Р. Фахурдиновым (Новосибирск).

Взаимосвязи эндокринных и психологических показателей оценивал Д.С. Корниенко (Пермь) в контексте исследования единства разноуровневых свойств в индивидуальности. Установлено, что кортизол является предиктором для «настойчивости», а пол для «зависимости от награды», совместный вклад пола и уровня кортизола значим для «поиска новизны», а ситуационная тревожность – наиболее значимый предиктор для «избегания вреда».

Результаты эмпирического исследования, доказывающие взаимосвязь свойств темперамента и переменных самореализации личности педагогов методами корреляционного, факторного и кластерного анализа представлены С.И. Кудиновым и С.С. Кудиновым (Москва). Своеобразие психологической структуры самореализации и самовыражения респондентов определяется типом свойств темперамента и присущих ему характеристик.

Н.П. Локалова (Москва) изучает индивидуальные различия в показателях когнитивного и личностного развития младших школьников, обучающихся по традиционной школьной программе и в условиях «когнитивного обогащения» образовательного процесса. Показано, что в условиях «когнитивного обогащения» школьники не только демонстрируют более высокие результаты когнитивного и личностного развития, чем их сверстники, обучающиеся по традиционной школьной системе, но у них выявлено значительно меньше случаев ухудшения этих показателей в процессе обучения.

Наряду с изучением эмоциональных и личностных особенностей подростков Ж.А. Лукьянчикова (Москва) обсуждает вклад в изучение их индивидуальных различий нейропсихологических методов оценки профиля латеральной организации функций (ПЛО). Показано накопление симметричных признаков в типе ПЛО (амбидекстры и левши) среди одаренных подростков, выделены критерии анализа, позволяющие статистически достоверно описать эмоциональные и личностные особенности испытуемых с разным типом профиля латеральной организации функций (ПЛО).

Результаты исследований гендерных различий в проявлениях свойств личности, выполненных в русле системно-функционального подхода А.И. Крупнова, обсуждает И.А. Новикова (Москва). Свойства личности рассматриваются как функциональные системы, в структуре которых выделяются мотивационно-смысловой и инструментально-динамический блоки. На основе анализа исследований общительности, любознательности, настойчивости, организованности, трудолюбия, агрессивности показано, что гендерные различия сильнее обнаруживаются в инструментально-динамическом блоке и связаны с эмоциональными характеристиками свойств личности.

Взаимосвязи самоорганизации учебной деятельности с мотивационно-личностными показателями девятиклассников изучает С.О. Петрова (Москва). Показаны связи уровня самоорганизации активности учащихся с их познавательной мотивацией, экзаменационной

тревожностью и внутренним локусом контроля. Предполагается, что самоорганизация работы может служить средством преодоления негативного влияния высокой тревожности на академические достижения при сильном стремлении к знаниям.

Актуальность рассмотрения понятия индивидуальности как «духовной основы» человека подчеркивают М.В. Полюшко и О.А. Устинова (Новокузнецк). Индивидуальность авторами раскрывается через диалог, диалог с совестью. Предлагаемая программа и технология организации диалога с детьми способствуют актуализации нравственных представлений человека и появлению в ответах школьников таких понятий как индивидуальность, совесть, диалог, «ответчивость».

Роль ряда факторов (генетического влияния, интеллекта, пола и возраста), определяющих индивидуальное разнообразие функциональной полушарной активности, связанной с реализацией креативных способностей в экспериментальных условиях исследуется О.М. Разумниковой и А.А. Яшаниной (Новосибирск). Результаты показали, что доминирование правого полушария в креативной деятельности может дополняться функциями левого вплоть до его доминирования в зависимости от вклада в организацию стратегии мышления рассматриваемых авторами факторов.

Наличие обратной связи между психологическим здоровьем и способностями спортсменов обсуждается Н.Г. Самойловым и А.В. Алёшичевой (Рязань). Показано наличие ограничений в отражении внутренним миром спортсмена сильно действующих внешних факторов, что ухудшает развитие как способностей, так и психологического здоровья. Поставлена проблема целенаправленного управления полноценным формированием как психологического здоровья личности спортсмена, так и развития его индивидуальных спортивных способностей.

Выявлены взаимосвязи между психологическими и физиологическими показателями адаптации подростков к условиям школьного обучения (Симакова И.Н., Тарасова С.Ю., Москва). В исследовании установлено, что у более враждебных подростков выше самооценочная, межличностная и магическая тревожность. Физиологическими маркерами враждебности учащихся являются индекс напряжения регуляторных систем, индекс вегетативного равновесия, показатель адекватности процессов регуляции и вегетативный показатель ритма. По результатам исследования враждебность положительно коррелирует со значениями индекса напряжения и других физиологических показателей в группе нормативной школьной тревожности. В двух группах риска по школьной тревожности (у явно тревожных и неадекватно спокойных подростков), обнаружены отрицательные взаимосвязи враждебности со значениями индекса напряжения и других физиологических показателей.

М.Г. Чухрова и Э.Ю. Сарсенбаева (Новосибирск, Павлодар) на выборке педагогов-руководителей показали, что содержательные характеристики стиля управленческой деятельности различаются в зависимости от латерального фенотипа по параметрам коммуникативных и организаторских способностей, мотивированности, склонности к риску, стремлению к успеху и избеганию неудач. Педагог-руководитель с правополушарным доминированием чаще использует демократический стиль управленческой деятельности, а педагог-руководитель с левополушарным доминированием чаще использует авторитарный стиль.

Заключительное заседание **«Проблемы индивидуальных различий в теории и практике».**

Е.А. Бауэр, Бауэр М. и М.К. Кабардов обсуждают процедуру комплексного исследования психологических особенностей и особенностей социально-психологической адаптации подростков-мигрантов (Кельн – Москва). Процесс социально-психологической адаптации подростков-мигрантов к новой социокультурной среде осуществляется через преодоление последствий кризиса идентичности и изменение в мотивационно-потребностной сфере; осознание и снятие негативных проекций; формирование

устойчивости толерантного сознания; расширение приобретенного опыта, преодоление культурных барьеров и последствий культурного шока.

Особенности и структуру темперамента как психофизиологическую основу формирования личностных свойств курсантов воздушно-десантных войск и как предпосылку выбора стратегии поведения в конфликтной ситуации исследовали Т.Л. Беспалова и Л.А. Власова (Рязань). Низкий уровень эмоциональности способствует развитию соревновательного подхода в решении конфликтных ситуаций и, наоборот, повышение чувствительности связано со стремлением избегать острых углов в конфликте. Выявлена необходимость развития способности саморегулирования поведенческих природообусловленных реакций, за счет развития волевых свойств, таких как ответственность, организованность, дисциплинированность.

Н.Я. Большунова и А.В. Дьячков (Новосибирск) с помощью детального анализа разработанных методик диагностики индивидуально-психологических особенностей перевода языковых конструкций выявили специфику языковых способностей в сфере переводческой деятельности в контексте различения «художественного» и «мыслительного» типов.

Проект «Психологическая поддержка детей, родителей, педагогов в современных социокультурных условиях», направленный на социокультурное ценностное самоопределение ребенка на всех возрастных этапах: дошкольного, младшего школьного, подросткового возрастов обсуждается Н.Я. Большуновой и О.А. Устиновой (Новосибирск, Новокузнецк). В основе проекта лежат технологии, направленные на актуализацию у ребенка индивидуальных ресурсов, позволяющих самостоятельно справляться с трудностями социализации.

К.Н. Бурцева (Москва) рассматривала различия двух уровней или форм созависимости: созависимости, как личностной структуры, и созависимости, как зависимости. Созависимость, как личностная структура, формируется в процессе развития, и является предпатологической особенностью любой зависимости, в то время как при зависимости – созависимости, все личностные характеристики созависимых остаются и продолжают усугубляться, к тому же развитие зависимости добавляет новые патологические образования.

С.Н. Голубева (Москва) рассматривает аспекты влияния уровня нервно-психической устойчивости на адаптацию к обучению в высшей школе. Показаны актуальность и значимость этой проблемы в контексте современной парадигмы образовательной среды вуза. Определены направления оптимизации, оказывающие влияние на успешность протекания адаптации студентов.

М.С. Егорова, О.В. Паршикова, М.С. Ситникова, Ю.Д. Черткова, А.Я. Фоминых (Москва) представили исследования негативных черт, реализуемые в контексте теории черт. Рассматривается изменение структуры диспозиционных черт, определение структуры черт на основании качественных характеристик личностных расстройств, выделены комплексы «темных» черт и анализ отдельных черт, традиционно рассматриваемых как дезадаптивные.

М.С. Егорова, О.В. Паршикова (Москва) рассматривают индивидуальные различия по Общему фактору личности интерпретируются в контексте двух теоретических направлений – эволюционного (с точки зрения Теории жизненной истории) и теории черт, рассматривающей Общий фактор личности как диспозицию, определяющую эффективность социального взаимодействия. В статье показано, что представления об Общем факторе личности могут быть полезны для понимания и интерпретации индивидуальных различий по негативным чертам личности.

З.З. Жамбеева, Н.А. Аминов, А.К. Беданокова (г. Москва) обсуждают три направления различия в обеспечении обучения и воспитания школьников с учетом их образовательных и личных потребностей в пределах существующей системы образования, в начальной, средней и старшей школе. Разрабатываемый исследовательский проект направлен на определение оптимального сочетания психологических и психофизиологических черт современного

учителя для разных ступеней образовательного процесса. В данной статье дан анализ некоторых результатов диагностики учителей начальной, средней, и старшей школы.

И.Е. Жмуриным исследованы в рамках психоаналитического подхода особенности трансформации индивидуальных вариантов внутриличностного конфликта супругов в конфликт между ними на основе действия защитных механизмов личности (Москва). Выявлены основные проблемы, порождаемые проявлениями психологических защит в супружеских отношениях.

Результаты сравнительного исследования опыта привычной активизации старших школьников и студентов педагогического института с 1 по 5 курс обсуждаются С.В. Истоминой и Н.В. Бяковой (Шадринск). Изменения, фиксируемые при переходе на очередной курс, дают представление о логике развития и структурных изменениях опыта привычной активизации представляющего собой сплав природных и приобретенных проявлений организации осознанной активности человека.

М.М. Кашапов (Казань) представил описание индивидуального стиля творческой мыслительной деятельности, который служит средством и результатом саморазвития преподавателя. Формирование и совершенствование индивидуального стиля характеризуется не освоением приемов и образцов оптимального взаимодействия, а познанием особенностей собственной личности, принятием их и развитием на этой основе сотрудничества со студентами. Сотрудничество выступает одновременно как критерий и как признак успешности педагогической деятельности.

Т.И. Кузьмина (Москва) в статье обосновывает необходимость изучения условий и факторов возникновения определенных состояний реализации поступков в экстремальной ситуации, представлена характеристика особого состояния, сопровождающего действия индивида в условиях неопределенной, кризисной или экстремальной ситуации.

Е.В. Логутова (Оренбург) рассматривает возможности коррекционной работы с детьми, нуждающимися в повышенном внимании к их эмоциональному состоянию уже с первых дней пребывания в школе, анализирует возможные причины повышенной тревожности обучающихся первых классов. Своевременная коррекция эмоциональных комплексов с использованием методов арт-терапии, работы с коллективом школьников, родителями и учителями способствует снижению тревожности и страхов у младших школьников.

В работе В.В. Мазелис (Владивосток) обсуждается необходимость использования идиографического метода исследования диалогической профессиональной коммуникации студентов медиков и факторов ее развития. Реализована авторская программа исследования, анализа и статистической обработки психологических данных с использованием репертуарной и ранговой решеток.

Н.В. Матвеева исследовала критерии оценки «успешного» учителя разновозрастными группами. В работе представлены и сопоставляются результаты опроса учеников, родителей и старшего поколения с целью определения наиболее значимых критериев успешности учителей.

Л.В. Меньшикова (Новосибирск) обсуждает конструкт «жизненный мир» как обобщенную психологическую характеристику, открывающую принципиально новый подход для понимания жизненных сценариев студентов и их формирования в вузе. Приводится анализ результатов применения опросника, разработанного автором для изучения жизненного мира студентов.

А.В. Микляева, С.А. Безгодова (Санкт-Петербург) представили результаты экспериментального исследования проявлений «клипового мышления» в познавательной деятельности студентов в контексте академической успеваемости). Выявлены стили организации познавательной деятельности, которые связаны с академической успеваемостью студентов с разной степенью выраженности признаков «клипового мышления» в познавательной деятельности. Авторы убедительно показывают ошибочность

абсолютизации точки зрения, согласно которой клиповое мышление оказывает негативное влияние на учебную успешность студентов.

В.Б. Никишина (Курск) обсуждает продуктивность программы, направленной на развитие амбидекстрии у леворуких детей младшего школьного возраста с использованием биологической обратной связи (БОС). Оценивается профиль латеральной организации головного мозга младших школьников; уровень сформированности навыков письма, чтения, счета в процессе обучения с использованием метода БОС. Результат: повышается успешность обучения леворуких детей, снижается эмоциональный дискомфорт и сложности адаптации в образовательной деятельности.

М.Л. Ованесбекова, И.Н. Бондаренко, И.М. Улановская, В.И. Моросанова (Москва) изучали взаимосвязь осознанной саморегуляции и метапредметных образовательных результатов на выборке учащихся 6 классов (N = 448). В результате исследования выявлен инвариантный комплекс процессов и свойств саморегуляции, взаимосвязанный с большинством показателей метапредметных результатов. Показано, что учащиеся с высоким гармоничным и экстравертным профилями саморегуляции показывают статистически значимо более высокие результаты по выполнению тестовых заданий для диагностики метапредметных результатов обучения в сравнении с учащимися с гармонично низким и нейротичным профилем СР.

А.К. Осницкий и С.А. Корнеева (Москва, Белгород) обсуждают необходимость исследования приобретенных в процессе жизнедеятельности способностей (в частности способность к саморегуляции) на разных уровнях их организации: индивидном (нейропсихологическом, психофизиологическом, психодинамическом), деятельностном и личностном Каждый из уровней организации задает свои основания для выявления индивидуальных различий. Особенности их преломления в индивидуальности определяются тем практики, в которой необходимо их проявления.

Й.В. Пацявичус (Шяуляй, Литва) анализирует и прослеживает краткую историю проблемы эмоциональности как структурной составляющей темперамента и некоторые новейшие исследования по данной теме. Обсуждается регуляторная функция эмоциональности. В качестве основных показателей эмоциональности анализируются такие параметры как знак, модальность, интенсивность, стабильность и продолжительность доминирующих эмоций.

С.Д. Пьянкова (Москва) представила результаты исследования особенностей восприятия фрактальных визуальных стимулов. С учетом психофизиологических коррелятов восприятия фрактальности организации человека как живого существа, а также природной и искусственной окружающей среды, особый интерес представляет перспектива психогенетического исследования особенностей восприятия самоподобных объектов.

Н.П. Радчиковой и Н.Н. Жук (Москва, Минск) с помощью выборки переживаний (ESM) получены длительные временные ряды наблюдений по уровню субъективного благополучия для дальнейшей оценки изменений данной характеристики методом рекуррентных диаграмм. Предложенный метод сочетается с количественным и качественным анализом эмпирического материала, включая оценку характера динамики показателя, что ведет к новым, иногда неожиданным выводам (данные позволяют предположить, например, наличие динамического хаоса в изменении уровня субъективного благополучия), которые нуждаются в дополнительной эмпирической проверке.

Д.В. Солдатов и О.Н. Жильцова (Орехово-Зуево) анализируя возможности применения методов номотетического и идиографического подходов в исследовании представлений о жизненных перспективах подростков, оставшихся без попечения родителей, установили, что результаты номотетического подхода далеко не всегда согласуются с результатами, полученными при опоре на идиографический подход. По мнению авторов, исследование в психологии должно объединять в себе преимущества номотетического и идиографического подходов.

Солдатова С.В. (Орехово-Зуево) детально обсуждает существенные психологические различия в группах девушек, имеющих значительный стаж табакокурения и некурящих.

Тихомирова Т.Н., Мисожникова Е.Б. (Москва) представили результаты анализа взаимосвязей тестовых показателей способностей – интеллекта, креативности и математических способностей – со скоростью переработки информации в старшем дошкольном возрасте. Показано, что скорость переработки информации является значимым предиктором успешности выполнения интеллектуального и математического тестовых заданий. Не обнаружен вклад показателей скорости переработки информации в успешность выполнения творческого теста.

И.М. Улановская, О.Л. Обухова, И.В. Ривина, А.З. Зак (Москва) обсуждают результаты диагностики развития метапредметных компетенций на этапе перехода из начальной в основную школу. Использовались результаты диагностики для разработки программ коррекции образовательной среды в целях оптимизации метапредметных результатов обучения. Анализ программ и методов их внедрения показал, что традиционные педагогические средства не позволяют решать задачи, связанные с эффективным формированием метапредметных результатов у учащихся.

Н.А. Устинов и О.А. Устинова (Прага; Новокузнецк) рассматривают проблемы социокультурной адаптации молодежи в условиях обучения за рубежом, связанного с социокультурной адаптацией, и переживанием стресса, так как происходит потеря близкого общения с родительской семьей, культурой в которой проживает человек. Предлагается программа психологической поддержки обучающихся за рубежом, направленная на осознание своей индивидуальности, индивидуального стиля деятельности, отношений «я и другой», культурной идентичности.

Ю.Д. Черткова (Москва) рассматривает адаптивные составляющие авторитаризма. На выборке в 401 человек показано, что лица с более высоким уровнем авторитаризма в среднем имеют большую удовлетворенность жизнью. Предполагается, что эта связь опосредуется ощущением контроля над сложными жизненными ситуациями.

Изменения в структуре занятости в современном мире анализируют Т.С Чуйкова и Д.И. Сотникова (Уфа). Отмечается, что негарантированность работы выступает в настоящее время одним из самых значимых рабочих стрессоров. Определяются факторы, которые детерминируют индивидуальную реакцию на ситуацию негарантированной работы: восприятие негарантированности на рынке труда, негарантированность финансовых доходов; а также индивидуальные характеристики человека: способность к занятости и ключевые самооценки.

Чумичева И.В. рассматривает особенности социализации подростков в мультикультурном пространстве современного мира. Представлены теоретические и практические особенности современной кризисной обстановки в мире и её влияние на социализацию подростков. Выделены основные социально-психологические тенденции социализации подростков и рассмотрены основные выводы эмпирического исследования социализации современных подростков из разных этнических групп.

М.К. Кабардов
А.К. Осницкий

ПРИВЕТСТВЕННЫЕ ВЫСТУПЛЕНИЯ

Председатель оргкомитета Конференции профессор М.К. Кабардов открыл заседание. Он отметил выдающиеся заслуги Бориса Михайловича Теплова, «отечественного психолога, внесшего неоценимый вклад в разработку методологии психологической науки, в развитие теории способностей и одаренности. С его именем связано создание отечественной дифференциальной психологии и психофизиологии. Б.М. Теплов – ярчайший пример служения науке и Отечеству», отметил председатель.

От имени оргкомитета председательствующий выразил благодарность участникам Конференции и предоставил слово ведущим ученым – гостям и сотрудникам Психологического института РАО.

В.В. Рубцов, доктор психологических наук, действительный член (академик) РАО, профессор – директор ПИ РАО, ректор МГППУ

Добрый день, дорогие друзья, глубокоуважаемый Мухамед Каншобиевич, глубокоуважаемый президиум. Этот год у нас невероятно урожайный. У нас в этом году целый ряд 120-летних юбиляров, причём многие имена выдающихся 120-летников связаны с нашим Институтом. Мы только что провели научную сессию, посвященную 120-летию со дня рождения Льва Семеновича Выготского. Именно здесь, в этой аудитории, которая слышала самого Выготского, звучали яркие доклады и сообщения о создаваемой им культурно-исторической научной школе. И сегодня здесь происходит не менее знаменательное событие, прежде всего для нашего Института. Это – 120-летний юбилей Бориса Михайловича Теплова. Сессия, посвященная Выготскому, как вы знаете была организованна как диалог научных школ Психологического института: «Выготский. Челпанов. Теплов». Примечательно то, что в юбилейный сборник трудов участниками этой сессии было подано больше всего статей именно по научной школе Теплова, причем не только нашими сотрудниками. Более того, доклад, который был сделан на этой конференции по базовой монографии Бориса Михайловича Теплова и прежде всего по результатам его научных исследований Мариной Сергеевной Егоровой, показывает, что вклад Бориса Михайловича Теплова в мировую науку трудно переоценить, и цитируемость его в международных журналах находится на достаточно высоком и даже на очень высоком уровне. О чём это говорит? О том, что несмотря на то, что мы, на первый взгляд, меньше говорим про Теплова, значимость его, как ученого, для российской, а также международной науки трудно переоценить. Более того, я хочу сказать, что доклады, которые звучали на нашей сессии глубоко раскрывают по существу глубокую связь научных школ в самом Психологическом институте. Так, доклад, который сделала Наталья Ивановна Чуприкова о научной школе Г.И. Челпанова, созвучен многим идеям Б.М. Теплова. Наталья Ивановна в доверительном разговоре со мной сказала: «Я еще много могу рассказать про Челпанова и о его с Тепловым пересечениях». Мне кажется, что для памяти о Борисе Михайловиче Теплове было бы важно, чтобы результатом этой конференции стал сборник научных материалов, и мы готовы поддержать издание этого сборника. Важно при этом, чтобы главный лейтмотив в работе нашего Института, который состоит во взаимопересечении и диалоге различных научных школ, был широко представлен в материалах этого сборника. Мне кажется, это важная задача нашего Института, и Мухамед Каншобиевич, мы Вас попросим это сделать – собрать такой сборник.

Далее, о чём мне хотелось бы сказать. Сейчас уже стало общепринятой нормой, что сохранять память о наших учителях – это задача, достойная профессионального сообщества. Только что вышло новое издание, подготовленное нашим Институтом. Это новая версия нами изданной и востребованной книги – «Выдающиеся психологи Москвы».

Читая эти материалы, мы замечаем, что число людей, которые оставляют свои неповторимые образы уходят в историческую память, к сожалению, увеличивается. И,

вместе с тем, замечательно, что у нас есть научные портреты и неповторимые образы этих людей, благодаря чему бережно сохраняется уникальный архив психологической науки. Многие научные институты сейчас (это и Институт Психологии Российской Академии Наук, и Высшая Школа Экономики и, прежде всего конечно, наш Институт) много делают, чтобы хранить память о своих учителях. В этой связи мне кажется было бы правильно сделать в нашем Институте мемориальный кабинет Теплова и разместить его на третьем этаже, в этом историческом месте, где работал Борис Михайлович. Думаю, это был бы достойный шаг уважения и сохранения памяти этого выдающегося ученого. Образцы таких памятных кабинетов вы можете посмотреть и в нашем университете МГППУ. Здесь Вас встречают лица многих ученых, а их научный путь представлен в мемориальных аудиториях. И если мы сделаем это, мы сохраним память о Борисе Михайловиче – о его научной школе, о его вкладе в научную психологию и в наш Институт.

Ну и последнее, о чём я хочу сказать. Я благодарен Мухамеду Каншобиевичу, нашим профессорам за курсы, в которых звучат идеи и положения, связанные с научной школой Теплова. Эти курсы являются приоритетными для студентов, которые проходят подготовку по направлениям «Психология» и «Психолого-педагогическое образование». В этих курсах максимально полно отражены научные подходы, идеи, теоретические основания, практические результаты исследований Бориса Михайловича, а методы его исследований становятся эффективным средством в работе современных специалистов. С этой точки зрения, правомерно говорить о том, что Теплов был не только основателем известной научной школы, заложившим теоретические основы тех исследований, которые мы сегодня будем обсуждать. Он также внес заметный вклад в систему подготовки специалистов, работающих в различных областях психологической науки и социальной практики.

Очень хорошо, что все мы сегодня – участники юбилейной конференции, посвященный научной школе Б.М. Теплова, что эффективно проработал её программный комитет. Это свидетельство, того что память о Борисе Михайловиче Теплове, прежде всего в этом Институте, в котором он работал, который он во многом создавал, его труды – живы. Его образ и лик, а значит и он сам со своими идеями, со своей душой, со своими целями, задачами, устремлениями присутствует в нашей работе и работе наших сотрудников. И я Вас приветствую на этой конференции и желаю плодотворных дискуссий и хороших результатов. Спасибо!

В.Д. Шадриков доктор психологических наук, действительный член (академик) РАО, профессор – руководитель психологического направления Высшей Школы Экономики

Уважаемые друзья, коллеги, уважаемый президиум, я рад присутствовать на настоящей конференции и думаю, что кое-что вынесу для себя полезное из того, что будет звучать в ходе дискуссионных выступлений. Мне хотелось подчеркнуть в приветствии несколько моментов. Первое – это, прежде всего – личные качества Бориса Михайловича Теплова. Профессор М.Г. Ярошевский писал, что Борис Михайлович был «совестью молодых психологов своего времени». Это огромная заслуга – быть совестью целого поколения, и Борис Михайлович воплощал в себе это качество. Я думаю, что это не просто метафора, а это отражение сущности Бориса Михайловича.

Конференция наша называется «Борис Михайлович и современное состояние дифференциальной психологии». Я лично, в отличие от Дианы Борисовны, не слушал лекции Бориса Михайловича, но я внимательно смотрел за литературой, которая характеризовала развитие нашей психологии. Так вот мы все знаем, что на определенном этапе было очень критическое отношение к дифференциальной психологии и психотехнике. Мне попалась литература, в которой содержалось выступление Колбановского, который приблизительно писал так: вот появилась такая наука психотехника, которая старалась свести к непротиворечивому началу интересы рабочего и работодателя, это слуга капитализма, и надо всех психотехников направить на исправление (я бы сказал, как при

Мао Дзэдуне, в деревню выслать всех) и поучить их правильному социальному восприятию действительности. Правда, такого не произошло с психотехниками, с педологами приблизительно так и было. Но, тем не менее, эта статья была опубликована в газете «Правда», она могла восприниматься как непосредственно указание к действию, и в ряде случаев так оно и было.

Именно в этот период, немного позднее, Борис Михайлович занимался проблемами психологии индивидуальных различий, фактически той проблематикой, которая тесно была связана и с психотехникой. Сам он писал по этому поводу: чтобы заниматься проблемой способностей, надо быть не только способным, но и смелым. Он этой смелостью обладал, и боролся за психологию способностей. Достаточно посмотреть переписку Бориса Михайловича и Алексея Николаевича Леонтьева, когда готовился к выпуску учебник по психологии для педагогических институтов, который появился в 1954 году, из которой ясно будет, с каким трудом глава, посвященная способностям, пробивалась в этот учебник. Не надо представлять, что вопросы критики тех или иных направлений в психологии происходили только на политическом уровне, и внутри нашего психологического сообщества тоже проходили достаточно яркие и жесткие дискуссии. Необходимо учитывать, что, когда Борис Михайлович формулировал свои основные положения по теории способностей, многие из них были навеяны дискуссией, отстаивающей право способностей на представление в качестве одной из основных единиц психологического знания. Допустим, он говорил о том, что не будем говорить о способности там, где все люди равны – это из дискуссии; когда писал о том, что способности надо отделять от умений и навыков – это тоже проистекает из дискуссии того периода. То есть «концепция» Бориса Михайловича Теплова рождалась в борьбе, которая шла внутри самой психологии. И здесь он проявил огромную смелость, настойчивость, глубокое знание предмета, глубокое знание проблемы способностей не только в отечественной, но и в мировой литературе, он фактически открыл дорогу в этом направлении психологического исследования. Наверное, не надо обожествлять и догматизировать положения Бориса Михайловича Теплова в отношении способностей, можно высказать и некоторые критические замечания, но это надо делать не сегодня, в юбилейную конференцию. Кстати, сам Борис Михайлович в статье «Способности и одаренность» писал, что «я не предлагаю теорию, и даже для концепции еще не настало время, еще мало наработано материала эмпирического и экспериментального материала для того, чтобы говорить о теории способностей». Но, тем не менее, те положения, которые были высказаны им в статье «Способности и одаренность» и в «Музыкальных способностях» потихонечку были догматизированы и стали рассматриваться как теория способностей, а это, конечно, не совсем так. Но, тем не менее, отдельные положения Бориса Михайловича являются чрезвычайно важными. Мне, прежде всего, импонировал его подход к проблеме одаренности. Кстати в комментариях, в томе, где рассматривается проблема способностей, авторы-составители сделали примечание, что на проблему одаренности смотрите В.Д. Шадрикова и сослались на соответствующую работу. Я считаю, что ученики Бориса Михайловича тот подход в психологии одаренности, который я пробую разрабатывать, признавали как продолжение работ Бориса Михайловича Теплова. Хотя, как мне представляется, мы по-настоящему проблему одаренности еще не осмыслили в полном смысле этого понятия, настолько она глубокая (так же, как мы не всегда понимаем субъекта деятельности).

Я не буду останавливаться на продуктивности определенных положений, которые сформулировал Борис Михайлович, отмечу только его огромный вклад в проблему разработки методов психологии. Статья Бориса Михайловича о применении факторного анализа в психологических исследованиях, на определенном этапе развития психологии явилась поворотным моментом для привлечения серьезного математического аппарата в психологические исследования. До этого мы даже корреляциями не всегда пользовались, а эта статья была огромным шагом вперед в плане фундаментализации психологического исследования. Вообще, мы еще в полной мере не осознали значение математических

моделей для оформления психологических исследований. В этом плане для нас может быть примером экономика. Вся экономика построена на частных математических моделях. Нет общей математической модели экономической действительности, поэтому экономисты не могут предсказать такие явления как кризисы. Но в частных моментах они неплохо работают с математическими моделями. И у нас в департаменте психологии стараются привлечь экономистов для того, чтобы они поучили психологов работать с математическими моделями, потому что, если мы доводим свое исследование до математической модели, можно рассчитывать на практическое использование результатов. И когда мы говорим о том, что нас не всегда понимают на практике, вспоминаются слова С.Л. Рубинштейна: «Для того чтобы психология использовалась на практике, необходимо чтобы в самой психологии были созданы условия для ее использования в этой практике». И я считаю, что, развивая логику научного исследования, которую закладывал Борис Михайлович, мы должны доводить свои исследования до математических моделей.

Я выступаю с приветственным словом, и нет необходимости разбирать конкретные положения, которые разрабатывал Борис Михайлович Теплов. Я бы только сказал, что действительно это был прекрасный человек, пользовавшийся огромным авторитетом среди своих сотрудников, всесторонне гуманистически развитый, который внес существеннейший вклад в разработку целого ряда направлений психологической науки. Я думаю, что наша задача по возможности продолжить эти исследования. Я пожелаю всем, кто работает в этой сфере, больших творческих успехов. Спасибо!

Д.Б. Богоявленская доктор психологических наук, почетный член РАО, профессор, президент Московского Психологического Общества

Наверное, в этой аудитории я дольше всех знаю Теплова, потому что в прежние времена Психологический Институт более тесно работал с Университетом, и на первом курсе философского факультета часть лекций нам читали здесь. И мы, когда выясняли расписание, говорили: «Где, в Университете или в Тепловском институте?». Тем более, что работы Теплова входили в обязательную программу источников, которые мы сдавали. Поэтому работа «Ум полководца» сопровождала меня всю жизнь, и в своих работах я прежде всего опиралась на сформулированное Борисом Михайловичем положение о том, что значительным музыкантом может быть человек только духовно богатый.

Работы Теплова показали, насколько реально единство аффекта и интеллекта, рассматривая две стороны работы полководца: анализ ситуации и принятие решений. Аристотель был первым, кто разделил наши психические функции, отдельно деятельность ума, отдельно личностные. В силу того, что он был учителем Александра Македонского, наверное, вся деятельность воспитанника была как бы экспериментальной площадкой для Аристотеля, и он увидел, что в реальности эти вещи неразрывны. Чего стоит только одна из его чудесных формулировок – «стремящийся ум».

«Ум полководца» писался Тепловым в эвакуации: там не было необходимых условий для проведения эксперимента, а не работать ученый не может. Но там, где они были, была шикарная библиотека и масса работ по истории. И поэтому его исследование пошло в этом плане, и для него открытием было, что при анализе исторической литературы он мог проследить те самые психологические закономерности, которые, в общем, очень важны психологической науке. Обратите внимание: он буквально на первых страницах упоминает изречение Клаузевица о том, что для полководца характерна деятельность самая трудная, которая возможна для человеческого ума. После смерти Сталина это было воспринято, много об этом говорилось и писалось, что это был политический акт прославления Иосифа Виссарионовича как полководца, и что эта работа как бы имела свою цель. Но я подчеркиваю истинность того, что говорил Клаузевиц. На земле нет более сложного вида деятельности, чем деятельность полководца. Почему? Дело в том, что полководец имеет дело с реальностью, которая предельно сложна. Мало того, что это огромное количество деталей,

где каждая значима. Напомню, что Суворов, составляя план сражения, диктовал даже размер лестниц, которые предназначены для осады крепости, потому что если она короче, то взбирающийся погибает, не достигнув вершины, а если она длиннее, то его сбрасывают. Удивительное многообразие обстоятельств, которые следует учитывать, даже рельеф поля сражения тоже имеет значение. Не говоря о количестве этих данных, они еще и все неопределенные, потому что, допустим, рота в полном составе с хорошим вооружением может не одержать победы в бою в связи с недостаточным духом солдат. И наоборот, очень небольшая группа может одержать победу в силу своего мужества. При колоссальной неопределенности проект должен быть прозрачным и простым. И все это указывает на то, что «стремящийся ум» полководца проходит все этапы мышления ученого на самом высоком уровне.

В моей классификации деятельностей, где на первом уровне (стимульно-продуктивном) человек, овладевая деятельностью, решает определенные задачи, остается в рамках деятельности, он может быть прекрасным специалистом, не более. На следующем уровне – деятельность становится смыслом его активности, где он начинает открывать новые закономерности (в литературе такая особенность характеризуется как талант). И это не все. На следующем уровне – когда открытая закономерность начинает подвергаться теоретическому анализу (почему она такая), п затем вскрывается сущность явления и возможность прогноза, как ситуация может меняться и иметь качественные скачки в своем развитии. Примером такой деятельности полководца в работе Теплова выступает Наполеон, который не составлял планы во всех деталях до конца сражения, а только начало, а потом по ходу сражения выбирает один. Смысл того, что я хочу сказать, в том, что действительно полководец обладает гениальными способностями проникновения в структуру ситуации, которая является сражением, что он, предвидя массу возможностей изменения, готов к их решению. Поэтому здесь можно только подтвердить слова Клаузевица о том, что это действительно самая трудная работа, которая представляется человеческому уму.

Неслучайно Кант не считал познание и открытие закономерностей природы творчеством, потому что вроде бы это только дело ума, а творчество – это созидание на земле чего-то нового, чего не было. Поэтому и Теплов начинает обсуждение с того, что определяет значение практического ума, поскольку для педагога это очень важно. Ведь мы нередко говорим: ребенок зазубрил, не понимает правило, поэтому не может его применить практически. И совершенно гениально это выразил Челпанов: специалист часто знает, как надо делать, но не знает, почему так надо делать. То есть идет все время противопоставление практической стороны и теоретической. Теплов нам показал, что практический интеллект – это единство практического и теоретического ума. Спасибо!

А.Н. Ждан, доктор психологических наук, член-корреспондент РАО, профессор Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова

Дорогие люди Психологического института! Уважаемые гости!

Я связываю свое время с Психологическим институтом неразрывно потому, что работаю в Университете, а Университет и Психологический институт исторически связаны. Сегодня кто-то пытается разорвать эту связь, но это на совести конкретных людей, а не исторических фактов.

Я поздравляю коллег с этой замечательной датой, со 120-летием со дня рождения Бориса Михайловича Теплова. Действительно, 1896 год – это что-то фантастическое в нашей истории, когда появилось столько гениев в нашей науке – Л.С. Выготский, Н.А. Бернштейн, Б.М. Теплов, я хочу назвать еще знаменитого Пиаже. Что-то такое случилось в 96-м году, когда появился на свет Борис Михайлович Теплов. Я слушала замечательный доклад Игоря Никитовича Семенова, это точнейший всегда человек, очень точно всегда говорит об историческом пути развития нашей науки.

А теперь разрешите мне что-то сказать, не знаю, будет ли это что-нибудь новое и интересное, но это то, что мне хотелось бы сказать. Конечно, Борис Михайлович весь или, как говорил Достоевский, «наивесь» ваш, Психологического института человек, потому что с 29-го года и до кончины он здесь. Но он, если и не «наивесь», но во всяком случае также и человек Московского университета, просто потому, что в 14-м году он поступил на историко-филологический факультет, а в 21-м закончил, в силу исключительно внешних обстоятельств его учеба затянулась. Он из школы Челпанова, то есть продолжатель традиций Психологического института, так сказать, воспитанник Психологического института и Московского университета, потому что Психологический институт существовал в структуре Московского университета. А с 1941-го года по 1951-й он профессор Московского университета. Когда в 1941-м году, в самое трудное время войны, для Москвы особенно, в декабре 1941-го года, был воссоздан в Университете философский факультет, к нему был вновь присоединен Психологический институт, и эвакуирован вместе с ним. Как известно, часть Психологического института, осталась в Москве, а часть вместе с университетом эвакуирована в Ашхабад, а потом в Свердловск, там эта эвакуация продолжалась. И вот Борис Михайлович был в числе тех, кто работал в Психологическом институте в составе Университета в Ашхабаде. В эту жару, в этих ужасных условиях он был там и создавал книгу «Ум полководца», известную под разными названиями, но, в конце концов, мы ее знаем, как «Ум полководца». Почти одновременно, в 1942 году, в Москве была создана кафедра психологии на философском факультете. Сергея Леонидовича Рубинштейна назначили заведующим этой кафедрой. Одновременно Сергей Леонидович был также назначен и директором Психологического института. В первый состав кафедры он пригласил практически всех выдающихся сотрудников Психологического института. Я их сейчас назову, потому что это всего несколько человек. Рубинштейн – заведующий, совместитель; А.Н. Леонтьев – профессор, заместитель заведующего, штатный сотрудник, единственный штатный сотрудник; В.А. Артемов – совместитель; Теплов Борис Михайлович – совместитель; Смирнов Анатолий Александрович – совместитель; А.В. Запорожец – совместитель, Якобсон Павел Максимович – совместитель. Все звезды психологической науки сосредоточены были на факультете психологии. Мог ли плохих специалистов выпускать факультет, если такие были учителя? Исключено, это не нужно доказывать. Я вспоминаю одно высказывание Владимира Самуиловича Собкина. Когда-то в Америке его спросили, у кого он учился в университете. Он сказал, что были Леонтьев, Лурия, Запорожец. А американец сказал: «Ни один из университетов Штатов не может позволить себе держать одновременно в качестве преподавателей столько звезд такой величины».

Борис Михайлович с этого времени, с 1941 г. работает в Университете на кафедре психологии. Факультет психологии был открыт в университете в 1966-м году, поздравьте нас, факультету этом году 50 лет! А тогда это была кафедра психологии, с 1943 г. – отделение в структуре философского факультета. И вот здесь Борис Михайлович трудился как преподаватель и, конечно, как исследователь. В отчете Сергея Леонидовича за 1942 г. он пишет, что Борис Михайлович занимался проблемами мышления, исследовал мышление, такая тема у него была. А преподавал он психологию, общую психологию, что-то там еще, читал лекции для учителей. Представляете, его слушали учителя средней школы, они воспринимали психологию из уст Бориса Михайловича, как пишет Сергей Леонидович в своем отчете за 1942 год, который хранится в архиве Московского университета.

Борис Михайлович при Сергее Леонидовиче Рубинштейне, кроме преподавания общей психологии, создал курс истории психологии и читал лекции по этому курсу. Это тоже долго рассказывать, я только скажу, об этом уже говорили, когда было столетие Бориса Михайловича Теплова, очень много об этом говорилось, Михаил Григорьевич Ярошевский, выступая, говорил об этом его курсе по истории психологии. Он разработал курс от античности до 19-го века, к сожалению, не до конца, он заканчивает французскими ассоцианистами. Это были 30 лекций Бориса Михайловича, созданных по первоисточникам. Михаил Григорьевич вспоминает, как он читал подготовительные материалы Бориса

Михайловича с выписками из первоисточников. Если они были в переводах, то он сверял с оригиналами. Б.М. Теплов читал на латинском, греческом языках и приводил термины на этих языках, когда читал лекции об Аристотеле, Платоне, стоиках и так далее. То есть он очень важное внимание уделял терминологии, термины брал из трудов Аристотеля, Платона и так далее. То есть исключительная тщательность в работе по составлению курса истории психологии. Сейчас на факультете психологии дается 32 часа лекций на весь курс истории психологии, а у Бориса Михайловича 30 лекций только до 19-го века. Этот курс, как вспоминал потом Петр Яковлевич Гальперин, который после Бориса Михайловича тридцать лет вел курс истории психологии в Московском университете, он взял за основу лекции Бориса Михайловича. Я в свое время по сохранившимся у слушавших Бориса Михайловича студентов конспектам, подготовила к публикации в журнале Вестник МГУ лекцию об Аристотеле, потому что Михаил Григорьевич как раз выделял из всего курса три самые интересные темы, как он считал, получившиеся темы у Бориса Михайловича: это Аристотель, стоики и Декарт, составила комментарии. Но публикация не осуществилась. Одним словом, созданный Б.М. Тепловым курс истории психологии – это то основание, которое продолжает лежать в фундаменте курса по истории психологии в Московском университете.

После С.Л. Рубинштейна Б.М. Теплов был назначен заведующим кафедрой психологии. Это было недолго, он ушел по своему желанию через год с небольшим. Когда он был заведующим, то он привлек на факультет, Евгения Николаевича Соколова, Нину Федоровну Талызину, без которых мы теперь не мыслим историю нашего факультета психологии, то есть он уделял первостепенное внимание работе с кадрами, и за короткое время им были сделаны эти кадровые приращения на факультет. Я вспоминаю, как он входил на факультет психологии, всегда с улыбкой, которую видим на этом портрете. Личность, выдающаяся. Конечно, нужно учиться так понимать историю, как понимал ее Борис Михайлович. Он считал, что каждый исследователь должен быть выдающимся знатоком в истории своего вопроса. То есть он мыслил необходимость истории психологии и для исследователя, и для практики. Он настолько глубоко понимал значение истории и показал это на своем опыте. Почему «Ум полководца» он начинает с учения Аристотеля о двух видах мышления: теоретического и практического? Потому что он считал, что учение о практическом мышлении Аристотеля это основа для того, чтобы понять деятельность полководца как деятельность практическую. То есть Борис Михайлович Теплов мыслил историю как составляющую основу профессионализма ученого. Не может быть профессиональным ученым человек – профан в истории науки. Значит мы не на пустом месте строим, надо овладеть тем, что было сделано. Он показал, что история – это вечные вопросы, на которые давались ответы, и вот мы во внутренней дискуссии с этими ответами даем свои решения, в соответствии с нашим временем, потому что Борис Михайлович подчеркивал связь развития науки с изменившимися общественными условиями, и это правильно. В общем, он оставил нам уроки по истории психологии, как мы должны относиться к истории психологии, понимать историю психологии. Это не конгломерат каких-то разных, пусть даже очень умных теорий. Нет. Это система, это логика развития психологического знания, не зная которой, и не надо пытаться что-то делать в психологии. То есть он, как никто, показал зачем нужно знать историю. Недаром одну из статей Бориса Михайловича, которая обращена была к молодежи Психологического института, называют завещанием ученого, потому что там обозначена важность идей прошлого.

Хочу еще обратить внимание на следующий факт. Уже в серьезном возрасте, об этом писал Владимир Дмитриевич Небылицын, он освоил факторный анализ как средство, как метод исследования. Причем освоил так, что у него есть публикация на эту тему «Применение факторного анализа в психологии». То есть он ничего не делал, так сказать, с чужого слова. Он все глубоко сам осваивал, а потом начинал этим пользоваться. Мне кажется, это тоже очень важная и замечательная особенность Бориса Михайловича.

Заканчивая, хочу рассказать, что когда было столетие, была замечательная конференция, которая закончилась концертом из произведений любимых композиторов Бориса Михайловича. Ведь нельзя забывать, что Борис Михайлович учился у классика фортепьянной школы в консерватории, у Игумнова. Широкая образованность в различных сферах культуры.

Вот я держу в руках заметочку, которую я писала в газету «Московский университет» в связи со столетием Бориса Михайловича, и ее поместили в рубрике «Знаменитые люди». Завершая свое выступление, хочу сказать, что оценка ВУЗа, конечно, производится по разным критериям. Но какими бы разнообразными они ни были, главная оценка – это выпускники. Выпускником Московского университета был Борис Михайлович Теплов. Это показатель качества образования и науки на факультете психологии Московского университета. Факультет психологии МГУ и сегодня остается флагманом образования, несмотря на все изменения.

Спасибо за внимание!

С.Б. Малых, доктор психологических наук, профессор, академик РАО, академик-секретарь отделения психологии и возрастной физиологии Российской академии образования, заведующий лабораторией возрастной психогенетики ПИ РАО

Я очень рад приветствовать всех на этой конференции. Поскольку я, точно так же, как и Мухамед Каншобиевич, отношусь к следующему поколению лаборатории Б.М. Теплова. Наша лаборатория возрастной психогенетики и лаборатория дифференциальной психофизиологии, «выросли» из лаборатории психофизиологии индивидуальных различий, которая была создана в 1952 году Борисом Михайловичем.

Неслучайно конференция посвящена «Современному состоянию дифференциальной психологии и психофизиологии». Понятно, что любой ученый, любая школа важна тем, какой она дает импульс для дальнейшего развития.

Вот уже Владимир Дмитриевич сказал о привлечении методов анализа. Действительно, это была одна из тех лабораторий, которая использовала новые методы анализа, и не только методы анализа, но и методы объективного исследования. Я думаю, что этот импульс, который был задан Борисом Михайловичем, сохранился в институте. О широте размаха деятельности лаборатории, возглавляемой Б.М. Тепловым, говорит тот факт, что на базе этой лаборатории возникли три новые лаборатории: лаборатория генетической психофизиологии, которую возглавляла Инна Владимировна Равич-Щербо, психофизиологии индивидуальных различий Эры Александровны Голубевой и лаборатория психодиагностики, которую возглавил Константин Маркович Гуревич. Этот широкий исследовательский фронт был направлен на исследование индивидуальных различий. Все мы понимаем, что проблема психологии индивидуальных различий очень важна в психологии, поскольку любая психологическая закономерность проявляется только в индивидуальных особенностях всего: процессов, деятельности и так далее. И конечно, когда мы переходим к практике, мы опираемся, прежде всего, на теорию дифференциальной психологии, психофизиологии. Исследовательские традиции, которые были заложены Борисом Михайловичем, сохраняются в институте. Мы можем сказать, что к настоящему времени в институте сложились целые научные направления, которые опирались на идеи Б.М. Теплова. Наша лаборатория развивала линию, связанную с изучением природы (биологической, социальной) индивидуальных различий психологических и психофизиологических характеристик человека.

Лаборатория дифференциальной психофизиологии развивала линию исследований, направленных на изучение характеристик индивидуальных различий и обусловливающих их психологических и нейрофизиологических механизмов. Разработке методов психологической диагностики были посвящены работы лаборатории психодиагностики, которую возглавляла Маргарита Константиновна Акимова.

Несмотря на то, что основной задачей этих лабораторий были исследования фундаментальных проблем психологии, тем не менее, их исследования направлены и на решение практических задач. Так, нашей лабораторией был разработан целый ряд методов для оценки когнитивных характеристик детей. Лаборатория под руководством М.К. Кабардова наряду с разработкой новых диагностических нейро- и психофизиологических индикаторов свойств нервной системы, большое внимание уделяет прикладным аспектам типологической концепции, связанным с решением проблем индивидуализации и дифференциации обучения.

В нашей лаборатории возрастной психогенетики, которая, казалось бы, вообще очень далека от практики, тем не менее, последние пять лет основной фокус наших исследований – исследование генетических основ психологических характеристик, важных для образования. У нас в этом году в издательстве Palgrave Macmillan вышла первая, наверное, в мировой литературе книжка, которая называется «Behavioural Genetics for Education». Она получила очень хорошую оценку. Фундаментальные исследования очень важны для образования, поскольку они направлены на изучение природы и механизмов психологических конструктов, важных для образования.

Перед дифференциальной психологией стоит целый ряд важных задач, решение которых имеет важное значение для практики. Когда мы говорим о развитии психологической службы в образовании, прежде всего мы говорим о том, что у нас не хватает психологического инструментария для практических психологов. У нас фактически нет методов психологической диагностики, которые были стандартизированы на российской популяции, то есть это задача как стояла 50 лет назад, так она и остается. И мы не смогли подойти к ее решению, поскольку это очень сложные и большие задачи, требующие огромных ресурсов. Однако появляются новые информационные технологии, новые программные продукты и различные онлайн инструменты, которые позволят в ближайшие два-три года провести такие масштабные исследования, в том числе для стандартизации психологических методик, для получения возрастных норм. Тем более что у нас такой опыт есть, мы в прошлом году провели первое пробное популяционное исследование с использованиемWeb-платформы, в котором участвовало около 8 тысяч школьников. Это одна из тех линий, которая, как мне кажется, продолжает начинания Бориса Михайловича и имеет огромное значение в развитии не только самой науки, но и для развития практики. Для чего мы занимаемся научными исследованиями? Для того, чтобы сделать что-то полезное для людей, общества. Я хочу пожелать участникам конференции продуктивного обсуждения и творческого развития тех идей и замыслов Бориса Михайловича Теплова, которые не потеряли своей актуальности в современной психологической науке.

Теплова Яна Анатольевна, кандидат физико-математических наук, заведующий лабораторией, научный сотрудник Научно-исследовательский институт ядерной физики имени Д. В. Скобельцына МГУ имени М. В. Ломоносова

В душе Борис Михайлович был сугубо штатским человеком, склонным к гуманитарным наукам. В гимназическом аттестате, кроме отличных отметок по всем предметам, указаны особые успехи в словесности и истории. Он с удовольствием занимался музыкой, очень любил и знал театр как музыкальный, так и драматический. Однако жизнь сложилась так, что в армии прослужил 15 лет (После окончания юнкерской школы, в январе 1917 года, Борис Михайлович получил звание «прапорщик» и был назначен в 213 полк, а 7 февраля получил направление в запасной пехотный полк в город Лебедянь. До 1933 года Б.М. Теплов работал в военном ведомстве, занимая разные должности и выполняя отдельные поручения. Широко известные его работы по маскировке. Освобожден от военной службы в 1943 году по состоянию здоровья).

Параллельно с военной службой Борис Михайлович начал работать в Психологическом институте. Психология как наука вызывала у него огромный интерес и

удовлетворение. С 1933 года он уже официально получил должность заведующего лабораторией и до конца жизни оставался сотрудником института, занимая разные должности. В 1934 году ему присвоили степень кандидата биологических наук, а в 1940 г. он защитил докторскую диссертацию на тему «Музыкальные способности». К этому времени относятся и публикации по вопросам «зрительных восприятий» и «цветоведения». Пришлось заниматься и административной работой, дважды за определенный период времени его назначали заместителем директора по научной работе, но административную работу он не любил и старался от нее избавиться, хотя считал обязательной нагрузкой, необходимой и полезной для коллектива.

22 июня 1941 года немецкие войска без объявления войны перешли границы СССР, началась война. Многие ученые выступили с осуждением этого акта. Борис Михайлович опубликовал статью «Бунт звериного инстинкта против человеческого разума». Сначала немцы угрожали Москве с воздуха, совершая налеты на город и сбрасывая бомбы, в том числе зажигательные. Институт Психологии административно присоединили к МГУ, из студентов и преподавателей сформировали отряды для ликвидации последствий бомбардировок. Б.М. Теплов вместе с сыном нес дежурство, во время наиболее сильных бомбардировок оставался на посту и в момент падения фугасной бомбы на МГУ. В книге, посвященной участникам войны, написано о Борисе Михайловиче: «Не покинул пост, когда тот был оставлен профессиональными пожарными».

В июле 1941 года Б.М. Теплов вместе с группой профессоров вступил в Народное ополчение, и вскоре из штаба «1 Стрелкового полка 8 Краснопресненского района дивизии» поступил приказ – «бойцам полка Смирнову А.А. и Теплову Б.М. следовать по железной дороге до станции Павшино». Борис Михайлович оказался очень полезен среди штатских в большинстве своем людей – обучал товарищей как военный специалист. 22 августа отряд должен был дислоцироваться в западном направлении. Часть отряда переправилась через реку, другая – не успела. В это время из штаба полка приехал нарочный с приказом отозвать несколько человек из отряда и вернуть их в Москву, среди них оказался и Борис Михайлович.

В декабре 1941 года немецкие войска были отброшены от города, однако по решению правительства сотрудников МГУ (в том числе и часть сотрудников Психологического института) эвакуировали вглубь страны. 11 декабря 1941 года они выехали из Москвы, 21 декабря прибыли в Ташкент, а 29 декабря – в Ашхабад.

В Ашхабаде ни о каких экспериментах не могло быть и речи, климат (неимоверная жара) и отсутствие условий для работы не способствовали активной деятельности. Однако в городе была хорошая библиотека, и Борис Михайлович на основе исторических материалов написал одну из своих лучших книг «Ум и воля военачальника» (в некоторых изданиях – «Ум полководца»). Книга оказалась очень своевременной, руководство страны ее одобрило, и в сокращенном виде, как статью, ее напечатали в центральном военно-теоретическом журнале СССР «Военная мысль» под тем же названием (1944 г.). В дальнейшем книга несколько раз переиздавалась в России и за рубежом, последний раз в 2003 году [11, с. 283-351].

15 июля всю группу эвакуированных отправили в г. Свердловск. Ехали 12 суток, но были счастливы, так как избавились от несносной жары в Ашхабаде. Условия для работы были более приемлемыми, появилась возможность учить студентов, а у молодежи – учиться. Борис Михайлович и его жена сдавали кровь. Осталось письменное подтверждение того, что Б.М. Теплов был донором с 12 сентября 1942 года по 7 мая 1943 года и при этом положенный отпуск не использовал. 17 января 1943 года всех вернули в Москву, и началась нормальная жизнь. В 1944 году Борис Михайлович Теплов был награжден медалью «За оборону Москвы», которую высоко ценил. В 1946 году вышел в свет его учебник для средней школы «Психология», который выдержал 8 переизданий и был переведен на несколько иностранных языков.

Работая в Психологическом институте, Борис Михайлович собрал коллектив единомышленников и вместе с ними и своими учениками создал новое направление в психологии – дифференциальная психофизиология. У него много научных работ, среди которых несколько монографий. Сам он больше всего ценил свои последние труды. Он являлся действительным членом Академии Педагогических Наук, имел звание «Заслуженный деятель науки». Кроме основной работы выполнял множество общественных поручений (например, был депутатом райсовета), активно участвовал в преподавательской работе в нескольких вузах, занимался популяризацией науки, был награжден орденом и медалями. В 2000 году (посмертно) вместе с группой психологов был отмечен Премией Президента за разработку проекта «Теоретико-экспериментальная модель общих и специальных способностей человека и их задатков для учебных заведений высшего и профессионального образования».

Часть I. ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ: НАСЛЕДИЕ Б. М. ТЕПЛОВА В СОВРЕМЕННОЙ ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ И ПСИХОФИЗИОЛОГИИ

УДК 159.9.01

Б.М. Теплов – служение Науке и Отечеству

Кабардов М.К. (kabardov@mail.ru)
ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования» (г. Москва)

Ключевые слова: психология, психофизиология, физиология высшей нервной деятельности, индивидуальные различия, военная психология, творчество, одаренность, способности, личность, развитие.

Аннотация: В статье анализируется творческая деятельность крупнейшего отечественного методолога, психолога-экспериментатора середины XX в., основателя школы дифференциальной психофизиологии, легендарной личности. Развитие этого направления в контексте взаимодействия со смежными с психологией гуманитарными и естественнонаучными отраслями знания, такими, как философия, биология, физиология свойств нервной системы, искусство, военное дело, история науки.

Б.М. Теплов и его школа в разработке объективных методов с использованием трудов великих физиологов И.М. Сеченова, И.П. Павлова, заложивших строго научный подход к изучению психических явлений.

B. M. Teplov – service to Science and Fatherland

Kabardov M. K.

Keywords: psychology, psychophysiology, physiology of higher nervous activity, individual differences military psychology, creativity, giftedness, abilities, personality, development.

Abstract: the article analyzes the creative activity of the largest domestic methodologist, psychologist-experimenter of the mid-twentieth century, the founder of the school of differential psychophysiology, legendary man. The development of this direction in the context of interaction with the psychology related to humanitarian and natural disciplines such as philosophy, biology, physiology of nervous system properties, art, military science, history of science.

B. M. Teplov and his school in the development of objective methods for using the works of the great physiologists I. M. Sechenov, I. P. Pavlov, who laid the strictly scientific approach to the study of psychic phenomena.

В 2016 году исполнилось 120 лет со дня рождения одной из самых ярких фигур в мировой психологии. Он родился 20 октября 1896 года. Этот год подарил миру четырех равновеликих ученых: Л.С. Выготского, Н.А. Бернштейна, Ж. Пиаже, Б.М. Теплова!

Знакомясь с творчеством выдающегося ученого – Бориса Михайловича Теплова, на ум приходят слова знаменитого английского философа Ф. Бэкона: «...Счастливы те, чья природа находится в согласии с их занятиями» [2]. Б.М. Теплов был счастливым человеком, несмотря на потерю матери в 4-хлетнем возрасте, участие в двух Мировых и гражданской войнах. Поступив в Московский университет, он вынужден был содержать себя, зарабатывая на «репетиторстве», покинуть стены университета в 1916 году из-за призыва в армию, затем поучаствовать в военных действиях. Лишь в 1921 году ему удалось закончить учебу в университете. Военная карьера у сугубо мирного человека продолжалась до 1933 года, причем он дослужился до высокого воинского звания – командира бригады (комбрига)! До 1933 г. Б.М. Теплов работал в различных научных учреждениях Красной армии, где исследовал проблемы военной маскировки, а с 1929 г. параллельно занимался

исследовательской работой в Институте психологии при Московском университете (ныне Психологический институт РАО).

С 1950-х гг. Бориса Михайловича, несмотря на беспартийность, назначают заведующим кафедрой психологии и логики в Академии общественных наук при ЦК КПСС. Поскольку приказ о его назначении был подписан самим И.В. Сталиным, его просьбу об освобождении с этой должности удовлетворили лишь после смерти Вождя.

Один из ближайших учеников-сподвижников Б.М. Теплова Н.С. Лейтес в статье «Широта одаренности, призвание, судьба», посвященной 100-летнему юбилею Учителя, остановился на этапах его богатой и одухотворенной творческой деятельности. Он представил широкую панораму творческой деятельности Теплова – начало его биографии, долгий путь в науку, его самоопределение в психологии: исследование индивидуальных особенностей нервной системы, способностей и одаренности, психологии музыкальных способностей, «ума полководца», подходов к изучению творческих личностей в совершенно разных областях – в музыке, в науке, в военном деле, в литературе. В тандеме с А.А. Смирновым Б.М. Теплов смог реализовать себя. Он был больше, чем ученый!

Из воспоминаний Натана Семеновича Лейтеса: «На заседания ученого совета института приходили все (или почти все) сотрудники, и больше всего привлекало их там возможное выступление Б.М. Теплова. В его отсутствие совет редел, сама атмосфера его становилась не столь интеллектуально напряженной. На сессии института, где он делал обзорные доклады, приходили и из других научных учреждений Москвы, связанных с медициной, педагогикой, – приходили «на Бориса Михайловича Теплова».

Его интеллект поражал окружающих. В ту пору он с полной отдачей участвовал в обсуждениях многих научных проблем, включался в подготовку различных изданий. При этом какие-нибудь веяния в смежных науках, предложенная кем-то, удавшаяся методика вызывали у него подъем энергии» [Лейтес, 1996, с. 146–147].

Необычайно велика была одаренность Б.М. Теплова. Годы его творческой работы пришлись на эпоху, когда о ценности индивидуальности не принято было говорить... У него была трудная жизнь, но он многое успел сделать в науке и многое из начатого им продолжили его ученики. Не случайно, что проблемой, на которой он сосредоточился, которая была ему особенно близка и которую он считал наиболее значимой, была подлинно гуманистическая проблема индивидуальных различий.

Вся научная и военная карьера Б.М. Теплова складывалась так, что везде он оставлял заметный след качеством выполнения и преданностью делу, которому он служил всю жизнь – отечеству и науке. И в работах по цветомаскировке – во время войны, и в различных сферах психологии – в мирное время, в музыкальном и театральном искусстве. Учился у знаменитого пианиста Игумнова, дружил с артистами, исполнителями главных ролей в театрах, любил сравнивать исполнение одной роли разными исполнителями…

Прежде всего и главное – психология! Психология во всем: в науке и в отношениях с другими людьми. Неслучайно А.Н. Ждан одну из своих статей о нем (к 100-летию со дня рождения) озаглавила «Тонкий аналитик человеческой души» [4].

Разрабатывая теоретические проблемы психологии, он всегда подчеркивал их связь с практикой, как бы подтверждая одно из известных высказываний К. Левина «Нет ничего практичнее хорошей теории».

Этому соответствует вся деятельность выдающегося отечественного психолога Бориса Михайловича Теплова, основателя школы дифференциальной психофизиологии. Для него всегда важными были научная обоснованность, доказательность и возможность применения в практических целях.

В аннотации к замечательному изданию «Б.М. Теплов. Труды по психофизиологии индивидуальных различий» [18] читаем: «Труды ученого являются образцом синтеза гуманитарного и естественнонаучного знания в области разработки проблем психологии человека. Важным вкладом в развитие теории способностей и одаренности стали изучение лежащих в их основе природных задатков, организация систематических исследований

физиологических основ индивидуально-психологических особенностей и типологических свойств нервной системы человека, осуществляемые научной школой Б.М. Теплова».

Б.М. Теплов – методолог и историк психологии

В научном плане он многое сделал в эти годы по истории психологии: опубликовал статьи о психологических взглядах И.М. Сеченова, В.Г. Белинского, А.И. Герцена. По сути дела, он стал первопроходцем в истории психологии, превратив ее не в сухое изложение биографий психологов, а в последовательное изложение идей о психике человеке, ее происхождении и непростых путях ее развития. Он разработал и читал в МГУ курс лекций по истории мировой психологии (от античности до XIX в.). Им был написан учебник психологии для старших классов школы, выдержавший восемь изданий (1946 – 1953) и переведенный на 14 языков» (Н.С. Лейтес, 1996).

Историки психологии более подробно рассказывают об этапах жизнедеятельности Теплова (М.Г. Ярошевский, А.Н. Ждан, В.А. Кольцова, И.Н. Семенов и мн. др.). Многие факты известны из семейного архива, с которыми знакомит нас замечательная Яна Анатольевна Теплова (хранитель семейного архива и автор многочисленных статей о Б.М. Теплове).

А.Н. Ждан в статье «История психологии на кафедре общей психологии: исследование и преподавание» пишет, что «особое значение для истории психологии в МГУ имеет деятельность Б.М. Теплова (1896 – 1965). Известный своими исследованиями в различных областях психологии, крупный теоретик, экспериментатор и организатор психологической науки в нашей стране, тонкий аналитик человеческой души, создатель новой оригинальной концепции и крупной научной школы психофизиологии индивидуальных различий, он явился пионером в создании традиции в области университетской историко-психологической науки и истории психологии как предмета преподавания…».

По воспоминаниям М.Г. Ярошевского [22], который был его ассистентом в 1940-х гг., особенно яркими были лекции по психологическим взглядам Аристотеля, представлениям стоиков, об учении Декарта, французских философов Просвещения.

Курс из 35 лекций охватывал период развития психологической мысли от античности до начала XIX в. Он создавался на основе первоисточников, в том числе текстов на латинском и греческом языках. В архиве Б.М. Теплова, который хранится в Отделе рукописей РГБ, содержатся подготовительные материалы к этому курсу. Это папки с выписками из сочинений различных авторов, чьи учения и концепции вошли в программу его лекций. Большое внимание уделялось терминологии, задаче адекватного перевода терминов и понятий. Так, в лекциях по античному периоду Б.М. Теплов считал необходимым приводить термины на греческом языке, разъясняя их значение. Естественно, в этом ему помогло знание европейских языков, владение французским в совершенстве!

По отзывам психологов старшего поколения, это был исключительно глубокий содержательный курс, и оставил у слушателей неизгладимое впечатление.

П.Я. Гальперин в течение двух лет слушал курс истории психологии Б.М. Теплова. «…По его [Гальперина] собственным словам… эти занятия также были инициированы Б.М. Тепловым. П.Я. Гальперин очень высоко оценивал лекции Б.М. Теплова. Он вспоминал, что читал Борис Михайлович великолепно, захватывал материалом и своим изложением его. Но, как он отмечал, это была не столько история, сколько портреты отдельных великих философов и их психологические взгляды» (Ждан А.Н., 2011, с. 8).

В историю психологической науки могут и должны быть включены его мастерски выполненные психобиографические работы – о литераторах, музыкантах, полководцах, крупнейших психологах и физиологах (перечисление имен заняло бы слишком много мест).

Проблема способностей и одаренности

Обращение Б.М. Теплова к проблематике индивидуальных различий и способностей было смелым шагом. В течение нескольких лет после постановления ЦК ВКП(б) (1936) о педологии никто из советских психологов не упоминал о таких понятиях. Тем не менее,

первая статья Б.М. Теплова по проблеме способностей и одаренности была опубликована в журнале «Советская педагогика» за 1940 г. Более полный ее вариант с изменением названия был напечатан в 1941 г. в «Ученых записках Института психологии». Сам Б.М. Теплов писал, что статья являлась извлечением из вводной части его докторской диссертации по музыкальной одаренности. В ней были представлены основные понятия, известные теперь психологам определения способностей, и она была новаторской.

Дополнительные трудности для Бориса Михайловича были связаны с тем, что после печально знаменитой сессии ВАСХНИЛ (1948) нашлись психологи, которые повели атаку на его любимое детище – на проблему различий между людьми по способностям. Объектом особенно резкой критики стало понятие «***задатки***», напоминавшее понятие «***гены***». Для «ревнителей» чистоты «самой передовой в мире» науки неприемлемо было само признание каких-то исходных внутренних предпосылок различий по способностям. Борис Михайлович даже вынужден был в третьем и четвертом изданиях своего учебника «Психология» (1949, 1950 гг.) изъять термин «задатки». В пятом издании он вновь вернулся на свое место.

В этой работе дана была и критика некоторых ошибочных точек зрения западных психологов. По части критики Ф. Гальтона позже Б.М. Теплов признается, что в оценке гальтоновского труда он был слишком категоричен и поясняет [15]: «Перевод книги: Francis Galton. Hereditary Genius: An Inquiry into Its Laws and Consequences. 1869. Насколько я могу судить, сравнив одну главу с подлинником, перевод довольно точный, но старомодный. Кое-что из подлинника опущено, несущественное с научной точки зрения.

Критика этой книги Гальтона в моей статье «Способности и одаренность» в сущности справедлива, но чрезмерно издевательская и несколько односторонняя.

В книге важны для всей дальнейшей психологии индивидуальных различий следующие четыре идеи: 1) утверждение наследственности дарований, 2) попытка применить к этой проблеме статистический подход, 3) оценка дарований людей с помощью оценки их «известности», 4) идея «общей одаренности», понимаемой очень широко. Не все эти идеи вредны и реакционны».

Способности рассматривались Б.М. Тепловым в плане индивидуально-психологических различий. Дифференциальный момент он ввел в само определение понятия: «Во-первых, под способностями разумеются индивидуальные особенности, отличающие одного человека от другого...» [16]. Далее в определении же отмечается, что способности «не сводятся» к знаниям, навыкам и умениям. Последнее означает, что, как ни велико для субъекта деятельности значение того, что можно усвоить, перенять, нельзя не учитывать и собственно внутренние индивидуальные предпосылки психологических свойств, влияющие на успешность деятельности.

Через всю статью проходит мысль, что способности существуют только в развитии, что нельзя говорить о способности, достигшей предела развития (достаточно усовершенствовать методы воспитания и обучения, чтобы «пределы» развития способностей повысились). Это положение, казалось бы, в парадигме деятельностного подхода не должно вызывать возражений. Но дальше Б.М. Теплов отмечает сложную, опосредствованную зависимость развития способностей от их природных предпосылок, выступая тем самым против биологизаторских и механистических концепций различий между людьми по способностям.

«Ум полководца» – новый бестселлер, которым зачитывались буквально представители всех отраслей науки, культуры, включая и военных. Автор продемонстрировал новый подход в определении соотношений теоретического и практического мышления, стратегий и тактик в принятии решений.

В трудных условиях эвакуации (в разгар Отечественной войны) Б.М. Теплов подготовил эту работу. Она была напечатана в несколько сокращенном виде уже в 1943 г. под названием «Ум и воля военачальника», а позже вторично в 1945 г., – в более полном виде – под названием «К вопросу о практическом мышлении». В книге своих избранных трудов Б.М. Теплов [16] утвердил окончательное название – «Ум полководца».

Сформулированные Б. М. Тепловым позднее положения о методах психологии были реализованы уже в исследовании о полководцах. Оно свидетельствовало, что индивидуально-личностные особенности можно изучать по своеобразию выполнения деятельности, документированно и доказательно.

А.Р. Лурия посвятил этому труду специальную статью **«Вклад Б.М. Теплова в конкретную психологию»**, где отмечает: «В психологической литературе трудно найти произведение, которое вводило бы читателя в столь сложную характеристику конкретных форм деятельности с такой же ясностью, как это сделано Б.М. Тепловым. Вместе с тем необходимо... подчеркнуть, что весь этот анализ был проведен автором на основании поистине громадного материала» [12]. Далее он подчеркивает, что в работе удалось, переходя от одной стороны деятельности к другой, получить целостный «синдром умственных способностей; такой подход коренным образом отличается от традиционного исследования отдельных психологических «функций» и «процессов»; здесь свойства ума рассматриваются в системе, изучаются как целое. Для А.Р. Лурия эта работа стала образцом «клинического изучения личности» в условиях конкретной деятельности. В работе Б.М. Теплова уделено значительное внимание активности личности, избирательности ее устремлений, возможности такого овладения деятельностью, когда сама индивидуальность человека накладывает на деятельность свой отпечаток. Изучение индивидуально-психологических различий предстает именно как психология личности.

1945 г. стал важным этапом в жизни Б.И. Теплова – директором Психологического института стал А.А. Смирнов, а его заместителем Б.М. Теплов. При новом руководстве начался период расцвета института, отмечает Н.С. Лейтес: «…Это был центр, где разрабатывались вопросы теории и методов, выдвигались задачи, стоящие перед психологами «на данном этапе». Здесь готовились и проводились Всесоюзные совещания по психологии – задолго до того, как начались съезды Общества психологов».

Заложив основание новой отрасли психологического знания – психофизиологии – Борис Михайлович принял поистине судьбоносное для его дальнейшей научной жизни решение: он перевел работу своей лаборатории в основном в психофизиологическое русло. Научной программой на перспективу стало исследование физиологических основ индивидуально-психологических различий, т.о. он оставался в пределах добросовестной, доказательной науки.

Ведь труды павловской школы имели реальное научное значение. Другое дело, что началось их расширительное, квазинаучное истолкование. В своей «павловизированной» (термин Н.С Лейтеса) лаборатории Борис Михайлович оставался в пределах добросовестной, доказательной науки. Это была фундаментальная работа на пользу психологии – разработка проблемы природных предпосылок индивидуальных различий. Постепенно стала возникать новая пограничная область науки – **дифференциальная психофизиология**, основанная на строгой экспериментатике и подводящая естественнонаучную базу под некоторые изыскания в области ощущений, времени реакции, а также и более общих динамических проявлений психики [12].

Выступления А.А. Смирнова и Б.М. Теплова. *(Стенограммы всех трех сессий доступны)* сыграли большую роль в «мирном» проведении сессии АПН РСФСР (1952), по сравнению с двумя ранее состоявшимися сессиями – ВАСХНИЛ (1948) и двух академий АН СССР и АМН СССР (1950).

Б.М.Теплов выступил с докладом «Об объективном методе в психологии» (1952). Это талантливый ход как в отстаивании психологической науки, так и в создании научной лаборатории по изучению психофизиологии индивидуальных различий, конечно же, и как задатков, или природных предпосылок.

Надо полагать, выбор докладчика тоже далеко не случаен. Доклад был поручен именно Б.М. Теплову – самому авторитетному психологу того времени (об этом сказано выше), стратегу и знатоку отечественной физиологической науки, яркими представителями которой были гениальные русские ученые И.М. Сеченов и И.П. Павлов. Кстати, в одной из

статей, посвященных И.М. Сеченову, Б.М. Теплов назвал великого физиолога И.М. Сеченова «отцом психофизиологии» постольку, поскольку именно он заложил начало подлинно научной разработки вопроса о физиологических основах психики. И.П. Павлов провозгласил И.М.Сеченова – «отцом физиологии». (Самому же И.П. Павлову в 1935 году на международном Конгрессе физиологов присвоили звание «отца всей мировой физиологии»!)

Каковы важнейшие заслуги Сеченова в истории психологии?

Решающее значение имели собственные исследования Сеченова, приведшие к открытию **центрального торможения**, он выдвинул первые научно обоснованные, а не просто «придуманные» гипотезы о физиологических основах психических процессов. Это был, действительно, «гениальный взлёт сеченовской мысли» (И.П. Павлов).

И.М. Сеченова внёс в понимание предмета психологии существенный вклад, выступив против «обособления психического», то есть против отрыва «сознательного элемента от своего начала, внешнего импульса, и конца – поступка». По мысли Сеченова, научное объяснение таким психическим фактам, как ощущения, представления, чувства, мысли и т.д., можно давать лишь в том случае, если рассматривать их как «интегральные части процесса», начинающегося с воздействия внешнего импульса на органы чувств и заканчивающегося движением, действием поступком. В этом прогрессивное значение попытки Сеченова положить понятие рефлекса в основу анализа психической жизни.

Б.М. Теплов и В.Д. Небылицын неоднократно отмечали, почему типологическая концепция И.П. Павлова, разработанная на животных, стала лучшей экспериментально-теоретической основой для научного понимания природных предпосылок индивидуально-психологических особенностей человека, черт его личности и индивидуальности. Это – возможность объективного, аналитического, основанного на измерениях изучения типологических свойств нервной системы, а не описания типов как картин поведения.

Короткая емкая формула Б.М. Теплова – от «свойств» к «типам», а не от «типов» к «свойствам» – была всесторонне им обоснована. Она стала результатом скрупулезного анализа проблемы типов и свойств в школе И.П. Павлова – от их частичного отождествления до окончательной классификации свойств И.П. Павловым по трем чертам – силе, подвижности, уравновешенности (Теплов, 1956).

Следует прислушаться и к признанию самого Б.М. Теплова, считавшего главными этапами и направлениями своей деятельности:

психофизиология зрения, в том числе законы психофизиологии цвета;

проблемы музыкальных способностей и общие вопросы теории способностей;

проблемы типологических особенностей высшей нервной деятельности человека в связи с проблемами определения индивидуально-психологических различий [Теплова, 2003, с. 362].

Эти положения не оставляют сомнений в его сознательном обращении к типологической концепции И.П. Павлова. К тому же его кандидатская была защищена по биологии прямо по проблеме способностей и одаренности защищаемой строгим академизмом ее основной тематики и методов, Борис Михайлович мог позволить себе сохранить где-то на втором плане и работу.

В павловском наследии он очень ценил раздел, который ему внутренне был особенно близок – учение о типах высшей нервной деятельности. Чтобы обосновать возможность и перспективность изучения свойств нервной системы применительно к человеку, потребовался анализ истории изучения типов высшей нервной деятельности в лабораториях И.П. Павлова. Была написана удивительная статья (если можно назвать статьей работу в 10 печатных листов), где Б.М. Теплов систематизировал огромный фактический материал и критически осмыслил сами представления о типологических свойствах. Об этой статье как «историческом очерке» подробно писал М.Г. Ярошевский [6]. Он отмечал, что в ней дается поражающий не только по осведомленности, но и по глубине проникновения в динамику идей анализ одного из наиболее важных для психологии разделов павловского учения.

Б.М. Теплов исходил из того, что свойства типа нервной системы относятся к внутренним условиям формирования индивидуально-психологических свойств. Он указывал, что трудная и длительная работа по изучению природных свойств нервной системы будет оправдана тем, что она откроет дорогу к объяснению происхождения индивидуальных особенностей. Можно поражаться энергии, энтузиазму, интеллекту ученого, на переломе жизни взявшегося за такой труд. Вскоре были получены экспериментальные подтверждения ряда выдвинутых им положений. Особенно важное значение приобрело доказательство гипотезы Б.М. Теплова о равноценности разных полюсов типологических свойств (в частности, такого свойства, как сила – слабость, что слабость нервной системы связана с ее высокой чувствительностью, реактивностью (исследования В.Д. Небылицына). Это положение приобрело метафорический смысл – преодоление «оценочного» подхода к типам нервной системы, а затем легло в основу индивидуального стиля деятельности (В.С. Мерлин, Е.А. Климов). При подходе к вопросам психологического значения свойств нервной системы Б.М. Теплов предостерегал от слишком прямолинейных заключений: слабость нервной системы (но при этом – ее высокая чувствительность) в сфере слухового анализатора еще не означает музыкального слуха.

М.Г. Ярошевский [22], писал, что свойства личности Теплова определили его высокий научный авторитет. В последние годы своей жизни он занимал, казалось бы, нижнюю ступеньку в иерархии организаторов науки – заведовал только лабораторией. Но в сообществе советских психологов он был самым высоким лидером.

Его высочайшая образованность и культура, необычайно проницательный ум, сильный волевой характер делали его главной фигурой на психологическом Олимпе (Н.С. Лейтес). Борис Михайлович обладал харизмой, вспоминает Н.С. Лейтес, его научные и иные оценки не только принимались умом, ему верили, к нему тянулись. Реализации творческой энергии Б.М. Теплова способствовал тандем двух выдающихся ученых Б.М. Теплов – А.А. Смирнов. Они совместно руководили институтом, с полным взаимопониманием в подходе к общепсихологическим проблемам, в решении кадровых вопросов и т.д.

«… Всем нам часто приходилось наблюдать, как в ходе затянувшейся дискуссии, когда выступающие громоздили противоречивые аргументы один на другой и окончательно запутывали проблему, одно короткое выступление Б.М. Теплова проясняло сгустившуюся тьму и намечало правильный выход из создавшегося положения» (Из воспоминаний А.В. Запорожца [5]).

Н.С. Лейтес вспоминал: «Работать под началом Бориса Михайловича, едва ли не умнейшего и образованнейшего нашего психолога, естественно, было интересно и одновременно трудно» [10].

Самое большое богатство настоящего ученого – это наличие учеников, продолжающих дело Учителя. У Б.М. Теплова их немало. Особое место занимает В.Д. Небылицын – огромен его вклад в развитие дифференциально-психофизиологической школы. Владимиру Дмитриевичу мы обязаны известным высказыванием о Борисе Михайловиче как об «Основателе отечественной дифференциальной психофизиологии». Среди последователей Теплова будущие известные ученые, внесшие весомый вклад в разработку дифференциально-психологических и психофизиологических проблем индивидуальных различий, темперамента, личности: Н.С. Лейтес и его аспиранты (В.Э. Чудновский, Б.Р. Кадыров и многие другие); В.Д. Небылицын, его ученики и аспиранты (В.М. Русалов, А.И. Крупнов, Т.Ф. Базылевич, С.А.Изюмова).

Особую роль в развитии направления Б.М.Теплова-В.Д.Небылицына сыграли: Э.А. Голубева со своими сотрудниками и аспирантами, отстаивавшая тепловско-небылицынское направление в течение нелегких десятилетий после гибели В.Д. Небылицына (В.И. Рождественская, Е.П. Гусева, С.А. Изюмова, М.К. Кабардов, М.А. Матова, В.В. Суворова, З.Г. Туровская, Н.А. Аминов И.А. Левочкина, В.В. Печенков, И.В. Тихомирова); К.М. Гуревич – разработчик психофизиологических основ

профессионализма, разработчик методов психодиагностики (М.К. Акимова, В.Т. Козлова, Е.М. Борисова, В.Г. Зархин, Г.П. Логинова и др.); И.В. Равич-Щербо (М.Н. Борисова, Л.Б. Ермолваева-Томина, А.А. Шварц, А.Е. Ольшанникова, Г.А. Шибаровская, Н.Ф. Шляхта, М.С. Егорова, Т.М. Марютина, С.Б. Малых и др.).

Достаточно было бы привести список авторов из 10-томного издания книг по итогам фундаментальных экспериментальных исследований, первые 5 томов – «Типологические особенности высшей нервной деятельности человека» (1956, 1959, 1963, 1965 и 1967) – опубликованы под редакцией Б.М. Теплова, а также в его статьях и книгах.

Б.М. Теплов в «Проблемах индивидуальных различий» [16] четко обозначил взаимосвязь фундаментальной и практико-ориентированной науки в его лаборатории: «Вопросы индивидуально-психологических различий между людьми составляют один из важнейших разделов научной психологии… Значение этого раздела психологических знаний особенно остро выступает во всех тех случаях, когда психология непосредственно обращается к жизни, к практике – педагогическая психология, возрастная психология, психология труда и искусства, патопсихология. Применение к жизни общих психологических закономерностей всегда должно опосредствоваться знанием индивидуальных различий… Резкое отставание научной разработки вопросов индивидуальных различий, по глубокому убеждению автора, мешает психологии завоевать себе прочное признание как науки, действительно необходимой для всех тех областей практики, которые имеют дело с психической деятельностью людей» [Теплов, 1961, с. 3-6].

Дальнейшее развитие его идеи получили в трудах школы, заслуженно названной позднее школой Теплова – Небылицына, – школы *дифференциальной психофизиологии* (термин В.Д. Небылицына) в 1965–1972 гг., когда лабораторией руководил В.Д. Небылицын. С этого времени сборники работ стали выходить под названием **И;** 1977 – под редакцией М.Н. Борисовой, Н.С. Лейтеса, Э.А. Голубевой, А.Е. Ольшанниковой, И.В. Равич-Щербо, В.М. Русалова, В.И. Рождественской; 1981 – под редакцией Э.А. Голубевой и И.В. Равич-Щербо).

Благодаря талантливому ученику В.Д. Небылицыну, руководившему лабораторией в 1965-1972 гг. широкое применение получили математические методы и вычислительная техника, а также адаптированные для изучения индивидуальных различий электрофизиологические методы и методики (ЭЭГ, ЭМГ, КГР) изучения [11].

С 1972 г. (после трагической гибели В.Д. Небылицына) до 1993 г. лабораторией, получившей позднее название – лаборатория дифференциальной психологии и психофизиологии, руководила Э.А. Голубева. Исходной была гипотеза Б.М. Теплова, согласно которой типологические свойства нервной системы входят в состав природных основ развития способностей, в состав задатков.

Основными упор в исследованиях природных предпосылок способностей (задатков) стали делать на разработке биоэлектрических индикаторов (ЭЭГ, ЭМГ, КГР), рассматриваемых в рамках типологической концепции, что позволяет изучать ВНД человека без обязательной процедуры выработки условных рефлексов [3].

Э.А. Голубевой предложена концептуальная схема, обобщающая исследования по структуре индивидуальности и личности, в которых природное и социальное, организм и личность составляют единство.

На основе особенностей межполушарных отношений, сочетаний типологических свойств нервной системы в задатках способностей и их обобщенных характеристик удалось выделить основные типы общих и специальных способностей. В специальных языковых способностях, исходя из дихотомии «язык – речь», были выделены: коммуникативно-речевой и когнитивно-лингвистический, а также смешанный типы [7; 9].

При изучении педагогических способностей были выделены: тип X, характеризующийся стремлением к развитию личности ребенка, и тип Y, направленный на умственное развитие учащихся [1]; при изучении математических способностей – тип «аналитиков» (абстрактно-логическое мышление) и тип «геометров» (наглядно-образное мышление) (И.А. Левочкина); при

изучении литературных способностей – тип «авторов», в большей мере характеризующийся художественными способностями, и тип «литературоведов», больше отличающийся мыслительными способностями [14]; при изучении мнемических способностей – память-запечатление и память-перекодирование [6]; при изучении ориентировочно-исследовательских особенностей – типы ориентировочных реакций, характерные для «мыслителей» и «художников» [20].

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

Соотношение перво-, второсигнальных факторов и эмоциональных состояний и стресса стало предметом изучения в работах В.В. Суворовой и З.Г. Туровской. Так, В.В. Суворова исследовала проблему видов – первосигнальных и второсигнальных – стресса в зависимости от индивидуально-типических особенностей высшей нервной деятельности и баланса симпатического и парасимпатического реагирования [13]. В проведенном в этом же контексте исследовании З.Г. Туровской рассматривалось соотношение вегетативного баланса и типологических особенностей ВНД, а также его проявление в успешности некоторых видов деятельности [21].

В лаборатории всестороннему анализу подверглись как языковые-речевые способности (М.К. Кабардов и его аспиранты), так и вербальные и невербальные компоненты общих способностей.

В 1993–1999 гг. лабораторией руководила Г.П. Гусева. За это время общие и специальные типологические свойства нервной системы и некоторые черты личности были исследованы у учителей начальных классов и студентов-вокалистов Московской консерватории.

Наряду с ранее принятым в лаборатории «измерительным» подходом, применение психографического и биографического методов привело к фактическому созданию исторического метода, объединяющего эти подходы: были освещены уникальные по объему и значимости документальные материалы по разным аспектам истории отечественной психологии, вклада Б.М. Теплова в разработку методологии истории психологии, М.В. Соколова и А.А. Никольской – в открытие ее новых, ранее неизвестных страниц (М.Э. Боцманова, Е.П. Гусева).

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

Осуществлен качественный и количественный анализ характеристик классов способностей – коммуникативных, когнитивных, художественно-изобразительных – с их природными предпосылками, которые образуют индивидуально-своеобразные конфигурации общих и специальных способностей и одаренности [9].

Исследование способностей и их природных предпосылок и других личностных образований позволило включить проблему индивидуальных различий и индивидуальности в более широкий системный контекст взаимоотношений – «учитель – метод – ученик» (М.К. Кабардов), значимый как в школьном, так и профессиональном образовании. Предлагаемая триада отражает взаимосвязь внешних (среда, условия и методы обучения) и внутренних (природные предпосылки) факторов развития и формирования индивидуальности. Как свидетельствуют факты, полученные в последние годы, эффективность деятельности обучаемых обеспечивается благоприятным сочетанием указанных в триаде факторов.

Разрабатываются методы объективного изучения общих и специальных способностей (художественно-изобразительные, лингвистические, педагогические музыкальные, математические), исследуются индивидные, деятельностные и личностные механизмы саморегуляции активности человека. На их основе создаются профориентационные

методики в сфере социономических и инженерно-технических профессий. Проанализировано понятие склонности, складывающейся из сочетания интересов, умений, позитивного отношения к работе и умения оценивать свои усилия. Показано, что профориентирование и подготавливающее к выбору профессии профилированное обучение должны учитывать не только когнитивное развитие, но и характеристики личности учащихся, свидетельствующие об их готовности к самостоятельной работе. Разработаны концепция и методика когнитивного развития школьников как средства формирования их интеллектуального потенциала и мотивационно-эмоциональной сферы.

За разработку проекта «Теоретико-экспериментальная модель общих и специальных способностей и их задатков» сотрудники лаборатории Б.М. Теплов (посмертно), В.Д. Небылицын (посмертно), Э.А. Голубева, М.К. Кабардов, Н.А. Аминов, С.А. Изюмова, Е.П. Гусева, И.А. Лёвочкина, В.В. Печенков, И.В. Тихомирова были награждены премией Президента РФ (2000 г.)

Литература

1. Аминов Н.А. Дифференциальная психодиагностика педагогических стилей. М.: Ин-т соц. работы; Ин-т молодежи, 1997.
2. Бэкон Ф. Сочинения. В 2-х т. М., 1972.
3. Голубева Э.А. Способности. Личность. Индивидуальность. Дубна: Феникс, 2005.
4. Ждан А.Н. Тонкий аналитик человеческой души // Газета «Московский университет». N 9 (3805). 1997.
5. Запорожец А.В. Мои воспоминания о Б.М. Теплове // Психология и психофизиология индивидуальных различий. М., 1977.
6. Изюмова С.А. Природа мнемических способностей и дифференциация обучения. М.: Наука, 1995.
7. Кабардов М.К. Языковые способности: психология, психофизиология, педагогика. М.: Смысл, 2013.
8. Кабардов М.К. Система «учитель – метод – ученик»: дифференциально-психологические и психофизиологические аспекты // Доклады юбилейной научной сессии, посвященной 85-летию Психологического института. М., 1999. С. 129–145.
9. Кабардов М.К., Арцишевская Е.В. Типы языковых и коммуникативных способностей и компетенции // Вопросы психологии. 1996. N 1. С. 34–49.
10. Лейтес Н. С. Интервью «Психологическому журналу». 1991, Т. 12, N 6. С. 137–153.
11. Небылицын В.Д. Основные свойства нервной системы человека. М.: Просвещение, 1966.
12. Психология и психофизиология индивидуальных различий. М., 1977, С. 69.
13. Суворова В.В. Психофизиология стресса. М.: Педагогика, 1975.
14. Суворова В.В., Кепалайте А.П. Некоторые специальные способности и эмоциональность в подростковом возрасте // Способности: К 100-летию со дня рождения Б.М. Теплова. – Дубна: Изд. центр Феникс, 1997. С. 343–358.
15. Теплов Б.М. Конспекты и комментарии к книге Френсиса Гальтона «Наследственность таланта, ее законы и последствия» // Труды по психофизиологии индивидуальных различий. М.: Наука, 2004.
16. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. М., 1961.
17. Теплов Б.М. Об объективном методе в психологии // Избранные труды. Т. 2. 1985.
18. Теплов Б.М. Труды по психофизиологии индивидуальных различий. М.: Наука, 2004. (Памятники психологической мысли) / отв. ред. Э. А. Голубева, Е. П. Гусева, В. А. Кольцова, О. Е. Серова.
19. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей / под ред. Э.А. Голубевой и др. М.: Наука, 2003.
20. Тихомирова И.В. Преобладающий тип ориентировочной активности и некоторые характеристики индивидуальности: дис. ... канд. психол. наук. М., 1988.
21. Туровская З.Г. О соотношении типологических особенностей высшей нервной деятельности с некоторыми характеристиками вегетативного реагирования // Проблемы дифференц. психофизиологии / под ред. В.Д. Небылицына. М.: Наука, 1974. С. 228–242.
22. Ярошевский М.Г. Личность ученого // Теплов Б.М. Избранные психологические труды. 1998.

УДК 159.955

Основные свойства нервной системы как задатки интеллектуальных способностей

Акимова М.К. (m.k.akimova@rambler.ru)
Институт психологии им. Л.С. Выготского РГГУ (г. Москва)

Ключевые слова: интеллект; способности; основные свойства нервной системы; дифференциальная психофизиология; задатки; стиль деятельности.

Аннотация: Исследование посвящено изучению основных свойств нервной системы как задатков интеллектуальных способностей. Было показано, что интеллектуальные стили (специфические процессуальные особенности, относящиеся к способам анализа и использования информации) различаются у лиц с сильной и слабой нервной системой и опосредуют влияние природного задатка (силы нервной системы) на успешность выполнения интеллектуальной деятельности.

Basic properties of the nervous system as dispositions of intellectual abilities

Akimova M.K.

Keywords: intelligence; abilities; basic properties of the nervous system; differential psychophysiology; dispositions; individual style of activity.

Abstract: Basic properties of the nervous system are considered as dispositions of intellectual abilities. Results of the study can be interpreted in the following manner: intellectual styles (as specific properties of information processing) differ for the individuals with so-called strong and weak nervous system and mediate the influence of natural dispositions on the efficiency of intellectual activity.

Теория основных свойств нервной системы, созданная трудами Б.М. Теплова, В.Д. Небылицына и их сотрудников, стала основой дифференциальной психофизиологии и дифференциальной психологии [9, т. 2]. Она оказалась наиболее продуктивной из всех предложенных биологических концепций развития психологической индивидуальности. Её преимущества в том, что в качестве базовых рассматриваются не побочные или вторичные признаки биологической организации (как, например, признаки телесной конституции в теориях Кречмера и Шелдона), а признаки определяющей, ведущей системы организма – центральной нервной системы. Это направление дифференциальной психофизиологии, несмотря на ряд нерешённых вопросов, на некоторые трудно поддающиеся толкованию экспериментальные факты, доказало свою ценность, перспективность и необходимость развития аутентичных исследований. В первую очередь, это объясняется тем, что оно тесно связано с практикой. Учёт динамических природных свойств многое даёт для прогноза успешности и динамики деятельности человека, для решения проблем профотбора и профконсультирования, для индивидуализации и дифференциации процесса обучения и многих других практических задач, решение которых опосредовано знанием индивидуально-психологических различий.

Наряду с этим, Б.М. Теплов хорошо известен как один из создателей отечественной психологии способностей, сформулировавший их основные признаки и исследовавший их зависимость от природной основы (задатков) [9, т. 1]. Будучи выдающимся мыслителем, он, соединив оба направления своих исследований, создал теорию целостной интегральной индивидуальности, которую можно считать основой современной отечественной дифференциальной психологии. Своеобразным мостиком между теорией способностей и теорией основных свойств нервной системы стали представления о задатках, к которым

были отнесены психофизиологические (нейродинамические) особенности, являющиеся признаками определяющей, ведущей системы организма – центральной нервной системы.

Типологические (процессуальные) особенности и содержательная сторона личности не могут развиваться и существовать независимо друг от друга. Б.М. Теплов в своих трудах определил важнейшее направление и способы организации в исследованиях целостной индивидуальности, опирающиеся на анализ взаимосвязи динамических черт индивидуальности, относящихся как к её природной (психофизиологической) основе, так и к психологическим проявлениям. Э.А. Голубева [2] вслед за Б.М. Тепловым рассматривает в своей концепции способностей две их стороны – предпосылки и проявления («организм» и «личность»).

Психологи, анализируя способности, видят одну из причин индивидуальных различий в них в активности, специфичной для разных индивидов. Индивидуализация активности проявляется прежде всего в неодинаковых способах её осуществления. «Нет ничего нежизненнее и схоластичнее идеи о том, что существует только один способ успешного осуществления всякой деятельности. Эти способы бесконечно разнообразны, так же разнообразны, как разнообразны человеческие способности» [9, т. 1, с. 30]. На это же указывал С.Л. Рубинштейн [7; 8], сосредоточив внимание при изучении способностей не на результате, а на процессе деятельности. Поэтому во многих работах, выполненных под его руководством и направленных на исследование интеллектуальных способностей, раскрывались механизмы мыслительного процесса, изучались закономерности анализа, синтеза, обобщения.

Таким образом, тип и специфика способностей проявляются в процессуальной, динамической стороне деятельности (лёгкости, быстроте овладения ей, не шаблонности и гибкости применения умений и навыков и пр.). А природной основой ряда динамических психологических особенностей (и способностей в том числе) Б.М. Теплов считал основные свойства нервной системы [9, т. 2]. Понимание и умелое использование собственных природных динамических характеристик человека раскрепощает его, даёт ему свободу в способах приобретения знаний и навыков, открывает простор для развития способностей, творчества.

Тезис, составляющий ядро учения об основных свойствах нервной системы, состоит в том, что они отражаются на формальной, динамической стороне деятельности и не касаются её содержательной стороны. Поэтому исследователи тепловской школы и их сторонники сосредоточили своё внимание на изучении процесса, способов выполнения деятельности индивидами, различающимися по показателям основных свойств [5; 4].

Вместе с тем, со временем стало очевидно, что нельзя исключать в некоторых случаях влияние процессуальной стороны на достижения (результат) деятельности. Имеются данные, свидетельствующие о том, что от индивидуально-типологических особенностей может зависеть не только процесс обучения и способы выполнения, но и успешность деятельности. Исследования К.М. Гуревича и его учеников убедительно продемонстрировали это [3].

Представление об индивидуальном стиле деятельности, формирующемся в ответ на индивидуальную выраженность основных свойств нервной системы и специфику их сочетаний, позволили определить характер психологической помощи индивидам с крайними их проявлениями. Таким образом, учение Б.М. Теплова стало основой одного из направлений в работе практических психологов, связанных с оптимизацией профессиональной и учебной деятельности индивидов, опирающейся на развитие их способностей [4].

Одарённость – одна из сторон индивидуальности, наиболее яркое её проявление, которое накладывает отпечаток на все стороны жизни и деятельности человека. С другой стороны, индивидуальность преломляется, транспонируется в одарённости, в путях ее формирования и специфике выражения, в силе и глубине её проникновения во все «поры» человека.

Исследования свойств нервной системы как природной основы способностей и одарённости осуществлялись на протяжении многих лет коллегами и последователями Б.М. Теплова.

Эта зависимость бывает двоякого рода. С одной стороны, результат деятельности может быть связан с тем, насколько индивидуальный стиль выполнения адекватен, близок логике, организации и оптимальным приёмам выполняемой деятельности. Такое влияние свойств нервной системы на успешность работы является временным, поскольку неадекватность индивидуального стиля, объясняемая чаще всего прошлым опытом выполнения деятельности, преодолима. Рано или поздно (в зависимости от объективных и субъективных условий деятельности) будет сформирован оптимальный индивидуальный стиль выполнения.

С другой стороны, успешность может прямо зависеть от того, благоприятными или неблагоприятными для данной деятельности свойствами нервной системы обладают субъекты. Темп, число раздражителей, их сила являются теми объективными условиями, влияние которых бывает непреодолимо (вплоть до какого-то методического новшества) и строго индивидуально в зависимости от основных свойств нервной системы субъекта.

В лаборатории К.М. Гуревича был проведен ряд исследований, свидетельствующих о том, что свойства нервной системы могут ограничивать возможности достижений в некоторых видах не только экспериментальной, но и практической деятельности [1; 3]. К.М. Гуревич выделил два типа профессий, зависящих от характера требований, предъявляемых к работнику: один тип требует от человека специальных природных качеств (среди которых могут быть и свойства нервной системы), на базе которых формируется профессиональная пригодность, требования профессий второго типа выполнимы практически каждым здоровым человеком. Его анализ показал, что приспособляемость человека к условиям деятельности, выражаемая в формировании индивидуального стиля, велика, но не может быть безграничной. По мнению К.М. Гуревича, наряду с пластичностью нужно учитывать и сопротивляемость психофизиологической организации [3].

В большинстве случаев исследования касались трудовой, учебной и спортивной деятельности, и часто оставалось неизвестным, насколько полученные зависимости существенны – являются ли они стабильными или обусловлены воздействием определённых внешних условий, например, применением неадекватных методов обучения, несформированностью оптимального индивидуального стиля и пр.

Эти данные, касающиеся влияния свойств нервной системы на уровень достижений в деятельности, а значит, и на уровень развития соответствующих способностей, принципиальны и для проблемы интеллекта. Следовало доказать или неизбежность полученных связей, вытекающую из самой сути природного задатка, или её случайность, необязательность.

Наше исследование было посвящено доказательству того, что свойства нервной системы являются задатками интеллектуальных способностей [1]. Общая гипотеза была такой: интеллект как общая способность, проявляемая в разных видах деятельности, детерминируется совокупностью гибко используемых, сформированных с учётом собственных индивидуальных особенностей способов решения интеллектуальных задач. Одним из важнейших видов индивидуальных особенностей, определяющих своеобразие как способов, так и процесс их использования, являются свойства нервной системы. Рассматривая интеллект как динамическую характеристику и вводя его изучение в русло исследования способностей, нельзя оставить без внимания выявление природного начала (задатков) интеллекта. Логично в качестве задатков рассмотреть показатели основных свойств нервной системы как динамических характеристик её работы.

Основание выбора экспериментальной модели интеллектуальной деятельности, в которой можно было обнаружить и прошкалировать индивидуальные различия испытуемых с разной выраженностью силы нервной системы, строилось на следующих положениях:

- Интеллект проявляется в мыслительной деятельности;

- Решение задач – одна из важнейших форм проявления мыслительного процесса; вне решения задач трудно представить себе как формирующееся, так и достаточно развитое мышление;
- Анализ интеллектуальной деятельности, состоящей в решении задач, позволяет реализовать процессуально-качественный подход, являющийся важнейшей теоретической установкой отечественной теории способностей;
- Решение задач позволяет выявить субъективную психологическую структуру интеллектуальной деятельности и сопоставить её с логической схемой процесса решения; реальный ход решения задачи несёт на себе отпечаток индивидуальности решающего задачу.

По изложенным основаниям в качестве экспериментальной модели интеллектуальной деятельности нами было выбрано решение разных типов мыслительных задач (логические задачи, задачи Вэзона, «от слова к слову», числовые и фигурные ряды), которые позволяли варьировать количество и качество содержащейся в них информации, условия её предъявления, количество объективно заданных этапов решения. Предполагалось, что в процессе их решения от разной степени выраженности силы нервной системы будут зависеть лёгкость в использовании обширной и разнородной информации, гибкость в переборе вариантов решения, тщательность обдумывания каждого этапа решения, последовательность в достижении цели, экономичность усилий, направленных на решение задачи.

Для диагностирования силы нервных процессов использовалась методика определения характера проявления закона силы в латентных периодах двигательной реакции (изменение латентных периодов в зависимости от интенсивности раздражителя) [6]. В общей сложности в разных сериях основных экспериментов приняло участие 150 человек, отобранных по показателям силы нервной системы из группы численностью примерно 600 человек. В отобранных группах испытуемых диапазон значений коэффициента «В» у «слабых» находился в пределах от – 0,6 до 9,8, а у «сильных» – от 15,8 до 27,7 (различия значимы на уровне $p < 0,01$).

Анализ полученных в этой части исследования данных показал следующее:

1. «сильные» и «слабые» по нервной системе испытуемые значимо различались по успешности решения большинства использованных мыслительных задач;
2. эти подгруппы имели специфические процессуальные особенности деятельности по решению задач, относящихся к способам анализа и использования информации, а также к способам организации интеллектуальной деятельности; эти процессуальные особенности интерпретировались как проявление индивидуальных стилей, характерных для «сильных» и «слабых»;
3. индивидуальный стиль интеллектуальной деятельности «слабых», которому свойственны систематичность и глубина анализа информации, последовательность в реализации хода решения, постепенный перебор и тщательная проверка возможных вариантов решения, осторожность в выборе окончательного ответа, стремление к использованию записей и других внешних опор, в значительной степени адекватен способам решения логических задач и числовых рядов; индивидуальный стиль «сильных», которому свойственны лёгкость в использовании обширной разнородной информации (как текущей, так и хранящейся в памяти), гибкость в смене хода решения, более адекватен способам решения задач Вэзона и «от слова к слову».

Таким образом, рассматривая индивидуальный стиль интеллектуальной деятельности в качестве проявления такого задатка интеллекта как сила нервной системы, можно констатировать, что своеобразие индивидуальных стилей, различающихся выраженностью силы нервной системы, может обеспечить им высокие достижения в интеллектуальной деятельности, но в разных условиях (для разных мыслительных задач). Вместе с тем, некоторые особенности интеллектуального стиля, зависящего от проявлений силы нервной системы, могут помешать решить конкретную мыслительную задачу.

Полученные в нашем исследовании результаты показали, что индивидуальные градации представленности силы нервной системы проявляются как в процессуальной

стороне выполнения интеллектуальной деятельности, так и в её успешности. Некоторые специфические процессуальные особенности, относящиеся к способам анализа и использования информации, а также к способам организации интеллектуальной деятельности, которыми устойчиво и отчётливо различались лица с сильной и слабой нервной системой, интерпретировались как интеллектуальные стили. Интеллектуальный стиль опосредует влияние природного задатка (силы нервной системы) на успешность выполнения интеллектуальной деятельности: если стиль адекватен оптимальной стратегии выполнения последней, её продуктивность велика; несоответствие сформированного интеллектуального стиля стратегии интеллектуальной деятельности приводит к росту времени её выполнения и количества ошибок, а также к невозможности в некоторых случаях самого решения.

Вместе с тем, успешность интеллектуальной деятельности может быть и непосредственно обусловлена одним из существенных проявлений выраженности силы нервной системы, относящимся к её синдрому. Установлено, что слабость нервной системы ограничивает возможности индивидов в оперировании большим объёмом информации, что, безусловно, снижает уровень их интеллектуальных достижений в некоторых видах интеллектуальной деятельности, обнаруживая их пределы.

Интеллектуальный стиль, объединяя в себе процессуальные характеристики деятельности, соединяет их с психофизиологической основой. Поэтому его диагностирование имеет ключевое значение в определении природных причин интеллектуальных вариаций.

Мы предположили, что выбор адекватных как в отношении задачи, так и с позиций индивидуальных устойчивых характеристик самого индивида способов решения, стратегии их применения и процедуры осуществления является ключевым реальным проявлением интеллектуального поведения. Если рассматривать интеллектуальное поведение как целенаправленное адаптивное поведение человека, осуществляемое им в разных ситуациях, то следует признать, что способность найти релевантную стратегию и есть интеллект.

Чем определяется выбор такой стратегии? Во-первых, одни стратегии являются более пригодными, эффективными для одних задач и ситуаций, другие – для других. Таким образом, первое от чего зависит стратегия – характер задачи, ситуации. Во-вторых, выбор стратегии зависит от некоторых особенностей самого индивида, которые делают одни стратегии более доступными, легко применимыми, а другие стратегии – совсем или почти неприменимыми, практически недоступными индивиду.

Чаще всего психологи выясняют соответствие, релевантность стратегии задаче или ситуации, а вопрос о том, с чем связана лёгкость её использования, игнорируется. Между тем, оценить, что делает определённую стратегию доступной для применения индивидом – важнейшая задача исследования, так как относится к области изучения психологической природы способностей.

Почему человек предпочитает одни и игнорирует другие способы решения задач и проблем? Почему, выбирая стратегию, он исходит из довольно ограниченного набора приёмов и способов, причём набор этот сугубо индивидуален? Чтобы ответить на этот вопрос, нужно обратиться к рассмотрению индивидуального интеллектуального стиля деятельности и его влияния на выбор стратегии решения конкретной задачи. Можно предположить, что успешность целенаправленного адаптивного поведения в немалой степени зависит от эффективности взаимосвязи стиля и стратегии, от умения сформировать стратегию решения конкретной задачи на основе имеющегося у индивида стиля деятельности и от гибкости его использования. Адекватность стиля и стратегии можно рассматривать как важнейший признак интеллекта, так как эта адекватность непосредственно проявляется в успешности решения проблем, причём, не некоторых, отдельных, а разнообразных проблем, по крайней мере, относящихся к глобальным областям деятельности (теоретической или практической).

Как формируется эта адекватность стиля и стратегии? Можно представить, что стиль есть результат индивидуального опыта человека, отражение столкновения его с разнообразными проблемами и приобретение умений их решать, считаясь с собственными индивидуально-психологическими особенностями. Стратегия – это комбинирование, сочетание и перенос устойчивых способов решения отдельных проблем в условия сложных видов деятельности, сложных форм поведения с учётом конкретных условий их выполнения.

Интеллектуальный стиль представляет собой набор индивидуально-специфичных способов когнитивного функционирования, а эффективность стратегии определяется возможностью выбора из этого набора оптимальных, подходящих для конкретной ситуации способов выполнения. Несомненно, есть ситуации и задачи, в которых ограничено разнообразие оптимальных способов деятельности; в других ситуациях и задачах возможности варьирования последних велики, и там успешность человека определяется сформированностью самого стиля, диапазоном составляющих его способов и умением распорядиться ими, перенося в новые условия и на другие типы задач.

Так встаёт проблема выяснения внутренних причин возникновения индивидуальных различий по интеллекту.

Полученные в исследовании результаты позволяют считать, что подход к проблеме природных задатков интеллектуальных способностей со стороны индивидуальных различий между людьми по силе нервной системы оказался продуктивным. Понятно, что в основных свойствах нервной системы коренятся лишь некоторые природные предпосылки процессуальных характеристик интеллектуальной деятельности, а их использование и уровень достижений в ней в большой степени определяются системой мотивов, ценностей, волевыми и другими чертами личности. Так, в частности, чтобы преодолеть негативное влияние сложившегося интеллектуального стиля, перестроить его в нужном направлении, следует приложить усилия, которые зависят от мотивации и волевых качеств индивида.

Интеллектуальный стиль и интеллектуальная стратегия, объединяя в себе процессуальные характеристики деятельности, соединяет их с психофизиологической основой. Выполненное исследование позволяет утверждать, что интеллект и различия по нему между людьми могут быть обусловлены основными свойствами нервной системы, и накопление знаний о взаимосвязи интеллекта с этими психофизиологическими особенностями содействует выявлению природы интеллектуальных способностей, открывает перспективы научного продвижения в раскрытии сущности интеллекта и расширяет возможности активного влияния на его формирование.

Литература

1. Акимова М.К. Интеллект как динамический компонент в структуре способностей: дисс. … д-ра психол. н. М., 1999.
2. Голубева Э.А. Способности. Личность. Индивидуальность. М., 2007.
3. Гуревич К.М. Дифференциальная психология и психодиагностика. Избранные труды. СПб, 2008.
4. Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. Казань, 1969.
5. Лейтес Н.С. Об умственной одарённости. М., 1960.
6. Небылицын В.Д. Время реакции и сила нервной системы человека // Доклады АПН РСФСР, 1960. Вып. 4. С. 93–100.
7. Рубинштейн С.Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории// Вопросы психологии, 1960. N 3. С. 7–21.
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. М., 1989.
9. Теплов Б.М. Избранные труды: в 2 т. М., 1985.

УДК 159.9

Психологическая практика в контексте научных идей Б.М. Теплова

Дубровина И.В. (iv.dubrovina@yandex.ru)
ФГБНУ «Психологический институт РАО» (г. Москва)

Ключевые слова: наука, практическая психология, психологическое образование, теоретическое мышление, практическое мышление, школьная психология.

Аннотация. В статье речь идет о научной школе Б.М. Теплова, в которой фундаментальные психологические исследования существовали в неразрывной связи с социальной практикой, с практической психологией.

Psychological practice in the framework of B. M. Teplov's scientific ideas

Dubrovina I.V.

Keywords. Science, practical psychology, psychological education, theoretical thinking, practical thinking, school psychology.

Abstract. The article deals with B.M. Teplov's scientific school, in which fundamental psychological researches existed in an inextricable connection with social practice and practical psychology.

В этом году исполняется 120 лет со дня рождения выдающегося психолога – Бориса Михайловича Теплова.

Б.М. Теплов, выдающийся ученый с мировым именем, – основатель одной из крупнейших отечественных научных школ. Под его руководством проведены уникальные исследования индивидуальных различий в связи с различиями в свойствах нервной системы, проблемы природных задатков и формирования способностей, раскрыт феномен одаренности и т.д. Но одновременно он много сделал для развития практической психологии. Для него как для ученого была характерна постоянная направленность на сближение психологической науки с жизнью, практикой. Он писал о двух источниках возникновения проблем для научных исследований: 1) из требований практики и 2) из логики развития науки. Только на такой основе возможно развертывание научных работ «всерьез и надолго», и только на такой основе психология сможет играть действенную роль в решении практических задач, выдвигаемых обществом [2, с. 317].

Вопрос о том, что может дать психологическая наука практике, Б.М. Теплов считал важнейшим. Он выдвинул мысль, что в «жизнь» недопустимо идти с «пустыми руками»: в ту или иную область практики необходимо нести какие-то определенные достижения науки [2, с. 310]. Известно, что хорошая практика возникает лишь на основе ее глубокого научного обоснования. Именно в недрах научной школы исследования приобретают свой позитивный смысл – как в развитии науки, так и практики. Б.М. Теплов писал: «…если не будет сосредоточено самое пристальное внимание на повышение научного уровня психологических исследований, то психология никогда не сможет играть действенную роль в решении практических задач, стоящих перед нашим обществом» [2, с. 317].

В центре научных интересов Б.М. Теплова – разработка проблем индивидуальных различий – идея о том, что применение к жизни общих психологических закономерностей должна опосредствоваться знаниями индивидуальных различий. Он исходил из того, что изучение индивидуальных различий составляет одну из важнейших научных задач и ее значимость особенно отчетливо выступает, когда психологическая наука непосредственно обращается к жизни, к практике. Борис Михайлович подчеркивал, что ни в одном разделе психологии нельзя отвлекаться от вопроса о неодинаковости людей, так как конкретные проявления законов психологии всегда включают в себя «фактор личности», «фактор индивидуальности».

Такое понимание значения связи психологии с практикой в полной мере относится и к связи научной психологии с детской практической психологией, точнее – с практической психологией в системе образования.

Исследования, выполненные под руководством и в контексте научной школы Б.М. Теплова, несомненно повлияли на определение центрального направления деятельности создаваемой в стране школьной психологической службы (практической психологии образования) – содействие развитию способностей, одаренности на основе индивидуального подхода к каждому ребенку.

Решение сложных практических задач требует серьезной профессиональной подготовки психолога, направленной на его интеллектуальное развитие. Практическая психология основана на применении научных психологических знаний в самых разных сферах общественной практики и решает на научной основе проблемы, возникающие в реальной жизни и деятельности конкретных людей. Школьный психолог как бы сочетает в себе ученого и практика: ученого в том смысле, что он должен быть компетентным исследователем и содействовать получению достоверных научных знаний о ребенке, а практиком – в том, что он применяет эти знания к решению повседневных реальных проблем. Иными словами, он должен быть ученым, ориентированным на практику, и практиком, фундаментально подкованным в научном отношении. Для практического психолога характерна «своеобразная готовность знаний, способность немедленно припомнить то, что в данную минуту необходимо, постоянная мобилизованность всего наличного запаса знаний» [2, с. 304].

Потому выпускника факультета практической психологии образования в том случае можно считать подготовленным к самостоятельной профессиональной деятельности, если у него сложилось (сформировалось) особое мышление, требуемое его видом практической деятельности. Оригинальность мышления педагога-психолога заключается в сочетании теоретического и практического ума.

Особенности того и другого ума блестяще раскрыл Б.М. Теплов в работе «Ум полководца» [2, с. 223–306]. В этом, 2016 году, юбилейная дата – 55 лет со дня выхода в свет (работа написана в 1942 году, была опубликована в разных изданиях, но окончательное название работы и ее последняя редакция оформлены в 1961 г. при подготовке книги «Проблемы индивидуальных различий»). Эта книга имеет особое значение для решения многих проблем практической психологии образования, прежде всего, для подготовки кадров педагогов-психологов.

Несмотря на то, что книга посвящена «уму полководцев», в ней речь идет об общих умственных способностях, о качествах ума, требуемых определенным видом практической деятельности. Б.М. Теплов пишет: «В работе любого организатора, производственника и т.д. ежечасно встают вопросы, требующие напряженной мыслительной деятельности» [2, с. 223].

Борис Михайлович замечал, что полководец обязательно является «крупным практическим психологом», это дало ему возможность обосновать положение о том, что умственная деятельность в «практической» сфере отнюдь не является более простой или менее ценной, чем собственно теоретическая деятельность. Он пишет: «Отличие между этими двумя типами мышления нельзя искать … в том, что тут действуют «два разных интеллекта». Интеллект у человека один, и едины основные механизмы мышления, но различны формы мыслительной деятельности, поскольку различны задачи, стоящие в том и другом случае перед умом человека» [2, с. 224].

Б.М. Теплов показал, что теоретическое и практическое мышление по-разному связаны с практикой. Работа практического ума непосредственно вплетена в практическую деятельность и подвергается ее непрерывному испытанию. Отсюда та своеобразная ответственность, которая присуща практическому мышлению. Теоретический ум отвечает перед практикой лишь за конечный результат своей работы, тогда как практический ум несет ответственность в самом процессе мыслительной деятельности. Ученый-теоретик может выдвигать разного рода рабочие гипотезы, испытывать их, проверять, отбрасывать, заменять

новыми… Практик же проверять гипотезы должен не в специальных экспериментах, а в самой жизни, и он далеко не всегда имеет время для таких проверок. Жесткие условия времени – одна из самых характерных особенностей работы практического ума [2, с. 224–225].

Для практического ума характерна огромная работоспособность, соединенная с беспредельной любознательностью, живым интересом к самым разнообразным областям жизни [2, с. 296].

От уровня развития и глубины ума психолога зависит его умение предвидеть последствия своих действий, поступков, слов, отношений. Будущим психологам очень важно развивать у себя такой феномен как предвидение. Способность предвидения – это способность по отдельным признакам предугадывать ход развития еще не совершившихся событий. Б.М. Теплов писал: «Предвидеть – значит сквозь сумрак неизвестности и текучести обстановки разглядеть основной смысл совершающихся событий, уловить их главную тенденцию, и, из этого, понять, куда они идут. Предвидение – это высшая ступень превращения сложного в простое, умение выделить существенное… Предвидение – результат глубокого проникновения в обстановку и постижения главного в ней, решающего, того, что определяет ход событий» [2, с. 274)]

Способность предвидеть дает специалисту возможность осознать границы своей профессиональной компетентности, дает возможность понимать и уважать уникальную сущность любого человека. Неразвитость способности предвидеть, какого рода последствия повлечет за собой отдельный поступок, разговор, отношение сводит на нет всю работу педагога-психолога.

Б.М. Теплов в своей научно-педагогической деятельности постоянно проявлял заботу о психологическом образовании молодого поколения, притом не только об университетском образовании. Он считал, что психологическое образование нужно начинать еще в школьные годы.

Б.М. Теплов не только обращал внимание на необходимость преподавания психологии в школе, но и содействовал психологическому образованию школьников. В 1946 году была издана его книга – Психология: Учебник для средней школы (70 лет тому назад, тоже – юбилей!). С 1947 по 1958 гг. поколения бабушек и дедушек, вернее прабабушек и прадедушек современных молодых людей изучали в школе в старших классах основы психологии по этому учебнику. Учебник выдержал восемь изданий с 1946 по 1954 г., был переведен во многих странах. А.А. Смирнов об учебнике: «Одна из характерных особенностей учебника – исключительная содержательность изложения: учебник насыщен богатым и интересным материалом. В частности, значительное внимание уделено индивидуальным различиям в области восприятия, наблюдения и памяти; удачно раскрыты индивидуальные различия в области чувств; специальные разделы отведены характеристике ума и волевых качеств человека» [1, с. 376].

Борис Михайлович считал, что изучение психологии в средней школе важно для общего развития учащихся, что оно формирует целостное мировоззрение ребенка – учит его взаимодействовать не только с окружающей действительностью, но и с людьми, и с самим собой. Он подчеркивал, что психология дает возможность понимать самого себя. А знать себя необходимо для самовоспитания, для того, чтобы сознательно выбрать такую специальность, такую работу, в которой можно приносить больше всего пользы родине и получать больше всего удовлетворения [6].

Психологические знания помогают учащимся глубже понимать материал по другим учебным предметам, например, по истории. Ведь история совершается людьми. И для того чтобы понять суть исторических событий, следует понять побуждения и характеры людей, их совершающих.

Например, в уже упоминавшейся работе Б.М. Теплова «Ум полководца» дан глубокий анализ личности таких великих полководцев, как А.В. Суворов, Наполеон Бонапарт, М.И. Кутузов. Глубоко проанализированы факты, относящиеся к особенностям проявлений

ума, характера человека в ответственейшей деятельности, и представлен психологический анализ самой этой деятельности. Б.М. Теплов пишет, что следует считать глубоко ошибочным мнение о том, что для полководцев такого масштаба хватает военного таланта и сильного характера, что они не нуждаются в глубоком и широком образовании и глубочайшей культуре ума [2, с. 304].

Ну, и понять характеры и мотивы поведения, переживания и отношения литературных героев без знания психологии сложно. Например, в работе Б.М. Теплова «Заметки психолога при чтении художественной литературы» дан блестящий психологический анализ формирования характера Татьяны Лариной, показана эволюция ее личности – от непосредственной жизни чувством к строго сознательной жизни по принципу должного, чувства долга [2, с. 312]. Психологический анализ художественного образа помогает учащимся осознать не только отдельные черты, стороны личности, но человека как целого, во всей его сложности и противоречивости. Тем самым обогащается собственный духовный опыт учащихся, они начинают постепенно понимать, как не прост и уникален внутренний мир человека.

Забота о развитии фундаментальной науки, психологического образования и психологической практики в их единстве и взаимообусловленности – замечательная особенность и непреложная ценность научной школы Б.М. Теплова. А.В. Запорожец писал: «По трудам Б.М. Теплова еще долго будут учиться нынешние и грядущие поколения психологов, а историки будут восстанавливать пути развития отечественной психологической мысли» [1, с. 29].

Литература

1. Способности. К 100-летию со дня рождения Б.М. Теплова. Дубна, 1997.
2. Теплов Б.М. Избранные труды: в 2 т. М., 1985. Т. 1. С. 223–305.
3. Теплов Б.М. Избранные труды: в 2 т. М., 1985. Т.2.

УДК 159.928.23

Концепция способностей Б.М. Теплова: точки роста

Мелик-Пашаев А.А., Новлянская З.Н. (zinaidann@mail.ru)
ФГБНУ «Психологический институт РАО» (г. Москва)

Ключевые слова: Способности, музыкальность, потенциальная одаренность, эмоциональный слух, восприятие музыки, музыкальное творчество, направленность личности, «внутренняя энергия души», инонаучность.

Аннотация: Концепция музыкальных способностей Б.М. Теплова рассматривается в статье с точки зрения возможности ее развития за рамками того, что было осуществлено самим автором. Показано, что группа качеств, которые Теплов обозначил как «комплекс музыкальности», соотносится с восприятием уже существующей музыки, тогда как способность к музыкальному творчеству коренится в особом отношении музыканта к жизни в целом. Первая сторона дела тщательно проработана Тепловым, а вторая лишь обозначена, но именно с ней, по мнению автора статьи, связаны перспективы дальнейшего развития психологии творчества, которое потребует изменения метода исследования.

B.Teplov's conception of capacities: growth points

Melik-Pashaev A.A., Novlyanskaya Z.N.

Keywords: capacities, musicalness, potential giftedness, emotional hearing, perception of music, musical creation, personal intention "inner energy of the soul", different scientificity.

Abstract: B.M.Teplov's conception of musical capabilities is considered from the point of view of possibility of its development beyond the scope of what already has been done by its author. It is shown that the group of capacities that Teplov defined as "musicality complex" correlates to

the perception of music that already exists, while the ability of creative work in music is rooted in special attitude of musician towards life in whole. Former part is elaborated by Teplov, and the latter is only brought out, while in opinion of author of the article it's exactly the latter part that gives prospects of further development of psychology of creativity that will require a change in method of research.

Кому не знаком хлесткий и не лишенный доли истины парадокс: масштаб ученого определяется тем, надолго ли он *задержал* развитие своей науки. Но с точки зрения развития науки плодотворным представляется другой, тоже по-своему парадоксальный критерий: содержит ли наследие ученого некую живую *незавершенность*? Коренятся ли в нем зародыши чего-то, способного перерастать границы концепции автора и его исследовательской парадигмы? Способного вырасти за пределы того, что сам он смог до конца осмыслить и сформулировать в рамках пространства – времени своей земной жизни, своей историко-культурной ситуации?

Это «что-то» может существовать в виде не вполне осознанных или недооцененных самим автором открытий, неисчерпанных или спорных мыслей, даже незамеченных противоречий, и чем богаче и разнообразнее мысль ученого, чем шире круг его интересов, чем ближе он подходит к глубинным проблемам человеческой жизни и творчества, тем больше вероятность обнаружить в его наследии такой залог возможного будущего. А это позволяет преемникам не только «шлифовать детали» в пределах очерченной концепции, но, опираясь на достигнутое и одновременно споря с ним, вносить свой, большой или малый вклад в развитие данной области знания. Это и делает наследие ученого живым.

Именно с такой точки зрения я попытаюсь рассмотреть некоторые положения одной из составляющих многогранного наследия Бориса Михайловича Теплова – его концепции способностей и его исследования способностей музыкальных.

Обращусь к хорошо известным тезисам, которые в свое время определили основное направление отечественной науки о способностях. Вот один из них. Б.М. Теплов называет способностями *индивидуальные* особенности человека, которые *имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности* [1, с. 16]. Эта достаточно мягкая формулировка сама по себе не может вызывать возражений (если не настаивать, вместе с К.К. Платоновым, на том, что *любые* особенности человека могут оказаться значимыми для успешности какой-либо деятельности).

Но, ограничивая представление о способностях успешностью *выполнения той или иной деятельности в ее наличных, исторически сложившихся формах,* мы de facto придаем этим качествам принципиально репродуктивный характер и закрываем себе путь к изучению творчества. Правда, это нельзя поставить в упрек Б.М. Теплову, поскольку он в своих конкретных исследованиях и не претендовал на изучение творчества как такового. Но, с моей точки зрения, в этом разделении творчества и способностей, в этом зазоре между ними как раз и таится некое плодотворное противоречие, позволяющее извлечь из работ Теплова выводы, им самим не сделанные. Пока ограничимся этим предположением и перейдем к другому, гораздо более жесткому тезису.

Теплов настаивает, что способности человека не *проявляются* по мере освоения той или иной деятельности, а в этом процессе *впервые возникают, «создаются»* [1, с. 20]. Не могу судить, было ли это утверждение результатом некоего компромисса с господствовавшей идеологией или действительно выражало точку зрения автора как человека своего времени. Но тут-то мы и видим, как Теплов, музыкант и талантливый наблюдатель жизни в ее многообразных проявлениях, нарушает (наверное, не замечая этого) «законы, им самим над собой признанные», и тем самым приоткрывает дверь в область творчества.

Обратимся к одной из самых известных работ Б.М. Теплова «Психология музыкальных способностей». Это исследование по прошествии многих десятилетий остается наиболее авторитетным среди специалистов в данной области психологической науки.

Признание, которым пользуется и эта работа выдающегося ученого, и его научное творчество в целом, настолько неоспоримо, что излишне было бы, предваряя дальнейший анализ, лишний раз подчеркивать их ценность. Как уже было сказано, с точки зрения развития науки важнее искать в классических трудах «точки роста», которые находятся скорее не в позитивных итогах исследований, а в тех недоговоренностях, догадках и противоречиях, которые они могут содержать. О чем идет речь в данном случае?

Принципиальным для Теплова является концептуальное различение (а в конкретном исследовании, и разделение) таких, казалось бы, близких, почти синонимичных понятий, как *музыкальность* человека и его *музыкальная одаренность*. По Теплову, второе понятие значительно шире первого. Музыкальность он рассматривает как *компонент* музыкальной одаренности [2, с. 53]; это комплекс качеств, необходимых именно для музыкальной деятельности в разных ее видах, включая и слушание музыки. Что касается одаренности музыканта, то она не сводится к этим специальным качествам, может иметь отношение не только к музыке и подразумевает более широкую характеристику личности.

Почти весь труд Теплова посвящен экспериментальному изучению отдельных психологических качеств, образующих комплекс музыкальности. Работая с этим материалом, автор стремится действовать в соответствии с требованиями строгой научности: давать по возможности однозначные определения изучаемых реалий, выражать результаты в количественной форме. Но этому предшествует глава, написанная в добрых традициях описательной («понимающей») психологии, где Теплов говорит о более общих вопросах искусства и на биографическом материале рисует «психологические портреты» нескольких больших композиторов.

Он настаивает, что нельзя понять одаренность композитора, «если ограничиться только анализом тех особенностей, которые прямо связаны с музыкальными способностями», т.е. с тем самым комплексом музыкальности, и далее цитирует автобиографические записки Н.А. Римского-Корсакова: «Ради игры, ради обезьянничания, совершенно в том же роде, как я складывал и разбирал часы, я пробовал иной раз сочинять музыку и писать ноты.» «Правда, – комментирует Теплов, – это занятие гораздо меньше увлекало тогда будущего композитора, чем игра в путешествие или оснастка корабля, но *вследствие исключительных музыкальных способностей* (курсив мой. – А.М.) оно все же приводило к некоторым результатам» [2, с. 43–44].

Тут, с моей точки зрения, и проступает «плодотворное противоречие» предваряющей концепции – и живого материала исследования. Если бы способности человека, действительно, не проявлялись, не актуализировались, а впервые *возникали* в процессе освоения соответствующей деятельности, невозможно было бы говорить об *исключительных способностях*, которые избыточны по отношению к деятельности, которые заявляют о себе и реализуются вопреки недостаточным занятиям ею.

(Важно иметь ввиду: пример, приводимый Тепловым, ярок, но отнюдь не единичен. Так, несколько иную, но сходную картину описывает сам Б.М. Теплов, констатируя «ослепительный расцвет» музыкальности М.А. Балакирева «при сравнительно ничтожном педагогическом уходе» [3, с. 268]. В этой и во множестве других ситуаций, складывавшихся в жизни выдающихся деятелей искусства, отчетливо заявляет о себе потенциальная одаренность, которая существует «до», или «над» деятельностью и с избытком, с опережением реализуется в ней.)

В чем же коренится, как проявляется, в каком доступном для нас «пространстве» может обнаруживаться этот потенциал музыкальной одаренности? Сам Теплов и подсказывает, где искать ответ.

С психологической точки зрения исключительно ценны его наблюдения над тем, как потенциал музыкальной одаренности Римского-Корсакова проявлялся *помимо* освоения музыкальной деятельности как таковой и даже «*сначала не по отношению к музыке*» [1, с. 43]. Обратим особое внимание на это обстоятельство, к которому нам еще предстоит вернуться: творческие способности будущего композитора, *создателя* еще не

существовавшей музыки, первоначально проявлялись не в музыкальной деятельности, не в *освоении* музыки уже существующей, а в чем-то ином. В чем же?

Теплов отмечает, что особенно яркой чертой воображения композитора было «необычное богатство зрительных, в частности цветовых образов и теснейшая, интимнейшая связь слухового воображения со зрительным». Причем имеется в виду не только такая своеобразная частность, как свойственный композитору цветовой слух, но гораздо более широкая способность «переводить в звучания зрительные впечатления и видеть в звуках зрительные образы» [2, с. 44]. Описывая далее обостренное «чувство природы», с детства свойственное композитору, Теплов пишет: «Нельзя, строго говоря, называть эти признаки немузыкальными. В том-то и дело, что у Римского-Корсакова и зрительное воображение было музыкальным, и природу он чувствовал музыкально».

Снова скажу: мы обсуждаем проблему на материале становления одного композитора, но речь идет о тенденции общего характера. В частности, можно привести яркие примеры, характеризующие с той же стороны К. Дебюсси, С.В. Рахманинова, С.С. Прокофьева… Речь идет о некоторой исходной готовности, если угодно – установке человека «музыкально» воспринимать самую действительность и, в силу этого, преобразовывать в музыкальные образы всю совокупность значимых переживаний и впечатлений своей жизни.

В упомянутой первой главе «Психологии музыкальных способностей» Теплов говорит: «Не бывает у человека никаких способностей, не зависящих от общей направленности личности» [2, с. 46]. Этот важнейшая мысль сформулирована с такой обманчивой простотой, что мы склонны воспринимать ее как нечто само собой разумеющееся, чуть ли не как банальность, мало к чему обязывающую. На самом деле ее прямой и конкретный смысл недостаточно освоен ни в исследовательском, ни в педагогическом плане. Забегая вперед, рискну сказать, что и сам автор не исчерпал потенциал этой идеи, опередившей исследовательскую практику.

Теплов сформулировал свой тезис на основании описания психологического облика музыкантов, но придал ему максимально общий характер. Поэтому отвлечемся и мы ненадолго от музыкальной, и даже шире – художественной проблематики и обратимся к авторитетному исследованию математических способностей, которое провел убежденный последователь Б.М. Теплова Вадим Андреевич Крутецкий.

Идя тем же путем, что и Теплов, Крутецкий выделил комплекс основных способностей, непосредственно связанных с математической деятельностью (прямой аналог тепловской «музыкальности»), но на позднем этапе исследования добавил к ним «компонент» совсем особого рода, который назвал «математической направленностью ума». Эта направленность, как и музыкальная одаренность в описании Теплова, может проявляться (а у детей обычно так и проявляется) первоначально *не по отношению к математике как таковой.* Под нею подразумевается способность и склонность «видеть мир математическими глазами», воспринимать *все явления жизни* под углом зрения математических отношений; приоритетный, а иногда исключительный интерес человека именно к этой стороне действительности [4, с. 332].

Теплов не дал единого имени разным проявлениям аналогичного качества музыкантов и оставил его «вне ограды» комплекса музыкальности. Крутецкий, напротив, включил «математическую направленность ума» в число основных способностей, и в этом смысле, с моей точки зрения, сделал шаг вперед. С другой стороны, если Теплов, очевидно, понимал и признавал ведущее место этого трудно определимого качества в музыкальной одаренности человека, то Крутецкий поставил «математическую направленность» в общий ряд с другими компонентами, и это было скорее шагом назад.

Позже, в частной беседе с сотрудниками, Крутецкий соглашался, что эта способность как раз и является иерархически главной, поскольку именно она превращает способность к обобщению в способность к математическому обобщению, делает память математической памятью и т.д. Иначе говоря, эта избирательная направленность на «математические» аспекты самой жизни преобразует те или иные нейтральные качества психики человека в

актуальные способности к математике. Говорил он также, что и назвать ее следовало бы иначе, что это скорее *математическая направленность личности*, а не только «ума».

Не буду обсуждать, насколько удачным было бы такое определение (мне оно кажется несколько «зауженным»), но оно возвращает нас к цитированной выше обобщающей формуле Теплова и к проблеме конкретизации, «фокусировки» понятия «направленность личности» применительно к той или иной области человеческого творчества.

В свое время авторы этой статьи убедились, что в плане художественно-творческого развития человека подход к проблеме специальных способностей с точки зрения успешности выполнения деятельности не имеет перспектив. Учитывая опыт рефлексии мастеров искусства разных времен и народов и плодотворные находки Б.М. Теплова и В.А. Крутецкого, мы стали искать то общее, что целостно характеризует личность художника и лежит в основе разных видов художественного творчества. Пути и результаты этих поисков многократно описаны, поэтому здесь скажу предельно кратко о самом необходимом.

Мы пришли к выводу, что в основе способностей ко всем видам художественного творчества лежит характерное для художников, особое ценностное отношение к действительности в целом, которое мы назвали «эстетическим отношением». Благодаря этому отношению, вся совокупность душевно-духовного и чувственного опыта человека преобразуется в потенциальное содержание художественных произведений и мотивирует к воплощению этого опыта в выразительных художественных образах (подробнее см. [5], [6], [7] и др.). Эстетическое отношение – не компонент в ряду других способностей, а, выражаясь сухим языком, «системообразующий фактор»: именно благодаря ему все свойства человеческой психики «вообще», которые от века изучает общая психология (особенности сенсорики, восприятие, воображение, мыслительные операции, память, эмоциональная сфера…), модифицируются, приобретают художественную специфику, то есть преобразуются в художественные способности – органы самореализации личности в данной сфере творчества.

Ввиду принципиальной важности вопроса, обратим еще раз внимание на то, что во всех описанных выше случаях речь идет о творческих преобразованиях собственного, первичного и по определению уникального жизненного опыта человека в те или иные культурные формы, а не о деятельности *внутри* «пространства» музыки, математики или какой-либо другой области наличной культуры.

Применительно к искусству, эту мысль с исключительной точностью сформулировал М.М. Бахтин: «Эстетическая активность моя – не в специальной деятельности художника – автора, а в единственной жизни, недифференцированной и не освобожденной от неэстетичеких моментов, синкретически таящей в себе как бы зародыш творческого пластического образа» [8, с. 38–39].

Конечно, чтобы потенциальная одаренность человека к тому или иному виду творчества, например – к музыке, «очнулась», актуализировалась, воплотилась в произведениях, необходима встреча с Музыкой и овладение конкретной музыкальной деятельностью. Однако это условие, как принято говорить, необходимое, но недостаточное, поскольку источник одаренности, и в мотивационном, и в содержательном смысле – в соответствующей направленности личности, или в том, что В.В. Зеньковский называл *внутренней энергией души* [9]. Эта внутренняя энергия, или активность души присуща каждому человеку как творческому по природе существу; действуя телеологически, она побуждает человека трансформировать опыт «всесодержащей» жизни, извлекая из нее «зародыш» определенного вида творчества.

Убедительную иллюстрацию к этому мы находим в небольшой работе Теплова «Заметки психолога при чтении художественной литературы» [10] – в сопоставлении образов Сальери (конечно, пушкинского, а не исторического), который весь поглощен «специальной деятельностью» и стремится делать музыку из музыки, и Моцарта, рождающего музыкально-творческий отклик на все явления «единственной жизни».

Итак, тропинка от замеченных Тепловым особенностей отношения «Я – Мир», присущих творчески одаренным музыкантам, ведет к постижению истоков творчества, а, может быть, и к пониманию возможностей и условий целенаправленного творческого развития и саморазвития человека. Но тут встает проблема исследовательского метода, способа описания и критериев истинности выводов – проблема, которая, возможно, и удерживала Теплова и его последователей на пороге области творчества.

Вспомним, что пишет Теплов, завершая первую главу «Психологии музыкальных способностей» и переходя к систематическому анализу музыкальности. Он поясняет, что высказанные до сих пор соображения «преследовали цель дать несколько более *живой* фон для рассмотрения тех специальных вопросов, которыми нам придется заниматься дальше». И, словно оправдываясь за описательный характер предыдущего изложения, продолжает: «Этими *малосистематическими и не претендующими на строгую научность* набросками я хотел напомнить, что подробное рассмотрение отдельных музыкальных способностей… есть все же только введение к *полнокровному психологическому анализу* музыкальной деятельности». (курсив мой. – А.М.) [2, 53]. Едва ли мы ошибемся, прочитав между строк, что Теплов имел в виду изучение способностей к полноценному музыкальному творчеству, и что этот предмет изучения был для него весьма привлекателен.

(Характерная аналогия. В.И. Киреенко, автор чрезвычайно добросовестного исследования способностей к изобразительной деятельности [11], делает такую же оговорку: изучение способностей к художественно-изобразительному *творчеству* – важная, увлекательная, но *другая* задача.)

Наметив таким образом перспективу «полнокровного анализа», Теплов делает предметом конкретного изучения *музыкальность* – условно изымаемый из целого компонент музыкальной одаренности человека. Концептуально это ограничение обосновывается тем, что, как уже было сказано, в комплекс музыкальности включаются качества, непосредственно связанные со всеми видами музыкальной деятельности, и только с ними. Позволительно, однако, предположить, что комплекс музыкальности стал приоритетным предметом исследования еще и потому, что, в отличие от музыкальной одаренности в целом, представляется «подвластным» систематическому и строго научному изучению: многократному эксперименту, количественной обработке данных и т.д.

Если это действительно так, то попытка выделить из живого целого его измеримую часть заведомо не могла быть вполне удачной, хотя в ряде других отношений исследовательская часть «Психологии музыкальных способностей» представляется трудно достижимым образцом.

Теплов настойчиво утверждает, что «основной признак музыкальности – переживание музыки как некоторого содержания» [2, с. 53], имея в виду, в первую очередь, содержание эмоционального плана. И при анализе отдельных сторон музыкальности постоянно напоминает, что их сенсорная сторона сама по себе «не музыкальна», что музыкальный слух – это эмоциональный слух, а звуковысотный слух сам по себе – это слух настройщика инструментов, а не музыканта и т.д. В то же время, экспериментированию и объективному измерению поддается именно эта, не специфическая для музыканта сторона. Звуковысотный слух и его малейшие изменения можно объективно фиксировать, а эмоциональный отклик на музыку, – во всяком случае, адекватность этого отклика содержанию произведения – нельзя; тут мы сразу попадаем в область экспертной оценки, или, проще говоря, в область *понимания*, а не *измерения*.

Сам Теплов, который, несомненно, лучше кого-либо видел эти трудности, констатирует, что «дать исчерпывающее определение понятия музыкальность на данном этапе исследования (я бы сказал – «в данной исследовательской парадигме» – А.М.) невозможно» [2, с. 53].

Впрочем, этот вопрос сейчас для нас не главный. Согласимся, что комплекс музыкальности со всеми его не вполне формализуемыми аспектами охватывает-таки психологические качества человека, необходимые *для освоения музыкальной деятельности*.

Но вспомним, что говорилось в самом начале статьи: рассматривая способности только с точки зрения успешности *освоения* и *исполнения* той или иной деятельности в ее наличных формах, мы теряем возможность понимать, изучать и развивать *творчество* в данной деятельности.

Так и с комплексом музыкальности: эти качества позволяют человеку взаимодействовать с музыкой, определенным образом реагировать на музыку, само объективное существование которой рассматривается как некий изначальный и не требующий осмысления факт a priori. Характерно, что видные ученые Г. Ревеш и К. Сишор, с которыми постоянно полемизирует Б.М. Теплов и которые сами оппонируют друг другу в ряде других вопросов, тоже исходят из того само собою разумеющегося факта, что музыка уже существует как объект, и музыкальные способности человека сводятся к тому, чтобы ей «соответствовать», должным образом ее воспринимать.

Но ведь музыка – не природный объект, который человек «преднаходит» в мире: она сама рождается как одно из проявлений творческой одаренности, свойственной человеку и человечеству. Да простится мне эта наивная формулировка, но, чтобы музыку можно было воспринимать и исполнять, ее надо прежде *создавать*, причем, как мы видели, создавать не «из музыки» как таковой. А это сразу выводит нас за черту комплекса музыкальности, в те самые области *порождения* музыки из всесодержащей жизни, которые бегло, «несистематически», но так живо обрисовал в кратком очерке Б.М. Теплов.

А.С. Пушкин говорил, что поэзия объемлет все наблюдения, все впечатления, все усилия того, кто «родился поэтом». М.М. Пришвин считал, что главная тайна писательского труда – «переводить всерьез жизнь свою в слово». И музыкально одаренный человек – тот, кто сознательно или сверхсознательно, произвольно или сверхпроизвольно преобразует в музыкальные образы весь духовно-душевно-чувственный опыт своей жизни. Но может ли такая внутренне детерминированная, а потому свободная деятельность быть предметом *научного* изучения?

Великие отечественные гуманитарии М.М. Бахтин и С.С. Аверинцев вводят понятие *инонаучности*, как характеристики гуманитарного познания. В гуманитарной сфере господствует не естественнонаучная *точность* знания, а глубина *проникновения.* [8, с. 362. 372 и др.]; не столько доказательство, сколько убеждение. И такой подход оправдан не тем, что на данном этапе исследования *еще не разработаны* способы более строгого изучения предмета, а тем, что именно такой подход и адекватен сути предмета и делает возможным его нередуцированное понимание. Очевидно, идея инонаучного знания восходит и является развитием давнего различения объяснительной и описательной психологии, которое осуществил еще В. Дильтей, считавший, кстати, что описательная (понимающая) психология должна стать ядром всех областей гуманитарного знания [12].

Но разве не такой подход демонстрирует сам Б.М. Теплов и в многократно цитированной выше первой главе «Психологии музыкальных способностей», и в ранней работе «О композиторах», и в «Заметках психолога при чтении художественной литературы», и в далекой от музыкальной проблематики работе «Ум полководца» ?.. Думаю, что именно на этом пути можно раскрыть потенциал устремлённой в будущее сильной мысли: «Не бывает у человека никаких способностей, не связанных с общей направленностью его личности».

Литература

1. Теплов Б.М. Способности и одаренность // Теплов Б.М. Избранные труды. М: Педагогика, 1985, Т.1. С. 15–41.
2. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей // Теплов Б.М. Избранные труды. М: Педагогика, 1985, Т.1. С. 42–222.
3. Теплов Б.М. Творчество Балакирева // Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. М.: Наука, 2003, С. 266–272.

4. Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников. М.: Просвещение, 1968. С. 432.
5. Мелик-Пашаев А.А. Мир художника. М.: Прогресс-традиция, 2000. С. 269.
6. Мелик-Пашаев А.А., Новлянская З.Н. и др. Психологические основы художественного развития. М.: МГППУ, 2006. С. 158.
7. Новлянская З.Н. Становление авторской позиции в детском литературном творчестве. М.: НП Авторский клуб, 2016. С. 182.
8. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979.
9. Зеньковский В.В. Проблема психической причинности. Киев, 1914.
10. Теплов Б.М. Заметки психолога при чтении художественно литературы // Теплов Б.М. Избранные труды. Т. 1. М.: Педагогика, 1985, С. 306–312.
11. Киреенко В.И. Психология способностей к изобразительной деятельности. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. С. 302.
12. Дильтей В. Описательная психология. СПб.: Алетейя, 1996. С. 153.

УДК 159.9

Психологические и психодинамические характеристики личности как основа развития конкурентоспособности профессионала

Митина Л.М. (mitinalm@mail.ru)
ФГБНУ «Психологический институт РАО» (г. Москва)

Ключевые слова: теория индивидуальности Б.М. Теплова; профессиональное развитие личности; конкурентоспособность; интегральные личностные характеристики; психодинамические компоненты индивидуальности.

Аннотация. В статье представлены результаты теоретико-эмпирического исследования конкурентоспособности личности. Исследование построено на идеях научной школы Б.М. Теплова и концепции профессионального развития личности. Определены психодинамические компоненты индивидуальности (эргичность, пластичность, ассертивность) и интегральные характеристики личности (направленность, компетентность, гибкость, самосознание), взаимообусловленные связи между которыми представляют собой структуру конкурентоспособности профессионала.

The psychological and psychodynamic characteristics of the individual as the basis of professional competitiveness

Mitina L.M.

Keywords: personality theory B.M. Teplov; professional development of the individual; competitiveness; Integrated personal characteristics; psychodynamic components of personality.

Abstract. The article presents the results of theoretical and empirical study of the competitiveness of the individual. The study is based on a scientific school ideas B.M. Teplov and professional development of an individual concept. Defined psychodynamic components of personality (ergichnost, flexibility, assertiveness) and integral personality characteristics (orientation, competence, flexibility, self-awareness), interdependent relationship between which is a structure of professional competitiveness.

Центральные проблемы, развитию которых посвятил свои труды Б.М. Теплов, остаются ключевыми и в современной психологии. Представления о личности как об индивидуальности, положения о взаимосвязи психического и физиологического являются методологической основой решения наиболее злободневных проблем нашего времени,

прежде всего, проблем личностного и профессионального развития современного человека, его жизнестойкости и конкурентоспособности.

Конкурентоспособность является фактором успешного и устойчивого развития как профессионала, так и страны в современном мире, идущем по пути глобализации.

Основное преимущество высокоразвитой страны связано с ее человеческим потенциалом, во многом определяющимся образованием. Важная роль образования в решении задач социально-экономического развития России заключается в создании условий для повышения конкурентоспособности личности.

Проблема конкурентоспособности личности обсуждается в экономической, социально-педагогической, психологической литературе (Айтуганова Ж.И., Дарманская И.В., Кожеваткин В.М., Оганесов В.А., Сорока В.А., Суворов В.С., Фатхутдинов Р.А, Чегринцова С.В., Шехтер М.М., Подосинникова Е.А. и др.). Анализ научных работ показал, что предметом исследований авторов являются личностные и профессиональные качества субъекта деятельности, внутренние и внешние условия развития конкурентоспособной личности, системы оценок конкурентоспособности и др. Хотя к проблеме конкурентоспособности обращаются все чаще, психологическое содержание данного феномена остается малоизученным.

В данном исследовании проблему конкурентоспособности мы рассматриваем в русле концепции профессионального развития личности (Митина Л.М., 2002, 2014, 2015). В концепции фактором развития являются внутренняя среда личности, ее активность и потребность в самореализации. Объектом развития являются интегральные характеристики личности: направленность, компетентность, гибкость, самосознание.

В соответствии с теоретико-методологической базой исследования нами определена конкурентоспособность личности как комплексная способность, которая обеспечивает непрерывность конструктивных преобразований личности в изменяющихся условиях и условиях неопределенности, дает возможность личности развиваться, изменяться, преобразовываться, быть социально и профессионально востребованной, успешной и имеет в своей основе гуманистическую направленность.

Это дало нам возможность рассматривать конкурентоспособность в модели развития в русле концепции профессионального развития личности. Модель профессионального развития характеризуется превращением собственного профессионального поведения в предмет практического преобразования со стороны личности. Данная модель позитивно влияет как на саму личность (развитие профессионального самосознания, становление субъектности в осуществлении жизнедеятельности), так и на профессиональную деятельность (стимулирует ее преобразование, превращая ее тем самым в одну из побудительных сил развития личности).

Осознание человеком своих потенциальных возможностей, перспективы личностного и профессионального роста побуждают его к постоянному экспериментированию, понимаемому как поиск, творчество, возможность выбора, а значит и понимание своей свободы, с одной стороны, и своей ответственности, – с другой. Формой реализации творческого потенциала человека в профессиональном труде, его психологическим фундаментом выступают такие базовые характеристики личности, как направленность, компетентность, гибкость, обусловленные высоким уровнем самосознания личности.

Выделенные интегральные характеристики являются психологической основой личности – обязательной, но не достаточной для развития конкурентоспособности. Структура и содержание конкурентоспособности личности, определяемые индивидуально-психологическими, в том числе и индивидуально-типологическими особенностями личности обозначены лишь гипотетически и не подтверждены экспериментально. Необходимо дополнительно учитывать уровень развития психодинамических характеристик личности, определяющих психическую активность личности, их взаимосвязь с направленностью, компетентностью, гибкостью и уровнем развития самосознания, в совокупности определяющих конкурентоспособность личности.

В структуре человеческой индивидуальности нейродинамическая конституция занимает ведущее место в определении психодинамических качеств человека. Фундаментальное положение теории Б.М. Теплова – только психодинамические качества испытывают непосредственное влияние со стороны биологической организации человека. Из этого положения следует, что проблема биологических основ индивидуально-психологических различий упирается прежде всего в вопрос о том, как соотносится биологическая организация человека с особенностями его психодинамики. Именно деятельность нервной системы, начиная с низших и кончая высшими ее отделами, тесно связана с окружающей ее средой (причем, как внутренней, так и внешней), находится с ней в постоянном взаимодействии и всегда зависима от ее воздействий.

Конституциональным свойством психодинамики является, по-видимому, общая активность, которая рассматривается как одно из наиболее важных внутренних условий осуществления деятельности, как внутренняя потребность индивида «к эффективному освоению внешней действительности, к самовыражению относительно внешнего мира» (Небылицын В.Д., 1976, с. 251). Именно такое понимание активности легло в основу целого ряда экспериментальных исследований в школе Б.М. Теплова – В.Д. Небылицына (Голубева Э.А., Кабардов М.К., Кадыров Б.Р., Крупнов А.И. и др.). В этих работах активность выступает не только как качественная, но и как количественная мера взаимодействия субъекта со средой с точки зрения его динамической напряженности.

Исследуя активность поведения человека в детерминированной среде был выявлен фактор «стремления к напряженной умственной деятельности». Этот фактор носит название эргического, поскольку он характеризует человека со стороны его потребности в завершении трудной для него деятельности (умственной работы) (Русалов В.М., 1979).

Динамические аспекты психики в определенных ситуациях оказывают прямое (притом часто решающее) влияние на конечную результативность человеческих действий, а параметры физиологически активных систем определяют многие важные детали целостной картины индивидуального поведения (Небылицын В.Д., 1976). Динамическая сторона (темп и интенсивность) человеческих реакций и поступков, имеющих место в привычных жизненных ситуациях, судя по многим данным, лишь в малой степени является функцией свойств нервной системы, а обусловлена в значительно большей степени воспитательными влияниями и регулирующими воздействиями социального окружения.

Положение существенно меняется, когда мы от рассмотрения повседневных жизненных ситуаций переходим к анализу человеческого поведения в таких возникающих иногда условиях, которые вызывают подлинное напряжение психофизиологических возможностей индивида и которые мы обозначаем термином «экстремальные». Эти условия большей частью представляют собой предельные, крайние значения тех элементов ситуации, которые в средних своих значениях служат оптимальным рабочим «фоном» или по крайней мере не ощущаются как источники дискомфорта. Экстремальность обладает одним существенным свойством: ее возникновение и особенно углубление приводит к более или менее выраженной редукции выработанных способов поведения и как бы обнажает закрытые наслоениями опыта природные качества индивидуальной нервной организации, среди которых на первом месте по значению для динамической стороны поведения и стоят, очевидно, основные свойства нервной системы. Динамический аспект поведения в условиях экстремальности неразрывным образом связан с собственно содержательным его аспектом, поскольку от темпа, быстроты, уверенности совершаемых в экстремальных условиях действий прямым образом зависит их конечная результативность.

Проблема свойств нервной системы в ее функционально-поведенческом значении переводится в план проблемы факторов оперативной надежности человека, сталкивающегося с экстремальной ситуацией и решающего в условиях значительной напряженности достаточно сложные и ответственные задачи (Небылицын В.Д., 1961). Не только «способность» как таковую в целом, но и простейшие, элементарные ее компоненты пока не представляется возможным непосредственно свести к отдельным свойствам нервной

системы или их комбинациям. Человеческие способности складываются и развиваются по специфическим психологическим закономерностям, а не заложены изначально в особенностях организации нервной системы. Высокая динамичность нервной системы, вероятно, еще не является непременным залогом высокоразвитой способности (конкурентоспособности), так же как высокая подвижность нервных процессов, видимо, еще не является решающим фактором одаренности организатора, хотя и тот и другой параметры составляют существенные и необходимые условия для развития разных видов способностей (Теплов Б.М., 1985).

Таким образом, за исключением отдельных случаев, каждый человек обладает структурными предпосылками для почти безграничного разнообразия в развитии поведения. Эволюция человека шла в направлении расширения границ вариаций, устанавливаемых наследственностью; тем самым поведение человека все в большей мере становилось зависимым от условий среды. Развитие конкурентоспособности личности детерминировано не только «энергоизбыточностью», но и социально-психологическими характеристиками ее взаимосвязи с обществом, отношением к другим людям, себе, делу, духовным ценностям (Л.М. Митина, 2002).

Определение конкурентоспособности как комплексной способности личности, как структурного образования обусловливает возможность ее исследования как системного объекта. Поэтому логикой исследования стал поиск ответов на следующие вопросы.

1. Сочетанием каких психологических и психодинамических характеристик личности представлена конкурентоспособность (описание объекта).
2. Каким может быть это сочетание (структура объекта).
3. Какие условия могут способствовать развитию этих качеств.

В соответствии с представлением о конкурентоспособности личности и выбранным направлением исследования мы поставили перед собой цель: определить значимые индивидуально-психологические характеристики личности, сочетание или комбинация которых представляет собой конкурентоспособность и которые возможно и необходимо развивать.

В исследовании приняли участие 116 человек, отличающихся по возрасту, роду деятельности, стажу, профессиональному опыту, социальному статусу.

В работе использовалась специально разработанная диагностическая программа, предусматривающая исследование интегральных характеристик личности профессионала (направленности, компетентности, гибкости), уровня самосознания и психодинамических характеристик личности, лежащих в основе развития конкурентоспособности. Программа включала следующие методики: тест «Индекс жизненной удовлетворенности», адаптированный Н.В. Паниной, опросник структуры темперамента В. Русалова; личностный опросник Г.Ю. Айзенка для взрослых (EPQ); методика измерения «Ригидности» Н.В. Киршевой и Н.В. Рябчиковой; методики Т. Элерса на диагностику мотивации к успеху и мотивации к избеганию неудач; методика диагностики степени готовности к риску Шуберта; метод монографического изучения личности; самоактуализационный тест (САТ) Э. Шострома, адаптированный Л.Я. Гозманом и др.; тест-опросник смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева; тест оценки коммуникативных и организаторских склонностей Б.А. Федоришина; методика измерения самоэффективности, адаптированная А.В. Бояринцевой; методика «Порог активности» Н.Ф. Вишняковой; опросник направленности личности Б. Басса, статистические методы обработки материалов экспериментального исследования.

В результате анализа диагностических данных выделенные 25 признаков индивидуально-психологических характеристик личности были подвергнуты обработке методом корреляционного и факторного анализа с целью определения факторов, объясняющих связи между переменными.

Полученные результаты позволили определить систему индивидуально-психологических особенностей конкурентоспособности личности. В нее вошли:

деятельностная и социальная эргичность, пластичность, ассертивность, самоэффективность, а также интегральные характеристики личности (направленность, компетентность, гибкость) и показатели самосознания, которые входят в каждый из выделенных факторов, но с разными факторными весами. Таким образом, личностные, интегральные и психодинамические характеристики объединились в данных факторах и определили психологическую структуру и содержание конкурентоспособности личности.

Далее в данной группе испытуемых был проведен сравнительный анализ высоких и низких показателей индивидуально-психологических характеристик, определяющих конкурентоспособность. Оказалось, что испытуемые различаются между собой наличием корреляционных связей и количеством выделенных факторов. В результате определилась группа, составившая 41% (n = 28) испытуемых, которая характеризуется большим количеством корреляционных связей и высокими показателями по всем трем факторам, и группа, составившая 59% (n = 40) испытуемых, у которой мы наблюдаем меньшее количество корреляционных связей и низкие показатели по одному или двум из трех факторов.

Среди признаков с низкими значениями наибольший вес имеет фактор, характеризующий компоненты самосознания, что говорит о превалирующем значении самоэффективности для такой комплексной способности как конкурентоспособность. На втором месте по значимости стоит ассертивность и пластичность, на третьем месте – эргичность. То есть, чтобы быть конкурентоспособным, необходима мотивация на успех, высокий уровень целенаправленной активности, высокий уровень самоорганизации и быстрое реагирование на изменение ситуации.

Кроме признаков, выявленных эмпирическим путем и определяющих индивидуальную относительную норму для конкурентоспособности личности, которая должна быть социально и профессионально востребованной, необходимыми являются также признаки социальной успешности, то есть критерии социальной относительной нормы.

Выделенные нами критерии социальной успешности: признание; социальный статус, например, руководство фирмой или компанией; востребованность; известность; узнаваемость; публичность; участие в конкурсах; бренд, реклама в известных, престижных изданиях; длительность успешного существования на рынке труда, процветание и др. помогли провести качественный анализ в выделившихся группах. Что позволило сделать следующий вывод: в группе, обладающей конкурентными преимуществами профессионалы характеризуются ярко выраженной согласованностью индивидуальной и социальной относительных норм, определяющих успешность и самоэффективность.

Таким образом психологической основой конкурентоспособности профессионала являются тесные, взаимообусловленные связи психологических и психодинамических характеристик, что доказывает преемственность идей Б.М. Теплова в современных исследованиях.

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ, проект № 15-06-10779.

Литература

1. Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК, 2002.
2. Митина Л.М., Токарева Е.В. Конкурентоспособность – расширение границ собственных возможностей в профессиональной карьере / сб. статей «Психология личностного и профессионального развития субъектов непрерывного образования». М., 2015.
3. Небылицын В.Д. Психофизиологические исследования индивидуальных различий. М.: Наука, 1976.
4. Русалов В.М. Биологические основы индивидуально-психологических различий. М.: Наука. 1979.

5. Теплов Б.М. Типологические свойства нервной системы и их значение для психологии. – В кн.: Философские вопросы физиологии высшей нервной деятельности и психологии. М., 1963, С. 475–498.
6. Теплов Б.М. Избранные труды: в 2-х т. М.: Педагогика, 1985. Т. 1.
7. Теплов Б.М. Избранные труды: в 2-х т. М.: Педагогика, 1985. Т. 2.

УДК 159.92

Проблема волевой регуляции в отечественной дифференциальной психологии и психофизиологии

Москвин В.А., Москвина Н.В.
ФГБОУ ВО Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодёжи и туризма (г. Москва)

Ключевые слова: общая психология, дифференциальная психология, психофизиология, спортивная психология, спортивная психофизиология, индивидуальные особенности человека, волевая регуляция, регулятивные функции человека, мозг, межполушарные асимметрии.

Аннотация: рассмотрены взгляды ведущих представителей отечественной дифференциальной психологии и психофизиологии (Г.И. Челпанов, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, А.Р. Лурия) на проблему индивидуальных особенностей волевой регуляции человека, рассмотрены также взгляды отечественных спортивных психологов (А.Ц. Пуни, П.А. Рудик) на проблему волевой регуляции в спорте, приведен анализ психологической структуры произвольных действий в спорте; дан анализ характеристик волевых качеств личности и условий их формирования; приведен анализ процесса воспитания волевых качеств спортсменов с точки зрения отечественной спортивной психологии, проанализированы современные исследования волевых процессов человека с учетом достижений современной психологии и психофизиологии, а также с позиций межполушарной асимметрии и межполушарных отношений. Приведенные результаты показывают значимость доминирования структур левого полушария в реализации волевых возможностей человека.

Volitional regulation problem in domestic Differential psychology and psychophysiology

V.A. Moskvin, N.V. Moskvina.

Keywords: general psychology, differential psychology, psychophysiology, sports psychology, sports psychophysiology, the individual characteristics of a person, a strong-willed regulation, the regulatory function of the human, brain, hemispheric asymmetry.

Abstract: considered views of leading representatives of the domestic differential psychology and psychophysiology (G. Chelpanov, L. Vygotsky, S. Rubinstein, B. Teplov, A. Luria) on the problem of the individual characteristics of a strong-willed man of regulation, as discussed views of national sports psychologists (A. Pugni, P. Rudic) on the problem of strong-willed regulation in sport, the analysis of the psychological structure of arbitrary action in the sport; analyzes the characteristics of strong-willed qualities of the person and the conditions of their formation; The analysis of the training process of volitional qualities of athletes in terms of the domestic sports psychology, analyzed recent studies of human volitional processes, taking into account the achievements of modern psychology and psychophysiology, and also from the standpoint of inter-hemispheric asymmetry and the hemispheric relations. These results show the importance of the dominance of the left hemisphere structures in the implementation of volitional human capabilities.

Введение. Воля в психологии, как самостоятельное психическое явление, рассматривается наряду с разумом и эмоциями. Из этого следует выделение трех сфер личности и трех типов психических процессов: интеллектуальных, эмоциональных и волевых. Е.П. Ильин отмечает, что «если ум человека есть характеристика сознания по формам отражения объективной действительности, а чувства – характеристика того же сознания по формам отношения к действительности, то воля – это характеристика сознания по формам регулирования самой деятельности человека во внешнем мире» [2]. Проблема индивидуальных особенностей волевой регуляции имеет большое значение в отечественной психологии [1]. Также она важна и в спортивной психологии при отборе и подготовки спортсменов высокой квалификации и уже давно находится в центре внимания спортивных психологов [5-10]. Рассмотрим взгляды ведущих представителей отечественной дифференциальной психологии и психофизиологии на проблему волевой регуляции человека.

Г.И. Челпанов. Сфера научных интересов Г.И. Челпанова была чрезвычайно богата и разнообразна. Ученый обладал широчайшей эрудицией и оставил работы во многих областях философских и психологических знаний (история философии, теория познания, онтология, логика, этика, история психологии, экспериментальная психология). Считается, что Г.И. Челпанов выделял в волевом акте три элемента: желание, стремление и усилие.

В 1897 году журнал «Мир Божий» публикует работу Г.И. Челпанова «О свободе воли» [18], в которой автор, защищая идею свободы воли, обращается к истории постановки вопроса, оба аспекта которого (признание свободы воли и отрицание свободы воли) он рассматривает с трех позиций: психологической, метафизической и моральной. Раскрывая взгляды защитников свободы воли – индетерминистов, – Г.И. Челпанов указывает, что человек сам от себя начинает ряд действий и не подчиняется мировой причинности. Это доказательство свободы воли автор называет психологическим. Другое, метафизическое доказательство, по мнению Г.И. Челпанова, предполагает то обстоятельство, что воля сама от себя начинает известные действия из ничего, что воля обладает творческой способностью, а наше сознание, по этой теории, может оказывать влияние на наше тело, само, не будучи ни от чего зависимо. Воля человека может действовать без причин, может выбирать между двумя мотивами, может действовать, не затрачивая энергии. Третье доказательство – моральное, основано, как считает Г.И. Челпанов, на чувстве ответственности. «В нас есть чувство ответственности, есть сознание того, что мы и наш характер есть истинная причина данного действия. Это-то чувство ответственности и есть причина того, что мы волю считаем свободной» [18]. Г.И. Челпанов видит сущность морального доказательства свободы воли в этом, что каждому индивидууму присущ свой характер, и в нем есть чувство ответственности за свой характер или за свои действия, что значит он свободен. Таким образом, Г.И. Челпанов рассматривает три доказательства свободы воли – «первое психологическое, что воля действует без причины. Второе доказательство метафизическое, что сознание, воля может действовать на наше тело и таким образом нарушать общую причинность… Третье доказательство – моральное, основанное на существовании у нас чувства ответственности: если бы не было свободы воли, то мы не имели бы и чувства ответственности» [18].

Л.С. Выготский. Л.С. Выготский проблему воли также связывал со свободой выбора. Он относит волю к высшим психическим функциям человека, развитие которых осуществляется как овладение человеком собственным поведением при помощи различных средств [3]. Характерные признаки овладения собственным поведением проявляются, главным образом, в свободном выборе действия. Свободный выбор между двумя возможностями, определяемый не извне, а самим испытуемым (ребенком), экспериментально моделировался путем создания многозначности мотивов действия и их борьбой. В результате было установлено, что в сложных, затруднительных для ребенка случаях (лимит времени выбора, неизвестность, индифферентность, уравновешенность или разнообразие мотивов выбираемых действий) он добровольно прибегает к жребию для

осуществления выбора. Тем самым, ребенок «вводит в ситуацию новые стимулы, совершенно нейтральные по сравнению со всей ситуацией, и придает им силу мотива» [3], он воздействует на собственный выбор действий, создавая вспомогательный мотив.

С.Л. Рубинштейн. С.Л. Рубинштейн полагал, что волевое действие – это «сознательное, целенаправленное действие, посредством которого человек осуществляет стоящую перед ним цель, подчиняя свои импульсы сознательному контролю и изменяя окружающую действительность в соответствии со своим замыслом» [15]. Завершающая стадия волевого акта – это исполнение решения, при котором действие становится поступком. Это высшая ступень волевой деятельности может быть сложным и длительным процессом [15]. Говоря о целостности психической жизни С.Л. Рубинштейн писал, что «один и тот же процесс может быть (и обыкновенно бывает) и интеллектуальным, и эмоциональным, и волевым. Изучая волевые процессы, мы изучаем волевые компоненты психических процессов» [15]. Вслед за С.Л. Рубинштейном большинство авторов рассматривают психическую регуляцию как собственно человеческий вид регуляции, имеющий исполнительские и побудительные формы. В первом случае человеком кто-то управляет, например, ребенком руководят взрослые, родители, когда его активность направлена на выполнение требований, предъявляемых извне, во втором – он находит источники активности в себе, осуществляя акт саморегуляции [15].

Б.М. Теплов. Научная деятельность Б.М. Теплова обогатила разные отрасли отечественной психологии, но, прежде всего, с его именем связана разработка проблем индивидуально-психологических различий. При этом в центре его научных интересов были вопросы способностей и одаренности. По Б.М. Теплову, изучение индивидуальных различий составляет одну из важнейших задач психологии. Эта точка зрения противостоит представлениям о том, что общественная сущность человеческой психики – нечто общее, одинаковое, а индивидуальные различия – отклонения от нормы, несущественные вариации. Б.М. Теплов подчеркивал продуктивное, творческое начало в индивидуальном своеобразии, важность для общества разнообразия индивидуальностей. Им была проведена значительная теоретическая работа и выполнены фундаментальные эмпирические исследования по психологии индивидуальных различий в сфере способностей. Труды Б.М. Теплова [17] рассматривают также и проблему волевой регуляции. В своей выдающейся работе «Ум полководца» он писал: «Принято думать, что от полководца требуется наличие двух качеств – выдающегося ума и сильной воли (причем под словом «воля» разумеется очень сложный комплекс свойств: сила характера, мужество, решительность, энергия, упорство и т.п.). Эта мысль совершенно бесспорная. Наполеон внес в нее новый важный оттенок: дело не только в том, что полководец должен иметь и ум, и волю, а и в том, что между ними должно быть равновесие, что они должны быть равны: «Военный человек должен иметь столько же характера, сколько и ума». Дарования настоящего полководца Наполеон сравнивал с квадратом, в котором основание – воля, высота – ум. Квадрат будет квадратом только при условии, если основание равно высоте; большим полководцем может быть только тот человек, у которого воля и ум равны. Если воля значительно превышает ум, полководец будет действовать решительно и мужественно, но мало разумно; в обратном случае у него будут хорошие идеи и планы, но не хватит мужества и решительности их осуществить их. Б.М. Теплов отмечает далее: «Наполеоновская «формула квадрата» имела большой успех: цитируют ее постоянно. При этом нередко идут дальше и ставят такого рода вопрос. Так как «равновесие в природе встречается редко» (Драгомиров М.И. Одиннадцать лет. 1895 – 1905: Сб. оригинальных и переводных статей. В 2-х т. Т. 2. СПб., 1909. С. 394.), то в большинстве случаев придется мириться с тем, что дарование полководца окажется не квадратом, а прямоугольником, придется мириться с тем, что равновесие, являющееся идеалом, будет нарушено. Что же надо признать более желательным: нарушение равновесия в сторону воли или в сторону ума? Что лучше: полководец с преобладанием воли или с

преобладанием ума? Мне не приходилось встречать в литературе случаи, когда этот вопрос решался бы в пользу ума. Обычно сам вопрос ставится для того, чтобы развернуть учение о примате воли в деятельности полководца. Чрезвычайно типичной является в этом отношении точка зрения М.И. Драгомирова. По его мнению, «из всех деяний человеческих война есть дело в значительной степени более волевое, чем умовое». Как бы план ни был гениален, он может быть совершенно испорчен исполнением, а исполнение лежит в области воли, если не исключительно, то в несравненно большей мере, чем в области ума. Самые невероятные подвиги совершены почти одной волей: пример – переход Суворова через Альпы в 1799 г.» [17].

А.Р. Лурия. Концепция А.Р. Лурия [4] о парциальном доминировании зон мозга позволяет говорить о том, что основы индивидуальных различий здоровых людей связаны с вариабельностью сочетаний парциального доминирования сенсорных и моторных признаков (что определяет разный их вклад в процессы реализации высших психических функций). Для изучения особенностей функциональных асимметрий человека в настоящее время широко используются методики А.Р. Лурия (2000), направленные на оценку «парциального левшества» (или парциального доминирования определенных зон мозга), а также пробы других авторов, включенных в «Карту латеральных признаков» [5]. А.Р. Лурия, который также является одним из основателей отечественной психофизиологии, касаясь проблемы способностей и одаренности в целом, говорил о наличии «плюс-симптомов» и «минус-симптомов» в функционировании психики. «Плюс-симптомы», например, в виде парциального доминирования зрительных зон правого полушария обеспечивают более быструю переработку зрительно-пространственной информации (с учетом специализации правого полушария для реализации данной функции). «Плюс-симптомы» в виде парциального доминирования височных (слуховых) зон правого полушария обеспечивают более быструю переработку музыкальной информации (мелодия, звуки), а при парциальном доминировании височных зон левого полушария происходит более качественная переработка слухо-речевой информации. Таким образом, парциальное доминирование определенных зон мозга усиливает соответствующие функции (в том числе, и в сфере двигательной активности), что имеет прямое отношение и к проблеме двигательной одаренности в спорте [5].

Учет особенностей функциональных асимметрий мозга (ФАМ) в спортивной деятельности имеет значение в плане выявления одаренности в определенных сферах психики (например, в двигательной сфере), что связано с парциальным доминированием лобных (двигательных) отделов мозга, в особенности его левой лобной доли. Воспитание спортсменов высокого класса часто ведется на уровне предельных физических и психических напряжений, что определяет углубление научных представлений о физиологических механизмах совершенствования функциональных резервов человеческого организма в процессе адаптации к возрастающим нагрузкам и требует обязательного учета индивидуальных особенностей спортсмена (в т.ч., и латеральных) [5-12].

Из спортивной психологии известно, что попытки обучать юных спортсменов посредством усиления и тренировок не ведущего органа – руки, ноги (без учета индивидуальных особенностей асимметрий), может приводить к отрицательным результатам в виде задержек развития при формировании спортивного мастерства. Проблема леворукости имеет большое значение и в спортивной практике. Левый профиль асимметрии у борцов, боксеров, теннисистов, фехтовальщиков делает их крайне неудобными соперниками для чистых правшей. Во многих исследования затрагиваются проблемы переучивания левшей, в том числе в процессе физического воспитания или обучения технике и тактике в разных видах спорта. Показано, что обучение юных футболистов-левшей техническим приемам через неведущую (правую) ногу замедляет физическое развитие. Поэтому учет левых моторных асимметрий у

леворуких спортсменов и правильное их развитие способствует более высоким спортивным достижениям, правильному выбору амплуа и тактики действий спортсмена. Обучения юных спортсменов с учетом их индивидуальных латеральных профилей являются одной из центральных задач применения знаний нейропедагогики в спорте [24]. Психофизиологическая диагностика индивидуальных особенностей (в том числе и двигательных) может быть использована для тестирования и выявления двигательно одаренных детей и подростков к определенным видам спорта.

Регуляторные процессы человека А.Р. Лурия [4] в большей степени связывал с третьим блоком мозга, который включает в себя лобные отделы. Современные исследования подтверждают имеющееся мнение о наличии асимметрии блоков мозга А.Р. Лурия, в том числе и третьего блока. Сегодня рядом работ установлено, что регуляторные аспекты (по крайней мере у мужчин) по преимуществу обеспечиваются структурами лобных отделов левого полушария. Эти положения подтверждаются данными психодиагностических исследований лиц с разными латеральными особенностями и тем, что доминирование левой лобной доли (у лиц мужского пола) связано с более высокими показателями сформированности жизненных целей (целеобразования) и таким психологическим феноменом как «временная перспектива» [5-13; 19-25].

В отечественной психологии (в советский период развития) успешно и активно была представлена линия изучения волевого усилия человека. Ее представители рассматривали усилие как центральный и специфический признак воли. Это направление берет свое начало от работ А.Ф. Лазурского, М.Я. Басова и продолжается В.Н. Мясищевым, В.С. Мерлиным. В отечественной психологии 50–80-х годов XX в. оно разрабатывалась и в психологии спорта – А.Ц. Пуни [14], П.А. Рудик [16] и др. Это направление справедливо считает чисто отечественным, поскольку за рубежом не было традиции рассматривать усилие как центральную черту воли [10].

А.Ц. Пуни. А.Ц. Пуни выделял в волевом акте три компонента: познавательный (поиск правильного решения, самооценка результатов волевых действий); эмоциональный (самомотивировка, усиление); исполнительский (физическая регуляция посредством сознательного принуждения) [14]. В концепции Пуни воля определяется как «деятельная сторона разума и моральных чувств, позволяющая человеку управлять самим собой, особенно в условиях преодоления препятствий различной степени трудности». По мнению Пуни А.Ц., препятствия – необходимое условие актуализации и развития воли. Они возникают вследствие несоответствия возможностей человека (его представлений, мыслей, чувств, действий) объективным условиям и особенностям деятельности и делятся на внешние и внутренние. Под внешними препятствиями понимались любые объективные условия и особенности внешней среды и деятельности, которые становятся помехой в достижении цели, в решении частных задач; под внутренними препятствиями – возникающие под влиянием внешних условий жизни и деятельности человека объективные изменения и состояния внутренней среды его организма, служащие помехой в достижении целей. По мнению Пуни А.Ц., понимание внутренних препятствий только как чисто психических явлений (неблагоприятных эмоциональных и конфликтных психических состояний) не всегда обоснованно, т.к. психические явления – вторичные, производные, субъективная сторона объективных изменений и состояний внутренней среды организма. Внешние и внутренние препятствия взаимодействуют, проявляясь в трудностях различной степени [14].

П.А. Рудик. Под руководством П.А. Рудика [16] на кафедре психологии ГЦОЛИФК были осуществлены исследования по четырем основным направлениям:

К первой группе относятся исследования характерных особенностей различных психологических процессов, как существенных компонентов физических упражнений.

Ко второй – экспериментальные исследования некоторых сенсорных процессов и двигательных реакций в их отношении к физическим упражнениям.

К третьей – психологические исследования по проблеме обучения физическим упражнениям и спортивной тренировки.

К четвертой – исследования по проблеме воспитания волевых качеств личности при занятиях физическими упражнениями и спортом.

П.А. Рудик рассматривал волю как способность человека действовать в направлении поставленной цели, преодолевая при этом внешние препятствия. В сознании большинства людей слово «воля» выступает как синоним волевой регуляции, то есть способности человека преодолевать возникающие затруднения. О воле человека можно судить по тому, насколько он способен справляться с трудностями. По П.А. Рудику, воля – способность человека действовать для достижения сознательно поставленной цели, преодолевая при этом внутренние препятствия. Таким образом, воля является синонимом волевой регуляции, функция которой – преодоление трудностей и препятствий [16].

П.А. Рудик предлагал, исходя из детерминации переживаний, выделять две группы трудностей: объективные и субъективные. Объективные трудности – это те, что обусловлены специфическими для данного вида деятельности препятствиями, без преодоления которых невозможно осуществление этой деятельности и Основная отличительная черта объективных трудностей в том, что они по своему содержанию одинаковы для всех людей. К субъективным трудностям П.А. Рудик относит те, которые выражают личное отношение человека к объективным особенностям данного вида деятельности. Эти трудности носят индивидуальный характер и могут быть различными у представителей одного и того же вида спорта [16]. А.Ц. Пуни также писал о препятствиях как о важном вопросе проблемы воли, «который до сего времени в общей психологии не привлекал внимания ни исследователей-психологов, ни авторов работ по проблеме воли» [14, с. 11].

Под руководством П.А. Рудика сотрудниками кафедры психологии ГЦОЛИФК был выполнен целый ряд научных работ по проблемам волевой регуляции в физическом воспитании и спорте. Среди этих работ были следующие опубликованные исследования:

– Эмоционально-волевые особенности в беге на различные дистанцию (О.А. Черникова, 1938).

– Психологическое исследование волевого усилия при преодолении трудностей в беге и лыжных гонках (Г.Б Мейксон, 1949).

– Психологический анализ преодоления трудностей при волевых действиях в спорте (О.А. Черникова, 1954).

– Волевые действия в спорте (О.А. Черникова, 1957).

– Исследование процесса произвольного преодоления трудностей при длительной мышечной работе (О.А. Черникова, 1959).

– Формирование волевых качеств у футболистов (Г.М. Гагаева, 1960).

– Содержание и методы волевой подготовки спортсмена (Г.М. Гагаева, 1962).

– Особенности эмоционально-волевых процессов при нарушении динамического стереотипа привычного действия (И.И. Липендина, 1962).

– О волевой подготовке гимнастов (А. П. Богомолов и И.Г. Келишев 1962).

– О волевой подготовке бегуна на средние дистанции (Ю.Г. Травин, 1962).

– Психологические особенности волевых действий при преодолении трудностей во время финиширования в беге на 500 и 800 метров (Г.Б. Мейксон, 1962).

– О волевой подготовке пловца (Н.А. Бутович, 1962).

– Эмоционально-волевые особенности действий спортсмена конника при преодолении препятствий (О.А. Черникова, 1962).

– О волевой подготовке боксеров (Н.А. Худадов, 1962).

П.А. Рудик отмечал, что исследования проблемы волевой подготовки спортсменов, проводимые на кафедре психологии ГЦОЛИФК, охватывают следующий круг вопросов: 1)

психологическая структура произвольных действий; 2) характеристика волевых качеств личности и условий их формирования; 3) анализ процесса воспитания волевых качеств спортсмена.

В связи с этими работами в 70-е гг. XX в. отечественные ученые пришли к пониманию того факта, что волевая подготовка – часть психологической подготовки, рассматриваемая как целостная реакция и как составная часть тренировочного процесса, не охватывает всего многообразия психических функций. Неполнота этой реакции по своему охвату, ее отнесенность педагогами к тренировочному процессу, осознание необходимости учета разнообразных компонентов психики привели к выделению психологической подготовки как особого образования в рамках именно подготовки, а не тренировочного процесса. Именно в рамках подготовки качеств, необходимых спортсмену, может получить свою определенность, следовательно, и самостоятельность, выступая как тренировочный процесс, направленный на формирование тех или иных качеств, функций, процессов. Психологическая подготовка осуществляется лишь путем «совершенствования» навыков, направленных на обеспечение определенного состояния спортивной формы (или тренированности). Тренировка всегда связана с воспитанием и развитием необходимых спортсмену морально-волевых качеств – силы воли, воли к победе, к достижению поставленной цели, самообладания, упорства, твердости в борьбе с трудностями, решительности, смелости, уверенности в себе, способности к проявлению волевых усилий, направленных на преодоление препятствий, дисциплинированности и т. д. Эти волевые качества формируются в процессе тренировки не как какие-то абстрактные способности, а как связанные с конкретными условиями спортивной деятельности [16].

В настоящее время, в связи с ростом профессионализации спорта высших достижений и возрождением массового и юношеского спорта, изучение психологических основ процесса развития волевой активности у занимающихся спортом, основ процесса волевой подготовки спортсменов по различным видам спорта с учетом их индивидуальности и спортивной специализации является важной научно-исследовательской задачей.

Сегодня на кафедре психологии РГУФКСМиТ (ГЦОЛИФК), продолжая традиции П.А. Рудика, проводятся дальнейшие исследования волевых (регуляторных процессов) у спортсменов с позиций современной психофизиологии [5-13]. Получены новые данные, которые свидетельствуют о наличии индивидуальных особенностей волевой регуляции человека, связанных с особенностями его функциональных асимметрий [5-13; 19-26;]. Выявлены индивидуальные особенности склонности к риску и импульсивности на примере студентов спортивного вуза [11] с разными признаками доминирования регулятивного блока мозга по А.Р. Лурия [4]. Исследованы и выявлены индивидуальные особенности контроля за действием, обусловленные функциональными асимметриями [12]. Полученные данные могут быть полезны при подготовке спортсменов высокой квалификации (с учетом индивидуальных особенностей произвольной регуляции и контроля за действием в спортивной психологии). Разработаны и апробированы методики психологической и психофизиологической диагностики регуляторных процессов в спорте, изданы методические рекомендации, рассматривающие вопросы связи функциональных асимметрий человека с его регуляторными (волевыми) характеристиками применительно к спортивной деятельности. Приведены результаты апробации психологических и психофизиологических методик диагностики индивидуальных особенностей регуляторных процессов на выборках студентов спортивного вуза и высококвалифицированных спортсменов [5-13; 19-26;].

Полученные данные позволяют говорить о наличии индивидуальных различий в особенностях волевых функций человека, связанных с межполушарными асимметриями человека. Результаты могут быть практически использованы для диагностики индивидуальных особенностей волевой регуляции в спортивной психологии при

подготовке спортсменов высокой квалификации и для прогнозирования поведения человека в экстремальных ситуациях.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ, проект № 16-06-50146-а (ф)

Литература

1. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1991.
2. Ильин Е.П. Психология воли. СПб.: Питер, 2000.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти томах. Т.3. Проблемы развития психики / под ред. А.М. Матюшкина. М.: Педагогика, 1983.
4. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга (3-е изд.) М.: Академический Проект, 2000.
5. Москвин В.А., Москвина Н.В. Межполушарные асимметрии и индивидуальные различия человека. М.: Смысл, 2011.
6. Москвин В.А., Москвина Н.В. Методика диагностики регуляторных процессов в спорте // Спортивный психолог. 2012, 3(27). С. 65–67.
7. Москвин В.А., Москвина Н.В. Психофизиология индивидуальных различий в спорте высших достижений // Спортивный психолог. 2011, 1(22). С. 72–76.
8. Москвин В.А., Москвина Н.В. Психофизиология индивидуальных различий в спорте. М.: НИИ спорта РГУФКСМиТ, 2013.
9. Москвин В.А., Москвина Н.В. Спортивная психофизиология как новое направление психологии // Спортивный психолог. 2015, 4(39). С. 10–14. doi: 10.18411/d-2016-041
10. Москвин В.А., Москвина Н.В., Шумова Н.С., Ковалевский А.Г. Взгляды П.А. Рудика на проблему волевой регуляции в спорте // Спортивный психолог. 2013, 2(29). С. 15–19.
11. Москвин В.А., Москвина Н.В., Шумова Н.С., Ковалевский А.Г. Индивидуальные особенности склонности к риску и импульсивности (на примере студентов спортивного вуза) // Теория и практика физической культуры. 2012. N 5. С. 6–11.
12. Москвин В.А., Москвина Н.В., Шумова Н.С., Ковалевский А.Г. Индивидуальные особенности контроля за действием в спорте // Теория и практика физической культуры. 2013. N 1. С. 76–79.
13. Москвина Н.В. Индивидуальные особенности волевой регуляции (на примере студентов спортивного вуза) // Спортивный психолог. 2010. 3(21). С. 44–49.
14. Пуни А.Ц. Психологические основы волевой подготовки в спорте / А.Ц. Пуни. Л.: ГДОИФК, 1977.
15. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: в 2-х т. М.: Б.и, 1989. Т. 2.
16. Рудик П. А. Психологические основы морально-волевой подготовки спортсмена / П.А. Рудик // Проблемы психологии спорта. М.: ФиС, 1962. С. 9–20.
17. Теплов Б.М. Ум полководца (опыт психологического исследования мышления полководца по военно-историческим материалам). // В кн.: Теплов Б.М. Избр. труды. В 2-х т. Т.1. М., 1985. С.223–305.
18. Челпанов Г.И. О свободе воли // Мир Божий. 1897. N 11–12.
19. Moskvin V.A., Moskvina N. V. Psychophysiology and features volitional regulation sport university students // European Journal of Education and Applied Psychology. 2015. N 3. P. 62–65. doi: 10.18411/d-2016-043
20. Moskvina N.V., Moskvin V.A. Hemispheric asymmetry and features communication processes in sport psychology // European Journal of Education and Applied Psychology. 2015. N 3. P. 59–62. doi: 10.18411/d-2016-044
21. Moskvin V.A., Moskvina N. V., Shumova N. S., Kovalevski A. G. Tendency to risk and impulsiveness at students of sports university // Austrian Journal of Humanities and Social Sciences . 2015. 7-8. P. 80–84. doi: 10.18411/d-2016-045

22. Moskvin V.A., Moskvina N. V., Shumova N. S., Kovalevski A. G. Control over the actions in sports psychology // Austrian Journal of Humanities and Social Sciences . 2015. N 7-8. P. 84–86. doi: 10.18411/d-2016-046
23. Moskvin V.A., Moskvina N. V. The problem of strong-willed regulation of athletes in the course of preparation of sports psychologists // Materials of the International scientific-practical conference for the workers of science and education «Education & Science – 2016». Part 3. St. Louis, Missouri, USA: Science and Innovation Center Publishing House, 2016. P. 9–12. doi: 10.18411/d-2016-047
24. Moskvin V.A., Moskvina N. V. Hemispheric asymmetry and principles of differential neyropedagogy in higher education // Materials of the International scientific-practical conference for the workers of science and education «Education & Science - 2016». Part 4. St. Louis, Missouri, USA: Science and Innovation Center Publishing House, 2016. P. 259–262. doi: 10.18411/d-2016-048
25. Moskvin V.A., Moskvina N. V., Shumova N. S. Volitional regulation and features of motivation young players // European Journal of Education and Applied Psychology. 2016. N 1. P. 59–62.
26. Moskvina N. V., Moskvina K. V. Individual features of psychological time management // European Journal of Education and Applied Psychology. 2016. N 1. P. 63–66.

УДК 159.923.2

Следуя принципам предшественников

Осницкий А.К. (pirao@mail.ru)
ФГБНУ «Психологический институт РАО» (г. Москва)

Ключевые слова: основные свойства нервной системы, индивидуальные особенности нервной системы, реактивность, импульсивность, деятельность,

Аннотация. Анализируется изучение соотношения процессов возбуждения и торможения в работах русских физиологов, подчеркивается связь процессов торможения с обучением, становление «русского пути в психологии», вклад С.Л.Рубинштейна и А.Н.Леонтьева, оценивается вклад Б.М.Теплова в изучение индивидуальных особенности нервной системы, задатков и способностей, а также поиска путей и методов воспитания и обучения детей, организации труда и жизни взрослых с учетом индивидуальных особенностей.

Following the principles of predecessors

Osnitsky A.K.

Keywords: basic properties of the nervous system, the individual characteristics of the nervous system, reactivity, impulsivity, activity,

Abstract: The study analyzes the ratio of excitation and inhibition in the works of Russian physiologists, "Russian path in psychology", the contribution of S.L Rubinstein and A.N. Leontiev, B.M. Teplov estimated contribution to the study of individual features of the nervous system, the deposits and abilities, as well as finding ways and methods of upbringing and education of children, labor organizations, and adult life based on individual characteristics.

Основным лейтмотивом представленного сообщения является следующее: мы идем по стопам предшественников, не догматически следуя установленным ими положениям в психологии, а опираясь на них, пытаясь продолжить и развить их основные идеи. На этом пути и в работах предшественников мы находим новые грани, которым они положили начало, и обнаруживаем новое знание, созвучное голосам из прошлого.

Начиная с работ И.М. Сеченова и И.П. Павлова, исследующих физиологические механизмы поведения человека и животных, в Российской науке предметом исследования

стали процессы возбуждения и торможения, причем первый в онтогенезе был процессом энергообеспечения в поведении, а процесс торможения, возникающий несколько позднее приходя на смену возбуждению и на предотвращение истощению, и на регуляцию усилия, исходно стал рассматриваться как процесс связанный с обучением. «Всякое произвольное движение – движение выученное» – писал И.М. Сеченов. М.Г. Ярошевский подчеркивал, что И.М. Сеченов связывал волевой акт и произвольность поведения с феноменом торможения и ценностной ориентацией поступков. «Вся аргументация «Рефлексов головного мозга» сводится к объяснению того как формируются люди высшего типа произвольности» – пишет он и дальше поясняет: «...поведенческая задача торможения применительно к человеку: взамен приспособления к среде – противодействие ей во имя высших нравственных ценностей» [с. 10–11]. Неслучайно, анализируя особенности развития отечественной психологии, М.Г. Ярошевский заговорил о русском пути в психологии, противостоящем преобладающим социодарвинистским и приспособительным тенденциям в объяснении психического.

Г.И. Челпанов в связи с организацией Психологического института говорил о необходимости объединения всех направлений теоретических и экспериментальных психологических исследований под флагом «общей психологии». Высокая гражданская позиция исследователя была подготовлена предшествующими поколениями демократических сил России. И надо отметить, что путь преодоления неопределенности в поиске путей демократических преобразований также был в России существенно отличным от движений к демократии в Европе и Америке. Вспомним слова А.С.Пушкина написанные в 1834 году о Северной Америке: «С изумлением увидели демократию в отвратительном цинизме, в ее жестоких предрассудках, в ее нестерпимом тиранстве. Все благородное, бескорыстное, все возвышающее душу человеческую подавлено неумолимым эгоизмом и страстью к довольству» (Пушкин А.С. Полн. собр. соч. Т. 12. М., 1949 – С. 104). Труды Н.И. Пирогова, К.Д. Ушинского, И.М. Сеченова, В.М. Бехтерева, И.П. Павлова, А.А. Ухтомского так или иначе сформировали тот фундамент, на котором Г.И. Челпанов, ратуя о целостном подходе к изучению человека, собирался строить и строил в первые десятилетия существования Института «общую психологию».

На этой почве, прибавив к ней знания о европейской психологии вырос и Л.С. Выготский, которого по праву, но только через 40 лет после смерти, назвали «Моцартом в психологии» (С. Тулмин, 1974). Он действительно задал новые ориентиры в психологии и педагогике, предложил «культурно-историческую концепцию развития высших психических функций», поставил проблему соотношения развития сознания и обучения в книге «Мышление и речь», как проблему культурной опосредствованности разноплановых психических явлений...

В это же время Г. Олпорт в Америке, а С.Л. Рубинштейн в России задали новое понимание личности, как природного существа, накапливающего с приобретением опыта диспозиции по отношению к миру предметов и миру людей («собственную философию»). А. Маслоу вводит понятие «самоактуализации», а С.Л. Рубинштейн – еще в 1922 году заявляет о «принципе творческой самодеятельности» как принципе развитии ребенка и взрослого, который предваряет провозглашенный позднее «принцип единства сознания и деятельности» и о самой деятельности и ее регуляции говорит, что они всегда должны соответствовать замыслу человека. Нетрудно заметить, что именно этим он подчеркнул, вслед за К. Марксом специфичность деятельности человека, отличие ее от напоминающего деятельность поведения животных. Так же подчеркивал опосредствованность как важнейшее свойство психического. Своими трудами он положил начало изучению самодетерминации в личностном развитии человека, на основании которых в настоящее время разрабатывается понятие субъектности – авторства человека в осуществляемом им управлении своим поведением.

А.Н. Леонтьев, разрабатывая теорию развития деятельности в связи с развитием психики, заложил основания для понимания деятельности как основания развития психики,

что позволило многим психологам, говоря впоследствии о развитии высших психических функций, произвольных и осознаваемых (по Выготскому), приговаривать «все высшие психические функции формируются в деятельности, для деятельности и через деятельность». Но придав деятельности глобальное значение в развитии психики, он при этом «выплеснул» из сферы исследования психики реактивное и импульсивное поведение человека. Не оправдывают его и неоднократные оговорки о том, что импульсивное и реактивное поведение в деятельности присутствуют в «снятом» виде, т. е. пропущенные через призму деятельности. Импульсивное и реактивное поведение человека тесно связано с его природно обусловленными зависимостями и игнорировать их, значит обрывать связи человека с природой, за что последняя может сурово наказать.

Только поймите меня правильно! Я говорю это не из желания уличить научный авторитет в какой-то недоработке. Во-первых, первопроходцам дорога всегда труднее дается. А во-вторых, нельзя забывать о том, что проработка аспекта деятельности решалась А.Н. Леонтьевым в контексте исследования развития психики (филогенеза). Поэтому деятельность непосредственно «выводилась» из потребности и мотивом становился предмет потребности. Импульс потребности задавал поиск предмета, удовлетворяющего эту потребность, и если требовались дополнительные усилия, то и усложнение деятельности. При этом упускалось из виду, что, при условии наличия предмета потребности «под рукой», в пределах досягаемости, активность человека и животных не требовала проектирования или дополнительных инстинктивных программ поведения и протекала по законам реактивности. На поздних ступенях филогенеза поведение, требующее дополнительных усилий, или деятельность по мере освоения технологии ее осуществления и опосредствований, эмансипировались от потребности – и закрепились в целеполагающей активности человека. То, что в филогенезе было результатом сдвига мотива на цель», в процессе эмансипации от потребностей в результате обучения и самообучения стало собственно человеческой деятельностью: **проектируемой, осознаваемой и целенаправленной активностью** (на что постоянно обращал наше внимание С.Л. Рубинштейн) или короче деятельно организованной активностью (с точки зрения человека, управляющего своей активностью), или деятельно-организованным поведением (с точки зрения наблюдателя). Под эту категорию могут быть подведены и виды импульсивного поведения, преобразуемые в деятельность, по ходу реализации запускающей их потребности. И в реальной повседневной жизни мы выходим из дома, направляясь на работу или учебу со «списком целей в голове», часто очень далеких от актуальных наших потребностей, а иногда противоречащим им, и реализуем различные виды деятельностей по мере освоения нами способностей к саморегулированию своих усилий в деятельности. Но называть деятельностью реактивное поведение или импульсивное с удовлетворением без дополнительных усилий, просто рука не поднимается, и сознание – не позволяет. Также сознание не позволяет называть «психической деятельностью» тот круг, еще мало изученных психических явлений, обслуживающих деятельность и поведение, и порождаемых внутри деятельности и поведения. Более общий термин «психическая активность» человека на настоящий момент в большей степени имеет право на существование.

Теперь переходим к герою нашего дня.

Б.М. Теплов после тщательнейшего анализа содержательных моментов, вкладываемых школой И.П. Павлова в понятие «типа высшей нервной деятельности», отмечает эволюцию воззрений этой школы и приходит к выводу, что только к 1933 – 1935 году формулируется И.П. Павловым понятие «типа» как генотипа и указание, что «Изучение типов мы постоянно приурочиваем к трем явлениям: к силе противоположных нервных процессов, к их взаимной уравновешенности … и, наконец, к подвижности» [цит. по Б.М. Теплову, с. 43].

Далее он четко проводит различия в определении генотипа и фенотипа и приобретенные свойства определяет как черты характера. Дискутируя с В.К. Федоровым и соглашаясь с его замечанием по поводу того, что описанные Б.М. Тепловым типы

темперамента (в учебнике 1948 года) не соответствуют приведенной им физиологической основе, он именно физиологическое содержание положил в основу описания темперамента как генотипа, а описание характера представил как фенотипическое и возражает против их отождествления. Далее он рассматривает физиологические основы типа темперамента как задатки, а приобретенные на их основе черты характера как способности. Используемый И.П. Павловым термин «сплав» для обозначения характера, он объясняет не фактом изменения типологических свойств нервной системы, а фактом «обрастания» типа нервной системы условными связями, таким образом объясняя изменения природных (врожденных) свойств нервной системы приводит слова И.П. Павлова «определенные деятельности (имеется в виду активность нервных структур – пояснение наше), часто закрепляются на всю жизнь» и его же слова о «чрезвычайной пластичности» высшей нервной деятельности.

В русле работ, исследующих типологические особенности нервной системы подспудно присутствовало представление о том, что лишь крайние положительно выраженные качества трех свойств нервной системы выгодны животным и обеспечивают им преимущества в жизнеспособности. Поэтому слабый тип нервной системы причислялся к инвалидному типу (И.П. Павлов, А.Г. Иванов-Смоленский, С.Н. Давиденков), хотя эти же авторы не были категоричны в этом умозаключении. При анализе типологических особенностей нервной системы человека и сопоставлении природных данных и его социальной ценности выяснилось, что при любом типе нервной системы человек может иметь высокие социальные достижения.

Блестящий мысленный ход Б.М. Теплова при анализе основных качеств типа нервной системы состоял в том, чтобы логически проанализировать соотношение проявлений силы и слабости, инертности и подвижности, уравновешенности и неуравновешенности в сложной динамике взаимодействия процессов возбуждения и торможения и связанных с ними физиологических проявлений животных и человека.

Для этого он скрупулезно проанализировал дневники проводимых исследований в школе И.П. Павлова и его последователей, применяемые методы и получаемые с их помощью результаты. При этом он фиксировал и те результаты, которые отсеивались при последовательном изучении каждого из свойств.

Благодаря этому он пришел к пониманию ошибочности толкования слабости нервной системы как чисто отрицательного свойства. Если с чисто биологической точки зрения ее и можно рассматривать как более предпочтительную для выживания, а медицинской – более подверженной срывам и расстройствам, то с психологической и педагогической точки зрения слабая нервная система должны рассматриваться как система «другого ***типа,*** а не другого уровня совершенства по сравнению с сильной» [с. 73].

Всесторонний анализ свойства подвижности приводит Б.М. Теплова к пониманию диалектического единства противоположных с точки зрения биологической полезности его параметров: с инертностью связаны и большая прочность устанавливаемых связей и «большей косности в реакциях на изменяющиеся условия среды»; с лабильностью связана и более быстрое реагирование на изменения в среде и большая хрупкость, неустойчивость устанавливаемых связей. Следовательно, ни подвижный, ни инертный тип не следует считать «хорошим» или «плохим». Их можно рассматривать как ***типы,*** по-разному выстраивающие взаимодействие со средой, но не как «разные степени совершенства нервной системы» [с. 93].

Третье свойство нервной системы – уравновешенность – Б.М. Теплов определил как вторичное свойство (постольку, поскольку оно рассматривается по отношению к силе или подвижности), что не снижает его значения в классификации типов нервной системы.

Констатируя отсутствие методов определения типов нервной системы человека (более сложно устроенной нежели у животных), Б.М Теплов на первое место ставит проблему разработки методов и методов в первую очередь лабораторных (в отличие от естественных) [с. 124].

Обсуждая далее соответствие методик, используемых для определения типа нервной системы человека, Борис Михайлович останавливается на проблеме валидности методик, регистрирующих показатели непроизвольных и произвольных реакций, справедливо отмечая, что наиболее прямая связь типов существует с показателями непроизвольных реакций. К тому же они не поддаются управлению словом. Специально подчеркивается, что методики изучения изменения **чувствительности** связаны с изучением непроизвольных реакций, несмотря на то, что словесные реакции произвольны, сами изучаемые изменения чувствительности остаются недоступными произвольному управлению.

Так же обстоят дела и с **двигательными реакциями**, осуществляемыми по речевой инструкции. Скорость формирования или переделки положительных или отрицательных двигательных реакций, конечно, методика произвольных реакций, но если изучать влияние двигательных реакций, быстро следующих друг за другом, на последующие, то методика становится методикой изучения непроизвольных реакций. Б.М. Теплов подчеркивает, что наиболее адекватными с точки зрения исследования для изучения свойств нервной системы: силы, подвижности и уравновешенности, являются именно методики исследования непроизвольных реакций (позволяют выявлять базовые свойства нервной системы в относительной независимости от ранее приобретенного опыта и влияния второй сигнальной системы). Они позволяют вскрыть «индивидуальные особенности нервной системы данного человека, но ни в коем случае не индивидуальные особенности его личности».

С точки зрения дифференциальной психофизиологии саморегуляция понимается как функция мозга, которая определяет наиболее устойчивые способы регулирования действий, состояний, предрасположений, направленных на достижение определенных целей поведения (В.Д. Небылицын, 1968). Эти устойчивые особенности саморегуляции во многом обусловливаются особенностями общего типа высшей нервной деятельности и, в свою очередь, обусловливают возможности деятельности человека, в том числе и умственные (Н.С. Лейтес, 1987).

Дифференциальная психология не снимает вопрос о связи функций мозга с саморегуляцией активности человека, но включает ее в контекст осознанного проектирования человеком своей деятельности, обозначенный О.А. Конопкиным и О.К. Тихомировым.

Вопрос о задатках и способностях еще требует дальнейшей проработки постольку, поскольку верное утверждение Б.М. Теплова о том, что способности обнаруживаются и формируются в деятельности, с необходимостью сталкивает нас с проблемой систематизации многочисленных видов деятельности, затрудняющей систематизацию способностей. Исходный маневр Б.М. Теплова, гласящий, что способности развиваются на основе задатков, обязывает нас искать основания способностей и их разнообразия в сфере задатков, которая еще остается мало исследованной. Вспомните исследования Э. Гибсон и Р Уолк о наследуемых предпосылках пространственного восприятия (эксперимент с «пропастью» на младенцах); вспомните эксперименты с каруселькой, подвешенной над кроваткой младенца и разницей результатов ситуации, когда ее приводят в движение независимо от ребенка, и когда ее запуск зависит от движений ребенка. Вспомните о тех предпосылках в различении звуков у младенцев способных заметить различия между текстом на чешском и словацком языках (цит. по Г. Крэйг «Психология развития»). Вспомните о множестве врожденных механизмов реагирования, которые с возрастом исчезают якобы «за ненадобностью». Все это свидетельствует о том, что способности все-таки следует систематизировать в соответствии с психофизиологическими аппаратами, обеспечивающими взаимодействия со средой, а не с видами деятельности как таковой. У меня еще свежи в памяти воспоминания о том, как в этой аудитории обсуждались особенности географического восприятия учащихся и докладчику сделали замечание, что лучше все-таки вести речь о пространственном восприятии учащихся, а не о географическом. Так, по-видимому, и в музыкальном восприятии грамотнее будет речь вести о слуховом восприятии и его особенностях при восприятии музыки. Естественно, говоря о развитии

способностей на основе задатков, мы должны помнить о том, что формированием функции управляют не только предпосылки, но и назначение функции (помнить о принципе формирования функциональной системы). Но при этом не должны забывать и о том, что предпосылки тоже складываются с определенным целевым назначением: ориентировки и предуготовленности к преодолению трудностей в процессе развития и жизнедеятельности.

В школе Б.Г. Ананьева задана траектория изучения индивидуальности, обозначив ее природно обусловленные, деятельно формируемые и личностно определяемые свойства. В школе В.С. Мерлина на протяжении многих лет исследуются составляющие интегральной индивидуальности, и порождаемые интегрированием психологические особенности человека, его способности. Думается, что определяемое А.Г. Асмоловым понятие индивидуальности «которую надо отстаивать», выпадает из общепринятого понимания индивидуальности, и смешивается с понятием личности. Возможно это связано с английским прочтением термина «личность», которое словари часто подменяют при переводе терминами «индивидуальность» и «идентичность». Конечно, развитие личности связано со смыслопорождением (С.Б. Братусь, Д.А. Леонтьев), но оно связано и с процессом самоопределения в мире людей и вещей, с которыми взаимодействует человек, которое связано с определением позиций человека в отношении к ним, а поскольку человек живет не в вакууме, а среди себе подобных, еще и с необходимостью отстаивания своих позиций.

Вычленяемые нами в активности человека реактивные, импульсивные и деятельно организованные составляющие его поведения, также представлены в индивидуальности и по-видимому, к представленности субъектности в активности человека нужно относиться более дифференцированно. Человек далеко не всегда является субъектом своей активности, а если и является, то только в проектируемой им деятельности, да и то в той степени, в которой проявляется его субъектность. И мастерство человека в той или иной деятельности связано с тем насколько он, проектируя свою деятельность, сумел скоординировать ее с реактивными и импульсивными формами своего поведения.

В заключении статьи «Типологические свойства нервной системы и их значение для психологии» Б.М. Теплов пишет, что «общество заинтересовано в богатстве и разнообразии индивидуальностей у социально ценных личностей», имея в виду общество развивающееся, и завершает свою статью словами «Практическая задача, к которой направлена наша работа, состоит не в нахождении способов изменять свойства нервной системы, а в нахождении для каждого типа нервной системы путей и методов воспитания и обучения детей, организации труда и жизни взрослых» (с. 189). В рамках нашей лаборатории эта мысль закрепилась в развиваемой М.К. Кабардовым концепции о целостности триады «учитель – метод – ученик», создающей благоприятные условия для успешности процесса обучения. Индивидуальные различия действительно можно обнаруживать по самым различным основаниям (по способности к саморегулированию, по специфике познавательных процессов, задействованных в деятельности, по динамическим характеристикам осуществляемых преобразований и т.п.), но при этом целесообразно их все же соотносить с основными моментами деятельности, замышляемой и осуществляемой человеком.

Литература

1. Братусь Б.С. Леонтьевские основания смысловых концепций личности // Психологическая теория деятельности: вчера, сегодня, завтра. / под ред. А.А. Леонтьева М.: Смысл, 2006.
2. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. 9-е изд. СПб.: Питер, 2005.
3. Леонтьев Д.А. Личность как преодоление индивидуальности и контуры неклассической психологии личности // Психологическая теория деятельности: вчера, сегодня, завтра. / Под ред. А.А.Леонтьева М.: Смысл, 2006.
4. Небылицын В.Д. Психофизиологические исследования индивидуальных различий. М.: Наука, 1976.

5. Рубинштейн С.Л. Основы Общей психологии. М.: Гос. учебно-педагогическое изд-во Министерства просвещения РСФСР, 1946.
6. Сеченов И.М. Избранные философские и психологические произведения / под ред. В.М. Каганова. М.: Гос. изд-во политич. лит. 1947.
7. Теплов Б.М. Избранные труды: в 2-х т. М.: Педагогика, 1985. Т. 2.
8. Ярошевский М.Г. Наука о поведении: русский путь. // Вопр. психологии. N 4, 1995. С. 5–18.

УДК 159.9

Профессиональные способности и одаренность: парадоксы и средовые условия

Панов В.И. (ecovip@mail.ru)
ФГБНУ «Психологический институт РАО» (г.Москва)

Ключевые слова: профессиональные способности, одаренность, парадоксы, экопсихологический подход к развитию одаренности, развитие, средовые условия.

Аннотация. В статье описываются парадоксы при изучении профессиональных способностей и одаренности. Для преодоления этих парадоксов предлагается экопсихологический подход к развитию одаренности как психического процесса, как психического состояния, как черты личности. С этой точки зрения показывается роль средовых условий для развития способностей и одаренности.

Professional abilities and giftedness: paradoxes and environmental conditions

Panov V.I.

Keywords: professional abilities, giftedness, paradoxes, eco-psychological approach to the development of giftedness, development, environmental conditions.

Annotation. The article describes paradoxes in the study of professional abilities and giftedness. To overcome these paradoxes, an ecopsychological approach is proposed to develop giftedness as a mental process, as a mental state, as personality traits. From this point of view, the role of environmental conditions for the development of abilities and giftedness.

Никто не будет спорить с тем, что одаренность и профессиональные способности тесно связаны друг с другом. Действительно неординарность (сверхразвитие) общих и специальных способностей одаренных детей естественно рассматривается в качестве необходимой психологической основы для развития способностей профессиональных. Именно поэтому высшие учебные заведения внимательно следят за успехами школьников, которые показывают высокие результаты на разного рода олимпиадах и конкурсах, и предлагают им льготные условия для поступления в соответствующий вуз. И именно поэтому во всех развитых странах мира одаренные дети рассматриваются как интеллектуальный и творческий ресурс, обеспечивающий успешность будущего развития каждой из этих стран. Однако наличие одаренности у детей в школьном возрасте еще не является необходимым и достаточным условием для того, чтобы, повзрослев и завершив школьное и высшее образование, эти дети стали бы профессионалами высшего уровня.

Чтобы ответить на вопрос: почему так происходит? – необходимо обратиться к тому, а что мы знаем об одаренности и в каком соотношении одаренность находится по отношению к способностям вообще и профессиональным способностям, в частности.

Первой общей чертой проблемы профессиональных способностей и одаренности является многообразие подходов к пониманию того, что такое способности и одаренность как предмет психологического исследования. С одной стороны, сколько видов профессиональной деятельности – столько и видов профессиональных способностей, сколько исследователей

профессиональных способностей – столько мнений о том, что следует понимать под ними и как следует их изучать и как развивать. И, с другой стороны – сколько видов деятельностей, столько и видов одаренности (академическая, математическая, художественная, конструкторская и т.д.), и сколько исследователей одаренности – столько теоретических подходов и моделей к понимаю одаренности и, соответственно, к тому, как следует ее изучать и как развивать [1; 4; 6; 7-9; 11-14; 17; 20 и мн. др.].

Как известно, определений способностей очень много, но чаще всего авторы опираются на два определения: «по Теплову» и «по Шадрикову».

Согласно Б. М. Теплову [16], под способностями понимают такие индивидуально-психологические особенности, которые обусловливают успешность и быстроту освоения человеком тех или иных видов деятельности и которые не сводятся к знаниям, умениям и навыкам, характерным для этой деятельности. Подчеркиваю: «характерным для этой деятельности», т.е. на самом деле Борис Михайлович в качестве исходной предпосылки для определения психической реальности, определяемой понятием «способность», взял «деятельность». Мы говорим о понятии «способности», а в уме исходно имеем понятие «деятельность».

Согласно подходу В.Д. Шадрикова [14], способности определяются как такие свойства психологических функциональных систем, которые имеют индивидуальную меру выраженности в реализации отдельных психических функций в ходе усвоения и реализации той или иной деятельности. Как видим, заход здесь другой, и содержание понимания способности тоже иное, но исходная посылка получается та же – деятельность.

Теоретическое и эмпирическое разнообразие подходов к проблеме одаренности и одаренных детей привело Министерство образования РФ к необходимости разработки «Рабочей концепции одаренности» (1998, 2003) в рамках федеральной целевой программы «Одаренные дети». В ней были согласованы и представлены те основные представления об одаренности и одаренных детях, с которыми согласны ведущие специалисты по этой проблеме. Согласно этой концепции «***Одаренность*** *– это системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми*» [13, с. 5].

Существенно, что по своей природе одаренность имеет системный, динамический и индивидуальный характер. Последнее весьма часто проявляется в гетерохронности (разновременности, различном темпе) развития разных сфер психики и в так называемой диссинхронии развития одаренных детей, когда имеет место сочетание опережающего темпа развития одних сфер психики (например, интеллектуальной) по сравнению с другими сферами психики (например, личностной). Важно также отметить, что медлительность и плохая успешность в школьном обучении отнюдь не являются признаками того, что данный ученик не может быть одаренным. Одаренность в этом случае может иметь скрытый, потенциальный характер [13; 19; 20].

Выявление (идентификация) одаренности представляет собой особую проблему, т.к. несмотря на эффективность психометрических тестовых методик, **ни одна из них не дает полной картины психического развития ребенка и достаточной уверенности в надежности оценки одаренности**. Там же подчеркивается, что одаренность, во-первых, представляет собой очень сложное психическое образование, в котором неразрывно переплетены познавательные, эмоциональные, волевые, мотивационные, психофизиологические и другие сферы психики. Причем ее признаки (проявления) могут быть постоянными, но могут иметь и временный (преходящий) характер. Эти признаки могут быть явными, но могут быть представлены и в скрытой, потенциальной форме. Кроме того, признаки одаренности могут проявляться в виде высокого уровня развития как общих, так и специальных способностей. Коме того, по типу предпочитаемой деятельности различают одаренность интеллектуальную, академическую, художественную, психомоторную (спортивную), техническую, социальную (организаторскую) и др. При этом, все специалисты согласны с Б.М. Тепловым [13; 15] в том, что, хотя одаренность

теснейшим образом связана с уровнем развития способностей, ее нельзя отождествлять с развитием способностей.

И, тем не менее, несмотря на это, имеет место парадоксальная ситуация, когда выявление одаренных детей (идентификации одаренности) в эмпирическом и, соответственно, методическом планах строится как выявление уровня (или же прогноза) развития именно способностей. Причем способностей общих и способностей специальных, различаемых как в функциональном плане (сенсомоторных, перцептивных, мнемических, мыслительных, коммуникативных, творческих и т.п.), так и по основным видам деятельности (математические, музыкальные, научные, литературные, художественные и т.д.). Естественно, если речь идет о профессиональных способностях, то список способностей уточняется в соответствии с профессиограммой и характерными особенностями данного вида профессиональной деятельности.

Можно привести и другие определения профессиональных способностей и одаренности. Однако общим для них и для определений одаренности остается одно – мы говорим о способности и об одаренности тогда, когда в качестве исходной посылки мы имеем деятельность, имеем человека в этой деятельности и имеем б***о***льшую или меньшую успешность этого человека в данной деятельности. И, наверное, это не случайно, потому что для отечественной психологии был и остается одним из базовых принципов принцип единства развития и деятельности, согласно которому психика проявляется и развивается в деятельности и посредством деятельности.

Если же речь идет о профессиональных способностях, то логическая схема остается та же, только общее понятие (категория) деятельности уточняется до конкретного вида профессиональной деятельности.

И здесь целесообразно выделить четыре подхода, которые в равной мере характеризуют как проблему способностей, так и проблему одаренности [8]:

1. *Представление о способностях как индивидуально-психологических свойствах индивида, которые у него имеются на данный момент и которые характерны для данного индивида «на всю оставшуюся жизнь»*. Нетрудно заметить, что такое представление служит в качестве явного или неявного обоснования права педагогов и психологов производить отбор детей (или взрослых) по виду способностей и уровню их развития и подбирать технологии их обучения и образовательную среду в целом, соответствующие именно этим способностям и уровню их развития. Индивид как потенциальный носитель способностей выступает в данном случае скорее как объект оценивания наличия и уровня развития тех или иных способностей, чем как субъект этих способностей.

Но, обратите внимание, в профессиональной деятельности отбор и подбор кадров осуществляется примерно по тому же принципу.

2. *Способности, имеющиеся у учащегося, нужно и можно развивать*. Чтобы развивать, например, мыслительные способности (или, как чаще ныне говорят – интеллектуальные способности), нужно учащегося погружать в мыслительную деятельность, т.е. решение мыслительных задач. При этом учебная деятельность выступает как средство активизации мыслительной активности учащегося по решению задач (математических, например). Для этого чаще всего используются технологии традиционного обучения, которые построены на единстве принципа передачи предметных знаний и умений и принципе воспроизведения учащимися этих знаний и умений. Учащийся выступает, с одной стороны, как объект педагогического воздействия со стороны обучающего, а, с другой стороны – в качестве субъекта восприятия, понимания, запоминания и воспроизведения учебных знаний и умений как объекта указанных действий учащегося. Развитие способностей учащегося происходит в этом случае как результат процесса накопления, приращения способов умственной или иной деятельности ученика. При этом применяются разные принципы обучения и их сочетания: ускорения, обогащения, предельной трудности, от частного к общему и т.п.

Помимо указанных технологий традиционного обучения, для развития способностей могут быть использованы и, так называемые, активные технологии обучения (иногда говорят – интерактивные), построенные на принципах диалога, проектирования, игрового моделирования, совместного обсуждения, «мозгового штурма» и т.п. В идеальном варианте на определенном этапе применения подобных активных методов обучения спонтанно должен произойти качественный скачок в понимании обсуждаемой проблемы, что в свою очередь приводит к качественному развитию способностей участников. В этом случае развитие способностей требует реализации субъект-субъектного типа взаимодействия между обучающимися и между обучающим и обучающимися, точнее – субъект-совместного и субъект-порождающего.

3. *Способности развиваются в ходе выполнения деятельности, которая является ведущей для данного возраста*. Очень коротко, позволю напомнить, что «по Д.Б. Эльконину» речь идет о том, что для дошкольного возраста в качестве ведущей деятельности выступает игровая деятельность, для младшего школьного возраста – учебная, для подросткового – интимно-личностное общение и личностное самоопределение посредством коммуникативной деятельности, для юношеского – профессиональное самоопределение посредством включения учащегося в предпрофессиональные виды деятельности.

Этот вид периодизации возрастного развития хорошо известен отечественным педагогам и психологам. И, тем не менее, школьное обучение построено в основном на принципе передачи предметных знаний и умений от учителя к учащемуся в сочетании с принципом их воспроизведения учащимся. В определенном смысле и определенной мере это соответствует учебной деятельности (в общем смысле) применительно к младшему школьному возрасту (имеется в виду, что здесь следует учитывать различие в понимании учебной деятельности в общем, традиционном смысле и понимание учебной деятельности «по Эльконину – Давыдову» [8]). Следовательно, чтобы развивать мыслительные и иные способности учащегося, необходимо формировать у него более общую способность – способность быть субъектом учебной деятельности. И тогда «восприятие, понимание, запоминание и воспроизведение учебного материала» из цели развития познавательных способностей превращается в средство развития способности быть субъектом учебной деятельности, в контексте и посредством которой происходит развитие целеполагания, рефлексии, интеллектуальных действий и их регуляции и др. психических процессов и способностей. При таком подходе развитие способностей строится и происходит по принципу от «общего к частному» [3]. Но, что касается использования в качестве исходного основания для построения технологий обучения и образовательной среды таких видов деятельности, как коммуникативная (ведущая для подросткового возраста) и профессиональное самоопределение, то в школьном обучении такие технологии занимают не более 10-15%. И поэтому на второй и третьей ступенях школьного обучения мы чаще всего имеем противоречие между ведущим типом деятельности и технологией обучения.

4. *Способности у учащегося могут присутствовать в скрытой, непроявленной форме*. И тогда позиция меняется, т.к. речь должна идти о создании условий не столько для развития уже обнаруженных способностей, сколько для проявления пока еще непроявивших себя способностей и затем уже для их развития. Или, другими словами, задача педагога состоит в создании образовательной среды, способствующей проявлению природных задатков учащегося и их развитию в общие или специальные способности [там же]. Например, в учреждениях дополнительного образования часто встречается проблема текучести учащихся, т.е. когда дети «перебегают» из одного кружка (секции, студии) в другой. Между тем чаще всего это именно те дети, которые еще не обнаружили ни для себя, ни для взрослых своих способностей и скрытых интересов.

Таким образом в зависимости от подхода к пониманию того, что мы называем «способности», мы получаем разные варианты работы по обнаружению и развитию способностей. То ли мы их фиксируем и ориентируемся на уровень их развития, то ли

развиваем обнаруженные способности, то ли создаем условия для проявления скрытых способностей развития проявленных способностей и т.д.

Исходя из этого оказываются возможными следующие стратегии обучения и развития обучающихся:

а) отбор детей, при котором акцентируется внимание *на актуальном уровне* развития способностей того или иного вида (общие, специальные, школьная готовность, признаки одаренности и т.п.), чтобы можно было использовать для обучения содержание и методы, соответствующие этому виду способностей и уровню их актуального развития;

б) отбор детей по актуальному уровню развития их способностей с акцентом *на прогнозе* их возможного развития, что затем используется для подбора содержания и методов обучения с целью реализации этого прогноза, например, опираясь на зону ближайшего развития этих детей;

в) *создание условий для проявления* природных задатков и развития на этой основе непроявленных возможностей и потенциальных способностей детей, т.е. такой развивающей образовательной среды, которая способствовала бы раскрытию и наиболее оптимальному проявлению творческой природы психики данного ребенка вплоть до одаренности [7; 8].

В этом контексте проблема обучения и развития детей с признаками одаренности распадается на три проблемы:

- проблему методов и содержания обучения детей с признаками одаренности, когда предметом развития в психике обучающегося выступают его предметные знания, умения, навыки (т.е. познавательная, психомоторная или иная сфера психики), соответствующие его специальным способностям и одаренности (интеллектуальной, академической, технической, спортивной, художественной и т.д.);
- проблему личностного развития детей с признаками одаренности средствами обучения, когда предметом развития в психике выступают те или иные способности: познавательные, личностные;
- проблему развития собственно одаренности (как системного качества психики) у детей и взрослых в ее потенциальной и/или актуальной форме.

Следующий парадокс проблемы одаренности, также характерный и для проблемы профессиональных способностей, состоит в том, что и одаренность, и профессиональные способности предстают перед исследователем в форме результата (продукта) психического развития конкретного индивида, представленного «в материале» деятельности конкретного вида. Как уже говорилось, в эмпирическом плане о наличии одаренности (соответственно, о наличии профессиональных способностей) мы судим по успешности выполнения того или иного вида деятельности, т.е. по продукту выполняемой деятельности. При этом процессуально-порождающая сторона психических процессов и состояний, обусловливающих успешность / неуспешность выполнения заданной деятельности, остается скрытой от непосредственного наблюдения и анализа. А, вследствие теоретико-методологической установки «на продукт» выполнения деятельности (теста, если хотите), процессуально-порождающая сторона психического акта, обеспечивающая качество выполнения деятельности оказывается вне рамок предмета нашего анализа. В наибольшей мере это конечно относится к скрытой (потенциальной) одаренности и, соответственно, способностям. В данном случае для упрощения изложения я не делаю различия между скрытой и потенциальной одаренностью, хотя это различие имеется (см. [13]).

И это естественно, поскольку формирование и развитие психических процессов и способностей человека происходит через освоение им разных видов деятельности, т.е. деятельности практической или теоретической по своему характеру, но направленной вовне, на изменение окружающего предметного мира. О деятельности, направленная на изменение самого себя, мы в данном случае не говорим, потому что она является вторичной по отношению к внешне-предметной деятельности. И потому указанные процессы и способности развиваются и предстают в опредмеченной форме, «в материале» данной деятельности, в то время как их собственная (процессуально-порожадющая) природа как

психического процесса остается скрытой предметным содержанием («материалом») этой деятельности.

По этой причине диагностические методы (в том числе и тесты), построенные по принципу оценки достижения результатов в том или ином виде деятельности, могут фиксировать только «продуктный» уровень диагностируемой способности. В то время как процессуальная сторона этой способности, которая собственно и предопределяет возможность быть одаренным, остается «вне поля зрения» подобных методик. По этой же причине, кстати говоря, определения одаренности (в том числе в профессиональной деятельности) строятся на «продуктных» проявлениях психики, выраженных в «высоких и сверхвысоких достижениях в том или ином виде социально-значимой деятельности».

Однако, надеюсь, никто не будет спорить, что «психика» и «деятельность» – это разные категории, обозначающие различные виды объективной и психической реальности как объекта и предмета изучения. При этом «способности» принадлежат психике как одно из ее частных проявлений (частных форм) психики, но для их оценки и диагностики мы используем другую реальность – «деятельность». Если речь идет о диагностике, то в логическом плане при выполнении определенных условий это допустимо и правильно. Но дает ли нам такая логика возможность проникнуть в природу способностей (и одаренности тоже) как психической реальности и разработать адекватную этой природе теорию развития одаренности и способностей?

Еще один парадокс заключается в том, что теоретические подходы к пониманию одаренности построены на разных основаниях. Однако независимо от этого общего мнения, одаренность как целостное, системное качество психики оказывается в ходе самой постановки проблемы расчлененной и ограниченной рамками той или иной конкретной научно-психологической парадигмы [см. 5; 12; 19 и др.].

Например, представление об интеллектуальной или академической одаренности базируется на тех теоретических построениях, которые были разработаны при изучении мышления и умственного развития. Однако единая теория мышления до сих пор не разработана, а психологические представления о мыслительных процессах, условиях и закономерностях их развития в учебном процессе далеко не совпадают друг с другом. Достаточно сравнить подходы к развитию мышления, разработанные Д.Б. Богоявленской [2], В.В. Давыдовым [3], А.М. Матюшкиным [5], Я.А. Пономаревым [10], Дж. Гилфордом [22] и другими. Нельзя также не отметить, что понятия «мышление» и «интеллект» не является синонимами, поскольку обозначают несколько отличающиеся друг от друга психические реальности. Тем не менее, в проблематике способностей и одаренности эти понятия нерефлексивно все чаще используются именно как синонимы. В итоге происходит своеобразная логическая редукция одаренности как системного качества психики данного ребенка к той или иной ее психологической составляющей.

Аналогично, в качестве исходно-логического основания для анализа одаренности в целом могут использоваться и такие иные, несомненно взаимосвязанные и в то же время отличные друг от друга ее психологические составляющие, как способность к интеллектуальному творчеству (Д.Б. Богоявленская [2], А.М. Матюшкин [5], Я.А. Пономарев [10], возрастное и индивидуальное (Н.С. Лейтес [4]), развитие способностей (Э.А. Голубева [15]), В.Н. Дружинин, В.Д. Шадриков [14; 18]), интеллектуальные способности (М.А. Холодная [17]), эмоциональное и личностное развитие (Е.Л. Яковлева [21]) и т.д.

Нетрудно заметить, что и профессиональные способности как некоторое целостное психическое образование расчленяется на разные составляющие, во-первых, содержательным и операциональным различием разных видов профессиональной деятельности; а, во-вторых – различием теоретико-методологических и эмпирических позиций самих исследователей.

Естественно возникает вопрос: если одаренность не сводится ни к одному из своих феноменологических («продуктных», частных) проявлений, то правомерно ли вообще ставить вопрос о психологической природе одаренности, т.е. о наличии такой психической

реальности, которая лежит в основе ее разноликих проявлений в развитой, феноменологической форме, хотя и не сводится ни к одной из них?

Оказывается, да, такой вопрос и, соответственно, подход к одаренности возможны, если в качестве исходного оснований принимается не предметно-деятельностное содержание одаренности и успешность его освоения, обусловленное ценностными ориентациями и уровнем развития общества, а ее (одаренности) становление как проявление творческой природы психики. Речь идет именно о творческой природе развития психики как природной формы бытия, которая естественно проявляется в творческой активности человека, но не ограничивается ею и не сводится к ней. При таком подходе одаренность выступает как психическая реальность, которая, проходя разные этапы своего становления, обретает высокую степень и индивидуальную форму своего проявления в психике конкретного человека посредством его взаимодействия с окружающей средой [7; 8].

В качестве фундаментальных проявлений психической реальности обычно выделяют три ее вида: психические процессы (зрительные, мыслительные, эмоциональные и т.д.), психические состояния (страсть, скука, творческий порыв и т.п. состояния психики индивида, для которых характерно единство восприятия, переживания и поведения) и личностные свойства данного индивида («талантливый человек»).

В соответствии с этим одаренность как психическая реальность, конкретно воплощаемая в психике данного индивида, предстает перед нами:

- в виде психического процесса, который обуславливает избирательный интерес, эмоциональную включенность и высокую успешность при выполнении деятельности того или иного вида. При наличии соответствующих природных задатков и соответствующей ситуации развития такая «процессуальная» способность может развиться в одаренность, но может так и остаться на уровне высокого уровня развития данной отдельной способности. Например, наличие абсолютного музыкального слуха может послужить основанием для музыкальной одаренности, но не обязательно;
- в виде психического состояния как функционально-ситуативного единства всех сфер психики (телесной или соматопсихической, эмоциональной, интеллектуальной, личностной и духовно-нравственной), которое возникает достаточно часто для того, чтобы данный индивид имел желание искать и создавать ситуацию для его переживания, проживания и личностного самоутверждения, но которое пока еще не является для данного индивида «смыслом его жизни». Такие состояния хорошо иллюстрируются известным восклицанием «Эврика!!!». В качестве примера можно обратиться к личному опыту – ведь практически каждый из нас хотя бы раз в жизни пережил состояние открытия, озарения, творческого порыва и достижения, в котором соединялись воедино и интеллектуальная, эмоциональная и даже физическая (телесная) напряженность, приносящая радостное удовлетворение от того что «удалось! получилось!»;
- в виде черты личности (или, что то же самое – структуры сознания) данного индивида, которая выражается в присущей ему постоянной потребности в проявлении своей одаренности и которая поэтому выступает ведущим фактором (стимулом) его психического развития. Именно эта черта определяет основной его «смысл жизни» («отними его и он умрет, зачахнет») в любых ситуациях и при выполнении любых видов деятельности («он даже, когда кашу ест, и то что-то изобретает»), а особенно в деятельности, к которой он имеет интерес. Примером служат именно особо одаренные дети [8; 9].

Отсюда следует ряд позиций, определяющих специфику развиваемого нами экопсихологического подхода к одаренности:

1) одаренность как проявление творческой природы психики может присутствовать в психике конкретного человека как в актуальной форме (явная, проявленная одаренность), так

и в форме возможности (скрытая и потенциальная одаренность);

2) актуализация творческой природы психики в виде одаренности возможна лишь при наличии природных и социальных условий, обеспечивающих проявление ее в форме природных задатков, склонностей и способностей. Понятно, что эти условия могут как способствовать проявлению и развитию одаренности, так и, напротив, создавать внешние или внутренние барьеры для ее проявления и развития;

3) единицей анализа развития одаренного ребенка должна выступать ситуация развития как система, взаимодействующими компонентами которой являются в равной мере ребенок с его природными задатками и склонностями, с одной стороны, и, с другой стороны – семейные, образовательные и иные социальные условия;

4) ситуация развития одаренности (образовательная среда) должна выстраиваться таким образом, чтобы способствовать проявлению интереса и способностей, а затем превращению одаренности ведущую структуру сознания (черту личности) одаренного ребенка. Общая логика такова: от одаренности в виде психического процесса к одаренности в виде переживания психического состояния «эврики»), от эпизодически проживаемых состояний «эврики» к превращению этих состояний в антиципирующую структуру сознания (черту личности) ребенка;

5) акцент практической работы с одаренными детьми смещается от диагностики одаренности и развития явной или скрытой одаренности к созданию образовательной среды, способствующей проявлению одаренности как творческого начала психического развития человека.

Принципиально отметить, что указанные средовые условия (ситуации развития) могут как способствовать, так и препятствовать проявлению и развитию одаренности и личности данного ребенка. Но помимо этих, внешних условий есть еще и внутренние условия, выражающие специфику одаренности как ведущего фактора развития одаренного ребенка [9]. Остановимся на этом несколько подробнее.

Для примера рассмотрим случай с ранней интеллектуальной одаренностью детей предшкольного и младшешкольного возраста. Для этих детей характерны следующие особенности поведения:

- ненасыщаемая потребность в интеллектуальной деятельности – сильнейшая внутренняя мотивация на интеллектуальную работу и напряжение,
- сверхпогруженность в интересующую его работу – пора переключиться на другое задание, а он (она) не могут оторваться от выполнения предыдущей,
- сверхнормативная деятельность – задачу выполнил, но продолжает работать над сверхзадачей, которую сам же и придумал,
- возможность диссинхронии в развитии разных сфер психики – по интеллектуальному развитию опережает сверстников на 2-4 года, а по произвольной регуляции своего поведения может даже отставать от своего возраста.

Эти особенности суть проявления того, что особо, ярко одаренные дети находятся в состоянии подчинения своей одаренности, точнее – в состоянии подчинения своей способности делать то, в чем проявляется его одаренность. Именно потребность одаренного ребенка в глубоком погружении в интересную для него деятельность приводит в психологическом плане к столь сильной концентрации всех сфер сознания ребенка на выполняемой им познавательной задаче, что это приводит к особому психическому состоянию. Для этого состояния характерны следующие особенности:

- по своей природе оно представляет собой актуализацию творческой природы психического развития посредством и в форме выполнения данной познавательной задачи. Причем в зависимости от индивидуальных особенностей проявления одаренности у данного ребенка эта задача не обязательно должна иметь собственно творческий (креативный) характер. Но она обязательно должна удовлетворять познавательную потребность этого ребенка как проявления творческой природы самой психики;

- данное состояние переживается одаренным ребенком настолько сильно и настолько подчиняет себе все другие сферы психики. Оно подобно состоянию аффекта, т.к. по своей глубине, эмоциональной насыщенности и масштабности оно здесь-и-теперь превышает актуальные границы личностного сознания этого ребенка в ситуациях обыденной жизни. По этой причине именно это состояние и, в итоге, одаренность ребенка становится ведущим фактором в становлении его сознания и, соответственно, социализации одаренного ребенка. И в этом смысле они оказываются *более реальными для него, чем окружающая его реальная действительность*. Более того, чем чаще и эффективнее проживает ребенок свою одаренность как особые психические состояния, тем чаще это состояние начинает предопределять (анитиципировать) его восприятие, мышление и поведение в целом. Вследствие чего оно становится постоянной структурой сознания одаренного ребенка, предопределяющего (антиципирующего) проявления его психической активности и тем самым ограничивающего его психическое развитие сферой присущей ему одаренности. Так, в случае с интеллектуально одаренными детьми речь идет о преимущественном развитии интеллектуальной сферы психики, и быть может в ущерб развития других сфер психики этого ребенка (телесной, эмоциональной, личностной, духовно-нравственной).

Отсюда проистекает вывод о принципиальном различии в психологическом механизме социализации одаренных детей и детей «обычной нормы». Получая и имея опыт в решении трудных проблем и ситуаций познавательного характера, одаренные дети весьма часто не получают опыта в решении ситуаций социального характера, т.е. тех жизненных ситуаций, которые постоянно возникают в быту, в общении с другими людьми, в профессиональной карьере и т.п. К тому же, решение этих ситуаций часто берут на себя взрослые (родители и учителя).

Исходя из вышеизложенного становится более понятной специфика в проблемах развитии одаренности и развития профессиональных способностей.

И в том в другом случае развитие должно происходить через преодоление критических ситуаций развития. Но в случае с одаренностью причиной возникновения подобных ситуаций выступает собственная одаренность данного индивида, именно она его ставит в трудные и критические ситуации, и потому имеет *внутренний характер*. В случае же развития профессиональных способностей – причина критичности ситуации определяется спецификой самой профессиональной деятельности, т.е. имеет *внешний характер.*

Овладение разными, в том числе профессиональными видами деятельности, выступает для одаренного ребенка как *условие и средство* удовлетворения природной потребности в реализации, экстериоризации и опредмечивании своей одаренности. Для развития же профессиональных способностей овладение профессиональной деятельностью являются *целью* личностного и профессионального развития, а способности и одаренность данного индивида выступают при этом условием и средством овладения данной профессиональной деятельностью, которая затем уже выступает как условие и средство трансформирования способностей и одаренности индивида в его профессиональные способности.

Литература

1. Актуальные проблемы психологии труда, инженерной психологии и эргономики. Вып. 2. / под ред. В.А. Бодрова и А.Л. Журавлева. М.: Институт психологии РАН, 2011.
2. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. Ростовский университет, 1983.
3. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996.
4. Лейтес Н.С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 1997.
5. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности // Вопросы психологии. 1989, N 6.

6. Основные современные концепции творчества и одаренности / под ред. Д.Б. Богоявленской. Составители: Ю.Д. Бабаева, Д.Б. Богоявленская. М.: Молодая гвардия, 1997.
7. Панов В.И. Одаренные дети: выявление-обучение-развитие // Педагогика, 2001, N 4. С. 30–44.
8. Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. СПб.: Питер, 2007.
9. Панов В.И. Хромова Т.В. Роль критических ситуаций в жизни особо одаренных детей // Педагогика, 2015, N 1. С. 40–47.
10. Пономарев Я.А. Психология творчества. М., 1976.
11. Психология одаренности: от теории к практике / под ред. Д.В. Ушакова. М.: Институт Психологии РАН, 2000.
12. Психология одаренности и творчества: монография / под ред. проф. Л.И. Ларионовой, проф. А.И. Савенкова. М.; СПб.: Нестор-История, 2017.
13. Рабочая концепция одаренности / под ред. В.Д. Шадрикова. М.: Магистр. 1998.
14. Развитие и диагностика способностей / под ред. В.Н. Дружинина, В.Д. Шадрикова. М., 1991.
15. Способности и склонности / под ред. Э.А. Голубевой. М.: Педагогика, 1989.
16. Теплов Б.М. Избранные труды: в 2-х т. Т.1. М.: Педагогика, 1985.
17. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. М.; Томск, 1996.
18. Шадриков В.Д. Профессиональные способности. М.: Университетская книга, 2010.
19. Шумакова Н.Б. Обучение и развитие одаренных детей. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2004.
20. Щебланова Е.И. Неуспешные одаренные школьники / Е.И.Щебланова М.; Обнинск, ИГ – СОЦИН, 2008.
21. Яковлева Е.Л. Методические рекомендации учителям по развитию творческого потенциала учащихся / под ред. В.И. Панова. М.: Молодая гвардия. 1997.
22. Guilford J.P. Intellectual Factors in Productive Thinking // Explorations in Creativity, N.Y., 1967.

УДК 159.9.01

Типология психологических школ Б.М.Теплова и рефлексивная персонология развития его одаренной личности

Семёнов И.Н. (i_samenov@mail.ru)
Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики» (г.Москва)

Ключевые слова: психология, персонология, психотехника, психофизиология, физиология нервной системы, индивидуальные различия, цветомаскировка, военная психология, архитектура, творчество, одаренность, способности, личность, развитие, Теплов Б.М., Рубинштейн С.Л., Ярошевский М.Г.

Аннотация: В статье анализируется научно-исследовательская деятельность крупнейшего отечественного психолога-экспериментатора середины XX в. Б.М.Теплова и характеризуется развитие его легендарной личности. Впервые логика развития его творчества дифференцируется на создание им четырех научных школ. Крупнейшей их них является отечественная школа дифференциальной психофизиологии, которую прошли многие ученые ведущего в стране Психологического института, основанного при МГУ учителем Б.М.Теплова – философом и психологом Г.И.Челпановым. Характеризуются социокультурная персонология развития личности Б.М.Теплова и основные достижения созданных им научных школ в контексте их взаимодействия со смежными с психологией науками современного человекознания.

Typology of psychological schools of B.M. Teplov and reflexive personology of development of his gifted person

Semenov I.N.

Keywords: psychology, personology, psychotechnics, psychophysiology, psychophysiology of the nervous system, individual differences, color camouflage, military psychology, architecture, creativity, talent, ability, personality, development, Teplov B.M., Rubinstein S.L. Yaroshevskii

Absract. In the article were analyzed the research activities of the largest russian psychologist-experimenter of the mid-twentieth century by B.M. Teplov and was characterized the development of his legendary personality. For the first time the logic of the development of his work differentiated on the creation of four scientific schools. The largest of them was the Russian school of differential psychophysiology, which have been many leading scientists in the country, Psychological Institute, based at MSU as a teacher of B.M. Teplov – philosopher and psychologist G. Chelpanov. Characterized by socio-cultural personology of personality development by B. M. Teplov and major achievements created scientific schools in the context of their interaction with related psychology the science of modern anthropology.

Введение. Выдающийся российский психолог Борис Михайлович Теплов (1896-1965) был легендарной личностью по своей всесторонней одаренности и одним из крупнейших в середине XX в. теоретиков, экспериментаторов, организаторов психологической науки, создателем нескольких (!) научных школ, а также – оригинальным историком психологии и методологом человекознания. Его фундаментальные труды и популярные учебники получили признание в нашей стране и за рубежом. Рефлексия Б.М. Тепловым всеобщей истории психологии (курс которой он впервые в стране читал в МГУ) привела его к важной идее о необходимости изучения логики развития психологического познания. Экспликация, осмысление и дальнейшее развитие этой логики служит важной методологической основой для разработки инновационных средств теоретико-экспериментального исследования переднего края науки.

Сам Б.М. Теплов неоднократно опирался на логико-методологическую рефлексию истории психологии для теоретико-экспериментальной разработки новых исследовательских подходов при новаторском изучении психологических основ: цветомаскировки (в 1920-е гг.), взаимодействия ощущений (в 1930-е гг.), развития музыкальных способностей композиторов и интуитивно-практического мышления полководцев (в 1940-е гг.), определения психологических проявлений основных свойств нервной системы и индивидуально-типологических различий (в 1950-1960 гг.). При этом в 1945-1965 гг. он был одним из лидеров отечественной психологической науки и крупным ее организатором в качестве: заместителя директора ПИ РАО, академика и члена Президиума АПН РСФСР, заведующего кафедрами психологии МГУ и Академии общественных наук (АОН) при ЦК КПСС, а также главного редактора журнала «Вопросы психологии». Охарактеризуем кратко основные достижения созданных Б.М. Тепловым в психологии научных школ и развитие его легендарной творческой личности на фоне эволюции жизненного пути и российского человекознания.

1.Проблемы изучения и типологии созданных Б.М. Тепловым научных школ. Традиционно и справедливо считается, что основной вклад Б.М. Теплова в психологическую науку заключается в создании крупнейшей в стране школы дифференциальной психофизиологии. В ней под его руководством большой коллектив ученых (М.Н. Борисова, К.М. Гуревич, В.С. Мерлин, В.Д. Небылицын и др.) вели разработанными им оригинальными психофизиологическими методами новаторские исследования индивидуально-типологических различий на основе фундаментальной концепции [8, т. 2, с. 6-189] психологических проявлений основных свойств нервной системы человека, а также – осуществлял изучение природы одаренности и видов способностей (Н.Н. Волков, Н.С. Лейтес, Э.А. Голубева, Л.Б. Ермолаева-Томина, В.И. Кириенко, В.А. Крутецкий) и

индивидуальных различий в целом (В.С. Мерлин, В.Д. Небылицын, И.В. Равич-Щербо, В.М. Русалов и др.).

Поскольку связь способностей с индивидуальными различиями изучалась Б.М. Тепловым с учениками не только количественными, номотетическими методами (Э.А. Голубева, В.С. Мерлин), но также качественными, идеографическими способами (Б.М. Теплов, Н.С. Лейтес), то, помимо научной школы дифференциальной психофизиологии, он создал также школу психологии способностей (Б.М. Теплов, Н.С. Лейтес, 1956; В.И. Кириенко, 1959; В.А. Крутецкий, 1968; Н.С. Лейтес, 1960; Л.И. Уманский, 1967 и др.). Однако обе эти школы, основанные Б.М. Тепловым, оформились лишь в последний 15-летиний период его научного творчества. Хотя до этого времени он почти 30 лет вел в ПИ РАО разносторонние исследования (в т.ч. междисциплинарные) вместе с руководимыми им коллегами-психологами, а также с военным инженерами и архитекторами. В связи с этим возникает интересный для истории психологии вопрос – не является ли Б.М. Теплов основателем не одной, а нескольких психологических школ, а если окажется, что это так, то необходимо изучить важную науковедческую проблему о типологии Тепловских научных школ.

В поисках ее решения, следует провести методологическое изучение логики развития научной деятельности Б.М. Теплова на материале историко-научного анализа эволюции его исследовательских занятий. В связи с этим обратимся к построению периодизации его жизненного пути с позиций развиваемой нами рефлексивной психологии и персонологии творчества [17, 18].

2. Периодизация жизнетворчества Б.М. Теплова. Как показала проведенная нами науковедческая рефлексия творчества Б.М. Теплова, его жизнедеятельность дифференцируется на такие четыре ключевые эпохи развития его личности ученого, как: образовательная (1896-1921), психотехническая (1921-1933), общепсихологическая (1933-1950), дифференциально-психофизиологическая (1950-1965). Охарактеризуем каждую эпоху развития одаренной личности Б.М. Теплова специально.

В первую эпоху он получил прекрасное воспитание в дворянской семье, окончил в г. Туле с золотой медалью гимназию и музыкальное училище (по классу фортепьяно). В 1914 г. он поступил на историко-филологический факультет МГУ, где стал заниматься философией и психологией, в т.ч. в созданном Г.И. Челпановым при МГУ Психологическом институте (далее: ПИ РАО). В 1916-1918 гг. Б.М. Теплов служил в армии, участвовал в боях, окончил школу прапорщиков и был избран в конце 1917 г. сослуживцами командиром. В 1918-1921 гг. он работал помощником секретаря суда в Москве, был призван в Красную Армию, где окончил Высшую школу военной маскировки. Параллельно он в 1921 г. завершил высшее гражданское профессиональное образование в МГУ, где специализировался на кафедре философии в психологических семинариях Г.И. Челпанова. Подчеркнем, что развитие творческой личности Б.М. Теплова как ученого в течение почти всей его научной деятельности было связано с ПИ РАО [21] при МГУ [15], даже – на армейской службе (т.к. он участвовал в исследованиях в ПИ РАО с 1929 г.).

3. Психотехническое направление военно-прикладной психологии труда Б.М. Теплова. Во вторую – психотехническую – эпоху на воинской службе Б.М. Теплов стал организатором и ведущим армейским специалистом по цветомаскировке, где был научным руководителем Воено-технического отдела данного инженерного профиля. При этом он сотрудничал с Государственной академией художественных наук (ГАХН), где в 1924-1930 гг. работал его учитель Г.И. Челпанов, а также – с его учениками из ПИ РАО (С.В. Кравков, А.А. Смирнов, П.А. Шеварев и др.). В это время Б.М. Теплов изучал зарубежный опыт «Маскировки на Западе» [26], разработал психологические основы для маскировочной техники (1923, 1926) и психотехнические рекомендации по цветоведению для военных инженеров, а также архитекторов [33].

В методологическом плане эти фундаментально-прикладные разработки [33] Б.М. Тепловым «Проблем цветоведения в психологии» (1930) и «Основ применения науки о

цвете в архитектуре» (1929) носили междисциплинарный характер. Они представляли собой один из первых в стране новаторских прецедентов изучения когнитивной психологии продуктивного восприятия, а также – психотехники, инженерной психологии, эргономики архитектурного и технического творчества [33].

В науковедческом плане необходимо констатировать, что в ходе этих исследований образовалась первая созданная Б.М. Тепловым – по сути психотехническя – научная школа[24]. К ней относятся труды сотрудничавших с ним коллег из ПИ РАО и ГАХН (С.В. Кравков, А.А. Смирнов, П.А. Шеварев, ставшими крупными психологами), а также руководимых им архитекторов и военных инженеров (С. Алексеев, М. Курьянов, Л. Скляр, А. Цветков и др.) [3; 33]. В этой сформировавшейся на рубеже 1920-1930-х гг. психотехнической школе велись научно-прикладные исследования цветоведения, обобщались и публиковались их результаты, а также издавались учебно-методические пособия (1923; 1925; 1931; 1934; 1938) [3; 33] и готовились профессиональные кадры по цветомаскировке в архитектуре и военном деле.

В социокультурном плане следует отметить, что начавшееся в середине 1930-х гг. преследование таких направлений прикладной психологии, как педология и психотехника, естественно не располагало Б.М. Теплова афишировать созданную им психотехническую научную школу. Тем более, что в ПИ РАО – где он стал работать с 1933 г. (демобилизовавшись из армии в генеральском чине комбрига) – был специальный отдел психотехники, которая разрабатывалась его руководителями Н.И. Шпильрейном и С.Г. Геллерштейном с оригинальных теоретических позиций, восходящих к классическим трудам Г. Мюнстерберга. Однако относительно психотехники у Б.М. Теплова, рефлексировавшего личный опыт военной и архитектурной практики, могло быть свое собственное представление [24], сформировавшееся на основе его участия с 1929 г. в общепсихологических исследованиях в ПИ РАО.

4. Общепсихологическое направление исследований Б.М. Теплова. Третья эпоха в развитии его научного творчества охватывает двадцатилетний период общепсихологического изучения им (в ПИ РАО в 1929-1950 гг.) почти всех основных психических процессов творчества [8, т. 1]: ощущений и восприятий (1935) [23], способностей и одаренности (1940, 1941, 1947) [25, т. 1, с. 15-41; 29], , мышления и воли (1943, 1945) [25, т. 1, с. 223-305; 36], личности (1945) [31] и деятельности (1944) [30], труда и искусства (1950) [38], музыкальных переживаний (1945, 1947) [25, т. 1, с. 42-222] и художественного воспитания (1946) [32]. Все это сопровождалось необходимым историко-методологическим обоснованием (1940, 1941, 1945, 1947) на базе специального изучения Б.М. Тепловым истории отечественной психологии (1940, 1947, 1948, 1950) [25, т. 1, с. 15-41; 29 и др.].

В науковедческом плане важно подчеркнуть, что, окончательно перейдя в 1933 г. в ПИ РАО, он использовал свой богатый опыт изучения основ цветоведения для разворачивания – впервые в мире – психофизиологических исследований взаимодействия одновременных световых ощущений [23]. Будучи заведующим в 1934-1938 гг. лабораторией психофизиологии ощущений, Б.М.Теплов издает (под редакцией с С.В. Кравковым) коллективную монографию «Ощущения и восприятия» (1935) [23]. Здесь были представлены результаты исследований формировавшейся под руководством Б.М. Теплова и С.В. Кравкова научной школы взаимодействия ощущений и восприятий (М.А. Севрюгина, М.И. Соколова, П.А. Шеварев, С.П. Яковлева и др.). Позднейшие исследования этой второй – общепсихологической – Тепловской научной школы в руководимом им в 1942-1952 гг. отделе психологии речи и мышления ПИ РАО, представлены в сборниках по когнитивной психологии (восприятия, мышления и речи), опубликованных в Известиях АПН РСФСР (1948), в т.ч. под его редакцией с А.Н. Соколовым (1954). При этом Б.М. Теплов разрабатывал фундаментальные проблемы ума и воли (1943) [36], практического мышления и интуиции (1945) [25, с. 223-305], общепсихологической характеристики деятельности (1944) [30] и личности (1945) [31], а также дидактически обобщал достижения современной

психологии в учебниках для средней (1946-1956) и высшей школы (1938, 1941, 1948), которые были популярны среди учащихся и преподавателей и многократно издавались за рубежом.

5. Изучение психологии одаренности и творчества в трудах Б.М. Теплова. В рассматриваемую третью – общепсихологическую – эпоху развития его личности, необходимо выделить теоретико-методологическое изучение им таких аспектов психологии творчества, как: анализ проблемы «Способности и одаренность» (1940, 1941) [25, т. 1; с. 29] подготовку и защите докторской диссертации «Психология музыкальных способностей» (1940), изданную позднее сокращенной книгой (1947) [25, т. 1, с. 42–222]; а также знаменитый труд «Ум и воля военачальника» (1943) [36] или «Ум и воля полководца» (1945) [25, т. 1, с. 223–305]. Этот – вызвавший интерес у победивших в войне боевых полководцев и одобрение Верховного Главнокомандующего И.В. Сталина – фундаментальный труд Б.М. Теплова (см. его анализ: [10]) потом еще дважды им перерабатывался (1945, 1961) [25, т. 1, с. 223–305] и широко известен в русской культуре и психологической науке под емким названием «Ум полководца» (1961, 1985, 1990). Здесь Б.М. Теплов на военно-историческом и литературно-художественном материале провел – по сути психолого-акмеологическое – изучение идеографическими методами качественного анализа персонологии и феноменологии одаренности, типов способностей и индивидуальных различий выдающихся полководцев.

В отличие от «Ума полководца», изучение Б.М. Тепловым психологии творчества в его диссертации (1940) [25, т. 1, с. 42–222] велось номотетическими методами на материале экспериментально-психофизиологического исследования музыкальной одаренности и индивидуальных различий великих композиторов. Этот труд Б.М. Теплова послужил необходимым заделом – в области психофизиологии индивидуальных различий – для использования ее объективных методов в целях возникшей в 1950 г. социокультурной необходимости развития учения И.П. Павлова посредством переноса его верификации с опытов на животных на эксперименты с человеком.

6. Дифференциально-психофизиологическое направление творчества Б.М. Теплова. После плодотворного общейпсихологического изучения психических процессов творчества, обращение Б.М.Т еплова к дифференциальной психофизиологии, хотя и базировалось на его экспериментальных исследованиях взаимодействия зрительных ощущений и восприятий (1935) [23] и на фундаментальном изучении слуховой перцепции и природы музыкальных способностей (1940, 1947) [25, т. 1, с. 42–223], но все же было вызвано вне научными социокультурными факторами, связанными с социальным заказом на физиологизацию психологии на основе учения И.П. Павлова.

В этом сложном социокультурном контексте мрачного рубежа 1940-1950-х гг. (когда вождь И.В. Сталин вновь развернул репрессии среди интеллигенции), Б.М. Теплов досконально изучает «Двадцатилетний опыт» Павловской школы. При этом он рефлексирует ее достижения при научном редактировании двух основательных книг [7; 8] об использовании Павловского учения. Свою теоретическую позицию Б.М. Теплов обобщает в ряде трудов [27; 28].

В результате интенсивных концептуально-методологических изысканий, Б.М. Теплов новаторски разрабатывает исследовательскую программу теоретико-экспериментального изучения основных свойств нервной системы и их психических проявлений. Принципы этой программы были представлены в его трудах: «Об объективном методе в психологии» [25, т. 2, с. 281–309], «Опыт разработки методики изучения типологических различий высшей нервной деятельности» (1953, 1954), «Учение о типах высшей нервной деятельности и психология» (1954, 1955), обобщив их позднее в труде «Типологические свойства нервной системы и их значение для психологии» [25, т. 2, с. 54–189].

Для реализации этой исследовательской программы в 1952 г. Б.М. Теплов создает методологический труд «Об объективном методе в психологии» [25, т. 2, с. 281–309], разрабатывает конкретные методики [34] и организует в ПИ РАО лабораторию

психофизиологии индивидуальных различий (которой руководит вплоть до кончины в 1965 г.), где изучает фундаментальные проблемы их психологического исследования [25, т. 2, с. 6–53], издав 5 томов итогов созданной им научной школы дифференциальной психофизиологии [35]. Его талантливый ученик В.Д. Небылицын продолжил и творчески развил исследования этого направления, издав еще 4 тома результатов руководимого им коллектива последователей Б.М. Теплова.

7. Вклад Б.М. Теплова в психологию одаренности и творчества. Сам Б.М. Теплов неоднократно указывал на связь изучения психических проявлений основных свойств нервной системы с типологической характеристикой индивидуальных различий в темпераменте и способностях. Поэтому данное психолого-дифференциальное направление его исследований вносит существенный вклад в психологию творчества в плане анализа природы одаренности и характеристики индивидуальных различий творческих личностей. В методологическом плане – согласно принципу дополнительности – идеографическое изучение и психологическая характеристика Б.М. Тепловым индивидуальных различий в практическом мышлении и интуиции, в способностях и индивидуальности великих полководцев (1943, 1945) [25, т. 1, с. 223–305] обогащалась также номотетическим психофизиологическим исследованием этого на контингенте великих композиторов (1947) [25, т. 1. с. 42–222]. В совокупности результаты обоих направлений исследований позволили разработать и реализовать программу целостного психологического изучения индивидуально-типологических различий и природы способностей.

При этом Б.М. Теплов стремился интегрировать достижения своей школы дифференциальной психофизиологии в мировую психологию – через историко-методологическое обоснование полученных результатов путем их концептуального обобщения и теоретического соотнесения с историей отечественной культуры (В.Г. Белинский, А.И. Герцен) и науки (И.М. Сеченов, К.Ф. Рулье, И.П. Павлов, Н.Н. Ланге, К.Н. Корнилов, Л.С. Выготский, С.В. Кравков, С.Л. Рубинштейн, М.Г. Ярошевский), а также зарубежной психологии (А. Анастази, М. Вертхеймер, Г. Гельмгольц и др.) [25, т. 2, с. 198–279].

8. Значение трудов Б.М. Теплова по дифференциальной психофизиологии для развития человекознания. В прогрессе психологического познания выдающуюся роль Б.М. Теплова важно оценить в рефлексивной ретроспективе – через методологическую экспликацию логики развития объективных методов в психологии и естественнонаучного подхода в дифференциальной психофизиологии. Этот подход восходит к учениям Р. Декарта и В. Вундта, развитым в трудах И.М. Сеченова и И.П. Павлова о рефлекторной природе психики и типах нервной системы.

Так, в середине XIX в. В.Вундт поставил исследовательскую проблему и выдвинул организационную программу использования методов физиологии для эмпирического изучения психики. В России ее стали реализовывать – с учетом достижений И.М. Сеченова – В.М. Бехтерев, Н.Я. Грот, Н.Н. Ланге и Г.И. Челпанов, создавший при МГУ в 1912-1914 гг. Институт экспериментальной психологии. Через сто лет после В. Вундта именно ученик Г.И. Челпанова междисциплинарный ученый-практик Б.М. Теплов конструктивно решил эту проблему. Для этого он методологически разработал учение «Об объективном методе в психологии» (М. 1952, с. 46) [25, т. 2, с. 281–309] и построил онтологическую концепцию «Об изучении типологических свойств нервной системы и их психологических проявлений» (Вопросы психологии. 1957. N 5. с. 108–130) [28]. При этом Б.М. Теплов в цикле историко-научных трудов (1948; 1950; 1953; 1958; 1960; 1963; 1965) [25, т. 2, с. 6–53; 27; 37 и др.] ассимилировал достижения физиологов нервной системы И.М.Сеченова, И.П.Павлова и психологов Н.Н. Ланге, Г.И. Челпанова [1], ратовавших за объективные методы в психологии.

Разработав конкретные экспериментальные методики (1953, 1954, 1959), Б.М. Теплов реализовал теоретически обоснованную им программу «Исследования свойств нервной системы как путь к изучению индивидуально-психологических различий» (Психологическая

наука в СССР. М. 1960. т. 2, с. 3–40) [25, т. 2, с. 37–53]. В итоге он, развернув на этой концептуально-методологической основе фундаментальные исследования психических проявлений основных свойств нервной системы и индивидуальных различий, создал крупнейшую в стране научную школу дифференциальной психофизиологии.

Ее теоретико-экспериментальные и прикладные (в медицинской, инженерной, возрастной, педагогической психологии) достижения представлены в двух серийных изданиях: пятитомнике «Типологические особенности высшей нервной деятельности человека» под редакцией Б.М. Телова (1956-1967) [35] и в четырехтомнике «Проблемы дифференциальной психофизиологии» (1969-1977) под редакцией его ученика и соратника В.Д. Небылицына. При этом Б.М. Теплов стремился построить историко-научное и концептуально-методологическое обоснование своего учения об индивидуально-типологических различиях и интегрировать его в мировую психологию. Об этом свидетельствуют: 1) рефлексия Б.М. Тепловым (1969, 1985) [25, т. 2, с. 247–279] труда А. Анастази «Дифференциальная психология» и 2) итоговые труды [25, т. 2, с. 6–189], в т.ч. в сборниках докладов на отечественных и международных конференциях (1954; 1964; 1965) [34 и др.].

Необходимо отметить, что в середине XX в. – параллельно со школой дифференциальной психофизиологии Б.М. Теплова-В.Д. Небылицына – в отечественном человекознании высшая нервная деятельность интенсивно изучалась в псхофизиологических школах Б.Г. Ананьева, П.К. Анохина, Н.П. Бехтеревой, А.Р. Лурия, П.В. Симонова, Е.Н. Соколова. На рубеже XX-XXI вв. ведется поиск путей интегративного обобщения достижений классической дифференциальной (Б.М. Теплов, В.С. Мерлин, В.Д. Небылицын, В.М.Русалов) и современной психофизиологии (Б.А. Вяткин, Е.Н. Соколов, Е.Д. Хомская и др.), в т.ч. в плане изучения психофизиологических механизмов развития способностей и творчества (С.Я. Дорфман, В.Н. Дружинин, В.П. Зинченко, М.К. Кабардов, Д.В. Ушаков, В.Д. Шадриков, Н.И. Чуприкова), индивидуального стиля деятельности и интегральной индивидуальности (В.С. Мерлин, Е.А. Климов, Т.Ф. Базылевич, Б.А. Вяткин и др.). Эти достижения во многом заложили основы отечетсвенной психологии способностей (Д.Б. Богоявленская, Э.А. Голубева, Н.С. Лейтес, А.М. Матюшкин, В.С. Мухина, А.В. Петровский, Я.А. Пономарев, Д.В. Ушаков, В.Д. Шадриков) и индивидуальности (К.А. Абульханова, А.Г. Асмолов А.А. Бодалев, А.А. Деркач, В.С. Мухина, В.А. Петровский, И.Н. Семенов, Е.Б. Старовойтенко, В.Д. Шадриков и др.), а также инновационной нейронауки (Н.П. Бехтерева, В.А. Ключарев и др.), которая бурно развивается на компьютерной и нанотехнологической базе современного научно-технического прогресса.

9. Социокультурная и персонологическая рефлексия развития психологии одаренной личности Б.М. Теплова. Личность Б.М. Теплова – как ученого, военного инженера, музыканта, педагога – являет собой яркий пример успешной самореализации в процессе научной деятельности. Причем она осуществлялась в едва ли не самые трудные годы истории XX века российского общества – в эпоху войн и революций, индустриализации и репрессий, энтузиазма и напряжения, в том числе в сферах культуры, науки, образования, в которых протекала его социально активная жизнедеятельность. Не смотря на, в целом, блистательную карьеру – сначала военную, а потом и научную, – его успешный профессиональный рост сопровождался преодолением объективно сложных социально-идеологических коллизий эпохи войн и революций, строительства светлого будущего, а также политического прессинга деловых и личных отношений в атмосфере массовых репрессий и идеологической цензуры.

С идеологических позиций господствовавшей после революции официальной доктрины диктатуры пролетариата, в биографии Б.М. Теплова был существенный изъян – антагонистическое дворянское происхождение. Оно принесло Б.М. Теплову существенное стартовое преимущество: прекрасное семейное воспитание, раскрывшее букет его задатков и способностей (математических, лингвистических, музыкальных) и сформировавшее волевой, трудолюбивый и целеустремленный характер. В результате окончания в Туле с золотой

медалью гимназии и музыкального училища, юноша поступает в 1914 г. в столичный университет на историко-филологический факультет МГУ, откуда он в 1916 г. призывается в армию.

Здесь он оканчивает школу прапорщиков и участвует в боях на Западном фронте, где его сослуживцы в революционном 1917 г. демократическим голосованием избирают своим командиром. Психологически это означает: признание его личной боевой храбрости, уважение воинской компетентности и личное доверие товарищей, проверенное на фронте с риском для жизни. Социально важно, что это избрание в какой-то мере нивелировало минусы дворянского происхождения Б.М. Теплова, чему способствовала также его служба в 1918 г. помощником секретаря суда в Москве. Новый призыв – уже в Рабоче-Крестьянскую Красную Армию (РККА) – образованного и смышленого военного совпадает с социальной потребностью РККА в военных специалистах.

Обладая математическими и лингвистическими способностями, Б.М. Теплов попадает в распоряжение Военно-технического комитета РККА, по заданию которого начинает заниматься – в качестве военного инженера – научно-техническим обеспечением маскировочного дела, служа кадровым военным в армии. Владея немецким и французским языками, он организует группу по переводу и изучению зарубежного опыта военной маскировки, обобщает его в виде сборника [26] и налаживает разработку научных основ цветоведения и маскировки с использованием психологических знаний [33]. Эти достижения первой созданной Б.М. Тепловым психотехнической научной школы оказываются востребованными не только в военном деле [24; 33], но также и в архитектурном творчестве [3].

Волевой и целеустремленный характер Б.М. Теплова позволил ему – вопреки жесткому армейскому режиму военно-инженерной деятельности – параллельно с ответственной воинской службой все-таки закончить в 1921 г. (готовясь к экзаменам, в.ч. и ночами) МГУ, где он специализировался по философии и психологии на семинариях у Г.И. Челпанова в ПИ РАО. Приобретенные здесь фундаментальные знания и экспериментально-исследовательский опыт были использованы Б.М. Тепловым для организации научно-психологического обеспечения военно-инженерных разработок в области цветомаскировки. При этом психологические исследования были включены Б.М. Тепловым в качестве органичного компонента междисциплинарных военно-технических изысканий и архитектурного проектирования [33]. Таким образом, прикладные разработки созданной Б.М. Тепловым в 1920-е гг. научной школы психологии цветомаскировки стали психотехническим прообразом для будущих – его [39] и других психологов – исследований 1960-1970-х по профилю инженерной психологии и эргономики [11]. Тем самым творческая деятельность военно-инженерного психотехника Б.М. Теплова опередила свое время на полвека относительно формирования инженерной психологии и эргономики как антропо-технического [16-а] направления современного человекознания.

Полученный в рамках Военно-технического комитета РККА управленческий опыт организации инновационных разработок послужил для ученого Б.М. Теплова личностным ресурсом при руководстве научными исследованиями ПИ РАО в качестве заместителя директора по науке в 1934-1936 гг. и заведующего в 1934-1938 гг. «лабораторией психофизиологии ощущений». Здесь он организовал новаторские теоретико-экспериментальные исследования взаимодействия ощущений и восприятий [23].

Параллельно он преподает в ряде вузов и сам продолжает учиться, беря уроки игры на фортепьяно у профессора консерватории известного композитора и пианиста К.И. Игумнова. В этом еще раз проявились такие черты разносторонней одаренной личности Б.М. Теплова, как: трудолюбие, помноженное на волевую самоорганизацию и на одухотворенное стремление к прекрасному в жизни, науке, культуре, образовании [25, т. 1, с. 42–222; 32]. Поэтому не удивительно, что в самый пик Сталинских репрессий второй половины 1930-х гг., Б.М. Теплов организует в 1938 г. в ПИ РАО первую в стране институцию по изучению психологии творчества – в виде «лаборатории искусства» и углубляется в творческое

проведение докторского исследования на идеологически нейтральную тему «Психология музыкальных способностей», успешно защищая эту диссертацию в 1940 г. и публикуя монографию об этом после войны в 1947 г., которая была переведена на ряд иностранных языков и получила международное признание у психологов, культурологов и музыковедов.

В историко-научном плане необходимо подчеркнуть, что следующая институция по психологии творчества создается в стране лишь через тридцать лет в 1968 г. под руководством ученика Б.М. Теплова историка психологии и науковеда М.Г. Ярошевского (см. о нем: [17]) в виде «сектора проблем научного творчества» в Институте истории естествознания и техники АН СССР. Следует отметить, что важной предпосылкой для этого послужили две новаторские научные конференции по психологии творческой активности. Они были организованы впервые после войны в стране в начале 1960-х гг. энтузиастами изучения творчества сотрудниками кафедры психологии крупнейшего педагогического вуза страны МГПИ (ныне МГПУ) Н.Ф. Добрыниным, В.С. Мухиной [12], Н.Г. Алексеевым [13], В.А. Костеловским и другими учеными (в т.ч. методологами: Г.П. Щедровицким, Э.Г. Юдиным) под руководством ее заведующего А.В. Петровского (см. о нем: [17-а]), изучавшего в то время «Роль фантазии в развитии личности» (М., 1961).

В наступившей в 1941 г. Великой Отечественной войне Б.М. Теплов проявляет присущее ему с юности личное мужество: уходит добровольцем в ополчение обороны Москвы. Через два месяца отзывается с рядом ученых по месту работы в ПИ РАО по приказу, подписанному Верховным Главнокомандующим И.В. Сталиным. Вернувшись с фронта, Б.М. Теплов храбро участвовал в пожаротушении от бомб столичных зданий МГУ и ПИ РАО (даже когда в одном из дежурств сбежали от бомбардировок профессиональные пожарные), а также – в организации цветомаскировки Большого театра и Мавзолея. За все это Б.М. Теплов награжден боевой медалью «За оборону Москвы».

Поражает стойкость научных интересов творческой личности Б.М. Теплова. Оказавшись в эвакуации в г. Ашхабаде, он продолжил начатое им в докторской диссертации исследование одаренности и индивидуальных различий великих личностей. Если в диссертации это изучалось на материале жизнетворчества великих композиторов, то в условиях жесточайшей войны – посредством психолого-персонологического анализа военно-исторических и литературно-художественных материалов о воинском искусстве великих полководцев. Изложенные прекрасным литературным языком, но аргументированные железной логикой результаты изучения «Ума и воли военачальника» и «Ума полководца» вызвали одобрение на Ученом Совете ПИ РАО с участием боевых генералов. Этот фундаментальный труд Б.М. Теплова по венной психологии творческой личности заинтересовал и вызвал одобрение генералиссимуса И.В. Сталина, который вычеркнул из текста примеры полководческого искусства героя Гражданской войны М.В. Фрунзе. (Эта ревнивая цензура может быть персонологически истолкована как косвенное подтверждение версии его устранения, художественно изображенную в повести Б. Пильняка «Повесть непогашенной луны»).

Став в 1945 г. одним из первых среди психологов академиком АПН РСФСР, Б.М. Теплов обратился к проблематике личности [31] и ее художественного воспитания [32], способствуя этому посредством публикации монографии «Психология музыкальных способностей» (1947) [25, т. 1. с. 42–222] и учебников с его участием по психологии, в т.ч. для педагогических вузов (1948, 1962), переведенным на иностранные языки. Читавший нам, студентам МГУ, в середине 1960-х гг. общую психологию, А.Н. Леонтьев рекомендовал готовиться к экзаменам по второму изданию такого учебника, обобщавшего достижения психологии середины XX в. Созданный же Б.М. Тепловым учебник для средней школы переиздавался 8 раз и был переведен на 14 иностранных языков, знаменуя зарубежное признание отечественной психологической науки и ее лидера.

Социальный успех личности Б.М. Теплова выразился также в назначении его в 1945 г. заместителем директора ПИ РАО (А.А. Смирнова, который был – как и Б.М.Теплов – учеником Г.И. Челпанова и заведующим кафедрой психологии и логики АОН при ЦК КПСС,

а также в 1949 г. – заведующим кафедрой психологии философского факультета МГУ вместо оказавшегося в опале крупнейшего российского психолога середины XX в. лауреата Государственной Сталинской Премии СССР, члена-корреспондента АН СССР С.Л. Рубинштейна (см. о нем: [19]). В это мрачное время он подвергся остракизму за «космополитизм и преклонение перед буржуазной лженаукой» и был снят со всех постов: заместителя директора и заведующего созданного им «сектора психологии» Института философии АН (ИФАН) СССР, а также заведующего созданными им кафедрой и отделением психологии философского факультета МГУ. В этот тяжелый для С.Л. Рубинштейна период гонений, ему Б.М. Теплов оказал в 1949 г. смелую и важную поддержку. Он опубликовал в авторитетном журнале «Советская книга» (N 5, с. 103–107) рецензию на сборник «Исследования по психологии восприятия», опубликованный под редакцией опального корифея. Более того, Б.М. Теплов в качестве заведующего кафедрой психологии МГУ проявил гражданскую смелость и личное мужество, ибо он отстоял за С.Л. Рубинштейном единственную остававшуюся у него официальную должность – профессора МГУ.

Будучи сам с 1941 г. профессором МГУ, Б.М. Теплов впервые в стране разработал и читал здесь курс по истории психологии, который ему ассистировал ученик С.Л. Рубинштена по общей психологии, работавший в его секторе в ИФАН М.Г. Ярошевский (см. о нем: [17]). Он, как и его учитель, по тем же идеологическим мотивам начал преследоваться руководством ИФАН. Ситуация осложнялась тем, что в 1938-1939 гг. М.Г. Ярошевский был осужден по сфабрикованному против этнографа Л.Н. Гумилева политическому делу. В преддверии нового ареста, учитель и ученик сочли за благо переменить ему место жительства далеко от Москвы. В добровольном изгнании из Москвы в Таджикистане М.Г. Ярошевский, помимо интенсивной научной и преподавательской работы, вел также исследовательскую деятельность, готовя к защите докторскую диссертацию на основе опубликованной им книге по истории психофизиологии. Поскольку судимость с М.Г. Ярошевского все еще не была снята (он добился реабилитации лишь в 1991 г.!), то Б.М. Теплов помог своему ассистенту по истории психологии с подготовкой защиты докторской диссертации. В связи с этим Б.М. Теплов добившись в 1962 г. публикации в партийном официозе – журнале «Вопросы философии» (1962, N 9, с.171–175) – рецензии «Научное наследие И.М. Сеченова и развитие психофизиологии и психологии» на изданную в 1961 г. книгу своего ученика М.Г. Ярошевского «Проблема детерминизма в психофизиологии XIX в.» (Душанбе, 1961).

Эти смелые и рискованные шаги настойчивого Б.М. Теплова способствовали допуску М.Г. Ярошевского к защите, после которой ему удалось вернуться в середине 1960-х гг. в столицы и даже организовать «сектор психологии научного творчества» в Институте истории естествознания и техники АН СССР (где я учился у него в аспирантуре). Эти два прецедента свидетельствуют о бесстрашии и порядочности отзывчивой личности Б.М. Теплова, который уже в нормальные времена «оттепели» загодя готовил талантливого аспиранта В.Д. Небылицына к будущему руководству своей лабораторией. Именно такая доброжелательная забота о жизненной судьбе и научном росте своих сотрудников привела к формированию сплоченной вокруг творческой личности Б.М. Теплова научной школы дифференциальной психофизиологии, получившей мировое признание [9].

Занимаясь на рубеже 1940-1950-х гг. в ПИ РАО общей психологией и ее историей в руководимом им Отделе речи и мышления, Б.М.Теплов оказался перед социокультурной необходимостью представлять психологическую науку на объединенной «Павловской» сессии двух академий (АН и АМН СССР) и далее принять сформулированный на ней социальный заказ на углубление разработки материалистических основ психологии. В связи с этим в 1950 г. на этой сессии академики К.М. Быков и А.Г. Иванов-Смоленский озвучили идеологический курс партийного руководства страны на физиологизацию психологии. В то время Б.М.Теплов фактически был лидером советской психологии. Ибо автор фундаментальных «Основ общей психологии» (М., 1940, 1946), лауреат Сталинской премии С.Л. Рубинштейн был в опале, а директор ПИ РАО А.А. Смирнов был известен трудами по

общей и педагогической психологии памяти, но не был – как Б.М. Теплов – специалистом по психофизиологии высшей нервной деятельности. В качестве заведующего двумя основными в стране кафедрами – психологии в МГУ и психологии и логики в АОН при ЦК КПСС – Б.М. Теплов должен был принять этот идеологический вызов, перед которым оказалась отечественная психология.

Тем более, что Б.М. Теплов обобщил ее достижения незадолго до этой сессии в основательном труде «Советская психологическая наука за 30 лет» (М., 1947, с. 32). В своем диалектико-материалистическом – по методологической интенции – «Выступлении» (1950) на этой сессии Б.М. Теплов дипломатично и по существу признал целесообразность углубления изучения рефлекторных основ психики в развитие физиологического учения И.П. Павлова (который, как известно, приветствовал Г.И. Челпанова в связи с открытием ПИ РАО в 1912-1914 гг., но притом штрафовал сотрудников-физиологов за использование психологических понятий). Однако Б.М. Теплов на сессии также отметил необходимость сохранения специфики психологии в контексте практических важных задач научного обеспечения медицины, труда, образования.

Экзистенциально значимо, что для разработки и реализации исследовательской программы психологического изучения рефлекторной природы психики, крупный организатор психологической науки, Б.М. Теплов покидает в 1951-1952 гг. свои многочисленные административные посты: замдиректора и заведующего отделом речи и мышления ПИ РАО, заведующего кафедрами психологии в МГУ и АОН при ЦК КПСС. При этом он сосредотачивается на творческой деятельности по новаторскому развитию на экспериментах с человеком учения И.П. Павлова (который верифицировал свои идеи в опытах лишь на животных). В результате 15-летних фундаментальных изысканий Б.М. Теплов разработал [25, т. 2, с. 6–189]: онтологию психических проявлений основных свойств нервной системы, методологию теоретико-экспериментального изучения индивидуально-типологических различий, концепцию и верифицирующую ее экспериментатику психохофизиологических исследований высшей нервной деятельности человека, что привело к созданию [35] научной школы дифференциальной психофизиологии.

При этом Б.М. Теплов благожелательно и профессионально направлял в 1958-1965 гг. развитие отечественной психологической науки в качестве главного редактора единственного в то время научного журнала по человекознанию «Вопросы психологии». Этой его научно-организационной деятельности Б.М. Теплова способствовали систематические разработки им историко-методологических проблем логики и средств развития психологического познания в специальных трудах: «Об объективном методе в психологии» (1952, 1953) [25, т. 2, С. 281–309], «О культуре научного исследования» (1957) [25, т. 2, с. 310–317], «О некоторых общих вопросах разработки истории психологии» (1960) [25, т. 2, с. 191–198], «Об исторической оценке психологической концепции Н.Н.Ланге» (1960), «Простейшие способы факторного анализа» (1965). Таким образом, Б.М.Теплов является одним из конструктивных разработчиков методологии человекознания [34; 38], эффективно реализовав ее посредством создания научной школы [25; 35] дифференциальной психологии индивидуальных различий и творческих способностей.

Заключение. Научное творчество Б.М. Теплова являет собой удивительное сочетание и продуктивное взаимодействие всех основных методологических ориентаций современного человекознания: естественнонаучной (экспериментальная психофизиология ощущений и диффернциальная психофизиология музыкальных способностей и индивидуально-типологических различий), технической (оптика цветоведения в архитектуре и военно-инженерной маскировке) и гуманитарно-кульутрологической (психология и персонология одаренности выдающихся композиторов, полководцев и методология изучения дидактика ее преподавания истории психологии и дидактика ее преподавания в виде учебников для средней и высшей школы). При этом важно подчеркнуть междисциплинарный характер научных исследований Б.М. Теплова, в которых продуктивно воплощено взаимодействие психологии со смежными науками человекознания и естествознания: от физики (оптика,

акустика) через биологию (физиология анализаторов и нервной системы) и психофизиологию (одаренности и индивидуально-типологических различий) до психологии (способностей, деятельности, личности, индивидуальности, творчества).

Контструктивной перспективой развития фундаментального наследия Б.М. Теплова является комплексное изучение индивидуальности, способностей и творчества в контексте системного взаимодействия [2] этих основных методологических ориентаций современного человекознания – естественнонаучной, информационно-технической, гуманитарно-культурологической. Наследие Б.М. Теплова являет собой яркий образец продуктивности такого междисциплинарного взаимодействия, которое ныне развивается в изучении индивидуальности [1; 6], способностей [4], одаренности [18] и творчества [13; 14] в трудах его учеников, последователей [5] и других ученых [6] и научных школ.

Важно подчеркнуть, что из дифференциально-психологической школы вышли талантливые продолжатели дела Б.М. Теплова – руководившие после его смерти лабораторией (В.Д. Небылицын, Э.А. Голубева, Е.П. Гусева, М.К. Кабардов), а также крупные специалисты по психологии способностей (Н.С. Лейтес, Э.А. Голубева, А.А. Мелик-Пашаев) и индивидуальных различий (К.М. Гуревич, В.М. Русалов, Т.Ф.Базылевич) и многие другие. Хотя мне не довелось лично знать самого Б.М. Теплова, однако все же пришлось тесно взаимодействовать по проблематике творческих способностей с рядом его сотрудников во главе с Э.А. Голубевой в процессе подготовки и проведения в 1988 г. Московским философским обществом Научно-практической конференции «Педагогика и творчество». Ибо редактируемый нами с Я.А. Пономарев и С.Ю. Степановым сборник [14] материалов этой конференции содержал большой раздел по изучению способностей с позиций развития диффернциально-психологического подхода Б.М. Теплова. С учетом достижений Б.М. Теплова в изучении психологии способностей, индивидуальных различий, продуктивного мышления, творческих личностей, нами ведутся исследования роли рефлексии в развитии одаренности [18] и способностей, мышления и индивидуальности [1] творческих личностей [6]. Ныне общепризнан в человекознании фундаментальный вклад Б.М. Теплова и созданных им научных школ в развитие психологии труда и искусства [38], способностей и одаренности [29], личности и творчества [25], а также в дифференциальную психофизиологию [35] индивидуальных различий [25]. Ряд трудов [31; 36; 38; 39] Б.М. Теплова предвосхитил будущие исследования, которые ныне интерпретируются в интенции таких инновационных направлений современного человекознания, как акмеология [6], персонология [1; 17], инженерная психология и эргономика [11].

Сформированная Серебряным веком русской культуры [20] и военно-революционной эпохой грандиозной ломки и развития российского общества, многогранная личность самого Бориса Михайловича являет собой выдающийся пример общей и специальной творческой одаренности, продуктивная и успешная самореализация которой в науке носит энциклопедический [22] характер и внесла существенную лепту в прогресс психологического познания человека.

Литература

1. Абульханова К.А., Петровский В.А., Семенов и др. Психология индивидуальности: Новые модели и концепции / под ред. Е.Б. Старовойтенко, В.Д. Шадрикова. М.: МПСУ-МОДЭК, 2009.

1-а. Алексеев Н.Г., Добрынин Н.Ф., Мухина В.С. и др. О психологических особенностях творческой активности учащихся // Сборник материалов научно-практической конференции / под ред. А.В. Петровского. М., 1962.

2. Алексеев Н.Г., Семенов И.Н., Умрихин В.В. Концептуально-методологический анализ дифференциально-психологических исследований психических состояний // Мысли о мыслях / под ред. И.С. Ладенко, И.Н. Семенова и др. Новосибирск: Экор, 1996. Т. 1, Ч. 2. С. 77–79.

3. Алексеев С.С., Теплов Б.М., Шеварев П.А. Цвет в архитектуре. М., 1934. 133 с.

4. Психологические проблемы развития творческих способностей в условиях гуманизации образования. Сборник научных трудов / ред. Берулава Г.А., Семенов И.Н. М.: РПО; Бийск: НИЦ БиГПИ, 1995.
5. Гусева Е.П. Психологическая характеристика личности как метод анализа творческой одаренности (по материалам архива Б.М.Теплова) // Московская психологическая школа: История и современность. В 4-х т. / под ред. В.В.Рубцова. Т. 1, Кн. 2. М.: Психологический Ин-т РАО – Моск. гос. психол.-пед.ун-т, 2004. С. 180–190.
6. Деркач А.А., Семенов И.Н., Балаева А.В. Рефлексивная акмеология творческой индивидуальности. М.: РАГС, 2005. 197 с.
7. Колвалгин В.М. Проблема ощущений и рефлекторная теория / под ред. Б.М.Теплова. Минск, 1950 – 231 с.
8. Лейтес Н.С., Соколов Е.Н. Вопросы школьного курса психологии в свете учения И.П.Павлова / под ред. Б.М.Теплова. М.: Учпедгиз, 1951. 60 с.
9. Либин А.В. Дифференциальная психология: на пересечении европейских, российских и американских традиций. М.: Смысл, 1999. 532 с.
10. Любимов С.Е., Семенов И.Н. Научная деятельность Б.М.Теплова и его концепция творчества полководца в процессе практического мышления // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2015. N 3. С. 9–51.
11. Мунипов В.М., Алексеев Н.Г., Семенов И.Н. Становление эргономики как комплексной научной дисциплины // Проблемы методологии в эргономике. / под ред. В.П.Зинченко, Семенова И.Н. и др. М. ВНИИТЭ. 1979. С. 28–67.
12. Мухина В.С. Проблемы формирования ценностных ориентаций и активности личности в ее онтогенезе. М., 1987.
13. Пономарев Я.А., Семенов И.Н., Алексеев Н.Г. и др. Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная. М.: Наука, 1990. 222 с.
14. Психолого-педагогические аспекты развития творчества и рефлексии / под ред. Я.А. Пономарева, И.Н. Семенова, С.Ю. Степанова. М.: Философское общество, 1988.
15. Семенов И.Н. История кафедры общей психологии МГУ как колыбели профессионального образования психологов и исследований рефлексии // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2012. N 5-6. С. 112–133.
16. Семенов И.Н. Методологическая рефлексия параллелей развития научного творчества и школ Л.С.Выготского, Б.М.Теплова, Г.И.Челпанова // Челпановские чтения – 2016. М., Психологический ин-т РАО, 2016.
16-а. Семенов И.Н. Методологические проблемы развития личности в рефлексивно-развиваюих средах образования с позиций антропотехнического подхода // Проблемы антропотехнического подхода в современном образовании / под ред. С.В.Дмитриева. Н.Новгород: НГПУ, 2015. С. 92–107.
17. Семенов И.Н. Персонология Михаила Григорьевича Ярошевского как историка, теоретика, методолога психологии развития личности и творчества в науке // Развитие личности. 2015. N 4. С. 19–52.
17-а. Семенов И.Н. Персонология жизнетворчества А.В.Петровского и развитие истории и теории общей и социальной психологии и педагогики (к 90-летию со дня рождения) // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2014. N 4. С. 4–14.
18. Семенов И.Н. Рефлексия как фактор развития одаренных школьников. Бийск. НИЦ БиГПИ. 1994. 34 с.
19. Семенов И.Н. С.Л.Рубинштейн: известный и неизвестный: (научно-культуральная рефлексия жизнетворчества) // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2009. N 3. С. 63–89.
20. Семенов И.Н. Экзистенциально-культуральная рефлексия во взаимодействии художественного и научного творчества в Серебряном веке // Творчество: от биологических оснований к социальным и культурным феноменам / под ред. Д.В.Ушакова. М.: Ииститут психологии РАН, 2011. С. 606–624.

21. Семенов И.Н. Этапы, методология направления исследований рефлексии в Психологическом институте на Моховой // Мир психологии. 2012. N 4. С. 261–275.
22. Семенов И.Н., Ссорин Ю.А. Энциклопедизм: вчера, сегодня, завтра // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2012. N 5-6. С. 7–46.
23. Теплов Б.М. Взаимодействие одновременных световых ощущений // Зрительные ощущения и восприятия. / под ред. С.В. Кравкова, Б.М. Теплова. М.; Л., 1935. С. 2–85.
24. Теплов Б.М. Влияние на функции зрения светлоты окраски рабочих мест и рабочих помещений // Тезисы УП Международной психтехнической конференции. М., 1931. С. 21–22.
25. Теплов Б.М. Избранные психологические труды. В 2-х т. М.: Педагогика, 1985. Т. 1. 329 с.; Т. 2. 360 с.
26. Теплов Б.М. Маскировка на Западе. Сборник. / под ред. и с предисловием Б.М.Теплова. М., 1924. 178 с.
27. Теплов Б.М. Материалистическое учение И.П.Павлова // Молодой коммунист. 1953. N 9. С. 95–102.
28. Теплов Б.М. Об изучении типологических свойств нервной системы и их психологических проявлений // Вопросы психологии. 1957. N 5. С. 108–130.
29. Теплов Б.М. Проблема одаренности // Советская педагогика. 1940. N 4-5. С. 146–154.
30. Теплов Б.М. Психологическая характеристика деятельности // Советская педагогика. 1944. N 11-12. С. 44–53.
31. Теплов Б.М. Психологическая характеристика личности // Советская педагогика. 1945. N 1-2. С. 42–50.
32. Теплов Б.М. Психологические вопросы художественного воспитания // Советская педагогика. 1946. N 6. С. 92–112.
33. Теплов Б.М. Психологические исследования в области военно-маскировочного дела (1923-1927). М.: Твердослов, 2006. 168 с.
34. Теплов Б.М. Современное состояние вопроса о типах высшей нервной деятельности и методиках их определения // Труды УП Международного конгресса антропологических и этнографических наук (Москва. 3-10.08.1964 г.). М.: Изд-во АН СССР, 1964. Т. 1, С. 373–379.
35. Типологические особенности высшей нервной деятельности человека / под ред. Б.М. Теплова. М.: Ид-во АПН РСФСР, 1956-1967. Т. 1, 1956. 411 с.; Т. 2. 1959. 230 с.; Т. 3. 1963. 275 с.; Т. 4. 1965. 239 с.; Т. 5. 1967. 287 с.
36. Теплов Б.М. Ум и воля военачальника // Военная мысль. 1943. N 12. С. 64–82.
37. Теплов Б.М. (ред.). Философские вопросы учения о высшей нервной деятельности. Ученые записки Академии общественных наук при ЦК КПСС. Вып.19. М.: АОН, 1954. 276 с.
38. Теплов Б.М., Н.Н.Волков Н.Н. (ред.). Вопросы психологии труда и искусства. Известия АПН РСФСР. Вып. 25. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1950. 236 с.
39. Теплов Б.М., Небылицын В.Д., Майзель Н.И. Психологические вопросы профессионального отбора // Стандарты и качество. 1966. N 7. С. 55–57.

УДК 159.9

Задатки – способности – ресурсы: онтогенез и социальная успешность человека

Толочек В.А. (tolochekva@mail.ru)
ФГБУН Институт психологии РАН (г. Москва)

Ключевые слова: задатки; способности; ресурсы; онтогенез; социальная успешность; человек; субъект; личность; социальная среда

Аннотация: Рассматриваются связи задатков, способностей, ресурсов как проявлений единого феномена на разных стадиях онтогенеза. Анализируются контексты научного изучения проблемы; выделяются «измерения»: 1) возраст; 2) спонтанность/целенаправленность активности; 3) характер и 4) продукты деятельности;

5) полнота социализации; 6) критерии социальной успешности. Констатируется, что «задатки» - «способности» - «ресурсы» по-разному обнаруживают себя в зависимости от меры включенности человека как субъекта и как личности в трудовую деятельность и социальные отношения людей.

Dispositions - ability - resources: the ontogeny and social success of the human

Tolochek V.A.

Keywords: dispositions; capacity; resources; ontogenesis; social success; human; subject; person; social environment.

Abstract. Author discuss the connection between dispositions, abilities, resources as a demonstration of a single phenomenon at different stages of ontogeny. Analyzes the context of the scientific study of the problem; "measurement" is distinguished: 1) age; 2) spontaneous / purposeful activity; 3) the nature and 4) the products of the activity; 5) the completeness of socialization; 6) criteria for social success. In the text states that "dispositions" - "ability" - "resources" in different ways demonstrate themselves depending on the measures of involvement a human as a subject and as a person in work and social relationships of people.

Введение. Б.М. Тепловым было предложено четкое концептуальное решение проблем «задатки» и «способности», с которым согласуется их понимание и другими ведущими отечественными психологами – Б.Г. Ананьевым, А.Г. Ковалевым, В.Н. Мясищевым, Н.Д. Левитовым, Н.С. Лейтесом, А.Н. Леонтьевым, А.В. Петровским, С.Л. Рубинштейном и др. Под *задатками* Б.М. Теплов понимал «врожденные анатомо-морфологические особенности», лежащие «в основе развития способностей»; под *способностями* – «такие индивидуальные особенности, которые не сводятся к наличным навыкам, умениям или знаниям, но которые могут объяснить легкость и быстроту приобретения этих знаний и навыков» [5, с. 16]. Способности, по Б.М. Теплову, можно описывать через три признака как: 1) «индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого»; 2) особенности, «которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности или многих деятельностей»; 3) качества, не сводимые к знаниям, навыкам или умениям, которые уже выработаны у данного человека» [там же, с. 16]. Способности проявляются в деятельности, более того, «они создаются в этой деятельности» [там же, с. 20]. Понимание природы способностей дают ключ к объяснению одаренности и таланта, возможности взаимной компенсации одних способностей другими. И полвека спустя это концептуальное решение сохраняет мощный научный потенциал, получая дальнейшее развитие в изучении разных способностей [1; 2; 9; 10 и др.]. Вместе с тем, последние два-три десятилетия в зарубежной и в отечественной психологии доминирующей темой изучения стала проблема ресурсов, перечень и содержание которых интерпретируется специалистами очень широко. Представляется необходимым, сопоставляя контексты изучения *«задатков», «способностей»* и *«ресурсов»*, поставить вопросы об их возможных связях, а в пределе – об едином феномене, по-разному проявляющемся на разных стадиях онтогенеза, но всегда весомо влияющем на социальную успешность человека, в разном возрасте оцениваемой по разным критериям.

Сопоставляя контексты обсуждения вышеназванных проблем и их эмпирических исследований, выделим важные моменты, указывающие на разные условия проявления *«задатков», «способностей», «ресурсов»*, но при вероятном единстве феноменологии. Наиболее очевидными и часто отмечаемыми условиями назовем следующие: 1) *Задатки* понимаются как врожденные анатомо-морфологические особенности человека как индивида; как правило, о них говорят в отношении детей младшего возраста и безотносительно к их физической и социальной активности. 2) *Способности* связывают с той или иной деятельностью, выступающей средой становления и развития способностей человека; чаще –

в отношении детей среднего и старшего возраста; в отношении же молодых людей и лиц старшего возраста чаще употребляют уточняющую характеристику – «профессиональные способности» [2; 3; 4; 8; 9 и др.]; определяющим в становлении и развитии способностей является та или иная исторически уже сформированная деятельность (учебная, профессиональная, спортивная), т.е. давно социально оформленная, а человек рассматривается как субъект деятельности; при обсуждении способностей подразумевается относительная легкость выполнения деятельности лицами, имеющими более высоких уровень их развития, позволяющий им также выходить за пределы заданного, поддерживать творческое отношение, «совмещать труд и игру». 3) Вопрос о *ресурсах* обсуждается преимущественно в отношении лиц зрелого возраста, активно включенных в разные сферы жизнедеятельности, проявляющих ту или иную целенаправленную активность, сопряженную с высокими психофизиологическими затратами; человек рассматривается как субъект деятельности и как личность, длительно и активно включенный в совместную деятельность и активно взаимодействующий с другими людьми.

Таким образом, различаются несколько «измерения» в научном изучении проблем *«задатков», «способностей» и «ресурсов»*: 1) *Возраст*: три рассматриваемых феномена относят к людям разного возраста. 2) *Спонтанность/целенаправленность активности*: если в отношении «задатков» систематическое проявление какой-либо активности не обязательно, то становление способностей требует систематической и целенаправленной активности человека; «ресурсы» рассматривают, как правило, в отношении лиц, активно и продолжительное время включенных в ту или иную профессиональную деятельность, сопряженную с активными взаимодействиями с другими людьми. 3) *Характер деятельности*: для наличия «задатков» она не обязательна; проявления «способностей» чаще изучают и оценивают в индивидуальной деятельности (т.е., выделенной, вычлененной из сложных технологических и социальных сетей), часто – реализуемой в искусственной среде (учебной аудитории и т.п.); вопросы «ресурсов» обсуждают в отношении субъектов совместной профессиональной деятельности (или иных сходных формах социальной активности человека, с известным напряжением физических и духовных сил реализующих себя в разных сферах жизнедеятельности – инвалидов, матерей-одиночек, лиц с посттравматическим синдромом, вынужденных переселенцев и т.п.). 4) *Продукты деятельности*: в отношении «задатков» отсутствуют; «способностей» – нередко рассматриваются как условные и косвенные (учебная успеваемость, быстрота и легкость освоения деятельности, получение большего эмоционального удовлетворения, самореализации в какой-то сфере, и т.п.); о «ресурсах» говорят, как правило, в отношении лиц, занятых на определенном рабочем месте созданием социально ценного продукта, имеющих четкие извне поставленные цели по созданию такого продукта (услуг) с определенными параметрами, при этом активно включенных в сложные межличностные производственные взаимодействия (т.е., в отношении деятельности, имеющий все признаки *труда*, отличающие его от других ее видов – учения, игры, общения, созерцания). 5) *Полнота социализации*: для носителей «задатков» не требуется; «способностей» – допускается и ограниченная, допускающая лишь даже спонтанную включенность человека в какую-то деятельность, даже в искусственной среде (учебной аудитории, домашнем времяпрепровождении и т.п.); проблема «ресурсов» адресована к людям при выполнении ими множества социальных ролей, некоторые из которых находятся в конфликтных отношениях друг с другом, при длительном исполнении той или иной социально жестко фиксированной деятельности и т.п. 6) *Критерии социальной успешности*: для носителей «задатков» выступают как своего рода обещания успешности, как априорные ожидания общества; «способностей» – возможность и вероятность успешности в отдельной индивидуальной деятельности; «ресурсов» – профессиональная успешность, социальная и личностная состоятельность, как многогранность социального функционирования «здесь и теперь» и «там и тогда» [6; 7; 8].

Вопросы «задатков» и «способностей» достаточно полно изучались в отечественной и зарубежной психологии, поэтому в настоящей работе мы приведем краткий обзор лишь состояния проблемы «ресурсов».

1. Феномен «ресурсы». «Ресурсы» рассматриваются как феномен, призванный обеспечить поддержку, повышение уровня функционирования человека как личности и как субъекта деятельности, полноту его реализации в разных сферах жизнедеятельности, в разных аспектах профессиональной деятельности – ее продуктивности и карьеры, устойчивости к профессиональному выгоранию, деструкциям, заболеваниям и пр. В описаниях феномена «ресурсов» представлено множество разных научных позиций. В понятие «ресурсы» включают довольно широкий спектр условий социальной среды – институты социальной поддержки, финансовые возможности семьи и др., также – физическое здоровье, образование, качества человека как личности и как субъекта деятельности; в описании психологических механизмов – качества саморегуляции, стратегии совладания и пр.

Успешность человека как социального индивида, полнота его самореализации в разных сферах жизнедеятельности во многом определяется его обращением к разным дополнительным возможностям, помимо его способностей, знаний, опыта. Но как дополнительные возможности *интрасубъектные* условия (т.е., принадлежащие субъекту) становятся лишь при их своеобразной актуализации, разные *внесубъектные* условия приобретают качество «ресурсов» лишь при условии их особого использования, *интерсубъектные* – проявляться в разнообразных формах взаимодействий участников совместной деятельности.

Можно выделить три типа объяснения специалистами содержания «ресурсов» и механизмов их актуализации, разделяя их по «объекту» приложения активности субъекта, роли окружения, использования количественных характеристик, понимания ресурсов как возобновляемых или не возобновляемых. В первом типе объяснений подразумевается *экстенсивное вовлечение средств* решения задачи (чаще рассматриваются интрасубъектные ресурсы); во втором – *мобилизация возможностей* человека (физических, психических, духовных) в экстремальной ситуации (как правило, рассматриваются исключительно интрасубъектные ресурсы, ограниченные, возобновляемые и не возобновляемые); в третьем – *актуализация новых условий внутренней и внешней среды*, реорганизации психических структур и становление новых психических структур.

В первом подходе, типичном для работ психологов 2000-х годов, феномен ресурсов освещается как более полное и широкое использование адаптивных возможностей организма и психики человека. К ресурсам относится все, что обеспечивает и поддерживает осознанную целенаправленную деятельность, – саморегуляция и оптимальные стратегии совладания, интеллект и духовность и пр. Чаще рассматриваются лишь интрасубъектные ресурсы, как не ограниченные и как доступные «всегда и везде». В исследованиях реализуется экстенсивный подход. Предлагается объяснение феномена лишь как экстенсивное вовлечение в деятельность дополнительных возможностей человека. Типичные выборки исследования – молодежь, лица в трудной жизненной ситуации, представители массовых профессий (чаще – не высокой квалификации); этот подход давно и успешно используется в современных психотерапевтических практиках [7; 8].

Второй подход типичен для работ физиологов и врачей, реже – психологов. С середины XX ст. поход реализуется при изучении поведения людей, волею обстоятельств оказавшиеся в экстремальных ситуациях – как подготовленных субъектов – военнослужащих, пожарников, спасателей, сотрудников силовых структур, квалифицированных спортсменов и т.п., так и не подготовленных, неожидаемо оказавшихся в сложных жизненных ситуациях – жертв техногенных катастроф, вынужденных переселенцев и мигрантов, лиц в состоянии безработицы. Как правило, рассматриваются исключительно интрасубъектные ресурсы, чаще понимаемые как ограниченные во времени возможности организма и психики, возобновляемые и не возобновляемые. Превышение

«предела» актуализируемых ресурсов ведет к заболеваниям и гибели человека. Ресурсы рассматриваются как единичная, экстремальная мобилизация возможностей организма и психики человека в трудных жизненных условиях, в экстремальной ситуации (чаще посредством неосознаваемых психических, физиологических, биохимических механизмов). Начало подобного понимания можно датировать работами У. Кеннона, Г. Селье, Р. Лазаруса и др. Их отличие от более поздних интерпретаций – выделение четких фаз в эволюции синдрома адаптации, обозначение количественных границ такой адаптации (временных, физиологических и биохимических сдвигов, психических нарушений и др.), констатации фактов ограниченности возможности человека в подобной мобилизации ресурсов, вследствие необратимых изменений среды организма и психического состояния человека, признание необходимости продолжительного восстановления В объяснении феномена доминирует ориентация ученых исключительно на актуализацию собственных, интрасубъектных ресурсов человека. «Ресурсы» понимаются как те же «простые» составляющие психики и организма, но используемые в их «пределе» – в спорте высших достижений, в экстремальных ситуациях (при пожарах, кораблекрушениях, техногенных катастрофах, природных аномалиях и т.п.). Большая часть исследований первого и второго типа проводится в русле схемы «субъект» – «объект», т.е., рассматривается «субъект» и ему противостоящий «объект» (социальная и физическая среда, окружение).

2. Интра-, интер- и внесубъектные: третий тип объяснений. В третьем типе содержание «ресурсов» объясняется как актуализация новых условий внутренней и внешней среды, как реорганизация психических структур и становление новых психических структур. (Это согласуется с нашим подходом, который можно назвать экологическим, синергетическим, интегральным). В третьем понимании, наименее представленном в научной литературе, феномен объясняется изменениями структуры прежнего и нового ментального опыта человека, механизмами становления психологических систем (их дифференциации, интеграции, динамика эволюции и пр.).

Особенности третьего типа объяснений (назовем его «Актуализация и интеграция новых условий внутренней и внешней среды») в признании: а) качественного преобразования состава и структур психологических систем, управляющих поведением и деятельностью человека (субъекта) в конкретной ситуации решения задач; б) вариативных реорганизаций психологических структур; в) активного взаимодействия человека со средой, окружением, вернее – становление и функционирование психологических структур в процессах взаимодействия человека с окружением, в процессах проявления активности субъекта в среде; г) использования эффектов согласования и синергии «внешнего» и «внутреннего»; д) динамичность взаимодействия внутренних и внешних условий; е) эволюции и развития психологических систем; ж) вероятности рассогласования структур после завершения деятельности; з) возможности наличия как «медиаторов», так и «блокирующих» условий в составе, структурах и процессах функционирования систем; и) разрушения функциональных систем в неблагоприятных ситуациях (чрезмерная сложность задач, неадекватный уровень притязаний, изменения психического состояния и пр.).

Можно предположить, что три понятия – задатки, способности и ресурсы, – отражают единый феномен в разных гранях его проявления, в разных стадиях его развития. В наших работах выделяются три группы ресурсов – интра-, интер- и внесубъектные [6; 7]; подчеркивается, что наименее изученными остаются вопросы *порождения ресурсов вследствие реорганизаций пространства и времени взаимодействий субъектов совместной деятельности* [6]. Особенности нашего подхода к пониманию *природы ресурсов*: 1. В качестве ресурсов могут выступать как «внутренние условия» субъекта (по С.Л. Рубинштейну), так и «внешние условия» (или условия среды): а) *интрасубъектные* ресурсы – эффекты, возникающие вследствие становления новых психических структур, обеспечивающих возможность инструментального использования ранее не актуализированных субъектом своих особенностей; б) *интерсубъектные* ресурсы – эффекты взаимодействия субъектов совместной деятельности; в) *внесубъектные* ресурсы – эффекты

взаимодействия индивидуальности человека с условиями социальной среды (например, с типичными условиями родительской семьи, своей семьи, рабочей микросреды, с условия социальной мезо- и макросреды. 2. В качестве ресурсов выступают не сами по себе индивидуальные особенности субъекта (свойства личности, интеллекта, стратегии совладания, стили и пр.), не сами по себе составляющие социальной среды (социальные институты и др.), а *«другие»*, не актуализированные ранее «внутренние условия» или «внешние», ранее не вовлеченные в функциональные системы. Такими не актуализированными до начала определенной деятельности «внутренними условиями» субъекта могут выступать, например, особенности интеллекта (например, креативность – если человек оказался в ситуации недостаточной эффективности имеющихся средств деятельности и вынужден искать новые средства и способы решения задачи), особенности характера, ценностных ориентаций и пр.

На наш взгляд, о феномене «ресурсов» можно говорить тогда, когда функционирование психологических (физиологических, биомеханических и пр.) образований, выступающих в качестве *функциональных систем* (по В.Д. Шадрикову), приводит к *становлению новых более сложных систем*, позволяющих повышать эффективность деятельности и соответственно обеспечивать большую социальную успешность субъекта – в данной ситуации, в совокупности данных внутренних и внешних условий, посредством их согласования и синергии. Механизмами становления новых систем мы считаем *акты активного взаимодействия субъекта со средой* (окружением), в ходе которого условия внешней и внутренней среды, первоначально не отраженные в составе функциональных систем субъекта, отражаются и влияют на становление новых систем. Признание динамичности в становлении и функционировании психических структур требует признания и цикличности в их эволюции, своеобразных вариативных реорганизаций при изменении внешних условий, при изменении задач, состояния субъекта и пр. Признание высокой адаптивности психических структур требует признания и естественной завершенности – разрушения системы при ее долгой невостребованности, после завершения деятельности, при изменении внешней ситуации и состояния субъекта. *Феномен ресурсов* предпочтительнее описывать в методологии экологической психологии, т.е. именно как *порождение, становление и функционирование новых психологических систем в процессах взаимодействия человека с новыми фрагментами среды* (как «внутренних», так и «внешних»).

Третий тип объяснений феномена «ресурсы» можно рассматривать как приближение к решению фундаментальной задачи психологии, выделенной С.Л. Рубинштейном – каковы психологические механизмы отражения «внешних причин» и их преобразования во «внутренние условия»? Не абстрагируясь от множества реалий жизнедеятельности человека, выделяя и уточняя – какие именно условия среды (т.е., «внешние причины») могут преобразовывать «внутренние условия» человека так, что вследствие этого преобразования они про-*являются* уже в новом качестве – как *«ресурсы»*? «Как» и «почему» условия среды, изначально предполагающие лишь их *отражение* и, возможно, еще незначительное изменение поведения и деятельности человека, изменяют свою «нейтральность», преобразуются, актуализируются в качестве ресурсов?

Заключение. Если предположить, что в цикле проявлений (про-*явлений*) «*задатки» - «способности» - «ресурсы»* имеет место единство феномена, что те или иные его проявления находятся в зависимости от активности человека, продолжительности такой активности, актуальных и актуализируемых вследствие активности субъекта условий среды, то проблема «*задатков»* и *«способностей»* получает новые перспективы развития. Третьим качественным этапом этого развития и выступают *«ресурсы»*. Возможно, что «*задатки» - «способности» - «ресурсы»* по-разному обнаруживают себя в зависимости от меры включенности человека как личности в сложные социальные отношения людей, в зависимости от продолжительности проявления активности человеком как субъектом своей жизнедеятельности и меры «сопротивления среды».

Литература
1. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. М.: Академия, 2002.
2. Волкова Е.В. Психология специальных способностей: дифференциально-интеграционный подход. М.: Институт психологии РАН, 2011.
3. Кашапов М.М. Стадии творческого мышления профессионала. Ярославль: Ремдер, 2009.
4. Поваренков Ю.П. Психология профессионального становления личности. Саратов: Изд-во Саратовского гос. ун-та, 2013.
5. Теплов Б.М. Способности и одаренность. В кн.: Теплов Б.М. Избранные труды. В 2-х т. Т.1. М.: Педагогика, 1985. С. 1541.
6. Толочек В.А. Интерсубъектные, интрасубъектные и внесубъектные ресурсы профессиональной успешности // Вестник университета (Государственный университет управления). 2008. 2(40). С. 155–161.
7. Толочек В.А. Профессиональная успешность: от способностей к ресурсам (дополняющие парадигмы) // Психология. Журнал Высшей школы экономики, 2009. Т. 6, N 3. С. 27–61.
8. Толочек В.А. Стили деятельности: ресурсный подход. М.: Институт психологии РАН, 2015.
9. Шадриков В.Д. Ментальное развитие человека. М.: Аспект-Пресс, 2007.
10. Kholodnaya M.A., Volkova E.V. Conceptual structures, conceptual abilities and productivity of cognitive functioning: the ontological approach // Procedia – Social and Behavioral Sciences (2016) Volume 217. P. 914–922.

УДК 159.9.78

О реализации одного замысла Б.И. Теплова как историка психологии (труд И.М. Сеченова «Элементы мысли» и эволюционное учение Г. Спенсера)

Чуприкова Н.И. (pirao@mail.ru)
ФГБНУ «Психологический институт РАО» (г. Москва)

Ключевые слова: эволюционное учение Спенсера, теория И.М Сеченова, дифференциация органических систем, чувствование, мышление, этапы развития мышления.

Аннотация. Обсуждается реализация замысла Б.М. Теплова как историка психологии о необходимости сопоставления основных положений труда И.М. Сеченова «Элементы мысли» с эволюционным учением Г. Спенсера. Показано, что Сеченов не только подтвердил положенную в основу своего труда гипотезу Спенсера о едином дифференционном пути последовательного превращения исходных детских форм чувствования сначала в предметное, а затем в абстрактное и отвлеченное мышление, но и творчески развил эволюционное учение Спенсера.

On the realization of one of the ideas suggested by B. I. Teplov as a historian of psychology (I.M.Sechenov's work "The Elements Of Thought" and Spencer's conception of evolution)

Chuprikova N.I.

Keywords: Spencer's conception of evolution, M.I. Sechenov's theory, differentiation of organic systems, sensation, thinking, stages of development of thinking.

Annotation. The article discusses the realization of the idea suggested by B.M. Teplov as a historian of psychology who considered it necessary to compare the key propositions of the work "The Elements of Thought" by I.M. Sechenov with Spencer's conception of evolution. It is showed that Sechenov corroborated Spencer's hypothesis used as a basis of his own work, that there is a

common differential way of transformation of original children's forms of sensation first into subject thinking, and then into abstract thinking. Besides, he developed constructively Spencer's conception of evolution.

Научное творчество Б.И. Теплова органически включает в себя его глубокий постоянный интерес к истории психологии. Его перу принадлежит ряд специальных статей по истории отечественной психологии и гештальтпсихологии в Германии. В 40-х годах прошлого века на философском факультете МГУ он читал курс лекций по отечественной и мировой психологии.

В своих статьях, лекциях и докладах Теплов постоянно подчеркивал особую роль истории психологии как области исследований, обеспечивающей преемственность психологических знаний, вскрывающей ведущие тенденции и направления развития и поэтому принципиально необходимой для разработки актуальных задач современности. Такое построение истории психологии требовало детального анализа психологических текстов, рассмотрения путей движения научной мысли. Эта особенность Б.М. Теплова, как историка психологии ярко охарактеризована М.Г. Ярошевским: «Б.М. Теплов был историком особого склада. Он обладал даром сочетать конкретный анализ историко-научных феноменов с постижением их смысла в общей логике движения знания» [9, с. 3]. Именно в общей логике движения знаний он детально рассматривает, как конкретно в павловской школе шла многолетняя работа по изучению общих типов высшей нервной деятельности человека и животных, как развивались в рамках гештальтпсихологии исследования и взгляды М. Вертгеймера.

Одно из принципиальных теоретических положений Б.М. Теплова как историка психологии состоит в том, что «оценка достижений любого автора должна соотноситься с разработкой соответствующих проблем в мировой психологии. И источники психологических взглядов большинства авторов нельзя полностью понять, если заранее ограничивать себя национальными рамками» [4, с. 197]. Далее Б.М. Теплов пишет, что это требование далеко не всегда реализуется в работах отечественных историков психологии, посвященных трудам русских, украинских, грузинских, армянских и др. авторов, хотя сами эти авторы менее всего повинны в том, что их труды рассматриваются вне контекста мировой науки. Здесь он обращается к выразительному примеру И.М. Сеченова, который сам часто подчеркивал связь своих мыслей с идеями мировой науки и, даже, в очень острой форме. Для доказательства этого Теплов цитирует слова Сеченова в водной главе работы «Элементы мысли»: «Для нас, пишет И.М. Сеченов, в нашем частном случае, гипотеза Спенсера имеет значение общей программы для изучения развития мышления…» и дальше: «…таким образом, задача моя сводится в сущности к тому, чтобы согласить физиологические данные эволюции ощущений в мысль, установленные Гельмгольцем, с общей программой Спенсера» [4, с. 198].

Процитировав эти слова И.М. Сеченова, Б.И. Теплов выражает свое удивление по поводу того, что никто из отечественных авторов не обратил на них никакого внимания и не сделал никаких попыток раскрыть содержательно связь взглядов Сеченова и Спенсера и тем самым осветить место своего великого соотечественника в развитии мировой науки.

Приведем полностью это высказывание Теплова: «Как ни странно, но никто из авторов, подробно изучавших «Элементы мысли» не сделал попытки глубоко сопоставить положения, содержащиеся в этом замечательном сочинении, с физиологическими достижениями Г. Гельмгольца и со взглядами Г. Спенсера. В последнее время М.Г. Ярошевский в ряде статей сделал первую попытку исследовать проблему «Гельмгольц и Сеченов», вопрос же об отношении взглядов Спенсера и Сеченова, насколько я знаю, даже никем всерьез не поставлен. Но можно ли без этого установить подлинный вклад в мировую науку великого русского ученого? Изучение психологического наследия Сеченова неизбежно должно зайти в тупик, если к нему не будет применен подлинно исторический, а не статически-описательный подход» [8, с. 198].

Это было написано Б.М. Тепловым в 1960 году. Впоследствии впервые в общей форме связь взглядов И.М. Сеченова и Г. Спенсера была охарактеризована в книге А.А. Смирнова [3]. Он пишет, что в труде И.М. Сеченова «Элементы мысли» дается широкое изложение концепции психического развития, в основу которой положено эволюционное учение Спенсера, что идеи последнего получили у Сеченова глубокую и творческую разработку. Он отмечал, что теория Сеченова вскрывает общую линию умственного развития – переходы от более элементарных и первичных к все более сложным процессам все более высокого уровня. Однако более конкретно связь теории Сеченова с эволюционным учением Спенсера оставалась не раскрытой. Эта задача была реализована во многих моих публикациях, начиная с 1991 года [5; 6; 7; 8] и др.

Б.М. Теплов назвал труд И.М. Сеченова замечательным. По мнению известного представителя современной нейронауки К.В. Анохина этот труд является гениальной работой. В этой связи уместно привести его слова, навеянные пренебрежением вклада в науку русских ученых во многих западных учебниках и книгах, слова, перекликающиеся с мыслями Б.М. Теплова: «Но хотя бы историки науки должны восстановить справедливость, демонстрируя там, где это возможно, действительно выдающиеся достижения российской науки о мозге. Даже если по оценкам западных ученых наши достижения невелики, это не так» [1, с. 31].

В труде И.М. Сеченова представлена фундаментальная развернутая психофизиологическая теория развития мышления из чувствования. При построении своей теории он исходил из основных положений эволюционного дифференционного учения Спенсера. В своем труде Сеченов поставил перед собой две поистине грандиозные задачи: во-первых, показать, что эволюционное учение Спенсера открывает «возможность решить с удовлетворительной ясностью вековой философский спор о развитии зрелого мышления из исходных детских форм или, что то же, решить вопрос о развитии мышления из чувствования» [2, с. 401]. Во-вторых, подтвердить мысль Спенсера, что «путь эволюции мышления должен оставаться неизменным на всех ступенях развития мысли» [там же].

И.М. Сеченов начинает с развернутого освещения общетеоретических, биологических психологических взглядов Г. Спенсера. Согласно этим взглядам, во всех процессах органического развития имеются общие черты, среди которых ведущее место занимает дифференциация исходно более простых однородных форм. Это достаточно подробно демонстрируется Сеченовым на примере данных эмбриологии, эволюционной морфологии, фактов эволюционного развития нервной системы, чувствительности и органов чувств. Сеченов отмечает также, что строя систему законов эволюции, Спенсер обращался и к истории развития человеческого познания и видел здесь по существу, тот же принцип, а именно почти бесконечное разрастание знаний из сравнительно небольшого числа исходных корней благодаря расчленению форм, бывших на каждой предшествующей ступени более слитными, чем на каждой последующей.

Выявив общий дифференционный план эволюции органической жизни в филогенезе и эволюции познания в историческом развитии человечества, Спенсер выдвигает гипотезу, что умственное развитие каждого отдельного человека должно представить собой частный случай развития и, следовательно, должно протекать по тому же общему плану. Сущность гипотезы Спенсера Сеченов применительно к онтогенезу познания конкретизирует следующим образом: «И здесь эволюция должна:

1) начинаться с развития сравнительно небольшого числа слитных форм, каковыми могут быть только чувственные продукты;

2) заключаться в большем и большем расчленении их рядом с группированием в разнообразных направлениях» [2, с. 419].

Эта гипотеза стала для Сеченова общей программой теоретического построения хода развития мышления в онтогенезе ребенка и в историческом развитии человечества. Сеченов видел свою задачу в том, чтобы, отправляясь от известных данных анатомии и физиологии органов чувств, определяющих характер первичных элементарных ощущений ребенка, и

опираясь на общий дифференционный принцип эволюционной теории Спенсера, рассмотреть, как должен развиваться и усложняться состав элементарных ощущений, как в ходе этого должна качественно меняться структура познания, чтобы привести, в конечном счете, к возникновению высших форм абстрактного и отвлеченного мышления.

Как и Б.М. Теплова, меня всегда удивляло, то обстоятельство, что никто из отечественных ученых, занимавшихся проблемами умственного развития, не проявил никакого интереса к теории И.М. Сеченова, хотя бы с целью оценить, действительно ли ему удалось решить вопросы, на которые он взялся ответить, и сопоставить его теорию с другими концепциями, например, с теорией Ж. Пиаже.

Проблема развития мышления рассматривается И.М Сеченовым в широком контексте общебиологических и философских вопросов.

Его теория включает биологический, гносеологический, логический, психологический и физиологический аспекты развития мышления. Цель настоящего сообщения не изложить целиком теорию Сеченова, но показать в самом кратком и сжатом виде, как выглядит предложенное им доказательство справедливости гипотезы Спенсера относительно общего плана и механизмов развития мышления.

Для того чтобы понять, как мышление развивается из чувствования, необходимо иметь достаточную ясность в вопросе, что такое мысль.

Определение мышления в теории И.М. Сеченова принципиально отличается от всех традиционных определений, обращающихся к его содержанию (обобщенность, всеобщность, выход за пределы чувственных данных, познание отношений и т.д., и т.п.). Ответ на вопрос, в чем сущность мысли, Сеченов видит не в ее содержании, а в ее структуре, независимой от содержания.

Содержание мыслей, пишет Сеченов, бесконечно разнообразно. Именно поэтому сущность мысли следует видеть в ее строении, в ее форме, в ее структуре, независимой от содержания. С этой точки зрения «всякую мысль, какого бы порядка она ни была, можно рассматривать как сопоставление объектов друг с другом в каком-либо отношении» [2, с. 403]. Форма или структура мысли рассматривается Сеченовым со стороны образующих ее элементов. В качестве элементов мысли он указывает:

1. раздельность ее объектов;
2. сопоставление их друг с другом;
3. направление этих сопоставлений, каким может быть направление пространственной и временной смежности, сходство, тождество, принадлежности, связи и т.п.

В теории Сеченова мысль, имеющая трехчленную форму, закономерно возникает на определенном этапе расчленения слитных ощущений младенцев, которое проходит до появления мысли два предыдущих этапа (два шага в терминологии Сеченова).

Первые два шага – это выделение из потока внешних воздействий сначала самых крупных их элементов, соответствующих отдельным предметам, а затем выделение и различение более дробных элементов, соответствующих отдельным частям, свойствам и действиям объектов. Вторую фазу развития чувствования, проявляющуюся в актах узнавания и различения предметов по их отдельным свойствам, Сеченов называет *чувственно-автоматическим мышлением*. Но это еще не мышление в собственном смысле слова. **Второй шаг** чувственной эволюции создает только предпосылки для появления собственно мышления как процесса, качественно отличного от чувственного восприятия. Специфической чертой мышления, качественно отличающей его от восприятия, является, по Сеченову, *способность к мысленному отделению (изоляции) отдельных признаков, свойств, действий и отношений предметов от самих этих предметов и от их чувственно воспринимаемой целостной совокупности*. Такое отделение знаменует **третий шаг** умственной эволюции. Оно открывает возможность умственного *сопоставления разных признаков и свойств предметов в самых разных отношениях и направлениях.*

Однако дробление и дифференциация чувственного опыта идут дальше, и ребенок

приобретает способность мыслить абстрактами или символами. Они представляют собой производные продукты отражения и группирования сходных предметов, их свойств, отношений и действий. Эти абстрактные продукты образуются путем отщепления и слияния по сходству (интеграции) общих черт, присущих разным сторонам действительности. Оперирование в актах умственного сопоставления непосредственно чувственно воспринимаемыми предметами и их свойствами И.М. Сеченов называет *конкретным мышлением*, а оперирование абстрактами или символами –*мышлением абстрактным***.** Его возникновение составляет по Сеченову **четвертый шаг** (или этап) умственной эволюции.

Четвертый шаг умственной эволюции в более или менее развитом виде невозможен, с точки зрения И.М. Сеченова, без употребления *словесных знаков.* Это объясняется тем, что отделяемые из потока действительности ее отдельные составляющие («осколки», или «отголоски») столь слабы в психологическом и физиологическом отношении, что для их удержания в сознании нужна какая-то опора. Этой опорой служат словесные знаки. Наличием словесной сигнализации подготавливается последний, **пятый**, *кульминационный шаг* в умственном развитии, знаменующий возникновение *отвлеченного, или внечувственного мышления.* Дело в том, что, согласно общему закону дифференциации, на высоком уровне развития абстрактного мышления словесные знаки отделяются («отщепляются») от обозначаемого ими содержания. Так появляется возможность оперировать одними «чистыми» знаками и их отношениями без какого-либо обращения к лежащему за ними содержанию. Системы «чистых» знаков создают математику и логику. «Чистые» знаки – это объекты отвлеченного внечувственного мышления. Оперирование ими делает предметами познания реальности, недоступные органом чувств, а также введет к созданию мыслимых объектов как только возможных или в конечном счете невозможных в действительности.

Не будет большой натяжкой утверждать, что в психологии не было выдвинуто ни одной теории мышления, сколько-нибудь сопоставимой по масштабу, ясности и разработанности с теорией И.М. Сеченова, в которой реализована общефилософская концепция эволюционного развития Г. Спенсера. Взгляды на природу и задачи мышления С.Л. Рубинштейна, Л.М. Веккера, Н.О. Лосского идут в одном русле с теорией И.М. Сеченова. Большой, но малосвязанный и разрозненный фактический материал, накопленный в психологии относительно природы процессов мышления и развития его содержаний, процессов и структур, прекрасно вписывается в рамки сеченовской теории. Эта теория не противоречиво ассимилирует в своих рамках все фактические данные, описанные в работах Ж. Пиаже [8].

Таков не эксплицированный до сих пор вклад И.М. Сеченова в мировую психологию мышления, который неразрывно связан с творческим развитием эволюционного учения Г. Спенсера.

Можно увидеть также определенное соответствие содержаний стадий умственного развития в теории Пиаже и шагов развития мышления из чувствования в теории Сеченова.

Однако в теории Пиаже остаются неясными механизмы последовательной смены стадий развивающегося мышления, что всегда отмечалось в литературе. В отличие от Пиаже у Сеченова эти механизмы в общей форме ясны и понятны. Как и предполагал в своей гипотезе Г. Спенсер, это механизмы все большего и большего расчленения исходных чувственных данных и интеграции расчлененных элементов. Эти процессы ведут к новым формам абстрагирования и обобщения действительности и к возникновению качественно новых уровней в познавательной системе человека.

Литература

1. Анохин К.В. Сеченовская программа построения объективной психологии: какой она могла бы быть сегодня // 150 лет «Рефлексам головного мозга»: сб. науч. тр., посвященных изданию статьи И.М.Сеченова (23 ноября 1863 г.) / под ред. А.Ю. Алексеева, Ю.Ю. Петрунина, А.В. Савельева, Е.А. Яновской. М.: ИИнтелл, 2014. С. 27–33.

2. Сеченов И.М. Элементы мысли // Избранные философские и психологические произведения. М.: Госполитиздат, 1947. С. 398–537.
3. Смирнов А.А. Развитие и современное состояние психологической науки в СССР. М.: Педагогика, 1975.
4. Теплов Б.М. О некоторых общих вопросах разработки истории психологии // Избранные труды. В 2-х тт. / ред. и сост. Н.С. Лейтес, И.В. Рафич-Щербо. Т. 2. М.: Педагогика, 1985. С. 191–198.
5. Чуприкова Н.И. И.М.Сеченов: психофизиологическая теория умственного развития // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. 1991. N 4. С. 53–64.
6. Чуприкова Н.И. Психология умственного развития: Принцип дифференциации. М.: Столетие, 1997.
7. Чуприкова Н.И. Умственное развитие: Принцип дифференциации. Спб.: Питер, 2007.
8. Чуприкова Н.И. Психика и психические процессы (система понятий общей психологии). М.: Языки славянской культуры, 2015.
9. Ярошевский М.Г. Б.М. Теплов как историк психологии // Вопросы психологии. 1966. N 5. С. 3–19.

Часть II. ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ СПОСОБНОСТЕЙ И ОДАРЕННОСТИ

УДК 159.95

Связь порядка рождения с показателями когнитивной и личностной сферы

Алексеева О.С. (olga__alexeeva@mail.ru), Ржанова И.Е. (irinarzhanova@mail.ru)
ФГБНУ «Психологический институт РАО» (г. Москва)

Ключевые слова: порядок рождения, когнитивное развитие, личность, экстраверсия, интернальность

Аннотация: Представлены данные исследования связи порядка рождения с показателями когнитивной и личностной сферы. В исследовании приняли участие 660 человек. Было получено, что дети из многодетных семей имеют более низкие показатели по субтесту Осведомленность. Старшие сиблинги выполнили задания субтестов Осведомленность, Аналогии и Классификации существенно лучше младших. Были обнаружены различия по интернальности между первенцами и вторыми детьми из двухдетных семей, и по уровню экстраверсии между младшими детьми и первенцами из трехдетных семей.

Relations between birth order, cognitive traits and personality

Alekseeva O.S., Rzhanova I.E.

Keywords: birth order, cognitive development, personality, extraversion, internality

Abstract: Article about relations between birth order, cognitive traits and personality are presented. In the study 660 people participated. It was found that children from large families have lower rates on subtest Information. Older siblings completing quests subtests Information, Analogies and Classification significantly better than the younger ones. Significant differences in internality between the firstborn and second children from two-child families and in level of extraversion between first-born and third-born children were found.

Известно, что количество детей в семье и порядок рождения являются факторами, оказывающими влияние на когнитивное развитие ребенка. Еще в 1973 исследователи Белмонт и Маролла, проанализировав данные теста Равенна, который был проведен на выборке около 400 тыс. голландских юношей [5], показали, что интеллект снижается по мере увеличения количества детей в семье и зависит от порядка рождения. Первенцы, в семьях любого размера, имели самые высокие результаты по тесту Равена, по сравнению со своими младшими сиблингами. Уровень интеллекта детей был тем ниже, чем больше детей было в семье. Позднее эти данные были подтверждены в других межсемейных исследованиях [6]. Однако в ряде других работ не обнаруживается связи между порядком рождения и интеллектом детей, а полученные статистические закономерности объясняются влиянием интервала рождения между детьми, различным размером семьи и даже статистической ошибкой [9].

Исследования, посвященные влиянию порядка рождения на развитие личности, немногочисленны. Впервые данного рода исследования были проведены в русле психоаналитической концепции. В 20-х гг. прошлого века А. Адлер одним из первых постулировал связь между порядком рождения и развитием личности [3]. Он предположил, что положение ребенка в семье вносит специфические проблемы, каждая из которых в разных семьях разрешается сходным образом. С рождением каждого ребенка психологическая и социальная ситуации в семье изменяются, что приводит к тому, что ребенок воспитывается в уникальной, характерной только для него атмосфере.

В 80-х годах прошлого столетия шведские психологи Эрнст и Агнст провели исследование [8], в котором приняло участие 7528 молодых людей и с помощью опросных методов измерялись 12 различных личностных черт. Для двухдетных семей не было получено значимого влияния фактора порядка рождения ни на один измеряемый личностный показатель. Для многодетных семей была найдена значимая связь порядка рождения лишь с маскулинностью. В конце 90-х годов в психологии возродился интерес к исследованию влияния порядка рождения на личностные черты. Во многом на этот факт повлиял выход книги Ф. Салловея «Рожденный бунтовать» [10]. Салловей приводит данные о значимых различиях между сиблингами по всем личностным чертам, входящим в Большую Пятерку.

Целью нашей работы было оценить влияние размера семьи и определить различаются ли показатели когнитивного и личностного развития ребенка в зависимости от номера его рождения.

Выборка

В представленной работе использовались данные, полученные в двух исследованиях.

Выборка 1. 251 человек: 144 девочки, 107 мальчиков. Возраст: M = 14,64, SD = 0,96. Все дети являлись учениками школ города Москвы.

Выборка 2. 406 человек, все испытуемые были мужчинами, курсантами военного института. Возраст: M = 18,68, SD = 1,88.

Методы

Исследование 1.

Для оценки когнитивного развития использовался тест ШТУР-2 [2]. Тест ШТУР-2 содержит 8 субтестов: Осведомленность (2 субтеста), Аналогии, Классификации, Обобщения, Числовые ряды, Пространственные представления (2 субтеста).

Исследование 2.

Для оценки когнитивного развития в исследовании использовались 2 субтеста из теста Векслера (WAIS-III): Осведомленность и Поиск символа.

Для оценки показателей личности в обоих исследованиях использовались: тест Айзенка (EPI) в адаптации Русалова [4]; тест-опросник уровня субъективного контроля, позволяющий оценить регуляторные механизмы социального поведения личности [1].

Статистический анализ данных проводился с помощью дисперсионного анализа (ANOVA) и t-критерия Стьюдента для зависимых выборок.

Результаты

1. **Сравнение результатов теста ШТУР-2 в зависимости от количества детей в семье**

Было обнаружено, что существуют значимые различия по субтесту Осведомленность. С этим субтестом хуже всего справились дети из многодетных семей ($F = 7,01$; $p = 0,01$).

Результаты субтеста Пространственные преставления дают обратную картину. Дети из многодетных семей справились с субтестом существенно лучше одиночнорожденных детей ($F = 4,66$; $p = 0,03$).

По общему баллу теста ШТУР-2 были выявлены различия на уровне тенденции. Дети из многодетных семей получили оценки ниже, чем дети из семей с двумя детьми ($F = 3,24$; $p = 0,07$).

Сравнение результатов теста ШТУР-2 в зависимости от порядка рождения детей

Анализ результатов выполнения теста ШТУР-2 демонстрирует, что существуют различия в зависимости от порядка рождения.

Старшие сиблинги получили более высокие баллы по тесту, чем младшие сиблинги. Различий с одиночнорожденными детьми обнаружено не было.

Анализ выполнения каждого отдельного субтеста в тесте выявил, что старшие превосходят младших по субтестам Осведомленность ($F = 4,78$; $p = 0,03$), Аналогии ($F = 4,41$; $p = 0,04$), Классификации ($F = 4,03$; $p = 0,05$). Одиночнорожденные дети хуже детей с сиблингами справились с субтестом Пространственные представления ($F = 7,45$; $p = 0,01$).

2. Различий по субтесту Осведомленность в зависимости от числа детей в семье и в зависимости от порядка рождения испытуемых обнаружено не было. По субтесту Поиска символа были обнаружены различия на уровне статистической тенденции: курсанты из однодетных семей выполняют этот субтест хуже, чем курсанты из двухдетных семей ($F = 3,31$; $p = 0,07$).

Сравнение показателей личностной сферы в зависимости от порядка рождения

В исследовании школьников статистически значимых различий по показателям личностной сферы между детьми, имеющими разный порядок рождения, выявлено не было.

В исследовании курсантов были выявлены следующие особенности. Анализ показателей личности юношей из двухдетных семей продемонстрировал, что у вторых детей в семье выше уровень субъективного контроля по сравнению с первенцами ($F = 1,211$; $p = 0,048$). У самых младших детей из трехдетных семей уровень экстраверсии значимо выше, чем у детей из трехдетных семей, имеющих другой порядок рождения ($F = 2,53$; $p = 0,05$).

Выводы

1. Результаты первого исследования, проведенного на школьниках, указывают, что дети из многодетных семей имеют более низкие баллы по субтесту Осведомленность и по общему баллу, чем дети из двухдетных и однодетных семей. Это согласуется с данными исследований, проведенных в других странах [5; 6]. Однако, во втором исследовании, проведенном на курсантах эта закономерность не получила своего подтверждения: баллы по субтесту Осведомленность из теста Векслера не зависели от количества детей в семье. Такие различия можно объяснить разным содержанием заданий субтеста Осведомленность в двух тестах. Тест ШТУР-2 основан на школьной программе, и по сути является тестом, измеряющим академическую успешность, тогда как в субтесте теста Векслера вопросы оценивают общий кругозор испытуемого. Возможно, именно более низкая академическая успешность детей из многодетных семей повлияла на выполнение субтеста Осведомленность в тесте ШТУР-2.
2. Единственные дети в семье, получили более низкие баллы по субтесту Пространственные представления, невербальному субтесту, в котором испытуемому предлагается определить, какую плоскостную (1 часть) или объемную фигуру (2 часть) можно сложить из заданных элементов. Выявленная статистическая закономерность позволяет нам утверждать, что наличие у ребенка хотя бы одного сиблинга способствует развитию пространственных способностей.
3. Старшие сиблинги выполнили задания субтестов Осведомленность, Аналогии и Классификации существенно лучше младших братьев и сестер. Однако по общему баллу и по результатам выполнения двух субтестов теста Векслера различий обнаружено не было. На основании полученных данных нельзя однозначно утверждать, что порядок рождения является важным фактором, влияющим на когнитивное развитие ребенка.
4. В ходе исследования были получены неоднозначные данные о связи порядка рождения с показателями личностной сферы. Так, в исследовании школьников не было выявлено статистически значимых различий между детьми, имеющими разный порядок рождения. Тогда как в исследовании курсантов были обнаружены различия по уровню субъективного контроля между первенцами и вторыми детьми из двухдетных семей. Уровень экстраверсии самых младших детей из трехдетных семей значимо выше, чем у первенцев из трехдетных семей. Данная картина частично согласуется с результатами, проведенного ранее исследования связи порядка рождения и экстраверсии, в котором было показано, что младшие дети из многодетных семей имеют более высокие значения по данному показателю по сравнению со старшими [7].

Литература

1. Бажин Ф.Е., Голынкина Е.А., Эткинд А.М. Опросник уровня субъективного контроля (УСК). М.: Смысл, 1993.
2. Гуревич К.М., Акимова М.К., Борисова Е.М., Зархин В.Г., Козлова В.Т., Логинова Г.П., Раевский А.М. Школьный тест умственного развития (ШТУР-2). М.,1996.
3. Зырянова Н.М. Ранние сиблинговые исследования [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2008. 2(2). URL: http://psystudy.ru (дата обращения 10.08.2010).
4. Русалов В.М. Модифицированный личностный опросник Айзенка. М.: Смысл, 1992.
5. Belmont L., Marolla F.A. Birth order, family size and intelligence // Science. 1973. 182(4117). P. 1096–1101.
6. Bjerkedal T., Kristensen P., Skjeret G.A., Brevik J.I. Intelligence test scores and birth order among young Norwegian men (conscripts) analyzed within and between families // Intelligence. 2007. Vol. 35. P. 503−514.
7. Dixon M.M., Reyes C.J., Leppert M.F., Pappas L.M. Personality and birth order in large families // Personality and individual differences. 2008. Vol. 44. P. 119-128.
8. Ernst C., Angst J. Birth order: Its influence on personality. New York: Springer, 1983.
9. Rodgers J.L., Cleveland H.H., Oord E., Rowe D.C. Resolving the Debate Over Birth Order, Family Size, and Intelligence // American Psychologist. 2000. 55(6). P. 599–612.
10. Sulloway F. Born to Rebel. New York: Pantheon Books, 1996.

УДК 159.98

Практическое мышление

Арпентьева М.Р. (mariam_rav@mail.ru)
Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского (КГУ)

Ключевые слова: деятельностный подход; практическое мышление; опыт; понимание; стратегия понимания.

Аннотация. Статья посвящена анализу проблем изучения практического мышления. На примере мышления психолога-консультанта рассматриваются вопросы особенностей осмысления специалистом себя и окружающего мира, клиента. Отмечается, что профессионализация порождает модификации мышления, а с разделением труда само мышление становиться профессиональным. Общие по своей природе мыслительные операции и способности, стратегии понимания себя и мир выступают в ряде случаев как специфические, поскольку направлены на специфический предмет мышления. Профессиональная деятельность создает наиболее мощный типообразующий эффект в области мышления. Последствия возникновения профессиональных типов мышления выходят за рамки отдельных профессиональных общностей, особенно в сфере социального и духовного производства, поскольку изобретаемые ими «клише», пройдя стадию популяризации, становятся более или менее общеупотребительными приемами мышления и осмысления действительности.

Practical thinking

Arpentieva M.R.

Keywords: activity approach; practical thinking; experience; reflection; understanding; strategy understanding.

Abstract. The article analyzes the problems of the study of practical thinking. For example, the thinking of the counselor examines the specific features of the specialist understanding of themselves and the world, of the client. It noted that professionalization generates modifications of the thinking, and the division of labor itself is thinking of becoming a professional. General nature

of mental operations and abilities, the strategy of understanding the world and ourselves are in some cases as specific as they focused on the specific subject of the thinking. Professional activity creates the most powerful effect of the type-forming in the thinking. Consequences of formation of professional ways of thinking beyond the individual professional communities, especially in the field of social and spiritual production, as invent them "clichés", passing the stage of popularization, becoming more or less common ways of thinking and understanding reality.

Деятельностно-смысловой и дифференциальный подходы, разрабатываемые в школе Б.М. Теплова, привели к созданию целого ряда важных работ и открытий, позволяющих решать проблемы, связанные с изучением и формированием практического мышления, его типов и особенностей. Ум практика, особенности его мышления, были одной из приоритетных тем исследований Б.М. Теплова и его учеников. В решении задач изучения мышления практика, как отмечал Б.М. Теплов, важно понимать, то настоящий практик-специалист – всегда «гений целого» и «гений деталей», – соединяющий разные способы постижения себя и мира. Его мышление перерабатывает информацию, обладающую колоссальной сложностью, таким образом, чтобы создать простой и ясный результат, что Б.М. Теплов называл «превращением сложного в простое», которое предполагает развитие целого набора качеств, знаний и умений мыслить, в том числе способность разбираться в самых запутанных и неоднозначных, мало достоверных и многоуровневых данных, синтезировать и анализировать общее и мельчайшие детали, выделяя из них те, которые скорее всего будут не замечены обывателем но могут быть решающими и важнейшими для специалиста и успеха профессиональной деятельности. Это способность осмыслять не только трудности и ограничения, но и возможности, ресурсы для преодоления трудностей. Практическое мышление характеризуется балансом синтетических и аналитических процессов, при котором профессионал не связан предварительными точками зрения и программами действий, но обладает веером, «запасом» точек зрения, комбинаций и планов, а также готовностью оперативно менять их или выбирать между ними. Это требует от человека, по выражению Б.М. Теплова, «подвига работоспособности», «соединенной с беспредельной любознательностью, с живым интересом к самым разнообразным областям жизни» [10, с. 67–69; 81, с. 180–183, др.]. К такой деятельности относится и деятельность психолога-консультанта, в которой понимание психологом клиента выступает как центральный феномен взаимодействия: цель и условие продуктивности и эффективности деятельности. Понимание является наиболее общим критерием профессиональной зрелости психолога, характеристикой сформированности профессионального мышления, а его диагностика и развитие выступает как необходимое условие в оценке и повышении готовности психолога осуществить профессиональную деятельность.

В решении этой задачи наиболее продуктивной методологической основой выступают деятельностный и смысловой подходы, сформулированные в работах Л.С. Выготского, Б.М. Теплова, А.Н. Леонтьева и обращенные к изучению взаимодействия и взаимного преобразования личности и профессии, трансформации различных уровней жизнедеятельности человека в деятельности, включая его ценностно-смысловое отношение к себе и окружающему миру, к профессиональной деятельности. До сих пор, однако, единой системы анализа структуры профессионального мышления, в том числе мышления психолога-консультанта, при всем и интересе к нему исследователей до сих пор не сложилось: долгое время исследования практического мышления не находились в центре внимания специалистов. После того, как Б.М. Тепловым и его учениками был реализован ряд инновационных теоретико-методологических и эмпирических работ, решена задача «полностью осознать психологическое своеобразие и огромную сложность и важность проблемы практического мышления», реализован клинический, качественный подход к изучению личности в условиях практической деятельности [10, с. 255], исследования практического мышления стали вестись спорадически, фрагментарно. В настоящее время ситуация меняется, в том числе благодаря исследованиям под руководством

Ю.К. Корнилова, работам В.В. Чебышевой, В.Н. Пушкина, Д.Н. Завалишиной, Н.Н. Мехтихановой, А.В. Панкратова, М.В. Максимовской, Е.В. Коневой, А.И. Нафтульева и других, в том числе зарубежных работ в области практического интеллекта (practical intelligence) [6, с. 4–7; 11]. Однако современным исследователям приходится рассматривать различные, трудно интегрируемые подходы. На наш взгляд, такое сопоставление уместно и эвристически успешно можно осуществить и осуществляется именно в контексте взглядов школы Б.М. Теплова.

Современные исследователи подчёркивают продуктивность дифференциального и деятельностно-смыслового подходов к изучению конкретных профессиональных практик и мышления специалистов.

Характеризуя практическое мышление, исследователи отмечают «открытость внешнему миру творчески мыслящего специалиста», они пишут, то такая открытость может быть осмыслена как расширение спектра отражаемых характеристик объекта и условий трудовой деятельности, возрастание способности учитывать и несущественные переменные (их комплексы) и глубины строимых им концептуальных моделей. Таким образом, в процессе профессионализации происходит изменение качества и количества рассматриваемых практиком проблем. При этом чем более понятийные структуры, используемые в мышлении практика, выступают как эффект интеграции различных форм когнитивных активностей, тем продуктивнее она функционирует.

Это ставит проблему необходимости учета конкретной деятельности, в которой формируется и реформируется мышление профессионала, а также того что эта деятельность, в свою очередь, формируется и трансформируется в процессе мышления. Для творческих профессий и профессий, центральной задачей которых является понимание, мышление и есть та деятельность, которую реализует специалист. Такая деятельность, по сравнению с другими, насыщена метапознавательными процедурами и аспектами, которые необходимы специалисту для того, чтобы управлять собой и деятельностью: технологиями ее осуществления, коррекции и развития. В контексте технологического анализа профессионального мышления специалиста наиболее важным является момент специфики используемых им процедур, различия в которых проявляются на разных уровнях: на уровне (ре)организации знаний, в том числе способов мышления (стратегий понимания) специалистом себя и мира, на уровне ценностных позиций, задающих ценностный горизонт, цели и ценности деятельности, а также на уровне моделей общения специалиста с другими людьми в контексте выполняемых задач профессиональной деятельности и т.д. При этом особенности ценностно-смысловой позиции (например, наличие установки на понимание), процедуры/способы осмысления происходящего, которыми оперирует личность, решая профессиональные задачи, поступки и модели общения, которые складываются в отношениях профессионала с собой и миром, выступают как критерии его профессионального мышления.

Несмотря на множество возможных аспектов рассмотрения проблемы, отечественными и зарубежными исследователями, в том числе в школе Б.М. Теплова, обычно предполагается, что общие по своей природе способности, операции и стратегии выступают в ряде случаев как специфические, поскольку направлены на специфический предмет мышления. В этом смысле обычно говорят о предметной определенности мышления, которая состоит в том, что специфический предмет диктует способ его осмысления, знание специального материала становиться формой «внутреннего» (мышления) и «внешнего» (общения) диалога. Характеристики мышления консультанта, выступают как содержательные составляющие понимания, проявляющиеся в нем, определяющие его ход и результат, а иногда и ограничивающие его. Выделение человекам специфического предмета профессионального действия и предметная специализация мышления протекают одновременно и взаимно обусловлено. Этот процесс сопряжен с немалыми трудностями, поскольку часто сопровождается подменой одного предмета другим и другими нарушениями, именуемыми «психологическим выгоранием»,

«профессиональными деформациями», «псевдопрофессионализмом». Специалист, по мнению Б.М. Теплова, а также его последователей и иных современных ученых, по сути, находится «во власти объекта», выступающего для него как квази-вещь, в качестве организующего начала, во многом определяющего направление его научного поиска, его видения объекта, выступает система категорий, задающая способ структурирования и понимания объекта, способ организации концептуального аппарата.

Представления о постоянном развитии человека, его мышления, зафиксированы и в концепции «эйдетической редукции» Э. Гуссерля и принципах конструктивного реализма, перекликающихся с представлениями Б.М. Теплова и общими постулатами Л.С. Выготского единстве содержания и формы мышления: сущность структур знания изменчива, она определяет изменения и проявляется в варьировании (способов понимания себя и мира и определяющихся этими способами поступками и моделями общения с собой и миром). Поэтому человеческое действие, включая действие мышления или понимания, двояко структурировано: как результат и как процесс: структурируемое и структурирующее, и, будучи связанным с феноменом интенциональности, обеспечивает себя условиями собственного продолжения. К тезису о принципиальной неотгороженности и неотторжимости одного субъекта от других, из которого, в свою очередь, вытекает положение о принципиальном тождестве предметной деятельности (активности) и общения (диалога) приходит и Г.С. Батищев [2; 9, с. 21]. Учитывая исторический контекст, в котором формируется и развивается мышление современного специалиста, исследователи отмечают, что индивид конституирует себя в ходе дискурсивной практики, его понимание себя и мира подвижно, преходяще, детерминировано ситуацией и связанно со складывающимися между людьми отношениями: «... естественный разговор никогда не бывает таким, каким мы его хотели провести», «в другом человеке мы сталкиваемся с тем, чего еще не было в нашем собственном опыте» [3, с. 21].

Более того, в современных исследованиях акцентируется многообразие, наличие не столько профессионального мышления, сколько профессиональных мышлений: постмодернизм рассматривает многообразие как условие успеха/удачи. Под многообразием подразумевается понимание одновременности и разновременного, энтузиазм по поводу утраты «тотальных миражей, выход за пределы плюрализма» в интерсубъектность, позволяющий осознать многообразие и дойти до сути [5, с. 25; 34]. «Такому, личностному, «интерсубъективному» подходу наиболее релевантна «развивающая» стратегия исследования и осмысления мышления специалиста.

Детерминация практического мышления не ограничивается линией предметности, последняя тесно сращена с целевой определенностью. Граница между предметно - целевой и технологической детерминацией относительна. «Механизм сознания состоит в явной и даже прямой связи с потребностью организации нашего воздействия на вещи», «Вообще, мы добиваемся знания не ради знания, но для того, чтобы принять известные решения ... ради какого-нибудь интереса», – пишет В.Ф. Асмус [1, с. 217]. С этим моментом связано осмысление учеными «смысловой неисчерпаемости бытия и интенциональности человеческой психики вообще, мышления в частности». Смысловая неисчерпаемость мира и его осмысления позволяет ставить и решать вопросы специфичности мышления каждого отдельного человека.

Специфичность мышления проявляется на многих уровнях и во многих аспектах. Основой специфичности служит потребность в другом человеке, в общении с ним. Человек может выступать как самоцель и как условие выполнения некоторой деятельности. При этом важен факт сложности, внутренней динамичности и непрерывности деятельности как процесса, требующего гибкости мышления. При этом отмечается психологическая специфичность формирующихся у специалиста эксплицитных и имплицитных теорий о сущности проблемы, то есть их адекватность для описания познаваемой реальности лишь «некоторых типов людей и ситуаций: «тип познает тип».

Важнейшая линия профессиональной типизации практического мышления связана с технологией. Элементы будничности, многократного повторения действий, включены во все виды занятий, в том числе и так называемые «творческие» профессии. Любое профессиональное мышление включает в себя элементы повседневности, обыденности, без этого оно не может руководить практическим действием. Технологическое обособление определенных занятий и условие, и результат становления профессии. Технология периодически превращается в предмет заботы профессионала. В развитии профессии даже возможны процессы подмены предмета деятельности. Технологическая сторона оказывает сильнейшее формообразующее влияние, поэтому здесь можно говорить не только о совпадении форм предмета и общения, но и о единстве технологии профессионального действия и логики профессионального мышления.

Профессиональная деятельность, таким образом, создает мощный типообразующий эффект в области мышления. Профессионализация порождает модификации мышления, а с разделением труда само мышление становиться профессиональным. Последствия возникновения профессиональных типов мышления выходят за рамки той или иной профессиональной общности, особенно в сфере духовного производства, поскольку изобретаемые ею «клише», пройдя стадию популяризации, становятся более или менее общеупотребительными приемами мышления и осмысления действительности. Л.Г. Ионин [4, с. 48] пишет: «Логика повседневного понимания и логика профессиональной экспертной интерпретации на начальной стадии разрешения проблемных ситуаций тождественны», представляют собой первоначальную типологизацию фактов, событий, лиц, причастных к ситуации. Эксперт – профессионал и первый встречный во многом судят о мире одинаково, широко используя абдуктивные процессы, гипотезы (логически неправильные и эмпирически сомнительные). С точки зрения повседневности набор типов, передаваемых на экспертизу, классификация патологий (зафиксированных в категориях обыденного языка), с точки зрения экспертной сферы все «это – набор типов их нормальной повседневности, нормальная среда деятельности (например, «нормальный, обыкновенный психоз» для психиатра). Отличие же профессионального подхода в том, что для него типизация − лишь начальный пункт исследования. Между примитивными и не примитивными действиями отсутствует четкая граница, процедурной компетенции можно научиться, поскольку сложные стратегии часто представимы в терминах более элементарных [7, с. 7]. Однако, эволюция стереотипов проявляется в их превращении – в «функционирующие клише» и в «дисфункциональные штампы» [8, с. 59]. В общем и целом же, доверие к экспертам часто преувеличено: оно есть следствие ауры, окружающей профессионала в глазах дилетантов, которое порождается ритуальными чертами специализированной экспертной работы». Более того, умение учиться на практике означает способность отказаться от тенденции руководствоваться в своей работе более или менее устойчивыми стереотипами.

Специализация мышления проявляется в выборе фокусов рассмотрения ситуации, что соответствует выбору стратегий (процессуальных стереотипов) осмысления себя и мира. Практическое мышление – и дар, и результат обучения и самообучения.

Литература

1. Асмус В.Ф. Историко-философские этюды. М.: Мысль, 1984. 317 с.
2. Батищев Г.С. Деятельностная сущность человека, как философский принцип // Проблема человека в современной философии. М.: Политиздат, 1969. С. 73−144.
3. Диалог: теоретические проблемы и методы исследования / под ред. Ф.М. Березина. М.: АН СССР, 1991. 160 с.
4. Ионин Л.Г. Понимание и экспертиза // Вопросы философии. 1991. N 10. С.48-58.
5. Кемпер И. Практика сексуальной психотерапии: в 2 томах. М.: Прогресс-Культура, 1994. Т. 1. 288 с.

6. Корнилов Ю.К. и др. Практическое мышление: теоретические проблемы и прикладные аспекты: монография / под ред. А.В. Карпова и Ю.К. Корнилова. Ярославль: Из-во Яросл. ун-та, 2007. 440 с.
7. Представление знаний и моделирование процессов понимания / под ред. А.С. Нариньяни. Новосибирск: ВЦ СО АН СССР, 1980. 178 с.
8. Проблемы организации речевого общения / под ред. Е.Ф. Тарасова. М.: АН СССР, 1981. 304с.
9. Психолого-педагогические проблемы общения / под ред. А.А. Бодалева. М.: НИИ ОП АН СССР, 1979. 162 с.
10. Теплов Б.М. Ум полководца; Предисл. В. В. Умрихина. М.: Педагогика, 1990. 208 с.
11. Sternberg R. J., Forsythe G. B., Horvath J., Hedlund J., Snook S., Williams W. M., Wagner R. K., Grigorenko E. L. Practical intelligence in everyday life. NewYork: Cambridge University Press, 2000. 304p.

УДК 159.922

Дошкольники: способности к коммуникации, социальному взаимодействию или гаджеты?

Ахмадуллина О.В. (olgaahm@mail.ru)
МКДОУ № 23 педагог-психолог (г. Артем, Приморский край)

Ключевые слова: дошкольники, сюжетно-ролевая игра; общение; гаджеты; структурные компоненты игры.

Аннотация: Описана значимость развития коммуникативных способностей дошкольника. Показана связь между вовлечённостью старших дошкольников в занятия с гаджетами и снижением коммуникативных способностей. С помощью метода наблюдения за ходом сюжетно-ролевой игры и проявляемых коммуникативных способностей сравнивались компоненты сюжетно-ролевой игры и коммуникативное поведение в ходе игры, которое способствовало или препятствовало её развитию.

Preschoolers: the ability to communication, social interaction or gadgets?

Ahmadullina O.V.

Keywords: preschool children, role-playing game; communication; gadgets; structural components of the game.

Abstract: The importance of development of communicative abilities of preschoolers: The relationship between the involvement of senior preschool children in classes with gadgets and decreased communication skills. Using the method of monitoring the progress of the plot-role-playing and communication skills exhibited by comparing the components of the plot-role-playing games and communicative behavior in the course of the game, which helped or hindered its development.

Маленький человек с первых месяцев жизни испытывает потребность в общении, которая постоянно развивается: от необходимости эмоционального контакта до личностного общения и сотрудничества.

Коммуникативные способности являются производными от структуры общих способностей. В работах Б.М. Теплова отражена структура, сущность способностей и развивают современное понимание коммуникативных способностей [4]. Структура коммуникативных способностей включает в себя основные и дополнительные компоненты.

Основные компоненты: гностические, экспрессивные и интеракционные способности; дополнительные – общительность, эмпатия, социально-психологическая адаптация и

развитие речи. В дошкольном ФГОС предусматривается четыре основные образовательные области, одна из которых – социально-коммуникативное развитие [2]. В современном мире реальное общение между людьми редуцировано, или опосредовано электронными средствами связи – гаджетами. Увлечение родителей гаджетами способствует аналогичным тенденциям у детей. Современные технические средства, возможно, подменяют своевременное развитие коммуникативных способностей у нынешних дошкольников.

Дошкольники, с позволения родителей, очень рано увлекаются играми в телефоне и другими гаджетами. Способность договариваться, понимать другого у них может снизиться. Это помешает их умению играть в сюжетно-ролевые игры в группе сверстников.

Целью нашего эмпирического исследования было установление связи вовлечённости в игры с гаджетами и снижения коммуникативных способностей, проявляемых дошкольниками в процессе игры.

В исследовании приняли участие 44 человека, 28 из которых родители и 18 их дети дошкольники подготовительной группы детского сада, возраст 6 лет. Проводилось наблюдение за игрой, в процессе наблюдения оценивались компоненты сюжетно-ролевой игры и коммуникации в ходе игры [3].

Вовлечённость в гаджет-зависимость была определена с помощью опросника Т. Гогуадзе, который был предложен родителям старших дошкольников [1].

Три-четыре положительных ответа на вопросы анкеты интерпретировались как сформированность привычки пользоваться гаджетами. Оказалось, что из 18 детей 12 активно и часто пользуются гаджетами.

Игра проводилась в 4 группах.

1. Первая группа состояла из 8 человек (4 мальчика, 4 девочки). Лишь два дошкольника не пользуются гаджетами. Детям было предложено поиграть в «дочки-матери». Ребята пришли в игровую зону в группе и принялись играть без обсуждения и распределения ролей. Со стороны это выглядело так, как будто каждый играет сам по себе. Дети обыгрывали свои роли, не обсуждая ход игры с другими. Пятеро детей расположились около печки и кровати для кукол. Оказалось, что в этой пятерке два «папы», две «мамы», и одна «сестра». «Папы» провели большее время около «печки», занимаясь приготовлением еды, у одного из них достаточно часто «сгорала еда» и один раз получился «пожар». «Сестра» так же занималась приготовлением еды, напоминая, где находится соль, а где сахар. Девочки, выполнявшие роль матерей, водили игрушечных дочерей – кукол в детский сад и укладывали их спать. Трое дошкольников выполняли постройки из кубиков чуть поодаль, из них пара – мальчик и девочка – строили дом для своей семьи, объяснив, что они «мама» и «папа», что планируют в построенном доме играть игрушечными персонажами. Один ребенок, вообще отдельно строил из кубиков «магазин мороженого».

Подводя итоги игровой коммуникации данной группы дошкольников, можно отметить, что игровая коммуникация, как взаимодействие отсутствовала. Два ребенка не пользующиеся гаджетами – строили дом из кубиков. Развития сюжета игры в данной группе не было. Компонент игры – социальные отношения детей в данной группе отсутствовал.

2. Вторая группа состояла из шести человек, (3 мальчика, 3 девочки), в ней только два человека активно пользовались гаджетами. Четыре человека после предложения поиграть, активно, громко обсуждали распределение ролей, договорились, начали играть. Двое (пользующиеся гаджетами) долго не могли договориться, сначала спорили, затем считались, кем быть, в результате один из них взял роль дедушки, но в игре он постоянно спрашивал: «Что мне делать?». Другой взял роль «второго брата». Четверо активных игроков распределили роли так: мама, папа, две сестры, младшая и старшая. «Мама» дома «готовила еду», папа «отводил детей в школу». Наблюдалось развитие сюжета: дети учились в школе – сестры были «послушными ученицами», брат – «сбегал с уроков», папа «ходил на работу». Все возвращались вечером домой и мама «кормила всех ужином». Все компоненты игры присутствовали, социальные отношения, как компонент игры и способность распределять роль и коммуницировать показали 5 детей.

3. Третья группа детей состояла из семи человек. Из них 5 человек активно пользовались гаджетами. Процесс договора и обсуждения – кто кем будет, выглядел так: одна девочка Ярослава громко сказала: «Я мама! Салат готовлю!» Остальные дошкольники сразу принялись играть, не называя вслух свои роли. Две девочки взяли на себя роли дочерей, старшей и младшей, а еще одна, как выяснилось через некоторое время после начала игры, тоже была «мамой». (Ярослава сказала, что она «мама», а я была «мамой»). Из трех мальчиков – один «папа», двое «братья».

Из пяти человек одна девочка, активно вовлечённая в игры с гаджетами, очень быстро отказалась от игры, сказав, что хочет рисовать. Четверо в сюжете игры играли в электронные игры на планшетах. В этой группе в процессе игры ребята по многу раз меняли роли.

4. Четвертая группа состояла из семи человек, (4 мальчика и 3 девочки), 5 из которых активно пользуются гаджетами. Роли распределили, договорились. В этой «семье» были «домашние питомцы», две девочки были «собачками», с которыми занимались «сыновья», выгуливали, кормили, дрессировали.

Участвовать в сюжетно-ролевой игре молча было невозможно, ребятам приходилось так или иначе договариваться, обсуждать детали.

В результате анализировались коммуникативные способности у дошкольников: общительность, эмпатия, социально-психологическая адаптация и развитие речи, а также компоненты сюжетно-ролевой игры, которые оценивались по следующим критериям: ребенок не использовал компонент – 0 баллов; использовал компонент минимум один раз – 1 балл; использовал компонент три раза и более – 2 балла. Наблюдения показали связь между увлечённостью гаджетами и игровой коммуникацией, а также овладением компонентами игры.

После оценки коммуникации в игре и уровня использования её структурных компонентов, оказалось, что компонент «социальные отношения людей» использовался 6 дошкольниками, которые не играют в игры с гаджетами 15 раз, а у тех, которые играют с гаджетами пять человек – 2 балла, а 7 – этот компонент не использовали. Примерно у одной трети испытуемых, коммуникативные навыки достаточно развиты (6 дошкольников), что позволяло им общаться и договариваться в процессе игры. У существенной части испытуемых (8 человек), способности к коммуникации крайне низкие, поэтому им было трудно ориентироваться в игровом пространстве.

Полученные результаты кроме негативного эффекта гаджетов для дошкольников, также указывают на важность организации для современных дошкольников сюжетно-ролевых игр надежного инструмента развития коммуникативных способностей.

Литература

1. Гогуадзе Т. Родителям на заметку. Влияние гаджетов на здоровье детей [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.oum.ru/literature/roditelyam-o-detyah/roditeljam-na-zametku-vlijanie-gadjetov-na-zdorovye-detey/(дата обращения: 18.09.2016).
2. Распоряжение от 29 мая 2015 года № 996-р Стратегии развития воспитания на период до 2025 года http://government.ru/docs/18312/ (дата обращения 16.08.2016)
3. Смирнова Е.О., Рябикова И.А. Психологические особенности игровой деятельности современных дошкольников // Вопросы психологии. 2013. N 2. С. 15–23.
4. Теплов Б.М. Способности и одаренность. М., 1997.

УДК 159.955

Роль Б.М. Теплова в разработке проблем психологии одаренности

Бабаева Ю.Д. (julybabaeva@gmail.com)
Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (МГУ), факультет психологии (г. Москва)

Ключевые слова: способности; задатки; одаренность; виды одаренности

Аннотация: В статье анализируются основные идеи Б.М. Теплова, связанные с изучением способностей и одаренности. Проводится их сопоставление с современными

направлениями исследований в данной области. Подчеркивается плодотворность этих идей для современных теоретических, эмпирических и прикладных исследований.

The role of B. M. Teplov in the development of problems of psychology of giftedness

Babaeva Y.D.

Key words: abilities; predispositions; giftedness; types of giftedness

Annotation: The article analyzes main ideas of B.M. Teplov considering research on abilities and giftedness. The author makes a comparison of Teplov's ideas with modern research trends in the field. The great scientific potential of these ideas for theoretical, empirical and practical studies is emphasized.

Вклад выдающихся ученых, к числу которых, несомненно, относится и Борис Михайлович Теплов, определяется жизнеспособностью выдвинутых ими идей и их влиянием на дальнейшее развитие науки. Проблемы способностей и одаренности занимали в его исследованиях центральное место, хотя в то время отношение к этой тематике было весьма неоднозначным. В своей работе он уделял большое внимание вопросам, связанным с разработкой необходимой понятийной базы для будущего «учения об одаренности», акцентируя при этом внимание на дискуссионных проблемах и ошибочных точках зрения. К сожалению, далеко не все современные исследователи столь четко и аргументировано излагают свои подходы к определению базовых понятий, а также к созданию моделей и концепций в области психологии одаренности.

В наши дни усиление интереса к проблемам одаренности привело к бурному росту определений этого базового понятия (по данным Д. Фримен, уже 20 лет назад их было больше ста). При этом многие ученые, выдвигая собственные идеи и исследовательские методы, предпочитают избегать «чужих» разработок, словно уже использованной кем-то зубной щетки [12]. Поиск «наилучшего» определения, превратившись в самоцель, часто теряет свое прикладное значение. Пытаясь найти выход из создавшегося положения, К. Хеллер предложил оценивать различные определения с двух основных позиций: теоретической и практической, связанной с задачами диагностики одаренности. Учитывая важность проблем выявления, обучения и развития одаренных детей и молодежи, в ряде стран определения «одаренности», разработанные группами ведущих специалистов в этой области, утверждались на государственном уровне, например, в США и в РФ. Однако и эти определения не избежали критики, а процесс порождения новых вариантов не прекращается.

Обсуждая проблему разработки «учения об одаренности», Б.М. Теплов отмечал, что «всякие попытки сочинять теории и гипотезы» о природе этого феномена при имеющемся в те годы «запасе положительных знаний <…> вредны». Вместе с тем, он формулирует первоочередную задачу для исследований в этой области, которая, по его мнению, должна заключаться в «серьезном фактическом изучении отдельных видов одаренности» [6, с. 15]. Для этого необходимо выявить содержание базовых понятий и устранить распространенные, ставшие привычными, но ошибочные точки зрения, что позволит не допустить их негативного влияния на ход исследования. Согласно Б.М. Теплову, при создании учения об одаренности следует исходить из понятия **«способности»**, в основе развития которых лежат **задатки** (при этом указывается на недопустимость отождествления понятий «врожденные» и «наследственные задатки»). Подчеркивается также, что само это развитие происходит лишь в деятельности.

Хотя идеи Б.М. Теплова разделяют многие отечественные ученые, некоторые сформулированные им положения носят дискуссионный характер. Согласно В.Д. Шадрикову, способности не формируются из задатков, так как и те, и другие являются свойствами функциональных систем. Способности – свойства самих систем, которые

реализуют «отдельные психические функции, имеющие индивидуальную меру выраженности, проявляющуюся в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации отдельных психических функций», а задатки – свойства компонентов этих систем [8, с. 11]. Таким образом, на первый план выдвигается проблема развития систем, которым присущи эти свойства. Д.В. Ушаков отмечает, что в рамках развиваемого им структурно-динамического подхода «задатки понимаются не как готовая когнитивная структура, определяющая успешность выполнения интеллектуальной деятельности, а как индивидуально-личностный потенциал формирования подобных структур» [7, с. 56]. Продолжение такого рода дискуссий способствует уточнению понятийного аппарата. Вместе с тем, с нашей точки зрения, следует акцентировать внимание на чрезвычайно важном моменте – на признании необходимости динамического подхода к изучению способностей и одаренности [1].

Б.М. Теплов подчеркивал, что «способность по самому своему существу есть понятие динамическое», поскольку она «существует только в движении, только в развитии» [6, с. 19]. Само же развитие осуществляется в процессе той или иной деятельности (практической или теоретической), вне которой способность не может возникнуть. Следует также учитывать взаимосвязь способностей. Каждая из них может претерпевать изменения в зависимости от наличия и степени развития других способностей. Поэтому для оценки возможности успешного выполнения человеком некой деятельности необходимо, по словам Б.М. Теплова, «более синтетическое понятие», которым и является «одаренность». Проводя развернутое исследование музыкальной одаренности, он определяет ее как «качественно своеобразное сочетание способностей, от которого зависит возможность успешного занятия музыкальной деятельностью» [6, с. 43]. В связи с этим подчеркивается, что недопустимо говорить об одаренности вообще, а лишь в ее соотнесении с той или иной конкретной деятельностью.

По Б.М. Теплову, феномен одаренности имеет комплексный характер и тесно связан с конкретными требованиями, которые та или иная деятельность предъявляет человеку. Критерии успешности различных видов деятельности и содержание специального вида одаренности во многом определяются социокультурными факторами, особенностями той или иной эпохи и общественной формации. Подчеркивается также, что от одаренности зависит не успех, а лишь возможность его достижения. Для успешного выполнения той или иной деятельности человек должен обладать помимо одаренности необходимыми навыками и умениями.

Б.М. Теплов, как и Л.С. Выготский, выступал против доминирования количественного подхода к изучению одаренности над качественным анализом. Так, по мнению Ч. Спирмена, если однажды действительно аккуратно оценить количественный показатель уровня интеллектуального развития одиннадцатилетнего ребенка, то надежды его «учителей и родителей на то, что когда-либо позднее в процессе развития он будет способен подняться на существенно более высокий уровень, кажутся иллюзорными» [3, с. 171]. Резко критикуя эту точку зрения, Б.М. Теплов отмечает, что проблема изучения одаренности, прежде всего, качественная, а не количественная. Поэтому основная задача психологов, изучающих этот феномен, должна быть связана с поиском способов качественного анализа одаренности, проявляющейся в различных областях деятельности, а не в попытках ранжировать людей по степени одаренности и в разработке методов ее количественного измерения. Важно подчеркнуть, что, по свидетельству работавших с ним людей, Б.М. Теплов, не только не призывал к отказу от использования количественных методов в психологическом исследовании, но и напротив, всячески стимулировал психологов к их освоению. Вместе с тем, он считал, что количественный подход должен следовать за качественным анализом и определяться им.

Для обоснования этого утверждения он анализирует некоторые заблуждения, непосредственно связанные с применением количественных методов. Так, тестовые испытания часто выступают в качестве способа для прогнозирования неких «пределов»,

которые могут быть достигнуты в ходе развития различных способностей. Подчеркивая ошибочность этой точки зрения, Б.М. Теплов отмечает, что те или иные способности человека могут «развиваться беспредельно». Практические пределы развития заложены не в самих способностях, а определяются длительностью человеческой жизни, методами воспитания, обучения и другими факторами. Совершенствование этих методов способствует повышению показателей, характеризующих развитие способностей. Понятие «предел» помимо некоего количественного показателя включает утверждение о невозможности его преодоления. По словам Б.М. Теплова, нет «такой определяемой одаренностью количественной грани, за которую нельзя было бы при соответствующем педагогическом мастерстве и старании перешагнуть» [6, с. 30].

Л.С. Выготский также указывал на необходимость перехода от поиска методов чисто количественных оценок уже достигнутого уровня развития способностей ребенка к глубокому качественному анализу самой динамики, «стихии одаренности» [2, с. 159]. Он подчеркивал, что на первый план следует выдвинуть изучение процесса развития одаренности, которое «идет диалектически и движется противоречием» [2, с. 161]. Признание этой точки зрения означает смену парадигмы и в диагностике одаренности, что связано с переходом от диагностики отбора к диагностике развития. Указанный подход подразумевает изучение индивидуального пути развития ребенка, специфических особенностей и психологических механизмов его развития.

К сожалению, отмеченная новая парадигма в изучении одаренности все еще не смогла добиться окончательной победы над получившим широкое распространение однофакторным подходом и связанными с ним глубоко укоренившимися заблуждениями по отношению к данному феномену. Ни научно обоснованные данные о том, что высокий IQ не следует считать основным признаком одаренности, ни резкая критика однофакторного подхода и традиционных тестов интеллекта со стороны ряда отечественных и зарубежных ученых пока еще не позволили многим специалистам, работающим с одаренными детьми и молодежью, избавиться от многочисленных заблуждений и «мифов об одаренности». Все это, с одной стороны, затрудняет осуществление перехода от «диагностики отбора» детей, обладающих высокими способностями, к «диагностике развития», а с другой – способствует изучению имплицитных теорий одаренности и разработке новых методов «диагностики развития».

Б.М. Теплов также резко критикует «узкий интеллектуализм», связанный с попытками сведения одаренности лишь к интеллекту. По его мнению, для подобного понимания этого сложного и многоаспектного феномена нет ни теоретических, ни практических оправданий, поскольку он касается всех сторон психической жизни. Идея о существовании так называемого G-фактора одновременно послужила основанием для получившего широкое распространение однофакторого подхода к идентификации одаренности, а также для создания и совершенствования психометрических тестов интеллекта, которые часто используются в практической работе с одаренными детьми и молодежью. С позиций однофакторного подхода одаренность отождествляется с интеллектом, а по сути, с количественным показателем оценки уровня его развития (с коэффициентом интеллекта – IQ). Признание качественного разнообразия (полиморфизма) видов одаренности и отказ от однофакторного подхода означает смену парадигмы в изучении этого феномена. Такой переход подразумевает поиск и обоснование критериев дифференциации качественного многообразия видов одаренности, а также создание адекватных методов их диагностики и развития. Этим проблемам уделено много внимания в разработанной российскими учеными «Рабочей концепции одаренности», в которой положение о полиморфизме одаренности получило дальнейшее развитие. В концепции не только проанализированы различные виды одаренности, но и предложены основные критерии их классификации [4]. В их число входят: вид деятельности и обеспечивающие ее сферы психики; степень сформированности одаренности; широта ее проявлений в разных видах деятельности; формы проявления одаренности и особенности ее возрастного развития.

Авторы концепции, следуя идеям Б.М. Теплова, по критерию «широта проявления одаренности в различных видах деятельности» дифференцируют общую и специальную одаренность. Известно, что попытка разделения этих понятий порождает ряд сложностей, поскольку ставится под сомнение как сама правомерность введения понятия «общей одаренности», так и вопрос об универсальности ее проявлений. Б.М. Теплов резко критиковал точку зрения В. Штерна, считавшего общую одаренность неким формальным свойством, «орудием для всего на свете», обеспечивающим успех в любой деятельности. По словам Б.М. Теплова, человека, способного адаптироваться к любым новым условиям, не существует, и лишь в рамках предельно абстрактного рассмотрения общее может анализироваться без особенного, а из специального «изгоняются все общие признаки» [6, с. 34]. По его мнению, правильное понимание общей одаренности наметил С.Л. Рубинштейн, который писал, что внутри тех или иных специальных способностей, определяемых в отношении к отдельным областям деятельности, «проявляется общая одаренность индивида, соотнесенная с более общими условиями ведущих форм человеческой деятельности» [5, с. 128-129]. Опираясь на эту точку зрения, Б.М. Теплов подчеркивал, что общую одаренность всегда нужно соотносить с конкретной деятельностью и искать ее следует «внутри» специальной одаренности. При этом следует говорить «не об общей и специальной одаренности, а об общих и специальных моментах в одаренности, или – еще точнее – о более общих и более специальных моментах» [6, с. 33]. Практика показывает, что это важное положение нуждается в дальнейшем развитии, так как многие учителя связывают общую одаренность главным образом с высоким уровнем интеллектуального развития.

В современной психологии предпринимаются попытки соотнесения общей одаренности с метакогнитивными способностями, определяющими динамику и регуляцию процесса мышления. Дж. Флейвелл подразумевает под метакогнициями представления субъекта о собственных когнитивных функциях, что включает его знания об используемых им стратегиях и о своих познавательных процессах. Важную роль играет также способность субъекта регулировать сам процесс познания. По мнению ряда авторов, использование метакогнитивных стратегий способствует достижению высокого уровня адаптации. Высказывается предположение, что способность к метапознанию и метамышлению можно рассматривать как некую особую «метакогнитивную одаренность» (А.В. Карпов, И.М. Скитяева и др.). В последнее время отмечается усиление интереса к исследованию метакогниций у детей с высоким уровнем интеллектуального развития.

В наши дни не потеряла своей актуальности и полемика об односторонности таланта. По В. Штерну, характерная особенность таланта заключается в «ограничении умственных способностей одной областью содержания», и успехи в одном виде деятельности сочетаются с заметно меньшей продуктивностью в большинстве других видов [9, с. 7]. Критикуя эту точку зрения, Б.М. Теплов [6] отмечает, что она лишена оснований и отражает не природу одаренности, а лишь определенные социальные факторы, например, особенности распределения труда в ту или иную эпоху. В качестве аргументов он приводит примеры всесторонних дарований титанов эпохи Возрождения. То обстоятельство, что в последующие века достижения большинства талантливых людей ограничивались рамками одной специальности, также не служит, по его мнению, доказательством односторонности их таланта. Так, выдающийся композитор А.П. Бородин был академиком и автором многих научных трудов в области химии. Яркая одаренность в одной области, согласно Б.М. Теплову, не исключает аналогичных проявлений и в других областях. Причины же односторонности кроются не в природе человека, а в условиях общественной жизни, мешающих его всестороннему развитию. Большинство выдающихся талантов XIX в. – «люди одной специальности», что вовсе не означает односторонности их дарования. Разносторонними могут быть люди, имеющие лишь одну специальность. Б.М. Теплов подчеркивает, что речь идет не о сосуществовании у одного и того же человека разных одаренностей. Сравнивая двух выдающихся музыкантов, он отмечает, что С.И. Танеева

можно назвать «одновершинной личностью», поскольку его музыкальная и научная деятельность соединялись в одно целое, а в жизни А.П. Бородина всегда сосуществовали две линии. Помимо музыкального творчества, он активно занимался научной и общественно-педагогической деятельностью, что позволяет его назвать «двухвершинной личностью». При этом речь идет не только о сложности и широте одаренности того или иного человека, но и о наличии неких общих моментов одаренности, имеющих значение для разных видов деятельности. В современной психологии одаренности эти идеи Б.М. Теплова не утратили своей значимости.

Так, в последние годы усилился интерес к проблеме «мультипотенциальности». Как справедливо отмечает Е.И. Щебланова, наличие высоких потенциальных возможностей у одаренных детей и подростков в нескольких сферах деятельности представляет собой важный ресурс развития одаренности. Однако, наряду с этим может существенно увеличиваться сложность в решении таких важных задач, как выбор профиля обучения, планирование будущей профессиональной карьеры и т.п. [10].

Проблемы, связанные с изучением «диссинхронии» (неравномерности и неодновременности) развития видов одаренности, также ждут своего решения [11]. Обучение и трудовая деятельность в современных условиях характеризуются углублением специализации, что, по мнению ряда авторов, способствует формированию «узконаправленной одаренности». Вместе с тем, вряд ли можно объяснить «диссинхронию» лишь влиянием социокультурных факторов. Поэтому в наши дни анализ причин, порождающих это явление, представляет собой одну из актуальных проблем психологии одаренности.

Анализ современных тенденций в психологии одаренности позволяет говорить о большом значении идей Б.М. Теплова относительно психологической природы способностей и одаренности, роли деятельности в их развитии, влияния социокультурных и других факторов. Его резкая критика в адрес идей «узкого интеллектуализма», а также попыток поставить количественный подход к оценке одаренности над качественным анализом этого феномена остается актуальной и в наши дни. Намеченные им пути развития «учения об одаренности» получают свое подтверждение и конкретизацию в работах современных исследователей.

Литература

1. Бабаева Ю.Д. Современные тенденции в исследовании одаренности // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2008. N 2. С. 154–168.
2. Выготский Л.С. К вопросу о динамике детского характера // Собр. соч.: в 6-ти томах. М.: Педагогика, 1983. Т. 5. С. 153–165.
3. Основные современные концепции творчества и одаренности. М.: Молодая гвардия, 1997.
4. Рабочая концепция одаренности. – 2-е изд. расш. и перераб. / Д.Б. Богоявленская, В.Д. Шадриков, Ю.Д. Бабаева и др. М., 2003.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. В 2-х томах. М.: Педагогика, 1989. Т. 2.
7. Теплов Б.М. Избранные труды. М.: Педагогика, 1985. Т. 1.
8. Ушаков Д.В. Интеллект: структурно-динамическая теория. М.: Институт психологии РАН, 2003.
9. Шадриков В.Д. Деятельность и способности. М, 1994.
10. Штерн В. Умственная одаренность. СПб.: Союз, 1997.
11. Щебланова Е.И. Мультипотенциальность как проблема одаренных подростков // Ментальные ресурсы личности: теоретические и прикладные исследования / отв. ред. М.А. Холодная, Г.В. Ожиганова. – М.: Институт психологии РАН, 2016. С. 251–255.
12. Terrassier J.-C. Dyssynchrony-uneven development // The psychology of gifted children / Ed. By J. Freeman. Chichester, UK, 1985. P. 265–274.

13. Ziegler A., Raul T. Myth and reality: a review of empirical studies on giftedness // High Abilities Studies. 2000. 11(2). P. 113–136.

УДК 159.923

Преемственность школ Теплова-Небылицына - Леонтьева в основании субъектноцентрированной психологии

Базылевич Т.Ф.
Институт психологии Российской Академии Наук (г. Москва)

Ключевые слова: история психология, научные школы, психология будущего, субъектноцентрированная психология.

Аннотация. Приоритеты инновационно построенного человекознания, а, следовательно, и будущее психологической науки сегодня в большой степени определяются влиянием интеграционных научных идей на развитие субъектноцентрированной психологии. Представленная статья посвящена анализу логики такого построения новой психологии. Наследие школы Б.М. Теплова становится все более понятным по мере развития фундаментальной науки и нуждается не столько в обособлении научных школ, сколько в их интеграционном развивающем потенциале.

The continuity of Teplov-Nebylitsyn and Leontyev schools at the base of objective centered psychology.

Keywords: history of psychology, scientific schools, psychology of the future, objective centered psychology.

Abstract: the priorities of innovation anthropology (and consequently the future of psychological science) is now largely determined by the impact of the integration of scientific ideas on the development of objective centered psychology. The article is devoted to analysis of the logic of this construction of a new psychology. The legacy of the school of B.M. Teplov is becoming increasingly clear with the development of basic science and needs not only a separation of scientific schools but in their integration of developmental potential.

Причины все возрастающего внимания человекознания к проекциям типологических идей Бориса Михайловича Теплова

1. Понимание того факта, что сущностные причины поведения проявляются в своеобразии психики только в индивидуально-модифицированных формах, через типологические характеристики субъекта деятельности. Аналитическая политизированная психология со стимульно-реактивной парадигмой дает только место испытуемого в нормальной выборке, и работать с такими психологическими данными невозможно ни в теории, ни в методологии, ни в практике. (Об этом часто говорила И.В. Равич-Щербо).
2. Сформированная и все возрастающая потребность социума в качественных научных знаниях типологических разделов психологии. Формирование социально-действенного влияния научного ресурса России потребовало разработку новой теории, ранее неизвестных парадигм и технологий. Как недавно отмечено в Думе, проработка острых проблем развивающейся России приводит к пожеланию руководству страны: пора выйти из детской песочницы и обратиться к науке. Прошли те времена, когда бытовало житейское представление о том, что нравоучительные дидактические указания формируют личность в научении. Напротив, все больше теоретиков и практиков понимают, что индивидуально- и общественно-значимые свойства формируются по фундаментальным законам психологии.
3. Образовательный и научный ресурс такого развития академической психологии во многом питается идеями Б.М. Теплова о свойствах нервной системы как типологических предпосылках формально-динамической стороны психики.

4. В.Д. Небылицын основанием дифференциальной психофизиологии существенно развил теоретические основы фиксации общих свойств нервной системы в задатках сколь угодно важных особенностей своеобразия психики.

5. А.Н. Леонтьев, объединяя законы, открытые в типологической отечественной школе и до сих пор являющиеся образцом научности, часто на лекциях высказывал мысль о том, что интеграция типологических идей дает материалы для постановки и решения самой главной проблемы психологии – изучению «вертикального среза» разноуровневых свойств индивидуальности. Не случайно поэтому, монография о новом субъектоцентрированном ракурсе развития идей типологических школ (Т.Ф. Базылевич Дифференциальная психофизиология и психология: ключевые идеи. Серия «Научная мысль», ИНФРА-М, 2013, 2016) привлекла внимание международного научного сообщества, заняла первое место на Международном конкурсе Академус. Монография о судьбе отечественных типологических школ будет переводиться на языки англоязычных стран для рекламы за рубежом достижений нашей науки.

6. Правительство России в настоящее время преимущественно поддерживает в человекознании исследования материальных основ психики. Обоснованность такой переориентации очевидна: все больше теоретиков и практиков понимает, что «магия мозга» – в типологическом аспекте продуктивно изучаемая по планам Б.М. Теплова, по эволюционно – системным законам интегрируется с «гроздьями» разноуровневых свойств индивидуальности, которая всегда целостна (Т.Ф. Базылевич, 1983-2016).

7. Все это заставило развивать ранее прекрасно организованные работы о преимущественно внешней, общественной детерминации психики в другой – субъектоцентрированной парадигме. В таком русле новой психологии существенно модифицированы законы системной обусловленности своеобразия индивидуальности.

8. В последние 40 лет силами академической психологии интенсивно создавалась субъектная психология (Т.Ф. Базылевич, А.В. Брушлинский, И.В. Скотникова и др.). Появились ее фактоносные области – дифференциальная психофизиология, психология целостной индивидуальности, экологическая психология индивидуальности, психологическая безопасность индивидуальности, дифференциальная акмеология, психология высших достижений личности – психоакмеология. Открыт НПЦ психологической безопасности индивидуальности Акма – при Президенте РФ, а также Национальный центр психоакмеологии индивидуальности.

Настало время возвратиться к современному звучанию бесценных идей основателя типологической школы России.

Значимость идей Б.М. Теплова для современной психологии индивидуальности

Работы школы Б.М. Теплова, известные у нас в стране и за рубежом, знаменовали прорыв в науке о типологических особенностях ВНД, об основных свойствах нервной системы как основе индивидуально-психологических особенностей. Долгое время идеи ученого были общепризнанными, целые поколения психологов обучались по Теплову.

Забегая вперед, отмечу, что известный историк школы Б.М. Теплова – Умрихин – причисляет данный период именно к дифференциальной психофизиологии с ее впервые поставленной задачей анализа вертикального «среза» разноуровневых свойств индивидуальности. Это отчасти справедливо, поскольку школа типологических исследований ВНД в России, при ее углубленном анализе и абстракции от дискуссионных проблем – представляет собой последовательные этапы развития цельного монолитного научного знания. Естественно, его исторически инвариантные идеи получили отклик в будущей дифференциальной психофизиологии, впервые введенной в науку В.Д. Небылицыным.

Главным пунктом программы типологических исследований Б.М. Теплова стал вопрос о возможности применить средства психологической науки к познанию тех свойств человека, которые придают ему своеобразие и определенную неповторимость. Программа должна была удовлетворять социальную практику, раскрывала возможную в то время

технологию объективного изучения типологических особенностей ВНД. При этом исследователи понимали, что от обоснованного решения теоретико-экспериментальных проблем зависят и дела практические. В этой связи Борис Михайлович постоянно подчеркивал, что применение к жизни общих психологических закономерностей всегда должно опосредоваться знанием природы индивидуальных различий. Без этого общие психологические закономерности становятся столь абстрактными, что их практическая ценность становится сомнительной.

Убеждения Б.М. Теплова четко высвечивали высокую гуманистическую идею о том, что средствами науки может быть поддержана и укреплена возможность актуализации присущего каждому индивиду уникального потенциала, что имеет глобальные социальные последствия, ибо противостоит стереотипизации поведения и психологии безликой толпы.

Исследовательский поиск научного коллектива Б.М. Теплова велся в направлении такой области, где были готовые образцы, адекватные тогдашним критериям научности естественнонаучного знания, отправляясь от которых можно было бы продвигаться к решению проблем индивидуальности. Такие образцы ученый усмотрел в учении И.П. Павлова об основных свойствах нервной системы.

Для И.П. Павлова, как известно, главным элементом анализа являлась нервная клетка и процессы возбуждения и торможения. Диагностику свойств нервной системы в школе И.П. Павлова первоначально пытались осуществлять с помощью наблюдения за поведенческими проявлениями свойств. Четко выявлено при этом несовпадение поведенческого и экспериментального диагноза. Это и понятно: по Теплову, индивидуальные различия поведенческих реакций следовало рассматривать как неразложимый сплав генотипа с фенотипом.

Б.М. Теплов наметил глубокую программу изучения типологических особенностей ВНД в виде свойств нервной системы. Она предполагала проработку несколько важных логически связанных стадий в поиске и анализе свойств нервной системы.

Первый период – проработка физиологического (нейрофизиологического) содержания и логики построения синдрома свойства. Позже Б.Ф. Ломов писал о выраженных кумулятивных качествах психофизиологических и нейрофизиологических механизмов деятельности, как базы важного для типологии влияния генотипа на психику.

Второй период тепловской стратегии – конструирование широкого комплекса разнообразных типологических методик при их непроизвольности.

Третий период посвящался сбору «сырых» экспериментальных данных.

Четвертый период программы – обработка полученные «сырых» данных с помощью статистических методов, в частности, применяя корреляционный и факторный анализ.

Пятый период – соотнесение «картины физиологических свойств» с характеристиками психологии личности и индивидуальности. Эта задача, казавшаяся простой и очевидной, как известно, не получила решения в рамках методологии условных и безусловных рефлексов.

Таким образом, развернутое в школе Б.М. Теплова детальное исследование природы основных свойств нервной системы, очевидно, не было самоцелью, а предпринималось с дальней стратегической целью – познать и понять закономерности формирования и развития индивидуального своеобразия человека, чтобы прогнозировать поведение, развивать способности, одаренность, талант личности в соответствии с задатками.

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

Е.М. Борисова и др.). Были выделены и экспериментально изучены показатели основных ортогональных свойств нервной системы. В.Д. Небылицын ввел принцип трехчленности свойств (по индексу возбуждения, торможения и уравновешенности).

Однако прогрессивному развитию типологической теории и практики стали препятствовать противоречия, все более обостряющиеся по мере получения фактов в конкретных исследованиях. Так условно рефлекторные, референтные методики изучения свойств, взятые на вооружение из павловской школы, не могли полностью воспроизводиться на людях. Кроме того, выявилось несовпадение показателей свойств в разных областях мозга, зависящее, как тогда предполагали, от модальности условного раздражителя. Возникла проблема парциальности или региональности основных свойств. В.Д. Небылицын решал эту проблему в русле поиска общих свойств нервной системы на основе морфо-функционального подхода к их анализу.

Таким образом, психология индивидуальности (которая всегда целостна) в то время принципиально не могла быть поставлена. Терялась возможность изучить типологические особенности ВНД в поведении и деятельности.

Поиск характеристик, не зависящих ни от целей, ни от личностных смыслов, ни от мотивов деятельности, призван был изучать только формально-динамическую сторону непроизвольной активности. Деятельность, как экстериоризованная форма психического и его свойств, не могла иметь какие-либо задатки. Так была принципиально закрыта «прописка» типологических факторов в «большой» психологии.

Современные школы типологических исследований
как отражение идей Б.М. Теплова

Типологические исследования после 1968 года должны были включить фактор свойств нервной системы в деятельность [2; 5]. Внимание к этому новому ракурсу многогранных проблем типологии привлекло системную методологию, квазиэксперимент и особые технологии внедрения фиксируемых законов в практику (более подробно – в монографиях Т.Ф. Базылевич, 2005-2016).

Энциклопедический блок этих планов, для типологических аспектов развития психологических наук, включает в первую очередь такие законы психологии как: 1. Внешние – часто социальные причины – влияют на поведение и психику опосредованно – через внутренние условия субъекта психической деятельности (С.Л. Рубинштейн, А.В. Брушлинский), где «жесткие звенья» – структура индивидуальности (Т.Ф. Базылевич, В.Д. Небылицын). Короткое резюме сделанного академическими учеными в этом направлении включает следующие моменты.

1. Политизированная психология прошлого сформирована внушениями физиологов, политиков, методологов, которые диктовали психологу: что изучать (материальную психику), какими материалистическими методами изучать (рефлексами в парадигме стимул-реакция) и к какому выводу приходить (каждая кухарка может успешно управлять государством, если организованы основные детерминанты психики: обучение – воспитание – среда). Эти когнитивно мыслимые детерминанты, очевидно, были вынесены за рамки естественнонаучных основ психики!

2. На самом деле социальные детерминанты важны, но их старая психология гиперболизировала, утверждая, что только идеи материализма сделают в программированном обучении любого человека Чайковским, Ландау, Ломоносовым... Эта, по-сути «лысенковщина», привела к ползучему кризису типологической психологии в России.

4. Академическая же психология силами естественнонаучных ее отраслей (таких как школы Б.М. Теплова – В.Д. Небылицына, В.Б. Швыркова, их преемников и учеников), стала создавать новую субъектоцентрированную науку (А.В. Брушлинский, В.А. Барабанщиков, Т.Ф. Базылевичв ИП РАН). Ее новые области включают системные факторы развития – внутренние условия субъекта (творца) психической деятельности. Стало очевидным, что внешние, часто социальные, причины надо изучать не прямо и

непосредственно (как манипуляторы психикой), а опосредованно – через организацию этих внутренних условий.

5. Работы моего направления, развивающие идеи В.Д. Небылицына о важности изучения «вертикального среза» разноуровневых свойств индивидуальности в деятельности, выявили системную интеграцию разноуровневых свойств индивидуальности в поведении, создав новую типологическую субъектную психологию и 8 ее фактоносных областей [1; 2; 4; 5]. В центре проводимых теоретико-прикладных исследований – внутренние условия субъекта психической деятельности. Там, по эволюционно-системным законам, интегрированы свойства прошлого (генотип-онтогенез) – настоящего (сравнение прогноза и реальности) и будущего (обеспечивающие антиципацию образа-цели).

6. 40-летний опыт академических типологических исследований дает возможность диагностировать структуру целостной индивидуальности «жесткие звенья» внутренних условий взаимодействия человека с миром, определять их гармоничность, находить дисгармоничные слития свойств. Разработанные технологии дают возможность конструировать гармоничный контур регуляции деятельности, который опирается на сильные стороны индивидуальности и нивелирует слабые. Это позволяют прогнозировать психоакмеологию будущего по жестким звеньям внутренних условий настоящего.

7. Фиксируются законы о преломлении «внешних причин» через «внутренние условия» взаимодействия человека с его специфической средой (Рубинштейн, 1995; Брушлинский, 1993 и др.), в которой важное значение имеют индивидуально-стабильные, конституциональные, природные, генотипические свойства человека, изучаемые в русле идей Б.М. Теплова дифференциальной психофизиологией.

Исторически инвариантные идеи Б.М. Теплова таким образом стали отправным моментом развития современной субъектно-деятельностной парадигмы в гуманистическом человекознании. Следствием такого отражения идей – «из прошлого – в настоящее» – стали многие открытия в психологической науке. Перечислю главные из них: 1. Сформирован новый объект дифференциальных областей психологии – это индивидуальность, которая всегда целостна. Здесь разработаны технологии квазиэксперимента, основанные на фундаментальной типологической теории; 2. Открыто новое направление психологических наук – дифференциальная акмеология, объект которой – гармоничность целостной индивидуальности как предиктор результативности, эффективности деятельности и. шире – жизнедеятельности зрелой личности; 3. В субъектной дифференциальной психофизиологии и психологии на смену категориям «Формирование», «Управление», «Программирование», «Гомеостаз», «Адаптация» пришли понятия «Развитие», «Потенциальные и актуальные способности», «Нададаптивная активность», «Целостная индивидуальность», «Синергии», «Акмеологическое развитие».

Сегодня можно констатировать, что психическое развитие человека в современном обществе, переходящем от эпохи «масс» к эпохе индивидуальностей, в значительной мере определяется знаниями фундаментальных законов целостности свойств человека как личности, как индивидуальности и как субъекта психической деятельности.

Имплицитные знания, содержащиеся в формулируемых представлениях, позволяют понять характерные для разных типов человеческой индивидуальности «сцепления» и «слития» разноуровневых ее особенностей, которые выводятся не непосредственно из свойств нервной системы, а анализируются как обусловленные историко-эволюционными законами формирования системных качеств функциональных органов развивающегося в активном поведении субъектно-объектного взаимодействия.

Литература

1. Базылевич Т.Ф. Дифференциальная психофизиология: прошлое, настоящее, будущее. Мир психологии, N 3, 2004, С. 44–67.

2. Базылевич Т.Ф. с соавт. Идея системности в современной психологии / под ред. В.А. Барабанщикова. М., Институт психологии РАН, 2005, 495 с.

3. Базылевич Т.Ф. Дифференциальная акмеология. М., РАГС, 2007. 250 с.
4. Базылевич Т.Ф. Дифференциальная психофизиология и психология. Серия «Научная мысль». М.: ИНФРА-М, 2013.
5. Базылевич Т.Ф. Психология высших достижений личности. Психоакмеология. Серия «Научная мысль». М.: ИНФРА-М, 2013.
6. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М.: Педагогика. 1956.
7. Небылицын В.Д. Психофизиологические исследования индивидуальных различий. М.: Наука, 1976. 335 с.
8. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. М., 1961.
9. Теплов Б.М. Избранные труды: В 2-х т. Педагогика, 1985.
10. Типологические особенности высшей нервной деятельности человека. М., Т. 1-5, 1956-1967.

УДК 159.922.7

Специфика развития одаренных детей, испытывающих трудности на этапе дошкольного возраста

Белова Е.С. (elenasbelova@mail.ru)
ФГБНУ «Психологический институт РАО» (г. Москва)

Ключевые слова: одарённость; развитие; дошкольный возраст; трудности развития; творческий потенциал.

Аннотация: Статья посвящена одной из актуальных проблем современной психологии одарённости – проблеме детской одарённости на этапе дошкольного возраста. В качестве теоретических предпосылок исследования данной проблемы излагаются идеи выдающегося отечественного психолога – Бориса Михайловича Теплова. Одарённость рассматривалась им в плане индивидуально-психологических различий, особо выделялась важность качественного подхода в исследовании способностей и дарований. В статье освещаются вопросы проявления одарённости у детей, испытывающих трудности в развитии на этапе дошкольного возраста. Излагаются результаты экспериментального исследования специфики раскрытия их дарований.

The specifics of the development of gifted children suffered from difficulties in the preschool age

Belova E.S.

Keywords: giftedness; development; preschool age; development difficulties; creative potential.

Abstract: The article is devoted to one of actual problems of modern psychology of giftedness – the problem of child giftedness in the preschool age. As theoretical prerequisites of this problem research are explicated the ideas of outstanding Russian psychologist – Boris Mikhailovich Teplov. He considered giftedness in the aspect of individual psychological differences, the importance of the qualitative approach in the study of abilities and talents especially was allocated. The issues of manifestation of giftedness in children with development difficulties in the preschool age are considered. The study results of the specifics of their giftedness disclose are presented.

Решение актуальных в настоящее время проблем выявления и развития детских талантов и дарований сложно представить без обращения к трудам выдающихся исследователей в области психологии способностей и одарённости. Один из таких

исследователей – Борис Михайлович Теплов – известный отечественный психолог, основоположник систематического изучения проблемы способностей и одаренности в Психологическом институте.

Борис Михайлович всегда подчёркивал важность индивидуальных различий между людьми, и изучение индивидуальных различий относил к главным научным задачам психологии. И именно в плане индивидуально-психологических различий им рассматривалась проблематика способностей и одарённости. В определении «способности» учёный акцентировал внимание на индивидуально-психологических особенностях, отличающих одного человека от другого и имеющих отношение к успешности выполнения той или иной деятельности. При этом Борис Михайлович отмечал, что не отдельные способности определяют успешность деятельности, а лишь характеризующее данную личность сочетание этих способностей. Каждая способность не просто сосуществует с другими, но и, как подчёркивал Б.М. Теплов, «изменяется, приобретает качественно иной характер в зависимости от наличия и степени развития других способностей [2, с. 22]. Идея синтетичности нашла отражение и в понятии «одарённость», которая рассматривалась учёным как «качественно своеобразное сочетание способностей, от которого зависит возможность достижения большего или меньшего успеха в выполнении той или иной деятельности [2, с. 22].

По мнению Б.М. Теплова, к важнейшим особенностям психики человека относится возможность широкой компенсации одних свойств другими. Недостающая способность может быть компенсирована другими, которые развиты на более высоком уровне. Учёный выступал против попыток рассмотрения дарования человека в какой-либо области как проявления одной какой-либо способности.

К проявлениям ограниченности понимания одарённости Б.М. Теплов относил и узкий интеллектуализм – сведение ее только к интеллектуальным моментам. Ученый утверждал, что одарённость касается всех сторон психической жизни.

Отстаивая идею качественного подхода к анализу одарённости, и придавая ему первостепенное значение, исследователь не отрицал количественный анализ, но предостерегал от преждевременных прогнозов и необоснованных выводов относительно возможных пределов развития и проявления дарований.

Центральной задачей психологии одарённости Б.М. Теплов считал не ранжирование людей по высоте проявлений их дарований, а определение способов научного анализа качественных характеристик одарённости. Основным при этом, по мнению учёного, становился вопрос о том, какова одарённость и каковы способности в своём качественном своеобразии, выражающем индивидуальность человека.

Понимая всю сложность создания общей теории одарённости при имеющемся недостаточном запасе знаний, Б.М. Теплов подчёркивал необходимость проведения большой работы по изучению конкретных фактов и частных закономерностей. В настоящее время процесс создания единой общей концепции одарённости еще далёк до завершения, и актуальность изучения частных фактов и аспектов одарённости не только сохраняется, но и возрастает.

Одним из таких аспектов является специфика развития одарённых детей с трудностями развития на этапе дошкольного возраста. Недостаточная изученность этого аспекта и значимость для практики обусловили необходимость проведения специального исследования, в ходе которого решались следующие задачи: выявление одаренных дошкольников с трудностями развития; подробный анализ трудностей и особенностей раскрытия их творческого потенциала.

Теоретическую основу исследования составили также концептуальные идеи об одаренности А.М. Матюшкина (концепция «Творческая одаренность») [1], Е.И. Щеблановой (структурно-динамическая модель одаренности) [3].

Обследовано было 230 детей старшего дошкольного возраста, все они посещали дошкольные образовательные учреждения Москвы.

Исследование проводилось в два этапа. Первый этап: диагностика творческого потенциала всех дошкольников для выявления детей с высоким творческим потенциалом, которые составили группу одаренных; второй этап: комплексное изучение особенностей и трудностей развития дошкольников выделенной группы; выявление специфики раскрытия одарённости у тех из них, которые испытывали трудности развития.

Комплексное диагностическое обследование осуществлялось с помощью следующих методик: Фигурный тест творческого мышления Е.П. Торренса / форма А (адаптированный Е.С. Беловой и Е.И. Щеблановой вариант для дошкольников), методика экспресс-диагностики интеллектуальных способностей / МЭДИС, форма А (Е.И. Щебланова, И.С. Аверина, Е.Н. Задорина); Прогрессивные матрицы Дж. Равена (цветной вариант); методика «10 слов» для диагностики памяти; тест «Корректурная проба» для определения уровня концентрации внимания; методика диагностики речевого развития дошкольника (М.А. Поваляева); модифицированная методика Дембо-Рубинштейн для изучения самооценки; анализ с использованием экспертной оценки продуктов творческой деятельности дошкольников (рисунков, др.); Фильм-тест Р. Жиля для выявления особенностей отношений ребенка с окружающими, характеристик его личности; «Рисунок человека», «Два домика». Проводилась статистическая компьютерная обработка экспериментальных данных.

Предварительно была разработана и затем применена в исследовании анкета для изучения мнения родителей и педагогов относительно изучаемых аспектов развития дошкольников: а) способностей, дарований; б) трудностей развития. Также была разработана и использована схема наблюдения за детьми в процессе занятий и игр, позволяющая прослеживать динамику раскрытия детской одаренности и фиксировать проявления трудностей. В итоге были составлены подробные характеристики развития каждого обследованного ребенка из отобранной на первом этапе группы одарённых детей, отличающихся высоким творческим потенциалом (N = 30).

При рассмотрении трудностей одаренных дошкольников с позиций многомерности, динамичности и содействия их преодолению на этапе дошкольного возраста, было выделено два основных аспекта: 1) структурно-содержательный: определялась сфера или область проявления трудностей, их виды, наличие и степень их сопряженности; 2) динамический: определялось время (этап) появления, частота, сила проявления, время (этап) преодоления (исчезновения). Далее трудности развития одаренных дошкольников были классифицированы по следующим признакам:

1.1 сфера/область развития: физическая, эмоционально-личностная, когнитивная, социальная; 1.2 виды (в зависимости от конкретной формы проявления в каждой сфере); 1.3 сопряженность: трудность выявлялась во взаимосвязи с другими трудностями /или фиксировалось отсутствие связи;

2.1 время появления (младенчество, ранний, средний, старший дошкольный возраст); 2.2 частота проявления (иногда, часто, всегда); 2.3 сила проявления (слабо, средне, сильно); 2.4 время преодоления (младший, средний, старший дошкольный возраст, др.).

Анализ показал, что у большей части (60%) одаренных дошкольников обнаружены сопряженные трудности (две и больше), часто встречались сопряженные трудности концентрации внимания и речевые трудности.

У неординарных дошкольников обнаружены и особые трудности, которые в определенном смысле являются как бы продолжением или другой стороной рано проявившихся дарований. Приведем примеры. Учится быстро / легко: быстро запоминает и понимает основную информацию, но на занятии с ровесниками ему быстро становится скучно, не хочет заучивать, начинает отвлекать других, постепенно может даже стать неуспешным. Раньше сверстников может научиться читать, с интересом читает книги, ходит в библиотеку, но может забывать / не хотеть выполнять другие важные действия, обязанности. У некоторых детей выявлена склонность к перфекционизму: стремится к высоким результатам и добивается их, но проявляет нетерпимость к ошибкам, выражает недовольство получаемыми результатами, не желает переключаться на новое (дело, занятие).

Анализ динамического аспекта выявленных дарований и трудностей является очень значимым при изучении развития одаренных детей дошкольного возраста, так как в этот период развитие идет очень быстрыми темпами, стремительно происходят изменения. При освоении новой деятельности, нового знания одаренный ребенок, как и сверстники, сталкивается с определенными трудностями и, постепенно продвигаясь в освоении, преодолевает их. Однако в зависимости от характера трудностей, процесс преодоления может происходить по-разному у разных детей и вид, объём помощи, необходимой неординарному ребёнку, тоже может варьировать.

Были выделены и описаны типологические варианты раскрытия одарённости у дошкольников, испытывающих трудности. В качестве основного критерия выделения типологических вариантов рассматривалась характеристика гармоничности развития ребенка: соотношение процессов раскрытия одаренности и преодоления трудностей развития. Обнаружены два основных варианта развития: 1) гармоничное развитие: успешное раскрытие дарований и своевременное преодоление трудностей; 2) дисгармоничное развитие: трудности тормозят раскрытие одарённости, мешают ее проявлению.

Анализ показал, что если преодолению трудностей не уделяется достаточного внимания со стороны взрослых, упускаются возможности дошкольного возраста как сензитивного периода в формировании психических функций и качеств. Трудности накапливаются и могут вылиться в серьёзную проблему неуспешности одарённого ребёнка, что в итоге негативно отразится на возможности одаренных детей продуцировать и выражать свои творческие идеи и замыслы, находить единомышленников. Либо, наоборот, если всё внимание взрослых направлено на коррекцию нарушений, одарённость отходит на второй план, её раскрытие не поддерживается, происходит угасание дарований.

Своевременное выявление, понимание и принятие взрослыми как сильных, так и слабых сторон развития одаренного дошкольника является необходимым условием поддержки его дарований и гармонизации процесса формирования его как творческой личности.

Статья подготовлена при поддержке РГНФ, проект № 14-06-00741а.

Литература

1. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности // Вопросы психологии. 1989. N 6. С. 29–33.
2. Теплов Б.М. Избранные труды: в 2-х т. М.: Педагогика, 1985. Т. 1.
3. Щебланова Е.И. Одаренность как психологическая система: структура и динамика в школьном возрасте: автореф. дис. … докт. психол. наук. М., 2006. 48 с.

УДК 159.928

Концепция творчества Б.М.Теплова как основа формирования творческого мышления старших дошкольников в процессе художественно изобразительной деятельности

Гладышева Т.А.(t_irenkova@mail.ru)[1], Самарина Э.В. (e.samarina@rsu.edu.ru)[2]
[1]Центр детского развития Дом и Дети, педагог дополнительного образования (г. Рязань), [2]ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина», (г. Рязань)

Ключевые слова: творческие способности, творческое мышление, изобразительная деятельность.

Аннотация. Статья посвящена анализу концепции Б.М. Теплова в понимании природы творческих способностей и одаренности. Развитие научных идей Теплова в исследовании формирования творческого мышления дошкольников в процессе занятий художественно-изобразительной деятельностью.

Title Creativity concept B.M.Teplov as the basis of formation of the creative thinking of the preschool children in the process of art-graphic activity

Gladysheva T.A., Samarina E.V.

Keywords: creativity, creative thinking, artistic representational activities

Abstract: This article analyzes the understanding of the mechanisms of creativity and talent in the concept of B.M. Teplov. The development of scientific ideas in the heat of formation of creative thinking study of preschool children in the course of employment is art-graphic activity.

Многообразие сложных процессов современной жизни отражается в законодательных документах системы образования. Требования ФГОС ориентируют педагогов дошкольного и дополнительного образования на формирование творческой личности ребенка, способной находить нестандартные решения в различных ситуациях.

Дошкольный возраст – важнейший этап развития и воспитания личности, наиболее благоприятный для развития художественно-творческих способностей. Необходимо побуждать ребенка думать по-новому и не бояться пробовать новое. Наиболее продуктивной становится деятельность тогда, когда работают и правое, и левое полушарие, когда логическое мышление сочетается с интуицией. Именно поэтому так важно уделять внимание не только интеллектуальному развитию ребенка, но и развитию его творческого начала. Изобразительная деятельность в дошкольном возрасте является основным инструментом творческого самовыражения. С позиции дифференциальной психологии высшие психические функции обладают общими, например, интеллектуальными, и специальными признаками, например, художественными задатками. Детская художественная одаренность основана на одном отличительном и весьма важном критерии – ребенок самостоятельно стремится к созданию эмоционально-выразительных художественных образов [4].

В дошкольном возрасте проявляется бурное развитие способностей детей к изобразительной деятельности. В продуктах художественно-изобразительной деятельности можно проследить уровень развития познавательных возможностей, особенностей личности (мотивации, характера), сформированности эмоционально-волевых и коммуникативных процессов [3].

Творческий потенциал детей различен, это доказано многочисленными исследованиями в области педагогики и психологии. В контексте проблемы исследования творческих способностей детей дошкольного возраста, большинство авторов опираются на теоретические положения Б.М. Теплова. Он рассматривает феномен способностей как уникальные индивидуально-психологические свойства, отражающие успешность выполнения какого-либо вида деятельности [4].

Согласно теории Б.М. Теплова, способности не могут быть врожденными и не сводятся к тем знаниям, навыкам или умениям, которые уже выработаны у данного человека. Способности являются результатом развития, однако это не исключает того, что в основе развития способностей лежат некоторые врожденные задатки. Успешность освоения ребенком какого-либо вида деятельности зависит не от наличия у него той или иной способности, а от «своеобразного сочетания этих способностей», характеризующих его личность. Стоит также отметить тот факт, что способности к развитию той или иной способности зависят от наличия и уровня развития других способностей. Поэтому такое явление, как одаренность рассматривается Б.М. Тепловым как некая совокупность способностей, вектор которой направлен на достижение максимальной успешности в освоении того или иного вида деятельности [4].

Творческие процессы имеют разный характер, который зависит от характера деятельности и от индивидуально-типологических особенностей ребенка, но существуют некие общие закономерности, присущие большинству процессам творческой деятельности. К ним относится состояние особого напряжения и подъема всех сил и способностей

человека, которое Б.М. Теплов определяет как состояние вдохновения, характеризующееся совместной работой мышления и воображения [4].

Творческое воображение является значительно более сложным процессом, чем воссоздающее воображение, однако его работа занимает ведущее место в процессе творческой деятельности [4]. Своеобразным двигателем творческого воображения является идейная направленность человека. Вдохновение и воображение сами по себе возникнуть не могут, так как эти процессы протекают вследствие большого подготовительного этапа, заключающегося в постоянном и непрерывном поиске новых фактов и идей для творчества [4].

Продуктивная творческая деятельность обусловлена постоянным трудом и регулярной систематической работой, поэтому так важно при организации процесса обучения детей художественному мастерству научить их трудится, генерировать новые идеи и вкладывать в каждую работу свою индивидуальность. Овладев этими качествами в дошкольном детстве, ребенок пронесет это через всю жизнь, и вырастет интересным человеком, полезным для общества.

Нашей задачей в работе с детьми дошкольного возраста является обеспечение их такими материалами, и тем самым запустить психофизиологический механизм творческого мышления.

Е.В. Арцишевская и М.К. Кабардов [2] отмечают, что сфера художественно-изобразительных способностей в настоящее время остается недостаточно изученной в контексте типологической концепции личности И.П. Павлова и Б.М. Теплова.

Б.М. Теплов указывает на то, что в основе мышления лежит образование временных связей, которые отражают объективные связи предметов в реальной действительности. И.П. Павлов выделяет «художественный» и «мыслительный» типы высшей нервной деятельности. Он также указывает на наличие у человека двух сигнальных систем, указывающих на физиологический тип мышления. Временные связи, образующиеся во второй сигнальной системе, опираются на связи в первой сигнальной системе [1]. «Художественному» типу организации высшей нервной деятельности свойственна повышенная чуткость к возбуждению через первую сигнальную систему, такие люди отличаются особой впечатлительностью и эмоциональностью. «Мыслительный» тип характеризуется склонностью к абстрактному мышлению.

Детская одаренность, как и одаренность в целом всегда опирается на врожденный тип нервной деятельности. Б.М. Теплов рассматривает одаренность как «Совокупность тех задатков, которые составляют природную предпосылку развития способностей» [2].

При этом система дошкольного образования предъявляет стандартные требования к освоению программы, вне зависимости от индивидуальных особенностей ребенка. В этой связи, нам представляется актуальным развитие творческих способностей дошкольников в процессе занятий изобразительной деятельностью.

Проблему развития художественных способностей и одаренности мы предлагаем исследовать в контексте творческого мышления.

Развитие творческого мышления детей является одним из векторов совершенствования образовательной системы. Для того, чтобы изучить природу творческого аспекта мыслительной деятельности ребенка, необходимо более подробно разобраться с механизмами мышления в целом.

Процесс мышления представляет собой совокупность следующих действий: задание, поисково-преобразующая деятельность и рефлексия [4].

По отношению к видам деятельности обычно выделяют пространственное, оперативное и технологическое мышление. Пространственное мышление выступает как механизм психологического развития человека, механизм приспособления к окружающей среде и ориентации в ней [4].

Эвристические аспекты решения вербальных и образных задач обусловлены семантическими показателями. Доказано, что эвристические образовательные программы

способствуют успешному развитию неформального мышления и образной логики у детей, а также выработке рациональной стратегии в процессе решения задач [3].

В процессе решения задач мышлению присущи две основные характеристики: логика и интуиция. Интуиция характеризуется высокой эвристичностью, вследствие неформального использования информации [3].

Человеческое мышление имеет эвристический характер и выступает как творческий процесс, направленный на восприятие и решение возникающих в процессе жизнедеятельности задач. Для творчества характерно создание новых образов в человеческом воображении, что является важным показателем креативного мышления.

Творческие способности являются результатом развития творческого мышления. Процесс обучения детей художественному творчеству стимулирует выработку новых систем временных связей, позволяет совершенствовать основные свойства нервных процессов, способствует формированию новых знаний, умений и навыков.

Учет дифференциально-психологических особенностей детей дошкольного возраста в процессе занятий художественно-изобразительной деятельностью может способствовать развитию у них творческого мышления, а впоследствии развитию творческих способностей.

Литература

1. Арцишевская Е.В., Кабардов М.К. Идеи И.П. Павлова о специально человеческих типах высшей нервной деятельности в контексте современных взглядов на художественно-изобразительные способности подростков // Письмо И.П. Павлова к молодежи – духовно-нравственный ориентир современной науки и образования: материалы 3-й Международной конференции студентов и молодых ученых, 24-25 апреля 2008 года / под науч. ред. М.К. Кабардова; Рязанский гос. ун-т имени С.А. Есенина. Рязань, 2008. С. 13.
2. Арцишевская Е.В., Кабардов М.К. К вопросу о типологии художественно-изобразительных способностей // Педагогика и психология как ресурс развития современного общества: материалы науч.-практич. конф. 9-10 октября 2009 года / под ред. Л.А. Байковой, А.Н. Сухова, Н.А. Фоминой; Рязанский гос. ун-т им. С.А. Есенина. Рязань, 2009. 142 с.
3. Рубцов В.В., Чуприкова Н.И., Равич-Щербо И.В. Фундаментальные проблемы общей психологии. М.: Психологический ин-т РАО; Мос. гор. психол.-пед. ун-т, 2004. Т. 1, Кн. 1.
4. Теплов Б.М. Способности и одаренность // Проблемы индивидуальных различий. М., 1961, С. 9–20.

УДК 159.9.072.432

Дифференциальные словари как средство исследования индивидуальных различий языковой модели мира ребенка

Зеленкова Т. В. (tzelenk@mail.ru)

Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево)

Ключевые слова: языковая модель мира, картина мира ребенка, анализ текстов, дифференциальный словарь, детская лексика.

Аннотация. Представление о языковой модели мира ребенка можно получить с помощью анализа дифференциальных словарей, сформированных по текстам сказок, сочиненных детьми. В статье описывается метод создания и анализа дифференциальных ранговых словарей. Приводятся результаты исследования текстов сказок. Показано, что модель мира девочек больше ориентирована на объекты и их описание, в то время как модель мира мальчиков – на преобразование объектов и поиск способов активного воздействия на них. Выявлено, что картина мира ребенка формируется в зависимости от условий воспитания. У детей из детского дома модель мира связана преимущественно с неодушевленными объектами, в отличие от детей из семей, в рассказах которых больше отражена категория живого. Языковая модель мира в младшем школьном возрасте

становится более упорядоченной и ориентированной на общепринятые нормы и представления.

Differential dictionaries as a means to research individual distinctions in language model of the world of child

Zelenkova T.V.

Keywords: language model of the world, model of the world of child, analysis of texts, differential dictionary, children's lexicon.

Abstract. The concept of language world model of child can be obtained by analyzing the differential dictionaries formed on the texts of fairy tales, composed by children. This article describes a method for creating and analyzing differential dictionaries. The author presents the results of the study tales text. It is shown that the model of the world of girls is more oriented to objects and their description. The model of the world of boys is directed to transformation of objects and search of ways of active impact on them. It was revealed that the picture of the world of the child is formed depending on the social conditions. Model of the world of children orphaned is associated primarily with inanimate objects as opposed to children from families, who tell of living objects. The language model of the world in the early school years becomes more ordered and focused on common rules and submissions.

Психологические особенности личности ребенка тесно связаны с формированием в онтогенезе языковой модели мира, проявляющейся, в основном, в выраженных в детской речи эмоционально-ценностных предпочтениях. В связи с этим одним из основных средств исследования картины мира ребенка является изучение имеющих эмоционально-образную основу устных высказываний детей или рассказываемых ими историй. Наилучшим образом этому условию удовлетворяют тексты сказок, сочиненных детьми на свободную тему в форме импровизационной устной речи.

Здесь встает вопрос о поиске средств анализа текстов, с помощью которых можно получить достаточно полное и точное представление о языковой модели мира ребенка без чрезмерного усложнения исследовательского инструментария. К таким методам можно отнести выделение из текстов особых лексических и структурных маркеров. Как показали наши исследования, эти маркеры можно получить на основе специальных словарей, созданных с помощью «живых» текстов, представляющих собой сказки, сочиненные детьми [1; 2].

Нами были выделены два вида таких словарей: частотные и дифференциальные (двухполюсные), которые формируются с помощью ранжирования частотных и дают возможность выделить специфику языковой картины мира какой-либо группы детей, имеющих общий признак (возрастной, гендерный, социальный, психологический и проч.).

Построение словарей начинается с формирования общей базы текстов сочиненных детьми сказок, в которой указываются все индивидуальные характеристики ребенка, которому принадлежит текст (возрастные, гендерные и т.д.).

По каждому тексту собирается статистика по количеству слов и предложений, проводится морфологический анализ (определение частей речи). Это дает возможность выявить возрастные особенности структуры и морфологического состава устных текстов, а также различия среднего объема активного словаря в разных группах детей.

В исходных текстах помечаются заведомо неинформативные слова (предлоги, союзы, местоимения, частицы и т.п.), которые при некоторых расчетах не учитываются.

Для каждого возрастного периода по общей лексической базе, содержащейся в текстах сказок, составляются частотные (ранговые) словари, которые отражают группы высокочастотных и низкочастотных (редких) слов, используемых детьми при сочинении сказки.

На основании частотных словарей сначала формируются базовые дифференциальные (двухполюсные) словари, в основе каждого из которых содержится какой-либо заданный критерий сравнения (гендер, возраст, социальная принадлежность, психотип и т.п.). Затем они преобразуются в дифференциально-разностные словари. В таких словарях отражается разность ранговых позиций слов двух оппозиционных классов. Чем ближе к полюсу, тем более специфичным для данного класса является слово.

По соотношению размеров дифференциального и частотного словарей в каждой оппозиционной группе вычисляется коэффициент лексического разнообразия группы, который показывает отношение общего лексикона к реальному словоупотреблению.

Наше исследование проводилось среди детей дошкольного и младшего школьного возраста и охватывало 358 детей от 5,5 до 10 лет. Были составлены дифференциальные словари по трем критериям: гендерному, социальному, возрастному.

Дифференциальный словарь по гендерному признаку на первом этапе разделял частоту встречаемости употребляемых детьми слов на два полюса (мальчики – девочки), а на втором этапе отражал разность ранговых позиций слов этих классов. Таким образом, мы получали возможность выявить особенности лексики мальчиков и девочек: чем больше была разность рангов, тем более специфичным для данного класса являлось слово (таблица 1).

Таблица 1. Фрагмент дифференциального словаря по гендерному признаку

Девочки			Мальчики	
Слово	Разность рангов		Слово	Разность рангов
фея	1624		зайчонок	1514
принцесса	1585		гав	1484
кошечка	1573		дятел	1468
орел	1572		блоха	1458
цветочек	1561		корова	1451
галка	1557		украсть	1448
лягушка	1543		путешествие	1442
сестра	1511		шапка	1434
лисица	1493		лягушонок	1419
олень	1492		убивать	1408
желание	1486		котенок	1404
хозяйка	1470		кругосветный	1401
высоко	1465		пещера	1339
единорог	1462		старушка	1396
кукла	1460		война	1389

Как видно в таблице, у девочек самыми частотными и отличающими их от мальчиков словами являлись, в основном, существительные (*фея, принцесса, кошечка, цветочек и проч*.). Модель мира девочек больше ориентирована на объекты и их описание. В списке пятнадцати полюсных слов нет ни одного глагола.

Для мальчиков характерно большее разнообразие: здесь и существительные, и глаголы, и прилагательные (*зайчонок, украсть, кругосветный, война и проч*.). Модель мира мальчиков ориентирована на преобразование объектов, возможность что-либо изменить, на поиск способов активного воздействия. Таким образом, если девочки стремятся к сохранению картины мира, то мальчики – к ее изменению.

Дифференциальный словарь по социальному признаку разделял лексику детей, воспитывающихся в детском доме и в семьях (таблица 2).

Таблица 2. Фрагмент дифференциального словаря детей, воспитывающихся в детском доме и в семьях

В детском доме			В семьях	
Слово	Разность рангов		Слово	Разность рангов
холодно	1985		лес	2232
робот	1968		видеть	2230
свинья	1955		зайчик	2226
рыцарь	1944		любить	2214
трактор	1928		день	2202
ругаться	1890		фея	2199
поливать	1805		помогать	2191
поле	1686		думать	2185
цветной	1628		заяц	2184
успевать	1605		сделать	2181
умный	1601		волшебный	2175
ужин	1597		открывать	2169
укусить	1596		мы	2165
трогать	1591		магазин	2160
топор	1584		рассказывать	2152

Здесь можно заметить, что круг значимых слов у детей из детского дома, связан, в основном, с физиологическими потребностями (*холодно, ужин*), режимными моментами (*поливать, ругаться, трогать, успевать*) и с неодушевленными объектами (*робот, трактор, топор, поле*).

У детей из семей значимыми являются слова, выражающие взаимодействие с другими (*любить, помогать, думать, сделать, открывать, рассказывать*). Среди слов, отражающих лексическую специфику этой группы, гораздо больше отражена категория живого (*зайчик, фея, заяц, мы*).

Отметим, что слово «*Я*» по частоте встречаемости у детей из детского дома занимает 42-е место, слово «*мама*» – 34-е, а «*папа*» – не встречается совсем. В выборке же детей из семей «*Я*» стоит на 10-м месте, «*мама*» на 6-м, а «*папа*» – на 403-м. Таким образом, изучение рангов отдельных категорий слов (в данном случае, это слова, связанные с семьей) дает возможность исследовать процесс формирования представлений ребенка о себе и своей семье.

Дифференциальные словари по возрастному критерию позволили нам выделить характерные возрастные особенности лексики детей на каждом этапе возрастного развития (рис. 1).

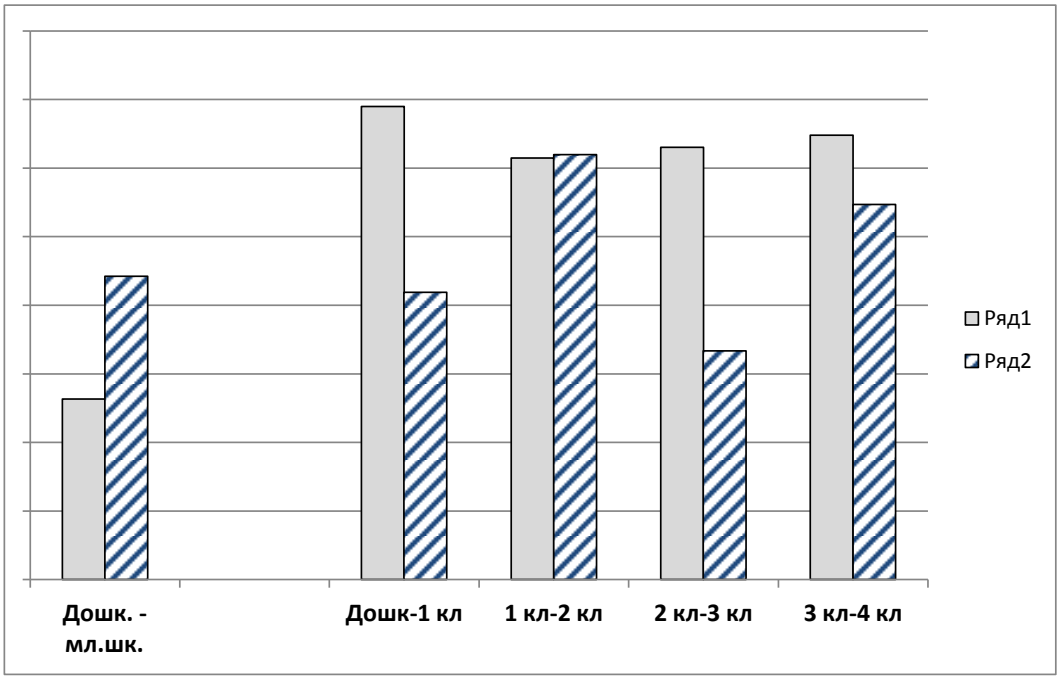


Рис. 1. Лексическое разнообразие устной речи детей на различных этапах возрастного развития.

На рис. 1 показано попарное сравнение относительных коэффициентов лексического разнообразия в возрастном аспекте. Так, по общей выборке лексика младших школьников более разнообразна, чем лексика дошкольников. Если же рассматривать сравнение отдельных возрастных периодов, то по разнообразию устной речи дошкольники превосходят первоклассников.

На диаграмме видно некоторое уменьшение разнообразия импровизационной речевой деятельности младших школьников к концу обучения в начальной школе, что связано, по-видимому, с процессом усвоения правил русского языка и развитием понятийного мышления. Соответственно этому языковая модель мира в младшем школьном возрасте становится более упорядоченной и ориентированной на общепринятые нормы и представления.

Таким образом, анализ дифференциальных словарей по каждому из обозначенных выше признаков (гендерному, социальному и возрастному) позволил выделить маркеры, которые позволяют с разных сторон получить представление о языковой модели мира ребенка. Такими маркерами являются: разность ранговых позиций слов двух оппозиционных классов и коэффициент лексического разнообразия.

Использование в качестве основы для дифференциации гендерного критерия показало, что модель мира девочек больше ориентирована на объекты и их описание, в то время как модель мира мальчиков – на преобразование объектов и поиск способов активного воздействия на них.

Выявлено, что картина мира ребенка формируется в зависимости от условий, в которых воспитывается ребенок. Так, у детей из детского дома языковая модель мира связана преимущественно с неодушевленными объектами, в отличие от детей из семей, в рассказах которых гораздо больше отражена категория живого.

Языковая модель мира в младшем школьном возрасте становится более упорядоченной и ориентированной на общепринятые нормы и представления.

Литература

1. Зеленкова Т.В. Психолингвистические особенности продуктов словесного творчества у детей дошкольного и младшего школьного возраста // Московский международный конгресс, посвященный 110-летию со дня рождения А.Р. Лурия. Тезисы сообщений. М., 2012. С. 57.
2. Зеленкова Т.В. Гендерные различия в использовании активного словаря при выполнении творческого задания детьми дошкольного и младшего школьного возраста // От истоков к современности: 130 лет организации психологического общества при Московском университете: сборник материалов юбилейной конференции: в 5 томах. М.: Когито-Центр, 2015. Т. 5. С. 76–78.

УДК 159.928.233

Современный анализ лингвистических способностей в традиции личностно-деятельностного подхода

Зорькина О.С. (olechka_zorkina@mail.ru)

Новосибирский государственный педагогический университет (г. Новосибирск)

Ключевые слова: лингвистические способности; структура лингвистических способностей; усвоение иностранного языка; личностно-деятельностный подход.

В статье представлен краткий обзор классических и современных направлений исследования лингвистических способностей как комплекса индивидуально-психологических особенностей, обеспечивающих успешное, легкое и быстрое овладение иностранным языком в учебных условиях, вне естественной языковой среды.

.

A modern analysis of the linguistic abilities in the tradition of the personal - activity approach

Zorkina O.S.

Keywords: linguistic abilities, structure of the linguistic abilities, learning a foreign language, personal - activity approach.

The article presents the analysis of classical and modern studies of the linguistic abilities. Linguistic abilities ensure a successful, easy and fast to master a foreign language in educational conditions, outside natural language environment.

Не будет преувеличением сказать, что лингвистические способности или, иначе, способности к усвоению иностранного языка, на сегодняшний день имеют уже довольно устоявшуюся традицию их исследования и описания. Так, первое слово в истории разработки данного вопроса принадлежит зарубежным ученым, исследования которых в основном базируются на разработке специальных тестов для диагностики различных видов способностей. Это связано с тем, что в 20-30 гг. XX в. потребовались тесты, выявляющие способности к той или иной профессии, в связи с чем психологи начали разрабатывать методы диагностики профессиональных способностей и общего интеллекта, проводить их апробацию. Разрабатывались тесты, измеряющие технические, музыкальные, артистические способности, способности к юридической деятельности и другие; при этом в качестве показателя способностей рассматривались успешность выполнения тестовых заданий.

Лингвистические способности, называемые некоторыми учеными «лингвистическим талантом», замерялись в связи с необходимостью распределения студентов в языковые классы, определения влияния знания одного иностранного языка на изучение другого. Следует отметить, что в определении данного понятия в зарубежной психологии отсутствует единство мнений. Так, Дж. Б. Кэррол [8] под лингвистическими способностями понимает количество времени, которое требуется студенту для достижений определенных успехов в

обучении при наличии у студента оптимальной мотивации и следовании во время обучения качественным инструкциям. В работе Дж. У. Тодда мы находим объяснение природы лингвистических способностей, источника их формирования и развития. Согласно мнению ученого, наличие способностей к усвоению иностранного языка предопределено фактором наследственности. «Подобно цвету волос, их целостная характеристика может передаваться от поколения к поколению лишь с небольшими изменениями» [10; с. 131]. Автор утверждает, что «специальный талант» к одному языку должен сопровождаться и способностью к изучению других языков.

Анализ литературы позволяет констатировать единодушие зарубежных психологов в том, что способности к языкам представляют собой совокупность тесно связанных между собой отдельных самостоятельных способностей. С помощью факторного анализа исследователи выявляют те качества психики индивида, которые правомерно включать в состав лингвистических способностей. Подход, базирующийся на выделении компонентов способностей посредством факторного анализа, можно назвать комплексно-суммарным. В рамках данного подхода лингвистические способности представляют собой систему факторов, которые являются скорее не психологической, а математической конструкцией, вычисляемой при помощи объективных корреляций между показателями тестов. Среди работ данного направления особое место занимают исследования Дж. Б. Кэрролла [8], по мнению которого модель лингвистических способностей можно представить в виде системы следующих факторов. 1. Фонетическое кодирование – способность индивида изобразить при помощи определенных образов услышанный звуковой материал так, чтобы имелась возможность через некоторое количество времени его идентифицировать и воспроизвести в памяти. Дж. Б. Кэрролл считает, что учащиеся с низким уровнем развития данной способности будут испытывать трудности как в запоминании фонетического материала (слов и их форм), так и в имитации звуков речи. 2. Грамматическая чувствительность – способность чувствовать функцию слова в разных контекстах. Высокий уровень развития данного качества позволяет обучаемому безошибочно оперировать формами слов, грамматически правильно оформлять иноязычные высказывания. 3. Механическая память – способность к запоминанию иноязычного материала за короткое время. 4. Способность изучать язык индуктивно, то есть делать выводы о языковых правилах на основе нескольких языковых форм и осуществлять их перенос на новые примеры.

Интересные идеи относительно структуры лингвистических способностей были высказаны П. Пимслером [9]. Согласно его теории, данный вид способностей включает в себя три фактора: фактор вербального интеллекта, под которым подразумевается знание вокабуляра родного языка, умение анализировать вербальный материал, выводить правила на основе нескольких иноязычных лингвистических структур; мотивация изучения иностранного языка; слуховой фактор, определяемый в двух различных направлениях: как дифференциация сходных звуков и как продуцирование звуко-знаковых соответствий.

Приведенные зарубежные концепции являются классическими и являют собой «истоки» разработки проблемы лингвистических способностей, которая уже тогда, в начале и середине XX века, была признана чрезвычайно значимой и на сегодняшний день остается таковой. Являясь для своего времени революционным и отличаясь математической точностью и глубиной анализа, тем не менее данный подход не дает ответа на важный вопрос – а каким же образом происходит развитие лингвистических способностей, каким требованиям должна отвечать учебная деятельность, чтобы стимулировать усовершенствование способностей учащегося в данной сфере? Этот пробел пытаются восполнить отечественные исследователи.

Разрабатывая вопрос о лингвистических способностях, вначале советские, а затем и российские психологи в большинстве своем исторически придерживались личностно-деятельностного подхода, в русле которого разрабатывали концепции общих и специальных способностей такие выдающиеся ученые, как С.Л. Рубинштейн, А.Г. Ковалев, В.А. Крутецкий, Б.М. Теплов. Данный подход базируется на рассмотрении способностей с

позиции личности (при определении их места среди других психологических образований) и с позиции деятельности (при определении «истоков» формирования способностей). Основные положения его изложены в фундаментальном труде Б.М. Теплова [7] и в кратком формулировании сводятся к следующему: 1) способности – это индивидуально-психологические особенности, которые отличают одного человека от другого и обусловливают успешность выполнения одного или многих видов деятельности; 2) способности не тождественным тем знаниям, умениям и навыкам, которые уже имеются у индивида; способности объясняют легкость и быстроту приобретения знаний и умений при прочих равных условиях; 3) способности – динамическое понятие, ибо они существуют только в движении, в развитии; 4) способности развиваются не иначе как в процессе выполнения индивидом теоретической или практической деятельности; 5) способности – не гомогенное образование: успешное выполнение деятельности может обусловливаться лишь сочетанием способностей (или отдельных их компонентов) при возможности широкой компенсации одних свойств другими; 6) одним из базовых понятий психологии индивидуальных различий является понятие «одаренность», понимаемое как качественно своеобразное сочетание способностей, от которого зависит уровень достижения успеха в выполнении определенного вида деятельности.

Указанные положения в истории развития отечественной психологии становятся тем фундаментом, на котором большинство современных исследователей базируют определение и описание лингвистических способностей.

Так, например, тезис о гетерогенности способностей, об их поликомпонентной структуре ярко представлен в работе И.Н. Лукашенко [5], в которой показаны взаимосвязи отдельных составляющих лингвистических способностей и механизмами порождения и восприятия речи на иностранном языке. К основным механизмам автор относит восприятие иноязычных фонем, слов, фраз; понимание устной и письменной речи; запоминание речевых отрезков; опережающее отражение в речевом поведении для снижения неопределенности речевого контекста. Соответственно, с указанными механизмами взаимосвязаны такие компоненты лингвистических способностей, как фонематический слух, лингвистические обобщения, синтагматические ассоциации, вероятностное прогнозирование и некоторые другие. Не уменьшая значимости анализа структуры способностей, проведенного И.Н. Лукашенко, тем не менее стоит отметить спорный, на наш взгляд, момент авторской точки зрения – отсутствие четкой и строгой дифференциации речевых механизмов и компонентов лингвистических способностей. И то, и другое психологическое явление имеет динамический аспект, описывает процесс осуществления продуктивных и рецептивных видов речевой деятельности. К безусловным заслугам автора можно отнести реализацию тезиса личностно-деятельностного подхода к описанию способностей о возможности компенсации одних компонентов способностей другими. И.Н. Лукашенко описывает способность к функционально-лингвистическим обобщениям как доминирующую составляющую, которая может компенсировать у обучаемого слабую вербальную память и обеспечить качественное усвоение иностранного языка.

Идея представителей личностно-деятельностного подхода о структурном, многокомпонентном строении способностей занимает главенствующее положение в работе Е.В. Гавриловой [1], посвященной теоретическому анализу лингвистических способностей в современной когнитивной психологии. По утверждению автора, «современный вектор в изучении лингвистических способностей задает направление в сторону комплексного подхода, который учитывает различные компоненты в их структуре» [1; с. 32]. Основной акцент в работе делается на такие когнитивные процессы, как вербальный интеллект (вербальные операции анализа, синтеза, аналогий; общая осведомленность в области языковых знаний; способность понимать слова, предложения, тексты, выделять основные правила построения речи и переносить их в иные условия) и рабочая память, предполагающая как хранение информации по разным сенсорным модальностям, так и ее целенаправленную переработку и последующее использование (воспроизведение), что дает

возможность изучающему иностранный язык установить, усвоить и перенести в другую ситуацию базовые лингвистические правила. Е.В. Гаврилова анализирует вербальный интеллект и рабочую память индивида как «ядро» лингвистических способностей, которые обеспечивают успешное изучение языка на всех этапах этого процесса.

Наряду с общетеоретическими исследованиями проблема способностей представлена также в возрастном и педагогическом аспектах. Так, в работе Д.В. Лазаренко и Е.К. Исаковой [4] эмпирически обосновывается положительная взаимосвязь вербального мышления и способностей к овладению иностранным языком на выборке детей младшего школьного возраста. Реализуя тезис классиков личностно-деятельностного подхода о том, что способности существуют только в динамике и развиваются в специально организованной деятельности, авторы статьи вырабатывают психолого-педагогические рекомендации по приданию учебной деятельности младших школьников развивающего характера. Например, они предлагают использовать на уроках иностранного языка упражнения, направленные не просто на заучивание новых слов, а на формирование у ребенка умения систематизировать слова по заданному признаку, умения дифференцировать родовые и видовые понятия; использование логических языковых задач, требующих обращения к разным типам умозаключений (индуктивному, дедуктивному, трансдуктивному) и прочее.

В работе О.П. Кричевер [3] с целью стимулирования развития лингвистических способностей у обучаемых студенческого возраста предлагается система обучения языку, организованная в форме решения перцептивных, мнемических и речемыслительных задач, которые направлены на овладение рациональными приемами и способами усвоения языкового материала и овладения навыками иноязычной речи. Совершенствование мнемического компонента лингвистических способностей происходит за счет овладения рациональными приемами запоминания и воспроизведения. Так, например, продуктивность памяти в процессе овладения иноязычным вокабуляром обусловливается использованием приемов укрупнения оперативных единиц, среди которых главное внимание уделяется организации слов в семантические комплексы. Развитие компонента вербального мышления происходит в процессе выполнения речемыслительных задач по аннотированию и реферированию иноязычных текстов и отражается в глубине понимания этих текстов, в умении выделить в них наиболее существенные связи и определить главную мысль.

На принцип развития, на положение о динамичности структуры способностей опирались и мы в рамках своего диссертационного исследования [6], посвященного экспериментальному анализу влияния мотивационных факторов на развитие лингвистических способностей. В современной психологии аксиомой считается то, что мотивы есть главнейшие побудители активности субъекта; следовательно, мотивы деятельности по изучению иностранного языка являются значимым фактором стимулирования умственной деятельности обучаемых при условии соответствия их содержанию и характеру этой деятельности. Выступая не изолированно, а в совокупности, в системе, мотивы воздействуют на скорость и успешность протекания учебной деятельности, оказывают развивающее воздействие на когнитивную деятельность учащегося. В экспериментальном исследовании с использованием специально «сконструированных» искусственных языков мы выявили, что в ситуации специально формируемой мотивации у подавляющего большинства испытуемых статистически значимо возросла продуктивность заучивания иноязычной лексики, число правильно выявленных и грамотно сформулированных грамматических правил в языковых структурах; улучшилось качество выполнения переводов художественных текстов в прозаической и стихотворной формах и свободного конструирования текстовых высказываний на заданную тему. При этом мотивационными факторами послужили социальный мотив, мотивы профессиональной направленности и самореализации, которые в данной выборке испытуемых занимали в их мотивационной иерархии доминирующее место.

В последние годы, продолжая традицию Б.М. Теплова и его коллег, в отечественной психологии интенсивно разрабатывается вопрос о взаимосвязи понятий «способности» и

«одаренность» применительно к способностям усвоения иностранного языка. Ученые оперируют понятием «лингвистическая одаренность», под которой понимается «повышенный уровень способностей к ускоренным процессам мышления на чужом языке, к активной познавательной деятельности в области теории и истории языка, к креативности в выборе способов общения на иностранном языке, к устойчивой мотивации в изучении языка» [2]. В работе О.Н. Игна мы вновь находим положение о неоднородности состава как способностей к иностранному языку, так и лингвистической одаренности. Как указывает автор, к основным составляющим одаренности в области овладения иноязычной речевой деятельностью следует относить чувство языка (языковую интуицию), языковую догадку, коммуникативные способности личности [2]. Необходимо подчеркнуть, что все указанные составляющие в психолингвистической литературе описываются чрезвычайно многопланово.

Подводя итог проведенному теоретическому исследованию, можно заключить, что на сегодняшний момент существует общая «точка пересечения» взглядов на сущность лингвистических способностей, существующая в рамках классического личностно-деятельностного подхода: 1) большинство ученых солидарны в понимании их как совокупности когнитивных процессов, имеющих высокий уровень развития и потому обеспечивающих высокий темп и легкость овладения знаниями и умениями в области иноязычной речевой деятельности; 2) единодушны в признании структурности лингвистических способностей и доминирующего компонента этой структуры –вербального мышления; 3) сходятся во мнении относительно значимости специально организованной деятельности для дальнейшего развития способностей к овладению иностранным языком.

Литература

1. Гаврилова Е.В. Лингвистические способности и их когнитивные детерминанты: современные перспективы исследований [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2015. Т. 4, N 4. С. 30–38. doi: 10.17759 / jmfp.2015040405 (дата обращения: 12.09.2016)
2. Игна О.Н. «Слагаемые» лингвистической одаренности и лингвистических способностей [Электронный ресурс] Режим доступа: http://cyberleninka.ru/article/n/slagaemye-lingvisticheskoy-odarennosti-i-sposobnostey-k-inostrannym-yazykam (дата обращения: 12.09.2016)
3. Кричевер О.П. Психологические особенности развития иноязычных способностей студентов неязыкового вуза: автореф. дис. … канд. психол. наук. М., 1989. 16 с.
4. Лазаренко Д.В., Исакова Е.К. Взаимосвязь вербального мышления и лингвистических способностей младших школьников [Электронный ресурс] Режим доступа: http://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-verbalnogo-myshleniya-i-lingvisticheskih-sposobnostey-mladshih-shkolnikov (дата обращения: 12.09.2016)
5. Лукашенко И.Н. Способности к усвоению иностранного языка как психологическая проблема // II Міжнародна науково-практична конференція «Генеза бутя особистості» (19-29 грудня 2011 року). Київ: ДП «Інформаційно – аналітичне агентство», 2011, Т. 1. С. 238–243.
6. Полянская О.С. Мотивационные факторы развития лингвистических способностей: дис. ... канд. психол. наук. Новосибирск, 2002.
7. Теплов Б.М. Способности и одаренность // Психология индивидуальных различий. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. С. 9–20
8. Carroll J.B. The Prediction of Success in Intesive Foreign Language Training // Training Research and Education. University of Pittsburg Press, 1962. P. 87–136.
9. Pimsleur P. Language Aptitude Testing // Language Testing Symposium. A Psycholinguistic Approach. London: Oxford University Press, 1968. P. 98–106.
10. Todd J.W. The Psychological Fundamentals of Linguistic Achievement // Prognosis Tests in the Modern Forein Languages. New York: The Macmillan Company, 1929. P. 129–172.

УДК 159.923

Личностно-ориентированная концепция счастья: развитие идей Б.М. Теплова

Левит Л.З. (leolev44@tut.by)
Центр психологического здоровья и образования (Беларусь, г. Минск)

Ключевые слова: деятельность; задатки; личностные компоненты; самореализация; способности.

Аннотация. В статье представлена двусистемная и многоуровневая «Личностно-ориентированная концепция счастья» (ЛОКС). Автором показано воплощение идей Б.М. Теплова (задатки – способности – одаренность) в построении уровней системы «Личностная Уникальность».

Person-oriented conception of happiness: the development of B.M. Teplov ideas

Levit L.Z.

Key words: activity; disposition; personal components; self-realization; capabilities.

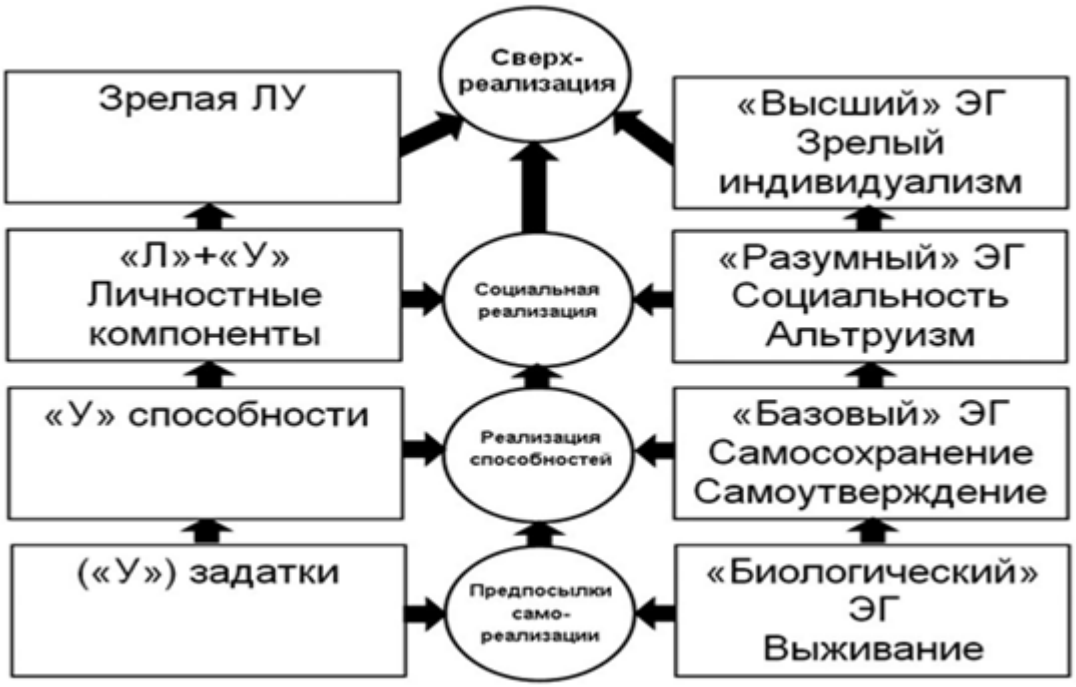
Abstract. The article presents dual system and multilevel "Person-Oriented Conception of Happiness" (POCH). The author shows the implementation of B.M. Teplov ideas (disposition – capabilities – giftedness) in the level construction of the "Personal Uniquenes" system of POCH.

Личностно-ориентированная концепция счастья: краткое описание. В 2006-2012 гг. нами была разработана «Личностно-ориентированная концепция счастья» (ЛОКС), в которой самореализация индивида, достижение им осмысленной, полноценной жизни описываются через взаимодействие двух систем – «Личностной Уникальности» (ЛУ) и «Эгоизма» (ЭГ). Каждая система состоит из 4-х уровней, соответствующих (снизу вверх) «организму», «индивиду», «личности» и «индивидуальности». Одновременно с этим, каждый уровень соотносится с определенным этапом человеческого развития – от внутриутробного состояния до зрелой самореализации. Обе системы развиваются от уровня к уровню и, соответственно, меняется характер взаимодействия между соответствующими друг другу «по горизонтали» уровнями каждой из них, связанный с осуществлением тех или иных жизненных задач.

Изначально мы позиционировали ЛОКС как одну из теорий эвдемонической группы в современной позитивной психологии, изучающей человеческий потенциал и его реализацию в связи с достижением счастья [1]. Однако в результате проделанного сравнительного анализа достаточно быстро выявились более широкие теоретические возможности концепции [3; 4]. Если двусистемное построение ЛОКС дает возможность «объемного» рассмотрения предмета исследования с разных точек зрения, то ее многоуровневый характер позволяет проследить, а затем сравнить «глубину» и «высоту» сопоставляемых теорий.

Для целей данной статьи требуется описание системы «Личностная Уникальность». На первом, биологическом уровне (соответствующим периоду внутриутробного состояния) она представлена помещенной в скобки и в кавычки буквой «У» («Уникальность»), что подразумевает некий «природный дар», задатки, имеющиеся в индивиде от рождения. Наличие скобок вокруг «У» на первом уровне системы «ЛУ» подчеркивает ее отнесенность к одной из *предпосылок* будущей самореализации. На следующем, втором уровне (жизненном этапе, ассоциируемом с детством и юностью), задатки постепенно превращаются в способности (скобки вокруг «У» открываются), т. е. заложенные в индивида предпосылки начинают актуализироваться, хотя поначалу в достаточно незрелой форме. В данный период у юного человека обычно имеется ряд трудностей, связанных с недостаточной личностной зрелостью и ответственностью. Положение начинает исправляться в конце второго – начале

третьего этапа, когда субъект приобретает мотивационно-личностные компоненты регуляции («Л»), позволяющие преодолевать препятствия «внутри» собственной деятельности и настойчиво стремиться к достижению связанных с ней целей. Наконец, на четвертом этапе (если таковой наступит) видим зрелую Личностную Уникальность, подлежащую реализации и определяющую жизненное предназначение человека, его судьбу [2].



Система «Личностная Уникальность» (ЛУ)

Система «Эгоизм» (ЭГ)

Рис 1. ЛОКС

Уровни системы «Личностная Уникальность»: идеи Б.М. Теплова. Можно утверждать, что разработанная нами двусистемная и многоуровневая концепция стоит на плечах «гигантов» психологической науки, одним из которых, несомненно, является Б.М. Теплов.

Идеи классика советской и современной психологии в той или иной степени запечатлены в уровневом построении системы «Личностная Уникальность». Так, первый уровень соответствует понятию «врожденных задатков» («У»), которые на втором уровне трансформируются в способности как индивидуально-психологические особенности, формирующиеся в деятельности [5]. Переход к третьему уровню (на котором «У» постепенно превращается в «ЛУ») связан с формированием личностных компонентов – тех, что берут на себя управление способностями внутри специфической активности. Таким образом, работы Б.М. Теплова, касающиеся задатков и способностей личности, были успешно использованы нами в построении собственной теории и разработке соответствующих диагностических методик.

Литература

1. Левит Л.З. Эвдемония: жизнь для героя // Современная зарубежная психология. 2013. N 1. С. 69–77.
2. Левит Л.З. Индивидуальный потенциал и его реализация: двусистемная концепция: в 2-х частях. Минск: РИВШ, 2014. Ч. 1. 420 с.
3. Левит Л.З. Личностно-ориентированная концепция счастья: интегративные возможности // Социальный психолог. 2015. 1(29). С. 30–42.

4. Левит Л.З. Вершина развития индивида: обобщение в рамках новой модели // Педагогическое образование в России. 2015. N 5. С. 49–67.
5. Теплов Б.М. Избранные труды: в 2-х т. М.: Педагогика, 1985.

УДК 159.9.019

Типология профессионально-творческих ресурсов человека в дифференциальной психологии способностей Б.М. Теплова

Семёнов И.Н.(i_samenov@mail.ru)[1], Туровцев Н. В. (nturovtsev@mail.ru)[2]
[1]Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (г. Москва),
[2]ООО «Комплекс эффективных инноваций» (г. Москва)

Ключевые слова: военная психология, деятельность полководца, человеческие ресурсы, способности, индивидуальные различия, дифференциальная психофизиология, персонология.

Аннотация. В статье анализируются направления изучения ресурсов человека Б.М.Тепловым. Дифференцируется типология различных ресурсов, изучавшихся в основные периоды творчества Б.М.Теплова: психотехнический, психофизиологический, общепсихологический, военно-психологический, дифференциально-психофизиологический. Показано значение достижений школы Б.М.Теплова для современных исследований профессионально-творческих ресурсов с позиций инновационной рефлексивно-организационной психологии творчества.

Typology of professional and creative human resources in Boris Teplov's differential psychology of the abilities

Semenov I.N., Turovtsev N.V.

Abstract.Thisarticleisfocusedontheanalysisofthedifferentapproaches to the personnel resources studies in the works by B.M. Teplov. The article suggests a distinction of different types of the human resources, which were studied by B.M. Teplov during the main stages of his scientific career, analyzed through the prism of psycho-technical approach, psychophysiology, general psychology, military psychology, differential psychophysiology. The article shows the value of the achievements of Teplov's school for contemporary researches of professional and creative human potential in the innovative fields of reflective organizational psychology and psychology of creativity.

Keywords: military psychology, military commander's professional activity, human resources, abilities, individual diversity, differential psychophysiology, personology.

В современной общей, дифференциальной [6] и организационной психологии [4] творчества интенсивно изучается такая важная в теоретическом и практическом отношении проблематика, как исследование, диагностика, развитие и использование различных психологических ресурсов (в том числе профессионально-творческих [9]) человека в целях успешной самореализации личности и оптимизации ее профессиональной деятельности. Одним из основоположников изучения в российской отечественной психологической науке профессионально-творческих ресурсов человека является крупнейший психолог середины XX века Б.М. Теплов [7]. В процессе полувековой научной деятельности, Он неоднократно обращался в своих трудах [2; 3; 10] к исследованиям различных аспектов способностей и внутренних ресурсов человека, что исконно интересовало отечественную психологию [1; 4; 6; 8; 9].

Разносторонние исследования Б.М. Теплова предметно-психологически имели, казалось бы, самый неожиданный характер: от изучения ресурсов, обеспечивающих военную цветомаскировку или полководческое искусство, через музыкальную одаренность, до

психофизиологической природы способностей и индивидуальных различий. Панорама подобного разнообразия объясняется как феноменальной одаренностью (от музыкальной до математической) творческой личности самого Б.М. Теплова, так и перипетиями его военной и научной карьеры [7]. Ибо за 15 воинских лет он дослужился в Красной Армии до генеральского звания комбрига, а в психологической науке в 50 лет стал одним из первых академиков АПН РСФСР, избранных по линии психологии. Фундаментально изучавшиеся Б.М. Тепловым человеческие ресурсы дифференцируются с позиций развиваемой нами рефлексивной психологии творчества [1; 4; 6; 7; 9] на следующие основные пять типов.

Во-первых, занимаясь на рубеже 1920-1930-х гг. психотехникой цветомаскировки, он изучал пороговые значения абсолютной и различительной чувствительности глаза в качестве психофизических ресурсов человека в целях разработки психологических рекомендаций по профессиональному и научно обоснованному цветоведению для военных инженеров и архитекторов [2].

Во-вторых, обратившись на рубеже 1930-1940-х гг. к проблематике соотношения способностей и одаренности на материале теоретико-экспериментального изучения деятельности музыкантов, Б.М. Теплов исследовал в докторской диссертации «Психология музыкальных способностей» [10, Т. 1, С. 42–221] психофизиологическую природу их индивидуальных различий и профессионально-творческие ресурсы (звуковысотный, тембровый, мелодический, гармонический, динамичный и внутренний слух, ладовое чувство, музыкальные переживания, представления, ритм и моторика и т.п.), необходимые для успешности музыкального исполнительства и композиторства.

В-третьих, эта диссертация послужила Б.М. Теплову необходимым заделом – уже в области психофизиологии индивидуальных различий – для использования ее объективных методов [10, Т. 2, 281–309] в целях возникшей в 1950 г. социокультурной необходимости развития учения И.П. Павлова для экспериментальных исследований психических проявлений основных свойств нервной системы. При этом Б.М. Теплов сосредоточился на творческой деятельности по новаторскому развитию на психологических экспериментах с человеком физиологического учения И.П. Павлова, который верифицировал свои идеи в опытах лишь на животных.

В результате 15-летних фундаментальных изысканий в 1950-1960-е гг. Б.М. Теплов разработал онтологию психических проявлений основных свойств нервной системы [10, Т. 2, С. 6–36], методологию теоретико-экспериментального изучения индивидуально-типологических различий [10, Т. 2, С. 281–309], концепцию [10, Т. 2, С. 54–189] и верифицирующую ее экспериментатику псиохофизиологических исследований высшей нервной деятельности человека и индивидуальных различий [10. Т. 2, С. 37–53]. Все это привело к созданию Б.М. Тепловым крупнейшей в стране научной школы дифференциальной психофизиологии и психологии способностей. Установленные с этих позиций Б.М. Тепловым [10, Т. 2.] психические проявления основных свойств нервной системы человека позволяют трактовать их в современной психологии [7; 8] как его индивидуально-типологические ресурсы, определяющие соответствующие способности личности.

В-четвертых, в прикладном плане такого рода ресурсы изучались в 1960-е гг. в основанной Б.М. Тепловым научной школы дифференциальной психофизиологии в совместных с К.М. Гуревичем [3] и В.Д. Небылицыным (1964) инженерно-психологических исследованиях в качестве индивидуально-типологических различий, определяющих профессиональную пригодность операторов энергосистем. Это нашло свое конструктивное продолжение в инженерно-психологических исследованиях и в эргономических рекомендациях Б.М. Теплова, В.Д. Небылицына, Н.И. Майзеля (1965, 1966) по учету данных ресурсов в целях психологического обеспечения профессионального отбора.

В-пятых, экзистенциально-феноменологической предпосылкой для дифференциально-психологического изучения Б.М. Тепловым индивидуально-типологических различий в качестве профессионально-творческих ресурсов послужило его

качественное идеографическое исследование, говоря словами Наполеона Бонапарта, – «Ума и воли военачальника» (1943). Этот созданный во время войны и высоко ценимый в современной науке и культуре капитальный труд Б.М. Теплова более известен по изданному им в 1945 году расширенному варианту как «Ум полководца» [10, Т. 1, С. 223–305].

Оказавшись в эвакуации в г. Ашхабаде, Б.М. Теплов продолжил начатое им еще в докторской диссертации «Психология музыкальных способностей» (1940) исследование одаренности и индивидуальных различий великих личностей. Если в диссертации это изучалось номотетическими методами на материале жизнетворчества великих композиторов, то в условиях жесточайшей войны – посредством психолого-персонологического анализа идеографическими методами военно-исторических и литературно-художественных материалов о воинском искусстве великих полководцев. Результаты изучения «Ума и воли военачальника» и «Ума полководца» вызвали одобрение на Ученом Совете Института психологии с участием профессоров МГУ и боевых генералов. Этот фундаментальный труд Б.М. Теплова по военной психологии творческой личности заинтересовал и вызвал одобрение генералиссимуса И.В. Сталина.

Для ресурсно-организационной психологии [1; 4; 9] этот фундаментальный труд Б.М. Теплова важен тем, что в нем характеризуются такие основные интеллектуально-личностные и рефлексивно-творческие ресурсы личности выдающихся военачальников, которые определяют продуктивность их интуитивно-практического мышления и высокую эффективность военно-профессиональной деятельности полководцев в целом при принятии ими боевых стратегических и тактических решений. Учет установленных Б.М. Тепловым закономерностей практического мышления и его рефлексивно-творческих ресурсов важен для современной организационной психологии управления [4; 5; 9].

На фоне общепсихологического анализа [5] концепции Б.М. Теплова о продуктивности практического мышления полководцев [10, Т. 1, С. 223–305] проблему настоящего исследования составляет определение того, какие же рефлексивно-творческие ресурсы выдающихся личностей эксплицируются с позиций рефлексивно-организационной психологии [4; 5; 6; 7; 8] в труде Б.М. Теплова «Ум полководца»?

В качестве внутренних ресурсов полководцев могут выступать различные знания, умения, навыки, компетенции, способности, личностные качества, убеждения, ценности и т.д. В своей работе Б.М. Теплов акцентирует свое внимание на ключевых умственных способностях и качествах выдающихся полководцев, необходимых им для эффективной военно-профессиональной деятельности. Все качества ума и способности он разделяет на базовые, без которых любые другие способности и качества в ходе боевых действий будут бесполезны и нерезультативны, и дополнительные, которые зиждутся на базовых способностях и качествах. При этом и базовые, и дополнительные качества ума и способности являются необходимыми для успешной деятельности полководца.

Первая базовая способность успешных полководцев, обозначенная Б.М. Тепловом, – это способность к максимальной продуктивности в условиях максимальной опасности. Полководцы, обладающие данной способностью, не испытывают страх в боевых условиях и используют чрезмерные опасности как катализатор своих умственных способностей.

Вторая базовая особенность – способность видеть задачу в целом, а не по частям. Основываясь на огромном количестве эмпирических деталей и сведений, эффективный полководец выстраивает целостную картину и принимает конкретные решения, ведущие к достижению ключевой задачи.

Следующая базовая способность успешных полководцев заключается в умении выделять все детали касательно административного устройства собственного штаба, а также об особенностях местоположения армии противника.

К дополнительным способностям Б.М. Теплов относит выдающуюся память, необходимую для удержания в фокусе внимания всех важных деталей в процессе их анализа и синтеза для отображения реального положения дел; способность к предвидению и прозрению, т.е. умению своевременно выделять противоречащие друг другу эмпирические

данные и распознавать собственные ошибки и просчеты до того момента, пока не будет слишком поздно для их исправления; и способность быстро находить и воплощать новые решения при непредвиденном изменении обстановки и выявленных ошибках. Также дополнительным способностям примыкает умение принимать решения в крайне сжатые сроки.

Особенную роль Б.М. Теплов отводит способности к интуиции, определяемой им как внезапное почти мгновенное понимание сложной ситуации и нахождение верного решения. Она возможна в результате длительной и кропотливой подготовки. При этом сама по себе интуиция, по мнению автора, не лежит в сфере ума, а является независимой способностью, основанной в свою очередь на инстинкте.

Важно подчеркнуть, что Б.М. Теплов на военно-историческом и литературно-художественном материале провел – по сути психолого-акмеологическое – изучение идеографическими методами качественного анализа персонологии и феноменологии одаренности, типов способностей и индивидуальных различий выдающихся полководцев. Сам Б.М. Теплов неоднократно указывал на связь изучения психических проявлений основных свойств нервной системы с типологической характеристикой индивидуальных различий в темпераменте и способностях. Поэтому данное психолого-дифференциальное направление его исследований вносит существенный вклад в психологию творчества и организационно-ресурсную психологию в плане анализа природы одаренности, характеристики индивидуальных различий творческих личностей и их рефлексивно-творческих ресурсов, позволяющих эффективно осуществлять профессиональную деятельность.

Необходимо отметить, что в середине XX века –параллельно со школой дифференциальной психофизиологии Б.М. Теплова и В.Д. Небылицына – в отечественном человекознании высшая нервная деятельность интенсивно изучалась в психофизиологических школах Б.Г. Ананьева, П.К. Анохина, Н.П. Бехтеревой, А.Р. Лурия, П.В. Симонова, Е.Н. Соколова. На рубеже XX-XXI вв. ведется поиск путей интегративного обобщения достижений классической дифференциальной (Б.М. Теплов, В.С. Мерлин, В.Д. Небылицын, В.М. Русалов) и современной психофизиологии (Б.А. Вяткин, Е.Н. Соколов, Е.Д. Хомская и др.), в т.ч. в плане изучения психофизиологических механизмов развития способностей и творчества (С.Я. Дорфман, В.Н. Дружинин, В.П. Зинченко, М.К. Кабардов, Д.В. Ушаков, В.Д. Шадриков, Н.И. Чуприкова), индивидуального стиля деятельности и интегральной индивидуальности (В.С. Мерлин, Е.А. Климов, Т.Ф. Базылевич, Б.А. Вяткини др.), в т.ч. творческой [6], обладающей психофизиологическими, интеллектуально-личностными и профессионально-рефлексивными ресурсами.

Литература

1. Алексеев Н.Г., Семенов И.Н., Умрихин В.В. Концептуально-методологический анализ дифференциально-психологических исследований психических состояний // Мысли о мыслях / под ред. И.С. Ладенко, И.Н. Семенова и др. Новосибирск: Экор, 1996. Т. 1, Ч. 2. С. 77–79.
2. Алексеев С.С., Теплов Б.М., Шеварев П.А. Цветоведение для архитекторов. М., 1938.
3. Вопросы профессиональной пригодности оперативного персонала энергосистем / под ред. К.М. Гуревича, Б.М. Теплова. М., 1966.
4. Лаперва О.И., Семенов И.Н., Куликова С.Г. Рефлексивно-организационная психология. Новосибирск: Новосиб. гос. арх.-худ. академия. 2011.
5. Любимов С.Е., Семенов И.Н. Научная деятельность Б.М. Теплова и его концепция творчества полководца в процессе практического мышления // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2015. N 3. С. 9–51.
6. Пономарев Я.А., Семенов И.Н., Богявленская Д.Б. и др. Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная. М.: Наука. 1990.

7. Семенов И.Н. Методологическая рефлексия параллелей развития научного творчества и школ Л.С. Выготского, Б.М. Теплова, Г.И. Челпанова // Челпановские чтения. 2016. М.: Психол. ин-т РАО, 2016.
8. Семенов И.Н. Науковедческая рефлексия творчества Б.М. Теплова // Мир психологии. 2016. N 3.
9. Семенов И.Н., Туровцев Н.В. Системно-психологический подход к изучению рефлексивных ресурсов профессионального развития // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2013. N 5–6. С. 35–71.
10. Теплов Б.М. Избранные психологические труды. В 2-х т. М.: Педагогика. 1985.

УДК 159.922

Соотношение характеристик сигнальности, темперамента и психологических компонентов речевых действий языковой личности

Фомина Н.А.(pslfom@mail.ru)[1], Мирчетич М.А. (mirchetich@inbox.ru)[2]
[1]Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина (г. Рязань), [2]Медико-социальная экспертиза г. Рязани

Ключевые слова: первая и вторая сигнальные системы; свойства темперамента; активность; эмоциональность; регуляция психической активности; языковая личность; речевая деятельность; психологические компоненты речи; поликомпонентный анализ текста.

Аннотация: статья посвящена описанию соотношений межполушарной асимметрии, свойств темперамента и проявлений психологических особенностей языковой личности в речи. Авторами раскрываются специфические особенности проявлений активности, эмоциональности и регуляции психической активности у лиц с доминированием первой или второй сигнальных систем. Описываются характеристики психологических компонентов их речевых действий, выявленные с помощью методики многоуровневого, поликомпонентного анализа текста Н.А. Фоминой. Материалы статьи будут интересны всем, кто занимается исследованием свойств личности и индивидуальности, в том числе личности языковой.

The ratio of signal characteristics, temperament and psychological components of speech acts personality language

Fomina N.A., Mirchetich M.A.

Keywords: first and second signal systems; properties of temperament; activity; emotionality; regulation of mental activity; linguistic identity; personality language; speech activity; psychological components of speech; multicomponent analysis of the text.

Abstract. The article is devoted to the description of asymmetry relations temperament characteristics and manifestations of the psychological characteristics of the language of the person in question. The author reveals the specifics of activity manifestations, emotional and regulation of mental activity in people with dominance of the first or second signal systems. It describes the characteristics of the psychological components of speech acts identified using multilevel techniques, multicomponent analysis of the text N.A. Fomina. Article Submissions will be of interest to all those involved in the study of personality traits and personality, including personality language.

Исследования личности человека всегда были и остаются очень актуальными для психологической науки и практики.

Феномен личности изучается в рамках различных наук, теорий и подходов.

Как известно, личность как социальная сущность человека, ее индивидуальность формируются на базе природных психофизиологических особенностей в социуме, т.е. в определенных социальных условиях и деятельности.

В качестве основных индивидных психофизиологических характеристик, во многом определяющих формирование свойств личности, ее поведение, общение и деятельность, прежде всего выступают природно обусловленные свойства темперамента, связанные с типами высшей нервной деятельности и ее динамикой, а также соотношение сигнальных систем, своеобразие которого является физиологической основой различных типов саморегуляции, сказывается на формально-динамических и эмоциональных проявлениях личности, особенностях познавательных процессов, формировании различных способностей и т.д.

Важнейшим собственно человеческим видом деятельности является речевое общение. В речевой деятельности проявляются различные свойства и черты языковой личности.

В данной статье представлены соотношения межполушарной асимметрии, свойств темперамента и психологических компонентов речевых действий 100 студентов Института иностранных языков РГУ имени С.А. Есенина в возрасте 19-21 года.

С помощью методики Кадырова Б.Р., по мнению которого особенности соотношения сигнальных систем в наибольшей степени проявляются в общих динамических особенностях активности и саморегуляции, таких общеличностных чертах, как эмоциональность и воля, а также особенностях памяти, воображения и мышления [1], у 32 % студентов было обнаружено преобладание первой сигнальной системы. Они имели более высокие показатели активности, эмоциональности, выражающейся в легкости возникновения и спада эмоций, яркости и живости эмоциональных реакций, впечатлительности, а также воображения, расположенности к мечтательности. 23 % студентов продемонстрировали доминирование второй сигнальной системы с более развитой саморегуляцией, способностью к спокойно-разумному обдумыванию, анализу своих действий, четкости и порядку в делах, умением управлять собой, доводить начатое дело до конца и завершать его в срок; волей, проявляющейся в склонности к преодолению разнообразных трудностей, препятствий при совершении целенаправленных действий, и аналитическим мышлением.

Исследование темперамента выделенных групп студентов подтвердило наличие различий между ними в проявлениях активности, эмоциональности и регуляции психической активности в психомоторной, коммуникативной и интеллектуальной сферах жизнедеятельности.

В рамках функционально-компонентной модели, предложенной В.Д. Небылицыным (1976) и дополненной А.И. Крупновым (1992), нами были рассмотрены три базовых компонента их темперамента: активационно-эргический, эмоционально-аффективный и регуляторно-селективный. Первый из них определялся по эргичности – аэргичности (силе, интенсивности стремлений, реакций и действий) и пластичности – ригидности (легкости и скорости переключения с одних программ поведения на другие);второй выражался в стеничности, т.е. устойчивости к различным помехам, способности к длительной непрерывной деятельности или астеничности – повышенной утомляемости, возбудимости, а также в эмоциональной чувствительности (активной реакции на раздражители) и реактивности (способности контролировать свои реакции на какие-либо раздражители), третий характеризовался внутренней или внешней направленностью психической активности (интроверсией – экстраверсией) и степенью произвольности – непроизвольности в регуляции поведения (рефлексивностью – импульсивностью) [2].

Сравнительный анализ выраженности переменных активационно-эргического компонента темперамента лиц с преобладанием первой и второй сигнальных систем показал, что у студентов с доминированием первой сигнальной системы по сравнению со студентами, у которых преобладает вторая сигнальная система, более высокие показатели психомоторной (36 и 29 баллов) и коммуникативной (30 и 22 балла) пластичности, а также в 1,5 раза выше интеллектуальная аэргичность (21 и 13 баллов). Они легче осваивают новые дела и

информацию, переключаются с одного дела, в том числе и выполнения интеллектуального задания, на другое, склонны выполнять их разными способами, готовы выполнять несколько заданий сразу, хотя часто устают от умственной работы, нуждаются в стимуле для ее выполнения, испытывают трудности в проявлении познавательной активности. Лицам же с преобладанием второй сигнальной системы более свойственна (21 и 15 баллов) психомоторная ригидность – отсутствие склонности к расширению деятельности, трудности переключения с одного дела на другое.

В регуляторно-рефлексивном компоненте темперамента у лиц с доминированием первой сигнальной системы показатели импульсивности выше (31 балл), чем у студентов с доминированием второй сигнальной системы (12 баллов). Они поспешны в принятии решений, действуют, не думая о возможных последствиях, и непоседливы. А у лиц с доминированием второй сигнальной системы, напротив, более выражена рефлексивность (31 балл), чем импульсивность (12 баллов), свидетельствующая об их рациональности и сдержанности, тщательном обдумывании всего до мелочей, анализе каждого шага, устойчивости в интересах и намерениях. В результате сравнительного анализа средних значений всех показателей этого компонента темперамента у представителей двух сравниваемых групп были обнаружены значимые различия между выраженностью всех четырех переменных. Так, у студентов с преобладанием 2-ой сигнальной системы рефлексивность не только доминирует над импульсивностью (в отличие от лиц с преобладанием с 1–ой сигнальной системы, о чем было сказано выше), но и выражена она вдвое сильнее (31 и 16 баллов). А у студентов с преобладанием 1-ой сигнальной системы показатели импульсивности в 2,5 раза выше (31 балл) соответствующих показателей (12 баллов) у лиц с преобладанием 2-ой сигнальной системы. Кроме того, им более свойственны и интровертированность (30 и 21 балл), и экстравертированность (35 и 24 балла), что может быть доказательством их большей психической активности в целом.

Анализ показателей переменных эмоционально-аффективного компонента темперамента показал, что студенты с доминированием первой сигнальной системы в процессе межличностной коммуникации чаще всего переживают положительные стенические эмоции радости от процесса общения со знакомыми и новыми людьми, удовлетворение от нахождения в центре их внимания или достижения взаимопонимания с окружающими, хотя при выполнении физической работы или интеллектуальной деятельности испытывают как положительные стенические эмоции энтузиазма, воодушевления, прилив сил от предстоящих или успешно выполненных дел, получения новых знаний, так и отрицательные астенические эмоции волнения, неуверенности в себе, тревожности, разочарования. Кроме того, они чаще отличаются эмоциональной чувствительностью, впечатлительностью, многое принимают близко к сердцу, не могут сохранить спокойствие в неприятных ситуациях и легко провоцируются. У лиц с доминированием второй сигнальной системы, в отличие от первосигнальников, показатели стеничности выше, чем астеничности, не только в коммуникативной, но и в психомоторной и интеллектуальной сферах жизнедеятельности. Они чаще всего испытывают положительные эмоции радости не только в процессе общения, но и от предстоящих дел, при решении познавательных задач, от получения новой информации, а поэтому устойчивы к различным помехам и способны к длительной непрерывной деятельности в различных сферах.

Сравнительный анализ выраженности переменных эмоционально-аффективного компонента темперамента у лиц с преобладанием различных сигнальных систем позволил заключить, что у студентов с доминированием первой сигнальной системы более высокие, по сравнению с теми, у кого доминирует вторая сигнальная система, показатели коммуникативной астеничности (28 и 17 баллов соответственно), проявляющейся в неудовлетворении от знакомства с новыми людьми, повышенной утомляемости, а также эмоциональной чувствительности (36 и 27 баллов) и даже реактивности (30 и 22 балла).

Таким образом, представленные в статье результаты исследования демонстрируют соотношения межполушарной асимметрии и проявлений свойств темперамента как характеристик индивидуальности человека.

Для лиц с доминированием первой сигнальной системы характерны, во-первых, более выраженная гибкость в поведении, и особенно в межличностном общении, при более частом отсутствии интеллектуальной, познавательной активности; во-вторых, – большая склонность к быстрым, необдуманным словам, действиям и решениям, а также более выраженная психическая активность, направленная как внутрь себя самих, так и на окружающий мир и людей; в-третьих, стеничность и устойчивость к различным помехам в коммуникативной сфере при большей выраженности и астенических переживаний в процессе общения, приводящих к повышенной утомляемости, а также эмоциональная чувствительность, т.е. активная реакция на раздражители, и реактивность.

В то время как студентам с преобладанием второсигнальных функций присущи психомоторная, поведенческая ригидность и косность, неумение находить компромиссные решения и т.п.; большая рефлексивность поведения и деятельности, склонность к их планированию и анализу; более частые стенические переживания и способность к длительной непрерывной деятельности в различных сферах.

Кроме того, межполушарная асимметрия и специфические особенности темперамента студентов находят отражение в психологических компонентах их речевых действий.

В рамках концепции комплексного исследования проявлений в речи личности и ее свойств Н.А. Фоминой (2002), с помощью разработанной ею методики многоуровневого, поликомпонентного анализа текстов (1992, 2002), нами были проанализированы лингвистические (языковые, речевые, содержательно-смысловые) характеристики текстов-высказываний студентов и мотивационные, эмоциональные, регулятивные, когнитивные, динамические, продуктивные компоненты их речевых действий [3; 5].

Рассмотрим психологические компоненты, в которых отражаются описанные выше особенности эмоциональной, регуляторно-волевой и когнитивной сферы личности студентов сравниваемых групп.

Эмоциональный компонент речевых действий оценивался по эмоциональной насыщенности и окрашенности текстов теми или иными эмоциями, а также частоте использования категорий размерности и оценочности.

В речевой деятельности студентов с доминированием первой сигнальной системы проявлялась их природная эмоциональность. Анализ их текстов показал использование в них различных средств выразительности речи: эпитетов («*золотое* время», «*чудесная* студенческая пора»), гипербол («*громады* учебников», «думать *каждую минуту своей жизни*», «*не спать целыми сутками*…») или преуменьшений («*человечки*»), олицетворений («…внеучебная *деятельность*, … которая *дарит*…»), аллегорий («…*ты, как рыба*, не способная метать драгоценную черную икру»), фразеологических оборотов («испытывать *угрызения совести*», «*выходить боком*», «*что есть мочи*», «*розовые очки», «отрываться от маминой юбки»,* «от сессии до сессии живут студенты весело», *«понедельник – день тяжелый*»), риторических вопросов («много ли?»), противопоставлений («*однако, с другой стороны…*», «*а* некоторые, *наоборот,* ходят только на сессию…», «*симпатии/антипатии*»), эллипсиса («ВУЗ – отличная возможность *развить старые таланты и открыть новые*»), инверсии («по вечерам *идут студенты*…»), сравнений («ходила по университету, *как по Храму*…»), каламбура («студент сразу должен *взять себя в руки, чтобы потом не хвататься за голову»*), междометий («О!»), сниженной лексики («*шарашкина контора», «отксерить*»), бессоюзия («бежишь, учишься, общаешься – быстро-быстро!»), сравнительной и превосходной степени прилагательных («*удобнее», «легче», «самое главное», «самое интересно*е время»), анафор («*студентом* не рождаются, *студентом* становятся»), параллелизма («трудоголик посещает институт, *несмотря ни на погоду, ни на лень, ни на болезнь*», «здесь все – *друзья, которых ценю, преподаватели, которых уважаю, знания, которые хочу получить, примеры, которым хочу следовать*»). Кроме того, ими иногда

использовались категории размерности (2,7%), выраженные существительными («*весь объем* трудностей», «*большинство*»), прилагательными («*многочисленные», «мелкий*», «в особо *крупных размерах*», в более раннем возрасте»), наречиями («*очень* сложно»), и оценочности (1,8%), представленными прилагательными («самое *счастливое* время», «*самое интересное* время»), наречиями («*слишком*», «…это *здорово*, быть студентом…», «очень *сложно*», «*мастерски*»). При этом в них отражалось более частое переживание стенических эмоций и чувств («с *доброй счастливой улыбкой*», «*веселый», «жиз*нерадостный», «Это *рай* для студента»), чем астенических («*надоедать*», «отвращение», «*безвольное* существо», «*смертные грехи*», «к *сожалению*») [9; 10; 11].

Тексты лиц с преобладанием второй сигнальной системы, были не эмоциональны: в них содержалось меньше эмоционально насыщенных лексических единиц и фраз, в которых отражалось немного стенических («приятное», «прекрасные», «весело») и еще меньше астенических («не так уж легко», «вечно голодный») переживаний. В высказываниях немногих студентов использовались эпитеты («*прекрасные* человечки», «*приятное* время»,), олицетворение («время *пролетает*),сравнение («…студенческая жизнь – *не сахар*»), литота («*человечки*»), гипербола («это *героизм* – поесть за 10 минут»),фразеологические единства («*наступать на старые грабли*», «*валять дурака*»), ирония («СТУДЕНТ – это *сонное, теоретически умное дитя, естественно не желающее трудиться*»), студенческий сленг («*зубрить», «автомат», «универ*»), сниженная лексика («*попыхтеть», «ввалиться», «выпивка», «тупеет*»), превосходная степень прилагательных («*самые красивые* девушки», «*самый лучший и веселый*»), а также категории размерности («*большинство», «много», «очень», «большая»,* «*маленькие*») и оценочности («*достаточно», «нелегко», «самый красивый», «не очень хорошо*») [4; 10; 11].

Регуляторно-волевой компонент речевых действий отражался в наличии или отсутствии волевых усилий, стремлений к планированию и анализу действий, речевом самоконтроле.

Не очень высокая внутренняя саморегуляция «первосигнальников» проявилась в редком использовании глаголов долженствования («должен», «нужно», «нельзя», «следует уметь»), не выраженности стремлений к планомерности и анализу действий или проявлений силы воли по сравнению с лицами с ведущей второй сигнальной системой. У пятой части этих студентов отсутствовал план высказывания, лишь у отдельных был заметен речевой самоконтроль процесса изложения мыслей, о котором свидетельствовали вводные слова («появляются, *конечно*, новые знакомства *«интересные и не очень*», «*к примеру*», «это время беззаботности, *с одной стороны*, и проявление себя как личности, *с другой*») и предложения («*как ни странно*»). В некоторых высказываниях наблюдалось нарушение логичности изложения [9; 10; 11]. В текстах *«второсигнальников»* было заметно проявление внутренней саморегуляции как отличительной особенности их *волевой сферы*. Почти всеми (96%) были составлены планы *(«1. Понятие «студент», 2. Недостатки студенческой жизни, 3. Преимущества студенческой жизни»),* которые свидетельствовали о развитии у них механизма внутренней речи, т.е. внутреннего программирования высказывания, и аналитического мышления. Изложение в текстах было более логично и последовательно. Студенты проявляли склонность к проявлениям силы воли («он *должен*», «ему *приходится*…, *необходимо*…»), анализу (… ему *нужно* решать…», «*я думаю…»)* О речевом самоконтроле процесса формулирования и изложения мыслей говорило использование уточнений («было недостаточно знаний (*после деревенской школы)*…»; «многое зависит от отделения *(факультета)*») мыслей [4; 10; 11].

Когнитивный компонент речевых действий характеризовался осмысленностью или описательностью заданной темы.

Большинство (84%) текстов лиц с доминированием первой сигнальной системы представляли собой подробное описание студента, его жизни и функций, а студентам с преобладанием второй сигнальной системы, наоборот, была свойственна склонность к рассуждению [9; 10; 11]. Вместе с тем большинство (80,5%) текстов-высказываний лиц с

преобладанием второй сигнальной системы с развитыми аналитическим мышлением представляли собой осмысление заданной ситуации, рассуждения о том, как надо учиться и веселиться, следует ли работать во время обучения, почему важно закончить ВУЗ и т.д. [4; 10; 11].

Таким образом, в психологических компонентах речевых действий студентов с доминированием первой сигнальной системы нашли отражение следующие их особенности: во-первых, их активность, динамичность и эмоциональность, о которых свидетельствовали наиболее частое использование смысловых категорий действия и признака, а также различных выразительных средств; во-вторых, невысокая внутренняя саморегуляция и речевой самоконтроль, на которые указывали редкие проявления склонности к планированию, анализу действий, проявлениям силы воли; в-третьих, более развитое образное, нежели словесно-логическое мышление, которое отразилось в преимущественной описательности изложения; в-четвертых, их направленность на речь, а не на языковую систему, проявляющаяся в многословности, связности и усложненности текстов, их коммуникативной ориентированности при достаточном количестве нарушений грамматической правильности.

А высказывания лиц с преобладанием 2-й сигнальной системы свидетельствовали о развитых саморегуляции, силе воли и аналитическом мышлении авторов, на которые указывали связность текстов, отсутствие в них нарушений логики и целостности, множество рассуждений на заданную тему, склонность к планированию и анализу действий, а также их невысокой активности, не эмоциональности авторов, которые проявились в низких показателях коммуникативной ориентированности текстов и выразительности, эмоциональности изложения.

Как видим, описанные в статье соотношения между психофизиологическими особенностями индивидуальности человека, в частности сигнальными характеристиками и проявлениями свойств темперамента, и ее собственно-личностными коммуникативными характеристиками, еще раз доказывают единство биологического и социального в личности человека и его индивидуальности.

Литература

1. Кадыров Б.Р. Способности и склонности // Психофизиологическое исследование. Ташкент: Фан, 1990. 107 с.
2. Крупнов А.И. Психологические проявления и структура темперамента: учебн. пособие. М.: Российский ун-т дружбы народов, 1992. 76 с.
3. Мирошкина Н.А. Типы саморегуляции и индивидуальные различия в речевой деятельности студентов: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 1992. 21 с.
4. Мирчетич М.А., Фомина Н.А. Лингвистические характеристики текстов и психологические особенности речевых действий студентов с преобладанием 2-й сигнальной системы // Вестник РУДН. Серия «Психология и педагогика». 2014. N 1. С. 60–67.
5. Фомина Н.А. Индивидуально-типические особенности свойств личности и их проявления в речи: автореф. дисс. ... д-ра психол. наук. М., 2002. 53 с.
6. Фомина Н.А., Мирчетич М.А. Особенности регуляторно-рефлексивного компонента темперамента лиц с преобладанием первой и второй сигнальных систем // Российский научный журнал. Серия «История. Педагогика. Психология. Философия. Право». 2013. 1(32). С.133–139.
7. Фомина Н.А., Мирчетич М.А. Особенности эмоциональности как свойства темперамента лиц с преобладанием различных сигнальных систем // Российский научный журнал. Серия «История. Педагогика. Психология. Философия. Право». 2013. 2(33). С. 118–123.
8. Фомина Н.А., Мирчетич М.А. Особенности активности темперамента студентов с различным соотношением сигнальных систем // «Личность в межкультурном пространстве». Т. 2. М.: Российский ун-т дружбы народов, 2012. С. 228–235.

9. Фомина Н.А., Мирчетич М.А. Лингвистические и психологические характеристики продуктов речевой деятельности студентов с преобладанием первой сигнальной системы // Материалы 8 Международной научно-практической конференции «Психолингвистика в современном мире» // Сб. науч. тр.: Психолингвистика. 2013 (14) . Украина: Переяслав-Хмельницкий. С. 152–163.
10. Фомина Н.А., Мирчетич М.А. Соотношение сигнальных систем и психологических особенностей языковой личности // Материалы международной науч.-практ. конф. «Молодежь, семья, общество» (26-27 марта 2014 г.). Рязань: Моск. психол.-соц. ун-т, 2014. С. 122–128.
11. Фомина Н.А., Мирчетич М.А. Психологические характеристики продуктов речевой деятельности студентов с преобладанием различных сигнальных систем // Системные исследования свойств личности: к 30-летию научной школы А.И. Крупнова. Коллективная монография / науч. ред. А.И. Крупнов, С.И. Кудинов, И.А. Новикова. М.: Российский ун-т дружбы народов, 2014. С. 491–496.

УДК 159.9

Эмоциональная отзывчивость на музыку и эмоциональное развитие младших школьников

Шумакова Н.Б. (n_shumakova@mail.ru)[1], Кочергина С.Г. (Sveta160184@mail.ru)[2]
[1]ФГБНУ «Психологический институт РАО» (г. Москва), [2]ГБОУ СОШ «Школа №902 «Диалог»» (г. Москва)

Ключевые слова: эмоциональная отзывчивость на музыку; эмоциональное развитие; младшие школьники

Аннотация. Исследование посвящено проблеме эмоционального развития детей младшего школьного возраста. Рассматривается вопрос о значении исследования Б.М. Теплова в области одаренности и музыкальных способностей для решения проблемы развития эмоциональной сферы школьников. Обсуждаются результаты экспериментального исследования, свидетельствующие об эффективности развития эмоциональной сферы младшего школьника на основе развития его эмоциональной отзывчивости на музыку.

Emotional responsiveness for the music and the emotional development of the junior schoolchildren

Shumakova N.B., Kochergina S.G.

Keywords: emotional responsiveness for the music; emotional development; junior schoolchildren

Abstract. A study is devoted to the problem of the emotional development of the children of low-order school age. The question about the value of the B.M. Teplov's study is examined. The results of the experimental study of the junior schoolchildren emotional development on the basis of the development of their emotional responsiveness to the music are discussed.

Задача развития эмоциональной сферы младших школьников приобретает все большую актуальность в современных условиях образования, что связано с компьютеризацией процесса обучения, а также увеличением количества младших школьников, имеющих проблемы в развитии этой сферы. Исследования Б.М. Теплова в области одаренности и музыкальных способностей позволяют наметить продуктивные пути решения проблемы эмоционального развития младших школьников. Анализируя музыкальность как важнейший компонент музыкальной одаренности, который необходим для занятий именно музыкальной деятельностью, Б.М. Теплов отмечал, что основным

признаком музыкальности является переживание музыки как выражения некоторого содержания. В то же время, музыкальное переживание по сути своей это эмоциональное переживание, «и иначе как эмоциональным путем нельзя понять содержание музыки. Способность эмоционально отзываться на музыку должна составлять поэтому как бы центр музыкальности», – пишет Б.М. Теплов [2, с. 53].

Опираясь на эти идеи нами была предпринята попытка решения задачи развития эмоциональной сферы младшего школьника на основе развития эмоциональной отзывчивости на музыку. В связи с этим С.Г. Кочергина разработала специальный курс занятий, направленный на развитие эмоциональной отзывчивости на музыку младших школьников [1]. Стержневой междисциплинарной темой этого курса музыкальных занятий, проводимых в школе, стала тема «настроение». С помощью творческих методов обучения (эмоциональной драматургии, создания композиций, художественного контекста) дети на музыкальных занятиях открывают эмоциональное родство музыки, живописи, литературы. Они слушают музыку, исполняют, переживают, знакомятся с незнакомыми им эмоциями, учатся осознавать их, чувствовать и определять их полярность и родство. На каждом занятии учащиеся участвуют в разных видах деятельности, включающих: слушание музыки, изобразительную и вокальную деятельность, движения под музыку, игру на музыкальных инструментах, а также дидактические игры на знание и расширение эмоционального словаря.

Для проверки гипотезы об эффективности развития эмоциональной сферы младшего школьника на основе развития его эмоциональной отзывчивости на музыку было выполнено исследование формирующего типа с участием экспериментальной и контрольной групп. В исследовании приняли учащиеся 1-х классов средних общеобразовательных школ г. Москвы, средний возраст на момент начала исследования составил 7,2 лет. Для изучения эмоционального и интеллектуально развития детей применялся ряд как оригинальных, так и хорошо известных методик. Изучение эмоциональной отзывчивости на музыку проводилось с помощью специально разработанной С.Г. Кочергиной методики «Видеотест» и «Эмоциональное понимание прослушанного произведения». Особенности эмоционального словаря и понимания эмоций других людей изучались с помощью оригинальной методики «Эмоциональные ситуации» (Н.Б. Шумакова, К.А. Мустафина), а также хорошо известной методики «Изучение понимания эмоциональных состояний людей, изображённых на картинке» (Г.А. Урунтаева, Ю.А. Афонькина). Кроме того, фиксировался уровень эмоционального благополучия детей в группе с помощью социометрии (Р.В. Овчарова), а также была проведена диагностика интеллектуальных способностей (МЭДИС, Е.И. Щебланова, Е.Н. Задорина).

На предварительном этапе исследования участвовало 165 младших школьников, из которых была затем сформирована контрольная и экспериментальная группа. Экспериментальная и контрольная группы были уравнены по всем изучаемым показателям эмоционального и интеллектуального развития, возрасту, полу и количеству испытуемых (по 58 детей в каждой группе). С экспериментальной группой проводился курс занятий в течение 6 месяцев на уроках музыки, в то время как в контрольной группе – традиционные занятия по этому предмету. После завершения экспериментального обучения проводился повторный замер всех изучаемых показателей для последующего их межгруппового и внутригруппового сравнения.

Анализ результатов показал, что после экспериментального обучения показатели развития эмоциональной отзывчивости на музыку в экспериментальной группе выше, чем в контрольной. В экспериментальной группе отмечается достоверный рост показателя эмоциональной отзывчивости на музыку ($p < 0,01$), в то время как в контрольной группе этого не наблюдается. Кроме того, после экспериментального обучения различия между контрольной и экспериментальной группами по показателям эмоциональной отзывчивости на музыку достигли уровня статистической значимости ($p < 0,01$). Обращает внимание то, что дети экспериментальной группы стали проявлять более высокую сосредоточенность внимания в процессе восприятия музыки, по сравнению с их сверстниками из контрольной

группы. Мимические и двигательные реакции детей экспериментальной группы стали более точными, увеличилась их эмоциональная активность и интерес к слушанию и исполнению музыки. Особенно важно то, что у детей экспериментальной группы произошёл существенный сдвиг в эмоциональном понимании музыки, так как именно этот компонент эмоциональной отзывчивости менее развит у младших школьников.

Результаты изучения эмоционального словаря и понимания эмоций других людей свидетельствуют о том, что дети как экспериментальной, так и контрольной группы в конце первого класса стали лучше понимать ситуации, чем это было раньше. В то же время, рост показателей эмоционального развития в экспериментальной группе является статистически достоверным ($p < 0,01$), в то время как в контрольной группе – нет. В итоге, различия между группами также достигают уровня статистической значимости ($p < 0,01$). Полученные результаты свидетельствует о том, что без специальных развивающих занятий понимание эмоциональных ситуаций улучшается незначительно, в то время как дети экспериментальной группы демонстрируют хорошие умения в понимании ситуаций, представленных в образном и вербальном плане. Это выражается в точности понимания ситуаций, в значительном расширении их эмоционального словаря. Дети из экспериментальной группы стали выделять и называть такие эмоции, как печаль, тоска, задумчивость, гнев, ярость.

Изучение эмоционального благополучия учащихся с помощью социометрии также позволило выявить позитивный сдвиг показателей в экспериментальной группе по сравнению с контрольной (с $p < 0,01$). После экспериментального обучения в экспериментальной группе «изолированных» учащихся не было выявлено, наблюдение за детьми позволило отметить дружелюбие, отзывчивость друг к другу и взаимопонимание. В то же время, в контрольной группе «изолированные» учащиеся были выявлены и при повторном исследовании (контрольный эксперимент). Межгрупповые различия после экспериментального обучения являются статистически значимыми ($p < 0,01$).

Таким образом, в результате экспериментального обучения, направленного на развитие эмоциональной отзывчивости на музыку, были получены достоверные положительные сдвиги в эмоциональном развитии у учащихся экспериментальной группы по сравнению с контрольной по следующим показателям:

– эмоциональная отзывчивость на музыку (мимические и двигательные реакции детей стали более точными, увеличилась эмоциональная активность и интерес к слушанию и исполнению музыки). Произошёл существенный сдвиг в эмоциональном понимании музыки, в способности к дифференциации эмоций и установлению зависимости между эмоционально-образным содержанием и средствами музыкальной выразительности (динамикой, темпом, ладом, ритмом);

– эмоциональный словарь, понимание эмоциональных ситуаций;

– межличностные отношения детей.

Полученные в исследовании данные свидетельствуют об эффективности развития эмоциональной сферы младшего школьника на основе развития его эмоциональной отзывчивости на музыку, что открывает новые перспективы в решении вопросов, связанных с эмоциональным развитием детей в школе.

Литература

1. Кочергина С.Г. К вопросу об эмоциональном развитии интеллектуально одарённых детей (на примере уроков музыки в 1-м классе) // Начальная школа: плюс До и После. 2013. N 5. С. 15–19.

2. Теплов Б.М. Избранные труды: В 2-х т. М.: Педагогика, 1985. Т. 1.

УДК 159.9

Мотивационно-личностные особенности подростков, занимающихся театральной деятельностью

Щебланова Е.И. (elenacheblanova@mail.ru)[1], Гуслова Н.Э. (elenacheblanova@mail.ru)[2]
[1]ФГБНУ «Психологический институт РАО» (Москва), [2]Центр «Эвристическая образовательная среда» (г. Москва)

Ключевые слова: подростки, способности, творческая мотивация, театральная деятельность, я-концепция.

Аннотация. В статье обсуждается вопрос о возможностях театрального искусства в обеспечении условий для раскрытия творческого потенциала детей; представлены результаты сравнительного исследования когнитивных и мотивационно-личностных характеристик подростков, занимающихся и не занимающихся театральной деятельностью.

Motivational and personality traits of adolescents engaged in theatrical activity

Shcheblanova E.I., Guslova N.E.

Keywords: adolescents, abilities, creative motivation, theatrical activity, self-concept.

Abstract: The paper discusses the possibilities of theatrical art in providing an environment for development of children creativity; presents the results of a comparative study of cognitive and motivational-personality characteristics of adolescents engaged and not engaged in theatrical activity.

Современные дети оказались в ситуации, когда окружающая реальность всё меньше требует от них творческого поиска, тогда как творческая направленность всей деятельности человека является необходимым условием его гармоничного развития. Воспитание творческой личности – необходимое условие дальнейшего развития культуры и общества. Б.М. Теплов в своих работах, посвященных музыкальному, литературному и другим видам творчества, отмечал, что развитие умения видеть, слышать и понимать искусство создает предпосылки для целостного и глубокого познания мира человеком [6]. При этом художественное произведение не выступает перед ребенком как эстетический объект с самого начала, а только тогда, когда оно становится для него содержательным и осмысленным, попадает в поле его деятельности, становится субъективно значимым предметом его потребностей и интересов. Театральное искусство и театральное творчество по своей синтетической игровой природе отвечают внутренней потребности каждого ребенка в игре и подражании и создают особые условия для гармоничного развития его личности.

Актуальны также возможности театрального искусства в профилактике различных нарушений в социализации подростков. Именно в этом возрасте происходит открытие «я», освоение новой социальной позиции. Создавая театрализованное действие, спектакль, подростки расширяют сферу своих познавательных интересов, приобретают культурный, коммуникативный, организаторский опыт, развивают воображение. Как указывал Б.М. Теплов, чуткое и отзывчивое отношение к людям предполагает живое воображение, способность с помощью воображения перенестись в положение другого человека, мысленно встать на его место, сопереживать ему. Сопереживание как процесс мысленного воссоздания чужих чувств, поступков, речей развертывается в процессе непосредственного взаимодействия человека с другим лицом в жизни или на сцене.

Проблемы творчества и творческой личности, условий ее развития активно разрабатывалась отечественными психологами: Л.С. Выготским, С.Л. Рубинштейном, Б.М. Тепловым, Э.А. Голубевой, А.М. Матюшкиным, Я.А. Пономаревым и др. В научных исследованиях были сформулированы и доказаны положения о необходимости

формирования творческой личности в процессе воспитания и обучения детей и о ведущей роли художественного и эстетического воспитания в этом процессе. Однако в современном образовании основной акцент делается на развитии знаний, умений, компетентностей, а не на развитии творческих возможностей детей. Во многих исследованиях показано, что занятия всеми видами искусства, в том числе театральной деятельностью, создают благоприятные условия для реализации детского творческого потенциала. Театральная деятельность, включающая деятельность режиссера, актера, художника, музыканта и других участников, создает детям условия для творчества, способствует развитию творческих способностей. Исследования подтверждают, что ранний творческий опыт необходим каждому нормально развивающемуся ребенку, поскольку приобретенный в детстве опыт в дальнейшем помогает творческой работе в любой профессиональной деятельности не только актера, но и ученого, педагога, конструктора и др. Однако полезность и эффективность занятий театральной деятельностью для гармоничного развития детей остается недостаточно оцененной родителями, воспитателями, педагогами и системой образования в целом. Роль театральной деятельности в личностном развитии подростков остается недостаточно изученной, поскольку большинство исследований по этой проблематике было выполнено на младших детях или взрослых. В связи с этим в данном исследовании проводился сравнительный анализ показателей способностей и мотивационно-личностных характеристик учащихся IV и VIII классов, занимающихся и не занимающихся театральной деятельностью.

В исследовании участвовали 148 учащихся школ Москвы и Московской области. Из них занимались театральной деятельностью 38 четвероклассников (возраст 10-11 лет, 10 мальчиков и 28 девочек) и 35 восьмиклассников (возраст 14-15 лет, 10 мальчиков и 25 девочек); не занимались театральной деятельностью 27 четвероклассников (10 мальчиков и 17 девочек) и 48 восьмиклассников (23 мальчика и 25 девочек). Для диагностики интеллектуальных способностей учащихся использовались «Стандартные Прогрессивные Матрицы» Дж. Равена [5]; для диагностики креативности – рисуночный «Краткий тест творческого мышления» [2]; для диагностики личностных характеристик – «Методика самоописания «Кто я?» М. Куна, Т. МакПартленда в модификации Т.В. Румянцевой [3], методика «Измерение художественно-эстетической потребности» В.С. Аванесова [4]; шкала стремления к творчеству из «Вопросника самоактуализации личности» Н.Ф. Калины [1].

На начальном этапе исследования изучались взаимосвязи между когнитивными и личностными показателями учащихся, занимающихся театральной деятельностью. Согласно полученным коэффициентам корреляции, длительность занятий четвероклассников театральной деятельностью значимо положительно коррелировала только с уровнем их интеллекта по тесту Равена (0,36) и выраженностью художественно-эстетической потребности (0,30). Взаимосвязь устойчивости занятий театром с уровнем интеллекта согласуется с объяснениями ряда авторов, что дети с более высокими интеллектуальными способностями, как правило, более успешны в учебе и имеют больше свободного времени для занятий внешкольной деятельностью, в том числе театральной. Взаимосвязь длительности занятий театром с уровнем художественно-эстетической потребности может быть объяснена тем, что эта потребность является основой для развития стремления детей к деятельности по художественному освоению мира, к большему постоянству занятий театром. С другой стороны, занятия театральной деятельностью, в свою очередь, создают условия для развития художественно-эстетической потребности как одного из видов познавательной потребности. В то же время показатели креативности детей по тесту творческого мышления достоверно положительно коррелировали с выраженностью художественно-эстетической потребности и стремления к творчеству (0,40–0,42), с разнообразием категорий самоописаний (0,44) и в меньшей степени с уровнем интеллекта (0,26). Эти результаты соответствуют представлениям о мотивационно-личностных характеристиках творческих индивидов, а также данным о более дифференцированной Я-концепции детей с более высокими уровнями интеллекта и креативности, что было показано

ранее на взрослых. В выборке восьмиклассников длительность занятий театральной деятельностью также значимо положительно коррелировала с выраженностью художественно-эстетической потребности, но еще и с показателями разработанности по тесту творческого мышления и стремления к творчеству (0,30–0,33). В этом возрасте не обнаруживались корреляции длительности занятий театром с показателями интеллекта. Положительные взаимосвязи между показателями творческой мотивации были аналогичны описанным у четвероклассников.

Значимых возрастных различий между выборками разного возраста по тесту креативности и мотивационно-личностным показателям обнаружено не было, тогда сырые показатели интеллекта были существенно выше у восьмиклассников, что соответствовало возрастным нормам теста. Поскольку распределение показателей разных видов Я-концепции и частных проявлений разработанности в тесте креативности существенно отличалось от нормального, для их сравнения использовался непараметрический критерий Манна-Уитни. Оказалось, что у четвероклассников описания, относящиеся к Коммуникативному, Материальному, Физическому и Деятельному Я встречались достоверно чаще ($p < 0,05$), чем у восьмиклассников, которые значительно чаще указывали Рефлексивное Я. Эти данные соответствуют различиям в развитии самосознания младших и старших подростков, поскольку подростковый период характеризуется поступательным развитием способности к рефлексии.

Сравнение средних показателей всех использованных методик в двух группах учащихся, занимающихся и не занимающихся театральной деятельностью, с помощью t-критерия Стьюдента позволило выявить достоверные различия между этими двумя группами в обеих возрастных параллелях. И четвероклассники, и восьмиклассники, занимающиеся театральной деятельностью, демонстрировали существенно более высокие уровни художественно-эстетической потребности, стремления к творчеству, разработанности рисунков в тесте креативности, а также большее количество самоописаний, чем их сверстники, не занимающиеся театром. Более подробный анализ разных видов ответов на вопрос «Кто Я?» показал, что занимающиеся театральной деятельностью подростки достоверно ($p < 0,01$ по критерию Манна-Уитни) более часто, чем их сверстники, использовали ответы, относящиеся к Материальному Я. При этом их превосходство по разработанности в тесте креативности складывалось за счет достоверно более частого использования цвета и дополнительных деталей ($p < 0,05$) в рисунках. Кроме того, восьмиклассники давали рисункам более развернутое и развивающее идею рисунка название ($p < 0,01$), что свидетельствует о более высоком уровне креативности не только в наглядно-образной, но и в вербальной сфере.

Сравнение когнитивных и мотивационно-личностных показателей у мальчиков и девочек в каждой возрастной параллели не выявило различий между ними по возрасту начала и длительности занятий театральной деятельностью, а также по тестовым показателям интеллекта. При этом девочки значимо опережали мальчиков по выраженности художественно-эстетической потребности и стремления к творчеству в IV и VIII классах, а по разработанности рисунков и суммарному показателю креативности и количеству самоописаний, в том числе Перспективного Я, только в VIII классе. Сравнение показателей учащихся одного пола, занимающихся и не занимающихся театральной деятельностью, суммарно по всей выборке показало, что в группе мальчиков первые демонстрируют значительно более высокие показатели художественно-эстетической потребности, количества самоописаний в тесте «Кто Я» и разработанности в тесте креативности, чем их сверстники, и эти различия высоко достоверны. В группе девочек также у занимающихся театром выявляются значимо более высокие показатели художественно-эстетической

потребности, стремления к творчеству и разработанности рисунков в тесте креативности, чем у их сверстниц, однако различия по количеству самоописаний не достигали статистически значимого уровня.

Таким образом, результаты проведенного исследования позволили продемонстрировать, что дети, занимающиеся театральной деятельностью, отличаются от своих сверстников, не занимающихся театром, более высокими показателями как творческих способностей (креативности), так и художественно-эстетической потребности, стремления к творчеству и развития сферы самосознания. Эти различия характеризуются возрастной и гендерной спецификой. При этом длительность таких занятий положительно взаимосвязана с показателями и способностей, и мотивационно-личностных характеристик.

Полученные данные свидетельствуют в пользу предположения о том, что условия театральной деятельности благоприятны для развития творческих способностей (креативности) и творческой направленности личности школьников, проявляющейся в уровне художественно-эстетической потребности и стремления к творчеству, а также развитию сферы самосознания – большей дифференцированности Я-концепции. Однако эти данные требуют подтверждения на более представительной и разнообразной выборке с применением более широкого спектра исследовательских методов и формирующего эксперимента.

Статья подготовлена при финансовой поддержке РГНФ, проект № 14-06-00564.

Литература

1. Калина Н.Ф. Вопросник самоактуализации личности // Журнал практического психолога. 2003. N 1. С. 65–75.
2. Краткий тест творческого мышления. Фигурная форма. Пособие для школьных психологов / под ред. Е.И. Щеблановой. М.: ИНТОР, 1995.
3. Марцинковская Т.Д., Авдулова Т.П., Изотова Е.И., Костяк Т.В., Хузеева Г.Р. Социализация детей и подростков. Методический комплекс. М.: Моск. пед. гос. ун-т, 2009.
4. Практикум по возрастной психологии: учеб. пособие / под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. СПб.: Речь, 2008.
5. Равен Дж., Равен Дж.К., Корт Дж. Стандартные Прогрессивные матрицы. Руководство к тесту Равена. Раздел 3. М.: Когито-Центр, 2001.
6. Теплов Б.М. Избранные труды. М.: Педагогика, 1985. Т. 1.

УДК 159.9

Взгляды Б.М. Теплова в свете современных исследований психологии способностей

Черемошкина Л.В. (lvch2007@yandex.ru)
Московский педагогический государственный университет (г. Москва)

Ключевые слова: способности, особенности, свойства, орудия, функция, деятельность.

Аннотация. В статье обозначены направления анализа подхода Б.М. Теплова к способностям как к особенностям, не сводимым к знаниям и умениям. Изложены некоторые положения концепции способностей Черемошкиной Л.В. как орудий психической активности, которые характеризуют человека одновременно как индивида, субъекта деятельности и личность.

B. M. Teplov's views in the light of the psychology of abilities' modern studies

Cheremoshkina L.V.

Keywords: abilities, features, properties, tools, function, activity.

Abstract. The article outlines the directions of the analysis of B.T. Teplov's abilities approach as to features not reducible to knowledge and to skills. Some provisions of Cheremoshkina L.V abilities' concept are outlined as mental activity tools that simultaneously characterize a human as personality and individual subject's activity.

Основу онтологической картины взглядов Б.М. Теплова составляет понимание способностей как отличий, не сводимых к содержательным характеристикам познавательной активности, но обеспечивающих ее результативную специфику. Надо полагать, что сам Б.М. Теплов рассматривал указанные позиции как некий предфундамент дальнейших исследований, осознавая необходимость как междисциплинарных работ, требующих глубинной конкретизации различного рода особенностей, так и масштабных обобщений экспериментальных фактов успешного / неуспешного проявления той или иной характеристики. Если бы Б.М. Теплов мог оценить современное состояние психологии способностей, то, скорее всего, удивился бы тому, как часто в качестве «объяснения» полученного результата используется слово *особенность* со ссылкой на его имя. В действительности особенности имеют место у любого предмета, явления, человека в целом или отдельной психической функции. Способности – это действительно особенности, но для приобретения объясительного ресурса, этот термин должен быть общепсихологически переосмыслен и дифференциально - психологически конкретизирован. Однако методология значительного количества последующих исследований развертывалась в ином направлении. Она базировалась на поисках связей особенностей с успешностью разных видов деятельности. Именно этим объясняется значительное преобладание работ в области специальных способностей, ибо обозначить функциональное своеобразие в этих случаях представляется наиболее легким занятием, нежели конкретизировать особенности субъекта, например, перцептивной активности. Исследования педагогических, организаторских и пр. способностей выполнялись в сравнительно-эмпирическом ключе. Методология сравнительно – эмпирических исследований в ряде случаев обогащалась психологическим анализом соответствующей деятельности, но принципиально картина результатов не менялась. И проблема на этом этапе исследований психологии способностей заключалась не столько в безразмерности слова *особенности*, сколько в отсутствии новых методов, позволяющих отразить характер реализации конкретной функции на микропроцесуальном уровне. Вторая позиция, которую смело можно назвать основной в концепции Б.М. Теплова, имеет мощные перспективы. Речь идет о способностях как условиях разной меры успешности приобретения знаний, умений и навыков. Это означает, что способности – это психический процесс до обладания содержанием, это его качественно-количественное своеобразие в дооперациональной, досодержательной стадии реализации психической функции. Надо отметить, что Б.М. Теплов в исследовании музыкальных способностей и в работе «Ум полководца» эту тонкость пытался показать, хотя и настаивал на отсутствии способностей до деятельности. Действительно, анализируя музыкальные способности, он выделял особенности психического инструментария музыканта без привязки к конкретному музыкальному материалу. В знаменитой работе «Ум полководца» Б.М. Теплов образцово описывает способности к воплощению в конкретной ситуации глубоко индивидуально переработанной информации. В первом случае речь идет о сочетании слуховой дифференциальной чувствительности, музыкальной памяти и способностей анализировать музыкальные явления, а во втором – об особенностях интеллектуальной активности успешного практика, сочетающих как способности добывать, перерабатывать и применять информацию, так и особенности репрезентативной картины его памяти. Именно этим

обстоятельством объясняется название работы. Б.М. Теплов подчеркивает, что речь идет ни о практическом мышлении, ни о способностях к военно-практической деятельности, а об интеллекте как взаимодействии способностей и знаний. Обозначенный Б.М. Тепловым уровень анализа способностей как особенностей в последующих работах реализовать было сложно. Это обусловлено методическим недооснащением, умноженным на методологическую поверхностность понимания взглядов Б.М. Теплова. Действительно, работу по музыкальным способностям можно назвать интроспективной, а «Ум полководца» есть результат глубокого качественного анализа, требующего безусловного мастерства. Анализируя основы онтологической картины взглядов Б.М. Теплова, следует подчеркнуть его направленность на решение практических задач. Являясь основоположником дифференциальной психологии и подняв проблему способностей на значимую высоту, Б.М. Теплов и его последователи в области специальных способностей создали направление исследований, результаты которых были понятны практикам, но не очень им помогали. А не помогали, в первую очередь, потому, что разработать общепсихологическую концепцию способностей как особенностей не удалось. Сложно спорить с В.Д. Шадриковым, который в начале 80-х годов прошлого века заметил, что в ситуации острой диагностической задачи (профотбор, профконсультация и т.д.) определяется в первую очередь продуктивность познавательных функций. Возможно, именно это обстоятельство сподвигло В.Д. Шадрикова на соединение воедино способностей, функций и деятельности. Это был безусловный шаг вперед в общепсихологическом осмыслении категории способностей. Но проблема природы способностей не исчезла. В.Д. Шадриков это прекрасно понимал и предпринял ряд интересных шагов. Он уходит от конкретизации задатков как анатомо-морфологических характеристик, девальвирует термин «особенности» для того, чтобы заменить его словом *свойство*. В результате психология способностей оказалась вписанной в диалектико-материалистический контекст: если психика – это свойство мозга, то способности – это свойства отдельных функциональных систем мозга. Мозг как система систем продуцирует множество психических функций, следовательно, отдельно взятая способность – это свойство некоторой функциональной системы (одной из множества), которое необходимо для реализации конкретной функции. Функция, в свою очередь, может измеряться в том числе и по деятельностным параметрам. Именно результативная сторона процесса проявления конкретного свойства и воплощается на поведенческом или деятельностном уровне анализа бытия человека. Так выглядит «краеугольный камень» взглядов В.Д. Шадрикова на способности, которых без противопоставления со взглядами Б.М. Теплова могло и не быть. Много ли расхождений в этих подходах? Есть ли совпадения? Если Б.М. Теплов рассматривает способности как различия, то В.Д. Шадриков настаивает на том, что способности есть у всех, но мера их выраженности различается. По мнению В.Д. Шадрикова, он вернул категорию «способности» в общепсихологический обиход. Справедливости ради надо сказать, что Б.М. Теплов не отрицал наличия способностей у всех, но писал об этом в других выражениях. Он рассматривал индивидуальное своеобразие психических проявлений как универсальную, наиболее общую, его характеристику [1; 3]. Две ключевые позиции: способности и деятельность; способности и задатки. Способности как особенности не существуют до деятельности. Способности как свойства существуют до деятельности. В.Д. Шадриков категорически не согласен с Б.М. Тепловым в понимании того, что есть задатки. Но разве можно противопоставлять особенности и свойства? Логически это несопоставимые понятия, Способность – это и свойство, и особенность. Можно ли было заложить основы психологии способностей в дифференциально-психологическом понимании, не употребляя термина «особенности»? Можно ли было поставить проблему природы способностей во главу угла, не прибегая при этом к отрицанию значимости термина «особенности»? Как первый, так и второй поход нельзя считать исчерпавшими себя. В наибольшей степени это относится ко второму направлению. Необходимы междисциплинарные исследования структурной организации функциональных систем, обусловливающие качественно-количественную специфику психического процесса.

Принципиальная позиция Б.М. Теплова: способности – это не знания, также не реализована в силу крайней сложности конкретно-методологического воплощения. Когда в середине 80-х годов прошлого века общий рисунок метода развертывания мнемической деятельности стал ясен, то первые же выводы показали, что способности как стабильные свойства характеризуют человека и на уровне функции, и на уровне деятельности, не являясь при этом знаниями [4; 5].

Исследования, выполненные в последующие годы, позволяют рассматривать способность как такую категорию, которая представляет в человеке одновременно общее, особенное и единичное, единство природного и социального, характеризующую человека как индивида, субъекта деятельности и личность со стороны качественно-количественного своеобразия тех психических свойств, которые продуцируют определенный результат [Черемошкина Л.В., 1990, 2000, 2009, 2011].

1. Способности – психические свойства, которые являются инструментальными (орудийными) характеристиками познавательной активности. Способности как психические орудия, средства являются психическими процессами, закрепившимися филогенетически и закрепляющимися онтогенетически в виде психических свойств.

2. Стереотипизация психического процесса обусловлена, с одной стороны, характером взаимодействия человека с окружающим миром, иначе говоря, объективной необходимостью осуществлять именно эти формы деятельности. С другой стороны, особенностями мозговых структур, включающими как структурно-морфологические свойства мозга, так и показатели его рефлекторной деятельности.

3. Способности как психические свойства реализуются различными по структурной организации функциональными системами. Закономерности формирования функциональных систем – это устойчивые тенденции организации определенных компонентов для ответа на то или иное внешнее воздействие. Параметры ответной реакции – это показатели конкретного результата, реализованного тем или иным психическим свойством, которое обусловлено, в свою очередь, определенной функциональной системой. Способности различной эффективности реализуются функциональными системами, отличающимися своей структурной организацией.

4. Свойства компонентов структурной организации функциональных систем являются задатками способностей как относительно стабильными психофизиологическими предпосылками индивидуальной меры выраженности психического свойства.

В частности, в исследовании Н.А. Никишиной [Никишина, 2007] было показано, что в качестве задатков мнемических и аттенционных способностей выступают:

– усредненная величина полушарных реакций как степени активированности каждого полушария в отдельности;

– внутриполушарное соотношение активности зрительных, слуховых и кожных сенсорных зон;

– характер активации на умственную нагрузку;

– степень межполушарной асимметрии зрительных, слуховых и кожных сенсорных зон;

– модальность наиболее активной сенсорной системы как показателя «ведущего» анализатора;

– степень активации на умственную нагрузку как показателя «нейрофизиологической цены» затрачиваемых усилий;

– соотношение реакции на первое и повторное предъявление сигнала одной и той же модальности как показатель преобладания активирующих или программирующих фронтальных зон.

Результаты данного исследования показали, что в качестве задатков способности к запечатлению выступает низкий уровень фоновой активности нервной системы в сочетании с кратковременной активацией правополушарных афферентных образований. Задатками

способности к запоминанию невербального бессмысленного материала (способности к запечатлению плюс способности к обработке соответствующего материала) являются:

– высокая скорость левополушарных реакций;

– выраженная активность фронтальных механизмов «перепрограммирования» в левом полушарии.

В этом же исследовании были получены данные, свидетельствующие о том, что основными предпосылками наиболее эффективных мнемических способностей (способностей запоминать зрительно предъявляемый невербальный бессмысленный материал) являются:

– высокий уровень активности обоих полушарий;

– сочетание высокого уровня активности левополушарных слуховых и правополушарных зрительных сенсорных зон;

– левополушарная степень асимметрии.

Низкоэффективные мнемические способности реализовывались иными функциональными системами. Во-первых, структурная организация функциональных систем низкоэффективных мнемических способностей не соответствовала характеру предъявляемой нагрузки. Были зафиксированы негативные изменения как внутри -, так и межполушарных соотношений сенсорных зон. Во-вторых, был зарегистрирован низкий уровень активации сенсорных систем на предъявляемую нагрузку, а в ряде случаев имело место торможение [Никишина, 2007].

5. Микрогенез функциональной системы, которая реализует конкретное психическое свойство, т.е. способность – это процесс выстраивания взаимосодействия различных психофизиологических механизмов для достижения конкретного результата. В связи с этим становится очевидным, что строение способностей как психической реальности обусловлено генезисом функциональной системы. Иначе говоря, зрелостью мозговых структур, в частности, сенсорных зон, а также механизмов перепрограммирования корковой активности. С другой стороны, для «запуска» процесса формирования конкретной функциональной системы необходимо определенное внешнее воздействие (задача, установка и т.д.). Вновь возникающий внешний раздражитель стимулирует возникновение новых связей, т.е. новой функциональной системы, структурная организация которой может закрепляться путем генерализации условий деятельности.

Следовательно, микрогенез функциональной системы обусловлен не только зрелостью мозговых образований, но и наличием объективной или субъективной необходимости. Таким образом, развитие способностей – это постоянный процесс формирования новых функциональных систем с более адекватной задаче структурной организацией.

6. Развитие способности обусловливает строение способности как психической реальности – закрепившейся совокупности психических свойств и превращающейся, тем самым, в индивидуально-своеобразное качество. Например, развитие мнемических способностей в онтогенезе идет от способности запечатлевать к способности группировать запоминаемый материал, а затем, к способности контролировать процесс группировки материала для его запоминания [Черемошкина, 1990, 2002, 2009].

Структура способностей как психической реальности действительно вытекает из ее развития.

Совокупность «элементарных» способностей (способности запечатлевать, способности выделить составные части в воспринимаемой информации, способности сконцентрировать сознание на правильном запечатлении выделенных компонентов материала и т.д.) составляет новую обобщенную способность или индивидуально-своеобразное качество человека. Вновь возникающая способность закрепляется вследствие усложнения запоминаемого материала и необходимости оперировать им в учебной или иной деятельности.

Таким образом, «элементарная» способность к запечатлению материала «обрастает» психической деятельностью по его осмыслению и «вплетению» в индивидуальный опыт. В этом случае появляется основание говорить о развитой мнемической способности, обладающей качественно новой психологической структурой:

- ориентировка в материале с его запечатлением;
- обработка признаков материала;
- регуляция этих процессов.

Процесс реализации мнемической функции с помощью развитых мнемических способностей можно назвать мнемической деятельностью, т.е. целенаправленной активностью организации индивидуального опыта для использования его в будущем. Мера успешности «присвоения» вновь поступающей информации зависит, таким образом, от различных интеллектуальных процессов. Другими словами, от уровня развития интеллекта как системы познавательных способностей и индивидуально-своеобразных способов организации информации. Структура развитых мнемических способностей «вбирает» системные образования познавательно-регуляционного инструментария и знания, т.е. интеллект.

Развитие способностей, таким образом, это появление новообразований, приводящих к формированию новой, качественно иной по результатам и средствам его достижения, психической деятельности. Появление новой психической деятельности (новой способности) предопределено:

– изменениями структурной организации функциональной системы, ее реализующей;
– ускорением ее микрогенеза.

Инволюционные (регрессивные) процессы также сопровождаются структурными изменениями способностей [4; 5; 6].

Изложенные выше положения позволяют констатировать, что способности, являясь орудийной характеристикой познавательной активности, действительно не сводятся к знаниям, умениям и навыкам, последние в отличие от орудий психического, являются его содержанием. Другими словами, есть основания еще раз подтвердить сказанное по этому поводу более полувека назад Б.М. Тепловым.

Литература

1. Голубева Э.А. Способности. Личность. Индивидуальность. Дубна: Феникс. 2000.
2. Никишина Н.А. Особенности структурной организации функциональных систем познавательных способностей как факторы их эффективности (на примере мнемических и аттенционных способностей): дис. … канд. психол. наук. М., 2007
3. Теплов Б.М. Избранные труды. В двух томах. М.: Педагогика, 1985.
4. Черемошкина Л.В. Психология памяти. М.: Академия, 2002.
5. Черемошкина Л.В. Психология памяти. М.: Аспект-пресс, 2009.
6. Черемошкина Л.В., Никишина Н.А., Савченко А.А. Сенсомоторные критерии эффективности мнемических способностей // XX Съезд Физиологического общества им. И.П. Павлова: Тезисы докладов. М., 2007.
7. Черемошкина Л.В. Способности в структуре интеллекта // Психология интеллекта и творчества: Традиции и инновации: Материалы. конференции, посвященной памяти Я.А.Пономарева и В.Н.Дружинина, ИП РАН, 7-8 окт. 2010. М.: Институт психологии РАН, 2010.
8. Шадриков В.Д., Черемошкина Л.В. Мнемические способности: диагностика и развитие, М.: Педагогика, 1990.

УДК 159.9.07

Способности и академическая успеваемость младших подростков

Чернявская В.С. (valstan13@mail.ru)
Российская таможенная академия (филиал в г. Владивосток)

Ключевые слова: способности; младшие подростки; креативность, академическая успеваемость; учебная деятельность; мышление.

Аннотация. Анализируются основные представления о способностях, сформулированные Б.М. Тепловым. Охарактеризованы возрастные особенности младшего подростка, как автора собственных проектов, «творца». Представлены результаты эмпирического исследования креативности, мышления и академической успеваемости младших подростков. Показана тенденция к связи между наглядно-образным типом мышления и показателями невербальной креативности Результаты отражают отрицательную тенденцию к взаимосвязи высокого и низкого уровня креативности подростка с академической успеваемостью.

The ability and academic performance of teenagers younger

Chernjavskaja V.S.

Keywords: power; younger teens; creativity, academic performance; training activities; thinking.

Abstract. Analyzes the basic idea of the capabilities formulated BM Heat. We characterize the age-related features of the younger teenager, as the author of their own projects, "the creator". The results of empirical study of creativity, thinking and academic achievement of younger teenagers. Shows the trend in the relationship between visual-figurative type of thinking and creativity of non-verbal indicators of results reflect the negative trend in the relationship of high and low level of creativity teenager with academic performance.

Интерес науки к исследованиям способностей человека и его творческих ресурсов остаётся достаточно высоким. Это связано как с запросом как на новые идеи, так и на исполнителей, которые не только легко адаптируются к новым подходам, технологиям, но и умеют их совершенствовать, приспосабливать к постоянно обновляющемуся потоку информации, успешно решают проблемы в условиях неопределённости.

Основными объектами исследований в этом смысле являются способности, креативность и характеристики мышления человека.

Базовым, исторически выверенным подходом к исследованиям способностей является подход Б.М. Теплова.

Три выделенных Б.М. Тепловым признака (ключевые основания), на которых основано представление о способностях, характеризуют: а) происхождение: способность «не может возникнуть» вне соответствующей деятельности; б) различение «индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого» и в) результативность: «лишь такие, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности или многих деятельностей» [3].

Развитие, динамика способностей, по мнению Б.М. Теплова, может иметь место исключительно в процессе деятельности, собственно, вызревая в ней [3].

Учебную деятельность часто априори относят к числу видов деятельности, которые развивают способности, с чем можно отчасти согласиться.

Перспективы роста способностей для становления будущих творческих специалистов открываются у школьников-подростков, которые учатся в профилированных школах. Младший подростковый возраст (11 лет), который является предподростковым, переходным к подростковому периоду- сравнительно мало исследован в рамках возрастной психологии.

Из числа немногих, на наш взгляд, выделяется работа К.Н. Поливановой, которая в качестве ведущей деятельности подростка этого возраста указывает на «полное авторское

действие». Младший подросток развивается, являясь автором разнообразных проектов: «На этом отрезке онтогенеза ребенок строит собственную субъектность как субъектность авторства» [2, с. 33].

Младшие подростки, являясь практически творцами в возрастном смысле, ищут и обнаруживают свои способности и в рамках учебной деятельности как профильного, так и непрофильного характера. В.Н. Дружинин пишет, что существуют многочисленные данные о большом проценте лиц с высокой креативностью среди отчисленных за неуспеваемость [1]. Также по нашим данным, старшие подростки с более высокими показателями креативности имеют более низкий уровень жизнестойкости, что может оказывать влияние и на результаты учебной деятельности [5].

Эмпирическое исследование взаимосвязи типов мышления, креативности и академической успеваемости прошло в одном из лицеев г. Владивостока. Академическую успеваемость мы рассматривали в качестве экспертной оценки педагогами результата проявления способностей в учебной деятельности. Рамки предметности, специальной области образовательной деятельности, организуемой учителем для старшеклассника определяют специфику результатов – развитие специальных способностей, которые Б.М. Теплов определяет как «систему свойств личности, которая помогает достигнуть высоких результатов в какой-либо специальной области деятельности» [3].

Для проверки гипотезы о связях между переменными мышления (вербального и наглядно-образного

Учащимся 6-х классов одного из лицеев г. Владивостока были предложены следующие методики: «Активность вербального и наглядно-образного мышления» И.М. Лущихиной и тест на определение уровня невербальной креативности Е. Торренса «Завершение рисунка» [4]. Методика И.М. Лущихиной включает в себя 4 субтеста, которые выявляют активность вербального и наглядно-образного мышления. [8]. В исследовании приняли участие 46 человек – подростки 11-12 лет, обучающиеся в лицее творческого профиля. Результаты исследования невербальной креативности обнаружили, что 15 человек – показали высокий уровень креативности; 22 чел. – средний, 9 чел. – низкий уровень креативности.

Результаты

1. Не обнаружилось достоверной связи (корреляции по Спирмену) между показателями креативности и вербального мышления. Возможно сыграл роль прикладной характер творческой ориентированности подростков (будущие художники, дизайнеры).

2. Найдена достоверная связь между показателями наглядно-образного типа мышления и креативностью. Показатели достигли зоны значимости значения r эмп. 0,485 $r < 0,05$.

3. Показатели наглядно-образного мышления оказались связаны с академической успеваемостью – вычислялись средние оценки за полугодие (коэффициент корреляции по Спирмену 0,452)

Показатели вербального мышления оказались не связанными с академической успеваемостью (коэффициент корреляции 0,098).

4. Анализ связей креативности и академической успеваемости показал, что у подростков с высоким уровнем креативности существует отрицательная связь с успеваемостью (-0,446); у подростков с низким уровнем креативности- также отрицательная связь (-0,224); у подростков со средним уровнем креативности – есть положительная, но недостоверная связь с успеваемостью (0,15).

Полученные данные можно проинтерпретировать с позиции доминанты невысокой оценки педагогом достижений «неудобных» учеников. Можно предположить, что «система подтверждает» более высокими показателями академической успеваемости тех выпускников, результаты которых являются предсказуемыми (средний уровень креативности).

Возможно, для получения статистически значимых показателей связи уровня креативности и академической успеваемости, а также для выявления связи между определенным типом мышления и уровнем креативности, следует увеличить эмпирическую группу и спектр диагностических методик.

Способности младшего подростка, его креативность проявляются в трудных условиях не только учебной, но оценочной деятельности. Вместе с тем, рефлексия, которая в этот период приобретает особое значение для развивающегося человека, позволяет выработать и осознать свой собственный стиль учебной деятельности и деятельности авторства собственных проектов.

Литература

1. Дружинин В.Н. Психология общих способностей // Мастера психологии. СПб.: Питер, 2007 г.
2. Поливанова К.Н. Психологическое содержание подросткового возраста // Вопросы психологии. 1996. N 1. С. 20–33.
3. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий. М., 1961. С. 9–20
4. Черемискина И.И. Методические указания для практических занятий по курсу «Специальный практикум по психологии» Методики диагностики свойств мышления // Изд-во Морского гос.ун-та им. Г.И. Невельского, Владивосток, 2007. 51 с.
5. Чернявская В.С., Шабанова В.В. Жизнестойкость подростков с разными уровнями креативности (на примере учащихся профессиональной школы индустрии моды и красоты ВГУЭС) // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. N S11. С. 32–39. URL: http://e-koncept.ru/2016/76132.htm.

УДК 37.036.5:159.944

Психолого-педагогическая поддержка одаренных детей в Казахстане

Чистов В.В. (vladi79@list.ru)
Казахский государственный женский педагогический университет (Казахстан, г. Алматы)

Ключевые слова: одаренность; нормативные документы; элитарное образование; стратегии обучения; творческий потенциал личности.

Аннотация. В статье обращено внимание на пути и средства решения проблемы по выявлению и развитию одаренных детей в Республике Казахстан, проанализированы, факторы, способствующие и мешающие их развитию как творческой личности.

Psychological and pedagogical support of gifted children in Kazakhstan

Chistov V. V.

Keywords: gifted children; official documents; elite education; strategy of training; creative potential of a person.

Abstract. In the article the attention to ways and means of the decision of a problem on revealing and development of gifted children in Republic Kazakhstan is inverted, as well as the factors promoting and preventing the development of a creative person are analyzed.

Понятие одаренности, рассматриваемое как уровень развития каких-либо способностей человека, впервые было сформулировано в середине XIX века английским учёным Ф. Гальтоном, который попытался доказать, что выдающиеся способности – результат действия наследственных факторов. В XX в. В. Штерн обосновал понимание интеллектуальной одаренности, как способности сознательно направлять свое мышление на новые требования, что позволяло дифференцировать уровни одаренности по тестам интеллекта (IQ). Теоретическими предпосылками исследований проблемы также стали

теории личности (A. Maslow, K. Rogers), теории одаренности, ее типологии и развития (J. Renzulli, P. Torrance, J. Gilford, F. Barron, K. Taylor и др.).

Среди множества дефиниций одаренности наиболее чётким является мнение Б.М. Теплова, который охарактеризовал одаренность как «своеобразное сочетание способностей, которое обеспечивает человеку возможность успешного выполнения какой-либо деятельности», однако это «понятие лишается смысла, если его рассматривать как биологическую категорию». Следовательно, «свойства человека должны рассматриваться с точки зрения требований, которые деятельность предъявляет к нему и какую ценность она представляет для человека» [1]. Тем не менее, Н.С. Лейтес считает, что «признаком одаренности ребенка чаще всего служит несоответствие его ума обычному уровню умственного развития детей его возраста, т.е. опережение возраста» [2]. В современной концепции, разработанной российскими учеными (В.Д. Шадриков, Д.Б. Богоявленская, Ю.Д. Бабаева и др.), понятие одаренности рассматривается уже как «системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности (по сравнению с другими людьми)» [3]. Вместе с тем, следует заметить, что если не будет благоприятных условий для развития одаренности, то она может угаснуть.

Проблема одаренности всегда привлекала внимание исследователей и в настоящее время она состоит в разработке адекватных методик выявления, обучения, развития, поддержки одаренных детей. И это, несомненно, связано с потребностью общества в неординарной творческой личности. Не менее важна также проблема профессиональной и личностной подготовки педагогов и психологов для работы с такими детьми.

По инициативе Президента Республики Казахстан Н.А. Назарбаева для работы с одаренными детьми еще в 90-х годах XX в. была разработана программа «Болашак», которая позволила обучать за рубежом целое поколение талантливой казахстанской молодежи. В 1998 году в Казахстане был создан Республиканский научно-практический центр «Дарын» для выявления и развития одаренных детей и координации работы с ними. В 1999 году в Казахстане была принята «Концепция выявления, поддержки и развития одаренных детей», в основе которой, было запланировано «стимулирование образованности личности и развитие одаренности» [4].

В Послании Президента Республики казахстанскому народу – «Казахстан-2030», отмечалось, что стране необходимы «самостоятельно мыслящие, творческие, одаренные молодые люди. Казахстану крайне важно «наращивать интеллектуальный потенциал». Реализация этого социального заказа осуществляется сегодня в государственной программе развития образования Республики, намеченной на 2011-2020 годы. Она нацеливает на формирование креативного, интеллектуально и гармонично развитого гражданина уже в общеобразовательной школе. В настоящее время основной целью образования становится не просто совокупность знаний, умений и навыков, а основанная на них личностная, социальная и профессиональная компетентность, т.е. умение самостоятельно добывать, анализировать и эффективно использовать информацию, умение рационально и успешно жить в быстро изменяющемся мире, что необходимо и для продуктивного благополучия страны.

Психологическое осмысление и обоснование решений о демократических преобразованиях, особенно в сфере образования нацеливает на соответствие мировым стандартам и «учеба в лучших университетах мира, создание элитных университетов в стране являются необходимыми условиями для подготовки кадров всех уровней управления». В «Законе Республики Казахстан об образовании» (2007 г. с изменениями и дополнениями по состоянию на 13.01.2015 г.) впервые был введён термин «элитарное образование», базирующийся на качественно новых образовательных программах, создании дидактической системы, реализуемой в специализированных организациях образования для особо одаренных граждан. В законе указывается значимость развития творческих, духовных и физических возможностей личности посредством обогащения интеллекта путем создания

условий для развития индивидуальности, приобщения к достижениям отечественной и мировой культуры, интеграция образования, науки и производства».

В настоящее время в Казахстане создана сеть специализированных «Назарбаев Интеллектуальных школ» для одаренных детей с обучением на трех языках, которые успешно функционируют. Программа «Развитие одаренности детей» является результатом совместной работы педагогов Назарбаев Интеллектуальных школ и международных экспертов Центра талантливой молодежи Университета Джонса Хопкинса (США). Основной целью совместного проекта является обучение учителей эффективным методам и стратегиям работы с одаренными детьми, обеспечивающим всестороннее развитие и самореализацию одаренных учеников. В национальной высшей школе также приняты меры по достижению мирового уровня образования. Казахстан вошел в Европейское образовательное пространство, присоединился к Болонской Декларации, в городе Астане создано престижное высшее учебное заведение мирового уровня – «Назарбаев Университет». внедряя в процессы обучения современные методики и технологии на основе международных стандартов, эти учебные заведения являются сегодня эталоном передового опыта работы с одаренными детьми. Нынешнее подрастающее поколение обретает качественно новые ценностные ориентации и потребности, соответствующие запросам обновленного общества, что подтверждает актуальность и дальновидность культурно-исторической теории Л.С. Выготского.

В программе «Стратегии-2050» планируется к середине XXI века «добиться вхождения Казахстана в число 30 самых развитых государств мира» [5]. На системную основу в стране поставлен поиск талантливых детей, обучающихся по программам «Балапан», которая направлена на полный обхват детей дошкольным образованием и «Дарын», охватывающую работу 20 интеллектуальных школ для одаренных детей с углубленным изучением ряда дисциплин. В общей сложности с 1992 по 2010 год в рамках данной программы завершили обучение сотни молодых, талантливых казахстанцев.

По данным ЮНЕСКО, в 2009 году Казахстан занял первое место по индексу развития образования среди 129 стран мира, в результате чего можно заключить, что в последние десятилетия уделяется серьезное внимание развитию системы национального образования в Казахстане.

Основной задачей психолого-педагогической поддержки одаренных детей является не только их выявление, но и своевременное создание благоприятных условий для их интеллектуального и личностного роста в общеобразовательных школах и учреждениях дополнительного образования.

Современные казахстанские исследователи уделяют серьёзное внимание проблемы одаренности детей. Так, У.Б. Жексенбаева выделяет пять важнейших показателей проявления одаренности: «психомоторная (двигательная сфера), интеллектуальная (острота мышления, наблюдательность, исключительная память, разносторонняя любознательность), академическая (увлеченность чтением; богатый словарный запас), творческая (креативность, высокий энергетический уровень, высокую продуктивность) и социальная (лидерство и общительность, способность сопереживать)» [6].

Однако, по мнению А.М. Матюшкина, «если нет творчества, бессмысленно говорить об одаренности» [7]. Б.У. Байтукова также подчёркивает, что «творчество определяется как развитие деятельности по инициативе самого ребенка, как «выход за пределы заданных требований», что обеспечивает создание подлинно творческого продукта, а творческий потенциал – основа для развития одаренности» [8].

Таким образом, главным звеном в развитии одаренности являются творческие возможности ребенка.

В исследованиях Г.Ж. Акылбаевой раскрыт другой важный психологический аспект, связанный с проявлением повышенной чувствительности одаренных детей к возникающим проблемам. Исходя из этого А.Б. Мукашева, А.В. Вишневская рассматривают «одарённость, как вид девиации, порождающей отклоняющееся поведение, что обусловлено

гиперспособностями детей. В этой связи часто отмечается неадекватное отношение к ним со стороны одноклассников, учителей и родителей, и они могут попасть в категорию «трудные дети» [10]. Социально-психологические проблемы одаренных детей, которые порой выражаются в неприязни к школе из-за и нетерпимости к стандартным подходам, несоответствия между физическим, интеллектуальным и социальным развитием, обусловленным стремлением к совершенству; проявлениям сверхчувствительности и потребности во внимании со стороны взрослых требуют особого внимания. Это свидетельствует, о необходимости оказания психолого-педагогической помощи одаренным детям, направленной на создание благополучных условий адаптации, развития способностей, сопровождения ребенка в семье, школе, обеспечивая социальную защиту и охрану детства.

Модель выявления, обучения, развития одаренности основана на поощрении и удовлетворении самостоятельной исследовательской, творческой активности ребенка, которая определяет глубину и широту его творческого познания окружающего мира и самого себя. Это становится возможным благодаря использованию имеющихся в школе ресурсов основного и дополнительного образования детей, созданию единого образовательного пространства для учебной и внеклассной деятельности.

Учеными ныне разработаны разнообразные формы работы с одаренными учащимися. К ним относятся: факультативные предметные кружки по интересам, работа по индивидуальным планам, занятия в профильных классах и школах, интеллектуальные марафоны и др. Так, в Казахстане были успешно проведены такие мероприятия как международный игровой конкурс «Золотое руно»; предметные олимпиады «аль-Фараби»; Республиканская игра «Ак бота»; городские интеллектуальные игры «Азамат» и «Самый умный»; городские конкурсы «Образованная молодёжь – основа независимого государства», мультимедийный фестиваль, конкурс сочинений учащихся и студентов, посвящённых Дню независимости РК и др.

Результативность участия учащихся школ в городских (областных, республиканских) предметных олимпиадах выступает показателем эффективности работы педагогического коллектива по выявлению учащихся, проявляющих способности к изучению определенных учебных предметов и развитию интеллектуальных возможностей. Помимо традиционных предметных олимпиад, школьники принимают участие в разнообразных интеллектуальных конкурсах, что способствует углублению знаний учащихся по основам наук и реализации их интеллектуального потенциала.

Стратегии обучения интеллектуально одаренных учащихся базируются на углубленном и ускоренном изучении различных дисциплин (математики, физики, иностранных языков и др.), научно-исследовательской и проектной деятельности, осуществляемой путём использования активных форм организации обучения. Учебные спецкурсы, кружки, факультативы, корректирующие, развивающие и интегративные программы, а также проблемное обучениие, базирующееся на основе аналитического пересмотра имеющихся сведений, поиска новых смыслов и альтернативных интерпретаций научных феноменов и др. существенно повышают творческий потенциал и любознательность одаренных детей. В Республике функционирует Малая (детская) Академия наук, имеется целая сеть учебных заведений для одаренных детей, в том числе школы-интернаты с физико-математической специализацией, углубленным изучением казахского и английского языков, специализированные музыкальные школы-интернаты, художественные студии, а также есть многочисленные примеры интересных и творческих подходов различных педагогических коллективов к реализации идей и инноваций в работе с одаренными детьми в условиях гимназии.

В 2011 году вышел в свет первый выпуск энциклопедии «Одаренные дети – будущее Казахстана» – полноцветное издание большого формата представляющее подрастающее поколение граждан Казахстана, не просто как одарённых детей, но и как активно развивающихся в личностном плане. Это, приложение к уникальной общенациональной энциклопедии «Лучшие люди Казахстана» представляет собой собрание ценного опыта

успехов и достижений, который существуют, накапливаются, развиваются в Казахстане в настоящее время. В последующих выпусках юные дарования представлены как будущая элита Казахстана, даны сведения о ведущих центрах образования, внедряющих оригинальные образовательные программы, и педагогах, приобщающих своих учеников к богатствам казахской национальной и мировой культуры. Следует также заметить, что аналогичная энциклопедия. «Одарённые дети – будущее России, Казахстана, Украины, Беларуси» издаётся во всех странах содружества, провозглашая девиз: «с нами дети: за нами будущее!».

Поддержка и развитие одаренных детей – благородная миссия, направленная на процветание страны. Ведь одаренные и талантливые дети являются бесценным национальным достоянием, интеллектуальным потенциалом, определяющим направление, темпы и масштабы прогресса государства благодаря которым формируется интеллектуальная элита: личности творческие, яркие, мыслящие, действующие нестандартно. Они задают направление, определяют темп и масштабы прогресса человечества.

Литература

1. Теплов Б.М. Избранные труды. М.: Педагогика, 1985. Т.1. С. 22.
2. Лейтес Н.С. Одаренные дети // Психология индивидуальных различий / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. С. 141.
3. Одаренность: рабочая концепция / отв. ред. Д.Б. Богоявленская, В.Д. Шадриков. Самара, М., 2000.
4. Концепция выявления поддержки и развития одаренных детей в Республике Казахстан. Информационно-методический сборник. Алматы: Дарын. 1999. N 3.
5. Назарбаев Н.А. План нации – Путь к казахстанской мечте. 6 января 2016.
6. Жексенбаева У.Б. Теория и практика работы с одаренными детьми. Монография. Алматы: Таугуль-принт, 2005.
7. Матюшкин А.М. Развитие творческой активности школьника / под ред. А.М. Матюшкина. М.: Педагогика, 1991.
8. Байтукова Б.У. Экспериментальное исследование творческой одаренности учащихся младших классов. / Вестник КазНУ. Серия психологии и социологии, 2004. N 1. С. 73–76.
9. Акылбаева Г.Ж. Особенности чувствительности к проблемам на подсознательном уровне // Материалы конференции: «Человек в психологии: ориентиры исследований в новом столетии». Караганда: Карагандинский гос. ун-т, 2001. С. 9–14.
10. Мукашева А. Б., Вишневская А. В. Социально-педагогические проблемы одаренных детей в Республике Казахстан // Педагогические науки, N 6: Социальная педагогика, 2011. С. 24–29.

УДК 159.928

Буримэ и проективный тест как методики исследования литературных способностей

Ященко Е.Ф. (elfed58@mail.ru)

ФГБОУ ВО «Петербургский государственный университет путей сообщения Императора Александра I» (г. Санкт-Петербург)

Ключевые слова: идеографический принцип; уровень литературных способностей; уровень личностного развития; тип ценностности; учащиеся; контент-анализ.

Аннотация. Описание индивидуальных различий учащихся осуществлялось в рамках идеографического метода. Представлены результаты исследования литературных способностей с помощью буримэ и проективного теста, предполагающего составление рассказов по выбранным картинкам, и сопряженности уровня литературных способностей

и уровня личностного развития: типы ценностности, уровень личностного развития прямо пропорционально соотносятся с соответствующим уровнем литературных способностей.

Bouts-rimes and projective test as techniques of research of literary abilities

Yashchenko E. F.

Keywords: ideographic principle; level of literary abilities; level of personal development; type of value; pupils; content analysis.

Abstract. The description of individual distinctions of pupils was carried out within an ideographic method. Results of a research of literary abilities with the help of bouts-rimes and the projective test assuming making up stories according to the chosen pictures and an associativity of level of literary abilities and level of personal development are presented: types of value and level of personal development are directly proportional to an appropriate level of literary abilities.

Диагностика индивидуальных различий, исследование способностей составляют одно из интереснейших направлений работы с учащейся молодежью [1; 2; 4; 5; 6; 7; 8; 9]. Выбор того или иного принципа исследования – номотетического или идеографического – зависит от решения вопроса о соотношении темперамента и характера в личности (биологического и социального). Описание и понимание целостной души человека, его индивидуальных особенностей и способностей в большей мере подвластно именно идеографическому принципу.

В данной работе представлены результаты исследования литературных способностей, включающих в себя чувство стиля в поэзии и прозе, качество вкусовых предпочтений, информированность, успешность в учебной деятельности по литературе и создание творческого продукта.

Задания творческого характера позволяют учащимся «попробовать себя» в разных жанрах познавательной и литературной деятельности, а преподавателю ненавязчиво поднимать эстетический уровень учащихся в освоения литературы, формировать у них социально значимые ориентации, развивать их литературные и художественные способности.

Гипотезой исследования стало предположение, что уровень литературных способностей сопряжен с соответствующим типом ценностности, уровнем личностного развития; исследовать литературные способности возможно с помощью буримэ и проективного теста с использованием метода контент-анализа.

Методический инструментарий составили буримэ, проективный тест «Типы ценностности» Н.И. Непомнящей [3], личностный опросник Г. Айзенка. Состав компонентов литературных способностей был определен на основе критериев уровней литературного развития В.С. Собкина [4].

«Буримэ (франц. bouts rimes – рифмованные концы) – литературная игра: стихотворение, чаще шуточного характера, на заданные неожиданные и несвязанные по смыслу рифмы».

Буримэ применялось с целью определения уровня литературных способностей и личностного развития учащихся. При анализе полученных результатов были обнаружены не только разные уровни литературных и перцептивных способностей учащихся, но и значительная насыщенность их фактами проекции состояний личности, ситуативной направленности, модальности мироощущения, ценностными ориентациями.

Проективный тест «Тип ценностности» Н.И. Непомнящей включает в себя процедуру троекратного предъявления 24 схематичных картинок респондентам и подробную фиксацию их рассказов по выбранным картинкам после каждого предъявления.

Исследование показало, что из 25 учащихся специальной музыкальной школы и музыкального училища (возраст от 11 лет до 21 года) 76% человек ориентируется на I тип

ценностности – познавательную деятельность, отличаясь широкой любознательностью. У некоторых из них (40% человек) наблюдается также общенческий тип ценностности (IV) с элементами совместного партнерства, совместной деятельности. 32% учащихся показали III тип ценностности – «ценность отношения к себе» и «отношение к себе окружающих». 12% человек наполнили свои рассказы «действиями в соответствии с требованиями взрослых» (II тип ценностности «Учебная деятельность» Б – это подростки 11–13 лет. 8% человек избрали этот же тип ценностности, но вариант В – «действия в соответствии с требованиями данной ситуации».

Результаты исследования позволили отметить, что чем выше тип ценностности, тем выше уровень литературных способностей: выразительнее словарь, разнообразнее, самостоятельнее и оригинальнее сюжеты, ярче образы и глубже выводы.

Приведем несколько примеров.

С-ва Люба, 16 лет, уровень общей успеваемости высокий, показатели по Г. Айзенку: L = 3, JE = 2, N = 6. В течение двух наших встреч рассказала 3 истории по картинкам, которые позволяют установить направленность ее личности на познавательную деятельность и отношение к себе окружающих (направленность, реализующаяся в системе взаимоотношений людей, в ситуации «включены» переживания).

В первый раз она выбрала только две картинки из 24: «Буратино» и «елку». Вот несколько штрихов из ее рассказа: «Елка у меня вызывает такие воспоминания: я, елка, брат и бабушка. На новогодних праздниках родителей не помню. Папа приносил елку даже утром 31. Я приходила из сада и очень обижалась, когда елку без меня наряжали. Я игрушки снимала и наряжала заново. …Я очень обижалась, когда после 31 я заглядывала под елку, а там ничего не было. И вот я в течение года собирала в специальный кулечек конфеты, копила их – в садике утренники всякие были, дни рождения. Но они у меня не дожили до Нового года. Когда родители их нашли, то они все испортились, раскисли…

И еще, у меня родители никогда не создавали иллюзии, что елку дед Мороз приносит. Папа даже несколько раз со мной ходил за елкой. Наряжать елку – самое любимое занятие…

Потом брат уехал учиться. Мне даже нравилось мое одиночество. Брат, а потом и бабушка стали исчезать из жизни, они есть, конечно, просто отношение к бабушке переросло в злобу. Но когда я маленькая болела, я всегда просила, чтобы она ко мне приходила, сидела со мной и рисовала мне – она мне всегда рисовала Снегурочек и Дедов Морозов».

Для второго рассказа Люба выбрала только одну картинку – цветок: «Почему я выбрала тюльпан? Не потому, что мне нравится этот цветок. Я видела в жизни много красивых цветов, как и все люди, тюльпан – один из них. Чтобы цветок меня удивил (розы и другие), таких я никогда не видела. За исключением этого лета.

Летом мы с родителями ходили в лес, на озеро. Папа мне сорвал его. Я прямо остолбенела. Тоненькие листики, резные, типа василька, как называется, точно не знаю. Впервые в жизни я столкнулась не с пышной красотой, а с природной, естественной. Впервые я столкнулась с грацией, грациозностью, с изяществом в этом простом лесном цветке. Это было чудо! На него просто хотелось смотреть».

В третий раз, просмотрев все картинки, она ничего не выбрала, так как ничего её не привлекло, ничто не вызвало впечатлений. Но попросила разрешения рассказать просто так, без картинок. Итак, третий рассказ: «Ездила домой на выходные, ехала в автобусе, а в окно смотрела луна. Впервые она приковала мое внимание. Луна была небольшой, даже незаконченной – полмесяца не хватало. Не знаю, почему я ее раньше не замечала.

Что меня поразило – от нее исходил столб света, который пронизывал все: дорогу, по которой мы ехали, автобус. Она заставляла смотреть на себя, я все время отворачивалась, но хотелось повернуться назад и посмотреть на этот столб света, который, может быть, соединял землю и небо, вернее, меня и небо. А когда луна закрывалась тучами, и ее не было видно, мне было не по себе, я оборачивалась и ждала, когда вновь появится этот столб света. Я смотрела на нее и думала, почему она меня так привлекает? Она не была красивой, не была полной, огромной. Я не хотела говорить красивые слова, использовала самые обыденные,

самый минимум. Хотела передать свои впечатления. Я попыталась сочинить стихотворение…

«А луна глядит в окно, // проницая ночи мрак. // А луна глядит в окно, // И не спрятаться никак // От свеченья этой ночи. // А луна глядит в окно… // Вот уже и на стекле… // А луна глядит в окно… // … Она во мне…»

Люба – очень требовательная к себе и окружающим девушка, тревожная, часто от чувства большой ответственности зажимается физически и психологически, тяжело переживает свое одиночество. Не случайно, что в окружающей действительности ее более всего привлекает непознанное ею, необычное, яркое, жуткое, часто трагическое, печальное, оно ближе ее душевной организации. У Любы V (высокий) уровень литературных способностей (УЛС) и V (высокий) системно-ценностный уровень личностного развития (УЛР).

К-й Федор, 14 лет, показатели по Г. Айзенку: L = 1, IE = 5, N = 3. По составленным рассказам Фёдора определяем направленность его личности по типу ценностности как V Тип ценностности «Познавательная деятельность» и IV Общение (общенческий Тип ценностности с элементами совместного партнёрства, совместной деятельности).

В первом рассказе отмечаем конкретное отображение быта, реальности; юноша перебирает функции предметов, действия людей. «Вчерашний день был очень радостным днем в моей жизни. Рано утром мы с моей сестрой встали и собрались идти на рынок. Из дома мы вышли очень рано: еще все спали. Но когда вышли на улицу, они уже были полны народу… Вскоре мы купили все и собрались идти домой. Мы очень нагрузились, но все равно шли домой с радостью, потому что купили все, что нужно было, и по сходной нам цене. … Когда мы пришли домой, мне надо было заниматься, и я пошел заниматься. Но меня прервал звонок. Мне позвонил мой друг, с которым мы недавно поссорились. И мне было весело, так как он меня вспомнил и понял, что он был не прав по отношению ко мне. Он со своей мамой пригласил меня купаться на карьер. И мы провели на карьере прекрасные полтора часа и т.д.» Этот рассказ вызвали к жизни только четыре картинки: «дом», «мальчик», «телевизор», «девочка».

Второй рассказ возник как реакция на одну картинку – «памятник Петру I». Федор рассказал о своей поездке к старшей сестре, живущей в Санкт-Петербурге, об экскурсиях и театрах: «Несколько лет назад на мою долю выпала замечательная возможность для поездки с оркестром в Санкт-Петербург, в котором я должен был солировать. Я был очень счастлив, что, наконец, увижу описанный Пушкиным город. Мне хотелось поскорее все увидеть, узнать…».

В третьем рассказе, для которого Федор выбрал тоже одну картинку – «шахматы», юноша рассказывает о том, как его еще маленьким мальчиком привели в шахматную школу, а дома с ним играл в шахматы папа: «Но я меньше всего выигрывал, больше проигрывал. Я тогда еще не понимал, что когда я выигрывал – мне папа поддавался. Раньше я не любил проигрывать, а сейчас я понимаю, что надо уметь проигрывать. Но все-таки шахматы сыграли немаловажную роль в моей жизни, в моем развитии. Они хорошо развивают умственные (логические) способности человека».

Словарь во всех трех рассказах богатый, сюжеты разнообразные, выразительные интонации, составление рассказов сразу по картинкам, без подготовки и раздумий, Федор четко контролировал свои действия и совершенствовал способы работы, направленные на содержание задания.

На основании трех рассказов Федора можно сделать вывод о его высоком V уровне литературных способностей и высоком V уровне личностного (системно-ценностный) развития. Доказывает это и написанное Федором буримэ, в котором, на наш взгляд, отразился не по-детски сложный и изнурительный труд большого музыканта, облик ранимого и нежного человека.

«Через месяц умру я, дорожки, // Тогда будут открыты окошки. // В этот день не идите дожди. // Ты, мой ангел, меня подожди. // И в день этот прохладный и душный // Взлетит в небо мой дух воздушный. // И пусть в церкви горит горяча // За меня, музыканта, свеча.»

У некоторых учащихся ценности и ценностные ориентации в рассказах просто «лежат на поверхности», легко идентифицируются.

С-ва Ира, 16 лет, показатели по Г. Айзенку: L = 2, JE = 3, N = 12. Вот её первый рассказ: «Доброта, преданность, взаимопомощь – вот главные качества человека. Каждый человек мечтает о жизни долгой и счастливой. Расчетливость – необходимое условие, ужасное, наверное. Но есть и другое, что поддерживает человека в течение жизни – книга – залог мудрости, красота природы. Но самое главное в жизни – сохранение дома. Безжизненность дома, острые взаимоотношения – настоящая трагедия для человека. Соединение всех близких в доме – настоящее счастье для человека». Во втором и третьем рассказах также видна склонность Иры к формулам-определениям, выводам: «Детство – начало жизни, оно сходно и у людей, и у природы. С выходом на свет начинается познание окружающего. Все воспринимается безмятежно, в радостном виде. Так больно, когда это радужное представление вдруг пропадает. Интересы заменяются долгом, обязанностью. Увлечения – необходимые условия существования. Стабильность, устойчивость – это прекрасно, но не угнетает ли человека эта застылость? Быть может, вообще взросление и долгая жизнь вредны? Вероятно, цель жизни – это накопление знаний, мудрости, и тогда вся жизнь станет стремлением к познанию».

Склонность С-вой Иры к философскому раздумью, установлению причинно-следственных связей, теоретизированию видна и в буримэ:

«Все сном объято, все темны окошки. // Ведут, затягивая в мрак, дорожки, // Которые так зыбки: сотни лет дожди, // Дожди сомнения, банального, а «подожди» – // Беспомощная просьба жизни к миру,// Он к нам равнодушный. // Мечта влюбленных – их дворец воздушный, // И их любовь, что так страстна и горяча, // Уходит в глубь веков и гибнет, как потухшая свеча.»

Характеристика типов ценностности в данной методике составлена таким образом, что в ее параметры как обязательный фиксируемый элемент входят языковые и стилевые особенности рассказов, предполагающие в таких типах ценностности, как I Реально-практическое функционирование, II Учебная деятельность соответственно бедный и «средний» словарь, трафаретные сюжеты, предварительное составление рассказов, диктовку или декламационные «учебные» интонации.

В нашем исследовании I тип ценностности – Реально-практическое функционирование коррелирует с I УЛС и I размытым (несформированным) УЛР; соответственно II тип ценностности – Учебная деятельность коррелирует со II УЛС и II эмотивно-фрагментарным УЛР.

III тип – Ценность отношения к себе (А – через качество выполнения деятельности, Б – отношение к себе окружающих) и IV тип – Общение включает в характеристику языковых особенностей рассказа «средний» и богатый словарь, использование прямой и косвенной речи, причастных и деепричастных оборотов, разнообразные сюжеты, в III типе – полуучебные и полуобщенческие ситуации в ходе эксперимента, упорядоченный отбор картинок (у нас это III УЛС и мотивированный УЛР), в IV типе – ситуации общения, вольный отбор картинок, рассказы составляются по ходу ответов, попытка «художественного», эмоционального исполнения рассказа (в нашем исследовании это IV УЛС и IV системно-ценностный УЛР).

V тип ценности – Познавательная деятельность – предполагает использование испытуемыми простых и сложных предложений, причастных и деепричастных оборотов, прямой и косвенной речи, наличие богатого словаря, специальных терминов из разных областей жизни, разнообразные сюжеты. В нашем исследовании этот тип ценностности коррелирует с V высоким УЛС и V системно-ценностным УЛР.

Таким образом, выдвинутая гипотеза подтвердилась. Существует сопряженность, прямо пропорциональная зависимость уровня литературных способностей и личностного развития: чем выше уровень литературных способностей у учащегося, тем выше тип ценностности в направленности личности и уровень личностного развития, а буримэ и проективный тест имеют методические возможности для исследования литературных способностей.

Литература

1. Карпов А.В., Ященко Е.Ф. Психология способностей. Челябинск: Южно-Уральский ун-т, 2007.
2. Мерлин В.С. Структура личности: характер, способности, самосознание. Пермь: Изд-во Пермского гос. пед. ун-та, 1990.
3. Непомнящая Н.И. О ценности и ее роли в структуре личности // Проблемы формирования социогенных потребностей. Тбилиси: Мецниереба, 1974. С. 124–127.
4. Собкин В.С. Психологический анализ уровней литературного развития старшеклассников: автореф. дис. … канд. психол. наук. М., 1982.
5. Способности и склонности: Комплексные исследования / под ред. Э.А. Голубевой. М.: Педагогика, 1989.
6. Теплов Б.М. Психология и психофизиология индивидуальных различий. М.: Педагогика, 1977.
7. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. М.: Наука, 2003.
8. Цагарелли Ю.А. Психологическое исследование музыкальности как профессионально важного качества: автореф. дис. … канд. психол. наук. Казань: 1981.
9. Ягункова В.П. Сочинение по картине как одна из методик изучения литературных способностей // Способности и интересы / под ред. Н.Д. Левитова и В.А. Крутецкого. М.: Изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1962. С. 111–31.

Часть III. ГЕНЕТИЧЕСКИЕ, НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ, ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ РАЗЛИЧИЙ

УДК 159.922

Некоторые аспекты изучения сиблинговой среды

Баскаева О.В. (baskaeva.oksana@gmail.com)
ФГБНУ «Психологический институт РАО» (г. Москва)

Ключевые слова: номотетический подход; идиографический подход; сиблинг; самооценка; воспринимаемая родительская оценка; сиблинговая оценка

Рассматриваются возможности преодоления дисбаланса между номотетическим и идиографическим подходами в сиблинговых исследованиях. Показана необходимость более подробного изучения индивидуальности сиблингов через исследование их самооценки, взаимной оценки и воспринимаемой родительской оценки.

Some aspects of the study of sibling environment

Baskaeva O.V.

Keywords: nomothetic approach; ideographic approach; sibling; self-evaluation; perceived parental evaluation; sibling evaluation

The possibility to overcome the imbalance between nomothetic and idiographic approaches in sibling research was considered. The need was revealedfor more detailed study of siblings' individuality through the study of their self-evaluation, sibling evaluation and perceived parental evaluation.

Дисбаланс исследовательских подходов и особенности разработки сиблинговой проблематики

Психология индивидуальных различий с момента своего становления, связанного с именем В. Штерна, занималась поиском психологических особенностей, присущих всем, и в то же время выяснением того, как именно данные особенности проявляются у отдельного индивида. Признано, что для наиболее полного анализа индивидуальных различий необходимо сочетание номотетического и идиографического подходов: изучение индивидуальности обогащает представление об общих закономерностях, а изучение последних задаёт систему координат для идиографических исследований.

В современной дифференциальной психологии прослеживается три направления исследований, два из которых относятся к номотетическому подходу [3]. Это, во-первых, анализ структуры психологических свойств, то есть поиск психологических характеристик, определяющих психологический облик человека, и изучение связей между ними; во-вторых, поиск причин формирования индивидуальных различий в психологических особенностях, то есть их биологических и социальных детерминант. Третье направление представляет собой идиографический анализ индивидуальности. Таким образом, наиболее исчерпывающее представление о психологической природе человека можно получить, разрабатывая все эти направления.

Вопрос гармоничного сочетания идиографического и номотетического подходов особенно актуален для недостаточно изученных областей психологии, каковой как раз и являются сиблинговые отношения, – доля идиографического анализа здесь очевидно недостаточна. В отечественной науке сиблинговых исследований чрезвычайно мало; при рассмотрении зарубежных работ бросается в глаза колоссальный перекос в пользу изучения сиблингов детского и подросткового возраста, а также в ситуации, когда один из детей в семье соматически или психически нездоров. Получается, что психологические

характеристики здоровых взрослых, взрослых сиблингов и динамика их отношений исследованы мировой наукой не в полной мере и фундаментальных теоретических оснований для понимания функцинирования сиблинговых отношений в течение жизни пока нет. Соответственно, на сегодняшний день в психологии практически отсутствует и общепринятая «сиблинговая» терминология, что тем более тормозит исследования в данной области.

Выбор конструктов для исследования

Добиться более гармоничного сочетания двух подходов в сиблинговых исследованиях, а точнее говоря, сократить дефицит идиографического подхода в исследованиях индивидуальных различий сиблингов можно, обратившись к подробному изучению сиблинговой среды: к самооценке сиблингов и воспринимаемой ими в семье оценке (родительской и сиблинговой). Выбор данных конструктов для исследования индивидуальности продиктован ролью самооценок и внешних оценок в личностном функционировании, а также онтогенетической связью, присутствующей между этими двумя видами оценок.

Самоценка как интегральная личностная характеристика

Самооценка в системе психологических феноменов занимает почётное место, практически все теории личности обращаются к этому конструкту, понимая его как важнейший фактор регуляции человеческого поведения. Однако ни зарубежная, ни отечественная наука до сих пор не располагает чётким и общепризнанным определением самооценки. Как и многие другие исследователи, рассматривая эту личностную характеристику в русле самосознания, Л.В. Бороздина [2] показала, что самооценка – автономное образование, не сводимое ни к самосознанию в целом, ни к какому-либо из его элементов, и выполняющее присущую только ему специфическую роль. Самооценка подвержена возрастной динамике по своему содержанию и по формальным параметрам (высоте, устойчивости, адекватности); различно соотносится с уровнем притязаний в норме и в случае некоторых соматических заболеваний, а также в связи с личностными переменными (тревожностью, фрустрацией, агрессивностью и др.) и является детерминантой продуктивности учебной деятельности.

В зарубежных работах присутствует ряд определений, отражающих различные аспекты оценивания человеком самого себя: «self-evaluation», «self-concept» и «self-esteem». В русском языке близкими им по смыслу являются термины «самооценивание», «самоконцепция» и «самоуважение». Самооценка – сложный многомерный конструкт, состоящий из фасеток, специфическим образом воздействующих на функционирование личности и содержащий когнитивный и аффективный компоненты (самоконцепцию и самоуважение) [7].

Самоуважение растёт от подростничества к средней взрослости, его пик наблюдается в возрасте около 50 лет и в старости снижается [9]. Вопрос о том, оказывает ли самоуважение влияние на академические достижения и успех в жизни или же напротив – академические достижения и жизненная успешность воздействуют на самоуважение, дискутируется, причём ряд исследователей утверждает, что высокое самоуважение не только не определяет дальнейшие успехи, а напротив, может даже принести человеку вред.

Самоконцепцию многие зарубежные психологи рассматривают как базовую основу детского развития. Считается, что она формируется у детей уже в раннем возрасте, малолетние дети способны различать её параметры и к дошкольному возрасту уже в достаточной мере обладают когнитивными способностями и владеют языком, чтобы рассуждать на тему собственного «Я» [6]. Дети младшего возраста обладают очень высокой самоконцепцией, которая по мере взросления становится более реалистичной и предсказуемой, что можно объяснить, в том числе и изменениями, происходящими в ходе обучения в школе, где по мере перехода из класса в класс всё более выраженной становится конкуренция учеников и заметны различия между ними [10].

Хотя причинно-следственные связи между параметрами самооценивания и другими характеристиками развития остаются до конца невыясненными, установлено, что детское самоуважение и самоконцепция связаны с многочисленными поведенческими, академическими и психологическими переменными [8]. Чем выше уровень самоуважения и самоконцепции, тем лучше социальные и межличностные отношения детей и подростков, тем выше их академические успехи. Низкие уровни самоуважения и самоконцепции коррелируют с трудностями детской и подростковой адаптации.

Родительские и сиблинговые оценки

Для более полного понимания сиблинговой среды как совокупности факторов развития индивидуальных различий необходимо изучать не только самооценки, но воспринимаемые родительские и взаимные оценки сиблингов, несомненно оказывающие заметное влияние на психологический климат в семье.

Важность для формирования самооценки ребёнка воспринимаемой родительской оценки связана прежде всего с тем, что онтогенетически самооценка формируется на основе не только самопознания, но и внешней оценки – момент перехода ребёнка к ориентации с внешней оценки на внутреннюю зафиксирован, например, в исследованиях Л.И. Божович [1]. Родительская оценка сохраняет свою первостепенную важность для ребёнка до подросткового возраста, чтобы затем отдать приоритет оценкам сверстников.

Среди различных оценок, присутствующих в семейной среде, пожалуй, наименее изученными являются сиблинговые (то есть те, которые сиблинги дают друг другу). Между тем сиблинги связаны с детства и эта связь, так или иначе существует между ними всю жизнь. Поэтому воспринимаемая сиблинговая оценка не только влияет на самооценку ребёнка, но и продолжает оказывать определённое воздействие на самоощущение взрослого. В течение жизни сиблинговые отношения подвергаются эволюционным трансформациям: в ранней взрослости различия и противоречия между сиблингами могут сглаживаться, что делает их отношения более эгалитарными, чем в детстве. На этом жизненном этапе многие из них по-прежнему испытывают взаимную привязанность и оказывают друг другу поддержку в сложных ситуациях.

Сравнительный характер оценок в сиблинговой среде

Психологам хорошо известно, что неравенство в родительской привязанности и теплоте по отношению к детям в семье и различия в родительских требованиях к ним подрывают качество сиблинговых отношений в детстве и подростничестве и провоцируют враждебность и конфликты между сиблингами. Родительская различающаяся привязанность и для взрослых сиблингов прочно связана с чувством ревности и обиды. Boll с коллегами [5], исследовав 1020 взрослых 40-54 лет, установили, что отношения сиблингов наилучшие, когда родители обращаются с ними одинаково, и ухудшаются с увеличением фаворитизма в отношении кого-либо из детей. Фаворитированный ребёнок, вероятнее всего, испытывает чувство вины или презрения к своим сиблингам, не пользующимся благосклонностью родителей, а те, в свою очередь, вероятно, испытывают гнев, возмущение и ревность в отношении фаворита [4]. Отсюда напрашивается вывод о чрезвычайно важной для изучения сиблинговой среды особенности воспринимаемой родительской оценки: она носит сравнительный характер; ребёнок или взрослый, воспринимая оценку родителя, всегда сравнивает эту оценку с аналогичной, полученной собственным сиблингом. Сравнительность присуща и самооценке сиблинга: оценивая себя, он одновременно оценивает и своего сиблинга.

Литература

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. 400 с.
2. Бороздина Л.В. Теоретико-экспериментальное исследование самооценки: дис. … д-ра психол. наук. М., 1999. 413 с.
3. Егорова М.С. Психология индивидуальных различий. М.: Планета детей, 1997. 328 с.

4. Angel S. Sibling relationships. In: J.S. Scharff, D. Scharff, editors. New paradigms for treating relationships, New York, NY: Aronson, 2006. P. 99–106.
5. Boll T., Ferring D., Filipp S.H. Perceived parental differential treatment in middle adulthood: Curvilinear relations with individuals' experienced relationship quality to sibling and parents // J Fam Psychol 2003. Vol. 17, N 4. P. 472–487.
6. Davis-Kean P.E, Sandler H.M. A meta-analysis of measures of self-esteem for young children: a framework for future measures // Child Dev 2001. Vol. 72, N 3. P. 887–906.
7. Marsh H.W., Craven R.G. Reciprocal Effects of Self-Concept and Performance from a Multidimensional Perspective: Beyond Seductive Pleasure and Unidimensional Perspectives. // Perspect Psychol Sci 2006. Vol. 1, N 2. P. 133–163.
8. Marsh H.W., Gouvernet P.J. Multidimensional self-concepts and perceptions of control: Construct validation of responses by children. // J Educ Psychol 1989. Vol.81, N 1. P. 57–69.
9. Orth U., Robins R.W., Widaman K.F. Life-span development of self-esteem and its effects on important life outcomes. // J Pers Soc Psychol 2012.Vol. 102, N 6. P. 1271–1288.
10. Wigfield A., Eccles J.S. The development of competence beliefs, expectancies for success, and achievement values from childhood through adolescence. In: Wigfield A, Eccles J.S., editors. Development of achievement motivation, San Diego, CA, US: Academic Press; 2002. P. 91–120.

УДК 159.9.07

Индивидуальные различия осознанной саморегуляции и когнитивных исполнительных функций в регуляции поведения человека

Бондаренко И.Н. (pondi@inbox.ru), Моросанова В.И. (morosanova@mail.ru)
ФГБНУ «Психологический институт РАО» (г. Москва)

Ключевые слова: осознанная саморегуляция, исполнительные функции, общая способность к саморегуляции, планирование, моделирование, оценка результатов

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме изучения произвольной регуляции поведения человека. На основании выполненного обзора и анализа литературы сделан вывод о том, что исполнительные функции лежат в основании процессов и свойств осознанной саморегуляции и соотносятся как когнитивный и метакогнитивный уровни системы регуляции его поведения. Обсуждены методические вопросы изучения общей способности к саморегуляции и исполнительных функций с помощью созданного программного комплекса ДССCР.

Individual differences in conscious self-regulation and cognitive executive functions in human behavior regulation

Bondarenko I.N., Morosanova V.I.

Keywords: conscious self-regulation, executive function, general ability to self-regulation, planning, modelling, results evaluation

Abstract. The study examines the problem of voluntary regulation of behavior. Based on the review and analysis of the literature concluded that executive functions underlie the processes and properties of conscious self-regulation and related to each other as cognitive and metacognitive levels of regulation of activity. Methodical issues of studying the General capacity for self-regulation and executive functions using the software complex DSSRare discussed.

В современной отечественной и западной психологии интерес к исследованию всего спектра проблем, связанных с произвольной регуляцией поведения, неуклонно растет. Этот интерес поддерживается результатами многочисленных исследований, демонстрирующих прямую взаимосвязь между высоким уровнем развития осознанной саморегуляции с

успешностью в различных сферах деятельности, поддержании психического здоровья и благополучия.

Закономерным представляется вопрос становления системы осознанной саморегуляции в онтогенезе, а также выявления факторов, влияющих на этот процесс. В ответ на этот вопрос в рамках нейропсихологии и когнитивной психологии была предложена концепция исполнительных функций (executive functions). В настоящее время в западной психологии накоплен достаточно большой эмпирический материал по этой тематике, в то время как в отечественной психологии нам известны лишь единичные эмпирические исследования [3].

На данном этапе исследователям не удалось выработать единое определение исполнительных функций. Нам представляется интересным и перспективным в рамках изучения способности к осознанной саморегуляции следующее: «Исполнительные функции – значимые способности, которые чаще всего относят к лобным долям, – активируются в новых, не закрепленных в опыте ситуациях, требующих оригинальных решений. Обычно к ним относятся: антиципация, постановка цели, планирование, контроль, а также использование обратной связи» [Stuss, Benson, 1986, p. 244] [Цит. по 1]. Нетрудно заметить сходство этого определения с определением общей способности к саморегуляции, которое дал О.А. Конопкин в своих последних работах: «Общая способность к саморегуляции проявляется прежде всего в успешном овладении новыми (в том числе более сложными) видами и формами деятельности, …в успешном решении нестандартных задач и действенном преодолении нетипичных, незнакомых ситуаций на всех ступенях овладения различными видами деятельности и сферами жизни, в продуктивной самостоятельности, в упорстве и настойчивости в достижении принятой цели» [4, с. 129]. Среди главных признаков общей способности к саморегуляции, которые позволяют судить о ее развитии, О.А. Конопкин называл развитие общего уровня саморегуляции и сформированность функциональной структуры ее компонентов. Обобщая исследования индивидуальных особенностей саморегуляции, В.И. Моросанова выделила в ее структуре когнитивно-операциональный уровень, включающий регуляторные процессы переработки информации: планирование, моделирование, программирование, оценку результатов; личностно-инструментальный, регуляторно-личностные свойства (гибкость, самостоятельность, надежность, ответственность, настойчивость, инициативность), а также интегративный (общий) уровень саморегуляции, характеризующий развитие субъектной активности человека [5].

В эмпирических исследованиях были выделены основные признаки общей способности к саморегуляции: уровень сформированности и гармоничность профиля саморегуляции, ее устойчивость в различных ситуациях, а также наличие развитого внутреннего плана взаимодействия с действительностью. Отмечена значимая роль эмоционального компонента, поддерживающего у субъекта чувство уверенности в своих возможностях достижения цели [6].

Приведенные определения имеют ряд общих черт, а именно: процессы, входящие в состав этих понятий, и ситуация новизны и неопределенности, в которой этот феномен проявляет себя наиболее ярко. Перечень исполнительских функций в различных подходах значительно варьирует, тем не менее, возможно привести перечень наиболее часто исследуемых функций. Относящиеся к мыслительным действиям: планирование, организация, тайм-менеджмент, рабочая память, метакогниции; и относящиеся к регуляции поведения: торможение и контроль импульсов, саморегуляция эмоций, активация действий, гибкость, исполнение в соответствии с целью. Другое объединение функций реализовано в подходе А. Миаке, Н. Фридмана: общий компонент (обслуживание когнитивных функций «высокого уровня»), переключение (как функция ответственная за внимание и переключение задач), торможение (как способность сознательно тормозить доминирующую автоматическую реакцию) [10]. В настоящее время дискуссионным остается вопрос,

являются ли исполнительные функции набором автономных процессов, или это части единой системы произвольной регуляции поведения.

Нерешенность этого вопроса влечет за собой проблему диагностики и оценки этих функций. Отметим, что универсального средства измерения исполнительных функций не существует. Основным средством исследования исполнительных функций являются стандартизированные тесты, в большинстве своем разработанные при изучении очаговых поражений мозга. В настоящее время для этих целей чаще всего используются различные версии WCST [Benton, 1994; Lezak, 1995] для измерения когнитивной гибкости и способности к использованию обратной связи; TMT – методика слежения, направленная на изучение способности переключения и контроля за деятельностью [Benton, 1994; Demakis, 2004]; различные варианты теста Струпа [Demakis, 2004; Lezak, 1995]; тесты на решение проблемных ситуаций и планирования собственных действий – Tower of London Test и др. [Benton, 1994; Lezak, 1995; Shallice, 1982]; COWAT – тест оценивающий способность к активному поиску необходимых сведений в памяти [Burgess, Simons, 2005; Lezak, 1995] (Цит. по 1].

Мы предположили, что разработанный нами методический комплекс «Диагностика ситуационной специфики саморегуляции – ДССС», созданный для диагностики актуальных и стилевых особенностей саморегуляции, а также определения динамики успешности выполнения экспериментальных заданий с различной ситуационной спецификой [5], может быть также использован как комплексная методика для оценки исполнительских функций. Он состоит из двух заданий игрового типа: «Мемори» и «Мореход». Задания не являются логическими или математическими, т.е. единственно верного решения не существует. Задание «Мемори» является специально адаптированной для исследования игрой, в которой необходимо отыскивать парные карточки. Задание «Мореход» позволяет смоделировать ситуацию максимальной неопределенности. В нем испытуемому предлагается провести корабль от старта до финиша с преодолением разнообразных препятствий. Успешность зависит от того, смог ли испытуемый сформировать внутренний план взаимодействия с действительностью. Начиная движение, он видит только часть карты, причем выбранный маршрут на экране не отображается, а корабль «сносят» с маршрута ветра и течения. Единственный надежный способ достичь цели – воспользоваться клавишей «пробел», которая ориентирует испытуемого в направлении цели и маршрута движения. По ходу движения испытуемому предлагаются дополнительные цели, достижение которых может значимо ухудшить результат выполнения основного задания. Полученные ранее результаты позволяют утверждать, что в незнакомой ситуации при выполнении экспериментальных или даже профессиональных заданий, прежде всего, актуализируются процессы Моделирования и Оценки результатов, а также регуляторно-личностное свойство Гибкости [7, 8]. Поэтому, по окончании выполнения заданий испытуемым дается обратная связь о промежуточных результатах тестирования: время, баллы, количество ошибок – после чего предлагается еще раз выполнить аналогичные задания, но с некоторыми частными измененными параметрами.

Рассмотрим, каким образом можно формировать показатели процессов саморегуляции при экспериментальном исследовании саморегуляции испытуемых на примере процесса Планирования. Известно, что процесс планирования характеризует индивидуальные особенности целеполагания и удержания целей, отражает уровень сформированности у человека способности осознанно планировать свою деятельность. При высоком уровне планирования эта способность сформирована, планы реалистичны, детализированы, иерархичны, действенны и устойчивы, сами цели выдвигаются самостоятельно. Если планирование развито слабо, планы подвержены частой смене, поставленная цель редко бывает достигнута. Такие индивиды предпочитают не задумываться о своем будущем, цели выдвигают ситуативно и обычно несамостоятельно. В качестве критерия мы использовали показатель процесса планирования из многошкального опросника «Стиль саморегуляции учебной деятельности – ССУДМ [5], валидность которого уже установлена. Приведем результаты корреляционного анализа «сырых»

показателей методики ДСССР и шкал опросника ССУДМ (N = 48). Выявлены взаимосвязи со следующими показателями методики ДСССР (*испытание 1*): чтение описаний всех препятствий (r = - 0,52**), количество столкновений с препятствиями, замедляющими плавание (r = - 0,32*), время пересечения границы внешнего коридора плавания (r = - 0,33*), количество собранных звездочек (r = - 0,35*). В *испытании 2:* время чтения инструкции о плавании (r = - 0,38*), количество прочитанных описаний препятствий (r = - 0,54**), количество столкновений с препятствиями, замедляющими плавание (r = - 0,38*), время пересечения границы внешнего коридора плавания (3 раз) (r = - 0,39*), время пересечения границы внешнего коридора плавания (4 раз) (r = - 0,54**), время пересечения границы внешнего коридора плавания (5 раз) (r = - 0,54**). Анализ корреляционных взаимосвязей ярко продемонстрировал, что наибольшее количество высоко значимых связей ($p < 0,01$) показателя планирования (ССУДМ) и методики ДСССР мы обнаруживаем во втором испытании, после того как испытуемые ознакомились с заданием. Высокому планированию соответствует отсутствие столкновений с препятствиями, редкое пересечение границ второго коридора, что замедляет продвижение к цели, и низкая отвлекаемость на дополнительные (отвлекающие) цели – звездочки. Во втором испытании, планирование тем выше, чем меньше время чтения инструкций. Это означает, что испытуемый свободно ориентируется в заданиях, исходя из полученного опыта, и способен точно следовать своей цели, действуя как можно быстрее. Планирование тем выше, чем реже испытуемый сталкивается с препятствиями, а также, чем реже пересекает границы коридоров проложенного маршрута.

Аналогичным образом формируются показатели остальных процессов саморегуляции и регуляторно-личностных свойств. Анализируя специфику предлагаемых в методике заданий, можно предположить, что возможно на основании первичных параметров сформировать ряд показателей исполнительных функций. Так результаты задания «Мемори» позволяют оценить объем рабочей памяти, внимание, стратегии, которые используют испытуемые для достижения наилучшего результата. А задание «Мореход» при незначительной доработке – планирование, time-management, удержание главной цели в фокусе внимания, настойчивость, гибкость, стратегии продвижения к цели.

Исследователи выделяют еще одну исполнительную функцию – способность управлять своими эмоциями. Проведенное ранее исследование показало, что возможно выделить группы учащихся, различающихся по спектру испытываемых при выполнении неизвестных нетипичных заданий эмоций [2]. Данная информация важна для организации практической помощи учащимся, так как эти предпочтения являются достаточно устойчивыми характеристиками и связаны с предпочитаемой мотивацией и уровнем познавательной активности.

Интерес к возможности параллельного изучения осознанной саморегуляции и исполнительных функций не случаен. В различных подходах зарубежных исследований взаимосвязь этих регуляторных феноменов рассматривается по-разному: исполнительные функции как результат саморегуляции, как предиктор саморегуляции, как медиатор или модулятор взаимосвязи какого-либо психического явления и саморегуляции [9]. Мы предполагаем, что исполнительные функции являются предикторами отдельных процессов и регуляторно-личностных свойств осознанной саморегуляции. При этом перспектива исследования саморегуляции как предиктора успешности в различных видах деятельности состоит не в изучении отдельных определяющих ее факторов, а в раскрытии более сложных, многомерных связей, учитывающих их взаимовлияние, а также опосредствующие эффекты. Все наши исследования индивидуальной саморегуляции дают основания утверждать, что именно осознанная саморегуляция является средством мобилизации индивидуальных особенностей и возможностей человека самого разного уровня для инициации целей активности и организации их достижения [Моросанова, 2006, 2011, 2012] [Цит. по. 5]. Таким образом, в настоящее время акцент в наших исследованиях осознанной саморегуляции делается на том, что она осуществляется как процесс, с помощью которого человек

интегрирует свои психологические ресурсы для выдвижения и достижения целей активности.

Выводы. 1. На основании анализа литературы возможно предположить, что исполнительные функции лежат в основании процессов и свойств осознанной саморегуляции и соотносятся как когнитивный и метакогнитивный уровни системы регуляции поведения. 2. В отличие от исполнительных функций, достаточно произвольно выделяемых в соответствии с задачами исследований, осознанная саморегуляция изначально изучалась как система регуляторных процессов и свойств. 3. Обоснована возможность использования программно-диагностического комплекса ДСССР для оценки показателей исполнительских функций. 4. Результаты совместного исследования осознанной саморегуляции и исполнительских функций могут иметь практическое значение для создания новых методов развития общей способности к саморегуляции.

Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда, проект № 15-06-10855

Литература

1. Алексеев А.А., Рупчев Г.Е. Понятие об исполнительных функциях в психологических исследованиях: перспективы и противоречия [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2010. 4(12). URL: http://psystudy.ru
2. Доценко О.Н., Бондаренко И.Н. Вклад регуляторных и эмоционально-личностных факторов в успешность достижения целей в различных учебных ситуациях / Личностный ресурс субъекта труда в изменяющейся России: материалы IV Международной научно-практической конференции. Кисловодск 08 – 10 октября 2015 / Ч. I: Симпозиум «Субъект и личность в психологии саморегуляции» / под общ. ред. А.В. Бурмистровой-Савенковой, Т.Н. Банщиковой и др. Кисловодск; Москва: ТЭСЭРА, 2015. С. 5–8.
3. Исматуллина В.И., Белова А.П., Малых С.Б. Возрастные особенности планирования в подростковом возрасте // Теоретическая и экспериментальная психология. 2013. Т. 6, N 4. С. 76–85.
4. Конопкин О.А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития //Вопросы психологии 2004. N 2. С. 128–135.
5. Моросанова В.И., Бондаренко И.Н. Диагностика саморегуляции человека. М.: Когито-Центр, 2015. 304 с.
6. Моросанова В.И., Бондаренко И.Н. Общая способность к саморегуляции: операционализация феномена и экспериментальный подход к диагностике ее развития // Вопросы психологии. 2016. N 2. С. 109–124.
7. Моросанова В.И., Кондратюк Н.Г. Дифференциально-регуляторные основы надёжности действий профессионалов // Акмеология. 2012. N 4. С. 68–74.
8. Фомина Т.Г., Ефтимова О.В., Ованесбекова М.Л. Возрастные особенности осознанной саморегуляции младших подростков / Личностный ресурс субъекта труда в изменяющейся России: Материалы IV Международной научно-практической конференции, 8-10 окт. 2015 г., Ч. 2, Симпозиум «Субъект и личность в психологии саморегуляции».
9. HofmannW., Schmeichel B., Baddley A. Executive function and self-regulation // Trends in Cognitive Science. March 2012. Vol. 16, N 3. P. 174–180.
10. Miyake, A., Friedman, N. P. The nature and organization of individual differences in executive functions: four general conclusions // Current Directions in Psychological Science. 2012. Vol. 21, P. 8–14.

УДК159.923

Стрессоустойчивость: достижение высоких результатов в учебной и профессиональной деятельности военного специалиста

Васечко Е.П. (vasechko.1977@bk.ru), Кононова Т.А. (teka712@ mail.ru)
Новосибирский военный институт национальной гвардии
имени генерала армии И.К. Яковлева (НВИ) (г. Новосибирск)

Ключевые слова: стресс; стрессоустойчивость; психологическая подготовка; профилактика психических расстройств

Аннотация: Анализируется стрессоустойчивость и её значение для профессии военнослужащего. Рассматривается механизм психологической подготовки будущих офицеров к экстремальным условиям службы в боевой обстановке.

Stress resistance: to achieve high results in academic and professional military expert

E.P. Vasechko, T.A. Kononova

Keywords: stress, stress tolerance, psychological training of the cadets, prevention of psychological disturbances.

Abstract: Stress and her value is in-process analyzed for the profession of serviceman. The mechanism of psychological preparation of students is examined also to the extreme terms of execution of service in a battle situation. The special meaningfulness the problem of stress acquires today as it applies to professional activity of servicemen. It contingently a geopolitical situation in the world, by economic difficulties in political relationships with the row of countries of European Union, and also specific of military-professional activity.

Проблема стресса у специалистов различных областей профессиональной деятельности приобретает все более возрастающую научную и практическую актуальность в связи с непрерывным ростом социальной, экономической, экологической, техногенной, личностной экстремальности нашей жизни и существенным изменением содержания и условий труда у представителей многих профессий. Перечисленные характеристики так называемого организационного стресса свойственны и учебному процессу, что позволяет рассматривать стрессовые факторы, связанные с процессом обучения студентов и курсантов, в рамках модели организационного стресса. Необходимость получения профессионального образования обусловливает риск манифестации психической патологии в связи с высоким уровнем нагрузки и стресса в этот период жизни. В связи с этим встаёт вопрос о факторах, затрудняющих успешное совладание с жизненным стрессом у студентов и курсантов и о содействии поддержанию психического здоровья в сложный жизненный период.

Стрессоустойчивость входит в систему профессионально-важных качеств специалистов разного профиля, особенно субъектов воинской деятельности. Сущность проблемы состоит в противоречии, заключающемся в том, что, с одной стороны, военнослужащий вовлечен в экстремальное пространство профессиональной деятельности и это требует от него проявления стрессоустойчивости, а с другой – развитию стрессоустойчивости военнослужащих в профессиональной деятельности уделяется недостаточное внимание. Особую актуальность проблема развития стрессоустойчивости приобретает в связи с социальной, политической и практической значимостью обеспечения соответствующего уровня стрессоустойчивости в деятельности военнослужащих. От успешной разработки этой проблемы зависит общая ориентация практики в подготовке высокопрофессиональных военных специалистов, способных продуктивно осуществлять служебно-боевую деятельность в экстремальных условиях, поддерживая при этом целесообразность поведения и сохраняя необходимое психофизическое состояние.

Учитывая специфику выполнения задач военнослужащими войск национальной гвардии, которые перед ними ставит государство, психологическая подготовка будущего

офицера к ведению боевых действий является важным фактором развития стрессоустойчивости. Ее успешное развитие у военнослужащих на первых годах обучения будет является залогом успеха в учебной, а в будущем и профессиональной деятельности, компетентности развития стрессоустойчивости у подчиненных.

Анализ войсковой практики свидетельствует о значительных проблемах и затруднениях, испытываемых военнослужащими национальной гвардии в стрессовых ситуациях, показывает слабую их стрессоустойчивость, а также отсутствие на сегодняшний день единой научно-обоснованной концепции развития стрессоустойчивости у будущих офицеров к условиям военной службы, которая может существенно повысить уровень успешности выполнения служебно-боевой деятельности, а также сохранить психическое здоровье военнослужащих.

В этой связи с целью повышения уровня стрессоустойчивости у курсантов военного вуза, на наш взгляд, актуальна разработка и применение специальной программы (т.е. тренинговой работы, направленной на развитие стрессоустойчивости), которую необходимо сочетать с военно-профессиональной подготовкой и учебно-тренировочной нагрузкой, т.к. мы полагаем, что стрессоустойчивость – это качество, которое можно и нужно развивать практикой и тренировкой.

Особую значимость проблема стрессоустойчивости приобретает сегодня применительно к профессиональной деятельности военнослужащих. Это обусловлено спецификой военно-профессиональной деятельности, которая неизбежно связана с присутствием внешних и внутренних факторов (действующих постоянно или эпизодически), ее усложняющих, вызывающих развитие трудных состояний: стресса и эмоциональной напряженности, переутомления, депрессии и даже невротических состояний. Р.М. Грановская отмечает: «Психическое напряжение, неудачи, срывы, страх, чувство опасности являются наиболее разрушительными стрессорами для человека. Они, кроме физиологических изменений, приводящих к соматическим заболеваниям, порождают психические следствия эмоционального перенапряжения, неврозы».

Безусловно, что в экстремальных условиях нарушается привычный режим труда и отдыха человека. В тяжелых экстремальных ситуациях психические и другие перегрузки достигают пределов, следствием которых является переутомление, нервное истощение, полнейший срыв деятельности, аффективные реакции и т.д. Воздействие экстремальных условий складывается не только из прямой, непосредственной угрозы жизни человека, но и опосредованной, связанной с ожиданием ее реализации. Это означает, что военнослужащие подвергаются не только физической угрозе, но и значительному риску возникновения особой группы нервно-психических расстройств, известной как посттравматические стрессовые состояния. По данным как зарубежных, так и отечественных исследователей, такие расстройства являются причиной срывов профессиональной деятельности, преждевременного увольнения, межличностных конфликтов, злоупотребления алкоголем и других негативных явлений.

Таким образом, работа по развитию стрессоустойчивости у будущих офицеров военных вузов, с нашей точки зрения, прежде всего, предполагает изучение и анализ стрессогенных факторов, присущих их предстоящей военно-профессиональной деятельности, поскольку возникновение стресса обусловливается не самой деятельностью, а именно факторами, ее сопровождающими и, соответственно, влияющими на человека. При этом при рассмотрении стресс-факторов применительно к деятельности офицера необходимо исходить из того, что он одновременно осуществляет и выполнение задач, определяемых его статусом как военнослужащего, и реализует функции руководителя воинского коллектива. Несмотря на значительный интерес к проблеме стресса, единой классификации стрессогенных факторов в психологической науке нет.

Обобщение проанализированных нами литературных источников позволяет предложить следующую классификацию стресс-факторов применительно к военно-профессиональной деятельности.

По характеру психосоциальной мотивации выделяются:

1. Стрессоры повседневной напряженной профессиональной деятельности. Сюда входят особенности различных сфер деятельности, регламентируемые приказами, нормативными документами.

2. Стрессоры деятельности в экстремальных условиях. В данном случае речь идет о выполнении конкретных военно-профессиональных задач, связанных с риском, угрозой и т. п.

3. Стрессоры семейной жизни. В качестве стрессогенных факторов могут выступать развод, потеря близких людей, супружеские конфликты и т. д.

4. Стрессоры морально-нравственного характера угрызения совести, ответственность за жизнь и здоровье людей, за выполнение задачи и т. п.

5. Стрессоры социальных условий смешанного происхождения. Это, прежде всего изоляция от привычного окружения, связанная с изменением (потерей) значимых социальных связей.

Вышеуказанные стрессоры могут отличаться между собой по времени действия и по характеру воздействия на психику военнослужащего.

По времени действия могут быть:

1. Стрессоры с кратковременным действием (от нескольких часов до нескольких суток): вызывающие тревогу и страх; неприятные физические ощущения; темпа и скорости (необходимость переработать большой поток информации и принять решение, необходимость проявить предельную скорость и быстроту движения); отвлечения внимания; неудачных действий.

2. Стрессоры с длительным действием (от нескольких месяцев до нескольких лет): длительные нагрузки, порождающие усталость (продолжительные дежурства, связанные с определенным риском и опасностью, охрана ценностей, особых объектов, необходимость постоянно выполнять требования начальников в ограниченные сроки и т. д.); изоляции (связанные с длительным отрывом от семьи и привычных условий, командировки в напряженных условиях и др.); ведение длительных боевых действий.

По характеру воздействия на органы чувств можно назвать:

1. Стрессоры визуально-психического ряда (смерть близких, сослуживцев, взрывы; вид крови и др.).

2. Стрессоры слухового ряда (стрельба).

3. Стрессоры осязательно-обонятельного ряда (запах газа, холод, жара, электрический ток и др.). Мы полагаем, что данная классификация стрессогенных факторов довольно условна, и в каждой конкретной области эти факторы могут переплетаться и воздействовать на личность в комплексе, что свойственно для профессиональной деятельности военнослужащих.

К основным стресс-факторам деятельности военных руководителей относятся следующие:

1. Факторы стресса вне воинского коллектива – изменения в обществе; изменения в личной жизни.

2. Групповые факторы стресса – неудовлетворительный социально-психологический климат в коллективе; наличие конфликтов с начальниками, сослуживцами, подчиненными.

3. Факторы стресса внутри воинского коллектива – нереализованные возможности по управлению своей деятельностью и карьерным ростом; характер выполняемой работы; недостатки организационной структуры; стрессогенный стиль управления; временной фактор и др.

Знание названных факторов позволяет организовывать целенаправленную работу по формированию стрессоустойчивости, навыков управления стрессами у будущих офицеров. Как показывают теоретические и экспериментальные исследования, стресс в значительной степени является продуктом образа мысли и оценки ситуации, знания собственных возможностей, степени обученности способам управления и стратегии поведения в

экстремальных условиях. Для совладания со стрессом каждый человек использует собственные стратегии (копинг-стратегии), основанные на его личном опыте и психологических ресурсах. К данному типу личностных ресурсов обычно относят уровень когнитивного развития, особенности Я-концепции и уровня самоконтроля, а также психологические особенности личности, обеспечивающие стрессоустойчивость.

В числе наиболее значимых характеристик личности, обеспечивающих стрессоустойчивость, исследователи называют: личную тревожность, определяющую уровень переживаний напряженности любой экстремальной деятельности; локус контроля; психологическую выносливость (устойчивость) и самооценку. Наша исследовательская работа показывает, что эти характеристики необходимо дополнить такими характеристиками, как нервно-психическая устойчивость и адаптационные возможности военнослужащего. Поскольку перечисленные характеристики являются динамическими образованиями, мы полагаем, что в период обучения курсанта в военном вузе организовать целенаправленную и систематическую работу по их развитию, что повысит его устойчивость к воздействию стрессогенных факторов в предстоящей военно-профессиональной деятельности. Данную работу правомерно рассматривать в качестве первого направления развития стрессоустойчивости у будущих офицеров.

Вторым направлением является обучение их управлению собственным стрессом. При этом под управлением стрессом понимается совокупность стратегий, методов и приемов, позволяющих человеку предотвратить негативное воздействие стрессоров либо свести это воздействие к минимуму.

Сам процесс управления можно представить несколькими вариантами:

1) до появления стресса главные усилия необходимо сосредоточить на проблемах его профилактики;

2) после появления стресса главное внимание уделяется мерам активного противодействия стрессу;

3) в острой стрессовой ситуации осуществляются меры первоочередной самопомощи.

И так, реализация данных направлений, с нашей точки зрения, позволит в значительной степени повысить стрессоустойчивость будущих офицеров, военных руководителей, что, в свою очередь, неизбежно отразится на повышении качества выполнения ими обязанностей по должностному предназначению.

Литература

1. Биденко Р.А. Совладающее с боевым стрессом поведение военнослужащих войск национальной гвардии Российской Федерации // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология: сб. статей. Ялта: РИО ГПА, 2016. Вып. 51. Ч. 6. С. 348–353 с.

2. Бодров В.А., Обознов А.А. Система психической регуляции стрессоустойчивости человека-оператора // Психологический журнал. 2000. Т.21. N 4.

3. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие учения и современное состояние проблемы. М., 1995 г.

4. Большунова Н.Я., Кононова Т.А. Специфика военного характера // Сибирский педагогический журнал. 2014. N 3. С. 144−150.

5. Материалисты Древней Греции / сост. и пер. проф. Дынник М.А. – М.: Госполитиздат, 1955. 240 с.

6. Ответчиков А.В. Психические состояния военнослужащих в особых условиях ведения боевых действий / А.В. Ответчиков. М., 1991. 237 с.

7. Шапарь В.Б. Новейший психологический словарь / под общ. ред В.Б. Шапаря. Ростов- н/Д.: Феникс, 2009. 806 с.

УДК 159.9

Нейропсихологические и индивидуально-психологические детерминанты девиантного поведения подростков

Ю.Н.Гут (gut.julya@ yandex.ru)
ФГБОУ ВПО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», (г. Белгород)

Ключевые слова: временные перспективы, девиантное поведение, латентная леворукость, латентная праворукость, личностная зрелость, межполушарная асимметрия.

Аннотация. Идея базируется на предположении о том, что наряду с биологическими и социальными отечественными и зарубежными теориями девиантного поведения, в современной психологии существует и третье направление – формирование личности определяется диалектическим взаимодействием двух этих направлений: анализ физиологических предпосылок и индивидуально-психологических особенностей для понимания феномена личностной зрелости / незрелости подростков.

Проводится изучение связи нейропсихологических предпосылок, обнаруживаемых в проявлении функциональной асимметрии, с личностными особенностями и ориентировкой активности во времени (временной перспективой). В сравнительном исследовании подростков из общеобразовательной школы и воспитательной колонии решается вопрос о том, могут ли выявленные взаимосвязи между выраженностью личностных особенностей подростков и типом межполушарных асимметрий рассматриваться в качестве предпосылок девиантного поведения.

Neuropsychological and individual psychological determinants of deviant behavior of teenagers

J.N. Gut

Keywords: time perspective, deviant behavior, latent left-handedness, latent right-handedness, personal maturity, interhemispheric asymmetry.

Abstract. The idea is based on the assumption that along with the biological and social by domestic and foreign theories of deviant behavior in modern psychology there is a third direction – development of personality is determined by the dialectical interaction of these two directions: the analysis of the physiological assumptions and individual psychological characteristics for understanding the phenomenon of personal maturity / immaturity of teenagers.

Is carried out to study the relationship of neuropsychological prerequisites, found in the manifestation of functional asymmetry, with personal characteristics and orientation of activity over time (temporal perspective). In a comparative study of adolescents from comprehensive schools and correctional colony, the question of whether the identified relationship between the severity of the personal characteristics of adolescents and the type of hemispheric asymmetries to be considered as prerequisites of deviant behavior.

Наряду с традиционными – биологическими и социальными теориями девиантного поведения, важным направлением исследования является нейро- и дифференциально-психологический подход, позволяющий раскрыть нейропсихологические и индивидуально-психологические детерминанты девиантного поведения подростков.

В нейропсихологии доказана вариативность ролей левого и правого полушарий мозга в обеспечении различных форм и параметров психической активности (функциональная асимметрия мозга – ФАМ). Особенно важную роль в регуляции состояний активности играют префронтальные отделы коры (третий блок, по А.Р. Лурия): обеспечивая формирование планов и программ действий, регуляцию поведения в соответствии с требованиями среды, а также контроль над сознательной деятельностью.

Согласно концепции А.Р. Лурия, роль префронтальных отделов мозга в синтезе целой системы раздражителей и в создании плана действия проявляется не только в отношении актуально действующих сигналов, но и в формировании активного поведения, направленного на будущее [5].

В нашем исследовании «Личностные и нейропсихологические предпосылки девиантного поведения подростков» мы пытались выявить взаимосвязи типов функциональной асимметрии мозга (обусловленной нейропсихологической активностью структур мозга) с личностными характеристиками подростков, являющиеся предпосылками девиантного поведения.

В исследовании приняли участие 120 подростков мужского пола 15-16 лет, из них 60 человек – учащиеся Вейделевской средней общеобразовательной школы (не имеющие дисциплинарных нареканий со стороны педагогов) и 60 человек – воспитанники Валуйской воспитательной колонии (отбывающие наказание более 12 месяцев, то есть прошедшие период адаптации).

В работе использовались 3 блока методик:

1. Методики «Временные ориентации» и «Временной семантический дифференциал» использовались для определения временной перспективы как показателя личностной зрелости и особенностей психологического времени личности (Е.И. Головаха, А.А. Кроник);
2. Методики диагностики индивидуально-психологических свойств личности: опросник Р. Кеттелла (вариант HSPQ); методика определения склонности к отклоняющемуся поведению (СОП), по А.Н. Орел; методика «Уровень невротизации и психопатизации» (УНП, Ленинградский ин-т им. В.М. Бехтерева);
3. Методики диагностики функциональной асимметрии мозга: моторные пробы, включенные в «Карту латеральных признаков» (А.П. Чуприков), применяемые для диагностики индивидуальных профилей латеральности.

В качестве метода диагностики индивидуальных различий в регуляторном блоке лобных отделов была использована моторная проба А.Р. Лурия «перекрест рук» как единственный эффективный показатель скрытой рукости (Н. Сакано, 1982) [10].

Исходя из данных эксперимента на вызванные потенциалы и исследований когнитивных функций, было доказано, что латентная рукость, выявляемая с помощью этой пробы, связана исключительно с функциями лобных долей.

Анализ исследуемых нами индивидуально-психологических особенностей личности, связанных со склонностями к девиациям, выявил ряд существенных связей с показателями функциональной асимметрии мозга.

Соотношение природного и социального факторов наглядно демонстрируется на рисунке 1. Данные, полученные в результате диагностики учащихся школы и воспитанников колонии, сгруппированных по типу асимметрий (с ЛПР в первой подгруппе и с ППР – во второй), обнаруживают существенные различия по склонностям к девиантному поведению в первой подгруппе. Т.е. при доминировании ЛПР наблюдается большой разброс между показателями склонностей к отклоняющемуся поведению (Орел), и более ровные соотношения у двух групп подростков, имеющих доминирование ППР.

При правом типе латерализации преобладают непроизвольные функции, а при латерализации по типу ППР – доминируют произвольные функции, волевой контроль – функции лобных отделов левого полушария. У испытуемых с ППР указанные различия между социальным и природным факторами сглаживаются, хотя у девиантных и тот и другой факторы, не различаясь заметно, существенно ниже.

Лишь при ЛПР наблюдаются значимые различия между школьниками и девиантными подростками. Причем наибольшие различия наблюдаются по параметру «Склонность к преодолению норм и правил».

При ППР разброс значений не столь масштабный. Наивысшие показатели по шкале «Установки на соц. желательность» наблюдаются у школьников с ППР по сравнению с девиантными подростками с ППР.

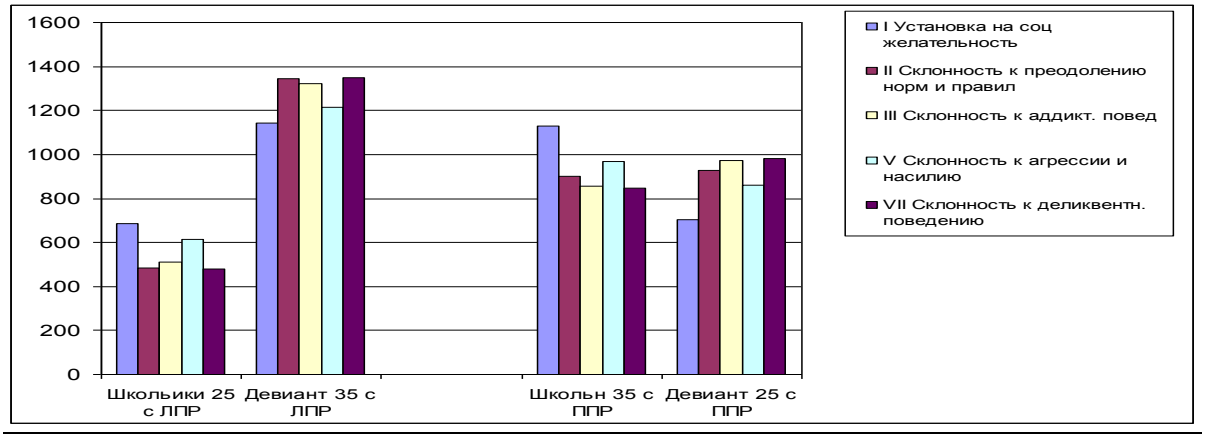


Рис. 1. Соотношение типов личностных установок и особенностей асимметрии у учащихся школы и воспитанников колонии.

Эти результаты, по сути, свидетельствуют о доминирующей роли правополушарного регуляторного блока для девиантных подростков по сравнению с группами подростков-школьников.

Анализ полученных результатов диагностики личностных особенностей подростков показал взаимосвязь ряда личностных черт с показателями функциональной асимметрии. Иными словами, *«правополушарный тип»* отличается от *«левополушарного типа»* по ряду личностных характеристик: для левополушарного характерны индивидуализм, внутренняя сдержанность, интроспекция, конформизм; для правополушарного – активность, возбудимость, нетерпеливость, несдержанность, импульсивность, авантюризм и др.

Для наглядности, сравнение соотношения личностного и природного факторов в группах – учащихся школ и воспитанников колонии изображено на рисунке 2, – левые столбцы диаграммы отражают интегральные свойства социально-личностного фактора (E, H, J, Q2), правые – природные (темпераментальные) свойства (показатели C, D, Q3, Q4).

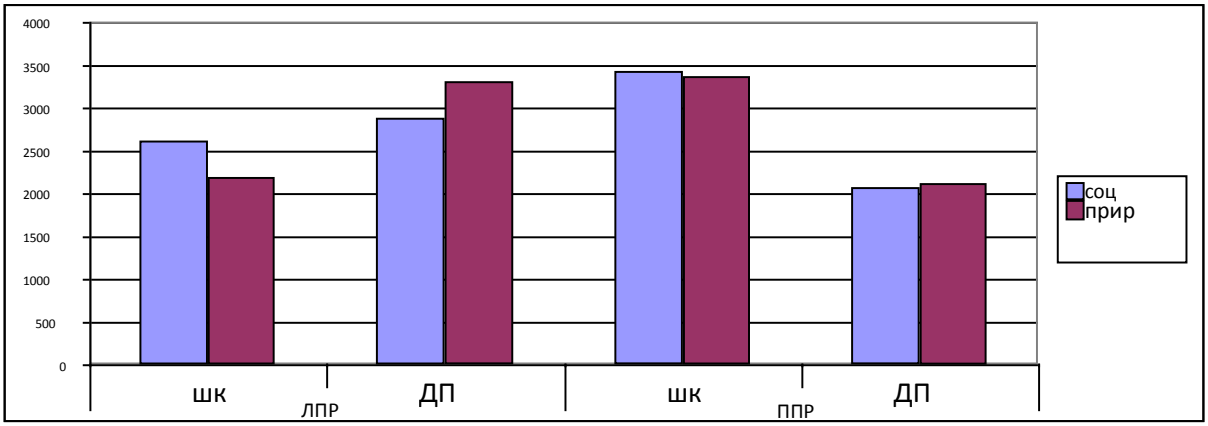


Рис. 2. Соотношение личностного и природного факторов при сравнении двух групп подростков – учащихся школ и воспитанников колонии.

Соотношение природного-социального для групп с ЛПР и ППР на рисунке 2 свидетельствует о доминировании социального фактора у школьников с ЛПР, природного – у девиантных подростков с ЛПР (левая половина рис. 2). В подгруппах же с ППР (правая часть рис. 2) наблюдается некоторое равенство в соотношениях природного и социального – при более высоких значениях обоих параметров у учащихся и низких – у воспитанников колонии.

Таким образом, мы выявили наиболее характерные личностные и поведенческие черты, связанные со склонностью к девиантному поведению. В частности, формирование

импульсивного, аддиктивного, рискованного и других форм девиантного поведения обусловлено как биологическими, так и социальными факторами.

Анализ различных подходов к изучению девиантного поведения подростков позволил разносторонне исследовать актуальную на сегодняшний день проблему природы девиаций.

Полученные в исследовании факты показывают достаточно сложную картину взаимосвязи природно- и социально обусловленных факторов формирования индивидуально-типической траектории развития подростков. Важно отметить, что ценным вкладом в разработку данной проблематики является не только и не столько психодиагностика отклоняющегося поведения, сколько выработка комплексного представления способов переработки информации, характера их освоения и «присвоения» подростком в процессе его личностного становления.

Решение данной проблемы необходимо для оптимизации технологии профилактики отклоняющегося поведения молодежи.

Выводы:

1. В исследовании получили подтверждение гипотезы о роли природного и социального факторов как возможной детерминанты отклоняющегося поведения.

В качестве биологической детерминанты девиантного поведения (личностной незрелости) существенную роль играет соотношение лево- и правополушарных функций.

Особенности ФАМ при ориентировке во времени связаны с синдромом проявления личностной незрелости. Обнаружены значимые взаимосвязи между характером функциональной асимметрии мозга и особенностями ориентировки во времени: подростки с левым показателем функциональной асимметрии мозга преимущественно ориентированы в прошлое, подростки с правым показателем – ориентированы в будущее.

2. На основании полученных данных можно утверждать, что характеристики ориентировки во времени и оценки временных перспектив, характеристики поведения (установки на социальную желательность), а также показатели эмоционально-волевой (флегматичность – возбудимость), коммуникативной (зависимость – самостоятельность) и интеллектуальной сфер, связанные преимущественно с показателями функциональной асимметрией мозга, выступают в качестве индивидных признаков девиантного поведения или степени личностной зрелости.

3. Испытуемые с левым показателем моторных проб, или с латентной леворукостью – ориентированы преимущественно в прошлое, обособлены, необщительны, склонны пренебрегать общепринятыми нормами и ценностями, образцами поведения, склонны реализовать аддиктивное поведение – уход от реальности посредством изменения своего психического состояния и вступать в конфликт с правовыми нормами.

Испытуемые с правым показателем – ориентированы в будущее, они более динамичны, адекватны и эффективны в ситуациях общения, склонны демонстрировать соблюдение социальных норм;

4. Обнаруженные различия между школьниками и воспитанниками колонии в оценке временных перспектив рассматриваются нами в качестве показателей синдрома личностной зрелости/незрелости:

– ориентация на *будущее*, рассматриваемая в качестве показателя личностной зрелости, проявляется преимущественно у школьников;

– ориентация на *настоящее* и *прошлое,* рассматриваемая в качестве показателя личностной незрелости, напротив проявляется преимущественно у лиц с девиантным поведением.

5. Наиболее важные индивидуально-психологические характеристики проявились в эмоционально-волевой и коммуникативной сферах. Такие личностные особенности, как импульсивность, возбудимость, беспечность, эмоциональная неустойчивость, тесно связаны с проявлениями правополушарных функций и сильнее выражены у девиантных подростков, чем у школьников.

Было установлено, что все подростки с левым показателем моторных проб демонстрируют более эмоциональное отношение к оценке времени, активность, нетерпимость, склонность к беспокойству, стремление показать себя в лучшем свете, а также способность к реализации агрессивных тенденций в поведении.

Для респондентов с правым показателем время более организованно и напряженно, они более самостоятельны, независимы, демонстративны, активны, полны энтузиазма, имеют высокое самомнение, хорошие организаторские способности.

На наш взгляд, исследование детей с точки зрения нейропсихологического подхода открывает новые возможности в поиске причин отклоняющегося поведения и позволяет определить условия, снижающие риск девиантности.

Литература

1. Гут Ю.Н. Профилактика девиантного поведения подростков в системе образования // Управление городом: теория и практика. 2016. 1(20), С. 65–70.
2. Гут Ю.Н., Кабардов М.К. Индивидуально-психологические особенности личности подростка с разной функциональной асимметрией мозга // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Гуманитарные науки, 2013. 27(170). Вып. 20. С. 258–268.
3. Брагина Н.Н., Доброхотова Т.А. Левши. М.: Книга, 1994. 232 с.
4. Левин К. Динамическая психология: избранные труды. М.: Смысл, 2001. 572 с.
5. Лурия, А.Р. Основы нейропсихологии. М.: Академия, 2006. 384 с.
6. Москвин В.А. Межполушарные асимметрии и индивидуальные различия человека. М.: Смысл, 2011. 130 с.
7. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего. М.: Смысл, 2004. 280 с.
8. Хомская Е.Д. Нейропсихология. СПб.: Питер, 2011. 496 с.
9. Goldberg E. Introduction: The Frontal Lobes in Neurological and Psychiatric Conditions // Neuropsychiatry, Neuropsychology, and Behavioral Neurology. 2002. Vol. 5, N 4. P. 231–232.
10. Sakano N. Latent left-handedness. Its relation to hemispheric and psychological functions. Jena: Gustav Fischer Verlag, 1982. 122 p.

УДК 159.92

Стратегии разрешения конфликтов студентами вуза с учетом их социального статуса

Демидова Л.И. (demidova272@mail.ru)

Сибирский государственный университет путей сообщения (г. Новосибирск),

Ключевые слова: конфликт; социальный статус; стратегии поведения в конфликте.

Аннотация: в статье рассматриваются понятия конфликта, социального статуса, виды стратегий поведения в конфликте, исследуются индивидуальные различия в выборе стратегий поведения в конфликте студентов вуза с учетом их социального статуса и различной профессиональной направленности.

Strategies for conflict resolution college students with regard to their social status

Demidova L.I.

Keywords: conflict; social status; behavior strategy in conflict.

Abstract: The article discusses the concept of conflict, social status, types of behavior strategies in the conflict, examines individual differences in the choice of behavioral strategies in the conflict university students based on their social status and different professional focus.

Люди отличаются друг от друга по разным критериям: личностным, психологическим, физиологическим, возрастным, этническим и др. В настоящее время специалисты разных профессий нуждаются в психологических знаниях: работая в школе или вузе, в офисе или холдинге, занимаясь воспитанием детей. Третье тысячелетие требует не только знаний о человеке, но и то, как формируются его индивидуально-психологические особенности, что влияет на их формирование, требует не только знаний теоретических, но и использование достижений разных теорий в решении многих практических задач. Ответить на многие вопросы, связанные с индивидуально-психологическими различиями человека, может дифференциальная психология.

Дифференциальная психология – это раздел психологии, который изучает закономерности возникновения и развития индивидуально-психологических различий людей, представителей разных групп [2].

В России большой вклад в развитие дифференциальной психологии внесла школа Б.М. Теплова. Идеи Б.М. Теплова о способностях, одаренности и таланте, о влиянии деятельности на формирование способностей, рассмотрение психических свойств как проявление личности, влияние волевых особенностей на достижения в деятельности, и др. стали отправной точкой для дальнейших исследований его учеников и последователей. Разрабатывая психофизиологический подход к индивидуальным различиям, Б.М. Теплов систематизировал и критически осмыслил огромный материал, экспериментально подтвердил ряд выдвинутых им положений. И сегодня его идеи актуальны в разных отраслях науки, в частности, в инженерной психологии, военной, общей психологии и др. [5].

Одним из важных вопросов для нас является выбор студентами вуза стилей поведения в конфликте с учетом их социального статуса. Под конфликтом понимается противоборство мнений, ценностей, целей, мотивов двух или более оппонентов. Стили поведения в конфликте (соперничество, сотрудничество, компромисс, приспособление, избегание), разработанные К. Томасом, эффективны в определенных условиях, и ни один из них не может быть выделен как самый лучший и универсальный. Наилучший выбор будет определяться текущей ситуацией, а также индивидуально-психологическими особенностями конкретного партнера по взаимодействию [1; 3].

Социальный статус – это позиция человека в малой социальной группе, определяемая его правами и обязанностями в отношении других, сопряженных социальных позиций. Идентичность – это признание окружающими обладания человеком тем или иным статусом. Идентичность усваивается индивидом через процесс взаимодействия с окружающими его другими людьми [5].

В исследовании были использованы следующие методы: тестирование: тест К. Томаса в адаптации Н.В. Гришиной с целью изучения личностной предрасположенности к конфликтному поведению и выявления стилей разрешения конфликтной ситуации; метод социометрических измерений: «Социометрия» Дж. Морено с целью выявления социально-психологических отношений в группе; статуса в группе; психологической совместимости и сплочённости в группе.

Для проведения исследования была определена выборка, в которую вошли 2 группы выпускников бакалавров: студенты-психологи (20 чел.) и студенты экономических профессий (20 чел.) Сибирского государственного университета путей сообщения (СГУПС). Всего в исследовании участвовало 40 человек

Обобщенные результаты исследования для большей наглядности представлены на рисунках 1, 2, 3.

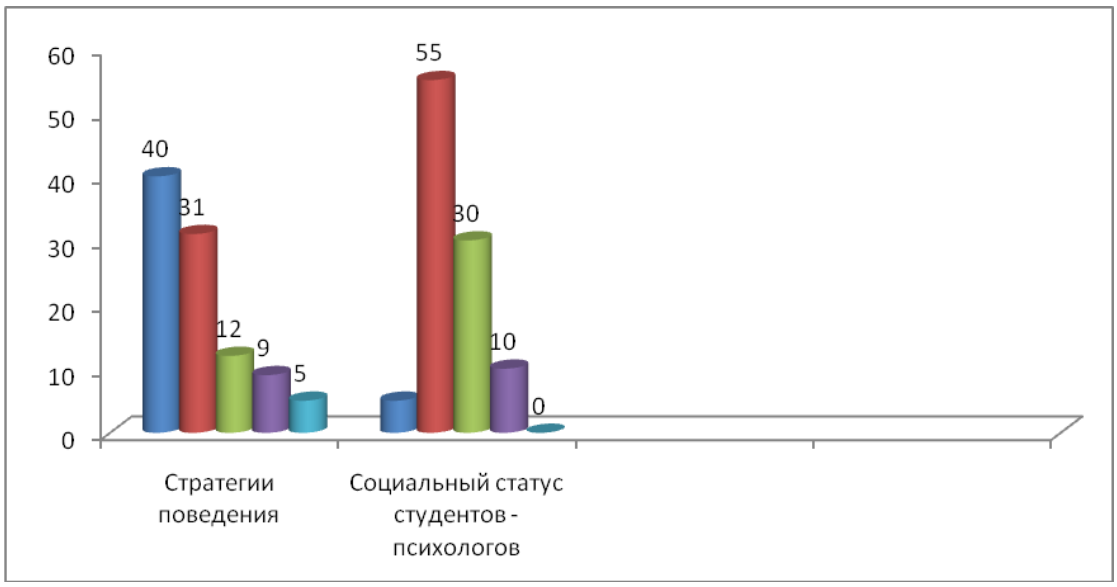


Рис. 1. Стратегии поведения, социальный статус в группе психологов, %.

Примечание: стратегии поведения: 40% – сотрудничество, 31% – компромисс, 12% – приспособление, 9% – соперничество, 5% – избегание.

Социальный статус: лидер – 5%, предпочитаемые – 55%, принятые – 30%, непринятые – 10%, пренебрегаемые – 0%.

Как следует из рисунка 1, большинство студентов-психологов предпочитают стратегию сотрудничества. При разрешении конфликтной ситуации они учитывают свои интересы и интересы оппонента. Также для них характерен выбор стратегии компромисса, т.е. путем взаимных уступок. Менее всего психологи используют стратегию избегания.

По результатам социометрии можно сделать вывод, что в группе есть явный лидер, одиннадцать человек (55%) являются предпочитаемыми, шесть человек (30%) приняты группой, а два находятся в статусе «Непринятые», пренебрегаемых в группе нет.

Результаты исследования по группе экономических профессий несколько иные. На рисунке 2 представлен выбор стратегий поведения студентов экономических профессий в соответствии с их социальным статусом.

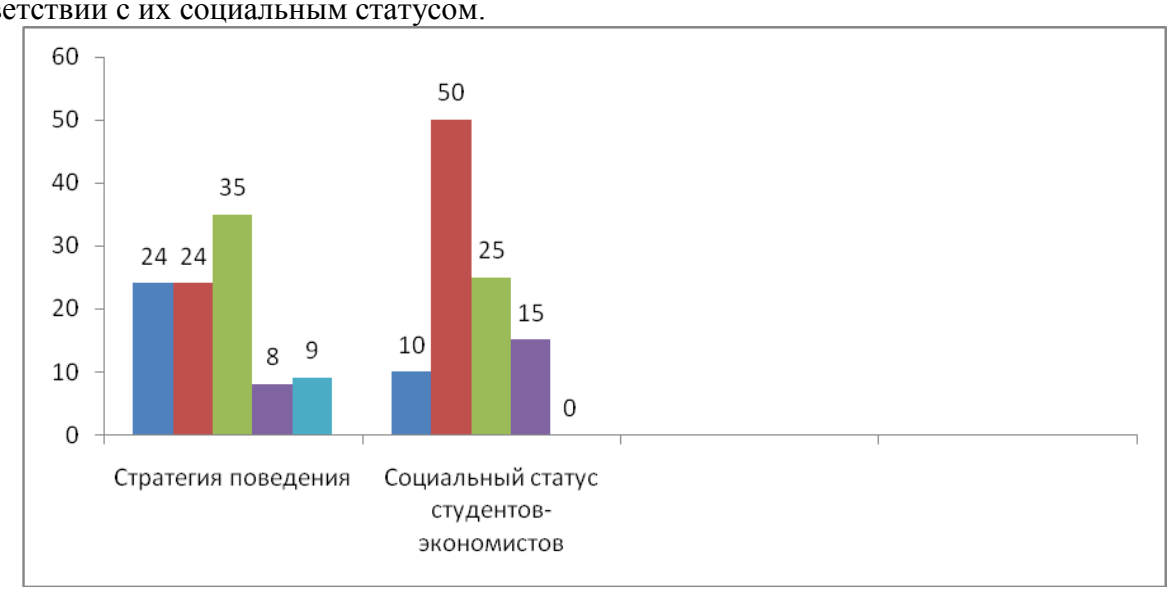


Рис. 2. Стратегии поведения, социальный статус в группе студентов- экономистов, %.

Примечание: стратегии поведения: 24% – сотрудничество, 24% – компромисс, 35% – соперничество, 8% – приспособление, 9% – избегание.

Социальный статус: лидер – 10%, предпочитаемые – 50%, принятые – 25%, непринятые –15%, пренебрегаемые – 0%.

Как представлено на рисунке 2, для студентов экономических профессий характерен выбор стратегии «Соперничество». Они активны и предпочитают идти к разрешению конфликта своим собственным путем, учитывая при этом только свои интересы. Менее всего они готовы приспосабливаться. В их группе есть несколько лидеров, доминирует социальный статус – «Предпочитаемые».

Рассмотрим далее зависимость выбора стратегий поведения студентов в конфликте от их социального статуса (рис. 3).

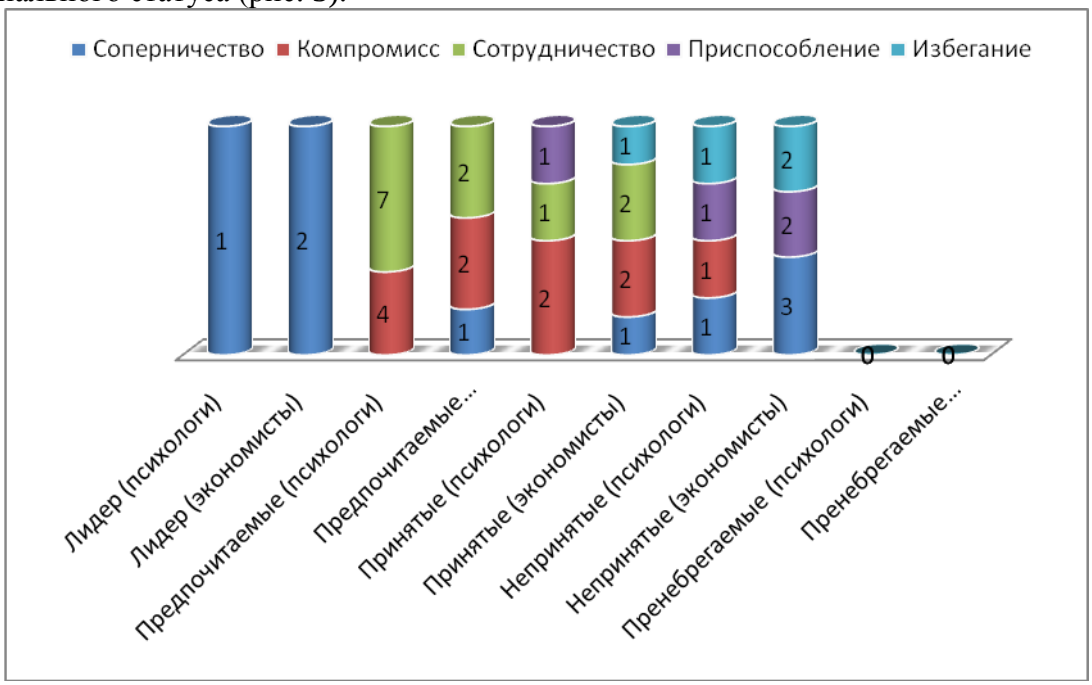


Рис. 3. Связь стратегий поведения в конфликте с социальным статусом студентов-психологов и экономических профессий, чел.

На рисунке 3 представлено следующее: психолог-лидер выбирает стратегию «Соперничество», при доминирующем статусе «Предпочитаемые» выбирается стратегия поведения «Сотрудничество», в социальном статусе «Принятые» доминирует «Компромисс». Возможно, это связано с тем, что выпускники-психологи достаточно выработали профессиональные особенности взаимодействия с людьми, где основным качеством является учет интересов клиента. Студенты экономических профессий при преобладающем статусе «Предпочитаемые» конфликты разрешают, используя стратегию поведения «Соперничество». В обеих группах студенты в статусе «Лидер» предпочитают стратегию «Соперничество». Но соперничество выбирает студент-психолог и три студента-экономиста в статусе «Непринятый». Возможно, они хотели бы занять место лидера в группе. Стратегия поведения в конфликтных ситуациях студентов, занимающих позицию лидера в своих группах, отличается от стратегий поведения большинства членов группы, которые имеют статусы предпочитаемых и принятых. Студенты, предпочитающие соперничество и стремящиеся заставить принять свою точку зрения любой ценой, не принимаются большинством группы.

Таким образом, результаты исследования позволяют сделать вывод об индивидуальных различиях выбора стратегий поведения в конфликте в группах с различной профессиональной направленностью и с разным социальным статусом.

Результаты исследования могут послужить фундаментом для разработки программы тренингов толерантного общения. Данные исследования помогут преподавателям сделать общение со студентами более эффективным и продуктивным, а разрешение конфликтов более конструктивным.

Литература

1. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология: учебник для вузов. М.: ЮНИТИ, 2000. 551 с.
2. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. СПБ: Прайм ЕВРОЗНАК, 2003. 672 с.
3. Демидова Л.И., Залесов Г.М. Управление конфликтом: Практикум. Новосибирск: Изд-во Сиб. гос. ун-та путей сообщения, 2010. 70 с.
4. Демидова Л.И. Исследование стресса у участников образовательного процесса // Вестник Сибирского государственного университета путей сообщения. Новосибирск: Изд-во Сиб. гос. ун-та путей сообщения, 2014. Вып. 31. С. 170–174.
5. Лейтес Н.С. Б.М. Теплов и психология индивидуальных различий [Электронный ресурс] // Электронная библиотека МГППУ: psychlib.ru/mgppu/periodica/VP041982/LTP-036.HTM (дата обращения: 18.09.16).

УДК 159.9.

Методика оценки психологической устойчивости личности старшеклассника профильного класса

Дмитриева Л.Г. (dmitrievalg@mail.ru)[1], Минияров В.М. (vminiyarov@mail.ru)[2], Шиняев К.А. (box.450061@mail.ru)[3]

[1]Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы (г.Уфа), [2]Поволжская государственная гуманитарная академия (г.Самара), [3]Управление Федеральной службы исполнения наказаний России по Республике Башкортостан (г.Уфа)

Ключевые слова: оценка психологической устойчивости старшеклассника; профильный класс; образовательная среда; валидность; надежность.

Аннотация. В статье анализируется проблема психологической устойчивости старшеклассника, на основе которого авторами разработан тест «Определение психологической устойчивости личности», предназначенный для учащихся старших классов. Доказана надёжность и валидность теста. Приводятся различия в динамике психологической устойчивости старшеклассников, обучающихся в профильных и обычных классах.

Methods of evaluating the psychological stability of the individual senior class profile

Dmitrieva L.G., Miniârov V.M., Shinyaev K.A

Keywords: assessment of psychological stability school student; profile class; education wednesday; validity; reliability.

Abstract. This article analyzes the problem of psychological stability high school student, on the basis of which the authors developed a test "definition of psychological stability of personality", intended for senior high school students. Proven reliability and validity of the test. Are differences in the dynamics of psychological stability of high school students enrolled in specialized and regular classes.

Социально-экономические преобразования, происходящие в последние годы в нашей стране, оказывающие влияние на институты образования, находят свое отражение и в личности школьника. В настоящее время число подростков и юношей, переживающих не только возрастной, но и личностный кризис, увеличивается с каждым годом. Вследствие этого психологическая устойчивость может оказаться за гранью нормальной, либо стать источником психологических проблем. Психологическая устойчивость личности играет на этапе школьного обучения огромную роль [5]. Она неизмеримо велика и значима для

процесса взросления, успешного решения задач учебной деятельности, поскольку такая устойчивость личности дает возможность переживать кризис самоидентификации и сохранять гармонию в отношениях с другими людьми в различных жизненных ситуациях.

На каждом возрастном этапе школьного обучения учащийся, так или иначе, проявляет психологическую устойчивость. По мере взросления психологическая устойчивость старшеклассника в структурном и содержательном планах меняется, усложняется и наполняется новым содержанием. Иными словами, она развивается и становится все более многогранной по своей структуре. Содержание психологической устойчивости учащихся 11-12-ти лет значимо отличается от содержания психологической устойчивости старшеклассника. В подростковом возрасте психологическая устойчивость личности отличается нестабильностью, в этом возрасте преобладают противоречивые желания и поступки. Старшеклассник характеризуется более стабильными эмоциональными проявлениями и в целом сформированным образом «Я», что способствует повышению его психологической устойчивости.

При переходе от средней (5-9 классы) к старшей (10-11 классы) ступени образования в качестве важнейших предпосылок успешного обучения и развития выступают ориентированность старших школьников на осознанный выбор профессии и личностное самоопределение, осознание личностной значимости учебно-познавательной деятельности, овладение умениями успешного сотрудничества со взрослыми (родителями и педагогами) и сверстниками, ценностно-смысловые установки, способствующие процессу самореализации. Психологическая устойчивость старшеклассника защищает его личность от дезинтеграции и личностных расстройств, создает основу внутренней гармонии, полноценного психического здоровья, высокой работоспособности и адаптации, особенно в связи с переходом в профильные классы.

Как правило, профильный класс – это новый коллектив. Учащийся встречается с новыми педагогами, осваивает усложнённую учебную программу. Новая образовательная среда, таким образом, влияет на самооценку, стрессоустойчивость, стремление к успеху, и другие факторы психологической устойчивости личности старшеклассника [2].

Для выявления уровней психологической устойчивости личности старшеклассников нами (В.М. Миняров, К.А. Шиняев) был разработан тест «Определение психологической устойчивости личности» для учащихся старших классов. Методика прошла психометрический анализ и была стандартизирована [3].

Задания методики были составлены на основе теоретического анализа конструкта «психологическая устойчивость личности» и опроса испытуемых, (старшеклассники описывали данное понятие). Далее мы выделили структурные компоненты психологической устойчивости личности: когнитивный, волевой, поведенческий. Определили содержательные характеристики выделенных компонентов (опираясь на научные источники и данные опроса испытуемых). Компоненты психологической устойчивости легли в основу теста. Содержание этих структурных компонентов следующее. Когнитивный компонент включает в себя понимание и принятие себя, а также окружения в образовательной среде, соотнесенность представлений о прогнозируемых возможностях с наличным потенциалом; волевой компонент – стабильность, стойкость, сопротивляемость, уравновешенность, эмоциональная гибкость, способность к личностному росту; поведенческий компонент – умение саморегулировать и самоорганизовать свое поведение в различных стрессовых ситуациях, ориентироваться на конструктивное общение в повседневной жизни и деятельности, создавать и поддерживать благоприятные межличностные отношения, разрешать внутриличностные конфликты.

При отборе пунктов (заданий) методики учитывался индекс эффективности и показатель дискриминативности пункта. Индекс эффективности определялся путем деления количества учащихся, давших «ключевой» ответ на их общее количество. Показатель дискриминативности вычислялся как коэффициент корреляции каждого задания методики с общим баллом методики. Показатель дискриминативности задания методики показывает его

релевантность измеряемому показателю (психологической устойчивости личности). Для вычисления коэффициента корреляции использовался критерий r_s-Спирмена. Все значения коэффициентов корреляции заданий методики с итоговым баллом положительны, статистически значимы ($p < 0,01$) и находятся в интервале от 0,23 до 0,58. Это показывает высокую дискриминативность заданий методики.

Методика является валидной. Валидность теста – это степень того, насколько тест измеряет то, для чего он предназначен. Валидность теста основывается как на теории, так и на данных эмпирического исследования. К основным видам валидности относят содержательную и конструктную [4].

Содержательная валидность теста – это степень совпадения между реальным содержанием (заданиями) теста и тем содержанием, которое должно быть (которое характеризует заданный конструкт). Содержательная валидность доказывалась следующим образом. Группе экспертов из пяти человек было предложено оценить соответствие заданий методики измеряемому конструкту по пятибалльной шкале, где 1 – задание полностью не соответствует измеряемому конструкту; 2 – совсем не соответствует; 3 – может быть отнесено к конструкту; 4 – скорее всего соответствует; 5 – полностью соответствует. В качестве экспертов выступили специалисты по психодиагностике, преподаватели психологии вуза.

Конструктная валидность отражает степень репрезентации исследуемого конструкта в результатах теста и определяет область теоретической структуры явлений, измеряемых тестом.

Для выявления конструктной валидности мы применили тест «Диагностика социально-психологической адаптации» К. Роджерса и Р. Даймонда. Конструкт «социально-психологическая адаптация» теоретически связан с конструктом «психологическая устойчивость личности». Взаимосвязь определялась по критерию линейной корреляции Пирсона. Выявлена положительная значимая корреляция, $r = 0,36$ ($p < 0,01$). Данная взаимосвязь является прямой, явно выраженной и отражает высокую степень близости психологической устойчивости личности с адаптацией.

Таким образом, результаты исследования позволяют считать, что разработанный тест психологической устойчивости личности является валидным тестом.

Надежность теста характеризует его качество. Тест считается надежным, если позволяет получать одни и те же показатели для каждого обследуемого при повторном тестировании. Надежность теста определялась путем воспроизводимости результатов тестирования и их точности [1].

Ниже приводится результат оценивания надежности методики методом внутренней согласованности. Для этого был рассчитан коэффициент надежности альфа Кронбаха.

$$\alpha = r = \frac{k}{k-1}\left(1 - \frac{\sum_{i=1}^{k} S_i^2}{s^2}\right)$$

Где k – общее количество заданий (пунктов) теста;

S^2- дисперсия первичных баллов опросника;

S_i^2 - дисперсия первичных баллов по пункту i;

Вычисление данного показателя осуществлялось в статистическом пакете SPSS 15. Полученное значение альфа Кронбаха = 0,573.

Следовательно, данная методика обладает высокой надежностью, т. к. полученное значение альфа Кронбаха входит в интервал от 0,5 до 1.

Мы не проверяли тест на ретестовую надежность (она нужна для оценки риска воздействия ошибок, которые могут повлиять на результат тестирования) потому, что основным условием проведения ретестовой надежности является оптимальный выбор

временного диапазона с тем, чтобы выявить незначимость произошедших изменений. Повторное тестирование проводилось нами в конце учебного года, поэтому при таком большом временном разрыве не может быть адекватных результатов [4].

Стандартизация методики, определение групповых норм, осуществлялась на выборке учащихся 10-х и 11-х классов, объем выборки – 257 старшеклассника.

Проверка соответствия эмпирического распределения нормальному распределению проводилась по критерию λ-Колмогорова-Смирнова. Выявлено, что эмпирическое распределение результатов обследования по авторской методике не отличается от нормального распределения, $\lambda = 2{,}061$, $p < 0.05$. Это позволяет осуществить стандартизацию методики и выделить групповые нормы.

Выявлено, что среднее значение психологической устойчивости личности равно 10,2 балла, стандартное отклонение – 2,2.

Опираясь на правило трех сигм, были выделены групповые нормы для старшеклассников. Статистической норме соответствует интервал $[x_{среднее} \pm \sigma]$. Итак:

От 12,5-15 – высокий уровень ОПУЛ.

8,0-12,5 – средний уровень ОПУЛ.

0-8,0 – низкий уровень ОПУЛ.

Шкала высокого и среднего уровня психологической устойчивости личности является нормой, а низкая показывает отклонения в психологической устойчивости личности.

Интерпретация выделенных уровней.

Старшеклассники с высоким уровнем психологической устойчивости личности при достижении целей адекватно оценивают свои возможности, характер, темперамент, знают, чего хотят, и какие ресурсы необходимы для того, чтобы быть психологически устойчивой личностью. Они уравновешены, стойко преодолевают трудности, отличаются стабильным настроением, способностью к регуляции поведения в экстремальных ситуациях, проявляют высокую социальную активность, обладают высокой работоспособностью, успешно разрешают межличностные конфликты.

Старшеклассники со средним уровнем психологической устойчивости личности недооценивают свои возможности при достижении целей, но имеют представление об особенностях своего характера и темперамента (хотя и не всегда объективное), обладают потенциалом психологической устойчивости, однако часто не знают, что необходимо сделать для того, чтобы эту психологическую устойчивость проявить. Не вполне уравновешены, иногда не в силах преодолеть возникающие трудности, плохое настроение, не в полной мере способны регулировать собственное поведение в нестандартных ситуациях. Разрешение межличностных конфликтов у таких старшеклассников иногда носит деструктивный характер.

Старшеклассники с низким уровнем психологической устойчивости при достижении целей часто завышают свои возможности, у них нет объективной оценки своего характера и темперамента, они плохо ориентируются в ситуациях, которые требуют проявления психологической устойчивости личности. Не уравновешены, часто бывают в плохом настроении, не способны регулировать свое поведение в экстремальных ситуациях, проявляют низкую социальную активность и работоспособность, не умеют разрешать межличностные конфликты.

Представленные выше результаты исследования психометрических показателей теста позволяют заключить, что тест «Определение психологической устойчивости личности» для учащихся старших классов (В.М. Миниярoв, К.А. Шиняев) точно измеряет те структурные компоненты психологической устойчивости личности, которые были положены в основу теста. Тест является валидным и надежным.

Далее при помощи разработанного нами опросника было проведено эмпирическое исследование психологической устойчивости старшеклассников, перешедших в профильные классы. (см. табл.).

Таблица 1. Уровни психологической устойчивости старшеклассников в начале и в конце учебного года (группы с постоянным и сборным составом учащихся).

Уровень психологической устойчивости личности (в %)	Сборный состав учащихся		Постоянный состав учащихся	
	в нач. уч.г.	в конце уч.г.	в нач. уч.г.	в конце уч.г.
Высокий	44,4	38,9	62,3	54,7
Средний	55,6	61,1	34	35,8
Низкий	0	0	3,9	9,5

Из Таблицы 1 мы видим, что высокий уровень психологической устойчивости в обеих группах к концу учебного года имеет тенденцию к понижению (44,4% и 38,9%; 62,3% и 54,7%). Однако в группе со сборным составом учащихся эта тенденция выражена в меньшей степени. Вероятно, это происходит потому, что к концу учебного года по разным причинам в группах снижается интерес к учебе. В группе с постоянным составом учащихся отсутствует мотивация к достижению высоких результатов, они ориентированы на другие ценности. Несмотря на то, что мотивация достижения высоких результатов в группе со сборным составом учащихся выражена в достаточной степени, к концу учебного года, в силу чрезмерной учебной нагрузки и боязни не оправдать ожиданий родителей и педагогов, они в эмоциональном плане не смогли выдержать предъявленных требований. Показатели среднего уровня психологической устойчивости в обеих выборках значимо не изменились, низкий уровень психологической устойчивости в сборном классе не представлен вовсе, а в классе с постоянным составом учащихся низкий уровень психологической устойчивости повысился.

Подводя итог сравнению выраженности психологической устойчивости между выборками в начале и в конце учебного года, констатируем, что в выборке с постоянным составом учащихся к окончанию учебного года уровень психологической устойчивости понижается, а выборке со сборным составом учащихся – повышается. Это свидетельствует о том, что в одном случае отсутствует тенденция к повышению психологической устойчивости (так как учащихся в большей степени интересуют взаимоотношения с одноклассниками), а в другом (там, где есть стремление к власти и достижению успеха), эта тенденция явно выражена.

Таким образом, с помощью эмпирических данных нам удалось подтвердить теоретическое положение о том, что психолого-педагогические факторы психологической устойчивости личности старшеклассников профильных классов отличаются от психологической устойчивости учащихся классов с постоянным составом.

Литература

1. Гуревич К.М., Борисова Е.М. Психологическая диагностика: учебное пособие / К.М. Гуревич, Е.М. Борисова. М.: Изд-во Ун-та РАО. 1997. С. 126.
2. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. М.: Смысл, 2001. 365 с.
3. Шиняев К.А. Особенности психологической устойчивости личности учащегося в образовательной среде как основа для разработки теста психологической устойчивости личности / К.А. Шиняев // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2011. Т. 13, 2(6). С. 1438–1440.
4. Крокер Л., Алгина Дж. Введение в классическую и современную теорию тестов / Л. Крокер, Дж. Алгина. М.: Логос, 2012. 668 с.
5. Дарвиш О.Б. Психологическая устойчивость как базовая характеристика личности // Сибирский педагогический журнал. 2008. N 7. С. 362–370.

УДК 159.922

Тёмная триада в структуре самооценки сиблингов

Егорова М.С. (ms_egorova@mail.ru)[1], Баскаева О.В. (baskaeva.oksana@gmail.com)[2], Паршикова О.В. (ksapa2003@mail.ru)[1], Пьянкова С.Д. (spyank@mail.ru)[1]
[1]Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (г. Москва), [2]ФГБНУ «Психологический институт РАО» (г. Москва)

Ключевые слова: самооценка; личностные характеристики; Темная триада; сиблинг

Аннотация. Изучались взаимосвязи между самооценками личностных характеристик сиблингов (N = 198). Методы: опросники Айзенка, Уровень субъективного контроля, Грязная дюжина, Тёмная триада, Короткий портретный опросник Большая пятерка, Толерантность к неопределенности, Поиск ощущений. Результаты подтверждают гипотезу исследования: количество и структура взаимосвязей различны в группах однополых и разнополых сиблингов.

Dark triad in the structure of sibling's self-evaluation

Egorova M.S., Baskaeva O.V., Parshikova O.V., Pyankova S.D.

Keywords: self-evaluation; personal characteristics; The Dark Triad; sibling

Abstract. We studied the relationships between the siblings' self-evaluations of personal characteristics (N = 198). Methods: Eysenck Personality Inventory, Locus of control questionnaire, The Dirty Dozen, The Dark Triad, Short Big 5, Tolerance Scale, Sensation Seeking scale. The results confirm the hypothesis of the study: the amount and the structure of links are different in groups of same-sex and opposite-sex siblings.

Сиблинговые отношения длятся всю жизнь (дольше, чем отношения с родителями и супругами), природа их со временем претерпевает значительные изменения. Характер этих отношений в детстве оказывает существенное воздействие на социальную адаптацию ребёнка (см., например, [6]) и сохраняет важное значение для личности взрослого [4].

Изучая отношения детей в семье, учёные наряду с многими важными для формирования индивидуальных различий факторами (например, возраст и порядок рождения) выделяют половую принадлежность сиблингов. Отмечается, в частности, что по сравнению с другими сиблинговыми парами («брат – брат», «брат – сестра») сестринские пары отличаются эмоциональной близостью, а братские – наиболее высоким уровнем конкуренции [8]. Имеются данные о высокой значимости для психологического благополучия фактора половой принадлежности сиблингов в пожилом возрасте. Так, пожилые мужчины у которых есть сёстры чувствуют большую эмоциональную защищённость, а члены сестринских пар больше удовлетворены своим социальным статусом [5].

Необходимость изучения самооценки взрослых сиблингов продиктована, во-первых, её ролью интегральной личностной характеристики, тесно связанной с уровнем психологической адаптации и чувством психологического благополучия; и, во-вторых, с недостаточной разработанностью темы взрослых сиблингов в психологии.

Самооценка направлена на собственные достоинства и недостатки и основывается на представлениях субъекта, касающихся самых разных сторон его собственной личности, наружности, поступков и результатов деятельности. Обладая «известным “ядерным” статусом в системе психологических феноменов» [1, с. 3], самооценка до сих пор не имеет общепринятого определения как в отечественной науке, так и за рубежом.

Несомненная важность самооценки для развития личности подтверждается данными метаанализа терапевтических вмешательств с целью повысить самооценку у детей и подростков, свидетельствующими, что повышению самооценки сопутствуют значимые изменения в поведении, личностной сфере и академической успеваемости [7]. причём для

детской адаптации воздействия, направленные на изменения самооценки, оказываются более эффективными, чем меры, направленные на конкретные поведенческие и социальные навыки.

Особенности самооценки связаны с полом субъекта. В различных культурах женщины, как правило, приписывают себе более высокие показатели невротизма, доброжелательности, теплоты и открытости чувствам, а мужчины – уверенности в себе и открытости идеям, причём эти половые различия в оценке себя увеличиваются при более высоком уровне образования и экономического благополучия [10].

Стремление исследователей не ограничиваться рассмотрением относительно нейтральных личностных свойств и расширить представления о социально-значимых негативных привело к возникновению нового для психологии термина – «Тёмная триада» [9], подразумевающего существование синдрома неклинического нарциссизма, неклинической психопатии и макиавеллизма. Хотя все три перечисленные характеристики коррелируют, каждая из них имеет свою структуру связей с другими личностными чертами и вносит собственный вклад в психологический облик «тёмной» личности. К проявлениям Тёмной триады относятся высокомерие, пренебрежение социальными нормами, социальная доминантность, недоброжелательность, обман, манипулятивное поведение, эгоцентризм и эмоциональная холодность.

В данной работе представлены результаты исследования у сиблингов (братьев и сестер) самооценок показателей Темной триады и других личностных характеристик. Проверялась гипотеза о большем сходстве самооценок в парах сиблингов одного пола сравнительно с разнополыми.

Методы

Выборка исследования. В исследовании принимали участие 198 сиблингов – члены 99 однополых и разнополых пар (55 и 44 пары соответственно). Средний возраст старшего сиблинга – 23,3 ± 3,47, младшего – 20,5 ± 2,76 полных лет. По достижении совершеннолетия не все сиблинги поддерживали между собой тесное общение. Некоторые покинули дом родителей, и общение превратилось в эпизодическое либо совершенно прервалось. Некоторые пары сиблингов продолжали проживать с родителями и постоянно контактировать.

Схема исследования. Каждый член сиблинговой пары заполнял семь опросников: опросник Айзенка (адаптация В.М. Русалова, 1992); Уровень субъективного контроля – УСК (Е.Ф. Бажин и коллеги, 1993); Грязная дюжина (адаптация М.С. Егоровой); экспресс-опросник Тёмная триада [3], далее – Экспресс-ТТ; Краткий портретный опросник Большой пятерки [3]; краткий вариант опросника Толерантность к неопределенности (М.С. Егорова, О.В.Паршикова, не опубликовано); краткий вариант опросника Поиск ощущений [2].

Каждый опросник заполнялся испытуемым дважды. Инструкция 1 предписывала определить свою степень согласия с вопросом или утверждением. Затем, по инструкции 2, респондент заполнял те же опросники, но уже за сиблинга: «Представьте, как, по Вашему мнению, ответил (ответила) бы, Ваш (Ваша) брат (сестра)».

Методы анализа данных. Для анализа взаимосвязей вычислялись корреляции Спирмена, оценки нормальности распределения – критерий Колмогорова–Смирнова, различия средних – t-критерий Стьюдента, сходства распределений – критерий хи-квадрат. Статистическая обработка проводилась с использованием пакета компьютерных программ SPSS 18.0.

Результаты

По полученным данным, самооценка значимо ($p < 0,05$) коррелирует с той оценкой, которую получил каждый сиблинг от своего брата / сестры. Это говорит о том, что по изученным личностным характеристикам сиблинги достаточно адекватно оценивают друг друга. Самооценка младших и старших сиблингов не имеет значимых различий ни по одному показателю (оценка по t-критерию); при этом достоверное сходство ($p < 0,05$)

выявлено только по показателям общей интернальности (УСК), макиавеллизма (Грязная дюжина) и психопатии (Экспресс-ТТ).

Выборка сиблингов была разбита на однополые и разнополые пары. Анализировались взаимосвязи 28 одноименных показателей старших и младших сиблингов (и обобщенные, и субшкальные показатели). В подгруппе однополых сиблинговых пар выявлено 67 статистически значимых корреляций ($p < 0,05$); в подгруппе разнополых – 38. Таким образом, у однополых сиблингов достоверных взаимосвязей самооценок по личностным характеристикам почти в два раза больше сравнительно с разнополыми. Эти различия между группами статистически значимы (оценка по хи-квадрат); в группе разнополых количество корреляций с учетом выбранного уровня значимости ($p \leq 0,05$) практически (и статистически, по хи-квадрат) не отличается от количества, которое могло быть получено случайно ($0,05*28*28 \simeq 39$).

В рамках данной статьи рассмотрим более подробно только взаимосвязи обобщенных показателей по всем методикам в подгруппах одно- и разнополых пар сиблингов. Результаты анализа корреляций характеристик темной триады с показателями других методик представлены на рис. 1 (однополые пары) и рис. 2 (разнополые пары). Корреляции показателей Темной триады между собой на рис. не отображены; рассмотрены далее.

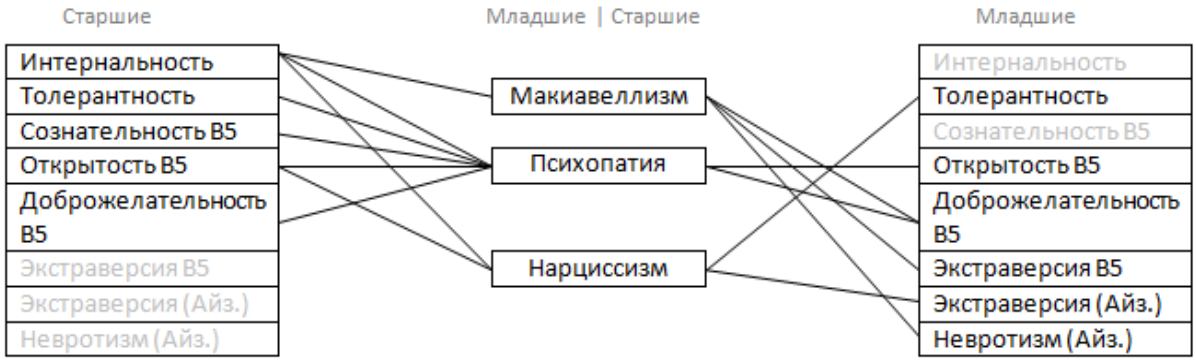


Рис. 1. Взаимосвязи показателей самооценки в группе однополых пар сиблингов (линиями отображены корреляции Спирмена при $p < 0,05$).

Примечания. Здесь и далее на рис. 2: слева – самооценка старших, справа – младших сиблингов в паре; одноименные показатели Темной триады младших / старших обозначены каждый одним прямоугольником в центре. Показатели: Интернальность – Общая интернальность по УСК; Толерантность – Толерантность к неопределенности; с пометкой B5 – показатели Большой пятерки, с пометкой (Айз.) – показатели опросника Айзенка. Бледным шрифтом выделены показатели, по-разному связанные с показателями Темной триады.

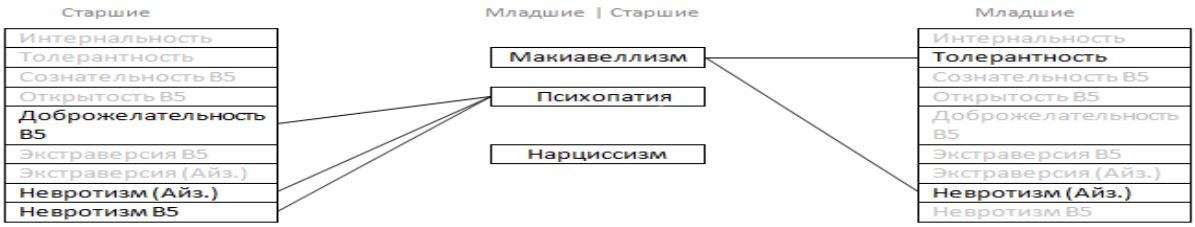


Рис. 2. Взаимосвязи показателей самооценки в группе разнополых пар сиблингов (линиями отображены корреляции Спирмена при $p < 0,05$). См. также примечание к рис. 1.

Наглядно видны различия между подгруппами одно- и разнополых пар сиблингов по количеству (15 и 5 соответственно) и структуре корреляций. Отметим, что есть взаимосвязи темной триады со всеми блоками показателей, кроме Поиска ощущений (последние коррелируют только с другими личностными свойствами, их мы здесь не рассматриваем).

В «однополой» подгруппе наибольшее количество разнообразных связей стягивает на себя психопатия младшего сиблинга (5 корреляций), которая не коррелирует только с

показателями старшего сиблинга по опроснику Айзенка. Чем более высоко младший сиблинг оценивает свои негативные, «темные» психологические черты, тем более интернальным, толерантным к неопределенности, сознательным, открытым новому опыту и доброжелательным описывает себя старший сиблинг. Более высокие показатели старшего сиблинга по темной триаде свойств соответствуют более высоким показателям экстраверсии, невротизма, открытости новому опыту, доброжелательности и толерантности к неопределенности у младшего сиблинга.

В «разнополой» подгруппе сравнительно с «однополой» картина взаимосвязей очень бедна. Обнаруживаются лишь взаимосвязи психопатии младшего сиблинга с невротизмом и доброжелательностью старшего; связи макиавеллизма старшего сиблинга с толерантностью к неопределенности и невротизмом младшего. Самооценка нарциссичности ни у младших, ни у старших сиблингов не коррелирует с самооценкой братом / сестрой иных личностных свойств.

Коррелируют ли между собой показатели «темных» свойств? По накопленным эмпирическим данным, составляющие темной триады являются комплексом взаимосвязанных черт, содержательно имеют общее и отличное; в эксперименте, как правило, обнаруживают между собой значимые корреляции, величина которых сильно варьирует в разных исследованиях [3]. С этим согласуются полученные нами результаты. На всей выборке коррелируют одноименные показатели темной триады, а также макиавеллизм и психопатия старшего с нарциссизмом младшего, нарциссизм старшего с психопатией младшего. Взаимосвязи самооценок по «темным» свойствам личности в зависимости от фактора однополости (разнополости) сиблингов представлены на рис. 3. Сравнительная картина корреляций аналогична вышеописанной.

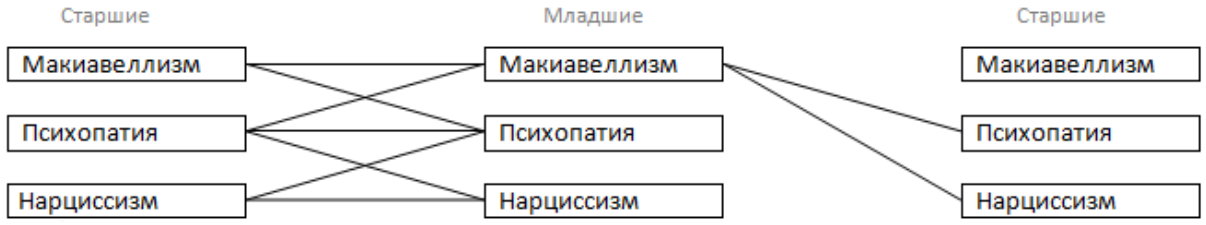


Рис. 3. Взаимосвязи показателей темной триады в подгруппах однополых (слева) и разнополых (справа) сиблингов (линиями отображены корреляции Спирмена при $p < 0,05$).

Выводы

Полученные результаты подтверждают гипотезу исследования. Фактор однополости или разнополости сиблингов значимо влияет на количество и структуру взаимосвязей самооценок темной триады свойств между собой и с иными личностными характеристиками. Можно полагать, что однополость сиблингов не только объективно способствует формированию внутрипарного сходства, но и порождает конвергентную тенденцию к большему отождествлению себя с сиблинговым партнером.

Исследование выполнено при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, проект 14-06-00400-а «Природа вариативности показателей Темной Триады личностных свойств»

Литература

1. Бороздина Л.В. Теоретико-экспериментальное исследование самооценки: дис. … д-ра психол. наук. М., 1999. 413 с.
2. Егорова М.С., Пьянкова С.Д. Поиск ощущений и особенности личностной сферы. Актуальные проблемы психологической службы: Теория и практика: мат. междунар. конф. (Одесса, 8–9 сентября, 1992). Одесса, 1992. Т. 2. С. 140–143.

3. Егорова М.С., Ситникова М.А., Паршикова О.В. Адаптация Короткого опросника Темной триады // Психологические исследования. 2015. Т. 8, N 43. С. 1. URL: http://psystudy.ru (дата обращения: 17.09.2016).
4. Bedford V.H., Volling B.L., Avioli P.S. Positive consequences of sibling conflict in childhood and adulthood // Int. J. Aging Hum. Dev. 2000. Vol. 51, N 1. P. 53–69.
5. Cicirelli V.G. Sibling relationships across the life span. New York: Plenum, 1995.
6. Dunn J. Annotation: sibling influences on childhood and development // J. Child Psychol. Psyc. 1988. Vol. 29, N 2. P. 119–127.
7. Haney P., Durlak J.A. Changing self-esteem in children and adolescents: A meta-analytical review // J. Clin. Child Psychol. 1998. Vol. 27, N 4. P. 423–33.
8. Leder J. Adult sibling rivalry // Psychol. Today. 1993. Vol. 26, N 1. P. 56–63.
9. Paulhus D.L., Williams K.M. The Dark Triad of personality: Narcissism, Machiavellianism, and psychopathy // J. Res. Pers. 2002. Vol. 36. P. 556–563.
10. Schmitt D.P., Realo A., Voracek M., Allik J. Why can't a man be more like a woman? Sex differences in big five personality traits across 55 cultures // J. Pers. Soc. Psychol. 2008. Vol. 94. P. 168–182.

УДК 159.922

Латеральная организация и музыкальные способности у детей

Запесоцкая И.В. (Zapesotskaya@mail.ru)
Курский государственный медицинский университет (г. Курск)

Ключевые слова: профиль латеральной организации, исполнительская деятельность, распознавание и воспроизведение музыкальных произведений.

Аннотация. В статье осуществлен теоретический анализ взаимосвязи профиля латеральной организации и музыкальных способностей у детей по мере созревания структур морфофункциональной организации. Выявлены особенности взаимосвязи психомоторных и психосенсорных функций, обеспечиваемых разными полушариями в исполнительской деятельности у детей с разным профилем латерализации. Определена специфика обучения игре на музыкальных инструментах, обеспечивающих различное взаимодействие правой и левой рук у детей.

Lateral organization and musical abilities in children

Zapesotskaya I.V.

Keywords: profile lateral organization, performing the activities, recognition and playback of music pieces.

Abstract: The article is a theoretical analysis of the relationship of the lateral profile of the organization and musical abilities in children as structures of morphofunctional organization mature. The features of the relationship and psychosensory psychomotor functions provided by different hemispheres in performing activities for children with a different profile lateralization was found. The specificity of learning to play a musical instrument, providing a different interaction of the right and left hands of children was identified.

Современные нейропсихологические исследования свидетельствуют об отсутствии специализированных центров изучения способностей (Р. Картер). Изучение музыкальных способностей и аспекты морфофункциональной проекции интересны с точки зрения оценки пластичности и лабильности нейропсихических функций.

Музыкальные способности мы будем рассматривать в контексте успешности овладения музыкальной деятельностью.

Музыкальная деятельность – это многокомпонентная структура, которая включает восприятие и переработку ритмически организованной музыкальной информации и сложный комплекс сенсомоторной координации и навыков [5].

В сформулированной нами исследовательской гипотезе мы исходим из предположения, что успешность овладения музыкальной деятельностью взаимосвязана с профилем латеральной организации.

Были исследованы несколько групп детей занимающихся музыкальной деятельностью, которые были дифференцированы по профилю латеральной организации на леворуких и праворуких, а также по виду музыкальной деятельности на занимающихся игрой на духовых и струнных инструментах, а также фортепиано.

Различные клинические данные свидетельствуют о роли различных мозговых структур в обеспечении музыкальной деятельности, включающей в себя как восприятие музыки, так и исполнительство, – височных структур обоих полушарий [1; 2], лобных извилин [3; 4], структур, входящих в лимбическую систему [15], и пр. Роли височных структур при восприятии музыки способствуют и работы на модели музыкогенных эпилепсий [7; 15] и музыкальных галлюцинаций [12; 15].

Сравнение музыкантов и не музыкантов с использованием методов нейровизуализации продемонстрировало имеющиеся отличия уже на уровне анатомического строения мозга: установлено увеличение размера задних отделов левой верхней височной извилины (planumtemporale) [13]; увеличение размера мозолистого тела [10; 11], относительного размера мозжечка [9]; увеличение объема серого вещества в первичной моторной и соматосенсорной коре, премоторной области, передней верхней теменной области и в нижней височной извилине [8]. При прослушивании музыки у музыкантов активируется большая площадь слуховых зон, и паттерны активации при задании на различение тех или иных параметров музыки отличаются у музыкантов и людей без опыта систематических занятий музыкой [4; 5].

Изучались две возрастные категории детей занимающихся музыкальной деятельностью: в возрасте до 11 лет (с 8 до 11 лет) – 18 человек, и дети старше 11 лет (с 11 до 14 лет) – 24 человека. Данный возрастной рубеж определялся созреванием структур морфофункциональной организации.

Первоначально оценивался профиль функционально-латеральной организации (по сенсорным и моторным критериям), затем были сформированы группы с леворуким и праворуким профилем латеральной организации, которые сравнивали между собой по нейропсихологическим особенностям- уровню реципрокной координации, а также успешности выполнения музыкальных заданий на узнавание и воспроизведение. Задания дифференцировались по уровню сложности: от наименьшего к наибольшему (общим количеством 10). Ребенок выполнял без ошибок задания на узнавание и воспроизведение и переходил к выполнению следующего.

В итоге:

– у детей, занимающихся на духовых инструментах и игрой на фортепиано с леворуким и праворуким профилем латеральной организации значительных различий в успешности выполнения заданий и реципрокной координации выявлено не было;

– у детей, занимающихся на струнных инструментах с праворуким профилем латеральной организации было выявлено значительное повышение уровня успешности и по узнаванию и по воспроизведению;

– выявлены значительные различия с тенденцией на увеличение в уровне успешности выполнения музыкальной деятельности (узнавание и воспроизведение) вне зависимости от профиля латеральной организации у детей старше 11 лет (от 11 до 14 лет).

Литература

1. Буклина С. Б., Скворцова В. Б. Амузия и ее топическая принадлежность // Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. 2007. N 9. С. 4–10.

2. Корсакова Н. К., Московичюте Л. И. Клиническая нейропсихология. М., 2003. 144 с.
3. Мосидзе В. М. О латерализации музыкальной функции у человека // Функциональная асимметрия и адаптация человека. М.: Науч.-иссл. ин-т психиатрии, 1976.
4. Тонконогий И. М., Пуанте А. Клиническая нейропсихология. СПб.: Питер, 2007. 528 с
5. Плетников М. В. Структурная асимметрия мозга у музыкантов // Science. 1995. V. 267. 5198. С. 699–701.
6. Уэйнбергер Н. В чем секрет завораживающей власти музыки? // Нейробиология. 2005. N 2. февраль.
7. Avanzini G. Musicogenic seizures // Ann. N.Y. 2003. Sci. 999. P. 95–102.
8. Gaser Ch., Schlaug G. Brain structures differ between musicians and non-musicians // The journal of Neuroscience. 2003. October 8. C. 9240–9245.
9. Hutchinson S., Lee L. H.-L., Gaab N., Schlaug G. Cerebellar volume of musicians // Cerebral cortex. 2003. Vol. 13. N 9. P. 943–949.
10. Lee D. J., Chen Yi and Schlaug G. Corpus callosum: musician and gender effects // NeuroReport, Motor system. 2003. Vol 14. N 2. 10 February. P. 205–209
11. Penhune V., Watanabe D., Savion-Lemieux T. The Effect of Early Musical Training on Adult Motor Performance: Evidence for a Sensitive Period in Motor Learning // Ann. N.Y. 2005. Acad. Sci. P. 265–268.
12. Sacks O. Musicophilia. Tale of music and the brain, PICADOR, 2007. 381 p
13. Schlaug G., Jaencke L., Huang Y., Steinmetz H. In vivo evidence of structural brain asymmetry in musicians // Science. New series. 1995. Vol. 267. Issue 5198. Feb. 3. P. 699–701.
14. Schmithorst V. J., Holland S. K. The effect of musical training on the neural correlates of math processing: a functional magnetic resonance imaging study in humans // Neuroscience Letters. 2004. Jan 16. P. 354–365.
15. Wieser H. G. Music and the brain. Lessons from brain diseases and some reflections on the «emotional» brain // Ann. N.Y. 2003. Sci. 999. P. 76–94.

УДК:159.923:612.82

Индивидуальный профиль функциональной асимметрии и личностные особенности

Кадыров К.Б. (kkamol@rambler.ru)
Национальный университет Узбекистана им. Мирзо Улугбека
(Узбекистан, г. Ташкент)

Ключевые слова: индивидуальный профиль функциональной асимметрии; решение; склонность к вынесению суждения; восприятие; склонность к созерцательной позиции; экстраверсия; интроверсия; мышление; чувствование

Аннотация. В данной статье исследуются особенности взаимосвязи индивидуального профиля функциональной асимметрии (ИПФА) со способами реагирования и сосредоточения внимания (экстраверсия-интроверсия), с особенностями сбора информации (сенсорность-интуиция), принятия решений (мышление-чувствование) и со способами организации взаимодействия с окружающим миром (решение-восприятие). В качестве объекта исследования выступили 357 учащихся Академического лицея при Ташкентском государственном техническом университете имени Беруни. Программа исследования включила следующие методики: 1) методика определения ИПФА и 2) Индикатор типов Майерс-Бриггс. Результаты исследования в целом показали, что ИПФА можно рассматривать как один из важных факторов, определяющих способы реагирования и сосредоточения внимания, сбора информации, принятия решений и организации взаимодействия с окружающим миром.

Individual profile of asymmetry and features of personality

Kadyrov K.B.

Keywords: individual profile of functional asymmetry, judgment, propensity to judgment, perception, propensity to a contemplate position, extraversion, introversion, thinking, feeling.

Abstract: In given article features of interrelation of an individual profile of functional asymmetry (IPFA) with ways of reaction and a concentration of attention (extraversion-introversion), with features of gathering information (sensation-intuition), decision-making (thinking-feeling) and with ways of the organization of interaction with surrounding world (judgment-perception) are investigated. Subjects of the research were 357 pupils of the Academic lyceum at Tashkent state technical university named after Beruni. The research program has included following techniques: 1) technique of definition IPFA and 2) Myers-Briggs Type Indicator (MBTI). Results of the research as a whole have shown that IPFA is possibly one of the important factors defining ways of reaction and a concentration of attention, gathering of the information, decision-making and the organization of interaction with surrounding world.

Изучение функциональных асимметрий мозга человека является одним из важнейших проблем современной психофизиологии. Подход к проблеме изучения связи функциональных асимметрий мозга с индивидуальными особенностями был предопределен пионерскими экспериментами Р. Сперри и Р. Майерса, и далее были продолжены Р. Сперри и М. Газзанига. В дальнейшем Дж. Боген обнаружил, что левое полушарие оказалось функционально связанным с использованием вербальных символов, логикой и анализом, а правое – с перцепцией зрительных, пространственных, кинестетических стимулов, с восприятием музыки [1]. Впервые было выдвинуто предположение о связи этих типов мышления с концепцией И.П. Павлова о художественном и мыслительном типах высшей нервной деятельности человека, определяемых, соответственно, преобладанием первой или второй сигнальных систем [2], [3].

А.Р. Лурией еще в 1974 г. было высказано мнение, что в ходе развития нейропсихологии постепенно назрела необходимость постановки вопроса об отношении нейропсихологии к проблеме личности. Было отмечено, что «вопрос об отношении нейропсихологии к проблеме личности является очень сложным, однако крайне актуальным в научном отношении. Его решения требует само развитие и нейропсихологии, и общей психологии» [1].

В этом русле представляет интерес и исследования, проведенные Карлом Юнгом. Им были введены понятия «экстраверсии» и «интроверсии». Кроме этого, он также говорил о возможности различения индивидуальных особенностей по основным психическим функциям, среди которых выделял следующие: мышление и чувствование, ощущения и интуицию. Исходя из этого, он различал «мыслительный», «чувствующий», «сенсорный» и «интуитивный» типы, каждый из которых, в свою очередь, мог быть также «интровертированным» или «экстравертированным». Таким образом, Карлом Юнгом было выделено восемь типов индивидуальности [1].

В целом, можно сказать, что изучение индивидуально-типологических особенностей в их взаимосвязи с функциональными асимметриями мозга является актуальной проблемой, поскольку знание мозговых механизмов психологических различий, может не только обогатить представления об индивидуальных различиях психики, но и оказать значительную помощь, например, в деле образования, обоснованно обогатить и интенсифицировать процесс обучения, а также в решении сложных вопросов профориентации и дифференциально-диагностических задач и др.

Целью настоящего исследования является выявление возможных типов и особенностей индивидуального профиля функциональной асимметрии (ИПФА), а также установить их взаимосвязи со способами реагирования и сосредоточения внимания (экстраверсия-интроверсия), особенностями сбора информации (сенсорность-интуиция),

принятия решений (мышление-чувствование) и способами организации своего взаимодействия с окружающим миром (решение-восприятие).

Методики исследования. Программа исследования включила следующие психодиагностические методики: 1) методика определения ИПФА [1; 2; 5] и 2) Индикатор типов Майерс-Бриггс (MBTI - Myers-Briggs Type Indicator) [4].

Для выявления типов ИПФА нами была использована специальная методика, заимствованная из монографии Н.Н. Брагиной и Т.А. Доброхотовой [2]. В соответствии с содержанием методики испытуемым предъявлялись четыре функциональных проб, выполнение которых позволили определить степень предпочтения рук или глаз испытуемыми.

1. Переплетите пальцы рук. Сверху оказался большой палец левой руки (Л) или правой (П)? Запишите результат.
2. Прицельтесь в невидимую мишень... Если для этого Вы пользуетесь левым глазом, закрывая правый, напишите букву «Л», если наоборот – «П».
3. Станьте в позу Наполеона, скрестив руки на груди. Какая рука оказалась сверху?
4. Попробуйте изобразить бурные аплодисменты. Какая ладонь сверху?

На основании различных сочетаний признаков асимметрии, вырисовываются 16 мини-портретов кратких обобщенных психологических характеристик, которые приводятся ниже.

1. ПППП («полный правша»): только правые асимметрии: консерватизм, ориентация на общепринятое мнение (стереотип); такие люди не любят конфликтовать, спорить, ссориться.
2. ПППЛ: наиболее яркая черта характера – нерешительность.
3. ППЛП: кокетство, решительность, чувство юмора, артистизм, очень контактный тип характера, чаще встречается у женщин.
4. ППЛЛ: редкое сочетание; характер близок к предыдущему, но мягче; наблюдается некоторое противоречие между нерешительностью (левое аплодирование) и твердостью характера; ведущий глаз правый.
5. ПЛПП: аналитический склад ума и мягкость; чаще встречается у женщин; медленное привыкание, осторожность в отношениях, терпимость и некоторая холодность.
6. ПЛПЛ: самое редкое сочетание; беззащитность, подверженность различному влиянию; чаще встречается у женщин.
7. ЛППП: очень частое сочетание; эмоциональность; недостаточная настойчивость в главных вопросах; поддаются мужскому влиянию, что позволяет приспособиться к различным условиям; счастливы в друзьях и легко сходятся с людьми.
8. ЛППЛ: большая, чем у предыдущих типов, мягкость характера, наивность.
9. ЛЛПП: дружелюбие и простота; некоторая разбросанность интересов и склонность к самоанализу.
10. ЛЛПЛ: простодушие, мягкость, доверчивость.
11. ЛЛЛП: эмоциональность, энергичность и решительность.
12. ЛЛЛЛ («полный левша»): антиконсервативный тип характера; способность взглянуть на старые вещи по-новому; наибольшая эмоциональность, индивидуальность, эгоизм, упрямство, иногда переходящее в замкнутость.
13. ЛПЛП: самый сильный тип характера; с трудом меняют свою точку зрения; энергичны, упорно добиваются поставленных целей.
14. ЛПЛЛ: похоже на характер предыдущего типа, неустойчивость, склонность к самоанализу; с трудом находят себе новых друзей.
15. ПЛЛП: легкий характер; умеют избегать конфликтов и легко находят друзей; часто меняют увлечения.
16. ПЛЛЛ: непостоянство и независимость; желание все сделать самому.

Достаточно ценным в данном подходе интерпретации результатов обследования, на наш взгляд, является его практическая ориентированность и простота использования

методики в целом. Однаков настоящее время существует острая необходимость проведения тщательных уточняющих исследований, которые могут детализировать и расширить современные представления о взаимосвязи ИПФАс различными эмоционально-волевыми, адаптивными и интеллектуально-познавательными особенностями личности.

В конце 1950-х гг. типология К. Юнга была переработана и дополнена в США Катариной Бриггс и ее дочерью Изабель Майерс, что привело к созданию Индикатора типов Майерс-Бриггс (MBTI – Myers-Briggs Type Indicator). Методика основана на позициях К. Юнга и учитывает выявление двух различных энергетических способов реагирования и сосредоточения внимания (шкала «экстравертированности-интровертированности»), двух противоположных типов сбора информации (шкала «сенсорность-интуиция»), двух различных способов принятия решений (шкала «мышление-чувствование») и были дополнены двумя разными способами организации своего взаимодействия с окружающим миром (шкала «решение-восприятие»). Таким образом, типология MBTI выделяет 16 типов индивидуальности, которые связаны с разными особенностями восприятия времени, целеполагания, выбора профессии и т.п.

Итак, опросник MBTI И. Майерс и К. Бриггс состоит из 94 пунктов и основан на выявлении двух различных способов пополнения запаса энергии, двух противоположных способов сбора информации, двух различных способов принятия решений и двух различных способов организации своего взаимодействия с внешним миром. В итоге, существуют четыре основных шкалы предрасположенностей [7].

Экстраверсия – интроверсия. Высокие значения означают фокусировку на внешнем мире людей и окружающей среде. Такие люди «заряжаются» энергией в процессе общения, от внешних событий и направляют на них собственную энергию. Низкие значения по данной шкале свидетельствуют об ориентации на своем внутреннем мире. Такие люди «заряжаются» энергией в одиночестве и тратят ее на события внутри себя.

Путь ощущений – путь интуиции. Высокие значения означают стремление максимально использовать данные пять органов чувств для того, чтобы понять, что на самом деле происходит вокруг, особенно для точной оценки ситуации. Низкие значения по данной шкале свидетельствуют о преобладании непосредственного восприятия окружающего мира путем своих осознаваемых или неосознаваемых ассоциаций и представлений.

Ориентация на мышление – ориентация на чувства, эмоции. У людей с высокими баллами по данной шкале мышление предсказывает логические последствия того или иного развития событий. Люди с низкими баллами по данной шкале при работе с информацией исходят из ее личностного значения и смысла для себя и других.

Решение, склонность выносить суждения – восприятие, склонность к созерцательной позиции. У людей с высокими значениями по данной шкале главное место в отношении к миру занимает функция принятия решений. У людей с низкими значениями по данной шкале главное место в отношении к миру занимает функция сбора информации.

В качестве **объекта** настоящего исследования выступили 357 учащихся Академического лицея при Ташкентском государственном техническом университете имени Беруни.

Результаты исследования. Как было сказано выше, для определения ИПФА нами была использована специально предназначенная для этого методика, заимствованная из монографии Н.Н. Брагиной и Т.А. Доброхотовой [2].

С целью детального рассмотрения и тщательного сравнительного анализа всех вариантов ИПФА по шкалам Индикатора типов Майерс-Бриггс (MBTI) был выбран непараметрический критерий Манна-Уитни для сравнения двух независимых выборок. Для удобства рассмотрения межгрупповых различий средние арифметические значения всех групп, выделенных по индивидуальному профилю функциональной асимметрии, представлены в графической форме.

Согласно данным рисунка 1 представители групп с ИПФА ЛПЛЛ, ППП, ПЛЛП, ПЛПЛ и ЛПЛП обладают более высокими показателями по шкале «Экстраверсия – интроверсия».

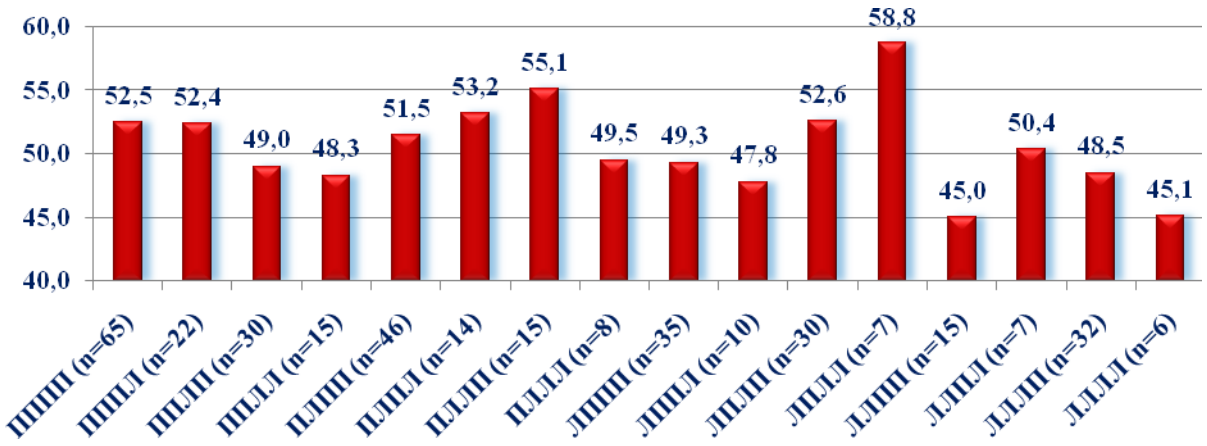


Рис.1. Средние арифметические значения по шкале «Экстраверсия – интроверсия» в группах с различным типом ИПФА.

Однако статистически значимые различия были обнаружены только между группами ЛПЛП и ЛЛППП ($U = 137,5$; $p < 0,05$), а также между группами ППППП и ЛЛППП ($U = 313,0$; $p < 0,05$). Несмотря на более контрастные различия по средним значениям, статистически значимых различий между показателями других групп выявлено не было. Возможно, это связано с недостаточной численностью испытуемых в данных выборках. На основании приведенных результатов можно сделать однозначный вывод о том, что такие типы ИПФА как ППППП и ЛПЛП отличаются более яркой экстравертированностью, а ЛЛППП – наоборот, интровертированностью.

На рисунке 2 показаны, что представители групп ЛППЛЛ, ПЛЛП и ПППЛ обладают более высокими показателями по шкале «Путь ощущений – путь интуиции». Однако статистически значимые различия были обнаружены только между группами ПППЛ и ЛЛЛЛЛ ($U = 31,5$; $p < 0,05$), а также между группами ППЛП и ЛППЛЛ ($U = 56,0$; $p < 0,05$). Между показателями других групп статистически значимых различий выявлено не было. Предположительно такой результат также можно объяснить с недостаточной численностью испытуемых в данных выборках. Получается, что представители таких типов ИПФА как ПППЛ и ЛППЛЛ отличаются стремлением максимально использовать данные пяти органов чувств для того, чтобы понять, что на самом деле происходит вокруг, особенно для точной оценки ситуации. Они больше поглощены реальным миром вокруг себя, а образы и идеи, которые они не могут «потрогать», не привлекают их внимания.

Представители типов ППЛП и ЛЛЛЛ, обладающие сравнительно низкими значениями по данной шкале, наоборот, отличаются склонностью к непосредственному восприятию окружающего мира путем своих осознаваемых или неосознаваемых ассоциаций и представлений. Они стремятся выйти за пределы непосредственно данного и известного – понять значения, смыслы, связи и отношения, используя для этого свою интуицию.

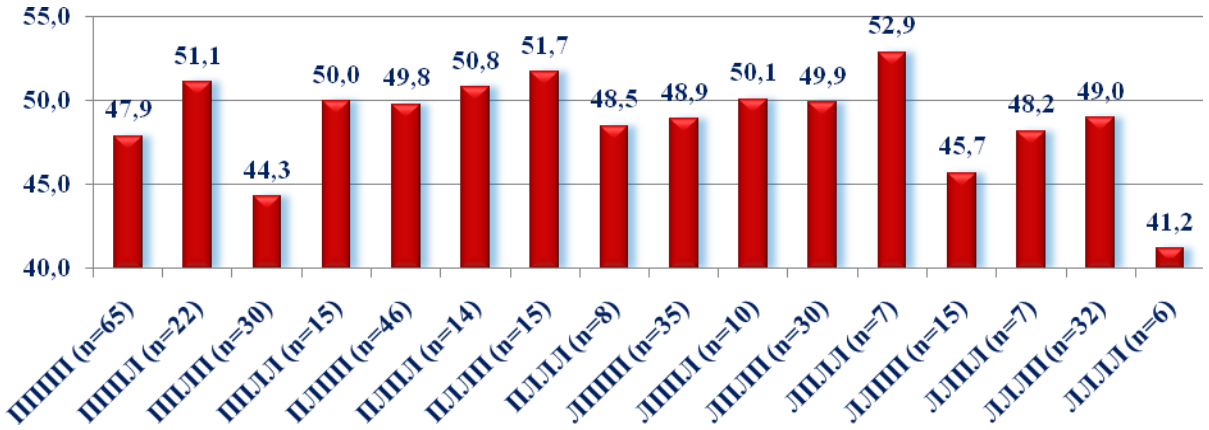


Рис. 2. Средние арифметические значения по шкале «Путь ощущений – путь интуиции» в группах с различным типом ИПФА.

Пожалуй, наиболее контрастными оказались различия между типами ИПФА по шкале «Ориентация на мышление – ориентация на чувства, эмоции» (см. Рис. 3). Достаточно высокие показатели по данной шкале отмечаются в группах ЛЛЛЛ и ППЛП. Наименее высокая выраженность показателей по шкале «Ориентация на мышление – ориентация на чувства, эмоции» наблюдаются у представителей типов ЛППЛ и ППЛЛ. Статистически значимые различия были обнаружены между группами ЛППЛ и ЛЛЛЛ ($U = 9,0$; $p < 0,05$), ППЛП ($U = 76,5$; $p < 0,05$), ПЛЛЛ ($U = 18,0$; $p < 0,05$). Показатели по шкале «Ориентация на мышление – ориентация на чувства, эмоции» у представителей группы ЛЛЛЛ оказались статистически значимо высокими по сравнению с представителями типов ППЛЛ ($U = 15,0$; $p < 0,05$) и ЛППП ($U = 123,0$; $p < 0,05$). И наконец, представители группы ППЛП обладают также статистически значимо высокими показателями по шкале «Ориентация на мышление – ориентация на чувства, эмоции» по сравнению с представителями групп ППЛЛ ($U = 123,0$; $p < 0,05$) и ЛППП ($U = 343,0$; $p < 0,05$).

Обобщая полученные результаты можно отметить, что у представителей групп ЛЛЛЛ, ППЛП, ПЛЛЛ, обладающих сравнительно высокими значениями по данной шкале, мышление предсказывает логические последствия того или иного развития событий. Оценка строится на объективном анализе ситуации, причин и следствий, фактов, в том числе неприятных; для суждения о том, что правильно, а что – нет, подыскиваются объективные критерии. Принимая решение, они стараются быть логичными, непредубежденными, анализируют ситуацию и руководствуются объективными ценностями.

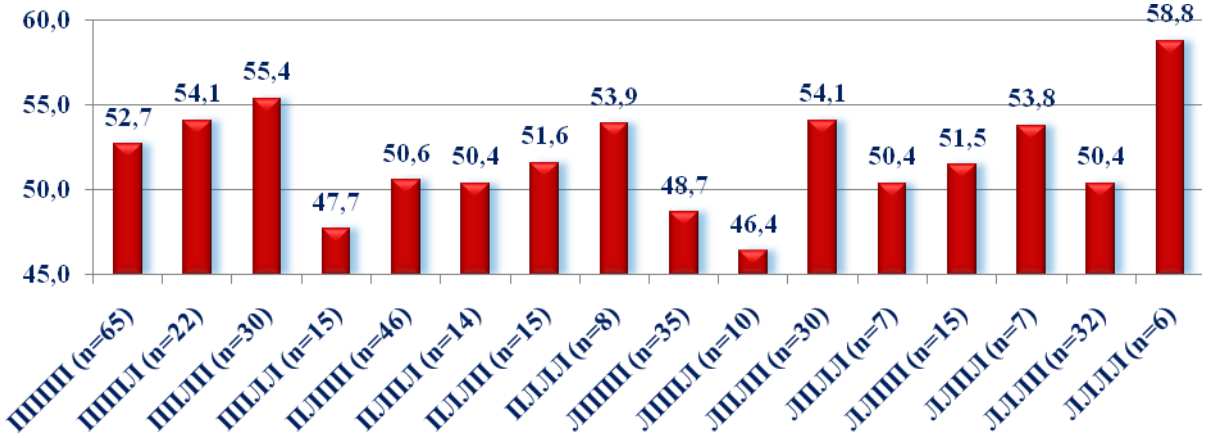


Рис. 3. Средние арифметические значения по шкале «Ориентация на мышление – ориентация на чувства, эмоции» в группах с различным типом ИПФА.

Представители групп ЛППЛ, ППЛЛ и ЛПЛП, обладающие сравнительно низкими значениями по данной шкале, при работе с информацией исходят из ее личностного значения и смысла для себя и других. Принимая решение, ориентируются на ценности людей, а не на абстрактную логичность, учитывают, как это решение подействует на людей. Любят иметь дело с людьми, принимают на себя их проблемы. Главное значение для них имеют субъективные ценности.

На рисунке 4 представлены средние арифметические значения по шкале «Решение, склонность выносить суждения – восприятие, склонность к созерцательной позиции» в группах с различным типом ИПФА. Можно видеть, что у представителей групп ПППЛ, ЛПЛЛ, ЛППЛ и ЛЛПЛ отмечается наиболее высокие показатели по данной шкале. Низкие значения по шкале «Решение, склонность выносить суждения – восприятие, склонность к созерцательной позиции» в группах ЛЛПП, ПЛПЛ, ППЛЛ, ПЛПП, ЛПЛП.

Представители группы ПППЛ имеют статистически значимо высокие показатели по шкале «Решение, склонность выносить суждения – восприятие, склонность к созерцательной позиции» по сравнению с представителями типов ЛЛПП ($U = 71,0$; $p < 0,01$), ПЛПЛ ($U = 86,0$; $p < 0,05$), ППЛЛ ($U = 102,5$; $p < 0,05$), ПЛПП ($U = 338,5$; $p < 0,05$). С другой стороны, группе ЛЛПП присущи статистически значимо низкие показатели по рассматриваемой шкале по сравнению с типами ЛПЛЛ ($U = 23,5$; $p < 0,05$), ЛППЛ ($U = 27,0$; $p < 0,01$) и ЛЛПЛ ($U = 24,5$; $p < 0,05$).

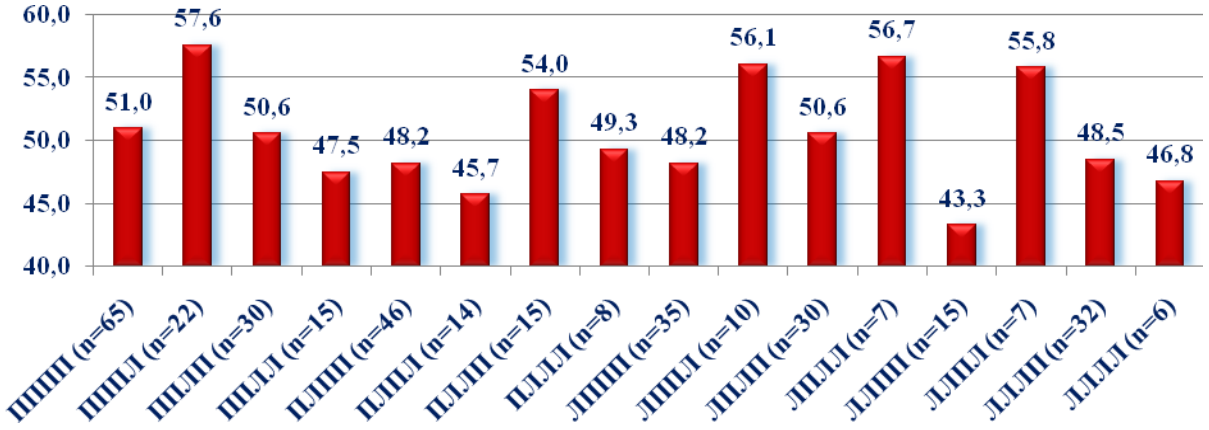


Рис.4. Средние арифметические значения по шкале «Решение, склонность выносить суждения – восприятие, склонность к созерцательной позиции» в группах с различным типом ИПФА.

Таким образом, можно предположить, что представители профилей ПППЛ, ЛПЛЛ, ЛППЛ, ЛЛПЛ скорее всего стремятся жить распланированно, структурированно, упорядоченно, имеют потребность регулировать жизнь и контролировать ее, любят определенность, предпочитают принять решение и выполнить его, ориентированы на результат и предпочитают оценивать и критиковать, нежели впитывать новую информацию. И наоборот, представители групп ЛЛПП, ПЛПЛ, ППЛЛ, ПЛПП стремятся жить гибко и спонтанно, постоянно собирают информацию и всегда готовы изменить свои взгляды. Они хотят скорее понимать жизнь, чем контролировать ее, предпочитают оставаться открытыми для нового опыта, доверяя своей способности адаптироваться к изменениям, и испытывая удовольствие от перемен, и ориентированы скорее на процесс, чем на результат.

Выводы и рекомендации. Итак, в настоящем исследовании нам удалось установить взаимосвязи ИПФА со способами реагирования и сосредоточения внимания (экстраверсия-интроверсия), особенностями сбора информации (сенсорность-интуиция), принятия решений (мышление-чувствование) и способами организации своего взаимодействия с окружающим миром (решение-восприятие).

Так, представители типов ППП и ЛПЛП оказались яркими экстравертами, тогда как люди с профилем ЛЛПП отличаются глубокой интровертированностью по методике MBTI. Если представители типов ПППЛ и ЛПЛЛ при сборе информации главным образом опираются на собственные органы чувств, то представители типов ППЛП и ЛЛЛЛ в основном полагаются на свою интуицию, на т.н. внутренний голос. В ситуациях принятия решения представители типов ППЛП, ЛЛЛЛ и ПЛЛЛ исходят из законов строгого логического рассуждения, а представители типов ППЛЛ, ЛПП и ЛППЛ больше ориентируются на чувства и общечеловеческие ценности. Способом организации взаимодействия с окружающим миром у представителей типов ЛППЛ, ЛЛПЛ, ППЛ и ЛПЛЛ являетсярешение, вынесение суждения. Представители же типов ППЛЛ, ЛЛПП, ПЛПП и ПЛППЛ, наоборот, скорее всего, отличаются склонностью к восприятию и созерцательной позиции.

Литература

1. Антропология. Учебник для вузов // В.М. Харитонов, А.П. Ожигова, Е.З. Година. М.: Владос, 2004.
2. Брагина Н.Н., Доброхотова Т.А. Функциональная асимметрия человека. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Медицина, 1988.
3. Деглин В.Л. Функциональная асимметрия – уникальная особенность мозга человека. Наука и жизнь. 1975. N 1, С. 104–115.
4. Ильин Е.П. Психология индивидуальных различий. СПб.: Питер, 2004.
5. Карелин А. Большая энциклопедия психологических тестов. М.: Эксмо, 2007.
6. Суворова В.В. Функциональная асимметрия полушарий как проблема дифференциальной психофизиологии // Вопросы психологии. 1975. N 5. С. 26–33.
7. Шалаева Т.И. Использование типологического опросника Майерс-Бриггс в практике работников службы занятости // Методическое пособие. Саратов: ПМУЦ, 2002.

УДК 159.9:796.01

Влияние инструкции на результативность спортсменов разных типов темперамента

Ковалева А.В. (anastasia_kovaleva@hotmail.com)[1], Квитчастый А.В. (cstsportpsy@gmail.com)[2]
[1]ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (г.Москва), [2]ГКУ Центр спортивных инновационных технологий и подготовки сборных команд Москомспорта (г. Москва)

Ключевые слова: спортсмены; тип темперамента; динамометрия; тревожность

Аннотация. Исследование посвящено выявлению взаимосвязи между такими особенностями спортсменов, как тип темперамента, уровень нейротизма и тревожности и результативностью их деятельности на примере задания на динамометрию. Во время спортивной деятельности, где требуется так-называемая взрывная сила, наиболее эффективной инструкцией для большинства испытуемых стала активация нервной системы за счёт симуляции стартового стресса. На втором месте было использование навыков имажинации, а на третьем – просто продемонстрировать свою максимальную силу. Были выявлены различия в эффективности разных инструкций для спортсменов разного типа темперамента и уровня тревожности.

The role of instructions on the sport performance of athletes with different types of temperament

Kovaleva A.V., Kvitchasty A.V.

Keywords: athletes, type of temperament, dynamometry, anxiety

Abstract. The purpose of our research was to reveal interactions between athletes' individual characteristics (type of temperament, anxiety and neuroticism level) and their sport performance in the dynamometry test. They received three different instructions. The most effective was stress simulation, the second was imagination technique and the less effective was simple task to squeeze dynamometer as possible. The differences between athletes with different types of temperament and anxiety level were found.

Состояние стартового стресса для спортсменов – явление неоднозначное. Огромный опыт работы тренеров и спортивных психологов свидетельствует о том, что в одних случаях и одним спортсменам это состояние помогает, мобилизует организм, а другим – мешает, снижает эффективность деятельность. Так, например, А.В. Стёганцев (цит. по [1], стр. 52), отмечает, что в момент выполнения «простых» (рутинных) задач, высокий уровень стресса повышает качество выполняемой деятельности, а когда необходимо справиться с задачами высокой степени сложности, это проще сделать при сравнительно небольшом уровне стресса.

Целью данного исследования было выявление взаимосвязи между индивидуально-психологическими особенностями спортсменов (тип темперамента, уровень нейротизма и тревожности) и результативностью их деятельности на примере задания на динамометрию. Гипотеза была сформулирована следующим образом: тип темперамента и уровень личностной тревожности спортсмена связаны с особенностями активации его нервной системы в ситуации симуляции стартового стресса

Выборку составили спортсмены по прыжкам на батуте (10 юношей и 11 девушек). Индивидуально-психологические характеристики спортсменов определяли по бланковым методикам (личностный опросник для диагностики нейротизма Г. Айзенка, шкала ситуативной и личностной тревожности Спилбергера-Ханина). Умение проявлять так называемую взрывную силу оценивали по результатам выполнения теста с использованием ручного динамометра. Спортсменам давалось три попытки с тремя разными инструкциями: 1 – нейтральная инструкция: «сжимаешь динамометр как можно сильнее», 2 – симуляция стартового стресса: «сжимаешь динамометр так, как будто от этого зависит, возьмут тебя в сборную или нет», 3 – на имажинацию: «сжимаешь, представляя, что динамометр сам сжимается, как бы помогая тебе, а рука у тебя из железа, в ней сами сжимаются пружины».

В целом по выборке достоверных различий между попытками выявлено не было, так как индивидуальная динамика сильно различалась. В большинстве случаев инструкции 2 и 3 повышали результаты. В ходе эксперимента во время реализации спортивной деятельности, при которой требуется максимальная сила на очень короткий промежуток времени (взрывная сила), наиболее эффективной из числа использованных нами стратегий для большинства испытуемых (62%) стала активация нервной системы за счёт симуляции стартового стресса (инструкция 2).

В литературе есть данные о том, что максимальное увеличение результативности (также на примере ручного динамометра) происходит в том случае, когда испытуемого целенаправленного вводят в состояние повышенного возбуждения [3, 6], что согласуется с результатами нашего эксперимента. Некоторые исследователи [5] обнаружили, что сила сжатия динамометра увеличивается при высоком уровне активации нервной системы, при условии, что данное состояние воспринимается человеком как приятное возбуждение, воодушевление, когда он сфокусирован не на достижении высокого результата, а на самом процессе, полностью поглощён им. В этом также обнаруживаются и точки пересечения с теорией потока М. Чиксентмихайи [2].

Кроме того, согласно работе Woodman, T. et al. [7] ярость является более продуктивным чувством с точки зрения повышения качества выступления, чем радость, при выполнении задач, в которых требуется взрывная сила. Если допустить, что симуляция предстартового стресса вызывает у большинства спортсменов чувство ярости, а процесс имажинации – радость, то полученные нами результаты подтверждают данные зарубежных коллег.

Для более детального анализа параметров, полученных в ходе нашего эксперимента посмотрим, как распределись результаты моторных тестов в зависимости от характера данной инструкции у испытуемых с разными типами темперамента.

По типу темперамента испытуемые распределились следующим образом: из 21 спортсмена оказалось 6 холериков, 9 сангвиников, 4 флегматика и 2 меланхолика. Кроме того, среди них было 2 интроверта, 6 амбивертов и 13 экстравертов. Также среди испытуемых 13 человек продемонстрировали низкий уровень нейротизма и 8 человек – высокий. По уровню личностной тревожности, испытуемых можно условно разделить на низко тревожных (1 человек), средне тревожных (12 человек) и высоко тревожных (8 человек).

Для холериков использование техники имажинации во время третьей попытки не помогло ни одному из них показать свой лучший результат. При этом даже во время первой попытки, когда была дана нейтральная инструкция, 17% испытуемых показали свой максимальный результат. Также стоит отметить, что наибольшее количество наилучших попыток было сделано вследствие симуляции предстартового стресса, более того, ни один испытуемый не показал своего худшего результата во время второй попытки. Полученные данные позволяют предположить, что для холериков произвольная активизация нервной системы с помощью симуляции стартового состояния является наиболее эффективной стратегией, в то время как применение техники имажинации для достижения максимального результата крайне неэффективно для людей данного типа темперамента.

В группе сангвиников применение техники имажинации даёт примерно тот же результат, что и симуляция стартового стресса, т.е. эти стратегии почти равноценны с точки зрения повышения продуктивности выполнения силового упражнения. В то же время нейтральная инструкция даёт наименьший прирост результативности. Таким образом, можно сделать предположение, что для сангвиников две стратегии, использование навыков имажинации и симуляция стартового состояния, оказывают позитивное влияние на выполнение задания, в котором требуется взрывная сила, примерно в равной степени.

В группе флегматиков абсолютно все испытуемые показали свой лучший результат со второй попытки. При этом использование мысленного представления наилучшего результата даёт ровно такой же эффект, что и нейтральная инструкция. Таким образом, можно утверждать, что флегматикам для повышения результативности помогает искусственное вхождение в состояние предстартового стресса, в то время как применение техники имажинации для них неэффективно. Полученные данные хорошо согласуются с особенностями данного типа – ригидность нервной системы, которой для достижения высокого уровня активации требуется куда более сильный стимул.

Наконец, в группе меланхоликов мы обнаруживаем, что максимальные результаты достигаются благодаря использованию техники имажинации, в то время как симуляция стартового стресса, равно как и нейтральная инструкция, приводят к средним и наихудшим показателям. Вероятно, это также объясняется особенностями данного типа темперамента. Слабая и легко возбудимая нервная система излишне ярко реагирует на стресс, что приводит к выходу из зоны оптимального функционирования [4] и негативно сказывается на продуктивности деятельности. В то время как высокая восприимчивость к действию мысленных образов, свойственная меланхоликам, позволяет им войти в оптимальное состояние.

На основании полученных данных об экстра / интроверсии можно предположить, что степень выраженности экстраверсии/интроверсии спортсмена не имеет тесной связи с

выбором для него индивидуальной стратегии активизации нервной системы во время выполнения задания, требующего проявления взрывной силы. Безусловно, данное предположение требует проверки на более обширной выборке спортсменов, обладающей большей репрезентативностью.

Среди спортсменов, принявших участие в исследовании, нашёлся лишь один человек с низким уровнем личностной тревожности, поэтому его результаты мы учитывать не будем по причине не репрезентативности данных.

Распределение результатов, полученных в данной группе средне тревожных, повторяет общую картину, наблюдаемую по всей выборке с одной лишь оговоркой – ни один из испытуемых не показал своего максимального результата после подачи нейтральной инструкции. В группе спортсменов с высоким уровнем личностной тревожности ситуация оказалась гораздо менее однозначной. Несмотря на то, что симуляция стресса по-прежнему привела большинство (50% испытуемых) к наилучшему результату, 25% испытуемых добились своих лучших результатов с помощью использования навыков имажинации, и ещё 25% испытуемых добились своих лучших результатов без какой-либо дополнительной стимуляции. Таким образом, если для достижения лучшего результата средне тревожным спортсменам наличие стресса необходимо, то для сильно тревожных – не всегда.

Выводы

Во время реализации спортивной деятельности, при которой требуется максимальная сила на очень короткий промежуток времени (взрывная сила), наиболее эффективной из числа использованных нами стратегий для большинства испытуемых стала активация нервной системы за счёт симуляции стартового стресса. На втором месте по степени эффективности стало использование навыков имажинации, т.е. мысленного представления лёгкого прохождения теста и достижения желаемого результата. А на третьем – простое следование инструкции продемонстрировать свою максимальную силу.

Используемые нами стратегии активации нервной системы оказались в разной степени эффективными для спортсменов с разными типами темперамента и разным уровнем личностной тревожности. При этом были выявлены наиболее и наименее эффективные стратегии активации нервной системы для спортсменов холерического и флегматического типов: для большинства представителей данных типов лучше всего сработало искусственное вхождение в состояние предстартового стресса, в то время как использование навыков имажинации привело большую часть испытуемых данных типов к второстепенным результатам. В случае с сангвиниками и меланхоликами были получены неоднозначные результаты.

Для высоко тревожных спортсменов наиболее эффективной стратегией оказалась симуляция предстартового стресса, что, правда, сработало лишь в 50% случаев, в то время как для средне тревожных данная стратегия оправдывает себя в большинстве случаев.

Таким образом, мы получаем подтверждения нашей гипотезы, согласно которой тип темперамента и уровень личностной тревожности спортсмена связаны с особенностями активации его нервной системы в ситуации симуляции стартового стресса.

Литература

1. Журавлев Д.В. Психологическая регуляция и оптимизация функциональных состояний спортсмена. Методическое пособие. Москва, 2009, 120 с.

2. Chikzentmihalyi, M. (1997) FindingFlow. The Psychology of engagement with everyday life. NY: Basic Books.

3. Gould, D., Udry, E. (1994) Psychological skills for enhancing performance: Arousal regulation strategies, Medicine and Science in Sport and Exercise, 26, P. 478–485.

4. Hanin Y.L. (1980) A study of anxiety in sport. In W.F. Staub (ed.), Sport Psychology: An Analysis of Athletic Behavior, Movement Publications, Ithaca, NY, P. 236–249.

5. Perkins D., Wilson G.V. The Effects of Elevated Arousal and Mood on Maximal Strength Performance in Athletes // Journal of Applied Sport Psychology, 13, 2001, P. 239–259

6. Weinberg R.S, Gould D. Foundation of Sport and Exercise Psychology Human Kinetics, 2007
7. Woodman T. et al. Emotions and sport performance: An exploration of happiness, hope, and anger // Journal of Sport & Exercise Psychology. 2009. T. 31. N 2. C. 169.

УДК 159.9:355.01

Психологическая сущность военно-профессиональной мотивации курсантов военных вузов

Кононова Т.А., Фахурдинов Р.Р. (nvivv@mvd.ru)
Новосибирский военный институт внутренних войск имени генерала армии И.К. Яковлева МВД России (г. Новосибирск)

Ключевые слова: военно-профессиональная мотивация, военная профессия, военный вуз; структура профессиональной мотивации, мотивационные теории.

Аннотация. В статье обосновывается актуальность изучения военно-профессиональной мотивации для повышения эффективности подготовки военных кадров у учебных заведениях. Рассматривается понятие мотива и мотивации с точки зрения различных мотивационных теорий. Описывается структура профессиональной мотивации курсантов.

Psychological essence of cadet's professional-military motivation in high school

Kononova T.A., Fahurdinov R.R.

Keywords: military professional, military high school; motivation to join the armed forces; structure of professional motivation, theories of motivation.

Abstract. The article deals with the development of military-professional motivation of cadets of the military Institute. The article also discusses increase in the quality requirements for the training of cadets of higher military schools and the importance of military professional motivation for the profession of a soldier.

Задачи обеспечения национальной безопасности, обороноспособности страны, формирования нового, перспективного облика Федеральной службы войск национальной гвардии Российской Федерации требуют от системы военного образования подготовки высокопрофессиональных офицерских кадров. Сложность и определенная новизна современных проблем военного строительства заставляют искать новые психолого-педагогические пути повышения качества подготовки в военных вузах.

Для того чтобы офицеры могли успешно выполнять функциональные обязанности, необходимо в процессе обучения обеспечить высокий уровень их профессиональной подготовки. Одним из условий качественного решения данной задачи является наличие у курсантов военно-профессиональной мотивации, оказывающей значительное влияние на эффективность их военно-профессиональной подготовки и деятельности.

Следует отметить, что применительно к высшим военно-учебным заведениям Федеральной службы войск национальной гвардии Российской Федерации проблема формирования военно-профессиональной мотивации курсантов в современных психолого-педагогических исследованиях не рассматривалась. Таким образом, проблема формирования военно-профессиональной мотивации курсантов военных вузов является актуальной, имеет теоретическую и практическую значимость.

Проблема мотивации и мотивов поведения и деятельности – одна из стержневых в психологии. Термин «мотив» означает побуждение к деятельности, побудительную причину действий и поступков, побуждение происходит от лат. movere – двигать, толкать. Мотив является составляющим элементом психики, заставляющим человека действовать. Мотивы

могут быть различные: например, интерес к содержанию и процессу деятельности, долг перед Отечеством, самоутверждение. Также в роли мотива выступают: интересы, идеалы, направленность, установки, эмоции и т.д. Базой и основой любого мотива является потребность. В общепринятом значении в психологической науке потребность понимается как состояние нужды человека в чем-то необходимом для его жизнедеятельности, потребность – это источник активного поведения личности.

Для рассмотрения проблемы формирования профессиональной мотивации курсантов военного вуза рассмотрим структуру профессиональной мотивации. В структуру профессиональной мотивации учения входят внутренние и внешние мотивы субъектов учения. Мотив, сформированный под воздействием факторов, связанных с учебной деятельностью, является внутренним. Внутренняя мотивация (интринсивная) представляет собой конструкт, описывающий такой тип детерминации деятельности, когда инициирующие и регулирующие ее факторы происходят изнутри личности и внутри самой деятельности. Внутренне мотивированная деятельность учения не имеет других поощрений, кроме самой активности, поэтому является самоцелью, а не служит средством для реализации другой цели. Она переживается субъектом деятельности как состояние радости, удовольствия и удовлетворения от самого процесса учения. К внутренним мотивам учения курсантов в вузе мы относим широкие познавательные мотивы и мотивы самообразования. Они возникают в ходе самостоятельной познавательной деятельности, ориентированы на овладение новыми знаниями, непрерывную познавательную активность, инициативу, стремление к компетентности, самостоятельности, тем самым обеспечивают способность курсантов преодолевать возникающие трудности в процессе обучения. Мотив, сформированный под воздействием побудителей, непосредственно не связанных с учебной деятельностью является внешним. Внешняя мотивация (экстринсивная) представляет собой конструкт для описания причин проявления деятельности в тех ситуациях, когда факторы, которые ее образуют и регулируют, находятся вне субъекта деятельности и вне процесса деятельности. Мотив является внешним, если главной причиной деятельности учения становится получение чего-либо за пределами самого процесса учения. Внешние мотивы составляют мотивацию заданного и стихийного учения, основанную на действиях, которые курсанту задали выполнить, а результатом являются исполнительские действия. К внешним мотивам мы относим узкие учебно-познавательные мотивы, получение денежного довольствия, диплома, подчинение требованиям командиров, преподавателей или родителей, получение похвалы, признания сослуживцев. Таким образом, внутренние мотивы учения курсантов вуза мы относим к релевантным, внешние мотивы – к иррелевантным, первые имеют, вторые не имеют прямого отношения к приобретаемым профессиональным знаниям, умениям и навыкам в процессе обучения. Релевантной, соответствующей выбору профессии офицеров Федеральной службы войск национальной гвардии Российской Федерации и удовлетворенности ею, является мотивация учения, связанная с наличием у курсантов непосредственного интереса к самим приобретаемым профессиональным знаниям, умениям и навыкам. Иррелевантной является мотивация, основанная на иных побуждениях к получению данной профессии, вынуждающих курсантов приобретать соответствующие знания, умения и навыки.

Мотивацию, как простую совокупность мотивов, связанных с какой-либо конкретной деятельностью или актом поведения, необходимо отличать от мотивационной сферы личности человека, которая тоже представляет собой определенную совокупность мотивов. Однако в мотивационной сфере эта совокупность представляет собой иерархизированную динамическую мотивационную систему, в которой потребности, мотивы и цели определенным образом соподчинены, взаимосвязаны и взаимообусловлены. Побудители в этой системе имеют относительно устойчивую соподчиненную связь (иерархию). Отношения в иерархии многообразны, подвижны. Некоторые связи действуют в течение длительного периода (годы), другие – кратковременны (только в течение какой-то ситуации). Временной показатель устойчивости является важным параметром мотивации.

Таким образом, мотивация – это не механическое соединение цели с мотивом, это продукт отражательных процессов, инициируемых потребностями, влечениями, желаниями, стремлениями. Это качественное образование воплощает в себе и энергетические свойства, и регулятивные. В мотивации человек осознает мотив и наделяет волевыми усилиями достижение цели. Мотивация – внутренний механизм, организующий и направляющий деятельность человека на решение жизненных задач, требований социальной и природной среды, на преобразование этой среды.

Под мотивацией подразумевается совокупность побуждающих факторов, определяющих активность личности, к ним относятся мотивы, потребности, стимулы, ситуативные факторы, которые детерминируют поведение человека. Мотивационная сфера любой деятельности выполняет ряд функций: побуждающую (вызывает активность человека к деятельности); направляющую (определяет характер цели в деятельности); регулирующую (определяет ценностные ориентации, мотивы деятельности).

Широко известны зарубежные мотивационные теории (А. Маслоу, Д. Мак-Клелланда, Ф. Герцберга и др.) Так, А. Маслоу считал, что мотивирующие потребности человека имеют свою иерархию. По Маслоу, базовыми являются физиологические потребности. Далее, необходима реализация потребностей в безопасности, затем важны стремления к общению, дружбе, любви и самоуважении. Высший уровень потребностей заключается в стремлении к самоактуализации.

Рассмотрим подходы отечественных ученых к изучению проблемы мотивации. В свое время Л.С. Выготский обращал внимание на соотношение влечений и интересов, являющихся ключом к пониманию психического развития подростка. Он разделял мотив и стимул, говорил о произвольности мотивации.

Традиционно в многочисленных исследованиях выделяются фундаментальные работы Б.Ф. Ломова и В.С. Мерлина, подчеркивающие, что в психологической структуре деятельности ведущая роль принадлежит мотивации и целеполаганию. Трудно переоценить важнейшее значение основательных разработок А.Н. Леонтьева и В.Г. Асеева. Исследователи рассматривают мотивацию в качестве многомерного образования, содержащего потребности, мотивы, эмоции, мировоззрение, отношение личности к себе и др. А.Н. Леонтьев исследует мотивацию в связи с деятельностью, В.Г. Асеев в рамках исследования феномена личности.

В работах А.К. Марковой дается осмысление термина «мотивация», как направленности психической активности человека, представляющей сложную систему потребностей, интересов, идеалов, стремлений. При этом, автор предлагает собственный вариант путей и условий формирования мотивации личности.

В целом анализ теории указывает на многочисленность и разнообразие подходов к разработке феномена мотивации (понятийного аппарата, структуры, условий и способов формирования и др.). В то же время, можно говорить об отсутствии существенных противоречий по поводу проблемы мотивов и мотивации. Это дает возможность сформулировать следующие выводы:

1. Мотивация как психическое явление трактуется по-разному: совокупность факторов, поддерживающих, направляющих и определяющих поведение; совокупность мотивов; побуждение, вызывающее активность организма и определяющее ее направленность; процесс психической регуляции конкретной деятельности; совокупная система процессов, отвечающих за побуждение и деятельность.

2. Мотивация рассматривается необходимым условием эффективности профессиональной деятельности. Основы мотивации профессиональной деятельности специалистов закладываются в период, когда они овладевают своей будущей специальностью в процессе обучения. Учебная мотивация в вузе является существенной базой для формирования устойчивых стремлений к систематическому овладению профессиональными знаниями и умениями, профессионально-личностному росту,

построению успешной карьеры. Как результат, это гарантирует благополучие личности в различных сферах ее жизнедеятельности.

Мы полагаем, что сформированная у курсантов устойчивая военно-профессиональная мотивация является основой для проявления ими постоянного стремления к совершенствованию профессиональных качеств в процессе офицерской службы. Мотивация выступает важнейшим условием учебной активности курсантов, позволяет судить о субъективной значимости для курсанта учения, прогнозировать его результативность на различных курсах, организовывать и проводить работу по переформированию мотивации в желательном направлении, глубже понять личность курсанта.

Однако данной проблеме в современных условиях уделяется недостаточно внимания. Об отношении курсанта к овладению профессией судят в основном по оценкам, фиксирующим успеваемость по предметам обучения. Такой подход нельзя признать правомерным, поскольку, как показывает практика, отсутствие учета мотивации является одной из причин отчислений курсантов и ухода молодых офицеров с военной службы.

Изучение литературных источников показывает, что проблема мотивации получила должное развитие в психологии, педагогике, социологии, философии и других науках, стала объектом исследования многих авторов.

В научной литературе прослеживается два основных подхода к рассмотрению мотивов. Первый определяет мотивы как изначально присущие человеку, как проявление его биологической сущности. Согласно этой точке зрения мотивы развертываются из собственно биологических свойств и независимы от социальных детерминант. Второй подход строится на отрицании изначальной (биологической) заданности мотивов, утверждает общественную обусловленность их возникновения и развития, мотивация рассматривается как порождение социального. Этот подход характерен для отечественной психологии. В последние годы наблюдается быстрое развитие этого раздела психологии. Интенсивно ведутся исследования мотивации учения школьников, учебной деятельности студентов вузов, деятельности и общения человека, профессиональной деятельности и профессиональной подготовки. Мотивация учения рассматривается в работах А.К. Марковой, Т.А. Матис, А.Б. Орлова, М.В. Матюхиной. В.К. Вилюнасом исследуются психологические механизмы мотивации человека. Мотивы поведения и деятельности изучаются Б.И. Додоновым, В.А. Иванниковым, В.И. Ковалевым, М.Ш. Магомед-Эминовым. Значительное внимание уделяется изучению мотивов учебной деятельности студентов такими учеными, как В.А. Якунин, А.Т. Колденкова. А.Ф. Шиян, В.И. Шкуркин, А.В. Комусова, Л.Б. Юшкова, А.В. Вербицкий.

Разработкой проблем мотивации в соответствии с запросами военной практики занимался целый ряд военных психологов и педагогов. Основой исследования военных психологов и педагогов явился личностно-социально-деятельностный подход, разработанный Н. Ф. Феденко и М. И. Дьяченко. Различные аспекты мотивации нашли отражение в работах военных ученых: Г.Ф. Лукова, А.В. Барабанщикова, М.И. Дьяченко, Н.Ф. Феденко, Л.Ф. Железняк, В.П. Давыдова, Э.П. Утлика, В.И. Ковалева, В.Я. Кикотя, О.Ю. Ефремова, В.В. Мелетичева, В.И. Хальзова, Ю.Ф. Худолеева, С.С. Муцинова, В.Н. Селезнева.

Историко-теоретический анализ проблемы мотивов показывает: проблема мотивов поведения и деятельности является одной из ключевых в психологии личности и теории деятельности. Значительное внимание вопросам мотивации уделялось в исследованиях военных психологов и педагогов, однако данные работы относятся к периоду до начала реформирования силовых структур в России, и в них проблема формирования военно-профессиональной мотивации курсантов военных училищ не рассматривалась.

Изучение конкретных условий и специфики учебной деятельности курсантов позволяет констатировать наличие ряда факторов, актуализирующих мотивационную сферу у курсантов высших военных учебных заведений. Среди таких факторов – большой объем поступающей информации, недостаточность имеющийся структуры знаний, умений и навыков, неудовлетворенность своим состоянием, самочувствием, ощущение дискомфорта,

беспокойства, переутомления, напряжения, возможным ухудшением межличностных отношений (с преподавателями, сокурсниками, членами семьи, друзьями, прочими), эмоциональная нестабильность. В подобной ситуации, во-первых, курсант внутренне готов к освоению новых для него приемов социального взаимодействия и, во-вторых, именно в такой ситуации обучаемый наиболее ярко чувствует происходящие в ходе овладения новыми навыками изменения, испытывает наибольшее удовольствие от открытия в себе новых возможностей.

В качестве мотивационной основы у курсанта лежат потребности в обучении и ценностные ориентации учебной деятельности. При этом, потребность в обучении определяется как предпосылка к образовательной деятельности, а ценностные ориентации – выработанные и принятые обществом основания для оценки назначения системы духовных ценностей, профессиональных менталитетов. С этих позиций, мотивы учебной деятельности курсантов рассматриваются как его осознанные внутренние побуждения. Они определяют направленность активности как в поведении в целом, так и в ориентации курсанта на разные стороны самой учебной деятельности (на содержание, процесс, результат и др.), или на факторы, лежащие вне ее (льготы и др.). Мотивы подготавливают целенаправленность поведения в учебной деятельности, хотя не обеспечивают его.

Цель курсанта – как личности, в учебной деятельности, это осознанный образ конечных и промежуточных результатов его обучения в высшем военно-учебном заведении.

В общем плане, системные признаки мотивационной сферы проявляются в таком интегративном показателе как профессиональная направленность личности, определяемая через иерархическую зависимость профессиональных убеждений, ценностей и целей ведущей деятельности, и проявляющаяся в интересах, стремлениях, отношениях, складывающихся между человеком и его отношением к учебной деятельности.

В целом, можно заключить, что под мотивами военно-профессиональной деятельности следует понимать осознанные побуждения к постановке целей данной деятельности, действиям, поступкам по достижению них целей.

Предстоящая курсанту военного вуза военно-профессиональная деятельность, как специфический вид профессиональной деятельности, требует от него сформированности целого ряда важных характеристик. Одна из них высокоразвитая, устойчивая мотивация воинской службы с доминированием в ней военно-профессиональных мотивов, сложившаяся в период обучения в военно-учебном заведении. В условиях военного заведения основной вид деятельности курсанта деятельность по овладению профессией и специальностью, которая может быть рассмотрена как совокупность учебно-познавательной, служебной, общественной и некоторых других видов деятельности. Важнейшей особенностью подготовки офицера является то, что этот процесс профессионально направлен, подчинен освоению способов и опыта профессионального решения тех задач, с которыми курсанты могут встретиться в практике офицерской службы. Поэтому в целом деятельность курсанта это учебно-профессиональная деятельность. Исходя из этой особенности, основной проблемой обучения в военном вузе является переход от актуально осуществляемой учебной деятельности курсанта к усваиваемой им деятельности профессиональной. С позиций теории деятельности такой переход идет по линии трансформации мотивов.

Исходя из социального заказа общества и требований, предъявляемых к офицерским кадрам, можно заключить, что в ходе педагогического процесса в военном вузе должна быть решена двуединая задача: подготовить офицера как профессионала, способного качественно решать задачи в мирное и военное время, и сформировать личность офицера.

На основе анализа теории и практики подготовки офицеров можно сделать вывод, что для достижения целей по формированию военно-профессиональной мотивации у курсантов военных вузов необходимо:

1. Повышение психолого-педагогической компетентности и активности командно-преподавательского состава в формировании военно-профессиональной мотивации курсантов.

2. Совершенствование учебно-материальной базы педагогического процесса.

3. Организация жизни и деятельности в военно-учебном заведении, формирование мотивационно-развивающей образовательной среды военного вуза.

Реализация данных мероприятий позволяет на более ранних этапах обучения в военном заведении сформировать у курсантов устойчивую военно-профессиональную мотивацию, что повышает качество подготовки выпускников военно-учебного заведения.

У курсантов, имеющих сформированную военно-профессиональную мотивацию, выше удовлетворенность избранной профессией и самим процессом обучения, значимость изучаемых дисциплин для личной профессиональной подготовленности. Они менее подвержены влиянию таких внешних факторов, как недостатки в учебно-воспитательной работе, трудность освоения предметов обучения, в большей степени направлены на достижение конечных целей обучения качественную подготовку к будущей военно-профессиональной деятельности офицера.

Таким образом, устойчивая военно-профессиональная мотивация курсантов является одной из основ качественной подготовки офицера, достижения ими военно-профессиональной компетентности в условиях формирования нового облика войск национальной гвардии Российской Федерации. Устойчивая военно-профессиональная мотивация курсантов должна формироваться спланированными, согласованными, целенаправленными психолого-педагогическими взаимодействиями преподавателей, командиров, обучающихся всех участников образовательного процесса в высших военно-учебных заведениях.

Литература

1. Беляев О.Б. Опросник профессионального самосознания офицера внутренних войск МВД РФ: методические рекомендации по применению опросника. Пермь: Перм. гос. пед. ун-т, 2009. 39 с.

2. Большунова Н.Я., Кононова Т.А. Специфика военного характера // Сибирский педагогический журнал. 2014. N 3. С. 144−150.

3. Большунова Н.Я., Кононова Т.А., Соломатин Е.В. Проблема характера в современной психологии. Новосибирск: НВИ ВВ им. И.К. Яковлева МВД России, 2012. 190 с.

4. Кононова Т.А., Жакупов Т.Б., Соломатин Е.В. Мотивация учебной деятельности: психологические средства её оптимизации: научное издание / Т.А Кононова., Т.Б. Жакупов., Е.В.Соломатин. Новосибирск: НВИ ВВ им. И.К. Яковлева МВД РФ, 2013. 88 с.

УДК 159.923

Взаимосвязи пола, эндокринных характеристик и свойств темперамента в контексте межуровневых взаимосвязей в интегральной индивидуальности

Корниенко Д.С (corney@yandex.ru)

Пермский государственный национальный исследовательский университет (г. Пермь)

Ключевые слова: кортизол, пол, темперамент, индивидуальность

Аннотация. Исследования взаимосвязей эндокринных и психологических показателей является важным для понимания единства разноуровневых свойств в индивидуальности. В данном исследовании изучался вклад биологических характеристик (уровень кортизола, пол) и ситуационной тревожности в свойства темперамента (по модели Р. Клонингера). На выборке студентов (254 чел.) было установлено, что кортизол является предиктором для «настойчивости», а пол для «зависимости от награды», совместный вклад пола и уровня кортизола значим для «поиска новизны», а ситуационная тревожность – наиболее значимый предиктор для «избегания вреда». Результаты обсуждаются с позиции межуровневых связей в структуре интегральной индивидуальности.

Cortisol, sex and temperament traits in the contex to finter-level relationships in the theory of integrated individuality

Kornienko D.S.

Keywords: cortisol, sex, temperament, individuality

Abstract. The aim of this study is to clarify the relationship of endocrine and psychological traits for the understanding of the unity of the multi-level relationship of individuality. This study investigated the contribution of biological characteristics (cortisol, sex) and situational anxiety to the temperament traits (R. Cloninger model). In a sample of students (254 pers.) it was found that cortisol is a predictor for "persistence" and the sex – for "reward dependence," the combined contribution of the sex and the cortisol is significant for "novelty seeking" and situational anxiety is the most significant predictor for "harmavoidance". The results are discussed from the perspective of inter-level relations in the structure of integral individuality.

В рамках большинства теорий индивидуальности (Ананьев Б.Г., Мерлин В.С., Русалов В.М., Голубева Э.А. и др.) решается вопрос о соотношении и взаимосвязях между биологическими и психологическими свойствами. В теории интегральной индивидуальности подобные исследования имели широкую представленность. В исследованиях, под руководством, В.С. Мерлина активно использовались анатомо-физиологические показатели [2]. В частности, использовались параметры оксигенации, антропометрические параметры, показатели сердечного ритма[5]. В.С. Мерлиным для выявления взаимосвязей биологических и психологических свойств предлагается анализ трех групп фактов: о воздействии различных гормонов на проявления свойств нервной системы; о много-многозначной связи биохимических (в частности антропометрических) и нейрофизиологических свойств; об индивидуальном стиле жизнедеятельности (моторной активности и режиме питания) как факторе, опосредующем связи между уровнями [2]. Современные исследования взаимосвязей психологических свойств и гормональных реакций достаточно противоречивы. Вместе с тем, выявление личностных коррелятов показателей гипоталамо-гипофизарно-надпочечниковой оси остается важной исследовательской задачей. Один из наиболее исследуемых гормонов – кортизол, – является одним из индикаторов стрессовой реакции организма, и его роль заключается, прежде всего, в снижении интенсивности стрессовой реакции, защите системы от перегрузки и сохранении резервов, которые могут понадобиться при столкновении с очередными стрессорами [1]. При этом повышение уровня кортизола является одним из маркеров того, что организм переживает стресс. Значимым фактором для возникновения связи психологических характеристик с кортизолом является субъективное переживание стресса [7], в частности, связи уровня кортизола с проявлениями тревожности позволяют утверждать, что концентрация кортизола в пробах слюны детей возрастает при актуальном состоянии школьной тревожности и дезадаптации [8]. Психобиологическая модель личности – одна из наиболее приемлемых при исследовании связи психологических и биологических свойств, так как позволяет изучить психологические свойства, имеющие значительную биологическую основу. Психобиологическая модель личности Р. Клонингера включает в себя четыре свойства темперамента (поиск новизны, избегание вреда, зависимость от вознаграждения, настойчивость) и три свойства характера или личности (самонаправленность, самотрансцендентность, сотрудничество). Наиболее важными свойствами, по утверждению автора являются «избегание вреда» и «поиск новизны» [6], так как именно они отвечают за активацию или подавление поведения. Данные свойства чаще сопрягаются с уровнем кортизола, но при этом имеются данных и о связи кортизола и с «самонаправленностью» и «сотрудничеством». В наших прошлых исследованиях были получены данные (на женской выборке) о положительных связях между уровнем кортизола и «сотрудничеством» и «настойчивостью» как свойствами характера в модели Р. Клонингера [3]. Также были обнаружены различия в связи с уровнем кортизола, которые проявились в том, что при

повышении уровня кортизола снижается выраженность «избегания вреда», но повышается «настойчивость». Неоднозначность в интерпретации полученных данных дает возможность выдвинуть дальнейшее гипотезы. Возможно полагать наличие характеристик, опосредующих связи между уровнем кортизола и свойствами темперамента и характера. В качестве таких характеристик можно рассматривать как биологические, например, пол, так и психологические, например, особенности восприятия ситуации. Целью данной работы являлось обнаружение связей между биологическими факторами (пол и уровень кортизола), ситуационной тревожностью и свойствами темперамента (по модели Р. Клонингера).

Организация исследования

Участники исследования. В исследовании приняли участие студенты 1-5 курсов (M = 19,88; SD = 1,49), обучающиеся в вузах г. Перми, всего 254 чел. (80% женского пола). Респонденты заполняли опросники в ходе группового обследования.

Методики. Использовался опросник темперамента и характера TCI-125 Р. Клонингера, позволяющий диагностировать показатели темперамента: поиск новизны, избегание вреда, зависимость от вознаграждения, настойчивость. Шкала ситуативной тревожности Ч.Д. Спилбергера - Ю.Л. Ханина, показатель «ситуативная тревожность».

Эндокринологический анализ. Исследовался уровень экскреции кортизола со слюной (показатель: «саливарный кортизол» (нмоль/л)). Образцы слюны собирались в микропробирки из химически инертного материала. Время проведения обследования с 10.30 до 13.00. Образцы слюны замораживались и хранились при температуре -6ºС до проведения анализов. Анализ проводился иммуноферментным методом на базе коммерческой диагностической лаборатории с использованием стандартных наборов фирмы Diagnostics Biochem Canada Inc. Значения уровня кортизола были логарифмированы для приведения распределения показателя к нормальному и улучшения интерпретируемости графиков. Фактор время сбора был нивелирован через стандартизацию значений уровня кортизола в каждом временном отрезке.

Статистический анализ. Использовались следующие методы: сравнительный анализ t-критерий, корреляционный анализ, множественный регрессионный анализ. В связи с неравным составом групп, сравнительный анализ проводился с предварительной оценкой равенства дисперсии по критерию Левена. Материал подготовлен в рамках проекта Министерства образования и науки РФ № 2684.

Результаты и их обсуждение

На первом этапе анализа данных было произведено сравнение показателей уровня кортизола и свойств темперамента и характера в группах мужчин и женщин. Уровень кортизола не отличается в группах мужчин и женщин ($t = 1,02$; $p < 0,31$; d-Коэна = 0,02). Обнаружено различие в уровне ситуативной *($t = -2,65$; $p < 0,05$; d-Коэна = 0,31)* тревожности, показатели тревожности выше у женщин. По показателям темперамента: «поиск новизны» *($t = -3,45$; $p < 0,001$; d-Коэна = 0,55)*, «избегание вреда» *($t = -2,03$; $p < 0,001$; d-Коэна = 0,32)*, «зависимость от награды» *($t = -3,05$; $p < 0,001$; d-Коэна = 0,50)*, женщины превосходят мужчин, по показателю «настойчивости» различий нет. Среди показателей характера только для «сотрудничества» *($t = -1,94$; $p < 0,06$)* обнаружено близкое к значимому различие между мужчинами и женщинами. Полученные данные согласуются с результатами мета-анализа половых различий в свойствах темперамента и характера в модели Р. Клонингера [10], за исключением различий в «поиске новизны».

Далее был проведен иерархический регрессионный анализ, в который в качестве предикторов последовательно включались показатели: пол, уровень кортизола, ситуативная тревожность, а в качестве зависимых переменных последовательно выступали показатели темперамента. В результате проведенного анализа выявилось, что уровень кортизола только в случае «настойчивости» *($R2 = 0,02$; $b = 0,14$; $p < 0,05$)* выступает как значимый предиктор, в то время как пол и тревожность осуществляют разные вклады. Пол, независимо от других характеристик оказывается значимым предиктором для «зависимости от награды» *($R^2 = 0,03$; $b = 0,19$; $p < 0,01$)*, «избегания вреда» *($R^2 = 0,02$; $b = 0,13$; $p < 0,05$)* и «поиска новизны»

($R^2 = 0,05; b = 0,21; p < 0,001$). Роль уровня кортизола как основного предиктора сохраняется даже при включении в модель пола и ситуативной тревожности для показателя «настойчивости» *($R^2 = 0,04; b = 0,15; p < 0,01$)*. Совместные вклады пола и уровня кортизола обнаруживаются для «поиска новизны» *($R^2 = 0,06; b_{пол} = 0,20; b_{корт.} = -0,11; p < 0,01$)*. При включении в регрессионную модель характеристик тревожности, роль пола и уровня кортизола, как значимых предикторов, изменилась. Так, пол и уровень кортизола не являются значимыми предикторами для «избегания вреда» при наличии ситуативной тревожности *($R^2 = 0,02; b = 0,44; p < 0,001$)*. Следует отметить, что коэффициент детерминации минимален, поэтому результаты следует рассматривать как предварительные и требующие репликации.

Исходя из полученных результаты можно полагать, что вклад ситуационных факторов оказывается минимальным, тогда как биологические характеристики в значительно большей степени начинают определять свойства темперамента. Данный факт не является новым, однако интерес представляет то, что значимость биологических и ситуационных предикторов меняется при включении их в регрессионную модель. Так, пол вносит значимые вклады в «зависимость от награды» и «поиска новизны» и является наиболее значимым фактором. Обнаружено, что стремление уйти от угрожающих ситуаций связано с восприятием ситуации как тревожной и независимо от пола и уровня физиологического стресса организма. Интересным является тот факт, что для женщин с низким уровнем кортизола будет более характерно стремление к новым стимулам, что позволяет утверждать, что в ситуации стресса, именно женщины скорее будут демонстрировать склонность к проявлению стереотипного поведения. Уровень кортизола как предиктора «настойчивости» можно объяснить тем, что если ситуация переживается индивидом как стрессовая, то требуется прикладывать большие усилия и испытывать большее напряжение в деятельности [например, 9].

Рассматривая результаты с позиции идей теории интегральной индивидуальности можно констатировать следующее: во-первых, полученные связи между полом, уровнем кортизола и свойствами темперамента отражают скорее одно- и одно-многозначный характер связи между уровнями, что согласуется с фактами об одно-многозначиности при исследовании межполушарной асимметрии в связи со свойствами индивидуальности. Например, в исследовании Т.В. Евтух [4]. Были обнаружены различия в типе связей между уровнями в группах с преобладанием правого или левого полушария. Так, у левополушарных взаимосвязь уровней психодинамики и личности – много-многозначная, тогда как у правополушарных – одно-многозначная [4]; во-вторых, ситуационная тревожность может выступать в качестве характеристик меняющей связи между разными уровнями. Таким образом, данное исследование позволяет констатировать одно-многозначную связь между биологическими и психологическими свойствами, но при этом нельзя исключать влияние свойств вышележащих уровней, к которым относится, в частности, ситуационная тревожность.

Материал подготовлен в рамках проекта Министерства образования и науки РФ № 2684.

Литература

1. Козлов А.И., Козлова М.А. Кортизол как маркер стресса // Физиология человека. 2014. Т. 40. N 2. С. 123.
2. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности / В.С. Мерлин. М.: Педагогика. 1986. 254 с.
3. Разумникова О.М. Опросник Р. Клонингера для определения темперамента и характера // Сибирский психологический журнал. 2005. N 22. С. 150–153.
4. Силина Е.А., Евтух Т.В. Межполушарная асимметрия и индивидуальные различия. Пермь, 2005. 131 с.

5. Силина Е.А., Трегубов А.А. Взаимосвязь уровней «человек-организм» и «человек-индивид» в системе интегральной индивидуальности // Проблемы интегрального исследования индивидуальности и ее педагогические аспекты. Вып. 5. Пермь: ПГПИ, 1984.
6. Cloninger, C. C., Svrakic, D. M., Przybeck, T. R. (1993). A psychobiological model of temperament and character. Archives of General Psychiatry. No. 50. P. 975–990.
7. Bunce D., Handley R., Gaines S.O. Depression, Anxiety, and Within-Person Variability in Adults Aged 18 to 85 Years // Psychology and Aging. 2008, Vol. 23, No. 4. P. 848–858.
8. Endler N.S., Cox B.J., Parker J.A., Bagby M.R. Self-Reports of Depression and State-Trait Anxiety: Evidence for Differential Assessment // Journal of Personality and Social Psychology. 1992, Vol. 63, No. 5. P. 832–838.
9. Lupien S.J. The acute effects of corticosteroids on cognition: integration of animal and human model studies // Brain Research. Brain Research Reviews. 1997. Vol. 24, N 1. P. 1–27.
10. Miettunen J., Veijola J., Lauronen E., Kantojärvi L., Joukamaa M. Sex differences in Cloninger's temperament dimensions – a meta-analysis // Comprehensive Psychiatry. 48(2). 2007. P. 161-169, ISSN 0010-440X, http://dx.doi.org/10.1016/j.comppsych.2006.10.007.

УДК: 159.9.07

Сравнительный анализ факторной структуры самореализации педагогов с разными типами свойств темперамента

Кудинов С.И. (rudn.tgu@yandex.ru), Кудинов С.С. (kudinov84stas@yandex.ru)
Российский университет дружбы народов (г. Москва)

Ключевые слова: свойства темперамента; самореализация; педагоги; факторный анализ; структура; взаимосвязь

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования, доказывающие взаимосвязь свойств темперамента и переменных самореализации личности педагогов. В качестве методов математической статистики использовались критерий Стьюдента, корреляционный, факторный и кластерный анализ. На первом этапе обработки эмпирических данных после получения корректных результатов на нормальность распределения, был проведен кластерный анализ свойств темперамента. В результате кластерного анализа было выделено три группы респондентов с разными типами свойств темперамента. На следующих этапах обработки результатов исследования были выявлены статистически значимые различия в показателях самореализации у педагогов, относящихся к разным типам свойств темперамента. Полученные данные были подтверждены с помощью корреляционного и факторного анализа показателей самореализации. На последнем этапе была установлена зависимость показателей темперамента и переменных самореализации у респондентов, относящихся к разным типам свойств темперамента.

The comparative analysis of factor structure of self-realization of teachers with different types of properties of temperament

Kudinov S.I., Kudinov S.S.

Keywords: properties of temperament; self-realization; teachers; factor analysis; structure; correlation

Abstract. In article the results of an empirical research proving correlation of properties of temperament and variables of self-realization of the identity of teachers are provided. As methods of mathematical statistics the student criterion, correlation, factor and cluster analysis were used. On the first processing stage of empirical data after obtaining incorrect results on normality of distribution, cluster analysis of properties of temperament was carried out. As a result of cluster

analysis three groups of respondents with different types of properties of temperament were selected. On the following processing stages of results of a research significant distinctions in self-realization indices at the teachers belonging to different types of properties of temperament were revealed statistically. Data retrieveds were confirmed by means of correlation and factor analysis of indices of self-realization. At the last stage dependence of indices of temperament and variables of self-realization at the respondents belonging to different types of properties of temperament was set.

Проблема самореализации субъекта деятельности имеет длительную историю обсуждения в отечественных и зарубежных научных школах. Представители различных научных направлений как в России, так и за рубежом, в основном США и Европе рассматривают данный феномен с разных методологических позиций. Как показывает анализ научной литературы успешность самореализация личности зависит от внешних и внутренних факторов, обеспечивающих свободу самовыражения или опредмечивания своих способностей и возможностей в разных сферах жизнедеятельности.

В наших исследованиях было установлено, что самореализация личности детерминируется ценностями и целеполаганием, мотивационно-потребностными, когнитивными, эмоционально-волевыми, формально-динамическими и рефлексивно-оценочными характеристиками. В разное время рассматривалась зависимость успешности самореализации от вышеупомянутых составляющих [1; 2; 3; 4]. В тоже время не проводилось отдельного исследования доказывающего или опровергающего взаимосвязь самореализации и свойств темперамента.

В настоящем исследовании ставилась цель, установить зависимость отдельных свойств темперамента и переменных самореализации, а также обосновать роль темпераментальных характеристик в успешности самовыражения индивида.

В эмпирическом исследовании приняли участие педагоги образовательных учреждений г. Москвы и Подмосковья. Всего в исследовании было задействовано 267 человек в возрасте 28-40 лет. Все респонденты имели высшее педагогическое образование, стаж работы в должности от 5 до 18 лет. Окончательная выборка была сформирована из трех групп в количестве 162 респондента, из которых 69 мужчины и 93 женщины.

Сбор эмпирических данных осуществлялся с использованием следующего набора психодиагностических методик: многомерный опросник самореализации личности (МОСЛ) С.И. Кудинова; опросник «Индекс удовлетворённости профессиональной самореализации» С.И. Кудинова; бланковый тест темперамента А.И. Крупнова; методика экспресс-диагностики свойств нервной системы по психомоторным показателям Е.П. Ильина (Теппинг-тест). Подбор указанных методик удовлетворяет поставленным целям и задачам исследования и позволяет осуществить проверку выдвинутых гипотез.

На первом этапе обработки результатов эмпирического исследования были проанализированы количественные показатели, полученные по методике А.И. Крупнова «Бланковый тест темперамента». В дальнейшем был проведен кластерный анализ этих данных. Использовался частный вид кластерного анализа – метод средних К, что позволило произвести группировку на основе совокупного интегрального критерия. В ходе кластеризации, по расположению переменных свойств темперамента, были получены следующие показатели: исходная выборка, состоящая из 267 человек, была распределена на 4 кластера. В первый кластер вошло 53 человека (20 % от общей выборки) с доминированием гармонических характеристик, второй кластер составили 45 респондентов с незначительным преобладанием агармонических переменных (16,8 %от общей выборки), в третий кластер вошли 64 человека у которых практически в равной степени выражены как гармонические, так и агармонические показатели свойств темперамента (24 % от общей выборки). Четвертый кластер самый большой по объему включает 105 человек (39,2 % от общей выборки), свойства темперамента у которых не имеют четкой дифференциации,

проявляются и доминируют в разных компонентах как гармонические, так и агармонические показатели. В дальнейшем данная выборка была исключена из эмпирического исследования.

Для респондентов первой группы условно обозначенной как пластично-энергичный тип свойств темперамента, характерной особенностью является доминирование эргичности над аэргичностью, пластичности над ригидностью, стеничности над астеничностью в коммуникативной, интеллектуальной и конативной сферах. А также преобладание экстраверсии над интроверсией, рефлексивности над импульсивностью и эмоциональной чувствительности над реактивностью.

Вторая группа, условно названная как ригидно-интровертированный тип проявления свойств темперамента, характеризуется преобладанием аэргичности над эргичностью, астеничности над стеничностью, ригидности над пластичностью в коммуникативной, интеллектуальной и конативной сферах, а также доминирование интроверсии над экстраверсией, импульсивности над рефлективностью и реактивности над эмоциональной чувствительностью.

Третья группа респондентов с уравновешенным типом свойств темперамента отличается тем, что гармонические и агармонические характеристики не имеют ярко выраженной доминантности. Показатель эргичность в коммуникативной, конативной и интеллектуальной сферах выражен идентично показателю аэргичность. Стеничность имеет силу выраженности, как и астеничность. Импульсивность и рефлексивность, экстраверсия и интроверсия, эмоциональная чувствительность и реактивность проявляются идентично.

На следующем этапе исследования были проанализированы содержательные характеристики самореализации у представителей трех противоположных групп по соотношению свойств темперамента.

Профессиональная самореализация педагогов с пластично-энергическим типом свойств темперамента отличается доминированием в таких составляющих самореализации как: социально-значимые установки, активность, оптимистичность, внутренний локус контроля, социально ориентированная мотивация, креативность и конструктивность. Перечисленные характеристики означают, респонденты этой группы постоянно стремятся реализовать свои профессиональные компетенции, обладают развитым стремлением к самовыражению, чаще испытывают оптимизм и уверенность в деятельности и поведении. По всей видимости, позитивный настрой позволяет этим испытуемым сохранять высокий психоэмоциональный тонус, преодолевать препятствия и достигать намеченные цели. Закономерным в данном случае является высокий уровень интернальной регуляции поведения. Помимо этого, профессиональная самореализация способствует также повышению самооценки респондентов, формированию конструктивных отношений с окружающими, расширению контактов. Высокий уровень креативности в совокупности с интенсивностью и устойчивостью стремлений к проявлению данного феномена, говорит о том, что испытуемые не только ориентированы на достижение высоких результатов в своей самореализации, но и достаточно часто ищут и используют неординарные способы своего самовыражения. Отличительной особенностью самореализации этих респондентов выступает социально-ориентированная детерминация, выраженная эмоционально-волевая регуляция, когнитивная и поведенческая пластичность, высокая активность.

У респондентов ригидно-интровертированного типа свойств темперамента в иерархической структуре самореализации отмечается низкий уровень выраженности большинства составляющих самореализации, что может указывать на недостаточную профессиональную самореализацию данных респондентов. Среди доминирующих признаков выделяются инертность, экстернальность, пессимистичность, консервативность, эгоцентричность, наличие социальных и личностных барьеров самореализации. Отмечается размытость установочно-целевого компонента. Подобный набор признаков указывает на бессистемность, эпизодичность проявления профессиональной самореализации и отсутствие какой-либо направленности. У респондентов с данным типом свойств темперамента слабо проявляется стремление к профессиональной самореализации. Они стремятся к

самовыражению в том случае, когда уверены в своих возможностях и поддержке окружающих. Они не испытывают глубоко осознанной потребности состояться в профессии. Низкая успешность самореализации обусловлена их пассивностью, пессимистичностью, несформированностью позитивной мотивации, ценностно-установочной направленности, а также ограниченностью адекватных приемов и способов самовыражения и высокой зависимостью от сформированных комплексов неполноценности.

У респондентов с уравновешенным типом свойств темперамента между показателями гармонических и агармонических составляющих самореализации не прослеживается достаточно чётких различий. На уровне тенденции доминируют гармонические переменные (активность, оптимистичность, личностно-значимые цели, креативность и конструктивность), но выраженность всех показателей значительно ниже и соответствует среднему уровню. Кроме того, более выражены операциональные барьеры самореализации. Подобное соотношение показателей самореализации указывает на ситуативный тип проявления данного феномена. Наиболее высокие значения на этом фоне выделяются следующие характеристики: оптимистичность, интернальность, эгоцентризм, конструктивность. Однако и эти показатели соответствуют среднему уровню выраженности. Все это свидетельствует о некоторой пассивности их профессионального самовыражения. Педагоги этой группы не имеют ярких, выраженных стремлений и установок к профессиональному росту. Считают достаточным уровень их профессиональных компетенций для выполнения основных профессиональных задач. Не стремятся к карьерному росту и достижению высоких показателей в профессиональной сфере, поэтому у них отмечается не высокий уровень активности.

На следующем этапе для более четкого выделения специфических характеристик профессиональной самореализации педагогов-психологов был проведен сравнительный анализ факторов и входящих в них переменных во всех трех группах. Факторные структуры всех трёх типов имеют существенные различия. Наибольшее количество совпадений наблюдается в факторных структурах пластично-энергического и уравновешенного типов профессиональной самореализации табл. 1.

Сравнивая переменные первого фактора, можно отметить ряд характерных особенностей. С наибольшим факторным весом в структуру пластично-энергического типа вошли гармонические составляющие из разных инструментальных и смысловых блоков, детерминирующие успешность самореализации респондентов.

У респондентов с ригидно-интровертированным типом первый фактор представлен преимущественно агармоническими составляющими в большей степени являющихся препятствием для самовыражения. В группе с уравновешенным типом данный фактор включает характеристики социально-ориентированной направленности побуждений и консервативные способы самовыражения. Сходство просматривается между уравновешенным и пластичным типами в том, что в первый фактор этих респондентов входит социоцентрическая мотивация.

Второй фактор у респондентов во всех трех группах включает как гармонические, так и агармонические составляющие в различной комбинации. Сходство наблюдается между пластичным и ригидным типами тем, что они включают в этот фактор консервативность и деструктивность. А уравновешенный тип свойств темперамента и ригидно-интровертированный включают экстернальный локус контроля. По всем другим составляющих отмечаются существенные отличия.

Факторы	Типы свойств темперамента		
	Пластично-энергический тип	Ригидно-интровертированный тип	Уравновешенный тип
1-ый фактор	Личностно-значимые установки (0,78) Активность(0,57) Социоцентризм(0,76) Креативность (0,65) Социальные барьеры(-0,85)	Инертность (0,74) Пессимистичность (0,71) Эгоцентризм (0,89) Социальные барьеры (0,66) Личностные барьеры (0,73)	Социально-значимые установки (0,73) Социоцентризм (0,83) Консервативность (0,78)
2-ой фактор	Социально-значимые установки (0,76) Интернальность (0,68) Консервативность (0,77) Конструктивность (0,69) Деструктивность(-0,61)	Личностно-значимые установки (0,68) Экстернальность(0,72) Социоцентризм(-0,62) Консервативность (0,75) Деструктивность(-0,86)	Оптимистичность(0,86) Пессимистичность (0,73) Экстернальность (0,68) Креативность (0,57) Конструктивность (0,52) Социальные барьеры (0,71)
3-ий фактор	Оптимистичность -(0,92) Пессимистичность (0,69) Эгоцентричность (0, 64) Социальные барьеры (0,67)	Социально-значимые установки (0,88)	Интернальность (0,64) Эгоцентричность (0,70)
4-ый фактор	Личностные барьеры (0,83) Экстернальность (0,60)	Активность-(0,65) Оптимистичность(-0,73) Конструктивность (-0,76) Интернальность (-0,59)	Личностно-значимые установки (0,74) Активность(0,59) Деструктивность(-0,68) Личностные барьеры (0,87)

Таблица 1. Факторная структуры самореализации педагогов с разными типами свойств темперамента (n = 162).

В третий фактор у респондентов с пластично-энергическим типом свойств темперамента вошли эгоцентрическая мотивация, социальные барьеры и переменные эмоционального компонента, у респондентов с ригидно-интровертированным типом входит только одна характеристика – это социально-значимые установки и у респондентов с уравновешенным типом свойств темперамента этот фактор представлен интернальностью и эгоцентричностью. Как видно сходство составляет эгоцентричность представленная у респондентов пластичного и уравновешенного типов.

И наконец, четвертый фактор в группе респондентов с пластично-энергическим типом свойств темперамента представлен личностными барьерами и экстернальностью. У педагогов с ригидно-интровертированным типом в данном факторе зафиксировано четыре гармонических показателя, но с отрицательными значениями, и у респондентов с

уравновешенным типом свойств темперамента в данном факторе отмечаются как позитивные характеристики, так и агармонические. Сходство представлено тем, что личностные барьеры в данном факторе зафиксированы в группе с пластично-энергическим и уравновешенным типами свойств темперамента.

Выводы

Эмпирическое исследование самореализации педагогов, относящихся к разным типам свойств темперамента позволило выявить ряд фактов.

В психологической структуре самореализации педагогов, относящихся к разным типам свойств темперамента выявлены как специфические особенности, характеризующие уникальность данного процесса в каждой конкретной группе, так и общие профессионально-возрастные закономерности в самовыражении.

Выявленные отличительные особенности в психологической структуре самореализации характеризуются как количественной выраженностью отдельных характеристик, доминантностью связей в корреляционных плеядах, так и качественным своеобразием.

Результаты исследования свидетельствуют, что у респондентов с пластично-энергическим типом свойств темперамента в структуре самореализации доминируют гармонические составляющие обеспечивающие высокий уровень успешности данного процесса.

Своеобразие психологической структуры самореализации респондентов с ригидно-интровертированным типом свойств темперамента характеризуется ключевой ролью агармонических характеристик, являющихся барьером для полноценного самовыражения специалистов.

Психологическая структура самореализации педагогов-психологов с уравновешенным типом свойств темперамента отличается доминантностью социально-ориентированной направленности, реализацией преимущественно однотипных приемов и способов самовыражения и наличием социальных барьеров, обеспечивающих ситуативный характер самовыражения.

Установлена достоверная связь между свойствами темперамента и составляющими самореализации личности педагогов.

Таким образом, полученный эмпирический материал позволил установить некоторые особенности профессиональной самореализации педагогов, что дает возможность избирательно с учетом темпераментальной типологии разрабатывать оптимизирующие программы для профессионально-психологического сопровождения специалистов, с целью нивелирования затруднений и барьеров, блокирующих процесс профессионального развития.

Литература

1. Кудинов С.И. Полисистемная концепция самореализации личности // Дизайн и Технологии. Научный журнал. Москва, 2014, N 41(83). С.114–121.

2. Кудинов С.И., Архипочкина К.В., Айбазова С.Р. Темпераментальные предпосылки самореализации личности // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. М.: Изд-во РУДН, 2015. N 1. С. 18–26.

3. Кудинов С.И., Кудинов С.С. Методологические проблемы исследования самореализации личности // Вестник Башкирского университета. 2015. Т. 20. N 2. С. 696–699.

УДК 37.01

Индивидуальные различия в когнитивном и личностном развитии младших школьников в «когнитивно обогащённых» и традиционных условиях школьного обучения

Локалова Н.П. (n.lokalova@yandex.ru)
ФГБНУ «Психологический институт РАО», (г.Москва)

Ключевые слова: индивидуальные различия; когнитивное развитие; «когнитивное обогащение» школьной среды; традиционная система школьного обучения; связь когнитивных и личностных характеристик; положительная и отрицательная динамика; развивающая программа для младших школьников; уроки психологического развития; экспериментальные и контрольные классы; младшие школьники.

Аннотация. Цель исследования состояла в изучении индивидуальных различий в показателях когнитивного и личностного развития младших школьников, обучающихся по традиционной школьной программе и в условиях «когнитивного обогащения» образовательного процесса. Средством «когнитивного обогащения» школьной образовательной среды для младших школьников явилась авторская программа «120 уроков психологического развития младших школьников», направленная на всестороннее развитие познавательной деятельности учащихся. Установлено, что и в условиях традиционного школьного обучения и при «когнитивном обогащении» образовательной среды имеет место как улучшение показателей когнитивного и личностного развития, так и их ухудшение. Однако, в условиях «когнитивного обогащения» школьники не только демонстрируют более высокие результаты когнитивного и личностного развития, чем их сверстники, обучающиеся по традиционной школьной системе, но у них выявлено значительно меньше случаев ухудшения этих показателей в конце исследовательского периода. Делается вывод, что введение в практику школьного обучения специально организованной работы, направленной на повышение уровня когнитивного развития, позволит существенно снизить проявления отрицательной динамики показателей когнитивного и личностного развития школьников.

Individual differences of cognitive and personal development in junior pupils in “cognitive enrichment” and traditional systems of school education

Lokalova N.P.

Keywords: individual differences; cognitive and development; “cognitive enrichment” of school environment; traditional system of school education; connection of cognitive and personal characteristics; positive and negative dynamics; the curricula of cognitive development; the lessons of psychological development; experimental and control classes; junior pupils.

Abstract. The purpose of the investigation was to find out the individual differences of cognitive and personal development in junior pupils, who educated in the traditional school system and in “cognitive enrichment” of school environment. “Cognitive enrichment” of school environment for pupils was realized by author’s curricula “120 lessons of the psychological development in junior schoolchildren”. The curricula aimed at comprehensive development of pupil’s cognitive activity. It is found that improvement in cognitive and personal development and their deterioration are as in traditional schooling as in “cognitive enrichment” educational environment. However, in terms of “cognitive enrichment” pupils not only demonstrate better cognitive and personal development than pupils who are in traditional system of school education. They identified significantly fewer occasions of worsening of there indicators at the end of the research period. It is concluded that the introduction of schooling specially organized work aimed

at increasing the level of cognitive development will significantly reduce the occasions of negative dynamics of cognitive and personal development in junior pupils.

Отечественная психология обязана Б.М. Теплову формулированием в качестве одной из важнейших её задач изучение индивидуальных различий людей, касающихся как отдельных психических процессов, так и более глубоких и устойчивых свойств, характеризующих высшую нервную деятельность человека [13]. В связи с этим стремление исследователей познать общие закономерности психической деятельности должно сопровождаться выявлением индивидуальных различий в проявлении исследуемых психологических показателей, поскольку их детальный анализ может придать новые ракурсы теоретическому и эмпирическому изучению общепсихологических проблем.

Б.М. Теплов обращал внимание на то, что при изучении вопроса об индивидуальных различиях, например, в восприятии, памяти, мышлении и др., они, как правило, рассматриваются изолированно не только друг от друга, но никак не связываются и с личностными особенностями человека, т.е. подчёркивал существовавший тогда, и, однако, не преодолённый и в настоящее время разрыв между психологией психических процессов и психологией личности (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, В.Н. Дружинин, С.Л. Рубинштейн, Н.И. Чуприкова, Д.Б. Эльконин). Поэтому по-прежнему остаётся актуальной проблема выявления связи когнитивных и личностных характеристик человека, и детальный анализ индивидуальных различий в этой сфере позволит лучше понять некоторые внутренние закономерности функционирования человека как целостной психологической системы. Настоящая статья будет посвящена рассмотрению одного из возможных путей решения этой проблемы.

В течение более 15 лет нами проводилось изучение общих закономерностей когнитивного и личностного развития школьников с I по X классы под влиянием внешнего детерминанта развития, в качестве которого выступило систематическое и целенаправленное совершенствование познавательной сферы учащихся. Проведение такой работы на специально организованных уроках, включённых в «сетку» школьного расписания, создавало «когнитивное обогащение» образовательной среды, под которым понимается создание в образовательном учреждении таких условий для обучающихся, которые благоприятно сказываются на их развитии и способствуют не акселерации, а амплификации развития каждого ученика [2; 7; 8; 11; 14]. Общая закономерность, выявленная в нашем исследовании и полученная на разновозрастных группах школьников, состояла в том, что в условиях «когнитивного обогащения» предметно-информационной образовательной среды у школьников существенно улучшаются показатели интеллектуального развития и значительно более выраженными становятся позитивные личностные особенности [5]. Данная закономерность была выявлена путём сопоставления данных, полученных за исследовательский период – начало и конец учебного года.

Однако при обработке и анализе индивидуальных результатов, полученных на школьниках разного возраста, нами постоянно выявлялся факт разнонаправленной динамики показателей когнитивного и личностного развития в конце исследовательского периода по сравнению с его началом. Так, наряду с ожидаемым улучшением показателей, характеризующих уровень развития когнитивной и личностной сфер учащихся, т.е. положительной динамикой, у ряда школьников имело место ухудшение исследуемых показателей, т.е. их отрицательная динамика. Отметим, что дизайн нашего исследования предполагал наличие сравнительных групп школьников (контрольные классы), для которых специально организованное «когнитивное обогащение» образовательной среды не создавалось. Тем не менее, такая же разнонаправленная динамика индивидуальных показателей когнитивного и личностного развития была выявлена и у них.

Итак, в нашем исследовании установлено, что предметно-информационная школьная образовательная среда обусловливает как прогрессивное (улучшение), так и регрессивное (ухудшение) направления развития когнитивной и личностной сфер обучающихся. Этот

факт, постоянно повторяющийся на разных возрастных выборках школьников, вызывает необходимость его детального изучения, прежде всего, в эмпирическом плане, выявляя доли школьников, характеризующихся как положительной, так и отрицательной динамиками развития когнитивных и личностных показателей в «когнитивно обогащённых» условиях образовательной среды и обычных условиях школьного обучения.

В данной статье будут рассмотрены результаты, полученные на младших школьниках – учащихся с I по IV классы. Цель исследования состояла в сравнительном изучении индивидуальных показателей когнитивного и личностного развития младших школьников, обучающихся по традиционной дидактико-методической системе: а) в условиях «когнитивного обогащения» образовательного процесса (экспериментальные классы) и б) в обычных условиях (контрольные классы). Задача исследования заключалась в выявлении и сравнении количества учеников с I по IV классы общеобразовательных школ в экспериментальных и контрольных группах, характеризующихся положительной и отрицательной динамиками когнитивного и личностного развития.

Испытуемые: Экспериментальная группа была сформирована на базе 21 общеобразовательной школы г. Москвы, 3 общеобразовательных школ г. Магнитогорска, 9 сельских школ Частинского района Пермской области. Школьные группы были представлены естественно сложившимися классами. В разновозрастную экспериментальную выборку вошли 328 школьников 1 класса, 370 учеников 2 класса, 196 учащихся 3 класса и 93 школьника 4 класса. Контрольная группа формировалась из младших школьников тех же общеобразовательных школ и была представлена 165 учениками 1 класса, 105 школьниками 2 класса, 101 учеником 3 класса, 67 учащимися 4 класса. Таким образом, в статье обобщены эмпирические данные, полученные на 1425 школьниках.

Процедура исследования: Исследование проводилось в течение учебного года и включало три этапа.

На первом этапе выявлялся исходный уровень когнитивного развития и ряд личностных особенностей школьников I-IV классов с помощью приведённых ниже психологических методик. По результатам первичного обследования были определены экспериментальные (ЭК) и контрольные (КК) классы в каждой школе, участвовавшей в исследовании. Критерием выбора классов в качестве экспериментального при отсутствии существенных различий между параллельными классами явилась доступность класса для проведения развивающей работы.

Второй этап исследования состоял в проведении в течение одного учебного года (2-3 раза в неделю по 45 минут) специальных уроков (метауроков) со школьниками ЭК, содержанием которых явилось повышение уровня когнитивного развития учащихся, по программе, описанной ниже. В период, когда с учащимися ЭК наряду с обучением по общеобразовательным предметам проводилась развивающая работа, их сверстники из КК обучались только по общепринятой традиционной школьной учебной программе.

На третьем этапе (по окончании развивающего периода для школьников ЭК) осуществлялась повторная диагностика по тем же методикам, что и на первом этапе, направленная на выявление достигнутого уровня по исследуемым показателям как в ЭК, так и в КК. При обработке полученных данных вычислялась доля школьников, результаты которых в конце исследовательского периода по показателям когнитивного и личностного развития улучшились, ухудшились и остались без изменений.

Программа «120 уроков психологического развития младших школьников» как средство когнитивного развития учащихся начальных классов

Средством «когнитивного обогащения» школьной образовательной среды для младших школьников явилась разработанная нами психологическая программа, являющаяся составной частью развивающего комплекса «Когниции. Интеллект. Личность» – программа «120 уроков психологического развития младших школьников», предназначенная для учащихся с I по IV классы [3]. Программа базируется на дифференционно-интеграционном законе развития, согласно которому естественный процесс развития познавательной

деятельности состоит в переходе от глобально-диффузного отражения действительности к его расчленённо-интегрированным формам. Расчленение первоначально глобально-недифференцированных впечатлений достигается путем всестороннего развития процессов анализа и синтеза. Поэтому программа с учетом задач возрастного развития направлена на всестороннее формирование у школьников разнообразных видов и форм анализа и синтеза в различных психологических модальностях.

Когнитивное развитие школьников осуществляется с помощью специально подобранных познавательных задач, упорядоченных на основе закона системной дифференциации/интеграции. В содержание программы психологического развития включены задания, требующие осуществления расчленения (как практического, так и мысленного) объектов, выделения их различных свойств, частей, сторон, нахождение грубых и тонких различий между объектами, как чувственно воспринимаемыми, так и обозначаемыми словесно и др.

Направленная, главным образом, на развитие когнитивной сферы, работа с учащимися с самого начала каждого занятия сопровождается обращенностью к их личностной сфере, актуализацией позитивных эмоциональных состояний, доброжелательным и диалогичным взаимодействием со сверстниками и учителем, позволяющими детям проявлять собственную познавательную активность, высказывать свое мнение и обосновывать свой ответ.

Методики исследования

В соответствии с задачей исследования для групп младших школьников были подобраны психологические методики, адресованные когнитивной и личностной сферам. Выбор данных методик для диагностики определялся их теоретическим обоснованием, наличием статистических данных о надёжности и валидности, приводимыми авторами методик.

Для изучения когнитивной сферы:

- методика «Девочки» для изучения мыслительной операции сравнения (А.З. Зак);
- методика «Квадратики» для изучения мыслительной операции содержательного анализа (С. Рякина);
- методика «Кошечки» для изучения мыслительной операции установления закономерностей (Л.Ф. Тихомирова);
- графический диктант для изучения умения выполнять действия по словесному указанию (Д.Б. Эльконин) (для I класса);
- арифметические задачи (задачи с недостающими данными; задачи в косвенной форме) для выявления уровня развития вербально-логического анализа (для II, III и IV классов);
- задачи на рассуждение для выявления сформированности вербально-смыслового анализа (А.З. Зак) (для IV класса);
- методика «Преобразование фигур» для изучения внутреннего плана действия (А.З. Зак) (для II класса);
- понимание пословиц (М.К. Акимова, В.Т. Козлова) для выявления сформированности вербального анализа (для III и IV классов).

Для изучения личностной сферы: анкета «Оценка уровня школьной мотивации» (Н.Г. Лусканова); методика «Лесенки» для изучения самооценки личностных качеств и для изучения интереса к урокам (модифицированная методика Т.В. Дембо - С.Я. Рубинштейн).

Результаты исследования: Полученные данные показывают, что разнонаправленные изменения показателей когнитивного и личностного развития младших школьников, исследовавшихся в разные микровозрастные периоды школьного онтогенеза (I – IV классы), имеют место как у учеников в ЭК, находившихся в «когнитивно обогащённых» условиях школьного обучения, так и у их сверстников в КК, обучавшихся в обычных условиях. Однако детальный анализ различий между результатами первичной и повторной диагностик у школьников в ЭК и КК по каждой методике позволил выявить, что школьники из ЭК продемонстрировали не только более высокие результаты когнитивного и личностного

развития, чем их сверстники из КК, но у них было выявлено и меньшее количество случаев ухудшения этих показателей в конце исследовательского периода. Приведём соответствующие данные.

Результаты исследования когнитивной сферы:

- мыслительная операция *сравнения* улучшилась в среднем у 71,16% учащихся в ЭК и у 53,85% школьников в КК; ухудшилась – соответственно у 12,20% и 24,43% учащихся;
- *содержательный анализ* улучшился у школьников в ЭК у 42,81% учеников, а в КК – у 33,63% учащихся; ухудшился у 11,30% учеников в ЭК и у 20,35% школьников в КК;
- положительная динамика в осуществлении операции *установления закономерностей* была выявлена у 35,2% школьников в ЭК и у 23,70% учеников в КК, а отрицательная динамика – соответственно у 7,46% и 10,72% школьников в ЭК и КК;
- *словесные указания* лучше стали выполнять 48,84% учеников в ЭК и 42,45% школьников в КК; ухудшились данные показатели у 9,85% детей в ЭК и у 19,54% школьников в КК;
- показатели *вербально-логического анализа* улучшились у 47,94% учеников в ЭК и у 34,14% школьников в КК, а ухудшились показатели у 8,53% и 14,49% учащихся соответственно в ЭК и КК;
- *вербально-смысловой анализ* у четвероклассников стал осуществляться успешнее у 26,13% учащихся в ЭК и у 37,50% школьников в КК, а ухудшение результатов выявлено у 4,34% школьников в ЭК и у 20,83% учеников в КК;
- сформированность *внутреннего плана действия* оказалась на более высоком уровне у 39,84% второклассников в ЭК и у 43,72% их сверстников в КК, а ухудшение этого показателя выявлено у 10,72% детей в ЭК и у 12, 74% – в КК;
- прогрессивные изменения показателей *вербального анализа* были обнаружены у 43,54% школьников в ЭК и у 30,95% учеников в КК, регрессивный характер изменений выявлен у 11,72% учащихся в ЭК и у 23,17% школьников в КК.

Результаты исследования личностной сферы:

- показатели *школьной мотивации* повысились у 53,91% учащихся в ЭК и у 32,53% школьников в КК, а снизились у 30,73% обучающихся в ЭК и у 54,46% детей в КК;
- *интерес к урокам* возрос у 30,47% школьников в ЭК и у 19,02% учеников в КК, а снизился интерес к урокам в ЭК у 21,41% детей и в КК – у 28,12% учащихся;
- *самооценка личностных качеств* стала более высокой у 48,65% младших школьников в ЭК и у 38,68% обучающихся в КК, а самооценка личностных качеств снизилась у 26,62% детей в ЭК и у 52,96% учеников в КК.

Обобщённые по всем методикам результаты представлены в таблице 1.

Количество школьников в ЭК, у которых показатели развития когнитивной сферы улучшились, больше по сравнению с их сверстниками из КК, а у третьеклассников выявлено статистически достоверное различие по U-критерию Манна-Уитни ($p < 0.05$). Отрицательная динамика показателей когнитивного развития во всех ЭК выявлена у значительно меньшего числа школьников, при этом в I, III и IV классах обнаружены статистически достоверные различия между соответствующими суммарными показателями ($p < 0.05$-0.01).

Сравнительный анализ результатов, полученных при первичном и повторном исследовании личностной сферы школьников, показал, что в ЭК показатели личностного развития улучшились у заметно большего числа школьников на каждой ступени начального обучения (в III классе достигая статистически значимого уровня $p < 0.01$). Снижение показателей личностного развития выявлено у меньшего числа младших школьников в ЭК (в IV классе различия достоверны, $p < 0.01$).

Общий вывод из полученных результатов состоит в том, что в условиях «когнитивного обогащения» образовательной среды улучшение показателей когнитивного и личностного развития школьников имеет место у заметно большего числа учеников на разных ступенях начального школьного обучения по сравнению с их сверстниками, обучающимися в обычных школьных условиях. И в то же время в этих условиях у значительно меньшего числа учащихся происходит снижение исследуемых показателей.

Таблица 1. Доля (в %) младших школьников в экспериментальных и контрольных классах, показавших разную динамику показателей когнитивного и личностного развития по всем методикам в конце исследовательского периода.

		Когнитивная сфера			**Личностная сфера**		
Класс	Направление изменений	ЭК	КК	U- Манна-Уитни	ЭК	КК	U-Манна-Уитни
I	Улучшение	48,81	41,11		36,07	35,50	
	Ухудшение	10,37	18,72	p<0.01	30,52	38,48	
	Без изменений	40,82	40,17		33,41	26,02	
II	Улучшение	50,63	40,65		43,60	31,00	
	Ухудшение	9,63	11,39		31,69	40,77	
	Без изменений	39,73	47,95		24,71	28,23	
III	Улучшение	51,57	26,31	p<0.05	47,82	30,21	p<0.01
	Ухудшение	10,88	22,53	p<0.05	32,31	41,02	
	Без изменений	37,55	51,16		20,54	28,77	
IV	Улучшение	37,23	40,28		49,88	23,61	
	Ухудшение	8,96	23,61	p<0.01	27,58	55,55	p<0.01
	Без изменений	53,81	36,11	p<0.01	22,53	20,83	

Полученные данные позволяют сформулировать предположение, что фактором, в определённой степени предотвращающим нежелательное снижение показателей когнитивного и личностного развития у школьников, является повышение уровня их познавательного развития в «когнитивно обогащённых» условиях обучения.

Обсуждение результатов: Исследование посвящено детальному изучению явления разнонаправленной динамики показателей когнитивного и личностного развития у младших школьников, выражающейся как в улучшении этих показателей в конце исследовательского периода, что было вполне ожидаемым, так и в их ухудшении. Отметим, что снижение данных показателей было выявлено не только в группах младших школьников контрольных классов, обучавшихся в условиях традиционной дидактико-методической системы, но и в группах школьников в экспериментальных классах, система традиционного школьного обучения которых была «когнитивно обогащена» за счёт включения в учебный процесс специально организованных уроков, содержанием которых являлось всестороннее развитие познавательной деятельности учащихся. Однако число школьников, у которых исследуемые показатели снижались к концу экспериментального периода, было значительно меньше в тех классах, в отношении которых осуществлялось «когнитивное обогащение» школьной образовательной среды.

Причины данного явления для нас пока неясны, но, основываясь на полученных данных, можно утверждать, что введение в систему школьного обучения «когнитивного обогащения» образовательной среды позволит оказывать сдерживающее влияние на отрицательную динамику показателей когнитивного и личностного развития школьников. Целенаправленная активизация познавательного развития учащихся обеспечивает положительное влияние на динамику когнитивных и личностных показателей, не только повышая их уровень, достигнутый на предыдущем этапе развития, т.е. обусловливая их прогрессивный характер, но и предотвращая их снижение, т.е. изменения показателей по регрессионному типу.

Рассматривая отрицательную динамику когнитивных и личностных показателей школьников в процессе развития в рамках традиционной системы обучения с точки зрения некоторой внутренней закономерности её возникновения, укажем, что снижение показателей когнитивного и личностного развития в ходе обучения выявлено в ряде исследований других авторов, проведенных на разновозрастных выборках. Остановимся на наиболее важных в контексте нашего исследования работах.

О.В. Соловьёва [12] отмечает, что в разные возрастные периоды школьного онтогенеза внутри отдельных когнитивных функций обнаруживается разнонаправленное развитие, выраженное подъёмами, плато и понижениями, т.е. имеют место микросдвиги уровневых показателей, как в сторону повышения, так и понижения.

Изучая динамику интеллектуального развития подростков в разных моделях обучения (коррекционной, традиционной и обогащающей) Е.Г. Будрина [1] выявила, что в условиях традиционного обучения наиболее выражены регрессивные изменения интеллектуальных показателей, что вполне согласуется с полученными нами данными.

В исследовании Т.А. Ратановой и О.В. Нестеровой [9], посвященном изучению динамики развития интеллектуальной, личностной и когнитивно-личностной дифференцированности у младших школьников, обучающихся по развивающей дидактико-методической системе Л.В. Занкова, и у младших школьников, обучающихся по традиционной системе, было установлено следующее. У учащихся, обучающихся по традиционной системе, в течение трех лет обучения с I по III классы произошло гораздо меньше значимых положительных изменений в интеллектуальных показателях; при этом значительно больше была выражена регрессия развития: по 5 показателям из 17 от I класса ко II классу и по 6 показателям – от II класса к III классу в отличие от школьников в «классах Л.В. Занкова», где регресс имел место в двух показателях во II классе и в двух показателях в III классе. Развитие личностных особенностей младших школьников, обучающихся по развивающей системе Л.В. Занкова, характеризуется развитием мотивационной сферы уже в первые два года обучения и увеличивается к III классу. Таким образом, при традиционной системе обучения в отличие от развивающей дидактико-методической системы Л.В. Занкова, динамика когнитивных и личностных показателей отличается разнонаправленностью: первоначальное повышение показателей сменяется обратным процессом – их снижением.

В работе Н.И. Чуприковой и Н.Г. Клащус [15] изучалась связь уровня развития логического мышления V-классников с точностью передачи содержания художественного произведения и способности сформулировать его главную мысль (ученики в начале и конце учебного года писали изложение по рассказу К.Д. Ушинского «Два плуга»). Организация исследования предусматривала проведение со школьниками экспериментального класса развивающей работы по другой нашей программе, входящей в развивающий комплекс «Когниции. Интеллект. Личность» – «Уроки психологического развития в средней школе» [4]. В начале учебного года школьники контрольного класса показали более высокие результаты: 65% учащихся правильно передали фактическое содержание рассказа, 67% правильно сформулировали главную мысль. В экспериментальном классе соответствующие результаты – 52% и 24%. В конце учебного года уже 86% учеников экспериментального класса правильно передали содержание рассказа и 81% школьников правильно определили главную мысль. В контрольном классе правильно передали содержание 76%, а понимание главной мысли ухудшилось: теперь 62% школьников смогли её сформулировать.

В исследовании Т.С. Семёновой [10], проведенном на первоклассниках, изучалась динамика их психологической готовности к школе в период адаптации. Психологическую готовность детей определяли примерно за полгода до поступления в I класс и в конце 2-ой четверти I класса. Сравнение полученных результатов показало, что часть детей с очень высоким исходным уровнем готовности продемонстрировала снижение этого уровня до высокого, а дети с высоким уровнем снизили его до среднего. Автор отмечает, что отрицательная динамика в готовности к школе в течение адаптационного периода была отмечена ею и раньше в других общеобразовательных учреждениях, так что этот факт можно считать присущим не только данной исследованной общеобразовательной школе.

И, наконец, рассмотрим результаты ещё одного исследования, проведенного под нашим научным руководством Л.И. Никоновой на старших дошкольниках [6]. Изучалась роль когнитивного развития в формировании психологической готовности к школьному

обучению. С детьми экспериментальной группы в течение предшкольного года проводилась развивающая работа по нашей программе «120 уроков психологического развития младших школьников» в части, предназначенной для первоклассников [3]. Было установлено, что под влиянием целенаправленных когнитивных воздействий у детей экспериментальной группы, отнесенных как к более сильной, так и к более слабой подгруппам, значительно улучшились показатели когнитивного развития. При этом более слабые дети прибавили в развитии больше (в 3,61 раза), чем их более успешные сверстники (улучшение в 1,67 раза), хотя уровень их когнитивного развития все-таки остался ниже, чем у более сильных детей. В контрольной группе в сильной и слабой подгруппах положительный прирост в ряде показателей примерно одинаков. Однако в сильной подгруппе по 7 показателям из 14 выражено снижение показателей когнитивного развития, в то время как в более слабой подгруппе показатели когнитивного развития улучшились по 13 показателям из 14.

Итак, как показали результаты нашего исследования, в процессе развития, осуществляющегося в рамках школьного обучения, наблюдаются две разнонаправленные тенденции изменения когнитивных и личностных показателей у учащихся как в условиях «когнитивного обогащения» образовательной среды, так и в при традиционном обучении – улучшение у одних школьников, что является закономерным результатом процесса развития и обучения, и ухудшение показателей у других школьников. Этот факт выявляется и в исследованиях, проведенных разными авторами. Кроме того, установлено, что фактором, «сдерживающим» снижение исследуемых показателей, является «когнитивное обогащение» среды школьного образования, которое создается либо за счет введения в традиционный учебный процесс систематической работы, направленной на совершенствование познавательной деятельности школьников, либо обучением по развивающей дидактико-методической системе Л.В. Занкова.

Пока природа и механизм появления регрессии развития показателей когнитивного и личностного развития остаются не до конца изученными. Мы полагаем, что накопление фактов, полученных в разных исследованиях и на разных группах испытуемых, изучение индивидуальных различий, их глубокий теоретический анализ позволят в дальнейшем понять причины возникновения отрицательной динамики развития, что может иметь важное значение для практики школьного образовательного процесса.

Выводы

1. Явление отрицательной динамики показателей когнитивного и личностного развития встречается в разновозрастных выборках испытуемых и в различных системах школьного обучения.

2. Вне ситуации «когнитивного обогащения» школьной образовательной среды снижение показателей когнитивного и личностного развития встречается у бóльшего числа школьников. Включение в практику школьного обучения специально организованной работы, направленной на активизацию когнитивного развития школьников, позволит предотвратить или существенно снизить проявления отрицательной динамики показателей когнитивного и личностного развития школьников.

3. «Когнитивное обогащение» традиционной образовательной школьной среды обеспечивает появление всё большего числа младших школьников с I по IV классы, улучшивших свои первоначальные показатели когнитивного и личностного развития и уменьшение числа школьников, показатели которых в процессе развития и обучения ухудшаются.

Литература

1. Будрина Е.Г. Динамика интеллектуального развития в подростковом возрасте в условиях разных моделей обучения: Автореферат дисс. ... канд. психол. наук. М., 2005. 30 с.

2. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2х т. Т.1. Психическое развитие ребёнка. М.: Педагогика, 1986. 320 с.
3. Локалова Н.П. 120 уроков психологического развития младших школьников. (Психологическая программа развития когнитивной сферы учащихся I – IV классов). Ч.1. Книга для учителя. 272 с. Ч.2. Материалы к урокам. 4-е изд., стер. М.: Ось-89, 2008. 160 с.
4. Локалова Н.П. Уроки психологического развития в средней школе. М.: Ось-89, 2001. 128 с.
5. Локалова Н.П. Познавательное и личностное развитие учащихся в системе современного школьного образования. М.: Педагогическое общество России, 2013. 144 с.
6. Никонова Л.И. Когнитивное развитие старших дошкольников как условие формирования психологической готовности к школьному обучению: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2012. 23 с.
7. Образовательная среда школы как фактор психического развития учащихся / под ред. В.В. Рубцова, Н.И. Поливановой. М.: 2007. 256 с.
8. Поддьяков Н.Н. Новый подход к развитию творчества дошкольников // Вопросы психологии. 1990. N 1. С. 16–19.
9. Ратанова Т.А., Нестерова О.В. Эффективность развивающей дидактико-методической системы Л.В. Занкова // Вопросы психологии. 2012. N 5. С. 39–51.
10. Семенова Т.С. Динамика психологической готовности к школе в период адаптации первоклассников // Вопросы психологии. 2013. N 4. С. 27–33.
11. Смирнова Е.О. Детская психология. М.: Гуманит. изд. центр Владос, 2003. 335 с.
12. Соловьёва О.В. Теоретико-экспериментальное изучение развития познавательных способностей школьников: автореф. дисс. ... докт. психол. наук. Ставрополь, 2003. 43 с.
13. Теплов Б.М. Об изучении типологических свойств нервной системы и их психологических проявлений // Теплов Б.М. Психология и психофизиология индивидуальных различий: Избранные психологические труды / под ред. М.Г. Ярошевского. 2-е изд., стер. М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: МОДЭК, 2009. С. 323–365.
14. Тихомирова Т.Н. Интеллект и креативность в условиях социальной среды. М.: Институт психологии РАН, 2010. 230 с.
15. Чуприкова Н.И., Клащус Н.Г. Дифференцированность логико-семантических и понятийных структур субъекта как условие понимания смысла пословиц // Дифференционно-интеграционная теория развития. Кн. 2. / сост. и ред. Н.И. Чуприкова, Е.В. Волкова. М.: Языки славянской культуры: Знак, 2014. С. 411–434.

УДК 159.9.072

Межполушарная асимметрия и эмоциональные особенности художественно одаренных подростков

Лукьянчикова Ж. А. (kmti61psy@gmail.com)
ГБПОУ «Колледж музыкально-театрального искусства им. Г.П. Вишневской» (г. Москва)

Ключевые слова: нейропсихология индивидуальных различий; художественная одаренность

Аннотация. Нейропсихологические методы оценки профиля латеральной организации функций (ПЛО) в комплексе с методиками, направленными на изучение эмоциональных и личностных особенностей, вносят весомый вклад в изучение проблемы индивидуальных различий. На модели художественной одаренности продемонстрировано накопление симметричных признаков в типе ПЛО (амбидекстры и левши) среди одаренных подростков, а также выделены критерии анализа, позволяющие статистически достоверно описать эмоциональные и личностные особенности испытуемых с разным типом профиля латеральной организации функций (ПЛО).

Hemispheric asymmetry and emotional features of artistically gifted adolescents

Lukyanchikova J.A.

Keywords: neuropsychology of individual differences; artistic talent

Abstract. Neuropsychological methods of assessment of the profile of lateral organization functions (PLO), combined with techniques aimed at studying the emotional and personality characteristics, make a significant contribution to the study of individual differences. Symmetric features in PLO type (ambidexters and left-hander) among the gifted adolescents were demonstrated on the model of artistic talent, and also highlighted the criteria of analysis, which allows statistically describing emotional and personal characteristics of subjects with different types of profile of lateral organization functions (PLO).

Достижения в разработке проблем индивидуальных различий, связанные с именем Б.М. Теплова внесли существенный вклад в развитие различных направлений психологической науки.

Исследование индивидуальных различий в контексте проблемы межполушарной асимметрии и межполушарного взаимодействия является актуальным и динамично развивающимся направлением нейропсихологии.

Изучение проблемы индивидуальных различий с позиций нейропсихологии – это поиск тех принципов мозговой организации, которые наряду с другими факторами детерминируют индивидуальную вариабельность психики человека [6; 7; 9].

Понятие «профиль латеральной организации» (ПЛО) мозга введенное и исследованное в работах Е.Д. Хомской, И.В. Ефимовой [6; 7; 9; 10] означающее определенное сочетание сенсорных и моторных асимметрий (право-левое соотношение функций основных анализаторных систем: двигательной, слуховой и зрительной), – позволяет оценить индивидуальные различия в парной работе полушарий головного мозга.

В работах Е.Д. Хомской с соавторами [6; 9] доказана закономерная связь между характером распределения анализаторных функций между левым и правым полушарием и особенностями протекания различных психических функций и состояний. Было показано, что успешность выполнения вербальной деятельности, заданий на пространственную ориентировку, серийную интеллектуальную деятельность, а также особенности когнитивного стиля, эмоционального реагирования, скорости опознания базальных эмоций отличаются у испытуемых с разным типом профиля латеральной организации функций.

Получены данные о связи типа межполушарной организации мозга с профессиональной принадлежностью [1; 5; 6; 7; 9].

Е.Д. Хомской с соавторами [6; 7; 9] проведен анализ распределения латеральной организации мозга (типов ПЛО) в различных профессиональных группах: среди студентов консерватории, МГУ и специалистов технических профессий. Показано, что успешность в отдельных видах спорта характерна для спортсменов с определенным профилем латеральной организации функций [5; 6; 9].

Использование нейропсихологического подхода доказало свою перспективность при изучении различных способностей.

Моделями, позволяющими соотнести тип ПЛО, эмоциональные и личностные особенности с определенной профессиональной ориентацией, являются различные виды одаренности.

На примере математической одаренности продемонстрировано накопление симметричных признаков в типе ПЛО среди одаренных подростков, а также выделены критерии анализа, позволяющие статистически достоверно описать эмоциональные и личностные особенности испытуемых с разным типом ПЛО [2; 6].

Музыкальные способности закономерно связаны с типом межполушарной организации мозга [3; 6; 9]. На модели музыкальной одаренности показано, что

преобладание определенных признаков в типе профиля латеральной организации ПЛО (правосторонних, симметричных или левосторонних) позволяет описать для каждого типа соответствующее сочетание эмоциональных и личностных особенностей [3].

Проведен анализ распределения типов ПЛО при одаренности к различным видам искусства [3].

Целью настоящей работы является изучение эмоциональных и личностных особенностей художественно одаренных подростков с различными типами профиля латеральной организации функций ПЛО.

Характеристика испытуемых: подростки, обучающиеся в Колледже музыкально-театрального искусства им. Г.П. Вишневской. В исследовании приняли участие 70 человек художественного отделения. Подавляющее большинство из них – участники и лауреаты международных фестивалей и конкурсов художественного творчества. Контрольную группу составили учащиеся общеобразовательных школ г. Москвы – 70 человек. Средний возраст испытуемых в экспериментальной и контрольной группе – 16 лет.

В работе были использованы следующие методы:

1. Методика оценки профиля латеральной организации мозга (ПЛО) [10] включала три группы тестов: а) оценка мануальной асимметрии – опросник на определение ведущей руки (опросник М. Аннет, сенсибилизированный опросник для определения рукости (для подростков и взрослых), моторные пробы А.Р. Лурия; б) оценка слухоречевой асимметрии – методика дихотического прослушивания; в) оценка зрительной асимметрии – проба Розенбаха, проба «прицеливание».
2. Личностные опросники: опросник Р. Кеттелла (методика 16-ти факторного исследования личности), тест-опросник Г. Айзенка, методика диагностики самооценки Ч.Д. Спилбергера и Ю.Л. Ханина.
3. Проективные методы: модифицированный вариант методики «Пиктограмма», направленной на исследование четырех базальных эмоций: радости, печали, страха и гнева (предложен Е.Д. Хомской), методика «Рисунок семьи».

Исследование типов профиля латеральной организации функций и особенностей их распределения в экспериментальной и контрольной группе позволило выявить 6 типов ПЛО, характеризующихся определенными сочетаниями сенсорных и моторных асимметрий:

1) «чистые» правши, различающиеся степенью выраженности правшества во всех анализаторных системах – (23 % в экспериментальной группе и 36 % в контрольной группе);
2) праворукие испытуемые, у которых правая мануальная асимметрия сочетается с различными вариантами доминантности уха и глаза (38 % и 49 %);
3) амбидекстры с правосторонними сенсорными признаками (7 % и 4 %);
4) амбидекстры со смешанным характером сенсорных признаков, один из которых правосторонний (13 % и 6%);
5) амбидекстры с отсутствием правосторонних сенсорных признаков (10 % и 2 %);
6) леворукие испытуемые (левая мануальная асимметрия сочетается с различными вариантами доминантности уха и глаза) и «чистые» левши (9 % и 3 %).

Анализ полученных данных показал, что существует ряд отличий в распределении типов ПЛО между экспериментальной и контрольной группами.

Исследование типов профиля латеральной организации функций и особенностей их распределения, позволило выявить в группе одаренных подростков уменьшение числа учащихся с преобладанием правосторонних признаков в типе ПЛО («чистых» правшей и праворуких) по сравнению с контрольной группой (в экспериментальной 61 % и 85% в контрольной); и увеличение числа учащихся с преобладанием симметричных и левосторонних признаков в типе ПЛО (амбидекстров, леворуких, «чистых» левшей) по сравнению с контрольной группой (в экспериментальной 39 % и 15% в контрольной).

Характер распределения типов ПЛО профиля латеральной организации функций среди художественно одаренных подростков подтвердил достоверность исследований на менее многочисленной группе обучающихся художественного отделения [3].

На основании результатов комплексного исследования, включающего личностные методики, показано, что по мере увеличения количества и степени выраженности симметричных и левосторонних признаков в ПЛО одаренных подростков (у амбидекстров и левшей) наблюдается:

- снижение эмоциональной устойчивости (опросники Р. Кеттелла, Г. Айзенка);
- рост тревожности (опросник Р. Кеттелла, шкала самооценки Ч.Д. Спилбергера, Ю.Л. Ханина);
- увеличение количества оригинальных и абстрактных образов в проективных методиках «Пиктограмма» и «Рисунок семьи».

Испытуемые контрольной группы в зависимости от типа профиля латеральной организации функций характеризуются эмоциональными и личностными особенностями, аналогичными выявленным в экспериментальной группе. Вместе с тем, одаренных подростков всех типов ПЛО (особенно амбидекстров) отличает повышенный уровень эмоциональной сензитивности, а также использование большего количества оригинальных образов в проективных методиках.

Таким образом, каждому профилю латеральной организации мозга соответствует определенное сочетание эмоциональных и личностных особенностей, которое может изменяться в зависимости от преобладания в ПЛО тех или иных моторных и сенсорных признаков (правосторонних, симметричных, левосторонних).

При работе с одаренными учащимися целесообразно использовать комплексный подход, при котором может быть задействован широкий спектр различных методов, в том числе и нейропсихологических. Такой подход способствует гармоничному развитию и успешной адаптации одаренных подростков.

Результаты данного исследования могут быть использованы в работе с художественно одаренными подростками, а также при решении ряда психодиагностических задач.

Нейропсихологические методы оценки ПЛО в комплексе с методиками, направленными на изучение эмоциональных и личностных особенностей подростков вносят свой вклад в изучение проблемы индивидуальных различий.

Литература

1. Доброхотова Т.А., Брагина Н.Н. Левши. М.: Книга, 1994. 232 с.
2. Лукьянчикова Ж.А., Ениколопова Е.В., Степанова О.Б. Эмоциональные особенности математически одаренных подростков с разным профилем функциональной асимметрии // Материалы Междунар. науч.-практ. конф. «Развитие научного наследия Б.М. Теплова в отечественной и мировой науке»: науч. сб. / под ред. Э.А. Голубевой и др. Психол. ин-т РАО. М.: Твердислов, 2006. С. 185–188.
3. Лукьянчикова Ж.А. Нейропсихологический подход к различным видам одаренности // От истоков к современности: 130 лет организации психологического общества при Московском университете: Сборник материалов юбилейной конференции: В 5 томах: Том 5 / отв. ред. Богоявленская Д.Б. М.: Когито-Центр, 2015. С. 90–93.
4. Москвин В.А. Межполушарные отношения и проблема индивидуальных различий. М.: Изд-во МГУ; Оренбург: ИПК ОГУ, 2002. 288 с.
5. Москвин В.А., Москвина Н.В. Межполушарные асимметрии и индивидуальные различия человека. М.: Смысл, 2011. 367 с.
6. Нейропсихология индивидуальных различий: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / Е.Д. Хомская, И.В. Ефимова, Е.В. Будыка и др. М.: Академия, 2011. 160 с.
7. Хомская Е.Д. Латеральная организация мозга как нейропсихологическая основа типологии нормы // I Международная конференция памяти А.Р. Лурия / сб. докладов под ред. Е.Д. Хомской, Т.В. Ахутиной. М.: Российское психологическое общество, 1998. С. 138–144.

8. Хомская Е.Д., Батова Н.Н. Мозг и эмоции. М.: Российское педагогическое агентство, 1998. 268 с.
9. Хомская Е.Д., Ефимова И.В., Будыка Е.В., Ениколопова Е.В. Нейропсихология индивидуальных различи: учебное пособие. М.: Российское педагогическое агентство, 1997. 282 с.
10. Хомская Е.Д., Привалова Н.Н., Ениколопова Е.В., Ефимова И.В., Будыка Е.В., Степанова О.Б., Горина И.С. Методы оценки межполушарной асимметрии и межполушарного взаимодействия: Учеб. Пособие. М., Изд-во Моск. ун-та, 1995. 78с.

УДК 159.9.075

Критерии успешности учителя глазами участников образовательного процесса

Матвеева Н.В. (Matv_1986@mail.ru)
Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова (г. Якутск)

Ключевые слова: успех; успешность; профессиональная деятельность учителя.

Аннотация. Актуальность изучения индивидуальности «успешного» учителя обусловлена «внешним» противоречием между стремительными социальными изменениями, предъявляющими высокие требования к современному человеку. В работе представлены результаты опроса учеников, родителей и старшего поколения с целью определения наиболее значимых критериев успешности учителей.

The teacher success criteria according the educational process participants opinion

Matveeva N.V.

Keywords: success; successful; teacher professional activity.

Abstract. The personality of "successful" teacher is in the centre of present-day interest due to "external" contradiction between rapid social changes and high demands on modern man. The paper presents the results of students, parents and the older generation questioning made in order to identify the most important criteria for successful teachers.

В обществе людей исторически насчитывается несколько тысяч различных профессий. Многие из них приходят и уходят, расчленяются, умножаются и видоизменяются. Но среди всех профессий есть такая, которая на всем протяжении истории человечества всегда остается с людьми, сохраняя в веках свое древнее название и свою сущность. Это – профессия учителя. Учитель – это тот, кто учит и воспитывает, развивает и наставляет, пестует, опекает и руководит, т.е. ведет своих питомцев со ступеньки на ступеньку жизненного пути [3]. А главное – он учит жить, мыслить, чувствовать, трудиться, быть творцом и активным деятелем.

В процессе обучения в школе дети, как правило, подвержены влиянию со стороны учителя. При этом не столь важно, какой предмет он преподает, но еще более существенно то, что представляет собой учитель как личность.

Исследования последних лет показывают, что не только профессионализм и интеллигентность учителя влияют на его учеников, а целый ряд особенностей индивидуальности, деятельности, поведения.

Актуальность изучения индивидуальности «успешного» учителя обусловлена «внешним» противоречием между стремительными социальными изменениями, предъявляющими высокие требования к современному человеку, и недостаточной

изученностью проблемы индивидуализации оптимального акмеологического развития личности [2].

Термин «успешность» является одним из самых распространенных в языковой культуре современного российского общества, с помощью которого характеризуют профессиональную деятельность человека, достигшего высоких результатов [4]. При этом однозначного и внятного определения данного термина нет.

Профессиональное «акме» – это высший уровень профессиональных достижений, возможный для человека в данный отрезок времени. Оно выражается в сформированности у человека навыков профессионального общения, профессиональной зрелости, а также в возрастании разных видов профессиональной компетентности [1].

Провели опрос среди учеников, родителей и старшего поколения с целью определения наиболее значимых критериев успешности учителей.

В опросе участвовали всего 193 человека. На основании классификации возрастных периодов Дж. Биррена (1964), мы разделили всех опрошенных на 4 группы: от 12-17 лет (юность) – 93 человека, от 17 до 25 лет (ранняя зрелость) – 49 человек, от 25 до 50 лет (зрелость) – 31 человек, от 50 до 75 лет (поздняя зрелость) – 20 человек.

Было предложено дать понятие успешного учителя; благодаря каким качествам учитель может быть успешным; что является главным условием для достижения успеха.

Анализ результатов опроса позволил выделить ряд характеристик успешного учителя. В представлении людей успешный учитель ассоциируется, прежде всего, с личностью. Так, в описаниях, во-первых, подчеркиваются особенности личности (умный и интеллектуальный, справедливый, уравновешенный, терпеливый, ответственный); во-вторых, профессиональные категории (наличие «любимой работы», профессионализм, применяющий новые методики преподавания); в-третьих, характеристики социальных отношений (положение в обществе, здоровье, способность оказывать влияние, а также роль близких людей, их поддержка (семья, друзья). Необходимо также отметить такую тенденцию в представлениях, как желание преодолевать трудности, не сдаваться, причем обнаруживается осознание того, что решение проблем приносит чувство удовлетворения, стремление к самостоятельному решению, оптимизм.

Для людей в возрасте от 12 до 17 лет успешный учитель – это умный и интеллектуальный человек (46,2%), тот, у кого хорошие отношения с учениками и с коллективом (43%), тот, кто хорошо знает свой преподаваемый урок (40,9%). Они связывают представления об успешном учителе с доминированием внешних, социально признанных, критериев. Благодаря уму (37,6%), общительности (34,4%), терпению (33,3%) учитель может быть успешным. Целеустремленность (36,6%), наличие цели (33,3%), вера в положительный результат (31,2%) являются главными условиями достижения успеха. В качестве условий достижения успеха выступают как внешние факторы (обеспеченные родители и родственники), так и личностные ресурсы, обеспечивающие успех при отсутствии заинтересованности и добровольности в деятельности (упорство, терпение). На этом этапе происходит необходимость реализовать собственные способности, то есть добиться самоактуализации. Другими словами, человек делает то, что, как ему кажется, может принести наибольшее удовлетворение и максимально способствовать его личностному росту.

В ранней зрелости (от 17 до 25 лет) успешный учитель – это человек, удовлетворенный своей деятельностью (30,3%), тот, кто объясняет и преподает доступным языком (30,4%), тот, кто применяет новые методики преподавания (29%). Они считают, что благодаря трудолюбию (39,1%), целеустремленности (34,8%), организованности (29%) учитель может быть успешным. Вера в себя (31,9%), целеустремленность (27,5%), стремление к саморазвитию (26,1%) являются главными условиями достижения успеха. Ведущим фактором развития является трудовая деятельность, а главными задачами возраста является профессиональное самоопределение. На этом этапе наблюдается тенденция к

сохранению выбранного рода занятий. Это связано с тем, что к этому возрасту человек осваивается на работе и осознает реальные возможности своей карьеры.

В зрелом возрасте (от 25 до 50 лет) успешный учитель – это учитель, который объясняет и преподает доступным языком (67,7%), тот, кто объективно оценивает знания учащихся (64,5%), учитель, который относится справедливо ко всему (60%). Учитель может быть успешным благодаря мудрости (51,6%); здоровью (48,8%), ответственности (45,2%). Целеустремленность (42%), здоровье (38,7%), профессионализм (35,5%) являются главными условиями достижения успеха. Люди этого возраста проходили через кризис середины жизни, заключающийся в критической оценке и переоценке того, что было достигнуто в жизни к этому времени.

Людям старшего поколения (от 50 до 75 лет) успешный учитель – это учитель, который любит и посвящает себя целиком своей работе (70%), далее считают, что это учитель, который достигший своих целей (65%), потом это тот, кого уважают ученики, коллектив и родители; наличие опыта (по 60%). Учитель может быть успешным благодаря здоровью (60%), уму (55%); умению анализировать (55%). Здоровье (55%), семья (наличие детей) (50%); целеустремленность (45%) являются главными условиями достижения успеха. Основными показателями успешного учителя для испытуемых этой группы выступают удовлетворенность своей работой, достижение поставленных целей. Люди этого возраста уже не так сильны физически, общий запас энергии у них становится существенно меньше по сравнению с молодыми годами; поэтому для них здоровье является важнейшим фактором жизни.

На основе анализа ответов опрошенных людей можно сделать следующие выводы: успешный учитель – это учитель, который объясняет и преподает доступным языком; однако при определении личностных качеств, благодаря которым становится успешным, мнения испытуемых различаются: для юности – ум, общительность, терпение; для ранней зрелости – трудолюбие, целеустремленность, организованность; для зрелости – мудрость, здоровье, ответственность; для поздней зрелости – здоровье, ум, умение анализировать; главным условием достижения успеха является целеустремленность.

При описании успешного учителя наиболее часто указывают больше на внешние признаки достигнутого успеха (исключение составляет целеустремленность): профессионализм, наличие грамоты и награды, удовлетворенность своей работой, признание и уважение, материальная обеспеченность, семья, дети и образование.

Сравнительный анализ испытуемых разной возрастной группы представлений об успешном учителе показал, что с возрастом усиливается роль личностных критериев по сравнению с внешними: социально-статусными и материальными критериями.

С возрастом увеличивается значимость объективной оценки успешности (здоровье, благополучие в семье), чем количество внешних признаков успешности (профессионализм, удовлетворенность своей работой, материальная обеспеченность). В юном возрасте люди более склонны к внешним критериям успешности, например, таким как наличие награды, высокая зарплата. В ранней зрелости, зрелости и поздней зрелости люди становятся более склонными к внутренним критериям успешности как удовлетворенность своей жизнью (работой, семьей, материальным положением, отношениями и т.д.), ощущение своей нужности и способности помогать другим людям, удовлетворять их потребности.

Литература

1. Бодалев А.А. Вершина в развитии взрослого человека. Характеристики и условия достижения. М.: Флинта - Наука, 1998.
2. Деркач А., Зазыкин В. Акмеология: Учебное пособие СПб.: Питер, 2003.
3. Маркова А. К. Психология труда учителя: Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1993.
4. Свергун О.Ю. Психология успеха, или как стать хозяином своей жизни. М.: АСТ-ПРЕСС, 2000.

УДК: 159.923

Значение понятия «жизненный мир» в дифференциальных исследованиях индивидуальности студентов вуза

Меньшикова Л. В. (pevl@narod.ru)
Новосибирский государственный технический университет (г. Новосибирск)

Ключевые слова: индивидуальность; жизненный мир студентов; типология жизненного мира; методика исследования жизненного мира.

Аннотация. Выделение конструкта «жизненный мир» как обобщенной психологической характеристики открывает принципиально новый подход для понимания жизненных сценариев студентов и их формирования в вузе. Однако высокий эвристический потенциал этого понятия сочетается со слабой разработанностью конкретных методических процедур, позволяющих исследовать жизненный мир. В статье обсуждается опыт применения опросника, разработанного автором для изучения жизненного мира студентов.

The meaning of the concept «life-world» in the differential research of personality of students

Меньшикова Л.В.

Keywords: personality; life-world of students; typology of life-world; methodology of the studying life-world.

Abstract. The allocation of the construct "life-world" as a generalized psychological characteristic opens a fundamentally new approach to understanding life scenarios of students and their formation at the University. However, the high heuristic potential of this concept combined with low elaboration of specific methodological procedures to investigate the life-world. The article discusses the experience of using the questionnaire developed by the author to study the life-world of students.

В отечественной психологии в настоящее время накоплен огромный массив эмпирических данных о разных характеристиках индивидуальности человека и установлены отдельные закономерности их развития в онтогенезе. Особо можно отметить исследования Б.М. Теплова и его учеников и последователей, которые внесли неоценимый вклад в создание основ дифференциальной психологии [10]. Нельзя не назвать и уникальный опыт многолетних комплексных исследований индивидуальности человека, которые проводились в Санкт-Петербургском (Ленинградском) университете под руководством Б.Г. Ананьева, и продолжают осуществляться его учениками [2; 5]. Необходимо также особо выделить работы пермской школы психологии, начатые под руководством В.С. Мерлина и успешно продолжающиеся его учениками и последователями [8]. Во всех перечисленных направлениях проявляется одна и та же тенденция, связанная со стремлением исследовать не просто отдельные характеристики индивидуальности человека, но найти способ определения ее интегральных особенностей, которые определяют целые паттерны человеческого поведения и даже весь жизненный путь. Вводятся такие понятия, как «стиль деятельности», «стиль жизнедеятельности» и другие.

Одним из таких обобщенных понятий, отражающих способ восприятия человеком окружающего мира и формы организации своей жизнедеятельности, является понятие «жизненный мир», которое еще недостаточно освоено современной отечественной психологией.

В своем становлении это понятие долгое время носило статус научной метафоры (Э. Гуссерль[6], Л. Бинсвангер [3] и др.), которой еще предстояло доказать свое право войти в категориальный аппарат науки. Но систематическое изучение закономерностей жизненного пути Ш. Бюлер и ее сотрудниками в Венском психологическом институте [7], работы

психологов экзистенциального направления, исследования отечественных психологов С.Л. Рубинштейна [9], Б.Г. Ананьева [2], К.А. Абульхановой-Славской [1] и др. способствовали тому, что этот термин обрел статус объяснительного понятия. Сегодня жизненный мир человека становится предметом конкретно-научного исследования: обращение к этому термину непосредственно связано с таким понятием как «стратегия жизни», которая характеризуется системой социокультурных представлений личности о своей будущей жизни.

Анализ научной литературы показывает, что понятие «жизненный мир человека» постепенно обретает все более выраженное психологическое содержание. Однако до сих пор этот психологический феномен является скорее теоретическим конструктом, попытки исследования которого сталкиваются со многими трудностями, носящими прежде всего конкретно-методический характер. Дело в том, что в психологии почти нет инструментальных процедур, которые позволяют провести диагностику жизненного мира человека и дать его психологическое описание.

Одна из основных задач нашего исследования состояла в разработке и апробации новой психодиагностической методики, позволяющей выделять типы жизненных миров студентов.

Введение понятия «жизненный мир» в рассмотрение психологических закономерностей развития студентов и разработка психодиагностических методов его исследования позволит, на наш взгляд, раскрыть важный интегрирующий аспект жизни индивидуальности и рассмотреть способы освоения студентами своего внутреннего и внешнего мира в условиях изменчивой современной социальной реальности.

Актуальность развития этого направления исследований обусловлена сложившейся к настоящему моменту ситуацией в сфере образования. Нестабильность образовательной системы, противоречивые социальные установки, отсутствие определенности в будущем трудоустройстве приводят к формированию у студентов особой структуры жизненного мира, провоцирующей возникновение психологических кризисов, препятствующих эффективному поведению в образовательном пространстве вуза. Специфика того или иного кризиса отражает особенности жизненного мира студентов. Однако психологическая природа жизненного мира студентов, их типы очень плохо изучены в психологии. Выделение конструкта «жизненный мир» как обобщенной психологической характеристики, интегрирующей в себе основные установки и смыслы человеческой жизни, открывает принципиально новый подход для понимания жизненных сценариев студентов и их формирования в вузе. Однако высокий эвристический потенциал этого понятия сочетается со слабой разработанностью целого ряда вопросов: вопроса о типах жизненных миров, об их влиянии на уровень личностной и социальной зрелости будущих специалистов, о возможности трансформации жизненного мира студентов в образовательном пространстве вуза. Следует также заметить, что резкое изменение социально-экономической и культурной ситуации в нашей стране привело к тому, что прежние научные представления о жизненном мире студентов устарели. Психологическая трансформация внутреннего мира нового поколения молодежи отмечается всеми исследователями. Поэтому существует потребность в проведении современных исследований, которые позволили бы преподавателям вуза лучше понимать, чем живут современные студенты, какие у них ожидания и способы взаимодействия с окружающим миром, какие внутренние кризисные состояния они переживают. Юношеский возраст – это период активного формирования привычек, отношения к разнообразным сторонам действительности и к самому себе, то есть период созревания жизненного мира человека и его оформления. От того, какой способ построения своего индивидуального жизненного сценария выберет человек в этом возрасте, часто зависит его дальнейшая судьба.

Теоретический анализ отечественных и зарубежных научных публикаций позволил нам определить необходимый концептуальный фундамент для разработки методики диагностики жизненного мира современных студентов.

Среди существующих типологий жизненного мира наиболее перспективной для разработки психодиагностических процедур, направленных на целостное описание жизненного мира, на наш взгляд, является типология, предложенная Ф.Е. Василюком [4]. Ф.Е. Василюк определяет жизненный мир как многомерное пространство жизни, включающее композиции мотивов и деятельностей. В нем он выделяет два измерения: внутренний мир и внешний мир. Внутренний мир в зависимости от содержания и структуры потребностно-мотивационной сферы может быть простым или сложным. Чем больше широта, иерархичность и гибкость этой сферы, тем он более сложный. Внешний мир может быть легким или трудным, что определяется легкостью или трудностью удовлетворения значимых потребностей человека. Различные варианты сочетания этих исходных параметров (простоты-сложности, легкости-трудности) позволяют выделить 4 типа жизненных миров: 1 тип (инфантильный мир) – внутренне простой и внешне легкий, для которого характерна тяга к легкому и простому существованию. 2 тип (реалистический мир) – внутренне простой и внешне трудный. В этом мире человеку известны только одни препятствия – внешние, основной принцип этого мира – принцип реальности; 3 тип (ценностный мир) – внутренне сложный и внешне легкий. Это мир ценностных, нравственных поисков, в котором трудность внешнего мира как бы не учитывается; 4 тип (творческий мир) – внутренне сложный и внешне трудный. Этот мир совмещает принцип реальности и принцип ценности. По сравнению с предыдущим жизненным миром здесь большую роль играет воля человека, которая позволяет переходить от мысли к действию, реализовать свои ценности в реальности, преодолевая внешние препятствия.

Ф.Е. Василюк дает подробную психологическую характеристику представителям этих жизненных миров, показывает, что каждому миру соответствует свое онтологическое поле, тип активности и тип критической ситуации при столкновении с травмирующими воздействиями. Концепция жизненных миров, разработанная Ф.Е. Василюком, кроме своего теоретического значения открывает большие возможности для диагностики жизненных миров, а также для практики психотерапии и психологического консультирования

Выбор методик исследования был обусловлен стремлением содержательно раскрыть особенности жизненного мира человека. Среди других Василюк обращает особое внимание на такие характеристики жизненных миров как ответственность и ценностные ориентации. Для проведения исследования нами были отобраны следующие методики:

1. Разработанный нами опросник «Жизненный мир студентов», состоящий из описания 48 разных способов отношения к разнообразным жизненным ситуациям и поведения в них (12 ситуаций). В ходе обработки результатов подсчитывалось количество выборов, относящихся к разным ЖМ: инфантильному, реалистическому, ценностному и творческому. Предварительно опросник был подвергнут экспертной оценке, в которой принимали участие психологи, имеющих профессиональную подготовку и стаж работы по специальности не менее 10 лет.

Опросник проводился в двух вариантах:

1-ый вариант (Реальный) – студентов просили сделать выборы, соответствующие их реальной жизни;

2-ой вариант (Идеальный) – студентов просили сделать выборы, соответствующие их представлению об «идеальной», самой привлекательной для них жизни.

2. Методика «Уровень субъективного контроля» (УСК) (J. Rotter).

3. Методика «Ценностные ориентации» (О.И. Мотков, Т.А. Огнева).

Характеристика выборки:

В исследовании приняли участие 120 студентов 1-2 курсов Новосибирского государственного технического университета. Из них 72 девушки и 68 юношей. Возраст испытуемых от 18 до 21 года

Результаты исследования

1. У 57 % студентов в структуре ЖМ наиболее представлен реалистический ЖМ. Этот результат можно понять, учитывая то, что, уже начиная с младших курсов, студенты

вынуждены активно откликаться на все требования образовательной среды, некоторые из них начинают зарабатывать средства для оплаты своей учебы на стороне. В описании Василюка реалистический мир характеризуется как деятельностный, порождающий стремление человека к развитию своих инструментальных способностей (интеллекта, профессиональных умений), которые дают возможность достичь желаемое.

2. Выявлено несовпадение реального ЖМ и идеальных предпочтений ЖМ: 43% студентов в качестве предпочитаемого ЖМ выбирают ценностный мир и только 29% – реалистический. Юношеский возраст несет в себе определенную внутреннюю кризисность, содержание которой связано со становлением процессов самоопределения (как профессионального, так и личностного), рефлексии, формирования иерархии ценностей. Можно предположить, что реализации потребности в этой внутренней активности мешают, с одной стороны, большие учебные нагрузки, а, с другой, – отсутствие необходимой внутренней культуры.

3. Обнаружены отрицательные корреляции выраженности инфантильного ЖМ со всеми видами интернальности (степенью ответственности за свои поступки в разных жизненных сферах), которые диагностируются в методике J. Rotter (УСК) и показателями реализации внутренних ценностных ориентаций. Это согласуется с теоретической моделью Василюка, который обращает внимание на то, что инфантильный мир направлен на достижение гомеостаза и получение удовольствий от жизни, для него характерно отсутствие принятия ответственности за свои жизненные выборы.

4. Обнаружены положительные связи между выраженностью творческого мира и показателями интернальности: чем более творческий мир представлен в структуре ЖМ, тем выше показатели интернальности всех видов. Этот результат подтверждает представление о том, что жизнь в творческом мире, направленном на воплощение идеального замысла в реальности, связана с проявлением такого психологического качества как ответственность человека.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что разработанная нами методика позволяет дифференцировать жизненные миры студентов. Анализ корреляций показывает, что содержание этих жизненных миров в целом соответствует описанию Ф.Е. Василюка.

В дальнейшем мы ставим задачу исследовать возможности трансформации жизненного мира студентов и особенности его динамики в процессе обучения в вузе, используя лонгитюдный метод исследования. В процессе реализации этого проекта будет использована методология комплексного исследования, разработанная в рамках Санкт-Петербургской школы психологии.

Результаты проведенного исследования могут расширить, на наш взгляд, научные представления о структуре и динамике жизненного мира современных студентов. Опираясь на данные эмпирических исследований, можно будет ответить на важный вопрос: насколько стабилен жизненный мир в юношеском возрасте, какие трансформации он претерпевает под влиянием высшего образования и какие факторы влияют на его динамику.

Литература

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб: Питер, 2001.
3. Бинсвангер Л. Бытие в мире. М: КСП; СПб: Ювента, 1999.
4. Василюк Ф.Е. Психология переживания. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984.
5. Головей Л.А.Психология профессионального развития: учебное пособие. Санкт-Петербург: Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 2009.
6. Гуссерль Э. Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология / пер. с нем. Д.В. Скляднева. СПб.: Владимир Даль, 2004.
7. Логинова Н.А. Шарлотта Бюлер – представитель гуманистической психологии // Вопросы психологии. 1980. N 1. С 154-158.

8. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. М.: Педагогика, 1986.
9. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. СПб.: Питер, 2012.
10. Теплов Б.М. Избранные труды. М.: Педагогика, 1985.

УДК 159.922.1

Гендерные различия в проявлениях свойств личности: системно-функциональный подход

Новикова И. А. (novikova_ia@pfur.ru)
Российский университет дружбы народов Россия (г. Москва)

Ключевые слова: гендерные различия; системно-функциональный подход; дифференциальная психология

В статье представлены результаты исследований гендерных различий в проявлениях свойств личности, выполненных в русле системно-функционального подхода А.И. Крупнова. Свойства личности рассматриваются как функциональные системы, в структуре которых выделяются мотивационно-смысловой и инструментально-динамический блоки. На основе анализа исследований общительности, любознательности, настойчивости, организованности, трудолюбия, агрессивности показано, что гендерные различия сильнее проявляются в инструментально-динамическом блоке и связаны с эмоциональными характеристиками свойств личности.

Gender Differences in Personality Traits Manifestations: System-Functional Approach

Novikova I.A.

Keywords: gender differences; System-Functional Approach; differential psychology

The article presents the results of studies on gender differences in the personality traits manifestations, carried out in line with the System-Functional approach by A.I. Krupnov. Personality traits is considered as functional systems that include motivational-meaningful and instrumental-dynamic blocks. Based on the analysis of research on sociability, curiosity, persistence, organization, diligence, aggressiveness it was revealed that gender differences are manifested most strongly in the instrumental-dynamic block and associated with the emotional characteristics of personality traits.

Выявление различий по психологическим признакам между представителями мужского и женского пола является одной из традиционных задач дифференциальной психологии, которая изучает различия как между отдельными индивидами, так и группами. Однако данная проблема далека от решения и сохраняет свою актуальность. Во-первых, дискуссионной является оценка величины различий – долгое время преобладала тенденция акцентировать различия между полами, сейчас наблюдается обратная тенденция. Во-вторых, по-разному трактуется природа выявленных различий – с акцентом либо на биологические, либо на социальные факторы. В-третьих, термин «гендерные различия» в отечественной психологии иногда понимается в узком смысле (как различия между носителями различных «гендерных схем» по С. Бем) или в более широком – как все различия между представителями мужского и женского пола, обусловленные неразрывной совокупностью биологических и социальных причин (соответствует термину «поло-ролевые различия»). В-четвертых, продолжается поиск подходов и методов, наиболее адекватных для выявления дифференциальных различий вообще и гендерных различий в частности.

Исследования гендерных различий в проявлениях свойств личности являются одним из направлений программы комплексных исследований свойств личности на основе системно-

функциональной модели, предложенной А.И. Крупновым (одним из представителей школы дифференциальной психологии и психофизиологии Б.М. Теплова – В.Д. Небылицына). Системно-функциональный подход к исследованию свойств личности и индивидуальности уже более 30 лет разрабатывается под руководством А.И. Крупнова в Российском университете дружбы народов [4; 7]. Программа комплексных исследований предполагает изучение возрастных, гендерных, типологических, этнических, профессионально-деятельностных и других особенностей свойств личности, их соотношений между собой и другими образованиями личности и индивидуальности, а также разработку программ по их развитию и коррекции [5].

В рамках системно-функционального подхода свойство личности рассматривается как функциональная инструментально-смысловая система психологических признаков, обеспечивающих готовность и стремление субъекта к реализации того или иного предметного отношения определенным способом [3]. Согласно восьмикомпонентной модели анализа в структуре свойств личности выделяются два блока (подсистемы): ***мотивационно-смысловой*** (включает целевой, мотивационный, когнитивный и продуктивный компоненты) и ***инструментально-динамический*** (динамический, эмоциональный, регуляторный, рефлексивно-оценочный компоненты) [4; 7]. Каждый компонент, в свою очередь, включает по две переменные (см. таблицу 1).

К настоящему моменту с использованием системно-функциональной модели исследованы гендерные особенности в проявлениях следующих свойств личности: общительности, любознательности, настойчивости, ответственности, организованности, трудолюбия, агрессивности. Кратко рассмотрим результаты некоторых исследований, в большинстве из которых сравнивались количественные характеристики выраженности переменных изучаемых свойств личности, их корреляционные (в некоторых случаях – факторные и кластерные) структуры у представителей мужского и женского пола.

Таблица. 1 Системно-функциональная модель организации свойств личности [7. С. 14]

Блоки	Компоненты	Переменные
Мотивационно-смысловой	Установочно-целевой	Общественно значимые цели
		Личностно значимые цели
	Мотивационный	Социоцентричность
		Эгоцентричность
	Когнитивный	Осмысленность
		Осведомленность
	Продуктивный	Предметность
		Субъектность
Инструментально-динамический	Динамический	Энергичность
		Аэнергичность
	Эмоциональный	Стеничность
		Астеничность
	Регуляторный	Интернальность
		Экстернальность
	Рефлексивно-оценочный	Операциональные трудности
		Личностные трудности

О.В. Тырнова [6] сравнила выраженность переменных ***общительности*** у юношей и девушек в возрасте 16-17 лет. Установлено, что у юношей на статистически значимом уровне выше выраженность *аэнергичности*, а у девушек – *стеничности* и *осведомленности*. Но при этом девушки больше чем юноши испытывают как *операциональные,* так и *личностные трудности* в реализации общительности. Это свидетельствует о большей эмоционально-личностной значимости общительности для девушек. В структуре

общительности юношей переменные более интегрированы, прежде всего, вокруг переменных продуктивного и регуляторного компонентов. В структуре общительности девушек переменные менее тесно связаны между собой, центральную роль играют связи переменных эмоционального компонента. Можно заключить, что основные различия в проявлениях общительности юношами и девушками связаны, прежде всего, с ее эмоциональными характеристиками.

С.И. Кудинов [9] выявил гендерные различия в выраженности и структуре ***любознательности*** у старших школьников и студентов. В группе подростков старшего школьного возраста значения переменных из инструментально-динамической подсистемы любознательности: *энергичность, интернальность, стеничность*, выше у девочек, чем у мальчиков. В группе студентов, наоборот, *интернальность* доминирует у юношей (на уровне тенденции у них доминируют и показатели когнитивного компонента). В структуре любознательности девочек наибольшее количество корреляций с другими переменными имеют эмоциональные и продуктивные характеристики. У мальчиков в структуре любознательности доминирует корреляционная плеяда мотивационных, динамических и продуктивных характеристик. Особенность психологической структуры любознательности девушек-студенток составляют взаимосвязи эмоционального, когнитивного и продуктивного компонентов, направленных на предметно-коммуникативную сферу реализации данного свойства. У юношей-студентов наиболее тесные связи зафиксированы между динамическими, мотивационными и продуктивными характеристиками, с доминированием реализации любознательности в субъектно-личностной сфере. Таким образом, не зависимо от возраста, эмоциональный компонент является одним из центральных, определяющих реализацию любознательности представительниц женского пола. Любознательность представителей мужского пола в большей степени характеризуется осмысленностью, осознанной мотивированностью, активностью и широким диапазоном реализации в различных видах деятельности.

Н.Н. Будрейка [2] исследовала гендерные различия в выраженности ***настойчивости*** в юношеском возрасте. Выявлено, что в мотивационно-смысловой подсистеме у юношей выше выраженность *социоцентричности, предметности* и *субъектности,* в инструментально-динамической подсистеме у юношей выше показатели *энергичности* и *интернальности,* а у девушек – *астеничности*. Соответственно, настойчивость, как волевое свойство личности у юношей развито, в целом более гармонично как со стороны ее мотивационных составляющих, так и поведенческих проявлений. Обращает на себя внимание доминирование отрицательных эмоциональных переживаний, связанных с реализацией настойчивости, у девушек.

А.В. Кудинов [8] изучал различия в выраженности и структуре ***организованности*** юношей и девушек старшего школьного и студенческого возраста. Количественный анализ выявил более высокие показатели большинства переменных организованности в женской подгруппе, что позволило автору сделать вывод о более ярком проявлении этого качества личности у девушек. Особенностью психологической структуры организованности девушек является доминирование показателей мотивационно-смысловой подсистемы и эмоционально-регуляторных характеристик. Организованность юношей характеризуется более высокой результативностью, подкрепленной эгоцентрической мотивацией.

Ю.Н. Анисимова [1] исследовала психологические особенности ***трудолюбия*** у юношей и девушек. Количественные различия были выявлены только по переменным из инструментально-динамической подсистемы: у юношей выше показатель *аэнергичности* (непостоянство в проявлении трудолюбия, откладывание на потом намеченной работы, избегание объемной работы и т.п.), у девушек – выше *астеничность* и *личностные трудности* (негативные переживания, тревожность, неуверенность, которые мешают проявлять трудолюбие). Корреляционная структура трудолюбия юношей отличается более тесными связями большинства переменных, а девушек – большей дифференцированностью. В работе Ю.Н. Анисимовой были также сопоставлены индивидуально-типические

особенности реализации инициативности у юношей и девушек. Для относительно большего количества юношей характерен инструментально-смысловой тип, отличающийся хорошим развитием как мотивационно-смысловых, так и инструментально-гармонических переменных трудолюбия. В тоже время для относительно большего количества девушек характерен избирательный тип, который отличается более узкой мотивационно-смысловой сферой, преобладанием, как правило, личностно значимых мотивов и целей трудолюбия. Следовательно, гендерные различия в проявлениях трудолюбия выражены не так ярко, как между другими исследованными свойствами личности, тем не менее, прослеживается тенденция большей значимости эмоциональных характеристик в реализации трудолюбия девушками.

Т.В. Нечепуренко [10] изучала гендерную специфику ***агрессивности*** студентов. С помощью количественного анализа установлено, что агрессивность юношей по сравнению с агрессивностью девушек характеризуется значительно меньшей *рефлексивностью* и гораздо более выраженной *эгоцентричностью, предметностью, субъектностью, интернальностью* и склонностью к *физической агрессии*. Таким образом, агрессивность юношей значительно более инструментальна и физически ориентирована, по сравнению с агрессивностью девушек, в большей степени склонных испытывать вину за допущенное агрессивное поведение.

В корреляционной структуре агрессивности гендерная специфика проявляется в основном в связях когнитивного, а также эмоционального и регуляторного компонентов. Специфичным является наличие у девушек (и отсутствие у юношей) прямой связи *операциональных трудностей* с *рефлексивностью, интернальностью* и *осведомленностью*. Содержательно это означает, что в случае невозможности управлять своими агрессивными побуждениями юноши просто отдаются им; а девушки – непроизвольно эмоционально реагируют на личностно затрагивающие их ситуации, но при этом испытывают трудности, связанные с попытками контроля проявлений агрессии, считая их чрезмерными и неадекватными.

В результате факторизации переменных агрессивности в группе девушек получилась трехфакторная, а в группе юношей – двухфакторная структура. Выделенные в группе юношей факторы с некоторыми нюансами повторяют первые два фактора женской структуры. Различия факторных структур проявляются в наличии *«фактора женских представлений об агрессивности»,* включившего в себя обе переменные когнитивного компонента (*осмысленность* и *осведомленность*); а также в содержании *«аффективного фактора»* женской и мужской агрессивности, который, помимо *аффективности* и *эмоционально-личностных* и *операциональных трудностей*, на уровне тенденции у девушек включает в себя переменные поведенческого компонента (*физическая* и *вербальная агрессия*) и *эгоцентричность,* а у юношей – переменную *рефлексивность*.

С помощью кластерного анализа, проведенного по методу Варда, были выявлены по четыре типа, характерных для реализации агрессивности девушек и юношей. Типология выстроена таким образом, что от первого типа к четвертому склонность к агрессивному поведению постепенно снижается. Гендерная специфика типологии заключается в том, что для девушек тенденция к снижению эмоционально-реактивной агрессивности сопряжена с развитием способности принимать эмоционально-заряженные контексты; а для юношей – это, прежде всего, развитие готовности учитывать чувства окружающих.

Итак, рассмотренные исследования позволяют сделать вывод о наличии выраженной гендерной специфики в проявлениях системно-функциональных свойств личности. Для большинства изученных свойств гендерные различия ярче проявляются в инструментально-динамической подсистеме и, прежде всего, связаны с большей эмоциональностью представительниц женского пола. Данные выводы подтверждают базовые положения системно-функционального подхода о том, что переменные, входящие в инструментально-динамический блок, в большей степени связаны и обусловлены индивидными характеристиками человека. В тоже время различия имеют свои особенности для разных

свойств личности, что дает основания для разработки адресных программ их гармонизации и развития с учетом выявленной гендерной специфики.

Литература

1. Анисимова Ю.Н., Шляхта Н.Ф Психологические особенности трудолюбия студентов Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2012. N 3. С. 93–97.
2. Будрейка Н.Н. Проявления гендера в личностных свойствах (на примере настойчивости) // Комплексные исследования свойств личности: научная школа А.И. Крупнова: Сборник научных статей, посвященный 70-летию А.И. Крупнова. М.: Российский ун-т дружбы народов, 2009. С. 147–161.
3. Крупнов А.И. Черта характера как функциональная система // Психология образования. Материалы межвузовской научно-практической конференции. Бийск: НИЦ БиГПИ, 1999. С. 38–40.
4. Крупнов А.И. Системно-диспозиционный подход к изучению личности и ее свойств // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2006. 1(3). С.63–73.
5. Крупнов А.И. Системная диагностика и коррекция общительности. М.: Изд-во РУДН, 2007.
6. Крупнов Д.А., Будрейка Н.Н., Тырнова О.А. Гендерные различия в психологических проявлениях общительности // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2004. N 2. С. 160–169.
7. Крупнов А.И., Новикова И.А. История и концептуальные основы системно-функционального подхода к исследованию свойств личности // Системные исследования свойств личности: к 30-летию научной школы А.И. Крупнова в РУДН: коллективная монография / науч. ред. А.И. Крупнов, С.И. Кудинов, И.А. Новикова. М.: РУДН, 2014. С. 9–30.
8. Кудинов А.В. Гендерные особенности в проявлениях организованности в юношеском возрасте: дисс. … канд. психол. наук. Новосибирск, 2005.
9. Кудинов С.И. Психология любознательности: Теоретические и прикладные аспекты. Монография. Бийск: НИЦ Бийского гос. пед. ун-та, 1999.
10. Нечепуренко Т.В. Гендерная специфика структуры агрессивности студентов // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2008. N 2. С. 71–78.

УДК 159.9

Взаимосвязь самоорганизации учебной деятельности с личностными характеристиками интеллектуально одаренных школьников

Петрова Светлана Олеговна (simarik2000@mail.ru)
ФГБНУ «Психологический институт РАО» (г. Москва)

Ключевые слова: интеллектуальная одаренность, личностные характеристики, самоорганизация, учебная деятельность, школьники.

Аннотация. Исследование направлено на изучение взаимосвязей самоорганизации учебной деятельности с мотивационно-личностными показателями девятиклассников. Показана взаимосвязь уровня самоорганизации работы учащихся с их познавательной мотивацией, экзаменационной тревожностью и внутренним локусом контроля.

Interrelationship of self-organization of learning activity and personality characteristics in intellectually gifted schoolchildren

Petrova S.O.

Keywords: intellectual giftedness, personality characteristics, self-organization, learning activity, schoolchildren.

Abstract.The study aims to examine the relationship of self-organization of learning activity with the variables of motivational and personality characteristics in schoolchildren. The

interrelationship of self-organization of learning activity in students with their cognitive motivation, test anxiety, and internal locus of control was shown.

Проблема способностей и одаренности находилась в центре дифференциально-психологических интересов Б.М. Теплова. Одним из важных моментов в его теории является положение о том, что от одаренности зависит не успех деятельности, а только возможность достижения этого успеха. Он указывал, что причины развития одаренности и выдающихся достижений «очень многообразны и связаны с разными сторонами личности ребенка и со всей историей его воспитания» [2].

В современной психологии появляется все больше исследований, доказывающих, что в образовании одаренных детей в первую очередь необходимо развивать их саморегуляцию и самоконтроль мыслей, действий, поведения в соответствии с требованиями ситуации. Утверждается, что одаренным детям, наряду с восприимчивостью, сообразительностью и даже мудростью, свойственны безнадежная неорганизованность, невнимательность и неспособность выполнять задания в условиях ограниченного времени [6]. По данным других исследований, одаренные учащиеся, по сравнению с другими своими сверстниками, обладают более развернутыми стратегиями саморегуляции и самоорганизации познавательной деятельности [4; 5]. Особенно это касается превосходства высоко успевающих одаренных школьников в спонтанном овладении и реализации стратегий самоорганизации ив широте их спектра. Напротив, дефицит функционирования таких стратегий признается одним из источников неуспеваемости одаренных учащихся. При этом, однако, указывается, что некоторые академически успешные одаренные школьники сообщали об использовании разных стратегий, хотя они их не использовали, но знали о них, тогда как те, кто не сообщали об использовании стратегий, могли их использовать автоматически. К тому же, в ряде исследований связь между использованием стратегий самоорганизации и высокой успеваемостью обнаружить не удалось. Следует отметить, что большинство исследований по данной теме посвящено сравнению одаренных учащихся с разной успеваемостью в обычных классах, и недостаточно изучена взаимосвязь саморегуляции и успешности обучения в более гомогенных (по способностям) классах и школах, учитывая, что контекст играет важную роль в использовании стратегий саморегуляции [7].

Особый интерес представляет изучение взаимосвязей особенностей самоорганизации и других личностных характеристик одаренных школьников. В исследовании 87 интеллектуально одаренных учащихся московской гимназии в возрасте 14–16 лет было показано, что инициативность и самостоятельность являются связующим звеном между мотивационной сферой, интеллектом и системой осознанной саморегуляции субъекта учебной деятельности [1]. Это позволяет утверждать, что успешное обучение (высокая академическая успеваемость) обеспечивается не только интеллектуальной одаренностью, но и лучшей самоорганизацией учебной активности.

В нашем исследовании изучались взаимосвязи самоорганизации учебной деятельности с личностными характеристиками 120 учащихся (поровну мальчиков и девочек) IX классов гимназий и лицеев г. Москвы. Все учащиеся были приняты в школы по результатам вступительных экзаменов и психолого-педагогического обследования, что позволяет считать их интеллектуально одаренными. В исследовании использовались следующие диагностические методики (в адаптации Е.И. Щебланової[3]): анкеты для диагностики познавательной активности и мотивации достижений (надежды на успех, боязни неудачи, стремления к достижениям), тревожности (эмоциональность, общая и экзаменационная тревожность, нарушение мышления при стрессе), самоорганизации работы при выполнении домашних заданий (планирование, структурирование материала, распределение времени, активный отдых). Кроме того, регистрировалась успеваемость по основным предметам.

По результатам проведенного корреляционного анализа статистически значимых корреляций показателей самоорганизации работы с успеваемостью выявить не удалось, за исключением очень слабой отрицательной корреляции с успеваемостью по математике. Иначе говоря, использование стратегий самоорганизации было более свойственно менее успевающим учащимся. С выраженностью познавательной мотивации, внутренней атрибуцией успеха и неудач, надеждой на успех (но не боязни неудачи) и всеми аспектами тревожности, напротив, значимые корреляции показателей самоорганизации работы были положительными. Это позволяет говорить, что, с одной стороны, широкое использование приемов самоорганизации характеризовало учащихся с высокой мотивацией к познанию и достижениям, что рассматривается как условия, содействующие академической успешности. С другой стороны, самоорганизация более интенсивно использовалась учащимися с высокой тревожностью, то есть с факторами, препятствующими высоким достижениям в учебе, особенно в ситуации проверки знаний.

Показатели мотивации и тревожности были подвергнуты однофакторному дисперсионному анализу, в котором независимым фактором выступала организованность работы, то есть были выделены четыре группы, значимо отличающиеся по этому показателю. Результаты анализа подтвердили значимое влияние уровня самоорганизации работы только на выраженность познавательной мотивации, экзаменационной тревожности и внутренней атрибуцией успеха и неудач. Однако, судя по критерию Бонферрони, это влияние носило нелинейный характер, а проявлялось только при сравнении крайних групп (с высокой и низкой самоорганизацией): познавательная мотивация, экзаменационная тревожность и внутренняя атрибуция успеха и неудач были значимо выше в группе с самой высокой самоорганизацией, по сравнению с группой с самой низкой самоорганизацией. Сравнение показателей самоорганизации у мальчиков и девочек не выявило значимых различий между ними, несмотря на то, что девочки демонстрировали более высокую успеваемость по большинству школьных предметов.

Таким образом, результаты нашего исследования свидетельствуют о связи уровня самоорганизации работы не столько с успеваемостью учащихся с высокими интеллектуальными способностями, сколько с их личностными характеристиками: познавательной мотивацией, экзаменационной тревожностью и внутренним локусом контроля. На основании данных об отрицательной взаимосвязи показателей познавательной мотивации и экзаменационной тревожности у интеллектуально одаренных школьников [3], полученные нами результаты позволяют предположить, что самоорганизация работы может служить средством преодоления негативного влияния высокой тревожности на академические достижения при сильном стремлении к знаниям. Проверка этого предположения составляет предпосылки дальнейшего исследования.

Литература

1. Моросанова В.И., Щебланова Е.И., Бондаренко И.Н., Сидиков В.А. Взаимосвязь психометрического интеллекта, осознанной саморегуляции учебной деятельности и академической успеваемости одаренных подростков // Вестник Московского университета. 2013. N 3. С. 18–32.
2. Теплов Б.М. Избранные труды: в двух томах. М.: Педагогика, 1985. Т. 1. 328 с.
3. Щебланова Е.И. Психологическая диагностика одаренности школьников: проблемы, методы, результаты исследований и практики.М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2004.
4. Abu-Hamour B., Al-Hmouz H. A study of gifted high, moderate, and low achievers in their personal characteristics and attitudes toward school and teachers // International journal of special education. 2013. Vol. 28. N 3. P. 5–15.
5. Dresel M., Haugwitz M. The relationship between cognitive abilities and self-regulated learning: Evidence for interactions with academic self-concept and gender // High Ability Studies, 2005. Vol. 16. N 2. P. 201–218.
6. Silverman L.K. Counseling the gifted and talented. Denver: Love, 2000. 372 p.

7. Tortop H.S. A Comparison of Gifted and Non-gifted Students' Self-regulation Skills for Science Learning // Journal for the Education of Gifted Young Scientists. 2015. Vol. 3. N 1. P. 42–57.

УДК 159 923

Развитие индивидуальности в диалоге с совестью

Полюшко М.В. (litcey111@yandex.ru)[1], Устинова О.А. (ustinova_oly@mail.ru)[2]
[1]Муниципальное бюджетное нетиповое образовательное учреждение «Лицей №111»,
[2]Новокузнецкий филиал (институт) «Кемеровский государственный университет»
(г. Новокузнецк)

Ключевые слова: индивидуальность; совесть; диалог; «ответчивость».

Аннотация. В статье рассмотрена актуальность рассмотрения понятия индивидуальности как «духовной основы» человека. Индивидуальность раскрывается через диалог, диалог с совестью. Предлагаемая технология организация диалога с детьми способствует актуализации нравственных представлений человека.

The development of personality in a dialogue with a conscience

Polyushko M.V. Ustinova O.A.

Keywords: *identity; conscience; dialog; "otvetchivost".*

Annotation. The article discusses the relevance of the consideration of the concept of identity as a "spiritual foundation" of man. Individuality is revealed through dialogue, dialogue with his conscience. The proposed technology organization promotes dialogue with children actualization of moral conceptions of man.

В современный период аксиологической неопределенности, когда происходит утрата социокультурных оснований человеческой жизни, затруднены процессы понимания себя, своего места в мире, своей индивидуальности.

Индивидуальность чаще всего рассматривается как особое качество, характеризующее оригинальность, неповторимость личности или человека. В своем понимании индивидуальности мы опираемся на подходы Н.Я. Большуновой [2], Э.А. Голубевой [5], М.К. Кабардова [7] и др.

Для нас более приемлемым является выделение понятия индивидуальности как сущности человека, согласно которому в индивидуальности интегрированы индивидный (биологический, конституциональный) уровень, собственно психологический и личностный (социальный). Э.А. Голубева соотносит понятие индивидуальности с понятием «совесть» [5]. «Совесть» отражает «духовность личности» [5]. В.В. Зеньковский определяет индивидуальность как «духовную сердцевину» человека, его личности [6]. С точки зрения Н.Я. Большуновой [2], индивидуальность – особая «целостность и единство, реализуемая в выборе и проектировании своего жизненного пути». Свою «подлинность (духовное «Я») индивидуальность находит в адекватной себе форме духовности, обусловленной выбором “светлого” (выбором спасения), соизмеряя себя с абсолютными, объективными ценностями, в “горнем”» [2, с. 134], с «социокультурным образцом». В социокультурных образцах преломлены типы духовности.

На наш взгляд, индивидуальность обнаруживает себя в духовно-нравственном диалоге, диалоге с совестью.

Понятие «совесть» в российской культуре всегда наделялось вполне понятным большинству населения смыслом. Об этом свидетельствует большое количество пословиц и поговорок: «В ком стыд, в том и совесть», «За совесть да честь – хоть голову снесть», «Добрая совесть – глас Божий» и т.д. Как пишет Т.А. Флоренская, совесть – «голос Божий в душе человека» [10, с. 22].

Обращая внимание на то, как современные дети понимают, что такое совесть, мы услышали следующий диалог между девочками учащихся старших классов.

Одна девочка обращается к другой:

1.- Как тебе не стыдно так делать? Вторая отвечает: 2.- Мне никогда не бывает стыдно.1. А у тебя совесть есть? 2. Мне и так хорошо без совести. Сейчас все так живут. Утром уходят на работу, приходят совершенно спокойно обратно и живут же.

Мы понимаем, что здесь звучит и подростковый вызов, эпатаж. Однако, слушая такой диалог детей, задумываешься о том, почему один ребенок чувствует подлинные нравственные основания жизни, поступка, а другой находится в состоянии приспособленца, «премудрого пескаря». Острота нравственного самоопределения молодежи обусловлена состоянием современной социокультурной ситуации, для которой характерна дисквалификация традиционных ценностей, «утрата ориентиров развития, профанирование и прагматизация тайны человеческой жизни, отношений между людьми» (любви, доверия, дружбы, вопроса о смысле жизни, совести правды и т.д.). Как пишет Н.Я. Большунова, такое «состояние общества угрожает не только психическому здоровью конкретного человека, но чревато утратой культуральных оснований российского этноса, характера, поскольку вопрос о том, что есть человек, в чем лежат духовные основания его жизни – вечный и «родовой» вопрос» [2].

Каким же образом привить российскому ребенку нравственность, духовно-нравственную культуру, актуализировать у ребенка «ответчивость» к нравственным основаниям жизни, абсолютным, универсальным ценностям? Каким образом происходит открытие у ребенка нравственной духовной жизни? Встает вопрос о поиске средств и условий развития.

Приведем пример одного диалога участниками, которого стали дети 6 лет.

Взрослый: «Ребята, как вы думаете, что такое совесть?»
София: «Это значит, всех спасать».
Взрослый: «Ребята, а у вас есть совесть?»
Юля: «Да».
Взрослый: «Ребята, а зачем вам совесть?»
Настя: «Для того, чтобы жить»
Взрослый: «А зачем жить по совести?»
Марк: «Если не будет совести, нам будет плохо».
Взрослый: «А что означает «плохо»?»
Сергей: «Это значит быть без совести».
Взрослый: «А вы видели в жизни бессовестных людей?»
Юля: «Да».
Взрослый: «А вы сами были когда-нибудь без совести?»
Дети: «Да».
Взрослый: «Это когда у вас было?»
Женя: «Тогда, когда мы не слушались»
Взрослый: «Ребята, а совесть она какая?»
Никита: «Добрая».
Ярослав: «Она бывает разная. У меня три совести: одна веселая, всегда веселится; другая добрая – всегда выходит из дома и говорит всем: «Здравствуйте»; а третья строгая – когда веселая совесть веселится, она выходит и ругается на нее».
Взрослый: «Ярослав, скажи, пожалуйста, как эти три совести живут вместе?»
Ярослав: «Хорошо, друг без друга не могут».
Взрослый: «Значит, совесть нам помогает жить».
Взрослый: «Ребята, как вы думаете, что значит жить по совести?»
Лиза: «Жить по совести – это когда люди дружат друг с другом и никогда не воюют. Это значит жить по совести».
Взрослый: «Ребята, а почему есть бессовестные люди?»

Лиза: «Один бессовестный человек показал пример другим и люди повторяли друг за другом».
Взрослый: «А может быть нужно, жить без совести, так будет интереснее?»
Никита: «Нет, нужно жить по совести. Когда люди живут по совести они не злые, они становятся добрее, добрее».
Взрослый: «Значит, совесть помогает нам быть добрее и лучше».

Этот диалог был проведен на одном из наших занятий, в ходе которого актуализировалось открытие, обоснование детьми нравственного понятия совести. На наш взгляд, открытие ребенком внутренней духовной жизни, ценностей происходит в условиях духовно-ориентированного диалога.

В своем понимании и обосновании диалога мы опираемся на подходы: Н.Я. Большуновой [3], М.М. Бахтина [1], В.В. Зеньковского [6], Т.А. Флоренской [10] и др.

В нашем понимании диалог связан с построением свободной коммуникации, которая предполагает «общение свободных личностей в связи с существенными – внутренне значимыми вопросами жизни» [8, с. 8]. М.М. Бахтин сравнивает диалог с многоголосьем [1]. «Голос» находится в позиции «напряженной» и любящей вненаходимости и неслиянности с другими «Я», с третьим; занимает ценностную позицию, проявляет себя не только в поступке, но и в каждом переживании и ощущении простейшем. Во внутренний мир другого «нельзя вчувствоваться», необходима «напряженная и любящая вненаходимость» [9, с. 453]. Диалог – это «со-бытие», в котором «отношения между моим «Я», другими, и третьим реальны и целостны…» [1, с. 187]. В «событийности» организующей силой является ценностная категория другого, отношение к другому (третьему), обогащенное ценностным избытком видения для трансградиентного завершения» [1, с. 187]. Понимание как происходящее во взаимодействии «со-бытия» с «третьим», М.М. Бахтин связывает с готовностью «голоса» к ответным отношениям: «Всякое реальное целостное понимание активно ответно и является начальной подготовительной стадией ответа. Сам говорящий установлен на активно ответное понимание. Он ждет не пассивного понимания, дублирующего его мысль в чужой голове, но ответа, согласия, сочувствия, возражения, исполнения и т.д.» [1, с. 247]. Отношения третьего «голоса» с «другими» – это отношения «любви», «есть единственное в своем роде отношение любящего к любимому, отношение немотивированной оценки к предмету (каков бы он ни был, я его люблю, а уж затем следует активная идеализация, дар формы), отношения утверждающего приятия к утверждаемому, принимаемому, отношение дара к нужде, прощения к преступлению, благодати к грешнику» [1, с. 78].

С точки зрения Т.А. Флоренской, «вненаходимость» по отношению к «Божественному, открывающемуся в душе, говорит о реальном диалоге наличного «Я» с духовным «Я», об их встрече» [10, с. 28]. Этот диалог выстраивается в отношении к чему-то, к какой-то мере. Такое действие выступает как «вопросчивость»: «А то, что я делаю это по добру или злу?» Этой мерой выступают социокультурные образцы, с которыми соизмеряет человек свои переживания, мысли, действия. «Социокультурные образцы – система, композиция базовых человеческих ценностей (истина, правда, добро, красота) как таких мер, по отношению к которым человек выстраивает свой жизненный путь, с которыми соизмеряет свои действия, поступки, переживания, мысли» [2, с. 322]. На наш взгляд, в таком «событийном» диалоге актуализируется переживание «себя» и «мира». Это переживание выступает как «ответчивость» на смыслы, представленные в Вечности. С точки зрения Н.Я. Большуновой, «ответчивость» представляет собой отклик ребенка, его активное, самостоятельное, избирательное действие – ответ на обращения, на зов, на призыв» [3, с. 9]. Диалог представляет собой отношения «вопросчивости» и «ответчивости», конечным итогом которого является событие «поступка». Человек, способный к поступку, характеризуется «стремлением к подлинности, ощущением собственной индивидуальности, опосредованных совестью и верой в онтологичность Истины, Правды, Красоты, Добра» [2, с. 42].

Человек с самых ранних лет вступает в диалог с миром. Ребенок, открывая мир для себя, обозначает «значимость своей субъективности и субъектности в художественном, образном, целостном понимании себя и мира» [3, с. 6]. В качестве одного из основных механизмов построений отношений с миром выступает «ответчивость». Ребенок с самых первых моментов своей жизни отвечает на «вызовы» мира» [3, с. 14]. «В зависимости от того, насколько адекватно по содержанию будет решаться проблема ответчивости на каждом этапе жизни человека («ответчивость» на, что именно: на доброе или злое), насколько социальная ситуация развития востребует именно те способности и духовные дары, которые потенциально имеются у человека, настолько может быть реализовано призвание человека, состояться его судьба» [3, с. 14]. В связи с этим необходимо, чтобы в социокультурных обстоятельствах жизни ребенка присутствовали эти «вызовы». На наш взгляд, организация диалога возможна в условиях соответствующей для детей ведущей деятельности (в дошкольном – игре, младшем школьном – творческо-продуктивной деятельности и т.д.), с учетом специфики содержания детской субкультуры (детский фольклор, сказки и т.д.).

Для детей 6 лет, младшего школьного и юношеского возраста нами была проведена программа «Открой себя». Средством развития «образа - Я» выступал диалог, учитывающий специфику детей каждого возрастного периода (например, в дошкольном диалог реализовался между детьми, взрослым и сказочным героем – образ «третьего» и т.д.).

В итоге проведения программы у детей каждого возрастного периода актуализировалась «ответчивость» к социокультурным ценностям. Например, с помощью методики Н.И. Непомнящей «Я-другой» мы выявили, что в дошкольном и младшем школьном возрасте дети стали выделять универсальные ценности, ценностность «своего» внутреннего мира и «другого». Изменились высказывания детей в ходе диалогов: «Совесть нужна, хоть она и мучает», «Прощать тяжело, душа болит» и т.д. Проведенные нами авторские методики (Н.Я. Большунова, О.А. Устинова: Написание своей «Я-концепции», мой социокультурный образец) с детьми подросткового и юношеского возраста показали, что в «Я-концепции» появилась обращенность к социокультурным ценностям: «Хочу жить по Правде, Совести, себя не обманешь» и т.д. С помощью методики «Четыре вопроса» (Н.Я. Большуновой) мы стали наблюдать появление у испытуемых социокультурных ценностей: «добро» (16%), «правда» (13,3%), «совесть» (12%), «терпение» (13,3%) и т.д.

Таким образом, общение с детьми посредством духовно-нравственного диалога актуализирует «ответчивость» к социокультурным ценностям, к голосу «совести» в душе человека, являющегося «духовной сердцевиной» индивидуальности человека.

Литература

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979.
2. Большунова Н.Я. Субъектность как социокультурное явление. Новосибирск: Новосиб. гос. пед. ун.т, 2005.
3. Большунова Н.Я. Психологические условия воспитания сенсорной культуры ребенка. Новосибирск: Новосиб. гос. пед. ун.т, 2002.
4. Большунова Н.Я. Организация образования дошкольников в формах игры средствами сказки. Новосибирск: Новосиб. гос. пед. ун.т, 1999.
5. Голубева Э.А. Способности. Личность. Индивидуальность. Дубна: Феникс плюс, 2005.
6. Зеньковский В. Основы христианской философии. М.: Изд-во Свято-Владимирского Братства, 1992.
7. Кабардов М.К. Коммуникативный и лингвистический типы овладения иностранным языком в разных условиях обучения // Школа здоровья. 1997. N 1. С. 72–86.
8. Копьев А.Ф. Особенности индивидуального психологического консультирования как диалогического общения: автореф. дис. … канд. психол. наук. М.: 1991.
9. Соколова Е.Е. Тринадцать диалогов о психологии. М.: Смысл, 1995.
10. Флоренская Т.А. Диалог в практической психологии: Наука о душе. М.: ВЛАДОС, 2001.

УДК 612.821

Креативные способности и индивидуальная вариативность функциональной полушарной активности

Разумникова О.М. (razoum@mail.ru), Яшанина А.А. (tais4@yandex.ru)
Новосибирский государственный технический университет (г. Новосибирск)

Ключевые слова: креативность, реализация способностей; полушарная активность; интеллект, личность, генотип

Описана роль ряда факторов (генетического фактора, интеллекта, пола и возраста), определяющих индивидуальное разнообразие функциональной полушарной активности, связанной с реализацией креативных способностей в экспериментальных условиях. Сделано заключение, что доминирование правого полушария в креативной деятельности может дополняться функциями левого вплоть до его доминирования в зависимости от вклада в организацию стратегии мышления каждого из перечисленных факторов.

Creative abilities and individual variability of functional hemispheric activity

Razumnikova O.M., Yashanina A.A.

Keywords: creativity, abilities realization; hemispheric activity; intelligence, personality, genotype

The roles of a number of factors (genetic factors, intelligence, age and gender) in the individual variability of functional hemispheric activity associated with realization of creative abilities in the experimental conditions are reviewed. It is concluded that a dominance of the right hemisphere in creative activities can be complemented by the functions of the left one until inversion to its dominance related to the contribution in organization of thinking strategies of each of these factors.

Функциональная полушарная асимметрия мозга формируется как результат специализации нейронных систем мозга, необходимой для организации сложных когнитивных процессов. Индивидуальные способности и, соответственно, индивидуальные различия, отражают вариативность такой специализации, которая вытекает из генетически заложенных особенностей строения и функций нервной системы («задатков» по формулировке Б.М. Теплова) и формируется в дальнейшем в ходе переработки поступающей в мозг информации и приобретенного таким образом опыта. Исходя из этого определения, следует заключить, что наблюдаемое сходство в эффективности деятельности индивидов определяется самими критериями этой деятельности, и индивидуальные особенности скорее могут проявиться именно в сложных формах поведения, таких как творчество, имеющих множество показателей эффективности. В психофизиологических исследованиях креативности, выполненных в последнее время с использованием электроэнцефалографических и томографических методов регистрации активности мозга, проанализировано значение целого ряда факторов, связанных с выбором индивидуальной стратегии решения экспериментальной творческой задачи: генетической составляющей, пола, возраста, интеллекта или личностных черт. Остановимся кратко на значении каждого из перечисленных факторов.

Генетический фактор креативности. Ранние исследования генетического фактора креативности с применением близнецового метода не привели к однозначному выводу, так как показатели наследуемости для моно- и дизиготных близнецов существенно различались по данным разных авторов [8; 28; 34].

Более поздние исследования Рейтера с соавторами [33], инициированные данными о генетической предрасположенности уровня интеллекта и эффективности селекции информации и о фармакологической коррекции разных компонентов когнитивной деятельности вследствие изменения активности дофаминергической и серотонинергической систем, выявили ассоциацию креативности с активностью DRD2 гена-рецептора к дофамину и серотонинергического гена TPH1. Разные локусы DRD2 оказались связаны с высокими показателями вербальной или образной креативности, что интерпретировалось как соответствие соответствующей специфике функциональной активности полушарий [33]. Различия в соотношении вербальной и образной креативности были показаны и при изучении полиморфизмов гена транспортера серотонина 5-HTT с более высокими значениями вербальной у носителей S/S и L/S генотипов по сравнению с L/L, а образной – у S/S, чем у L/S и L/L (Volf et al., 2009). В исследовании 12-ти полиморфизмов гена катехол-О-метилтрансферазы (COMT) и DRD2 обнаружены разные комбинации этих показателей активности дофаминергической системы с разными характеристиками креативности: оригинальностью и беглостью вербальной или образной природы [44]. Учитывая обнаруженную ассоциацию S/S генотипа с более высоким уровнем интеллекта [42], а также значимую и независимую от уровня интеллекта ассоциацию генов DAT, COMT, DRD4 и TPH1 только с показателем беглости в случае использования расширенной батареи тестов креативности [38], следует заключить, что генетическая база креативности остается пока неясной, хотя поиск генетических маркеров способностей к инновационной деятельности вызывает большой интерес.

По-видимому, проблемы в поиске генетических компонентов креативности заключаются в сложности организации творческого процесса, вследствие чего следует учитывать ассоциацию упомянутых выше генов не только с интеллектом, но и с личностными чертами, которые также взаимосвязаны с креативностью. Например, гены, регулирующие активность дофаминергической системы: DRD2, DRD4 и SLC6A3, ассоциированы с такой личностной чертой как «поиск новизны», которая в свою очередь имеет связь с креативностью [19, 33, 40].

Креативность и интеллектуальные способности. Изучение соотношения интеллекта и креативности имеет длительную историю и доказательства двух противоположных гипотез: связь этих психометрических конструктов есть или ее нет, и промежуточный «пороговый» вариант (см., например, [1]). Более поздние данные, подтверждая положительную связь креативных и интеллектуальных способностей (хотя корреляционный коэффициент невелик и зависит от того, какие показатели интеллекта и креативности анализируются) [9], расходятся в отношении заключения о существовании порогового значения[31]. Связь креативности и интеллекта может быть опосредована вследствие общего механизма когнитивного контроля, необходимого для конечного принятия решения, достижение которого, однако, достигается вследствие разных стратегий конвергентного и дивергентного мышления [2,3,10,26].

В качестве таких общих структурных компонентов креативности и интеллекта можно рассматривать лобные и теменные отделы коры. С одной стороны, известна парието-фронтальная интеграционная теория интеллекта (P-FIT) [21], согласно которой функциональная нейронная система, объединяющая указанные отделы мозга, лежит в основе индивидуальных различий в интеллекте и решении задач, требующих рассуждений. Представление о P-FIT сформировалось на основе результатов анализа томографических данных, эффектов повреждения мозга, а также вклада генетического компонента в интеллект, который убедительно доказан многими работами последних лет [15; 17; 30; 36] и отражается в объеме отдельных структур мозга или его ЭЭГ [7; 25]. С другой стороны, эти же области мозга: фронтальная и париетальная являются ключевыми и для креативности [4; 5]. Необходимость функциональной активности теменных отделов коры при решении творческих задач обусловлена ее специализацией, направленной на хранение и обработку мультимодальной информации разных семантических категорий [12]. Исполнительная

система лобной коры ответственна не только за принятие решения, но и выбор наиболее оригинального ответа среди множества конфликтующих идей [20]. Для этого выбора могут использоваться разные стратегии: интуитивно возникшая оригинальная идея или новизна как результат логического умозаключения, характеризующие, соответственно, искусство или научное творчество; хотя научная деятельность не отрицает интуицию, а искусство – рациональную деятельность.

Индивидуальному разнообразию стратегий творчества способствует добавление в классификацию типов решения проблемы подкорковых структур, выполняющих функции эмоциональной регуляции поведения. На основе такого подхода рассматриваются процессы спонтанные и целенаправленные и ресурсы знаний эмоционального содержания и аналитического; в результате комбинации этих классифицирующих признаков предлагается выделить четыре варианта креативности с анатомической спецификой [18]. Комбинация фронтальной и темпоро-парието-окципитальной коры (ТПО) с подключением гиппокампа для реализации следов памяти отражает вариант объединения целенаправленного процесса и когнитивных структур. Замена процесса на спонтанный приводит к инсайтному решению, основу которого составляет интеграция ТПО с базальными ганглиями и дорзо-латеральной префронтальной корой как структурой репрезентации кратковременной памяти. Также инсайтное решение, но с эмоциональной окраской, является результатом взаимодействия ТПО со структурами лимбической системы: амигдалой, сингулярной и вентро-медиальной префронтальной корой, функции последней придают целенаправленность этому варианту поиска решения. Наконец, спонтанная репрезентация эмоционально окрашенной информации задает импульс генерации идеи в разных видах искусства, реализация которой, однако, требует специфических конкретных навыков.

Что касается функциональной асимметрии полушарий, то доминирование одного из них, во-первых, может определяться характером тестового задания: вербальное оно или образное, требует сукцессивной или симультанной стратегии решения и использованы ли при его формулировке четко очерченные условия или задачи метафорического и юмористического содержания, или проблемы открытого типа. Мета-анализ результатов нейрофизиологических исследований креативности показал доминирование правого полушарий вне зависимости от типа заданий [29], тогда как реализация интеллектуальных способностей требует относительно большего включения структур левого полушария [21]. Вместе с этим, обнаруженные нами ранее ЭЭГ корреляты интеллекта продемонстрировали разные варианты фоновой активности, которые могут отражать разные стратегии решения творческих задач [2]. Обнаруженная изменчивость паттернов ЭЭГ указывала, что при высоком интеллекте креативная группа характеризовалась тесным взаимодействием лобной коры с задними отделами мозга, а при его более низких значениях – успех креативной деятельности был связан, напротив, с ослаблением взаимодействия этих областей левого полушария. Полученные результаты, таким образом, подчеркивают гибкость стратегий мышления креативных лиц.

Креативность и личностные черты. Рассматривая результаты давно ведущихся исследований комплекса личностных черт, характеризующих творческую индивидуальность, следует сделать вывод о широкой вариативности таких черт (см., например, [4]). Наиболее устойчивой чертой можно признать «открытость опыту» (или «поиск новизны»), вклад которой отмечен и для разных способов оценки креативности (достижения в науке или искусстве и психометрическая оценка в эксперименте), и разными группами авторов [22; 33]. Примечательно, что «поиск новизны» отражается не только в специфических паттернах активности мозга, но и на биохимическом уровне регуляции, что было показано с использованием анализа концентрации гипоталамического пептида окситоцина и полиморфизма его рецепторного гена rs1042778. Серией исследований на основе результатов батареи разных заданий установлено, что носители GG/GT более оригинальны, чем TT, и уровень окситоцина положительно связан с поиском новизны, эффективностью

дивергентного мышления и повышением холистических процессов мышления с уменьшением вклада аналитических [13; 16].

Креативность и фактор пола. Интерес к изучению роли фактора пола в творчестве обусловлен не только наблюдаемыми предпочтениями в сферах деятельности мужчин и женщин, но и отмеченными различиями в организации мыслительных операций на нейрофизиологическом, биохимическом и структурном уровнях [5; 32; 37]. Согласно показателям функциональной полушарной асимметрии, мужчины характеризуются доминированием левого полушария для организации речевых функций, а правого – зрительно-пространственных, тогда как у женщин эта специализация менее выражена, предположительно вследствие более тесного межполушарного взаимодействия. При анализе ЭЭГ коррелятов креативности половые различия обнаружены в частотно-пространственной организации активации коры: эффективное дивергентное мышление у мужчин сопровождается топографически диффузным увеличением мощности бета ритма в двух полушариях при повышении показателя межполушарной когерентности, тогда у женщин эти высокочастотные изменения биопотенциалов представлены локально и при менее выраженном взаимодействии полушарий [37]. В основе отмеченных половых различий могут лежать особенности вовлечения в деятельность не только левого и правого полушарий с соответствующим предпочтением локального или глобального уровня селекции информации [6], но и передней и задней систем внимания [3]. Женщины отличаются относительно более выраженными селективными процессами на локальном уровне, с включением передней системы внимания по сравнению с мужчинами. Следовательно, гипотеза о «дефокусированном» внимании [27] и правополушарном доминировании [29] как механизме креативности отражает в большей мере «мужскую» стратегию достижения творческой результативности, тогда как для женщин скорее характерен сознательно направленный поиск решения проблемы.

Креативность и возраст. Возрастная динамика креативности отражает ее особенности, связанные с изменениями интеллекта и функций систем внимания в онтогенезе. Наблюдения за показателями креативности у школьников свидетельствует об их росте к 9 годам, за которым следует снижение и последующее постепенное увеличение к подростковому возрасту [14; 23]. Согласно модели Geneplore [43], включающей две стадии: генерацию идеи и ее исследование, которые циклично повторяются до тех пор, пока не будет найдено оригинальное решение проблемы. Фаза генерации может осуществляться посредством воспоминания и трансформации объектов, и эти процессы ослабляются при старении [35]. С другой стороны, «успешность» старения и высокое качество жизни в преклонном возрасте связывают с поддержанием творческой активности или трансформацией жизненного стиля путем приобретения новых навыков, в том числе в живописи, танцах, или разных видах прикладного искусства.

Учитывая, гипотезы «лобного старения», «дефицита торможения» или HAROLD модель, в рамках которой ослабление латерализации разных когнитивных функций, связанных с активностью лобной коры, рассматривается как основной механизм возрастных когнитивных изменений [5; 11], следует сделать вывод, что при старении создаются нейрофизиологические «аналоги» эффективности творческих видов деятельности. То есть характерные для старения процессы растормаживания должны сопровождаться усилением «дефокусированного» внимания и снижением критического мышления, которые рассматриваются как компоненты креативности. В этом же направлении: повышению креативности способствует снижение функциональной полушарной асимметрии, хотя одновременно сопровождающее старение более выраженное ослабление правополушарных функций [21], по-видимому, следует считать негативным эффектом для креативности. Причем этот правополушарный эффект был характерен только для мужчин, а эффективность сравнения образных стимулов у женщин даже возрастала.

Приведенные данные подчеркивают, что используемый каждым индивидом вариант выполнения тестового задания зависит от множества переменных, часть которых

перечислена выше, хотя имеются и другие значимые переменные, например, степень моторной и сенсорной асимметрии, профиль мотивации или когнитивного стиля, которые остались за рамками нашего краткого обзора собственных результатов изучения психофизиологических механизмов креативности и литературных сведений, касающихся данного вопроса.

Литература

1. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. СПб.: Питер, 1999.
2. Разумникова О.М. Отражение структуры интеллекта в пространственно-временных особенностях фоновой ЭЭГ // Физиология человека. 2003. Т. 35, N 1. С. 135–162.
3. Разумникова О. М. Общие и индивидуальные характеристики активности мозга при творческом мышлении // Творчество: от биологических оснований к социальным и культурным феноменам / под ред. Д.В. Ушакова. М.: ИП РАН, 2011. С. 67–109.
4. Разумникова О. М. Дифференциальная психофизиология. Новосибирск: Новосиб. гос. пед. ун-т, 2014. 164 с.
5. Разумникова О.М. Закономерности старения мозга и способы активации его компенсаторных ресурсов // Успехи физиол. наук. 2015. Т. 46, N 2. С. 3–16.
6. Разумникова О. М., Вольф Н. В. Селекция зрительных иерархических стимулов на глобальном и локальном уровнях у мужчин и женщин // Физиология человека.2011.Т. 37, N 2. С.14–19.
7. Anokhin A.P., Muller V., Lindenberger U., et al. Genetic influences on dynamic complexity of brain oscillations // Neurosci. Let. 2006, Vol. 397, P. 93–98.
8. Barron F.X., Harrington D.M. Creativity, intelligence and personality // Annual Rev.Psychol. 1981. Vol.32, P. 439–476.
9. Batey M., Furnham A., Saffiulina X. Intelligence, general knowledge and personality as predictors of creativity // Learning and Individual Differences.2010. Vol. 20, P.532–535.
10. BenedekM., JaukE., SommerM., et al. Intelligence, creativity, and cognitive control: The common and differential involvement of executive functions in intelligence and creativity // Intelligence. 2014. Vol. 46, P. 73–83.
11. Cabeza R. Hemispheric asymmetry reduction in older adults: the HAROLD model //Psychol Aging. 2002. Vol. 17, N 1. P. 85–100.
12. Cabeza R., Ciaramelli E., Moscovitch M.Cognitive contributions of the ventral parietal cortex: an integrative theoretical account // Trends in Cogn. Sci. 2012. Vol. 16, N 6. P. 338–352.
13. Carsten K., De Dreu W., Baas M., et al. Oxytonergic circuitry sustains and enables creative cognition in humans // SCAN. 2014. Vol. 9, P. 1159–1165.
14. Darvishi Z., Pakdaman S. “Fourth grade slump in creativity”: Development of creativity in primary school children // GSTF Intern. J. Law and Soc. Sci. (JLSS) 2012. Vol.1, N 2. 40–48.
15. Davies G., Tenesa A., Payton A., et al. Genetic contributions to stability and change in intelligence from childhood to old age //Mol. Psychiatry. 2011. Vol.16, N 10. P.996–1005.
16. De Dreu C.K., Baas M., Roskes M., et al. Oxytonergic circuitry sustains and enables creative cognition in humans // Soc.Cogn. Affect.Neurosci. 2014 Vol. 9, N 8. P. 1159–65.
17. Deary I.J., Yang J., Davies G., et al. Genome-wide association studies establish that human intelligence is highly heritable and polygenic //Nature. 2012. Vol. 18, N 482. P. 212–215.
18. Dietrich A. The cognitive neuroscience of creativity// Psychonomic Bull. Rev. 2004. Vol. 11, N 6. P. 1011–1026.
19. Ebstein R.P., Novick O., Umansky R., Priel B., et al. Dopamine D4 receptor (DRD4) exon III polymorphism associated with the human personality trait of novelty seeking // Nature Genetic. 1996. N 12. P.78–88.
20. Funahashi S., Andreau J.M. Prefrontal cortex and neural mechanisms of executive function // J. Physiol. Paris. 2013. Vol.107, N 6. P. 471–482.
21. Hausman M., Gunturkun O., Carballis M.C. Age-related changes in hemispheric asymmetry depend on sex // Laterality. 2003. Vol. 8, N 3. P. 277–290.

22. Jung R.E., Haier R.J. The Parieto-Frontal Integration Theory (P-FIT) of intelligence: Converging neuroimaging evidence // Behav. Brain Sci. 2007. Vol. 30, P. 135–187.
23. Kaufman S.B., Quilty L.C., Grazioplene R.G., et al. Openness to experience and intellect differentially predict creative achievement in the arts and sciences // J. Pers. 2016.Vol. 84, N 2. P.248–258.
24. Kim K.H The creativity crisis: The decrease in creative thinking scores on the Torrance Tests of creative thinking // Creativity Res. J. 2011. Vol. 23, N 4. P. 285–295.
25. Malone S.M., Burwell S.J., Vaidyanathan U., et al. Heritability and molecular-genetic basis of resting EEG activity: A genome-wide association study // Psychophysiology. 2014. Vol. 51, N12. P. 1225–1245.
26. Marinos G., Naziris N., Limnaios S.A., Drakoulis N. Genes and personality characteristics: Possible association of the genetic background with intelligence and decision making in 830 Caucasian Greek subjects //Meta Gene. 2014. Vol. 16, N 2. P. 844–853.
27. Martindale C. Biological bases of creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), Handbook of creativity. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press. 1999. 137–152 p.
28. McGue M., Bouchard T. J., Iacono W. G., Lykken, D. T. Behaviour genetics of cognitive ability: a lifespan perspective. In R. Plomin & G. E. McClearn (Eds.), Nature and nurture and psychology Washington, DC: American Psychol. Ass. 1993. P. 59–76.
29. Mihov K.M., Denzler M., Förster J. Hemispheric specialization and creative thinking: a meta-analytic review of lateralization of creativity // Brain Cogn. 2010. Vol. 72, N 3. P. 442–448.
30. Plomin R., Deary I.J. Genetics and intelligence differences: five special findings //Mol. Psychiatry. 2015. Vol. 20, N1. P. 98–108.
31. Preckel F., Holling H., Wiese M. Relationship of intelligence and creativity in gifted and non-gifted students: An investigation of threshold theory // Pers. Individ. Differ. 2006. Vol. 40, P. 159–170.
32. Razumnikova O.M., Volf N.V., Tarasova I.V. Strategy and results: Sex differences in electrographic correlates of verbal and figural creativity // Human Physiology. 2009. Vol. 35, N 3. P. 285–294.
33. Reuter M., Roth S., Holve, K., Hennig, J. Identification of first candidate genes for creativity: a pilot study // Brain.Res.2006. Vol. 1069, N 1. P. 190–197.
34. Reznikoff M., Domino B.C., Honeyman M. Creative abilities in identical and fraternal twins //Behav.Genetics. 1973. Vol.3, N4. P. 365–377.
35. Roskos-Ewoldsen B., Black S.R., Mccown S.M. Age-related changes in creative thinking // JCB. 2008. Vol. 42, N 1. P. 33–59.
36. Rowe S.J., Rowlatt A., Davies G., et al. Complex variation in measures of general intelligence and cognitive change //PLoSOne. 2013. Vol. 8, N 12. Art.e81189.
37. Ruigrok A.N.V., Salimi-Khorshidi G., Lai M.-C., et al. A meta-analysis of sex differences in human brain structure // Neurosci.Biobehav. Rev. 2014. Vol. 39, P. 34–50.
38. Runco M.A., Noble E.P., Reiter-PalmonR., et al. The genetic basis of creativity and ideational fluency // Creat. Res. J. 2011. Vol. 23, N 2. P. 376–380.
39. Schweizer T.S. The psychology of novelty-seeking, creativity and innovationNeurocignitive aspects within a work-psychological perspective // Creat. Innovat. Management. 2006. Vol. 15, P. 164–172.
40. Verweij K.J.H., Zietsch B.P., Medland S.E., et al. A genome-wide association study of Cloninger's temperament scales Implications for the evolutionary genetics of personality // Biol. Psychol. 2010. Vol. 86, P. 306–317.
41. Volf N.V., Kulikov A.V., Bortsov C.U., Popova N.K. Association of verbal and figural creative achievement with polymorphism in the human serotonin transporter gene. Neurosci Lett. 2009. Vol. 463, N 2. P. 154–157.
42. Volf N.V., Sinyakova N.A., Osipova L.P., et al. Association between intelligence quotient and the 5HTTLPR polymorphism of human serotonin transporter coding gene // Annals of Neurosci. Psychol. 2015. Vol. 2, art. 6.

43. Ward T.B., Smith S.M., Finke R.A. Creative cognition. In: R.J. Sternberg (Ed.), Handbook of Creativity. Cambridge: Cambridge Univ. Press. 1999. P. 189–212.
44. Zhang S., Zhang M., Zhang J. Association of COMT and COMT-DRD2 interaction with creative potential // Front. Neurosci. 2014. Vol. 8, art. 216.

УДК 159.923.38

Психологическое здоровье личности и его роль в развитии способностей

Самойлов Н.Г., Алёшичева А.В. (ANnamona@yandex.ru)
ФГБОУ ВО «Рязанский государственный медицинский университет им. академика И.П. Павлова» (г. Рязань)

Ключевые слова: способности; психологическое здоровье; спортивная деятельность.

Аннотация. В работе выявлено наличие обратной связи между психологическим здоровьем и способностями спортсменов. Показано наличие ограничений в отражении внутренним миром спортсмена сильно действующих внешних факторов, что ухудшает развитие как способностей, так и психологического здоровья.

Psychological health of the personality and its role in the development of skills

Samoilov N., Aleshicheva A.

Keywords: skills; psychological health; sport activity.

Abstract. The work revealed an inverse association between psychological health and skills of athletes. The presence of restrictions in the reflection of the inner world of the athlete strong influence of external factors, which impairs development of both abilities and psychological health.

Настоящее исследование посвящено решению проблемы взаимоотношения двух частей в системе «психологическое здоровье – способности» у спортсменов. Рабочая гипотеза сводится к представлению о том, что психологическое здоровье как детерминанта структуры личности должно оказывать существенное влияние на ее структурно-функциональные компоненты и играть определенную роль в развитии индивидуальных способностей человека. Исходя из этих представлений в данной работе была поставлена цель: установить особенности влияния психологического здоровья личности спортсмена на развитие его профессиональных способностей.

Прежде всего необходимо отметить представление авторов о двух частях системы «психологическое здоровье – способности». Первая – психологическое здоровье личности представляет собой сложный, многокомпонентный конструкт, имеющий трехуровневую вертикальную иерархию. Его уровни определены Б.С. Братусь и названы: психофизиологический, индивидуально-психологический и личностно-смысловой.

Вторая – способности по представлению Б.М. Теплова – это «... индивидуальные психологические различия, ... которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности ... и предусматривающие определенный генетический момент» [1].

По мнению Б.М. Теплова, способности неразрывно связаны с процессом индивидуального и общественно-исторического труда. Психологическое здоровье личности также общественно-личностный продукт, причиной развития которого является противоречие между потребностями личности (в частности, спортсмена) и требованиями общества к ней.

Другими словами, анализ взаимосвязей в системе «психологическое здоровье – способности» должен иметь единый эквивалент рассмотрения: психологическое здоровье представляет собой развитие индивидуальных качеств и свойств индивида в конкретном

обществе, т.е. в процессе его социализации и индивидуализации; способности личности также могут развиваться только в социокультурной деятельности определенного общества.

В связи с этим встает ряд вопросов:

1) Правомочно ли выделение системы «психологическое здоровье – способности» или эта система умозрительна?

2) Каковы особенности взаимодействия уровней психологического здоровья личности и способностей?

Отвечая на первый вопрос можно отметить, что исходя из системного анализа, системой следует считать такое образование, которое имеет связи между его частями и взаимодействие их в выполнении определенной функции.

Поскольку способности представляют собой психофизиологические свойства человека, базирующиеся на его врожденных особенностях, называемых задатками, то понятно, что для их развития необходим определенный уровень нормального развития психики и, безусловно, психологического здоровья как части личности.

Причем на развитие способностей влияют не только биологические задатки, но и условия жизни, воспитания, деятельности, а также направленность, активность, интересы личности. Однако, как перечисленные, так и многие другие свойства личности формируются под влиянием психологического здоровья, как ее детерминанты.

Вместе с тем активность, интерес, любовь, например, к занятиям теннисом, усиливаются и обогащаются также под влиянием развивающейся способности к конкретному виду деятельности. Следовательно, обозначенные части анализируемой системы имеют связи, взаимодействуя в единой системе, т.е. она не умозрительна.

Второй вопрос следует освещать, учитывая функции каждого из уровней психологического здоровья. Так, его психофизиологический уровень служит биологической основой, материальной базой для образования задатков и создания, за счет них, предпосылок развития способностей, например, к совершенной координации движений, к ловкости, ускорениям и др.

Второй – индивидуально-психологической уровень – здоровья обеспечивает (в частности, для спортсменов) способности быстро и эффективно усваивать способы работы на спортивных снарядах, технику и тактику спортивной деятельности и пр., т.е. опредмечивание, освоение значения и функций спортивной деятельности или адекватность реализации своих способностей, умений и навыков.

Третий, высший или личностно-смысловой уровень здоровья определяет смысложизненные ориентации, способности постижения своего внутреннего мира, которая позволяет не только преломлять внешние воздействия, но и отражать их соответственно своей внутренней логике развития, собственного видения. Здесь уместно подчеркнуть, что на высоких уровнях развития способностей к поиску смысла, например, многолетней спортивной изнуряющей психику и ведущей к психическому утомлению, деятельности, у спортсменов-профессионалов развиваются предпатологические и патологические изменения психологического здоровья. Иначе говоря, способности по принципу обратной связи влияют на личностно-смысловой уровень здоровья, то есть чем интенсивнее воздействие внешних факторов, тем менее адекватно они отражаются внутренним миром, собственным Я. При очень высоком уровне внутренней активности в смысловой сфере возникают вопросы о смысле самопожертвования здоровьем, ставится вопрос – ради чего все это. Другими словами, позитивно направленный процесс развития способностей к смыслообразованию, как функции одного из уровней психологического здоровья, переходит в свою противоположность: в негативно направленный процесс ухудшения его у спортсменов высокого класса. Эта же мысль подтверждается при анализе проблемы смысла жизни В.Э. Чудновским, который пишет: «При этом следует иметь в виду направленность внутренней активности, ибо с переходом на более высокую ступень организации возрастают не только предпосылки позитивного развития, но и опасность деформации данного процесса» [2].

Полученные нами данные об ухудшении психологического здоровья у спортсменов высокой квалификации свидетельствует о том, что развитие как процесс (и способностей в том числе), очевидно, имеет какие-то количественные пределы, ограничения, вызванные возникновением противоречий между действием внешних факторов и способностью внутреннего мира личности на все более высоком уровне их отражать, беспредельно повышая свою внутреннюю активность. Это ведет к повороту вектора развития в противоположную сторону и переходу количественных изменений в качественные.

Таким образом, в связи с высказанным предположением, возникает новая проблема, которую можно сформулировать в вопросительной форме: какие факторы и условия необходимо учитывать и целенаправленно применять для управления полноценным формированием как психологического здоровья личности спортсмена, так и развития его индивидуальных спортивных способностей.

Литература

1. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий / Б.М. Теплов. М.: АПН РСФСР, 1961.
2. Чудновский В.Э. Смысл жизни: некоторые итоги и перспективы исследования / В.Э. Чудновский // Психологический журнал. 2015. Т. 36, N 1. С. 5–19.

УДК 159.91

Психофизиологические показатели враждебности у подростков

Тарасова С.Ю. (syutarasov@yandex.ru), Симакова И.Н. (pirao@mail.ru)
ФГБНУ «Психологический институт РАО» (г. Москва)

Ключевые слова: враждебность, нормативная тревожность, явная тревожность, неадекватное спокойствие, индекс напряжения регуляторных систем.

Аннотация. Выявлены взаимосвязи между психологическими и физиологическими показателями адаптации подростков к условиям школьного обучения. Установлено, что у более враждебных подростков выше самооценочная, межличностная и магическая тревожность. Физиологическими маркерами враждебности учащихся являются индекс напряжения регуляторных систем, индекс вегетативного равновесия, показатель адекватности процессов регуляции и вегетативный показатель ритма. По результатам исследования враждебность положительно коррелирует со значениями индекса напряжения и других физиологических показателей в группе нормативной школьной тревожности. В двух группах риска по школьной тревожности, а именно у явно тревожных и неадекватно спокойных подростков, обнаружены отрицательные взаимосвязи враждебности со значениями индекса напряжения и других физиологических показателей. Чрезмерное спокойствие может носить характер личностных защит.

Psychophysiological indicators hostility of adolescents

Tarasova S.Yu., Simakova I.N.

Keywords: hostility, normative anxiety, anxiousness as personal feature, emotional self-being, security, index variability of heart rate.

Abstract. Regular interrelations between psychological and physiological indicators of children adaptation to school learning environment are analyzed. In a hostile adolescents above self-assessment, interpersonal and magic anxiety. Physiological markers students hostility are index variability of heart rate.

На сегодняшний день проблеме враждебности (Hostility) посвящено много отечественных и зарубежных психологических и биомедицинских работ [1; 9; 10]. Враждебность – негативная смысловая установка личности к другому человеку. Она выражена в неблагоприятной оценке своей жертвы и подразумевает готовность демонстрировать негативную оценку словесно или иным способом. Враждебность и агрессивность – факторы предрасположенности к агрессивному поведению, которое преломляется по-разному: физически, словесно, косвенно. Тогда как гнев – эмоциональное состояние, порожденное внутренними физиологическими реакциями и/или неблагоприятными событиями. Гнев не «запускает» прямо агрессию, но часто сопровождает побуждение к нападению на жертву. Враждебность может быть положительно связана с тревожностью и частотой сердечных сокращений [4].

Цель настоящего исследования – выявление психофизиологических коррелятов враждебности подростков. Мы предположили, что показатели враждебности и гнева положительно коррелируют со значениями индекса напряжения, индекса вегетативного равновесия и других сходных физиологических маркеров.

Материалы и методы

Психодиагностические методики

Были использованы следующие методики. Шкала личностной тревожности для учащихся 13-16 лет (А.М. Прихожан). Методика Басса-Перри – русскоязычная версия BPAQ (A. Buss, M. Perry). Русскоязычная версия опросника диагностики агрессии А. Басса и М. Перри содержит следующие шкалы: Физическая агрессия – самоотчет о склонности к физической агрессии в поведении (поведенческий компонент); Гнев – самоотчет о склонности к раздражительности (эмоциональный компонент); Враждебность – шкала, включающая в себя утверждения двух подшкал: Подозрительность и Обидчивость (когнитивный компонент).

Физиологические методики

Измерялись следующие физиологические показатели для оценивания вариативности ритма сердца. Частота сердечных сокращений (ЧСС). Индекс напряжения регуляторных систем (ИН) свидетельствует о степени централизации управления сердечным ритмом и соответственно уровне стресса. Индекс вегетативного равновесия (ИВР) показывает соотношение вкладов симпатического и парасимпатического отделов нервной системы. Показатель адекватности процессов регуляции (ПАПР) указывает на соответствие между активностью симпатического отдела нервной системы и ведущим уровнем функционирования синусового узла. Если сопоставить ПАПР с частотой пульса, то можно судить об избыточной централизации управления сердечным ритмом и соответственно повышенном уровне нервно-психического напряжения. Вегетативный показатель ритма (ВПР) оценивает вегетативный баланс с точки зрения активности автономного контура регуляции.

Исследование выполнено на базе средней общеобразовательной школы г. Москвы. Принимало участие 80 школьников: два класса 9-го года обучения и один класс 10-го года обучения. Средний возраст школьников на 9-м году обучения – 14,5 лет, на 10-м году обучения – 15,5 лет. Девочек – 44 человека, мальчиков – 36 человек. Задания психологических методик школьники выполняли индивидуально.

Результаты исследования и их обсуждение. Физиологические корреляты враждебности у нормативно тревожных подростков и у школьников групп риска по тревожности

С целью выделить группу более враждебных подростков мы поделили учащихся по показателю враждебности более 20 и менее 20 баллов. Затем проанализировали различия между полученными группами более враждебных (более 20 баллов) и менее враждебных (менее 20 баллов) подростков при помощи критерия U-Манна-Уитни. Полученная картина уровней тревожности показана при помощи диаграммы (рис. 1).

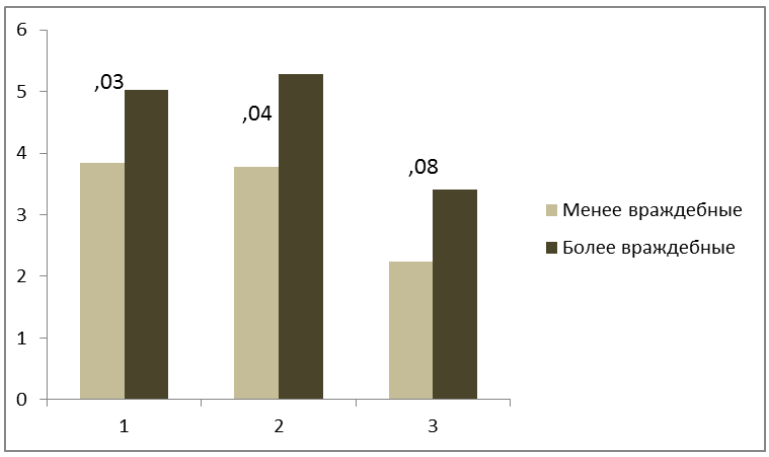


Рис. 1. Средние значения показателей тревожности для учащихся, разделенных на две группы по выраженности показателя враждебности: выше или ниже 20 баллов. Обозначения: по горизонтали – 1 – самооценочная тревожность, 2 – межличностная тревожность, 3 – магическая тревожность; по вертикали – показатели выраженности тревожности. Цифрами над столбцами отмечены уровни значимости.

Интересно, что при этом у более враждебных школьников ниже значения физиологического показателя ПАПР ($p = 0,05$).

Далее выделили следующие группы: подростки с нормативной школьной тревожностью (3-8 стенов), явно тревожные подростки (9-10 стенов) и неадекватно спокойные учащиеся (1-2 стена). Группу явно тревожных школьников составили 17 человек (21%), в группу неадекватно спокойных вошло 24 человека (30%). Следует отметить, школьная тревожность подростков сильно связана с самооценочной ($r = 0,60$, $p < 0,001$), с межличностной ($r = 0,56$, $p < 0,001$) и с магической ($r = 0,45$, $p < 0,001$). Кроме того, обнаружены корреляции показателей враждебности и физиологических показателей вариабельности сердечного ритма (табл. 1).

Таблица 1. Результаты корреляционного анализа (по Спирмену) показателей враждебности и физиологических показателей вариабельности сердечного ритма

Группа по тревожности	ИН	ИВР	ПАПР	ВПР
Нормативно тревожные школьники	,43*	,45*	n.s.	,45*
Явно тревожные	-,64**	-,66**	n.s.	-,58*
Неадекватно спокойные	-,44*	-,42*	-,52*	n.s.

Условные обозначения: n.s. – незначимая величина; символами отмечены уровни значимости: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

Как видно, враждебность положительно коррелирует со значениями индекса напряжения и других физиологических показателей в группе нормативной школьной тревожности. В двух группах риска по школьной тревожности, а именно у явно тревожных и неадекватно спокойных подростков, обнаружены отрицательные взаимосвязи враждебности со значениями индекса напряжения и других физиологических показателей. Интересно, что сходные взаимосвязи физиологических маркеров с гневом обнаружены только в группе нормативно тревожных подростков. Показатели гнева положительно коррелируют со значениями ИН ($r = 0,40$, $p < 0,05$), ПАПР ($r = 0,38$, $p < 0,05$), ВПР ($r = 0,46$, $p < 0,05$) и ЧСС ($r = 0,54$, $p < 0,01$). Полученные результаты согласуются с результатами работ других авторов. Враждебность, гнев и иные факторы невротизации личности не всегда напрямую связаны с вариативностью ритма сердца и/или риском развития сердечно-сосудистых заболеваний [11];

рассматривают как копинг-стратегию [2; 5; 8]. Добавление других факторов, например, степени осознанности принятия решения в пользу агрессии, легитимизации агрессивного поведения тоже может способствовать снижению уровня нервно-психического напряжения.

Проведенное исследование позволяет сделать предварительные выводы:

1. Психофизиологическими маркерами враждебности учащихся являются индекс напряжения регуляторных систем, индекс вегетативного равновесия, показатель адекватности процессов регуляции и вегетативный показатель ритма.
2. В группе нормативной школьной тревожности враждебность положительно коррелирует со значениями индекса напряжения и других физиологических показателей.
3. В двух группах риска по школьной тревожности, а именно у явно тревожных и неадекватно спокойных подростков, обнаружены отрицательные взаимосвязи враждебности со значениями индекса напряжения и других физиологических показателей.

В дальнейшем мы планируем продолжить рассмотрение феномена враждебности как копинг-стратегии в связи ее психофизиологическими маркерами.

Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РГНФ № 16-06-00887а.

Литература

1. Кузнецова С.О., Абрамова А.А. Враждебность и психическое здоровье // Психология и право. 2011. N 2. С. 1–8.
2. Никифоров Г.С., Дмитриева М.А., Снетков В.М. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности. Санкт-Петербург: Речь, 2003. 448 с.
3. Felsten G. Cynical hostility influences anger, but not cardiovascular reactivity during competition with harassment // Int. J. Psychophysiol. 1995. Vol. 19 (3). P. 223–231.
4. Guo WY., Bian SZ., Zhang JH., Li QN., Yu J., Chen JF., Tang CF., Rao RS., Yu SY., Jin J., Huang L. Physiological and psychological factors associated with onset of high-altitude headache in Chinese men upon acute high-altitude exposure at 3700 m // Cephalalgia. 2016. May 5. http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/27152016
5. Gutiérrez-García A., Calvo MG. Social anxiety and trustworthiness judgments of dynamic facial expressions of emotion // J. Behav. Ther. Exp. Psychiatry. 2016. Vol. 52. P. 119–127.
6. Hackett RA., Lazzarino AI., Carvalho LA., Hamer M., Steptoe A. Hostility and physiological responses to acute stress in people with type 2 diabetes // Psychosom. Med. 2015. Vol. 77(4). P. 458–466.
7. Hernandez DH., Larkin KT., Whited MC. Cardiovascular response to interpersonal provocation and mental arithmetic among high and low hostile young adult males // Appl. Psychophysiol. Biofeedback. 2009. Vol. 34(1). P. 27–35.
8. Lin IM., Weng CY., Lin TK., Lin CL. The Relationship between Expressive/Suppressive Hostility Behavior and Cardiac Autonomic Activations in Patients with Coronary Artery Disease // Zhonghua Minguo Xin Zang Xue Hui Za Zhi. 2015. Vol. 31(4). P. 308–316.
9. Pajer K., Hoffma
10.
11. n R., Gardner W., Chang CN., Boley D., Wang W. Endothelial dysfunction and negative emotions in adolescent girls // Int. J. Adolesc. Med. Health. 2016. Vol. 28(2). P. 141–148.
12. Rafanelli C., Gostoli S., Tully PJ., Roncuzzi R. Hostility and the clinical course of outpatients with congestive heart failure // Psychol. Health. 2016. Vol. 31(2). P. 228–238.
13. Sobański JA., Popiołek L., Klasa K., Rutkowski K., Dembińska E., Mielimąka M., Cyranka K., Müldner-Nieckowski Ł. Neurotic personality and pseudo-cardiac symptoms in a day hospital patients diagnosed at pretreatment between 2004 and 2014 // Psychiatr. Pol. 2016. Vol. 50(1). P. 213–246.

УДК 159.9.072

Латеральный фенотип и стиль управленческой деятельности

Чухрова М.Г. (mba3@ngs.ru)[1], Сарсембаева Э. Ю. elmasars@mail.ru[2]
[1]ФГБУ ВО «Новосибирский Государственный педагогический университет» (г. Новосибирск), [2]Инновационный Евразийский университет (Республика Казахстан, г. Павлодар)

Ключевые слова: латеральный фенотип; стиль управленческой деятельности

Аннотация. На примере педагогов-руководителей (140 человек) показано, что содержательные характеристики стиля управленческой деятельности различаются в зависимости от латерального фенотипа по параметрам коммуникативных и организаторских способностей, мотивированности, склонности к риску, стремлению к успеху и избеганию неудач. Педагог-руководитель с правополушарным доминированием чаще использует демократический стиль управленческой деятельности, а педагог-руководитель с левополушарным доминированием чаще использует авторитарный стиль.

Lateral phenotype and style of administrative activity

Chukhrova M.G., Sarsembaeva E.Yu.

Keywords: lateral phenotype; style of administrative activities

Abstract. For example, educators, leaders (140) shows that the substantial characteristics of the style of management activities vary depending on the parameters of the lateral phenotype communicative and organizational skills, motivation, risk appetite, desire for success and avoiding failure. Teacher-head with hemispheric dominance increasingly uses the democratic style of management, and teacher-head with left-hemispheric dominance often uses authoritarian style.

Выдающийся исследователь индивидуальных различий, Борис Михайлович Теплов, в своей знаменитой работе «Ум полководца» высказал совершенно бесспорную мысль: «Военный человек должен иметь столько же характера, сколько и ума… Подлинный ум полководца не может быть у человека безвольного, робкого и слабохарактерного» [1, с. 228]. Из этого определения вытекает сразу несколько психологических характеристик, определяющих эффективность не только военной, но и любой другой управленческой деятельности. Сложная структура управленческой деятельности такова, что составляющими ее элементами являются разноуровневые психологические, социально-психологические и иные явления.

Сущностью управленческой деятельности является необходимость в принятия решений и умение нести ответственность за принятые решения. Процесс принятия решения затрагивает и аналитические, и синтетические функции мозга. И здесь вновь хочется процитировать Б.М. Теплова: «…для интеллектуальной работы полководца типичны чрезвычайная сложность исходного материала и большая простота и ясность конечного результата. Вначале – анализ сложного материала, в итоге – синтез, дающий простые и определенные положения. Превращение сложного в простое – этой краткой формулой можно обозначить одну из самых важных сторон в работе ума полководца. Умение находить и выделять существенное и постоянная систематизация материала – вот важнейшие условия, обеспечивающие то единство анализа и синтеза, то равновесие между этими сторонами мыслительной деятельности, которые отличают работу ума хорошего полководца» [1, с. 236]. Известно, что процессы анализа и синтеза включают в работу и правое, и левое полушария мозга, а профиль латерального фенотипа индивида обусловливает существенные различия в использовании средств управления и в эмоциональных характеристиках руководителей.

Цель работы: исследование управленческих качеств руководителя в зависимости от профиля латеральной организации мозга.

Материал и методы исследования. Эмпирическое исследование было проведено среди педагогов-руководителей высшего (директора школ) и среднего (завучи школ) звена нескольких школ г. Павлодара, Экибастуза и области (n = 140). Для оценки показателей латерального фенотипа у испытуемых применялся комплекс проб, рекомендованных А.С. Потаповым [2], а также блок диагностических методик:

- «Методика диагностики склонности к определенному стилю руководства» по Е.П. Ильину
- «Методика диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса»
- «Методика диагностики личности на мотивацию к избеганию неудач Т. Элерса»
- «Методика выявления коммуникативных и организаторских склонностей (КОС-2)»
- «Определение уровня самооценки личности»
- «Готовность к риску (А.М. Шуберт)»
- «Методика диагностики поведения личности в конфликтной ситуации К. Томаса»

Для выявления направления и силы связи между признаками применен метод корреляционного анализа, рассчитан коэффициент корреляции *r*. Уровень значимости Т-критерия тесноты связи при $T > 1,96$ соответствует $p < 0,05$, при $T > 2,56$ соответствует $p < 0,01$. Статистическая обработка данных производилась с помощью компьютерной программы Statistica 6.0.

Результаты исследования. При тестировании латерального фенотипа выявлено, что левополушарное доминирование имеет место у 99 испытуемых (70,7%), правополушарное – у 41 (29,3%). Выявлены очевидные существенные отличия использования содержательных характеристик стиля управления лево- и правополушарными руководителями. У лиц с доминированием левого полушария выявились сильные организаторские способности и мотивация к успеху, у лиц с доминированием правого полушария – высокая мотивация к избеганию неудач и коммуникативные способности, а высокая самооценка наблюдалась и у тех, и у других (рис. 1).

В нашем исследовании среди 99 испытуемых с доминированием левого полушария выявлено 66 человек (67%) с высоким уровнем мотивации к достижению успеха, 7 человек (7%) – с низким, 26 (26%) – со средним. Среди 41 испытуемого с доминированием правого полушария лишь у 8 человек (20%) наблюдался высокий уровень мотивации к достижению успеха, 28 испытуемых (68%) он был низким и у 5 (12%) – средним. Это показывает существование связи между уровнем мотивации к достижению успеха и доминированием полушария головного мозга. Различия в уровнях мотивации к достижению успеха у лево- и правополушарных индивидов высокозначимы ($p < 0,001$).

Исследована связь между мотивацией к избеганию неудач (Т. Элерса) и полушарным доминированием. Среди 99 испытуемых с доминированием левого полушария выявлено 10 человек (11%) с высоким уровнем мотивации избегания неудач, 75 человек (76%) – с низким, 13 (13%) – со средним. Среди 41 испытуемых с доминированием правого полушария выявлено 32 человека (78%) с высоким уровнем мотивации избегания неудач, 5 испытуемых (12,2%) – с низким, 4 (9,8%) – со средним. Расчёт показал высокозначимые различия в уровнях избегания неудач у право- и левополушарных испытуемых ($p < 0,001$).

Исследована связь между готовностью к риску с помощью теста А.М. Шуберт и полушарным доминированием. Lля индивидов с левополушарным доминированием присуща высокая склонность к риску, для правополушарных – избегание риска ($p < 0,001$).

Исследование уровня самооценки руководителей показало, что среди 99 испытуемых с доминированием левого полушария выявлено 92 человека (93%) с адекватной самооценкой, у 7 человек (7%) самооценка неадекватно завышена. Среди 41 испытуемого с доминированием правого полушария выявлено 32 человека (79%) с адекватной самооценкой, у 9 (21%) – неадекватно завышенная самооценка. Лиц с низкой самооценкой ни в той, ни в другой группе не найдено. Согласно полученным результатам, завышенная самооценка чаще

выявляется у лиц с правополушарным доминированием ($p = 0{,}013$), адекватная – у левополушарных испытуемых ($p = 0{,}013$).

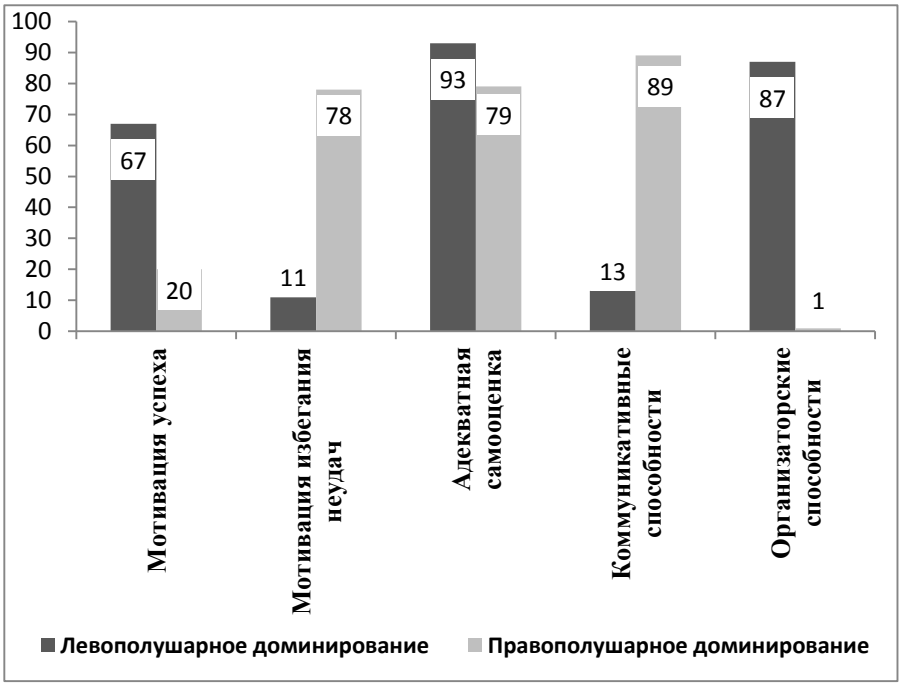


Рис. 1. Содержательные характеристики стиля управленческой деятельности лево- и правополушарных респондентов (в %)

Применение «Методики выявления коммуникативных и организаторских склонностей (КОС-2)» показало, что среди испытуемых с доминированием левого полушария 13 человек (13%) имеют хорошие коммуникативные способности, у 86 человек (87%) преобладают выраженные организаторские способности. Среди испытуемых с доминированием правого полушария 36 человек (88%) имеют выраженные коммуникативные способности, 5 испытуемых (12%) – более выраженные организаторские способности.

Результаты тестирования показали наличие высокозначимых различий в преобладании коммуникативных или организаторских способностей между испытуемыми с право- или левополушарным доминированием: в деятельности левополушарных руководителей сильнее организаторские способности, у правополушарных – коммуникативные.

Исследование стиля руководства по методике Е.П. Ильина показало следующие результаты (табл. 1). Поскольку в чистом виде склонность к одному из стилей руководства практически не встречается, выявляются смешанные стили руководства с тенденцией склонности к одному из них. Наши результаты диагностики свидетельствуют о более выраженном автократическом стиле управления у индивидов с доминированием левого полушария и демократическом стиле управления у индивидов с доминированием правого полушария (табл. 1).

Выполнен корреляционный анализ для выявления связей между содержательными характеристиками стиля руководства у испытуемых. Выявлены следующие закономерности (табл. 2).

Таблица 1. Результаты исследования стиля руководства (по Е.П. Ильину)

n, человек		Авторитарный	Демократический	Либеральный	Всего	$p_{авторит.-демокр.}$
левополушарные		72	20	7	99	0,000
правополушарные		10	37	4	41	0,000
Всего		82	57	11	140	-
$p_{лево-правополушарные}$		0,000	0,000	0,591	-	-
Средний балл	Левополуш.	9,78	4,80	3,42		
	Правополуш.	5,59	8,59	3,83		

Таблица 2. Корреляционная матрица взаимосвязей содержательных характеристик стиля управленческой деятельности

		Стиль руководства (по Е.П.Ильину)	Мотивация успеха (по Т.Элерсу)	КОС-2	Соперничество (по К.Томасу)	Компромисс (по К.Томасу)
Стиль руководства (по Е.П.Ильину)	r *	1	0,241	0,677	-0,205	0,783
	p**	-	0,008	0,000	0,025	0,000
Мотивация успеха (по Т.Элерсу)	r	0,241	1	-0,281	0,733	0,216
	p	0,008	-	0,002	0,000	0,018
Коммуникативные и организаторские склонности (КОС-2)	r	0,677	-0,281	1	-0,508	0,797
	p	0,000	0,002	-	0,000	0,000
Соперничество (по К.Томасу)	r	-0,205	0,733	-0,508	1	-0,091
	p	0,025	0,000	0,000	-	0,324
Компромисс (по К.Томасу)	r	0,783	0,216	0,797	-0,091	1
	p	0,000	0,018	0,000	0,324	-

*- коэффициент корреляции Спирмена, ** - значимость различий

Найдены существенные различия содержательных характеристик между лево- и правополушарными индивидами. Как и ожидалось, присутствует сильная прямая связь между высокой мотивацией к успеху и склонностью к соперничеству, между уровнем коммуникативных и организаторских склонностей (КОС-2) и способностью к компромиссу, между мотивацией к успеху и соперничеством. Существует сильная обратная связь между стилем руководства и соперничеством, между уровнем коммуникативных способностей и высокими уровнями мотивации к успеху и соперничества. Существуют как прямые, так и обратные связи между содержательными характеристиками стиля управленческой деятельности педагога-руководителя с различным типом латеральности. У правополушарных руководителей имеется связь между полушарным доминированием и склонностью к демократическому стилю руководства, к компромиссам, невысокой мотивацией к успеху, избеганием неудач и хорошими коммуникативными навыками.

Все перечисленные качества важны для успешной деятельности руководителя, но часть из них не может присутствовать у одного и того же человека одновременно. Так, между авторитарностью и демократизмом, высокой и низкой мотивацией, рискованностью в принятии решений и избеганием неудач, между склонностью к компромиссам или к соперничеству существует отрицательная связь.

У руководителей с доминированием левого полушария выявлены связи между полушарным доминированием и склонностью к авторитарности в управлении, наличием высокого уровня мотивации к успеху, склонностью к риску и к соперничеству, организаторские способности.

Организаторская функция является наиболее важной в деятельности руководителя, поскольку связана с координацией индивидуальной деятельности каждого члена коллектива

в рамках одной общей, коллективной деятельности. Специфика этой функции заключается в структурировании и направлении к общей цели усилий членов коллектива. Коммуникативная функция предполагает регулирование в коллективе функционально-ролевых взаимоотношений и требует от руководителя давать необходимые разъяснения тем или иным управленческим решениям. Эти функции в равной степени важны в деятельности руководителя. Найденные корреляции свидетельствуют о наличии связи между особенностями стиля управленческой деятельности и латеральным фенотипом.

Выводы:

1. Большинство руководителей обладает высокой самооценкой, независимо от типа латеральности. В деятельности левополушарных руководителей сильнее выражены организаторские способности, больше выражена мотивация к достижению успеха и меньше – к избеганию неудач, в деятельности правополушарных – сильнее выражены коммуникативные способности при меньшей выраженности организаторских, они чаще ориентированы на избегание неудач, нежели на достижение успеха.

2. Оптимизация стиля управленческой деятельности должна заключаться в расширении диапазона используемых средств управления и формировании недостающих или редуцированных качеств. В частности, левополушарным педагогам-руководителям необходимо оптимизировать и усилить свои коммуникативные способности, а правополушарным развить организаторские склонности, тем и другим необходимо изменить свое отношение к успехам и неудачам.

Литература

1. Теплов Б.М. Ум полководца (опыт психологического исследования мышления полководца по военно-историческим материалам). В кн.: Теплов Б.М. Избр. труды. В 2-х т. М., 1985. Т.1. С. 223–305.

2. Потапов А.С. Методы исследований физиологических и психологических особенностей восприятия информации. Методическое пособие. Тесты выявления латеральной асимметрии полушарий головного мозга. / под ред. д.м.н., проф. Р.Ю. Ильюченка, д.псих.н., проф. В.Г. Леонтьева. Новосибирск: Новосиб. гос. ун-т, 2000. С. 45–46.

Часть IV. ПРОБЛЕМЫ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ РАЗЛИЧИЙ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ

УДК 159.9

Исследование процесса социально-психологической адаптации школьников (на примере России и Германии)

Бауэр Е.А. (rsmir@mail.ru)[1], Бауэр М.[2], Кабардов М.К. (kabardov@mail.ru)[3]
[1]Амбулаторная служба психотерапевтической помощи (Германия, г. Кельн), [2]факультет философии и истории искусств Кельнского университета (Германия, г. Кельн), [3]ФГБНУ «Психологический институт РАО» (г. Москва)

Ключевые слова: социально-психологическая адаптация; интеграция; подростки-мигранты; межкультурная компетентность, толерантность

Аннотация. В статье речь идет о комплексном психологическом исследовании психологических особенностей и особенностей социально-психологической адаптации подростков-мигрантов. Данное исследование включает психодиагностическое обследование подростков с последующей оценкой уровней и компонентов социально-психологической адаптации подростков-мигрантов.

Study of Process of the Social and Psychological Adaptation of Schoolchildren (on the example of Russia and Germany)

Bauer E.A., Bauer M., Kabardov M.K.

Keywords: social and psychological adaptation; integration; the teenager migrants; intercultural competency; tolerance

Abstract. This article deals with the complex psychological study of the psychological features and social and psychological adaptation features of the teenager migrants. This study includes the psychodiagnostic examination of teenagers with the subsequent evaluation of their social and psychological adaptation levels and components.

В последнее время в Европе, и в Германии в частности, в психологической, педагогической и социальной литературе особую актуальность приобрела тема психолого-социальной адаптации мигрантов. Речь идет о взаимовлиянии индивидуально-психологических и систематических факторах социо-культурного окружения. В этом смысле под психолого-социальными проблемами понимаются проблемы адаптации и интеграции мигрантов. Миграция рассматривается как географическое перемещение, которое означает существенные изменения для мигрантов, их семей, страны их происхождения, а также страны, куда они въезжают [4; 5].

Как показывают многочисленные исследования, миграция сопровождается разрушением привычного социального окружения и стрессом, что создает благоприятную почву для возникновения различных психических расстройств и заболеваний. Речь идет о взаимосвязи между миграцией и возникновением отклоняющихся социальных и личностных структур [3].

В связи с этим хотелось бы отметить значение проблемы межкультурной адаптации, при успешном прохождении которой мигрант приспосабливается к новой социальной и культурной среде. Составляющими частями межкультурной адаптации являются психологическая и социальная адаптация. Если психологическая адаптация связана с ощущением благополучия или удовлетворенности, то социальная – с достижением соответствия с новым социо-культурным окружением.

К числу проблем, с которыми сталкиваются мигранты на новом месте жительства, относятся не только традиционные социальные и юридические аспекты нормативно-

правового регулирования статуса, проблемы трудоустройства, жилищного и социально-бытового обустройства мигрантов, но и сложнейшие социально-психологические проблемы адаптации и коадаптации мигрантов и принимающего общества. Они представляют собой сложный, многоаспектный и часто длительный процесс, связанный с переживанием мигрантами перемен, культурных различий, изоляции и депривации, связанной с непростыми вопросами воспитания толерантности как местного населения, так и мигрантов.

Нами было проведено комплексное психологическое исследование, включавшее изучение: психологических особенностей и особенностей социально-психологической адаптации подростков-мигрантов и русских подростков в условиях общеобразовательных учреждений России со смешанным этническим составом; психологических особенностей поведения и межкультурной компетентности подростков в России и немецких подростков в Германии обучающихся в моноэтнических школах, подростков-мигрантов, обучающихся в школах Германии со смешанным этническим составом (русскоговорящие мигранты из стран бывшего СНГ), а также русских педагога-участника образовательного процесса в русских общеобразовательных школах со смешанным этническим составом. Использовались групповая и индивидуальная формы обследования [1; 2]. Были использованы специальные методики и разработаны анкеты, которые позволили в структурированном виде получить исходные данные.

Комплексное исследование включало психодиагностическое обследование подростков с последующей оценкой уровней и компонентов социально-психологической адаптации подростков-мигрантов. Организация сбора данных строилась на основе сравнительного метода в двух его формах – в форме «поперечного» (сравнительного) и «продольного» (лонгитюдного, динамического) срезов. Полученные в ходе исследования результаты были подвергнуты математико-статистической обработке с расчетом параметров вариации признаков, t-критерия Стъюдента; двухфакторный многомерный дисперсионный анализ MANOVA также проводился корреляционный анализ для уточнения взаимосвязи показателей.

Исследование типов этнической идентичности показало, что у подростков из России из моноэтнических школ преобладающим типом является «Этноэгоизм», наименьший показатель имеет тип «Этнонигилизм». Подростки из Германии из моноэтнических школ имеют высокий показатель по показателю «Норма», т.е. позитивной этнической идентичности. Подростки-мигранты в России так же, как и русские подростки имеют высокий показатель по типу «Этноэгоизм», а также высокий показатель по типу «Этноизоляционизм». Подростки-мигранты в Германии демонстрируют высокий уровень по типу позитивной этнической идентичности, а также по типу «Этническая индифферентность». У подростков из России и Германии из школ со смешанным этносом преобладает позитивная этническая идентичность, однако у подростков из России также высок показатель по типу «Этноэгоизм».

Исследование индекса толерантности с помощью экспресс-опросника «Индекс толерантности» (Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова) позволило в ходе качественного анализа результатов выявить ведущий аспект толерантности и в ходе количественного определить общий уровень толерантности.

Количественно наивысшим уровень общей толерантности обладают подростки в Германии из моноэтнических школ. Преобладающей во всех группах является социальная толерантность, кроме группы российских подростков из школ со смешанным этносом. В данной группе преобладает показатель по шкале «Толерантность как черта личности».

Для изучения компонента социально-психологической адаптации подростков-мигрантов был применен тест Л.В. Янковского «Адаптация личности к новой социокультурной среде», который направлен на определение преобладающего типа адаптации из шести возможных вариантов: адаптивный, конформный, интерактивный, депрессивный, ностальгический и отчужденный.

Данные, полученные в ходе первичной диагностики, свидетельствуют о неблагополучной социально-психологической адаптации подростков-мигрантов в России и негативном отношении к ним коренных русских подростков, обучающихся как в школах со смешанным этносом, так и в моноэтнических школах.

Все это подтверждает необходимость создания специальных условий для обеспечения социально-психологической адаптации подростков мигрантов в России.

Проведенное исследование и результаты данного этапа эксперимента свидетельствуют о необходимости проведения специальной работы по формированию социально-психологической адаптации подростков-мигрантов, формированию ответственности; эмоциональной саморегуляции; навыков конструктивного взаимодействия; адекватной самооценки, согласованной с потребностью в достижении; мотивации достижения успеха; конструктивного поведения в жизненных трудностях; а также готовности российских подростков, учащихся образовательных учреждений со смешанным этническим составом и педагогов данных образовательных учреждений толерантно относиться к подросткам-мигрантам – учащимся этих образовательных учреждений, и содействовать их социально-психологической адаптации. Необходимо создание в образовательном учреждении атмосферы толерантности за счет обучения педагогов психотехникам повышения толерантности в образовательной среде со смешанным этническим составом.

Нами была разработана концепция, базирующаяся на новом, интеркультурном подходе, на идеях интеркультурной педагогики, который является интегративным и целостным подходом в психологической и педагогической работе. В основе этого подхода лежит идея целенаправленного учета этнокультурных особенностей подростков-мигрантов в программах школьного образования.

Процесс социально-психологической адаптации подростков-мигрантов к новой социокультурной среде идет через преодоление последствий кризиса идентичности и изменение в мотивационно-потребностной сфере; осознание и снятие негативных проекций; формирование устойчивости толерантного сознания; расширение приобретенного опыта, преодоление культурных барьеров и последствий культурного шока; создание коллектива-команды, основу которого составляют равноправие, равные возможности; взаимоуважение, доброжелательное и терпимое отношение; сотрудничество и солидарность в решении общих проблем.

Литература

1. Бауэр Е.А. Научно-практические основы психолого-педагогического сопровождения социально-психологической адаптации подростков-мигрантов // Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук. – Нижний Новгород, 2012,
2. Кабардов М.К., Смирнова-Бауэр Е.А. Проблема интеркультурной коммуникации и компетентности // VI Международная научно-практическая конференция «Семья и современные проблемы формирования системы базовых гуманитарных ценностей человека». Рязань, 12-13 мая 2011 года. С. 23–24.
3. Grinberg L., Grinberg R., Ribas F. Psychoanalyse der Migration und des Exils. Fachbuch Klett-Cotta. Broschiert, Juli 2010.
4. Petrus H. Soziologie der Migration. Erklärungsmodelle, Fakten, politische Konsequenzen, Perspektiven, 2., überarb. und erw. Aufl., Stuttgart: Lucius & Lucius, 2005.
5. Treibel A. Migration in modernen Gesellschaften. Soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht, 4. Aufl., Weinheim / München, 2008.

УДК 159.91

Исследование зависимости выбора стратегии поведения в конфликтной ситуации от особенностей темперамента курсантов ВДВ

Беспалова Т.М. (t.bespalova@rsu.edu.ru), Власова Л.А. (vlasova.mpsu@yandex.ru)
Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина (г. Рязань)

Ключевые слова: курсанты воздушно-десантных войск; конфликтная ситуация; темперамент; стратегия поведения.

Аннотация. В статье представлены результаты исследования особенностей и структуры темперамента как психофизиологической основы формирования личностных свойств курсантов воздушно-десантных войск, являющиеся предпосылками выбора стратегии поведения в конфликтной ситуации.

The research of dependance of choice of behavioral strategy in a conflict from temperamental peculiarities of the Russian Airborne Troops cadets

Bespalova T.M., Vlasova L.A.

Key words: the Russian Airborne Troops cadets; conflict; temperament; behavioral strategy.

Annotation. The article shows the results of the research of temperamental peculiarities and structure of temperament as psychological basement of formation of personal features of Russian Airborne Troops cadets, that are the reasons of choice of behavioral strategy in a conflict.

Формирование личности курсантов, обусловленное особенностями их жизнедеятельности, базируется на индивидных свойствах, среди которых особая роль принадлежит темпераменту как интегральной, обобщенной, относительно устойчивой динамической характеристике, прочно связанной со свойствами нервной системы и эмоциональными и регулятивными характеристиками поведения человека [1].

В отечественной психологии темперамент понимается как психическая особенность личности, являющаяся биологическим фундаментом развития различных ее сторон.

Б.М. Теплов определял темперамент как совокупность психических особенностей, связанных с эмоциональной возбудимостью, т.е. быстротой возникновения чувств, с одной стороны, и их силой – с другой [8].

Темперамент по И.П. Павлову – это наиболее общая характеристика высшей нервной деятельности, выражающая основные природные свойства высшей нервной системы [6].

С точки зрения В.С. Мерлина, темперамент – это совокупность проявлений, характеризующих поведение человека: эмоциональная возбудимость, возбудимость внимания, сила эмоций, тревожность, реактивность непроизвольных движений, активность волевой, целенаправленной деятельности, пластичность/ригидность, резистентность, субъективация [4].

Одной из наиболее тщательно проработанных и эмпирически доказанных современных теорий о свойствах темперамента является теория В.М. Русалова, по мнению которого психологической характеристикой темперамента являются не сами по себе свойства нервной системы или их сочетания, а типичные особенности протекания психических процессов и поведения, которые данные свойства порождают. В.М. Русаловым темперамент понимался как результат системного обобщения биологических свойств индивидуальности, система формальных поведенческих измерений, отражающих наиболее фундаментальные особенности различных блоков функциональной системы, к которым относятся афферентный синтез, программирование, исполнение, обратная связь. Автор

выделяет свойства «предметно-деятельностного» и «коммуникативного» аспектов темперамента: предметная и социальная эргичность; пластичность и социальная пластичность; темп и социальный темп; эмоциональность и социальная эмоциональность [7].

В.Д. Небылицын, систематизировав и обобщив широкий спектр психодинамических проявлений темперамента, выделил два основных блока (или компонента) темперамента – общую психическую активность и эмоциональность [5].

Находясь в специфической военной среде, курсанты часто сталкиваются с экстремальными ситуациями, требующими принятия быстрых ответственных решений, от которых зависит не только результативность деятельности отдельно взятой личности, но и успешность и благополучие всего коллектива, будь то рота, взвод, полк и т.д. Особенности жизнедеятельности десантников накладывают отпечаток на формирование их волевой, коммуникативной, интеллектуальной сфер, заставляя каждый раз искать рациональные пути выхода из различных, порой очень сложных, сопряженных с опасностями для здоровья и жизни, ситуаций. Не всегда этот путь проходит гладко и бесконфликтно. Противоборство личностных интересов, столкновение взглядов, повышенная эмоциональность и другие факторы неизбежно приводят к возникновению конфликтной атмосферы.

Для курсантов ВДВ как для профессионалов, осуществляющих особую миссию по защите интересов нашего государства, актуальным является решение проблемы поиска способов регулирования, выбора стратегии поведения в конфликте для предотвращения их разрушительных последствий.

В исследовании, направленном на изучение связи темперамента и выбора стратегии поведения в конфликте, приняли участие 52 курсанта воздушно-десантных войск, среди которых 22 девушки и 30 юношей.

Полученные результаты показывают, что 37% курсантов выбирают стратегию поведения «соревнование в конфликте», демонстрируя активность, стремление идти к разрешению конфликта собственным путем, незаинтересованность в сотрудничестве с другими, способность к волевым решениям и немедленным действиям. Стремясь, в первую очередь, удовлетворить собственные интересы, добиться результата, который кажется им наилучшим, они игнорируют интересы и мнения других.

33% принявших участие в исследовании курсантов предпочитают стратегию «сотрудничество в конфликте», являющуюся наиболее предпочтительной, но одновременно самой сложной для стратегической и тактической реализации. Курсантам свойственно полное принятие противоположной стороны как равноправного, равно заинтересованного в разрешении проблемы партнера, оказание ему помощи и содействия при достижении желаемого результата таким образом, чтобы одновременно достичь аналогичного результата и для себя.

Стратегию поведения «компромисс» выбирают 12% курсантов, которые способны идти на взаимные уступки, столько же – стратегию «избегание», т.е. неспособность немедленного решения возникшего конфликта. Для 6% курсантов характерна стратегия «приспособление», проявляющаяся в отказе от собственных интересов в пользу интересов другого человека.

Изучение темперамента как индивидной предпосылки формирования личности, в том числе стратегии поведения в конфликте, показало, что предметная эргичность с низкими значениями наблюдается у 13% курсантов, которые характеризуются пассивностью, медленным вовлечением в трудовую деятельность и низким жизненным тонусом. Средними показателями эргичности обладают 47% курсантов, избирательных в проявлениях активности, но не отличающихся инициативностью, долго сохраняющих работоспособность, особенно если это касается собственных интересов. Высокие показатели эргичности обнаружены у 40% высокоактивных, работоспособных, энергичных курсантов, инициативных в поисках приложения своей энергии. Т.е. почти половине курсантов (47%), относящихся к группе со средними показателями эргичности, после продолжительного

монотонного труда требуется достаточное количество времени для восстановления моральных и физических сил.

Социальная эргичность с низкими значениями выражена у 3% курсантов, отличающихся чувствительностью, ранимостью, тревожностью, отсутствием желания проявлять лидерские качества, круг общения которых ограничен только близкими по духу людьми. Средние значения социальной эргичности обнаружены у 31% десантников, избирательных в установлении контактов, легко находящих общий язык с теми, кто им близок по интересам и проявляющих лидерские качества только в хорошо знакомых ситуациях. 66% курсантов с высокими показателями социальной эргичности имеют широкий круг общения, спокойно чувствуют себя в незнакомых компаниях, инициативны, могут проявлять лидерские качества в любых ситуациях.

Низкие значения пластичности, характерные для 8 % респондентов, проявляются в склонности к монотонной работе, боязни и избеганию разнообразных форм поведения, вязкости, консервативных формах деятельности. У 32% курсантов наблюдается средняя скорость переключения от одного вида деятельности к другому. Большинство (60%) десантников обладают высокими значениями пластичности, легко переключаются с одного вида деятельности на другой, стремятся к разнообразию форм предметной деятельности.

Низкие значения социальной пластичности характерны для 12% юношей и девушек, которые испытывают трудности в подборе форм социального взаимодействия, отличаются низким стремлением к социальным контактам. 62% курсантов со средними значениями социальной пластичности не испытывают особых трудностей при переключении коммуникативных контактов от одного человека к другому, при этом обладают избирательным кругом общения. Высокие значения социальной пластичности выявлены у 26% респондентов, легко вступающих в социальные контакты.

Низкие темповые значения обнаружены у 7% курсантов, для которых характерны замедленность действий, низкая скорость моторно-двигательных операций. 28% курсантов обладают средней скоростью моторно-двигательных актов при выполнении предметной деятельности. Большинство (65%) десантников имеют высокий темп поведения, а также высокую скорость выполнения операций.

Социальный темп на низком уровне продемонстрировали 6% курсантов со слабой выраженностью рече-двигательной системы, речевой медлительностью, медленной вербализацией. 42% курсантов имеют среднюю скорость рече-двигательных актов в процессе общения. Высокие значения социального темпа, обнаруженные у 52% респондентов, характеризуются высокой скоростью и возможностями рече-двигательного аппарата.

Низкие значения эмоциональности свойственны 34% девушек и юношей, отличающимся незначительным эмоциональным реагированием при неудачах, спокойствием и уверенностью в себе. Большинство (55%) курсантов обладают средней степенью чувствительности к неудачам в делах: они не показывают сильных эмоций и переживаний при несовпадении между задуманным, ожидаемым, планируемым и результатами реального действия. 11% опрошенных – это люди с повышенной высокой чувствительностью, выраженным ощущением неуверенности, тревоги, высоким беспокойством по поводу неудач в профессиональной деятельности.

Низкие значения социальной эмоциональности выявлены у 20% курсантов с отсутствием чувствительности к неудачам в общении, высокой уверенностью в себе и ситуациях взаимодействия с другими людьми. Средние значения социальной эмоциональности характерны для 66% юношей и девушек, высокие – для 14% десантников с выраженной эмоциональностью в коммуникативной сфере и высокой чувствительностью к неудачам в общении.

Изучение связи стратегии поведения в конфликте с показателями структуры темперамента курсантов ВДВ осуществлялось при помощи коэффициента корреляции Спирмена (таб. 1).

Таблица 1. Корреляционная связь между стратегиями поведения в конфликте и свойствами темперамента

Свойства темперамента / Стратегия поведения в конфликте	эргичность	соц. эргичность	пластичность	соц. пластичность	темп	соц. темп	эмоциональность	соц. эмоциональность
соревнование	,138	**,375****	,097	-,069	-,029	-,091	**-,292***	-,102
сотрудничество	,153	-,029	-,035	-,042	-,095	-,029	,006	,054
компромисс	-,095	-,036	-,122	,119	,044	,073	,044	,060
избегание	-,120	**-,376***	,008	**-,228***	,142	-,009	**,369***	-,041
приспособление	-,077	,056	-,026	,028	,002	,045	,167	,036

**. Корреляция значима на уровне 0.01 (2-сторон.).

*. Корреляция значима на уровне 0.05 (2-сторон.).

Результаты корреляционного анализа показали, что при возрастании показателя социальной эргичности уменьшается стремление прибегать к стратегии «избегание», а вырабатывается устойчивое желание и стремление использовать в конфликте соревновательную стратегию, доказывая свое преимущество в том числе с помощью вербальной логики.

Отрицательная связь социальной пластичности со стратегией «избегание» указывает на отказ от желания уходить от решения конфликта при развитии способностей вступать в коммуникативное сотрудничество с другими людьми и легко переключать коммуникативный контакт с одного субъекта взаимодействия на другой.

Низкий уровень эмоциональности способствует развитию соревновательного подхода в решении конфликтных ситуаций и, наоборот, повышение чувствительности провоцирует стремление избегать острых углов в конфликте.

Таким образом, проведенное исследование показало, что темпераментальные особенности курсантов ВДВ связаны с принятием решения о выборе стратегии поведения в конфликтной ситуации. Поэтому успешность профессиональной деятельности будущих защитников Отечества, осуществляемой в жестких условиях, напрямую зависит от способности регулировать природообусловленные поведенческие акты, в том числе за счет развития волевых свойств, таких как ответственность, организованность, дисциплинированность, что в конечном итоге позволит обеспечивать рациональное коммуникативное сотрудничество и выход из конфликтного взаимодействия.

Литература

1. Беспалова Т.М. Специфика психологической структуры темперамента курсантов военного вуза // Вестник Российского университета дружбы народов. Научный журнал. Серия «Психология и педагогика». 2013. N 3. С. 87–92.

2. Конфликтология: Учебник для вузов / В.П. Ратников, В.Ф. Голубь, Г.С. Лукашова и др. Под ред. проф. В.П. Ратникова. – М.: ЮНИТИ – ДАНА, 2001. 512 с.

3. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984. 324 с.
4. Мерлин В.С. Отличительные признаки темперамента // Психология индивидуальных различий. Тексты. М., 1982. С. 160–166.
5. Небылицын В.Д. Избранные психологические труды / под ред. Б.Ф. Ломова. М.: Педагогика, 1990. 406 с.
6. Павлов И.П. Общие типы высшей нервной деятельности животных и человека // Психология индивидуальных различий. Тексты. М., 1982. С. 21–23.
7. Русалов В.М., Парилис С.Э. Темперамент и своеобразие когнитивной системы личности // Психологический журнал, 1991. N 1. С. 118–123.
8. Теплов Б.М. Избранные труды: В 2-х т. Т.1. М.: Педагогика, 1985.

УДК 159. 922

Возможности диагностики индивидуально-психологических различий перевода языковых конструкций при помощи авторских лингвистических методик

Большунова Н.Я. (nat_bolshunova@mail.ru), Дьячков А.В. (d.Aleksey@ngs.ru)
Новосибирский государственный педагогический университет ФГБОУ ФО «НГПУ»
(г. Новосибирск)

Ключевые слова: языковые способности; перевод языковых конструкций; специально человеческие типы деятельности; индивидуально-психологические особенности; методика диагностики.

Аннотация: В статье дано описание и обоснование авторских методик диагностики индивидуально-психологических различий языковых способностей к переводу языковых конструкций у лиц, различающихся по специально человеческим типам. Задания сконструированы так, чтобы они создавали относительные преимущества для испытуемых того или иного типа ЯС (с опорой на лингвистический, логико-грамматический анализ текста либо преимущественно на экстралингвистические компоненты, интуитивное понимание, «схватывание» целого, основанное на личном опыте, догадке). Эмпирические данные подтвердили правомерность применения методик для диагностики вариативности ЯС в области перевода.

Description of some original linguistic techniques, which can reveal individual and psychological diversities while translating language constructions

Bolshunova N.Y., Dyachkov A.V.

Keywords: linguistic abilities; language constructions translation; special human types of activity; individual and psychological diversities; diagnostic techniques.

Abstract. The article deals with the description and substantiation of some original linguistic techniques, which can reveal individual and psychological diversities in language constructions translation. These diversities depend on belonging of people to different special human types. All the techniques are designed so that they could give advantage to one type of linguistic abilities or another. Some of these techniques take into account such analytic abilities of people as: logical and grammar analysis of a text; the others consider such synthetic abilities as: intuition, a guess and people's own life experience while fulfilling the tasks. Empirical data confirmed a proper use of these techniques for revealing individual and psychological diversities in language constructions translation.

Язык и речь являются наиболее очевидными отличительными особенностями человека и привлекают внимание многих исследователей, так или иначе изучающих человека. В лингвистике, психологии, психолингвистике, нейролингвистике и пр. представлено многообразие теорий языка и речи, их происхождения, механизмов, функций, отношений между ними. Языковая способность, вне зависимости от представлений различными исследователями о ее природе, содержании и структуре, понимается как одна из базовых способностей человека и определяется как совокупность психологических и физиологических условий, обеспечивающих усвоение, производство и адекватное восприятие языковых знаков членами языкового коллектива [7]. Обстоятельный анализ многообразных теорий языка, речи и языковых способностей представлен в содержательной монографии М.К. Кабардова [6]. В меньшей мере до настоящего времени представлены исследования, касающиеся индивидуально-психологических различий в языковых способностях [4; 6; 10]. И еще менее исследован такой их аспект как индивидуальные различия, проявляющиеся в переводе языковых конструкций с одного языка на другой [5]. Такие индивидуально-психологические характеристики мы понимаем как одну из сторон языковых способностей к освоению иностранного языка. М.К. Кабардовым выделены такие их типы, как коммуникативно-речевой, когнитивно-лингвистический и смешанный. Коммуникативно-речевой тип представляет такое соотношение индивидуально-психологических особенностей личности, при котором реализуется «эффективное взаимодействие и адекватное взаимопонимание между людьми в процессе общения или выполнения совместной деятельности (коммуникативной, организаторской, педагогической и др.)». В то время как когнитивно-лингвистический тип характеризуется «большими способностями накапливать и систематизировать информацию, аналитически вычленять закономерности языковых явлений» [6].

Согласно этому подходу в качестве предпосылок языковых способностей выступают три специально-человеческих типа ВНД, различающиеся по характеру взаимодействия двух сигнальных систем действительности: «художественный» тип (доминирование первой, общей по происхождению у человека и животных системы), «мыслительный» (относительное преобладание второй, вербальной системы получения и преобразования информации), средний, для которого характерно равновесие обеих сигнальных систем. Гипотеза И.П. Павлова о специально-человеческих типах (свойствах ВНД) как задатках способностей подтверждена в исследованиях школы Б.М. Теплова, обобщенных в монографиях Э.А. Голубевой [3].

Опираясь на эти теории, мы вправе предположить, что представители разных типов ЯС: «художники» – коммуникативно-речевой и «мыслители» – когнитивно-лингвистический, в условиях деятельности по переводу иностранного текста применяют осознанно или неосознанно оптимальные для них способы, обусловленные доминированием образного или вербального опосредствования деятельности.

Переводческая деятельность в целом, несомненно, связана с вербальными способностями. Однако перевод рассматривается также как «двуязычная коммуникация», в литературе, посвященной проблемам перевода [2; 8], отмечается существование в нем таких особенностей, как доминанта перевода, которая проявляется в возможности различного соотношения в переводе двух планов: анализа, связанного с поиском соответствия между языком подлинника и перевода (акцент на грамматическую и лексическую структуру языков), и планом синтеза, отраженного в художественном содержании [2, с. 60]. Различия в переводе могут быть обусловлены выбором конкретного элемента, «который переводчик считает наиболее важным в тексте, которому он придает особое значение в передаче на другом языке идеи произведения» [2, с. 61]. Отмечается также возможность «лингвокультурного диссонанса перевода» [2], который может быть следствием, с одной стороны, буквализма, а с другой, доминированием в переводе субъективного или культурального смысла. Таким образом, доминанта перевода может определяться спецификой текста и индивидуально-психологическими особенностями переводчика.

Указанные особенности перевода учитывались при разработке методик, посредством которых можно обнаружить дифференциально-психологические особенности языковых способностей, проявляющиеся при переводе языковых конструкций. Предполагалось, что экспериментальные методики позволят, во-первых, выявить, насколько успешны в переводе испытуемые, обнаруживающие большую выраженность «художественного», «мыслительного» и «среднего» типов. Во-вторых, задания подбирались таким образом, чтобы они создавали относительные преимущества для испытуемых того или иного типа, т.е. часть заданий можно выполнить более успешно, опираясь на лингвистический анализ и выявление логических закономерностей, и с частью заданий возможно достаточно успешно справиться на основе образного опосредствования (акцент на культурные смыслы, на экстралингвистические компоненты, интуитивное понимание, основанное на личном опыте, догадке).

Принцип построения заданий опирается также на идею Б.М. Теплова о компенсации способностей, при которой «относительная слабость одной способности вовсе не исключает возможности выполнения даже такой деятельности, которая наиболее тесно связана с этой способностью» [9].

Для того, чтобы выявить вариативность способов перевода языковых конструкций и индивидуальные предпочтения в применении разных способов, были разработаны специальные задания.

1. В методике «Русская псевдофраза» испытуемый должен осмысленно перевести на английский язык искусственную фразу известного отечественного филолога Л.В. Щербы: «Глокая куздра штеко будланула бокра и кудрячит бокрёнка»

2. В методике «Английская псевдофраза» перед испытуемым стоит задача перевести на русский язык искусственную английскую фразу так, чтобы она имела смысл (английская фраза составлена А.В. Дьячковым): «Mirping becklast styfly kended moscle and then gleeved vesclees».

Осмысленный перевод в обеих методиках возможен при достаточно точном вычленении и учете грамматических и морфологических признаков слов и фраз языка оригинала и соответствующих лингвистических норм языка перевода, поскольку сами слова, из которых составлены фразы, не имеют смысла (лексического значения). Соответственно, задания рассчитаны на выявление таких испытуемых, которые ориентированы на точную передачу и перевод грамматических и морфологических признаков текста. Иначе говоря, эти задания актуализируют способ решения, свойственный «мыслителям» (аналитичность, точность, детальность), по замыслу методики именно они должны быть здесь более успешны. Ожидается, что «художники» в силу несвойственного им способа решения лингвистических задач могут либо отказаться от решения, либо опираться на привычные для них способы (ориентация на общее эмоциональное впечатление, субъективный опыт и пр.), что проявится в характере перевода. Результаты оцениваются в баллах от 0 до 5.

3. Методика «Перевод фразеологизмов». Перевод фразеологических единиц с английского языка на другие представляет значительные трудности. Это связано с тем, что многие из них являются яркими, образными, лаконичными, многозначными. При переводе нужно не только передать смысл фразеологизма, но и отразить его образность. Основным критерием, по которому были выбраны именно ФЕ, является их идиоматичность. Именно благодаря этой характеристике общее значение ФЕ не равно суммарному значению его компонентов, то есть, даже зная перевод всех слов, составляющих ФЕ, бывает невозможно правильно перевести фразеологизм, так как значение всего фразеологизма, как правило, не совпадает со значением слов, входящих в него. Кроме того, во фразеологизмах часто содержится метафорический элемент и поэтому их нельзя переводить дословно.

Испытуемым предлагается перевести набор из 24 английских фразеологизмов (Фразеологических Единиц – ФЕ). Полученные каждым испытуемым данные оценивались по двум параметрам: «Перевод фразеологизмов (точность)» и «Перевод фразеологизмов (образность)». В первом случае рассматривается степень точности перевода английского

фразеологизма; во втором случае учитывается, прежде всего, его яркость, образность, перевод в этом случае не является буквальным (простым пословным), он может быть не вполне правильным, но в целом в той или иной мере отражающим смысл фразеологизма. Эти задания предоставляют испытуемому свободу выбора предпочитаемых способов решения. «Художники» могут обнаружить при выполнении этих заданий определенные преимущества, поскольку фразеологизмы не имеют обычно дословного перевода, соответственно различные его варианты могут различаться как по степени точности передачи смысла, так и по образности. Важно учитывать, что все предложенные фразеологизмы были не знакомы испытуемым.

Результаты выполнения задания оценивались по двум параметрам и, соответственно, при анализе учитывались две шкалы. С одной стороны, выявлялись все правильно, точно переведённые ФЕ. ФЕ, точно соответствующие их значению, оценивались в 1 балл. Фразеологизмы, перевод которых не был лексически точным, но был ярким, образным, передавал общий их смысл, а также, если испытуемым был найден изящный (хотя и не абсолютно идентичный) эквивалент в русском языке (money box – денег мешок), также оценивались в один балл. В случаях, когда испытуемый отказывался от выполнения задания или осуществлял буквальный перевод, ему за это задание выставлялось 0 баллов. Полученные данные для удобства их сопоставления с другими методиками были переведены в шкальные оценки, т.е. переведены в единую пятибалльную систему: испытуемые, выполнившие от 1 – 5 заданий (правильно или образно переведённые ФЕ), получали 1 шкальный балл, от 6 – 10 заданий – получали 2 шкальных балла и т.д. Например: испытуемой Т. точно переведено 8 фразеологизмов (8 баллов) и 2 фразеологизма (2 балла) переведено хотя и не вполне точно, но ярко и образно. Соответственно, по пятибалльной шкале выполнение ее заданий оценивается в 2 балла за «точный» перевод и 1 балл за «образный» перевод.

4. В методике «Описание героя» испытуемый должен кратко описать внешние и внутренние качества главного героя, ориентируясь на английский текст, представляющий некоторую «жизненную историю», но не содержащий прямой информации об этих качествах. Испытуемые по замыслу методики должны как бы «домыслить» качества главного героя, что позволяет выявить предпочтения (доминанту) перевода: акцент переводчика на экстралингвистические параметры текста, на «затекстовую» информацию, общее впечатление, собственный опыт, нестандартность трактовки истории или же на точный анализ и сопоставление фактов, представленных в истории, и пр. Оценивание результатов выполнения задания предполагает следующее: достаточно точно описанные характеристики героя оценивались в 4 или 5 баллов в соответствии с уровнем точности. При отсутствии адекватности описания отдельных качеств результат оценивался в 2 – 3 балла. В редких случаях низший балл (1) получали испытуемые, которые практически по всем параметрам давали неадекватные характеристики.

5. Авторский вариант ассоциативного эксперимента направлен на выявление характера ассоциаций (вербальных или образных) на словосочетания «английский язык» и «русский язык». При обработке данных среди ассоциативных реакций (от 3 до 5 слов-понятий в ответ на стимульное словосочетание) условно выделены 2 группы – «образные ассоциации», и «вербальные ассоциации». Например, на словосочетание «английский язык» к образным реакциям относятся: «Лондон, Биг Бэн, королева, путешествие, США, трудно, школа и т.п.», поскольку они обобщают все, что относится к английскому (не только к языку) и имеют образное выражение. Сходные данные получены в ответ на стимул «русский язык»: «берёза, Москва, медведь, матрёшка, Чехов, Россия, Родина и т.п.». В таких образах – ассоциациях отображена некоторая обобщенная реальность, связанная в целом с «русскостью» или «российским». К группе «вербальных» ассоциаций отнесены узконаправленные, связанные именно со значением стимула, причем они, как правило, имеют понятийный характер. Для словосочетания «английский язык» к этой группе отнесены ассоциации: «словарь, перевод, пересказ, сложный, международный, чужой и т.п.»; для

словосочетания «русский язык»: «родной, диктант, орфография, сочинение, правила, Даль, богатый и т.п.». Результаты здесь также оцениваются по пятибалльной шкале в соответствии с количеством у испытуемого «образных» или «вербальных» ассоциаций.

В исследовании участвовало 170 человек (в основном студенты Новосибирской Государственной Архитектурно-Художественной Академии). Помимо лингвистических, со всеми испытуемыми были проведены известные, неоднократно апробированные для этих целей методики, направленные на выявление соотношения у человека признаков «художественного» и «мыслительного» типов: М.Н. Борисовой и Д. Векслера.

Исследование показало, что наиболее значимой для погруппового анализа является методика М.Н. Борисовой, которая позволила выделить 5 групп. Первая группа (41%) включает лиц, относящихся к среднему типу ВНД; во вторую группу (12%) вошли студенты выраженного «мыслительного» типа; третья группа (9%) включает испытуемых, имеющих низкие показатели как по параметрам «художественного», так и «мыслительного» типов; четвёртая группа (27%) представляет выраженных «художников»; пятая (11 %), включает лиц с высоким уровнем признаков как «художественного», так и «мыслительного» типов. Кроме этого, проводилось сопоставление характера выполнения лингвистических методик у двух групп испытуемых с предельно выраженными свойствами крайних типов (10 «художников» и 10 «мыслителей»).

Сопоставление выделенных групп по успешности и особенностям выполнения лингвистических заданий, показало (Таблица 1), что по большинству лингвистических методик «мыслители» показывают более высокие результаты при высоком уровне значимости различий между группами («Английская псевдофраза», «Русская псевдофраза», «Вербальные ассоциации», «Перевод фразеологизмов (точность)», «Описание героя»). В то же время в методиках, обращенных к возможностям «художников», они показывают либо значимо более высокие результаты, либо различия в результатах оказываются не значимыми, либо уровень значимости различий относительно низкий («Перевод фразеологизмов (образность)», «Образные ассоциации»).

Таблица 1. Межгрупповые различия успешности выполнении лингвистических методик (перевод языковых конструкций) в группах «художников» и «мыслителей»

№ п\п	Показатели (субтесты)	Среднее		Уровень значимости (критерий U – Манна-Уитни)
		«Художники» n = 46	«Мыслители» n = 21	
1	Узнавание	4,5	1,9	0,00
2	Описание	1,06	4,2	0,00
3	Разность между узнаванием и описанием	3,4	2,3	0,00
4	Английская Псевдофраза	0,85	3,2	0,00
5	Русская Псевдофраза	0,85	3,4	0,00
6	Вербальная ассоциация АЯ	1,2	2,05	0,012
7	Образная ассоциация АЯ	3,5	2,9	0,084
8	Вербальная ассоциация РЯ	1,8	2,8	0,011

9	Образная ассоциация РЯ	2,9	2,05	0,042
10	Балл – Перевод фразеологизмов (точность)	6,4	9,2	0,004
11	Шк – Перевод фразеологизмов (точность)	1,7	2,3	0,003
12	Балл – Перевод фразеологизмов (образность)	6,8	5,2	0,051
13	Шк – Перевод фразеологизмов (образность)	1,8	1,2	0,004
14	Описание героя	2,1	3,9	0,00

Это означает, что в целом «мыслители», безусловно, лучше справляются с выполнением тех заданий, где они могут проявить свои сильные стороны: при решении незнакомой языковой задачи выделяют те детали, которые могут являться аналогами уже знакомых конструкций, и таким образом соответствовать определённым лингвистическим правилам; точно следовать логико-грамматической связи слов в предложении (словосочетании), осуществлять лексический анализ текста и пр. В то же время «художники» при определенных условиях также могут достаточно успешно выполнять лингвистические задания, опираясь на свои преимущества: способность к интуиции, «схватывание» целого, яркость, образность перевода и др.

Для уточнения полученных данных осуществлено сопоставление специфики выполнения заданий в «усиленном» варианте погруппового анализа (Таблица 2), при котором сравнение данных осуществлялось в группах ярко выраженных «мыслителей» и «художников» с применением коэффициента U-Манна – Уитни.

Таблица 2. Межгрупповые различия успешности выполнения лингвистических методик в группах ярко выраженных «художников» (n = 10) и «мыслителей» (n = 10).

№ п\п	Показатели (субтесты)	«Художники» n=10 (среднее)	«Мыслители» n=10 (среднее)	Уровень значимости
1	Узнавание	5	2,1	0,00
2	Описание	0,7	4,7	0,00
3	Английская псевдофраза	0,2	3,9	0,00
4	Русская псевдофраза	0,4	3,8	0,00
5	Вербальная ассоциация АЯ	1,3	2	0,247
6	Образная ассоциация АЯ	3,4	3,2	0,579

7	Вербальная ассоциация РЯ	1,9	3,6	0,035
8	Образная ассоциация РЯ	2,7	1,4	0,218
9	Балл – Перевод фразеологизмов (точность)	6,7	10,1	0,052
10	Шк. – Перевод фразеологизмов (точность)	1,7	2,6	0,043
11	Балл – Перевод фразеологизмов (образность)	6,7	5,3	0,393
12	Шк. – Перевод фразеологизмов (образность)	1,9	1,3	0,247
13	Описание героя	1,5	4,7	0, 00

Согласно данным, представленным в Таблице 2, по некоторым лингвистическим методикам («Английская псевдофраза», «Русская псевдофраза») различия между группами, составленными из наиболее ярких представителей «художников» и «мыслителей», еще более усиливаются. Это подтверждает наши предположения, что методики, связанные с переводом псевдофразы, наиболее диагностичны в отношении выявления специфики ЯС в сфере перевода языковых конструкций: испытуемых мыслительного типа отличает внимание к деталям грамматических и морфологических признаков, что и позволяет им достаточно адекватно понять и перевести псевдофразы. То же касается методики «Описание героя», в которой от испытуемого требуется внимание к тексту, его лексический анализ. В то же время сглаживаются различия между «художниками» и «мыслителями» при выполнении методик «Вербальная и образная ассоциация» и «Перевод фразеологизмов» как в варианте «точность», так и в варианте «образность». Это может свидетельствовать о том, что у представителей крайних типов «художников» и «мыслителей» имеется тенденция при выполнении заданий на перевод иностранных языковых конструкций компенсировать недостаточно развитые компоненты способности одного типа более развитыми компонентами способности другого языкового типа, что проявляется в относительно равной успешности выполнения ими ряда заданий, требующих как вербального, так и образного интеллекта, как точности и аналитичности, так и интуиции, образного «схватывания» целого в языковой конструкции.

Таким образом, предложенные методики диагностики индивидуально-психологических особенностей перевода языковых конструкций позволяют выявлять специфику ЯС в сфере переводческой деятельности в контексте «художественного» и «мыслительного» типов.

Литература

1. Борисова М.Н. Методика определения соотношения первой и второй сигнальных систем // Типологические особенности высшей нервной деятельности человека. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. С. 307–332.
2. Гермес: науч.-худож. сб.: вып. 2 / редкол. А.Н. Злобин, Л.М. Лемайкина, А.В. Пузаков и др.; сост. А.Н. Злобин. Саранск: Изд-во Мордовского ун-та, 2010. 128 с.
4. Голубева Э.А. Способности, личность, индивидуальность. Дубна: Феникс+, 2005. 512 с.

5. Демина Е.В. Психологическая вариативность языковых способностей человека // Мир науки, культуры, образования. Горно-Алтайск, 2008. N 5. С. 169–172.
6. Дьячков А.В. Индивидуально-типические особенности восприятия и понимания иностранного языка при различном соотношении вербального и невербального интеллекта // Мир науки, культуры, образования. Горно-Алтайск, 2011. 6(31). С. 113–116.
7. Кабардов М.К. Языковые способности: психология, психофизиология, педагогика. М.: Смысл, 2013. 400 с.
8. Леонтьев А. А. Слово в речевой деятельности. М.: Наука, 1965. 246 с.
9. Паршин. А. Теория и практика перевода СПб.: СГУ, 1999. 202 с.
10. Теплов Б.М. Способности и одаренность // Проблемы индивидуальных различий. М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1961. С. 9–20.
11. Чепель Т.Л. Индивидуально-типические способы и предпосылки овладения школьниками орфографией родного (русского) языка: автореф. дис. … канд. психол. наук. М., 1988. 20 с.

УДК 159.922

Психологическая поддержка развития индивидуальности на разных возрастных этапах

Большунова Н.Я. (nat_bolshunova@mail.ru)[1], Устинова О.А. (ustinova_oly@mail.ru)[2]
[1]Новосибирский государственный педагогический университет ФГБОУ ФО «НГПУ» (г.Новосибирск), [2]Новокузнецкий филиал (институт) «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк)

Ключевые слова: психологическая поддержка; индивидуальность; субъектность; подлинность, «образ-я»; социокультурное развитие; проект.

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития индивидуальности как восхождения к социокультурным образцам, субъектности; развитие индивидуальности понимается в контексте обнаружения своей подлинности, аутентичности; психологическая поддержка понимается как работа, направленная на осознание ребенком своей индивидуальности и субъектности при переходе из одного возраста в другой; общая технология психологической поддержки представлена в описании проектов для детей разного возраста: показано, что она способствует появлению у детей способности самостоятельно справляться с жизненными трудностями, осуществлять выбор и принимать решения.

Psychological support for the development of individuality in different age stages

Bolshunova N.Y., Ustinova O.A.

Keywords: psychological support; individuality; subjectivity; authenticity, "the image of the self"; social and cultural development; project.

Annotation. The problem of the development of personality as the ascent to the social and cultural patterns, of subjectivity; personality development is understood in the context of finding its identity, authenticity; Psychological support is understood as a work aimed at the realization of his individuality and subjectivity of the child in the transition from one age to another; general technology psychological support provided in the description of projects for children of all ages: it is shown that it contributes to the appearance of children on their own ability to cope with life's difficulties, make choices and take decisions.

Одним из важных положений, обозначенных в федеральном государственном образовательном стандарте, является акцент на развитие индивидуальности ребенка на всех этапах его взросления, что означает не только создание условий для актуализации

индивидуального интеллектуального потенциала, но также воспитание способности самостоятельно делать выбор и принимать решения, соответствующие своим предпочтениям, ценностям, индивидуальному стилю деятельности, личностному ресурсу. В школьной практике давно известен дифференцированный подход к обучению. Его осуществление предполагает, прежде всего, индивидуальный подход к ребенку с целью повышения эффективности школьного образования, достижения каждым учащимся необходимого уровня знаний, умений, навыков, реализация его потенциала в определенных учебных дисциплинах за счет применения методов и средств, отвечающих его индивидуальным особенностям: памяти, внимания, мышления, уровня самостоятельности в выполнении учебных заданий, темпа деятельности, утомляемости и пр. Иначе говоря, дифференцированный подход на деле означает приведение учащихся к «общему знаменателю», диктуемому требованиями освоения определенного школьного предмета и адаптации к вызовам социальной среды. Именно для этого учителю требуется понимание индивидуальных особенностей детей, поскольку это позволит учитывать во взаимодействии с ребенком его специфику и лучше управлять им в процессе обучения. Это в целом неплохо для ребенка, однако не решает задач подлинного развития его личности и индивидуальности.

Задачи школьного образования значительно шире, и состоят они не только и столько в унификации знаний ребенка под определенные нормативы знаний, умений, компетенций, но в подлинном развитии его индивидуальности и субъектности.

Уже в школьной жизни имеется немало ситуаций, в которых ребенку нужно самому принимать оптимальные решения, делать выбор, совершать поступки. На каждом возрастном этапе возникают специфические задачи, перед лицом которых ребенку необходимо быть самостоятельным, ответственным за свои действия, за их последствия: способ выстраивания отношений с одноклассниками, учителями, отношение к учению, к сдаче ГИА, ЕГЭ, выбор способов адаптации при переходе от одной возрастной группы в другую, при смене школы и т.д. Этот опыт первых детских и подростковых выборов определяет в значительной мере личностное и социокультурное самоопределение и жизненный путь человека.

Этот выбор особенно труден в современной социокультурной ситуации, для которой характерна аксиологическая неопределенность, размытость ценностных и социально-нормативных ориентиров, что может оказывать разрушающее влияние на социокультурное развитие человека, понимание себя и своей подлинности. Известно из работ социологов и социальных психологов, что в обществе, находящемся в состоянии социальной дезорганизации (выраженные противоречия между различными группами населения, конфликт ценностей (П. Сорокин, Т. Селлин), аномия (Э. Дюркгейм, Р. Мертон), влияние норм девиантной культуры (Р. Клауорд, Л. Оулин) и др.), возрастает вероятность поведенческих девиаций.

В современной России растет детская преступность, ее «темпы в 15 раз опережают темпы увеличения общей преступности», в школах «продаются наркотики», «публичная речь, в том числе на телевидении и радию изобилует блатным жаргоном», это состояние можно охарактеризовать, как «моральная деградация современного российского общества» [10, с. 72]. Как отмечает Д.И. Фельдштейн, за всеми внешними проявлениями детского сообщества «кроются внутренние глубинные переживания ребенка – неуверенности, одиночества, страха, и в то же время – инфантилизм, эгоизм, духовная опустошенность, т.е. те современные приобретения детства, которые являются тяжелой потерей для него» [7, с. 22].

Острота социокультурного состояния общества обусловлена в настоящее время длящейся дисквалификацией традиционных ценностей, утратой ориентиров развития, основанием которых являются социокультурные образцы (композиция ценностей, свойственная определенному типу культуры), выступающие в качестве той меры, с которой человек соизмеряет свои выборы и решения, профанированием смысла и тайны человеческой жизни, прагматизацией отношений между людьми [2].

В то же время в современной образовательной практике происходит постоянное увеличение системы нормативных, внешних по отношению к смыслам и ценностям требований к человеку. Образование все более становится ориентированным на нормы, что порождает отчуждение от участия самого человека в своем образовании. Модными становятся, особенно в образовании взрослых, различного рода тренинги, в которых осуществляется «техническое» оснащение человека, социально-психологическая адаптация, реализуемая как освоение поведенческих программ, жизненных сценариев, психологических защит и т.д. [2, с. 35], однако не происходит наращивания смыслов, восхождение к субъектности как авторству собственной жизни.

Развитие индивидуальности и субъектности особенно явно актуализируется в моменты трудностей, кризисов, требующих от человека самоопределения, выбора, принятия решений в контексте ценностей и смыслов.

Индивидуальность в соответствии с традициями отечественной дифференциальной психологии (Б.Г. Ананьев, Б.М. Теплов, Э.А. Голубева, В.С. Мерлин, М.К. Кабардов и др.) мы рассматриваем как целостность, уникальность и самобытность человека, реализующуюся в выборе, проектировании и осуществлении жизненного пути, индивидуальность выступает как такая сущность человека, в которой развернуты и интегрированы индивидный, собственно психологический и личностный (социальный) уровни [3]. Существенно, что многие исследователи, в том числе современные, так или иначе, выделяют в индивидуальности духовную составляющую (Э.А. Голубева, Т.А. Флоренская, В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев и др.). В.В. Зеньковский определяет индивидуальность как «духовную сердцевину» человека, обращенность к которой начинается уже в младенчестве с различения между «темным и светлым». Свою подлинность (духовное «Я»), свои смыслы человек как индивидуальность обнаруживает в созвучной себе форме духовности, обусловленной выбором «светлого» (выбором спасения), соизмеряя себя с абсолютными, объективными ценностями, с «горним» [5, с. 134], с «социокультурным образцом».

Таким образом, развитие индивидуальности понимается нами как восхождение к социокультурным образцам, к субъектности. Открытие личностью своей индивидуальности, неповторимости связано с событием поступка. Здесь интересна точка зрения М.М. Бахтина [1], который определяет «личность» как «субъект поступания». Именно в поступке актуализируется авторство собственной жизни. Открывая свою индивидуальность, человек обнаруживает границы «своего» внутреннего мира и мира «другого». Основой внутреннего мира является «образ Я». В контексте обозначенной в работе проблематики важно рассмотреть понятия «внутренний мир», его подлинность, «образ Я» в социокультурном пространстве. Обнаружение своей подлинности, своего «внутреннего мира» возможно в пространстве культуры и духа. Сопряженность отношений внутреннего мира с миром культуры и духа (социокультурным пространством) обусловлена особой целостностью строения внутреннего мира человека. С точки зрения Т.А. Флоренской [1993], эта целостность достигается в диалоге наличного Я и духовного Я. Для того чтобы обнаружить свою подлинность, то, каким человек является на самом деле, «для этого ему надо занять внутреннюю позицию вне себя, смотреть на себя глазами другого, со стороны». Бахтин называл это «вненаходимостью» [1].

Открытие подлинности «внутреннего мира» соотносимо с категорией «ценностность», предлагаемым Н.И. Непомнящей. Ценностность понимается, как «отраженные субъектом области его существования, через которые происходит выделение им самого себя, своей личности, собственного Я [6]. Уточним, что понятие подлинность понимается нами как аутентичность Я, переживание себя как себя, чувствование самого себя.

Таким образом, под индивидуальностью мы понимаем интегративную характеристику человека. Личность же – одна из сторон индивидуальности, ее социальная характеристика. Развитие индивидуальности осуществляется в одновременно в нескольких пространствах: психологическом, социальном и социокультурном. Открытие своей подлинности, индивидуальности происходит в «со-бытии» поступка, при этом мерой поступка выступают

социокультурные образцы. Социокультурные ценности переживаются, становятся личностно значимыми для человека, приобретают новые социокультурные смыслы. В диалоге с Миром, в отношении к социокультурным образцам человеком актуализируется переживание ценностности индивидуальности «своего» внутреннего мира и мира «другого».

Основой внутреннего мира является «образ Я». «Образ Я» определяет «внутренний мир» индивидуальности и выступает как интегрирование ее разных уровней, поэтому структура «образа Я» включает в себя: «внутреннее Я», «социальное Я», «социокультурное Я» [9].

При переходе из одного возраста в другой, при кризисах развития человеку (ребенку) важно научиться понимать и чувствовать себя: и изменения, и аутентичность, т.е. сохранять свою индивидуальность, подлинность. Создание условий для развития индивидуальности и субъектности выступает как особая оптимальная стратегия психологической помощи и поддержки.

Исходя из вышеизложенного, нами разработан проект «Психологическая поддержка детей, родителей, педагогов в современных социокультурных условиях». Особенностью проекта является то, что он направлен на социокультурное ценностное самоопределение ребенка на всех возрастных этапах: дошкольного, младшего школьного, подросткового возрастов.

В проект включены программы: «Я и Другой», «Диалоги о Главном» «Психологическая поддержка выпускника в ходе сдачи ГИА, ЕГЭ», являющиеся победителями конкурсов практической психологии разного уровня: областного, всероссийского, международного.

Программа «Я и Другой» (50 занятий для каждого возраста) ориентирована на работу с детьми и подростками в периоды перехода от одного возраста к другому: от дошкольного к младшему школьному возрасту, от младшего школьного возраста к подростковому, на старшеклассников в период профессионального самоопределения, начала вузовского обучения (юношеский возраст). Именно в эти моменты перехода человек оказывается наиболее чувствителен к отношениям, актуализируется необходимость поиска себя и своего места в иной, изменившейся системе отношений. Чтобы услышать «Другого», нужно почувствовать и услышать самого себя: «Кто Я?», «Что для меня ценно в мире?», «Какой тип культуры мне близок?» и т.д.

Открытие и осознание своего внутреннего мира, появление внутреннего диалога и диалога с миром, с Другим позитивно влияет на школьную жизнь детей: в среднем школьном звене дети начинают с желанием принимать важность обучения в школе; старшие школьники осознают свой индивидуальный стиль деятельности и находят способы саморегуляции во время сдачи экзаменов.

Проект «Я и Другой» реализуется также в контексте интеграции здоровых детей и детей с ограниченными возможностями здоровья. Акции: «Вместе весело живем», «Мы вместе», направленные на взаимодействие и взаимопонимание разных по уровню здоровья детей, привели к созданию в Новокузнецке интегрированной детской площадки «Корабль детства» для детей с обычным развитием и с ограниченными возможностями здоровья, а также разработан проект такой площадки на территории православного храма «Святая Троица».

Проект «Диалоги о Главном» ориентирован на актуализацию в ходе духовно-ориентированного диалога ответчивости ценностным основаниям жизни человека, на инициацию ценностно-смысловой вертикали личности, представлений детей о ценностях, о главном. В ходе диалогов порождается откликаемость на темы о прощении, о добре и человечности, о правде и лжи, о любви, гневе и саморегуляции и т.д.

В проекте «Психологическая поддержка выпускника в ходе сдачи ОГЭ, ЕГЭ» проводятся занятия, направленные на выработку индивидуальной стратегии совладания со стрессовой ситуацией. В ходе занятий с обучающимися рассматриваются способы

саморегуляции, изучаются особенности индивидуального стиля деятельности, темпа деятельности, особенности темперамента и т.д.

В основе реализации проекта лежат технологии, направленные на актуализацию у ребенка индивидуальных ресурсов в отношении умения справляться с трудностями, возникающими в процессе социализации. Предлагаются технологии психологической поддержки с учетом культурных особенностей и межкультурной коммуникации, региональных факторов, половозрастных особенностей, ценностных ориентаций и т.д., способствующих самостоятельности ребенка в процессе преодоления трудностей.

Реализация проектов показала, что работа, направленная на развитие индивидуальности человека на разных возрастных этапах и в разных жизненных ситуациях в контексте социокультурного восхождения способствует появлению у детей способности самостоятельно справляться с различными жизненными трудностями, быть уверенными в себе, стремиться к самореализации, осуществлять выбор и принимать решения.

Литература

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. 423 с.
2. Большунова Н.Я. Субъектность как социокультурное явление. Новосибирск: Изд-во Новосиб. гос. ун-та, 2005. 324 с.
3. Голубева Э.А. Способности, личность, индивидуальность. Дубна: Феникс, 2005. 512 с.
4. Кабардов М.К. Роль индивидуальных различий в успешности овладения иностранным языкам (на материале интенсивного обучения): автореф. … дис. канд. психол. наук. М., 1983. 21 с.
5. Зеньковский В. Основы христианской философии. М.: Изд-во Свято-Владимирского Братства, 1992.
6. Непомнящая Н.И. Психодиагностика личности: Теория и практика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: ВЛАДОС, 2001. 192 с.
7. Фельдштейн Д.И. Глубинные изменения современного детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования // Вестник практической психологии. 2011. N 4. С. 3-12.
8. Флоренская Т.А. Диалог в практической психологии: Наука о душе. М.: ВЛАДОС, 2001. 208 с.
9. Устинова О.А. Я – образ ребенка и его формирование средствами духовно-нравственного диалога // Электронный журнал «Психологическая наука и образование». 2014. N 1. URL. http://psyedu.ru/ (дата обращения 7.07.2016).
10. Ушаков Д.В. Нравственность в современной России [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2009. 1(3). URL : http: // psystudy.ru (дата обращения: 7.10.16).

УДК 159.972

Типы созависимости

Бурцева К.Н. (bur-kse@yandex.ru)

Московская Гуманитарно-Техническая Академия (г. Москва)

Ключевые слова: созависимость, личностная структура, зависимость.

Аннотация: Статья посвящена изучению феномена созависимости. Описаны различия между созависимостью, как личностной структурой и созависимостью, как зависимостью.

Types of codependency

Burceva K.N.

Key words: codependence, personality structure, addiction.

Abstract: the article examines the phenomenon of codependency. Describes the differences between codependency as personality structure and codependency as addiction.

Слово «созависимость» в наше время употребляется гораздо реже и в гораздо более узком контексте, чем на самом деле можно себе представить масштабность этого явления. Обычно созависимыми называют тех, кто живет рядом с явными алкоголиками, или наркоманами, хотя это только одно, но очень наглядное и наиболее злокачественное проявление созависимости.

На самом деле, созависимость имеет много граней, и может проявляться у людей независимо от возраста, уровня их образования или достатка.

Из описания медицинской модели можно заметить, разделение между определением зависимости от определенных объектов зависимости и определением типа зависимой личности. При рассмотрении зависимости, созависимость рассматривают, как устойчивую, универсальную реакцию на пагубное пристрастие близкого человека к алкоголю или другому объекту зависимости, в результате которой формируется зависимость от этого близкого человека – со-зависимость [3].

Так же, изучая взгляды различных авторов в современной *психологической науке*, можно увидеть описание феномена созависимости, и как зависимости, а так же как совокупности определенных характеристик личности, которые определяют выбор зависимого партнера, обуславливают воспитание зависимых детей в семье, и которые преобладают у зависимых от любого объекта зависимости до активной стадии развития расстройства, то есть до возникновения отношений с зависимым или другим дисфункциональным партнером, до начала приема психоактивных веществ, или до фиксации внимания на другом объекте зависимости или виде деятельности.

Таким образом, можно выделить два различных уровня созависимости.

Первый – личностный уровень – это совокупность определенных черт личности, присущих созависимому человеку, которые принято называть чертами созависимой личности.

Второй уровень – созависимость, как зависимость от зависимого или другого дисфункционального партнера в медицинском понимании этого феномена.

В медицинском подходе нехимическая зависимость, определена в МКБ 10, как расстройство привычек и влечений (класс F), и характеризуется потерей контроля, сильным влечением, непреодолимой фиксацией внимания на определенном действии или объекте зависимости.

Так же рассмотрим описание расстройства типа зависимой личности (F60.7).

Расстройство личности, характеризующееся глубоким пассивным подчинением окружающим людям в принятии больших и малых жизненных решений, выраженным страхом перед одиночеством, ощущением беспомощности и некомпетентности, пассивным согласием с желанием старших и окружающих и слабой реакцией на требования повседневной жизни. Отсутствие активности может выражаться в интеллектуальной и эмоциональной сферах; часто выражена тенденция к перекладыванию ответственности на других [3].

Таким образом, можно дать как минимум два определения созависимости, которые будут отражать феномен с двух разных позиций.

1. Созависимость в самом широком смысле можно определить, как совокупность саморазрушительных черт, сформировавшихся в процессе развития личности, начиная с самого раннего детства, не поддающихся управлению сознания, которые влияют на чувства, мысли и поступки человека во всех аспектах его жизни. Эти черты обуславливают формирование различных зависимостей у личности, а также при попадании в стрессовые ситуации имеют тенденцию усугубляться, приводя к разрушению личности.
2. Созависимость – это патологическое состояние, характеризующееся глубокой поглощённостью и сильной эмоциональной, социальной или даже физической зависимостью

от другого человека. Чаще всего термин употребляется по отношению к родственникам и близким алкоголиков, наркоманов и других людей с какими-либо зависимостями, но далеко не ограничивается ими.

Рассмотрим качества созависимой личности, склонной к развитию зависимостей.

1. Преобладание примитивных защитных механизмов (отрицание, расщепление, проекция, проективная идентификация, примитивные идеализация-обесценивание, отреагирование вовне и др.).
2. Низкая самооценка (потребность в постоянном одобрении и поддержке со стороны других, чтобы чувствовать себя более уверенно; или обратная сторона – полное отрицание значимости мнения окружающих).
3. Ощущение своей зависимости от людей (трудности в том, чтобы говорить «нет»; иметь мнение, отличное от окружающих; попытки всегда всем нравиться и угождать; невозможность напрямую выражать свои чувства и мысли; трудности в общении; часто возникающие чувства стыда, вины и собственной неполноценности т.д.).
4. Выученная беспомощность (проявляется апатией, неверием в свои силы, ощущением безвыходности и безысходности, отсутствием способности преодолевать препятствия, отсутствием веры в то, что что-то можно изменить и т.д.).
5. Внешний локус контроля (обвинение других людей и внешние обстоятельства в том, что происходит в собственной жизни; невозможность использовать последствие своих поступков, как приобретенный опыт, и таким образом, невозможность управлять собственной жизнью; и наоборот, попытки управлять другими людьми и внешними обстоятельствами, чтобы изменить собственную жизнь).
6. Неопределенность психологических границ (трудности в том, чтобы идентифицировать свои чувства, выражать их; трудности в принятии решений; склонность полагаться на мнения других, а не действовать по своему усмотрению; неопределенность собственного «Я»; склонность брать на себя ответственность за чувства и/или поведение других людей, при отказе от ответственности за себя).
7. Недоверие к людям, к миру (невозможность поверить, что люди могут их любить просто так; невозможность поверить в собственный успех, удачу или везение; подозрительность; ощущение надвигающейся беды, когда все спокойно и т.д.) [6].
8. Психологический инфантилизм (проявляется дефицитом во взрослой позиции; трудностью в ситуациях выбора; трудностью в саморефлексии; принятии ответственности; неспособности себя защищать, заботиться о себе и т.д.) [2].
9. Преобладание определенных психических состояний – тревожности, депрессивности, стыдливости, виновности, апатичности.
10. Повышенный уровень агрессивности, проявляющийся как аутоагрессией, так и гетероагрессией.
11. Неспособность испытывать чувство истинной близости и любви (созависимость попадает под описание трудностей пограничных (в психоаналитической концепции) клиентов, которых Мастерсон описал, попавшими в дилемму-ловушку: когда они чувствуют близость с другой личностью, они паникуют из страха поглощения и тотального контроля, так как в близости не ощущаются границы и она превращается в слияние; выходя из слияния, чувствуют себя отделенными, ощущают травмирующую брошенность.

Этот центральный конфликт их эмоционального опыта приводит во взаимоотношениях к хождению взад-вперед, включая сюда и терапевтические взаимоотношения, когда ни слияние, ни выход из него не удовлетворяют. [1]

Из этого конфликта вытекает, как страх быть отвергнутыми, так и страх близости, и это возможно является одним из критериев при склонности к определенным объектам зависимости. У тех, кто формирует впоследствии зависимость от психоактивных веществ или других неодушевленных вещей, похоже, страх близости (из-за ассоциативной связи с прошлым травматичным опытом отвержения или разлуки) преобладает. «Удовольствие от половых отношений замещается удовольствием от неодушевленного объекта зависимости. В

объектах любви больше нет никакой необходимости и аддикт чувствует неуязвимость, поскольку с ним (или с ней) больше ничего не может случиться» [5].

У тех, кто впоследствии формирует зависимость от другого человека, по всей видимости, страх отвержения наиболее силен, и они все глубже и глубже уходят в слияние в межличностных отношениях, в результате полностью отказываясь от своего «Я».

Можно заметить, что эти две категории зависимых чаще всего выбирают для пары друг друга.

Созависимые выбирают эмоционально недоступного партнера, у которого на первом месте стоит другой объект зависимости, а зависимые выбирают того, у кого они будут на первом месте, но не допускают с ними близости, используя свой объект зависимости.

И те и другие оказываются во власти повторения детских травм отвержения и депривации любви и близости значимыми фигурами. И те и другие склонны повторять роли жертвы, спасателя и преследователя, и заново отыгрывать разрушительные сценарии.

С точки зрения медицинской модели, считается, что болезнь начинает развиваться с начала фиксации внимания на объекте зависимости, имеет свои стадии и при отсутствии лечения может приводить к смерти.

Созависимость, как зависимость часто развивается у:

- людей, состоящих в браке или находящиеся в любовных взаимоотношениях с людьми, не способными к настоящей эмоциональной близости, например, с зависимыми, нарциссическими, агрессивными партнерами, партнерами с комплексом жертвы.
- родителей больных зависимостью;
- детей или взрослых людей, имеющих родителей, больных зависимостью;
- родственников тяжело больных или психически нарушенных людей;
- лиц помогающих профессий.

Для диагностирования зависимости, необходимо наличие не менее трех из признаков, возникавших в течение определенного времени:

- сильная потребность в объекте зависимости;
- нарушение способности контролировать;
- состояние отмены;
- понижение уровня восприимчивости к нарастающим проблемам;
- прогрессирующее забывание альтернативных интересов в пользу объекта зависимости;
- продолжение зависимого поведения, несмотря на очевидные вредные последствия для себя [7].

Зависимость как болезнь имеет био-психо-социо-духовную структуру.

Биологический уровень – нарушение функционирования органов, снижение иммунитета, ухудшение состояния кожи, зубов, волос, нарушения в работе желудочно-кишечного тракта, сердечно-сосудистой системы, нервной системы, проблемы с весом, и т.д.

Психический уровень – наличие сильных негативных разрушительных чувств, таких как тревога, злость, страх, обида и т.д.; депрессии, состояние хронической усталости; неспособность контролировать собственное поведение; проблемы с мышлением, памятью, вниманием, обучаемостью; проблемы в сфере потребностей и желаний, и т.д.

Социальная сфера – проблемы в отношениях в семье, на работе, с друзьями; трудности в построении карьеры; материальные трудности, сужение круга общения; ограничение участия в социокультурных мероприятиях и т.д.

Духовная сфера – недостаток веры; двойная мораль; неудовлетворенная потребность в любви; нарушение способности принимать и давать любовь; неопределенность и патологическое изменение нравственных, моральных и духовных ценностей и т.д.

Все зависимости имеет идентичные стадии развития.

Стадии развития зависимости-созависимости.

Нулевая стадия – продром – первые опыты фиксации внимания на объекте зависимости. Начинает формироваться тревожность за близкого, которая приводит к первым

попыткам контроля. Если поведение близкого не меняется, тревога растет, а созависимый не оставляет попыток контроля, наступает следующая стадия.

Первая стадия – наблюдается продолжение попыток контролировать другого человека, вопреки явным признакам вредных последствий для собственной жизни, при фактическом или предполагаемом понимании степени вреда. Таким образом, формируется психическая зависимость, которая характеризуется «нефизическими» симптомами, такими как неудержимая тяга к контролю объекта зависимости.

Частое возникновение токсических (разъедающих, отравляющих) эмоций: стыд, вина, жалость к себе, обида, тревога, и т.д., что снова ведет к попыткам контролировать чувства и поведение другого человека, и таким образом, избавиться от своих негативных чувств. Начинается рост толерантности, отношения становятся более непредсказуемыми.

На второй стадии зависимости значительно возрастает выносливость (толерантность) к эмоциональной боли и происходящему вокруг. Влечение к объекту зависимости становится более сильным, а самоконтроль слабеет. Увеличиваются затраты денег, времени и других ресурсов, необходимых для осуществления контроля и «спасения» объекта зависимости. Помимо признаков, отмеченных на первой стадии, появляется абстинентный синдром, возникающий, когда взаимодействие с объектом зависимости уменьшается или прекращается, о чем свидетельствует комплекс расстройств, характерный для конкретного вида зависимости и потребность использования того же объекта зависимости с целью облегчения или предупреждения симптомов отмены. Таким образом, формируется качественно новое, стойкое состояние – физическая зависимость.

У созависимых возникает состояние, сходное с абстинентным синдромом химически зависимых. Может появляться внутренняя опустошенность, самоосуждение, суицидальные мысли и элементы суицидального поведения. В структуре аффективных нарушений преобладают тревога, субдепрессии и депрессии, дисфории, повышенная раздражительность, эмоциональная несдержанность. Как правило, имеют место расстройства сна в виде бессонницы, неприятных сновидений. Среди вегетативных расстройств обычно отмечаются повышенная потливость, покраснение кожи лица, тахикардия, гипертензия. Нередки астении, снижение аппетита, кардиальные и головные боли, нарушения работы ЖКТ и др.

Поглощенность объектом зависимости, на этой стадии, проявляется в том, что ради взаимодействия с объектом зависимости, полностью или частично отказываются от других важных альтернативных форм интересов, или в том, что много времени тратится на деятельность, связанную с зависимостью и на восстановление от ее эффектов [4].

Токсические эмоции приводят к компульсивному поведению. На этой стадии еще сильнее повышается напряжение в отношениях, что приводит к повышению внутреннего напряжения у созависимого. Это влияет на разрушение во всех сферах био-психо-социо-духовной. Фокус внимания все больше смещается на партнера, защитные механизмы предотвращают личность от встречи с реальностью. Для защиты от страшной действительности так же используется оправдание поведения партнера и поиск собственного несовершенства, неправоты, что в свою очередь способствует разрушительному или безответственному поведению партнера. В результате происходит потеря контроля над своей жизнью, и перенос этого контроля на жизнь другого. В результате чего собственная жизнь созависимого становится неуправляемой.

На третьей стадии, помимо признаков синдрома зависимости, указанных выше, определяются признаки психических расстройств. Это время полного психологического и физического истощения. На этой стадии форма восприятия реальности продолжает изменяться. Человек воспринимает такую жизнь, как единственно возможную для выживания. В поисках прежних комфортных состояний человек может искать новые формы зависимости. Возможны суицидальные мысли или пассивный суицид, опасные поступки, опустошение, отчаяние. [3; 7].

Итак, мы рассмотрели различия двух уровней созависимости – созависимости, как личностной структуры, и созависимости, как зависимости. Определили, что созависимость,

как личностная структура формируется в процессе развития, и является предпатологической особенностью любой зависимости. При возникновении зависимости – созависимости, все личностные характеристики созависимых остаются и продолжают усугубляться, а развитие зависимости добавляет новые патологические образования. Данное исследование требует дальнейшего изучения, как для разработки диагностического инструментария для разных уровней созависимости, так для коррекции, лечения и профилактики этих различных уровней созависимости.

Литература

1. Мак-Вильямс Н. психоаналитическая диагностика: понимание структуры личности в клиническом процессе: пер. с англ. / под ред. М.Н. Глущенко, М.В. Ромашкевича. М. Класс, 2012. 475 с.
2. Менделевич В.Д. Наркозависимость и коморбидные расстройства поведения (психологические и психопатологические аспекты). М.: МЕДпресс-информ, 2003. 328 с.
3. МКБ-10 Краткий вариант, основанный на Международной статистической классификации болезней и проблем, связанных со здоровьем, 10-го пересмотра, принятой 43-ей Всемирной Ассамблеей Здравоохранения. Адаптированный вариант в трех частях / ответственные за сост. и науч. ред.: Овчаров В.К. Максимова М.В.
4. Осницкий А.К., Чернигова М.Э. Проблемы консультирования лиц с созависимым поведением // Природа человеческой зависимости: клинико-психологический взгляд / под ред. В.Б. Никишиной. Курск: КГМУ, 2012. С. 187–206.
5. Психология и лечение зависимого поведения / под ред. С. Даулинга; пер.с англ. Р.Р. Муртазина. М.: Класс, 2000. 240 с.
6. Уайнхолд Б., Уайнхолд Дж. Освобождение от созависимости / пер. с англ. А.Г. Чеславской. М.: Класс, 2002. 224 с.
7. Фридман Л.С., Флеминг Н.Ф., Робертс Д.Х., Хайман С.Е. Наркология: пер. с англ., 2-е изд., испр. М.; СПб.: Бином, 2000. 320 с.

УДК 159.9

Сравнительный анализ взаимосвязи типов темперамента и особенностей мышления младших школьников

Егорова В.Н. (VE373@mail.ru)

Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова (г. Якутск)

Ключевые слова: младшие школьники; типы темперамента; взаимосвязь; особенности мышления.

Аннотация. Изучение взаимосвязи типов темперамента и особенностей мышления младших школьников позволило получить ряд интересных данных. Установлена возможность применения опросника Е.Г. Венедиктовой по изучению характеристик темперамента учащихся младших школьников. Анализ результатов исследования позволяет отметить, что мыслительные способности у младших школьников различаются в зависимости от типа темперамента.

Comparative analysis of the relationship between types of temperament and the way of thinking of younger schoolboys

Egorova V.N.

Key words: primary school children; temperament types; correlation; features of thinking

Abstract. The study of correlation between temperament types and characteristics of thinking of primary school children allowed us to obtain some interesting data. The possibility of the application of the questionnaire E. G. Venediktova to study the characteristics of temperament

of primary school children. Analysis of research results allows to note that the thinking abilities in primary school children vary depending on the type of temperament.

В настоящее время, в период реализации ФГОС в общеобразовательных школах, наиболее актуальным является учет индивидуальных особенностей, в том числе индивидуально-типологических свойств учащихся. Отечественные исследователи, изучив особенности соотношения темперамента и интеллекта у детей младшего школьного возраста, получили подтверждение предположения о том, что свойства темперамента и интеллекта на ранних этапах онтогенеза обнаруживают весьма тесное взаимодействие, что темперамент является важным условием формирования интеллектуальных способностей человека преимущественно на ранних этапах его развития [5; 3; 4].

Типологические особенности учащихся должны учитываться педагогами, потому что данные особенности влияют как на успешность учащихся, так и на выбор ими того или иного стиля учебной деятельности [2]. Учебная деятельность предъявляет к учащимся разнообразные требования. В одном случае это запоминание учебного материала, в другом – выполнение заданий, требующих внимательности и точности и т.п. это ставит вопрос о создании оптимальных условий для учащихся с разными типологическими особенностями при контроле их знаний. Основываясь на этом, мы провели исследовательскую работу на взаимосвязь свойств типов темперамента и особенностей мышления у младших школьников [1].

Целью исследования было изучение и анализ взаимосвязи между типами темперамента и особенностями мышления у младших школьников.

Объектом исследования выступили 60 детей младшего школьного в возрасте от 9 до 11 лет.

Экспериментальной базой исследования было муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Сахаполитехнический лицей» г. Якутск (учащиеся 4-х классов)

Исследование проводилось в 2 этапа: на первом этапе, поскольку, для выявления темперамента опросник EPI Айзенка не применяется у детей 9 лет, нами был использован опросник Е.Г. Венедиктовой, в котором родители и педагоги ответили на вопросы, основываясь на личном наблюдении за своим ребенком и методику «Системность мышления» (Н.И. Поливанова), которая включает 5 методик, выявляющих уровень развития различных операций мышления. Во втором этапе, через год, на этих же детях проводили исследование с помощью следующих методик: «Личностный опросник» Г. Айзенка и «Групповой интеллектуальный тест» Дж. Ваны.

Сравнение показателей опросника Е.Г. Венедиктовой и опросника EPI Г. Айзенка, обнаружило, что они почти совпадают, кроме показателей флегматиков. Возможно, сокращение количества обладателей флегматического типа темперамента связано с возрастными изменениями, происходящими в младшем подростковом возрасте, или же родители и педагоги могли ошибочно оценивать динамические характеристики детей. Поскольку, в показателях других типов темперамента существенных различий нет, мы можем сделать вывод, что применение опросника Е.Г. Венедиктовой позволяет определить тип темперамента младших школьников до 9 лет.

Изучение взаимосвязи типов темперамента и особенностей мышления у младших школьников позволило выявить, что мыслительные способности различаются в зависимости от типа темперамента:

- только у холериков (20%) высокие результаты по шкале – умение абстрагироваться от несущественных признаков, а у учащихся, принадлежащих к остальным типам темперамента, данная способность недостаточно сформирована.

- меланхолики успешны в умении оперировать образами, в умении выделять существенные признаки системы.

- флегматики наиболее успешны в умении оперировать образами, в умении устанавливать отношения между элементами системы по аналогии, в то же время умение абстрагироваться от несущественных признаков в процессе классификации сформировано недостаточно.

- 86% сангвиников показали высокие результаты по шкале – умение устанавливать отношение между элементами системы по аналогии, это может быть связано с тем, что они лучше работают с наглядными объектами. Высокие показатели у сангвиников по этой шкале может быть связаны с тем, что правое полушарие отвечает за образное мышление, за цельность восприятия. Из-за склонности мыслить образно, представляя явление целиком сангвинику легче устанавливать отношение между элементами системы по аналогии.

У учащихся всех типов темперамента недостаточно сформировано умение выделять принцип строения системы и строить новую систему, поэтому, в дальнейшем нужно уделить большое внимание на развитие этой особенности мышления.

Корреляционный анализ результатов исследования позволяет отметить следующее:

Существует достоверно значимая положительная взаимосвязь у группы холериков между субтестами, выявляющими системность мышления и скоростью понимания простых указаний ($p < 0,3$) и умением анализировать понятия ($p < 0,03$). Также существует взаимосвязь между умением ребенка оперировать образами с оперированием грамматическими структурами ($p < 0,3$).

У детей с меланхолическим типом темперамента взаимосвязь проявляется по нескольким шкалам: образный компонент – скорость мышления ($p < 0,4$), аналитический компонент – скорость понимания простых указаний ($p < 0,3$) и умение находить логические закономерности построения математической информации ($p < 0,3$), умение выделять существенные признаки системы – умение находить логические закономерности построения математической информации ($p < 0,3$), системность мышления – сформированность математических знаний ($p < 0,4$).

У детей с флегматическим типом темперамента взаимосвязь проявляется тоже по нескольким шкалам: образный компонент – умение находить логические закономерности построения математической информации ($p – 0,708$), скорость выполнения простой умственной работы ($p < 0,5$), аналитический компонент – скорость выполнения простой умственной работы ($p < 0,5$), умение выделять существенные признаки системы – умение находить логические закономерности построения математической информации ($p < 0,4$), скорость выполнения простой умственной работы ($p < 0,5$) скорость мышления ($p < 0,4$), умение абстрагироваться от несущественных признаков в процессе классификации – установление аналогии ($p < 0,5$), скорость выполнения простой умственной работы ($p < 0,4$), скорость мышления ($p < 0,5$).

У детей с сангвиническим типом темперамента взаимосвязь существует по шкалам: образный компонент – аналогии ($p < 0,3$), умение мыслить по аналогии – с выбором по аналогии ($p<0,4$) и умением анализировать понятиями ($p < 0,5$).

Выше приведенные данные позволяют сделать вывод о том, что прочность знаний (системность) и мыслительных способностей типологически обусловлены. При этом у сангвиников и холериков более сформированы умения и способности, характеризующие принадлежность к «художественному» типу, у меланхоликов и флегматиков – мыслительные способности, свидетельствующие принадлежность к «мыслительному» типу.

Изучение уровня интеллектуального развития младших школьников обнаружило, что у сангвиников высокие показатели, чем у других типов темперамента, это можно объяснить тем, что все методы обучения, все наглядные методические технологии предназначены для детей лабильных и активных, ориентированных во вне, в нашем исследовании – сангвиники и холерики. Холерики, в отличие от сангвиников, эмоционально не устойчивые, поэтому у них результаты ниже, чем у сангвиников. Сангвиники имеют преимущественное положение в ситуации, требующей быстроты реакции, когда учебный материал преподносится в наглядной форме.

Резюмируя выше изложенное, следует подчеркнуть, что при организации учебной деятельности учащихся младших классов необходим учет индивидуально-психологических и типологических особенностей детей, создавая условия для раскрытия и развития способностей каждого.

Литература

1. Акимова М.К., Козлова В.Т. Учет психологических особенностей учащихся в процессе обучения // Вопросы психологии. 1988. N 6. С. 71–77.
2. Вяткин Б.А., Щукин М.Р. Человек – стиль-социум: полисистемное взаимодействие в образовательном пространстве. Пермь, 2007. С. 23–27.
3. Гильбух Ю.З. Темперамент и познавательные способности школьника. Киев, 1993. С. 10–15.
4. Дудин С.И. Темперамент как основа развития общих способностей: автореф. дис. … канд. психол. наук. М., 1993. С. 15–27.
5. Русалов В.М. О природе темперамента и его место в структуре индивидуальных свойств человека // Вопросы психологии. 1985, N 1. С. 19–31.

УДК159.922

«Темные» черты личности в структуре личностных свойств

Егорова М.С. (ms_egorova@mail.ru)[1], Паршикова О.В. (ksapa2003@mail.ru)[1], Ситникова М.С.(mary-sit@mail.ru)[2], Черткова Ю.Д. (e_chertkova@mail.ru)[1], Фоминых А.Я. (fanya-07@mail.ru)[3]

[1]МГУ имени М.В. Ломоносова (г. Москва), [2]МВШСЭН (г. Москва), ФГБНУ [3]«Психологический институт РАО» (г. Москва)

Ключевые слова: негативные черты личности, дименсиональная модель расстройств личностной сферы, пятифакторная модель личности, модель HEXACO, Темная триада

Аннотация. Представлены основные направления исследования негативных черт, реализуемые в контексте теории черт. Рассматривается изменение структуры базовых диспозиционных черт, определение структуры черт на основании качественных характеристик личностных расстройств, выделение комплексов «темных» черт и анализ отдельных черт, традиционно рассматриваемых как дезадаптивных.

The “dark” traits in the personality structure

Egorova M.S., Parshikova O.V., Sitnikova M.A., Chertkova Y.D., Fominykh A.Y.

Keywords: negative personality traits, dimensional models of personality disorders, five-factor model of personality, HEXACO model, the Dark Triad.

Abstract. There are discussed the main approaches for the negative trait studies in the context of the trait theory: Factor-level traits in the six-factor model of personality, dimensional models of personality disorders, studies of the “dark” complexes, and traditional studies od maladaptive traits.

Интерес к исследованию негативных сторон личностной сферы, который всегда присутствовал в исследованиях индивидуальных различий, никогда не был определяющим для предмета и методологии исследования. Психология индивидуальных различий заявляла себя как дисциплина, ориентированная на исследование нормы и анализ вариативности в пределах нормы, и именно в пределах нормального распределения на репрезентативных популяциях и может быть интерпретировано большинство исследований этой области психологического знания. Однако, анализируя исследования последних двух десятилетий, можно констатировать, что индифферентное отношение к отклонениям личностной сферы уходит в прошлое. Акцент в современных исследованиях индивидуальных различий

делается скорее на тех особенностях личностной сферы, которые связаны либо с дезадаптивностью (неадекватностью или неспособностью справиться с ситуацией без существенных потерь), либо с асоциальностью (нарушением общепринятых норм и моральных принципов).

В современной психологии индивидуальных различий можно выделить 4 направления исследования, которые, так или иначе, анализируют негативные личностные проявления.

Первое из них связано с исследованием наиболее общих (диспозиционных) черт личности и ревизией пятифакторной модели личности. При проведении лексических исследований в конце 90-х годов прошлого века было показано, что в отличие от более ранних исследований, проведенных в 70-80-ые гг., современные лексические исследования указывают на существование шести базовых факторов. Шестифакторная модель личности на этапе лексического исследования была воспроизведена в 12 странах, а позднее (при использовании опросников) – верифицирована в десятках стран, различающихся как по культурным традициям, так и по лингвистическим основам (Lee, Ashton, 2007).

Шестифакторная модель получила название HEXACO по первым буквам входящих в нее личностных черт – Honesty, Humility (Честность / Скромность), Emotionality (Эмоциональность), Extraversion (Экстраверсия) Agreeableness (Доброжелательность) Conscientiousness (Сознательность, Добросовестность), Openness (Открытость опыту). Пять из шести факторов HEXACO имеют значительные содержательные пересечения с факторами Большой пятерки, а шестой фактор (Честность / Скромность) представляет собой ориентацию на «моральное» поведение. Те, кто получает высокие баллы по этому фактору, соблюдают моральные нормы, независимо от вероятности наказания за их нарушение, а также не склонны в публичной ситуации привлекать к себе внимание и становиться объектом даже вполне заслуженных похвал и комплиментов. Противоположный полюс этого фактора связан с демонстративностью, неразборчивостью в средствах, пренебрежением общепринятыми нормами и интересами других людей. Отметим, что впервые характеристика, связанная с моралью, вошла в факторную модель личности в качестве черты факторного уровня.

Второе направление исследования «темных» характеристик личности в контексте теории черт возникло в междисциплинарном пространстве – при пересечении интересов дифференциальной и клинической психологии. В рамках этого направления развиваются представления о необходимости дименсионального подхода для корректной диагностики личностных расстройств. В связи с этим еще при создании предыдущего варианта Диагностического статистического руководства (DSM-IV) делались попытки дополнения качественного анализа, свойственного клиническим описаниям патологий, количественными показателями. Последний вариант Диагностического руководства (DSM-V) дает возможность рассмотреть клинические симптомы в контексте дименсиональной 5-факторной структуры расстройств личностной сферы (например, Hengartner, et al., 2014; Krueger et al., 2012).

Структура показателей личностных расстройств, диагностируемая, в частности, по PID-5 (The Personality Inventory for DSM-5) включает Негативную эмоциональность (с фасетками эмоциональная лабильность, склонность испытывать волнения, ограниченная аффективность, потеря безопасности при разлучении, враждебность, персеверация, подчиненность), Отчужденность (обособление, ангедония, депрессивность, избегание интимности, подозрительность), Антогонизм (манипулятивность, склонность к обману, чувство собственного величия, желание привлекать внимание, черствость), Расторможенность (безответственность, импульсивность, ригидный перфекционизм, легкая отвлекаемость, склонность к риску), Психотизм (необычные взгляды, эксцентричность, нарушение перцептивной регуляции).

Пять факторов, полученные на основании количественного анализа расстройств личностной сферы, представляют собой девиантные аналоги нормальной личностной структуры: Негативная эмоциональность соответствует низкой Эмоциональной

стабильности, Отчужденность – Интроверсии, Антагонизм – низкой Доброжелательности, Расторможенность – низкой Сознательности, Психотизм – Открытости новому опыту. Сопоставление опросника Большой пятерки и PID-5 на нормальных и клинических группах показало, что Большая пятерка описывает 40-50% вариативности расстройств личностной сферы, а PID-5 – примерно тот же процент вариативности диспозиционных черт личности в нормальной популяции.

Третье направление исследования негативных черт личности связано с анализом комплексов негативных черт, самым известным из которых является Темная триада. Показано, что три психологические черты, которые давно исследуются в психологии – неклинический нарциссизм, неклиническая психопатия и макиавеллизм – представляют собой своеобразный синдром свойств, перспективный для исследования негативной («темной») стороны личности (Paulhus, Williams, 2002).

Каждое из трех свойств, входящих в этот синдром, представляет собой самостоятельный конструкт, не сводимый к двум другим, что проявляется, например, в несовпадении структур связей нарциссизма, психопатии и макиавеллизма с другими чертами личности. Вместе с тем, три «темные» характеристики взаимосвязаны, и каждая из них в той или иной степени вносят свой вклад в такие малопривлекательные особенности, как чувство собственного превосходства, пренебрежительное отношение к общепринятым нормам поведения, социальная доминантность, эгоцентризм, эгоизм, нечувствительность к проблемам других, недоброжелательность, отсутствие эмпатии, эмоциональная холодность, а также склонность к обману, манипуляции и использованию других.

В основе большинства этих негативных проявлений лежат разные предпосылки, но главная из них – низкая доброжелательность. Тем, кого можно назвать носителями Темной триады, незнакомо побуждение пойти навстречу людям, разделить с ними их тревоги и радости. Они никому не доверяют и постоянно ожидают подвоха и обмана. Их мизантропия питается недоброжелательностью и оправдывает презрение к окружающим.

При исследовании предполагается континуальность распределения «темных» черт личности от нормы к патологии, т.е. черты Темной триады образуют «структурный континуум между нормальными чертами личности и патологическими отклонениями» (Aluja et al., 2016, с. 6).

Тематика исследований, включающих в число анализируемых показателей Темную триаду, чрезвычайно широка. Прежде всего, это работы, связанные с ревизией базовой структуры диспозиционных черт личности, например, вводящие дополнительный, шестой фактор (Честность) в 5-факторную структуру личности или рассматривающие соотношение общего фактора личности (GFP) и трех «темных» черт (например, Lee, Ashton, 2014).

Анализируются связи Темной триады с ценностями и моральным развитием, интеллектом и академической успешностью, импульсивностью и склонностью к риску, обману, буллингу и интернет-троллингу. Темная триада рассматривается в связи со статусом и стремлением к власти, эмпатией и распознанием эмоциональных состояний, субъективным благополучием и успешностью. Темная триада связана также с авторитарностью, социальной доминантностью, стереотипами и предрассудками. Она оказывается значимой для понимания профессиональной деятельности (эффективности лидерства, успешности карьеры, межличностных отношений в рабочей группе, продуктивности и контрпродуктивности). Темная триада влияет на романтические и семейные отношения – от знакомства и установок на долговременность отношений до стиля родительско-детских отношений. В связи с Темной триадой рассматриваются не только другие негативные черты личности, но и позитивные, поскольку «темные» черты, как не странно, могут быть предикторами не только негативного, но и социально одобряемого поведения, связанного, например, с активностью, смелостью, открытостью новому опыту (например, Егорова, Ситникова, 2014; Егорова и др., 2016; Furnham, Richards, Paulhus, 2013; Furnham, Richards, Rangel, Jones, 2014).

В последнее время, в связи с анализом манипулятивности и пренебрежения к интересам других людей рассматриваются не только нарциссизм, макиавеллизм и психопатия, но также садизм и аморальность. Предлагаются также другие комплексы негативных черт. Например, консерватизм, социальная доминантность и религиозный фундаментализм.

Четвертое направление исследования негативных и дезадаптивных черт личности связано с анализом крайних значений нормальных черт личности. Например, высокая Доброжелательность связана с излишней доверчивостью, от которой носитель этого свойства может иметь немало неприятностей, а экстремально низкие значения Доброжелательности могут приводить к межличностному антагонизму. Высокие значения Сознательности связаны с ригидностью, а очень низкие – с импульсивностью и расторможенностью. Особое значение для анализа дезадаптивности имеют сочетания черт личности с крайними значениями, например, доминантность и отсутствие страха или высокая экстраверсия и низкая доброжелательность (Zeigler-Hill V., Marcus D.K., 2016).

Следует также отметить, что с самых первых работ исследователей интересует не только феноменология негативных черт, но и причины их вариативности, поэтому теоретический контекст (и соответствующие ему интерпретационные схемы) не менее разнообразны, чем тематика исследований – от теории жизненной истории, предложенной в эволюционной психологии, до общепсихологической теории психического и социально-психологических теорий социального обмена и социальных ниш.

Исследование выполнено при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, проект 14-06-00400-а, «Природа вариативности показателей Темной Триады личностных свойств».

Литература

1. Егорова М.С., Ситникова М.А. Темная триада // Психологические исследования: электронный научный журнал. 2014. Т. 7, N 38. С. 12. http//psystudy.ru
2. Егорова М.С., Паршикова О.В., Ситникова М.А., Черткова Ю.Д. «Темные» черты личности в оценках положительных и отрицательных персонажей фильмов // Психологические исследования. 2016. Т. 9, N 50. http//psystudy.ru
3. Aluja A., Martí-Guiu M., Blanco E., Blanch A., Dimensional assessment of normal and abnormal personality in adults of the general population: Comparison of “five” and “alternative five” personality models // Personality and Individual Differences, 2016, 89, 6–12.
4. Ashton M. C., Lee K. Empirical, theoretical, and practical advantages of the HEXACO model of personality structure// Personality and Social Psychology Review, 2007, 11, 150–166.
5. Furnham A., Richards S., Paulhus D. The Dark Triad: A 10 year review // Social and Personality Psychology Compass, 2013, 7, 3, 199–215.
6. Furnham A., Richards S., Rangel L., Jones D.N. Measuring malevolence: Quantitative issues surrounding the Dark Triad of personality //Personality and Individual Differences, 2014, 67, 114–121.
7. Hengartner M.P., Ajdacic-Gross V., Rodgers S., Müller M., Rössler W. The joint structure of normal and pathological personality: Further evidence for a dimensional model // Comprehensive Psychiatry, 2014, 55, 667–674.
8. Krueger R.F., Derringer J., Markon K.E, Watson D., Skodol A.E. Initial construction of a maladaptive personality trait model and inventory for DSM-5 // Psychological Medicine, 2012, 42, 1879–90.
9. Lee K., Ashton M.C. The Dark Triad, the Big Five, and the HEXACO model // Personality and Individual Differences, 2014, 67, 2–5.
10. Paulhus D.L., Williams K.M. The Dark Triad of personality: Narcissism, Machiavellianism, and psychopathy // Journal of Research in Personality, 2002, 36, 6, 6, 556–563.

11. Zeigler-Hill V., Marcus D.K.The Dark Side of Personality: Science and Practice in Social, Personality, and Clinical Psychology. Washington DC, APA, 2016, 389 pp.

УДК 159.9.07

Педагогическое мастерство на разных ступенях образовательного процесса

Жамбеева З.З. (*zarema-z@mail.ru*), Аминов Н.А. (*aminov.pirao@yandex.ru*),
Беданокова А.К. (*asieta@mail.ru*)
ФГБНУ «Психологический институт РАО» (г. Москва)

Ключевые слова: способности, педагогический стиль, личностные качества, эмоциональное выгорание

Аннотация: существует три направления для обеспечения обучения и воспитания школьников с учетом их образовательных и личных потребностей в пределах существующей системы образования, это начальная, средняя и старшая школа. В связи с этим наш исследовательский проект направлен на определение оптимального сочетания психологических и психофизиологических черт современного учителя для разных ступеней образовательного процесса. В данной статье дан анализ некоторых результатов диагностики учителей начальной и средней-старшей школы.

Pedagogical mastery at the different stages of the educational process

Zhambeeva Z.Z., Aminov N.A., Bedanokova A.K.

Keywords: abilities, pedagogical style, personal qualities, emotional burnout

Annotation: There are three directions for ensuring the education and upbringing of schoolchildren, taking into account their educational and personal needs within the existing education system, this is the primary, secondary and high school. In this regard, our research project is aimed at determining the optimal combination of psychological and psychophysiological features of the modern teacher for different stages of the educational process. In this article, an analysis of some diagnostic results of primary and secondary-high school teachers is given.

Изменение организации среднего образования в нашей стране, а также образовательного направления общей и многопрофильной подготовки, предполагает изменение во взаимодействии субъектов и организации образовательного процесса. Наш исследовательский проект направлен на определение оптимального сочетания психологических и психофизиологических черт современного учителя для разных ступеней образовательного процесса.

Учитель является определяющим фактором в системе обучения. От уровня профессиональных умений и навыков учителя зависят успехи его учеников. В соответствии с разрабатываемой концепцией (Н.А. Аминов, М.К. Кабардов) учитель должен иметь ясное представление о возрастной психологии и физиологии детей, уметь подходить к каждому ребенку индивидуально, а также знать современные методики обучения [1; 2; 3; 4]. Эти умения дополняются такими личностными характеристиками, как расположенность к детям, теплота, чуткость, энтузиазм, непредубежденность, уверенность в своих силах, энергичность и высокий интеллект (Джиффорд, Стоддарт, 1991; Джадж, Сайкс 1991; Кузьмина, 1985; Карне, 1991; Маркова, 1994; Митина, 1994; Кларин, 1995; Зимняя, 2000, 2011).

Выделяют три направления для обеспечения обучения и воспитания школьников с учетом их образовательных и личных потребностей в пределах существующей системы образования. Во-первых, это школа как семья. Данное направление больше подходит и реализуется в начальной школе. В такой атмосфере реализуется потребность ребенка в безопасности, где младший школьник может раскрыться, не боятся быть неуспешным и в обстановке полного принятия учителем показать себя в разных направлениях обучения,

развивать собственные образовательные интересы. Во-вторых, это средняя школа, где ученик в пределах тех или иных дисциплин может участвовать в реализации профильного образования – с учетом интересов ребенка и подкрепления успешности, достижений. Причем, такой подход к обучению начинается как раз на этапе младшей школы. Ребенок в такой обстановке самосовершенствуется и углубляет свои знания по интересным для него направлениям, одновременно формируя умения и навыки самообучения, постановки вопроса научного поиска, подкрепления склонности к добыванию значимых фактов в интересующей его области. В-третьих, это школа, которая ориентирована преимущественно на выработку навыка решения типовых задач, примеров и заданий для сдачи ОГЭ и ЕГЭ по профильным предметам с целью поступления в университет. Систематическое развитие и формирование навыков от простого к сложному, составление алгоритмов решения экзаменационных задач и заданий, менее энергозатратных по времени, но обеспечивающих получение более высокого балла.

Таким образом, в связи тем, что все эти направления реализуются на разных ступенях образовательной системы, изменились и требования к профессии учителя, т.е. появился новые социальный заказ – разработка эффективных мер подбора и расстановки педагогических кадров для разных звеньев образовательной системы.

В рамках данного проекта мы провели эмпирическое исследование индивидуальных особенностей учителей, стилей педагогической деятельности. Экспериментальной базой являлась одна из московских школ, включающая учебный комплекс из пяти учебных корпусов. В исследовании приняли участие 136 педагогов: 116 женщин и 20 мужчин. Возраст испытуемых 21–70 лет (ср. 43.3, распределение не отличается от нормального), с педагогическим стажем от полугода до 47 лет.

Полученные данные обрабатывались с помощью программы Statistica10. Учителя школы заполняли специально разработанную батарею методик, которая включала опросники для определения педагогических стилей, личностных черт (BigFive), уровня тревожности, эмоционального выгорания, направленности личности и экспресс-шкалу для оценки интеллектуальных особенностей.

По U-критерию Манна – Уитни провели статистическую оценку различий двух независимых групп учителей начальной и средней-старшей школы по показателям методик. Между группами учителей начальной и средней-старшей школы провели статистическую оценку по таким показателям, как личностные характеристике, педагогический стиль и интеллектуальные характеристики. Обнаружены статистически значимые различия.

Для большей эффективности педагогического процесса работы с учениками на уроке, учителям начальной и средней-старшей школы необходимо придерживаться различных стратегий в работе, что в свою очередь требует и определенных качеств. В нашей выборке различия коснулись таких качеств, как доброжелательность (BigFive), направленность на задачу (ориентировочная анкета В. Смекала и М. Кучера); особенностей педагогического стиля (методика «Педагогические стили») и результатов по субшкалам интеллектуального теста («лексика» и «вычисления»).

Учителям начальной школы более присущи доброжелательность ($p = 0,017$) и попустительский стиль ($p = 0,012$) в работе с детьми. Для учителей начальных классов в большинстве своем характерны такие качества, как отзывчивость, толерантность, доверие к людям, избегание конфликтов. С другой стороны, стиль их общения характеризуется стремлением минимально включаться в деятельность, такие педагоги формально выполняют свои функциональные обязанности, ограничиваясь лишь преподаванием. У учителей средней-старшей школы больше выражена направленность на задачу ($p = 0,036$); они лучше справились с заданиями по лексике ($p = 0,027$) и с элементарными математическими вычислениями на внимание ($p = 0,005$). Такие учителя, ориентированные на результат, могут работать интенсивно и увлеченно, успешно овладевая новыми навыками и умениями; добиваться высоких достижений в учебной работе своих учеников, используя различные педагогические технологии и придавая особое значение логике урока. Такой подход к работе

объясняет и более выраженные результаты в лучшую сторону по интеллектуальным тестам. Таким образом, в нашей выборке мы увидели соответствие присущих учителям качеств тем задачам, которые ставятся перед ними в младшем и среднем-старшем звене школы. Смущает только попустительский стиль преподавания у учителей начальной школы, который предполагает большую свободу и отсутствие контроля над деятельностью школьников, что в начальной школе недопустимо. Данный показатель требует качественного анализа данных.

Со стороны общества к учителям в большей мере, чем к представителям иных профессий, имеются требования к качеству работы в условиях заниженной социальной и материальной оценки труда. Вместе с тем, педагогическая деятельность является одной из наиболее стрессогенных. Учителя относятся к группе риска по частоте психосоматических заболеваний, невротических расстройств, а также образованию устойчивых поведенческих и личностных искажений. И при наличии выраженной профессиональной мотивации могут развиваться такие неблагоприятные психические состояния, как утомление, синдром эмоционального выгорания как последствие длительно переживаемого стресса и выбора неадекватной системы саморегуляции.

Проведенный регрессионный анализ показал разные зависимости результатов по опроснику эмоционального выгорания (К. Маслач) и методик педагогических стилей, личностных черт (BigFive), направленности личности и экспресс-шкалы для оценки интеллектуальных особенностей у учителей начальной и средней-старшей школы. У учителей средней-старшей школы коэффициенты детерминации $R = 0{,}894$ и $R^2 = 0{,}799$ показали зависимость показателей опросника эмоционального выгорания, шкала «эмоциональное истощение» от данных по шкале нейротизм (BigFive) ($p = {,}000$), уровня педагогической квалификации ($p = {,}019$), педагогического стиля «инструктор» ($p = {,}003$), и с отрицательным знаком доброжелательность (BigFive) ($p = {,}033$), эрудиция ($p = {,}024$). У учителей начальной школы коэффициенты детерминации $R = 0{,}659$ и $R^2 = 0{,}434$ показали зависимость показателей опросника эмоционального выгорания, шкалы «эмоциональное истощение» от данных по методике профессиональной тревожности, по шкале «эмоциональное неблагополучие» ($p = {,}037$). Поскольку профессия учителя считается одной из наиболее деформирующих личность человека, результаты данной диагностики позволят найти способы, как обойти эмоциональное выгорание.

Предполагается дальнейший анализ результатов проведенной психологической диагностики, который даст представление о связи эффективности преподавательской деятельности с личностными качествами, степенью эмоционального выгорания, стилем педагогического общения. Для более полного анализа педагогической деятельности, необходимо проанализировать успеваемость учеников данной школы, их интеллектуальные возможности и личностные характеристики. Это позволит сформировать объективный психологический портрет современного учителя для каждой ступени образовательного процесса (для младшего, среднего и старшего звена школы).

Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РГНФ № 16-06-00887а.

Литература

1. Аминов Н. А. Дифференциальный подход к исследованию структурной организации главных компонентов педагогических способностей // Вопросы психологии. 1995. N 5. С. 5–17.
2. Аминов Н. А. Природные предпосылки педагогических стилей у преподавателей начальной школы // Вопросы психологии. 1997. N 2. С. 14–23.
3. Кабардов М.К. Коммуникативные и когнитивные составляющие языковых способностей (индивидуально-типологический подход): дисс. … д-ра психол. наук. Психологический институт РАО. Москва, 2001.
4. Кабардов М.К. Языковые способности: психология, психофизиология, педагогика. Москва, 2013.

УДК 159.923

Психологическая защита как механизм трансформации внутриличностного конфликта в супружеский конфликт

Жмурин И.Е. (Raketa302@mail.ru)
Московский государственный областной университет (г. Москва)

Ключевые слова: внутриличностный конфликт, супружеский конфликт, механизмы психологической защиты, психоанализ, трансформация, супруг.

Аннотация. В статье рассматриваются особенности трансформации внутриличностного конфликта супругов в конфликт между ними на основе действия защитных механизмов их личности. Представлены теоретические и практические особенности такого перехода в рамках психоаналитического подхода в психологии. Выделены основные проблемы показатели проявления психологической защиты в супружеских отношениях и конфликте между супругами.

Psychological protection as the mechanism of transformation of intrapersonal conflict in marital conflict

Zhmurin I. E.

Key words: intrapersonal conflict, marital conflict, psychological defense mechanisms, psychoanalysis, transformation, husband.

Abstract. The article considers peculiarities of transformation of intrapersonal conflict spouses in the conflict between them based on the actions of protective mechanisms of their personality. Presents the theoretical and practical features of such a transition in the framework of the psychoanalytic approach in psychology. The main problems indicators of manifestation of psychological protection in the marital relationship and conflict between spouses.

Конфликт и психологическая защита выступили одними из первых объектов исследования психической реальности в рамках психоанализа. Ещё в 1895 году З. Фрейд в своей работе «Исследования истерии» говорил о значении конфликта в формировании невроза и в этой же работе он обратил внимание на сложность отношений между защитой и «Я», как структурным компонентом личности. Таким образом, в самом начале разработки теории психоанализа З. Фрейд обращает внимание на взаимосвязь конфликта и психологической защиты.

Следует отметить, что рассмотрение конфликта в рамках психоаналитической теории началось с изучения внутриличностного конфликта и постепенно перешло к рассмотрению межличностного конфликта. При рассмотрении внутриличностного конфликта З. Фрейд предполагал два уровня его проявления: первый, на уровне топики, связан с борьбой между структурными компонентами личности (Оно, Я, Сверх-Я), а второй уровень на основе экономики и динамики, связан с конфликтом между влечениями [9, с. 251].

Вместе с тем, важно заметить, что З. Фрейд указал ключевой конфликт в жизни человека, который проявляется в детстве и связан он с переходом от диадных отношений к трехсторонним. З. Фрейд назвал его «Эдиповым комплексом» и ввел это понятие в 1910 году.

По мнению И. Холь, возникновение подобного конфликта в жизни человека является существенной предпосылкой нормального психологического развития, поскольку условием противоречия между структурными и динамическими элементами психики является минимальный уровень их развития и дифференциации (Холь И., 2001) [1].

Современный взгляд на историю психоанализа позволяет отметить, что представители психоаналитического направления занимались изучением причин состояния перманентного конфликта как внешнего, так и внутреннего плана, как латентного, так и

актуального между индивидами, индивидами и группами, индивидами (группами) и обществом в целом. Такая широкая палитра направлений психоаналитических исследований проблемы конфликта позволяет системно рассмотреть важнейшую проблему психологии как науки в целом. Так, знание причин предоставляет возможность превентивного или актуального вмешательства в процесс развития конфликта, понимание внутренней логики этого развития – возможность целенаправленного управления им, кроме того, решается важная проблема прогнозирования поведения дезадаптированных индивидов и групп в зависимости от реальных ситуаций.

Большое внимание в психоаналитической парадигме уделяется механизмам перехода внутриличностного конфликта к межличностному, т.е. проявлению внутренних противоречий во внешние.

Важное место, по мнению представителей психоанализа (З. Фрейд, А. Фрейд, А. Адлер, К. Хорни, Х. Салливен, В. Райх), при влиянии внутренних противоречий на внешние параметры поведения человека оказывают механизмы психологической защиты. В работе «Этиология истерии» (1896) З. Фрейд впервые указал на функциональное назначение защиты, как ослабление интрапсихического конфликта (напряжения, беспокойства), обусловленного противоречием между импульсами бессознательного и требованиями внешней среды, которые возникают в результате социального взаимодействия.

А. Фрейд (1936) в своих работах продолжила исследование назначения и дифференциации механизмов психологической защиты. Они рассматривались ею как перцептивные, интеллектуальные и двигательные автоматизмы разной степени сложности, возникающие в процессе развития. Доминирующее значение в их образовании придавалось травмирующим событиям в сфере ранних межличностных отношений. А. Фрейд предполагает, что при противоположных инстинктивных стремлениях конфликт может возникнуть лишь тогда, когда *Эго* достигло определенной зрелости. Механизмы защиты ослабляют агрессию, если она становится опасной и вызывает страх. По мнению Х. Хартманна (2002), некоторые действия *Эго*, носящие защитный характер с течением времени могут становиться относительно независимыми, автоматизированными процессами и начинают служить новым целям, например, адаптации (Вальдхорн Г., 2002).

По мнению Ж. Бержере, нормативное функционирование механизмов психологической защиты обеспечивает стабильность индивидуальной картины мира, настолько истинной или настолько искаженной, насколько своеобразна конфигурация взаимодействия защитных механизмов, которыми обладает индивид [3].

Таким образом, на стабилизацию поведения индивида влияет способность справиться с внутренним конфликтом. Способность контролировать внутренний конфликт представляет собой важный аспект в супружеских взаимоотношениях и отношениях между членами семьи. Н. Аккерман отмечает, что невозможность отыскать эффективное решение семейных трудностей или проблем приводит к срыву адаптации одного или обоих супругов. Если проследить судьбу наиболее выраженных конфликтов на уровне индивида и между членами семьи, можно заметить взаимосвязь срыва адаптации и заболевания отдельного индивида с патологическими расстройствами семейного паттерна [1].

Объективные и субъективные трудности и проблемы, которые возникают в жизни каждого из супругов, могут вызвать внутренний конфликт различной степени в зависимости от структуры системы психологической защиты, это в свою очередь позволяет ему угаснуть или развиться в межличностный.

Внутренний конфликт супруга, особенности его протекания или расстройства супружеских отношений в целом не могут быть поняты при рассмотрении их в социальном вакууме. Совместимость или несовместимость партнеров может быть должным образом оценена лишь в рамках семьи как единой системы с доминирующими ценностями и определенным организационным паттерном (Аккерман Н., 2002) [2]. Супружескую адаптацию следует рассматривать в более общей системе взаимоотношений, отражающих индивидуальные связи каждого из партнеров с родительской семьей и социальным

окружением в целом.

Супружеский конфликт часто включает в себя предшествующие конфликты между соответствующим партнером и его родительской семьей и нередко переносится, проецируется в модифицированном виде на отношения каждого из партнеров со своими потомками. Прошлые проблемы супругов в собственной родительской семье, таким образом, проецируются на отношения муж – жена и родитель – ребенок.

По мнению Г. Дикс (1967), существуют три основных сферы взаимодействия супружеской пары:

1) сознательные взаимные представления супругов о том, какими должны быть брачные отношения;

2) степень, в которой взаимные ожидания супругов позволяют гармонизировать их собственные культурные ожидания, а также их интеграция в культурное окружение;

3) бессознательная активация прошлых патогенных интернализированных объектных отношений, которые часто находятся в остром конфликте с их осознанными желаниями и взаимными ожиданиями.

Указанные положения расширены и переструктурированы О. Кернбергом (2006), который выделил следующие сферы: реальные сексуальные отношения, сознательно и бессознательно доминирующие объектные отношения и установление совместного *Я*-идеала супружеской пары [6].

Для психодиагностики супружеского конфликта выделяют три уровня: описательный, динамический и генетический. На каждом уровне существенное внимание уделяется рассмотрению защитных механизмов. По мнению Ж. Бержере, это необходимо, так как существуют механизмы, ответственные за защиту различных инстанций личности (*Эго, Ид* и *Супер-Эго*) от конфликтов, которые могут возникнуть между ними, и конфликтов, возникающих между всей совокупностью указанных инстанций и «определенным давлением, исходящим из внешней реальности» [3].

На описательном уровне можно классифицировать расстройства супружеских отношений в границах симптомных кластеров, отражающих девиантные паттерны взаимодействия – например, сексуальная неудовлетворенность, экономическая или социальная несостоятельность, постоянные ссоры, взаимное непонимание, отчуждение, проблемы коммуникации, «совместности», идентификации.

Динамический уровень диагностики подразумевает выявление основных конфликтов, способов их преодоления, паттернов комплементарности или ее отсутствия, искажения и нарушения равновесия многочисленных функций супружеского взаимодействия и, наконец, реализма, зрелости, стабильности и потенциала роста данных отношений. Анализ этих параметров позволяет охарактеризовать качество семейной адаптации с точки зрения «здоровых» и «нездоровых» тенденций и особенностей.

Генетический уровень позволяет проследить динамику эволюции отношений на протяжении стадий ухаживания, раннего брака, появления первого ребенка и, наконец, расширения семьи в связи с рождением других детей.

Конфликт супружеского взаимодействия включает в себя текущее воспроизведение ранее приобретенных навыков, уровень достижения, начало и развитие, а также отклонения в сравнении с идеальными здоровыми семейными отношениями.

Рассмотрим подробнее указанные компоненты для определения действия механизмов психологической защиты:

1. Текущее воспроизведение ранее приобретенных навыков: способность любить (Кернберг О., 2006) [6]; взаимная адаптация супругов, адаптация к внешним изменениям; уровни неопасного и деструктивного конфликта; взаимодействие общих механизмов защиты целостности семейных отношений с собственными защитами каждого индивида от конфликта и тревожности и характерные паттерны комплементарности, качество интеграции каждого из партнеров со своей супружеской ролью и соответствие роли супруга другим семейным ролям (Харитонов А.Н., 2003).

Особенности функционирования защитных механизмов проявляются в следующем: во-первых, использование отношений и адаптации к супружеской роли для компенсации тревожности у того или другого партнера, для предоставления поддержки в случае угрозы эмоционального срыва, во-вторых, использование внешних отношений с целью сглаживания нарушений супружеского взаимодействия и обеспечения компенсаторного удовлетворения потребностей супруга.

2. Уровень достижения: стремления, ожидания, ценности и потребности как отношений в целом, так и отдельно каждого из партнеров; зрелость, реализм и стабильность отношений; тенденции к фиксации, регрессии, дезинтеграции и так далее; несоответствие между текущим воспроизведением ранее приобретенных навыков и идеалом.

Защитные механизмы трансформируют реальность в соответствие с набором защит каждого партнера и реализуют личностные тенденции в супружеских отношениях.

3. Начало и развитие отношений от ухаживания до настоящего времени: влияние меняющихся паттернов мотивации, идеалов и представлений о будущем семьи и брака на развитие супружеского партнерства; воздействие вышеперечисленных факторов (в том числе детей) на развитие родительского партнерства; сферы удовлетворенности, неудовлетворенности, гармонии и конфликта, здорового и нарушенного функционирования; прошлые достижения в отношении ценностей, ожиданий и стремлений.

4. Несоответствие между текущим воспроизведением ранее приобретенных навыков и идеальной моделью «здоровых» супружеских отношений (Харитонов А., 2003).

По мнению Дж. Вейлланта защиты могут менять восприятие одного или нескольких указанных выше компонентов, что может проявляться в мышлении, эмоциях, в поведении супруга [10, с. 129]. Расстройства супружеских отношений проявляются в двух видах: как конфликт из-за разногласий и недостаток комплементарности [2].

Исход такого конфликта определяется не столько природой самого конфликта, сколько способами его преодоления. Разрешение конфликта между супругами возможно только совместными усилиями и происходит как на межличностном, так и на внутреннем уровне [2].

По этой причине важно проследить взаимодействие между специфическими паттернами групповой защиты целостности супружеских отношений и индивидуальных защит от разрушительного воздействия конфликта и тревожности.

В исследовании супругов (n = 928) на уровне отношений были определены следующие паттерны психологической защиты: укрепление уз любви, «общности», сотрудничества, улучшение идентификации; изменение комплементарности (взаимодополнительности в ходе семейной ролевой адаптации, вызванной совместным поиском выхода из конфликта, более полным удовлетворением взаимных потребностей, обоюдной поддержкой самооценки друг друга, предоставлением необходимых защит против тревоги и обеспечением роста как отношений в целом, так и каждого партнера в отдельности); ужесточение или ослабление семейных ролей; уменьшение интенсивности конфликта посредством манипуляции, принуждения, подкупа, компромисса, компенсации, отвержения или ухода; изменение «расстановки сил» внутри семьи и вовлечение одной стороны в роль «козла отпущения», смена состава семейной группы, а именно уход (появление) члена группы или существенные перемены в окружающей обстановке [5; 6]. Эти паттерны согласуются с положениями представителей семейного психоанализа Н. Аккермана, Г. Дикса, О. Кернберга, А.Н. Харитонова и представителей семейной психологии С. Кратохвила, К. Левина [1; 2; 6; 7; 8].

Несостоятельность паттернов психологической защиты приводит, в свою очередь, к прогрессирующему снижению качества комплементарности [2]. Симптомы такой несостоятельности проявляются в том, что отдельные элементы взаимодействия становятся ригидными, автоматическими, бесполезными, не отвечающими совместным задачам семейной жизни.

Важным условием установления стабильных объектных отношений выступает

интеграция у каждого из супругов любви и ненависти в *Эго*- и объект-репрезентациях и трансформация частичных объектных отношений в целостные (константность объекта) (Кернберг О., 2005) [5]. Между степенью объектных отношений и уровнем психологической защиты наблюдается прямая положительная корреляционная связь, так «чем более патологичны и деструктивны подавленные и расщепленные объектные отношения, тем более примитивны защитные механизмы» (Кернберг О., 2005) [5]. Более нарушенные объектные отношения наблюдаются у супругов, у которых менее разнообразные защиты – гибкие, тонкие, эффективные (Бержере Ж., 2008) и более примитивные (Фрейд А., 1999) [3].

«Нормальные» супружеские отношения наблюдаются в том случае если супруги обладают более совершенными защитами, достаточно разнообразными, чтобы допускать возможную игру влечений, не подавляя импульсы *Ид* и вместе с тем учитывая реальность, а также позволять *Эго* постоянно обогащаться в достаточно зрелых отношениях с другими объектами.

Однако не следует слишком идеализировать «нормальные» супружеские отношения, т.к. «любое регрессивное явление должно быть автоматически исправлено мгновенным и точным действием той или иной защиты, по возможности не очень дорогостоящей, но достаточно эффективной, чтобы как можно быстрее возвратиться в равновесное и реалистическое состояние» (Бержере Ж., 2008) [3]. При этом состояние «нормы» предполагает, что *Эго* супруга не осуществляет возврат к статическому состоянию, а стремится к некому среднему, около которого *Эго* продолжает осуществлять девиацию, развивая и обогащая себя отношениями с объектами.

В заключении следует отметить, что супружеский конфликт выступает «наглядным психоаналитическим пособием» для изучения характеристик внутриличностного конфликта супругов и нарушения отношений между ними, а также изучения механизмов психологической защиты супругов как возможного механизма трансформации перехода первого во второй и взаимосвязи личностных характеристик супругов с параметрами супружеского конфликта.

Литература

1. Аккерман Н. Диагноз невротического семейного взаимодействия // Семейная психотерапия. Хрестоматия / сост. Э.Г. Эйдемиллер, Н.В. Александрова, В. Юстицкис. СПб.: Речь, 2007. С. 219–226.
2. Аккерман Н. Семейный подход к супружеским расстройствам // Семейная психотерапия. Хрестоматия / сост. Э.Г. Эйдемиллер, Н.В. Александрова, В. Юстицкис. СПб.: Речь, 2007. С. 178–190.
3. Бержере Ж. Патопсихология. Психоаналитический подход: Теория и практика. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2008.
4. Жмурин И.Е. Влияние личностных характеристик супругов на конфликт между ними // Вестник Екатерининского института. 2009. N 3. С. 25–28.
5. Жмурин И.Е. Личностные детерминанты супружеского конфликта (психоаналитический подход): дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01. М., 2013.
6. Кернберг О.Ф. Отношения любви: норма и патология / пер. с англ. М.Н. Георгиевой. М.: Класс, 2004.
7. Кернберг О.Ф. Тяжелые личностные расстройства: стратегии психотерапии. М.: Класс, 2005.
8. Кратохвил С. Психотерапия супружеских отношений. М.: Медицина, 2008.
9. Лапланш Ж., Понталис Ж.-Б. Словарь по психоанализу / пер. с франц., науч. ред. Н.С. Автономовой. 2-е изд., перераб. и доп. СПб.: Центр гуманитарных инициатив, 2010.
10. Мак-Вильямс Н. Формулирование психоаналитического случая / пер. с англ. К. Немировского. М.: Класс, 2015.

УДК 159.9.07

Характеристика опыта привычной активизации в юношеском возрасте

Истомина С. В. (istomina-sv@ mail.ru)[1], Бякова Н. В. (gimnasion_conf@mail.ru)[2]
[1]Шадринский государственный педагогический университет (г. Шадринск),
[2]МКОУ «Лицей № 1» (г. Шадринск)

Ключевые слова: саморегуляция; регуляторный опыт; опыт привычной активизации; осознанная активность.

Аннотация. В статье представлены результаты сравнительного исследования опыта привычной активизации старших школьников и студентов педагогического института с 1 по 5 курс. Изменения, фиксируемые при переходе на очередной курс, дают представление о логике развития и структурных изменениях опыта привычной активизации представляющего собой сплав природных и приобретенных проявлений организации осознанной активности человека.

Feature experience the usual intensify in adolescence

Istomina S.V., Byakova N.V.

Key words: self-regulation; regulatory experience; experience the usual activation; conscious activity.

Abstract: the article presents the results of a comparative study of the experience of the usual activation of senior schoolchildren and students of pedagogical institutes with 1 on 5 course. The changes recorded during the transition to the next course, give an idea of the logic of development and structural changes of the usual experience of activation which is an alloy of natural and acquired forms of organization of conscious human activity.

В системе требований к современному человеку четко обозначена составляющая субъектной активности. От него ожидают мобильности, ответственности за принятие решений, способности к самостоятельному осознанному построению своей деятельности, высокопродуктивной активности. Однако уже в дошкольном и школьном периоде развития человека нередко возникает проблема недостаточной ответственности и самостоятельности в выполнении заданий и поручений. С годами эта черта дает о себе знать уже в проявлениях недостаточного профессионализма, безответственности и необязательности человека в межличностных отношениях. Естественно, это не способствует полноценному личностному развитию человека, затормаживает раскрытие того потенциала, который заложен в человеке природой. Возникает противоречие между динамичностью процессов, происходящих в обществе и требующих от человека умения действовать в этих изменяющихся условиях, с одной стороны, и недостаточной сформированностью системы осознанной саморегуляции деятельности, которая определяет способность к проактивности.

Представления о человеке как о субъекте собственной деятельности стали основополагающими именно для российской психологической науки и рассматривались в трудах таких ученых, как Б.Г. Ананьев, К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубинштейн. К научному исследованию саморегуляции как специфического процесса в живых системах исследователи приступили в начале XX в., позднее были сформулированы основные принципы регулирования в живых системах [1, 2]. В 60-70-е гг. прошлого века получила развитие концепция осознанной саморегуляции деятельности человека, сформулированная О.А. Конопкиным, который, отмечая недостаточную разработанность проблемы общих закономерностей построения и функционирования любой осознанной деятельности, приступил к разработке структурно-функционального подхода к изучению процесса ее регулирования [5].

Саморегуляция психической активности в указанной концепции понимается как системно организованный психический процесс по инициации, построению, поддержанию и управлению всеми видами внешней и внутренней активности. В рамках структурно-функционального подхода выявлены общие закономерности регуляторных процессов, психологические механизмы отдельных функций и всей системы саморегуляции в целом, возрастные и индивидуальные особенности саморегуляции [5; 6; 8; 9]. Исследования, проведенные в последующие годы, показали, что важным условием реализации активности субъекта, в частности, проявления самостоятельности, является регуляторный опыт [3; 4; 7; 8]. Он является частью целостного опыта человека и представляет собой динамическую систему, включающую информацию о внешнем и внутреннем мире, полученную непосредственно-чувственным и опосредствованным путем, наполненную личностным смыслом и определяющую стратегию и успешность деятельности [3].

К основным характеристикам регуляторного опыта можно отнести:

- *Системно-структурный характер*. Как уже было отмечено выше, регуляторный опыт представляет собой структурированную систему знаний, умений, переживаний, определяющую успешность деятельности и поведения; к его компонентам относятся: ценностный, рефлексивный, привычная активизация, операциональный компонент, сотрудничество.
- *Универсальность*. Регуляторный опыт проявляется не в отдельных видах произвольной активности человека, он во многом определяет как выстраиваемую стратегию различных видов деятельности, так и их результаты.
- *Динамичность (незавершенность).* Характеризуется тем, что регуляторный опыт является открытой системой, которая в течение всей жизни человека сначала приобретается, а затем обогащается и совершенствуется.
- *Интегрирующий характер* опыта означает объединение знания, умения, ценности, отношения, переживания как осознаваемые, так и не всегда поддающиеся осознанию [7, 8].

Каждый компонент опыта представляет собой сплав природообусловленного и результатов деятельности человека, его социальных отношений, который весьма условно можно разделить на биологическую, деятельностную и личностную составляющую. Условность состоит в том, что в поведении и деятельности человека нельзя выделить «чистые» биологические проявления (любое из них деятельностно и социально опосредствовано) или «чистую» деятельность, не зависимую от биологической и социальной активности человека или «чистую» социальную активность (в которой полностью исключены биологическая активность и деятельностное опосредствование) [8].

В данной статье анализируется содержание такого компонента регуляторного опыта, как «привычная активизация» в юношеском возрасте. Интерес к данной категории обусловлен тем, что именно в привычной активизации, на наш взгляд, в наибольшей степени проявляется соединение биологического (предрасположенностью нервной системы) и приобретенного (компенсаторными механизмами поддержания уровня работоспособности, необходимого для выполнения деятельности) в процессе накопления опыта. Кроме того, в привычной активности у человека формируются условия, необходимые для развития волевого, целенаправленного поведения, для овладения новыми видами деятельности.

В исследовании приняли участие 745 человек, из них 407 учащихся 10-11 классов общеобразовательных школ г. Шадринска Курганской области и 338 студентов ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт». Из них 64 – студенты 1 курса, 65 – студенты 2 курса, 67 – студенты 3 курса, 66 – студенты 4 курса, 79 – студенты 5 курса.

В качестве исходных показателей мы использовали индекс общей активности, показатель направленности активности, уровень выполнения сенсомоторных заданий, показатель объяснения причин неуспеха/успеха в деятельности. Психодиагностический аппарат исследования включал: методики, разработанные для исследования регуляторного опыта А.К. Осницким [8] (модификация дифференциально-диагностического опросника Е.А. Климова, методика определения соотношения базовых ориентаций активности

личности, модификация методики «Теппинг-тест» для оценки возможностей саморегуляции действий в сенсомоторных заданиях, методика «Объяснение причин успешности выполнения заданий» (модификация методики Б. Вайнера), методика «Ожидание успешности выполнения заданий»); методика изучения формально-динамических свойств личности В.М. Русалова [10].

Результаты проведенного диагностического исследования дали возможность проанализировать содержание основных показателей привычно-активизирующего компонента регуляторного опыта. Методом полной связи (Complete Linkage) иерархического кластерного анализа (пакет прикладных компьютерных программ SPSS 11,5) мы получили три кластера испытуемых.

К *первой группе* отнесены испытуемые (23,6%), обладающие достаточной энергетикой для быстрого и более продуктивного выполнения заданий, стабильны в работе (не истощаемы), способны к продолжительному усилию, присущее им стремление к упорядоченности действий также свидетельствует о достаточной сформированности умений саморегуляции в стереотипных, привычных условиях. Полученные результаты свидетельствует о хорошем переносе привычных умений саморегуляции в новые, незначительно меняющиеся условия, а также о том, что если сложные условия могут быть сведены к более простым, обучающийся способен также достигать хорошего уровня результативности. «Опросник формально-динамических свойств индивидуальности» В.М. Русалова показал, что у 64,9% данной категории отмечаются высокие значения по шкалам «Предметная эргичность», «Пластичность», «Темп или скорость». Испытуемых отличают высокая потребность в освоении предметного мира, жажда деятельности, стремление к труду, легкость умственного пробуждения, легкость переключения с одного вида деятельности на другой, стремление к разнообразию форм предметной деятельности, высокий темп поведения, высокая скорость выполнения операций, моторно-двигательная быстрота, высокая психическая скорость при выполнении конкретных заданий.

Юноши и девушки, отнесенные программой ко *второму кластеру* (49,1%), показывают мобильность в работе, однако им достаточно тяжело дается переход от простых заданий к более сложным, в то время как «легкие» задания решают успешно. Для данных испытуемых характерно стремление к упорядоченности действий, что свидетельствует о достаточной сформированности умений саморегуляции в стереотипных, привычных для них условиях.

По опроснику «ОФДСИ» В.М. Русалова практически все испытуемые показали средние значения по большинству шкал, следовательно для них характерны обычная двигательная активность, средне выраженное стремление к физическому напряжению, средняя мышечная работоспособность, типичная для человека гибкость при переключении с одной физической работы на другую, средне выраженная склонность к разнообразным формам двигательной активности и различным видам ручного труда, средний темп скорости моторно-двигательных операций.

Испытуемые *третьего кластера* (27,3%) при выполнении простой работы «расслабляются». Для них характерна простая самоорганизация действий, при переходе к более сложному заданию, требующему от учащихся самоорганизации действий по непривычному для них правилу, заметно снижается результативность усилий, что является свидетельством отсутствия умений саморегуляции и самоорганизации поведения в новых, необычных для них условиях. Истощаемость ресурсов отмечена у 54% испытуемых данной группы, стабильность – в 37,8% случаев, в 8,2% – мобилизуемость. Схожие характеристики получены и по методике В.М. Русалова: пассивность, низкий уровень активации и тонуса, низкая вовлеченность в процесс деятельности, боязнь и избегание разнообразных форм поведения, консервативные формы деятельности.

Применение углового преобразования Фишера не выявило достоверных гендерных различий ни у школьников 10-11 классов, ни у студентов различных курсов (φ^* варьирует от 1,01 до 1,022 при $p>0,05$). На наш взгляд, это свидетельствует о том, что опыт привычной

активизации не зависит ни от типа образовательного учреждения, ни от особенностей учебно-воспитательного процесса. Часть характеристик данного компонента регуляторного опыта являются врожденными (особенности ВНД), другие (направленность на успех, неудачу) определяются, скорее всего, стилями семейного воспитания.

Таким образом, применение методов статистического анализа позволило определить три группы испытуемых в зависимости от содержания аспекта привычной активизации регуляторного опыта. Испытуемые первой группы характеризуются высоким уровнем продуктивности при выполнении простых сенсомоторных заданий (достаточно высокий уровень энергетики для быстрого и продуктивного выполнения заданий, стабильность в работе, способность к продолжительным усилиям, стремление к упорядоченности действий, умение быстро освоить новый способ действия, способность к хорошему переносу умений в новые условия). Индекс общей активности варьирует от 234 до 320. Направленность активности – положительная (ориентация на успех).

Испытуемым второй группы присущ средний и высокий уровень продуктивности при выполнении простых сенсомоторных заданий, стабильность в работе, способность к продолжительным усилиям, способность к хорошему переносу умений в новые условия, индекс общей активности варьирует от 234 до 320. Преобладающей для них является сбалансированная ориентация, они отмечают зависимость результата деятельности от собственных усилий.

Третья группа включает испытуемых, для которых характерны низкий показатель продуктивности по методике «Теппинг-тест», индекс общей активности находится в пределах от 234 до 320, направленность на избегание неудачи или сбалансированная ориентация, для таких школьников и студентов свойственен поиск причин успеха в деятельности во внешних факторах (благоприятное/неблагоприятное стечение обстоятельств, трудность заданий).

Анализ данного аспекта опыта на протяжении юношества показал, что у юношей и девушек увеличивается ориентация на успех в выполнении деятельности, они становятся более стабильными в работе, способными к продолжительным усилиям, возрастает умение переноса привычных умений саморегуляции в новые условия. При этом индекс общей активности практически не изменяется ($\varphi = 0{,}226$ при $\rho = 0{,}05$). Это может говорить о том, что в процессе стихийного или целенаправленного обучения и воспитания (в том числе и самообучения, самовоспитания) происходит настройка к определенным действиям в соответствии со своими индивидуальными особенностями, формирование набора предпочтительных и эффективных путей реализации целей, «уравновешивание» природнообусловленного и требований деятельности.

Данные нашего исследования, как и другие материалы по исследованию формирования регуляторного опыта, можно использовать для разработки технологии помощи в формировании опыта привычной активизации, а также целостной системы индивидуального опыта регуляции деятельности в юношеском возрасте.

Литература

1. Анохин П.К. Очерки по физиологии функциональных систем. М.: Медицина, 1975.
2. Бернштейн Н.А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. М.: Наука, 1990.
3. Бякова Н.В. Опыт осознанной саморегуляции как условие успешного профессионального обучения. дис. … канд. психол. наук. М., 2009.
4. Истомина С.В. Роль регуляторного опыта в профессиональном самоопределении старшеклассников. дис. … канд. психол. наук. М., 2009.
5. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. М.: Наука, 1980.
6. Моросанова В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции. М.: Наука, 2001. 192 с.
7. Осницкий А.К., Бякова Н.В., Истомина С.В. Развитие саморегуляции на разных этапах профессионального становления // Вопросы психологии. 2009. N 1. С. 3–12.

8. Осницкий А.К. Структура, содержание и функции регуляторного опыта человека: дис. … доктора психол. наук. М., 2001.
9. Прыгин Г.С. Индивидуально-типологические особенности субъектной саморегуляции. Ижевск, Набережные Челны: Изд-во Института управления, 2005.
10. Русалов В.М. Опросник формально-динамических свойств индивидуальности. М.: ИП РАН, 1997.

УДК 159.955

Индивидуальный стиль творческой мыслительной деятельности преподавателя

Кашапов М.М. (smk007@bk.ru, skashapov@mail.ru)
Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова (г. Ярославль)

Ключевые слова: индивидуальный стиль, творческая мыслительная деятельность, надситуативный тип мышления, преподаватель, студент.

Аннотация. Статья посвящена описанию индивидуального стиля творческой мыслительной деятельности, который служит средством и результатом саморазвития преподавателя. Формирование и совершенствование индивидуального стиля характеризуется не освоением приемов и образцов оптимального взаимодействия, а познанием особенностей собственной личности, принятием их и развитием на этой основе сотрудничества со студентами. Сотрудничество выступает одновременно как критерий и как признак успешности педагогической деятельности. Выявлен и описан надситуативный уровень обнаружения проблемности как регулятивный параметр, определяющий индивидуальный стиль творческой мыслительной деятельности.

Individual style of the creative thinking activity of the teacher

Kashapov M.M.

Keywords: individual style, the creative intellectual activity, suprasituational type of thinking, teachers, students.

Abstract. The article is sanctified to the description of the individual style of creative thinking activity, which serves as a means and result of the teacher's self-development. Formation and improvement of individual style is not characterized by the development of techniques and samples of optimal interaction; is characterized byknowledge of the characteristics of their own personality, their acceptance and the development on this basis of cooperation with students. Cooperation appear as a criterion and as a sign of the success of pedagogical activity. Nonsituative level of problem detection as a regulatory parameter was Identified and described

Взаимоотношения преподавателя со студентами – одно из важнейших направлений воспитательного воздействия на формирующуюся личность специалиста. Однако в деятельности преподавателя не всегда складываются благоприятные взаимоотношения с обучаемыми. Во многом это зависит от стиля руководства учебной и научной деятельностью студентов, от стиля общения с ними, от индивидуального стиля педагогической деятельности. Так, индивидуальный стиль педагогического общения впервые в условиях обучения системно был исследован М.К. Кабардовым, посредством создания типологии языковых способностей и их природных предпосылок [1; 2; 3].

Мышление преподавателя неразрывно связано с его общением со студентами. В.А. Толочеком описаны стили общения, детерминированные четырьмя группами факторов: а) особенностями деятельности; б) индивидуальностью субъекта; в) условиями микросреды (индивидуальностью и активностью взаимодействующих субъектов); г) условиями социальной мезо- и макросреды). Им исследована актуализация внесубъектных и

интерсубъектных ресурсов в процессах становления и функционирования стилей общения отдельных субъектов и взаимодействий диад с окружением (средой) [11].

Условием воспитания творческой личности является и высокий уровень творчества самого преподавателя. Одним из проявлений творчества является сформированный им индивидуальный стиль деятельности, который служит средством и результатом саморазвития преподавателя. Эффективными преподавателями являются не безликие ретрансляторы информации, а профессионалы, обладающие собственными манерами и авторским отношением к обучению и воспитанию. Если педагог не смог выработать индивидуальный стиль в своей профессиональной деятельности, то он не сможет занять конструктивную и продуктивную позицию в образовательном процессе и коммуникативном пространстве, не сможет быть принятым, понятым и уважаемым студентами.

Наиболее плодотворно индивидуальный стиль деятельности исследовался Б.М. Тепловым [10], Е.А. Климовым [9], В.А. Толочеком [11]. В целом, стиль характеризуется индивидуально-своеобразной системой психологических средств, к которым сознательно или стихийно прибегает человек в целях наилучшего уравновешивания своей (типологически обоснованной) индивидуальности с предметными, внешними условиями деятельности. В познавательных процессах он выступает как стиль мышления, т.е. устойчивая совокупность индивидуальных вариаций в способах восприятия, запоминания и осмысления, обусловленная различными путями приобретения, накопления, переработки и использования информации. Чем своеобразнее личность и чем сложнее деятельность, тем отчетливее и устойчивее выступает её индивидуальный стиль.

Для того чтобы реализовать условия педагогической деятельности в её средства преподавателю необходимо владеть гибким индивидуальным стилем. Важным компонентом гибкости является когнитивный стиль, характеризующийся стабильными индивидуально-психологическими способами приема и переработки информации. Он олицетворяется с «острым» глазом и умом педагога. Когнитивный стиль включает в себя: а) ви́дение завуалированного в выполняемой деятельности, в том числе и латентных признаков конкретной педагогической ситуации; б) ви́дение впрок (заметить то, что сегодня не востребовано, но может пригодиться завтра, послезавтра); в) ви́дение перспективы (выявление ростков нового, позитивного, т.е. того, на что можно «опереться» в реализации своих педагогических решений). Когнитивные стили во многом обуславливают положительные или отрицательные последствия профессионализации преподавателя, которые определяются его личностными особенностями как субъекта педагогической деятельности, спецификой других субъектов, универсальностью и содержанием педагогической деятельности [4, 6].

Индивидуальный стиль творческой мыслительной деятельности преподавателя означает интеллектуальное умение выстраивать стратегию видения и реализации перспективы, в ходе стремления к которой одно цепляется за другое, поскольку в действенной стратегии всё функционирует в системе, и многие ресурсы (интеллектуальные, организационные, временные) начинает работать в синергетическим режиме на достижение намеченного результата. В этом случае педагогу «удается поймать систему за хвост»: создается сценарий рефлексивного управления, предопределяющий и опосредованно детерминирующий учебно-познавательную деятельность обучаемого. Рефлексивное управление состоит в том, что создаются внешние педагогические условия, которые становятся внутренними условиями, регулирующими активность (поведенческую, деятельностную) студента.

Условия педагогической деятельности превращаются в средства её оптимального осуществления лишь тогда, когда они 1) содержат педагогическую «начинку» (по своей сути способствуют достижению педагогического эффекта); 2) создают благоприятные стимулы и мотивы (внешние и внутренние) для актуализации и реализации творческого потенциала, как личности студента, так и личности преподавателя; 3) становятся опорой для достижения педагогических целей (для этого требуется включение конструктивного мышления; именно

оно помогает найти то, на что можно опереться в своей деятельности на данном этапе её выполнения); 4) латентные, скрытые условия конкретной ситуации становятся объективными, «работающими» и реально влияющими на успешное осуществление педагогической деятельности, если преподаватель умеет видеть «около», если у него развито «боковое», латеральное мышление как составляющая творческого мышления [8]. Следовательно, ему важно научиться распознавать условия, потенциально могущие стать эффективными средствами и учитывать их в своем практическом мышлении.

Согласно Б.М. Теплову, практическое мышление непосредственно включено в деятельность человека, и, прежде всего, в профессиональную. Деятельность и мышление педагога соответственно не являются исключением. Мышление преподавателя осуществляется в условиях конкретных, целостных, индивидуально своеобразных ситуаций. В каждой ситуации есть некоторое рассогласование (внутренне противоречие) между целью и возможностью ее непосредственного достижения. Ситуация содержит ту или иную степень проблемности (рассогласования). Поиск степени проблемности в ситуации есть не что иное, как процесс решения. Мы рассматриваем педагогическое мышление, как процесс обнаружения проблемности в решаемой педагогической ситуации. Следовательно, мышление выступает как анализ проблемности конкретной педагогической ситуации, постановка задач в данных условиях деятельности. Эта функция внутренне включена в структуру деятельности каждого педагога – практика [5].

Центральным моментом в деятельности педагога является процесс принятия и реализации педагогических решений. В данном процессе проявляется единство интеллектуальных, эмоциональных и волевых качеств личности. По тому, как подготавливаются, принимаются и выполняются педагогические решения, можно судить о реальной силе практического мышления учителя и своеобразии его педагогического искусства. Рассматривать данный аспект без наличия у педагога оригинальности, изобретательности, творческой жилки, нетрадиционного подхода не представляется возможным. Поэтому необходимо соотносить «продукты» мышления учителя с его творческим потенциалом. К творческому же аспекту педагогического мышления Б.М. Теплов относит способность свободно и быстро изменять способы деятельности в зависимости от складывающихся условий, способность твердо отстаивать принятые решения.

В нашем подходе развивается идея Б.М. Теплова о творческом аспекте мышления. На наш взгляд данный аспект особенно ярко проявляется в процессе обнаружения педагогом проблемности. В качестве ведущей характеристики проблемности выделяется представленность в сознании субъекта педагогической деятельности значимых для него противоречий. Возникновение проблемности зависит от субъективного отношения педагога к ситуации. В зависимости от содержания установленной проблемности нами выделены уровни ее существования и реализации: ситуативный и надситуативный. Если в профессиональной деятельности преподавателя реализуется ситуативный уровень обнаружения проблемности, то принимаются решения, ориентированные не на смысл педагогической деятельности, ее цель, общественное предназначение, а на сиюминутную тактику и выгоду. Данный уровень и соответствующие ему решения обусловлены конкретными условиями деятельности.

Надситуативный уровень проблемности и его выделение в решаемой проблемной ситуации связны с идеей «выхода за пределы» преобразования конкретной ситуации. Данный уровень характеризуется осознанием педагогом необходимости изменения, совершенствования некоторых особенностей своей личности. Педагогические ситуации стимулируют преподавателя «подняться» на уровень, с которого он мог бы проанализировать и совершенствовать самого себя. Процесс разрешения противоречий на данном уровне способствует не только активизации его мыслительной деятельности, но и оказывает большое влияние на личностное развитие педагога.

Решение ситуации при выделении надситуативного уровня проблемности становится оптимальным, поскольку именно в таком решении преподаватель стремится выразить свой творческий потенциал, самореализоваться, осуществить учебно-воспитательные цели педагогической деятельности; получить положительный фон в процессе взаимодействия со студентом. Решение, которое педагог принимает, при обнаружении надситуативного уровня проблемности является решением более высокого порядка, нежели при выделении ситуативного уровня проблемности. Такой факт, установленный нами в многочисленных исследованиях [4; 5; 7], объясняется тем, что поиск подобного решения побуждает преподавателя прогнозировать результат, представить все возможные последствия, отрефлексировать свое состояние, проявить активность в процессе поиска решения. Подобное поведение не может быть осуществимо без наличия у педагога определенной формы креативности. Соответственно и решение педагогических ситуаций будет творческим, конструктивным и действенным.

Действенность – это мышление действием: способность к импровизации; «подбор ключика»; образование практических синтезов и профессиональных заготовок. Действенность проявляется в направленности педагогического мышления на организацию той социальной среды, которая является единственным воспитательным фактором; создание условий, необходимых для функционирования новых уровней психического развития студентов; прогнозирование продуктивной деятельности путем постановки перед студентами познавательных проблем, для решения которых они должны самостоятельно отыскивать информацию. Выстраивая студенческую деятельность, педагог должен строить управление не как прямое воздействие, а как передачу обучаемому тех «оснований», из которых он мог бы самостоятельно выводить свои решения. Следовательно, от действенности мышления преподавателя зависит уровень управляемости учебно-познавательными процессами студентов. Благодаря действенности (по Б.М. Теплову) создается своеобразная «готовность» знаний к их практическому применению.

Стремление педагога к самоактуализации, наличие у него творческого потенциала непосредственно проявляется в осуществлении им своей профессиональной деятельности. Благодаря креативности преподаватель находит оптимальное решение педагогических проблемных ситуаций, выделяя надситуативный уровень проблемности. Поэтому решение педагогических ситуаций можно рассматривать, в некотором смысле, как показатель того, насколько педагог стремится к реализации своего потенциала, способности к своей деятельности. Следовательно, в процессе формирования творческой личности специалиста важно определиться с приоритетами студента, как потребителя образовательных услуг, так и преподавателя.

Таким образом, в ходе проведенных нами исследований получены следующие результаты:

1. Творческое педагогическое мышление связано с чертами личности, обуславливающими продуктивность познавательной деятельности в целом. Положительные изменения личностных качеств при переходе с ситуативного уровня на надситуативный уровень мышления есть конкретная реализация показателей творческого мышления, включенного в практическую деятельность. Надситуативный уровень профессионального педагогического мышления связан с преобладанием следующих терминальных ценностей: креативность, активные социальные контакты, развитие себя.

2. Профессиональное мышление педагога, достигая высшего иерархического уровня (уровня обнаружения надситуативной проблемности), характеризуется творческими особенностями: «открытость», «выход за пределы». Надситуативный уровень профессионального педагогического мышления имеет следующие особенности: абстрактность, быстрая обучаемость, развитое воображение, высокий творческий потенциал, стремление к преодолению стереотипов, что позволяет говорить о творческом характере надситуативного уровня профессионального педагогического мышления.

3. Индивидуальный стиль творческой мыслительной деятельности устойчиво сохраняет типичную структурно-функциональную организацию, психологические закономерности и механизмы становления и развития педагогического мышления преподавателя.

4. Индивидуальный стиль творческой мыслительной деятельности преподавателя можно рассматривать в качестве феномена, органично включенного и определяемого процессами и условиями совместной деятельности субъектов образовательного процесса.

5. Формирование и самосовершенствование индивидуального стиля творческой мыслительной деятельности преподавателя – это не просто освоение приемов и образцов оптимального взаимодействия, а познание особенностей собственной личности, принятие и развитие их на этой основе сотрудничества со студентами. Основу такого познания образует надситуативный тип мышления. Сотрудничество, в свою очередь, выступает как критерий, как признак успешности коммуникативной деятельности. Созданная и апробированная нами целенаправленная система проблемных задач, специальных упражнений для развития надситуативного мышления способствует формированию творческого педагогического мышления.

Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект № 16-06-00196а.

Литература

1. Кабардов М.К. Коммуникативно-речевые и когнитивно-лингвистические способности // В кн.: Способности и склонности. М., Педагогика, 1989. С. 103–128.
2. Кабардов М.К. Коммуникативные и когнитивные составляющие языковых способностей (Индивидуально-типологический подход): дис. ... д-ра психол. наук. М., 2001.
3. Кабардов М.К. Языковые способности: психология, психофизиология, педагогика. М.: Смысл, 2013. 400 с.
4. Кашапов М.М. Гносеологические основы исследования педагогического мышления как компетентности преподавателя // Труды Ярославского методологического семинара (методология психологии) / под ред. В.В. Новикова, И.Н. Карицкого и др. Ярославль: МАПН, 2003. Т. 1. С. 168–186.
5. Кашапов М.М. Акмеологические и психологические механизмы творческого мышления профессионала в контексте метакогнитивного подхода // Психологическое обеспечение национальных проектов развития общества: опыт, инновационные технологии, ментальные барьеры: материалы Международного конгресса, Кострома, 17-18 октября 2008 г. / отв. ред., сост. Н.П. Фетискин, А.Л. Журавлев. М.: Кострома: Костромской гос. ун-т, 2008. С. 165–170.
6. Кашапов М.М. Специфика метакогнитивного подхода к пониманию конфликтной компетентности // Метакогнитивные основы конфликтной компетентности / под науч. ред. проф. М.М. Кашапова. Ярославль: Яросл. гос. ун-т, 2012. С. 13–104.
7. Кашапов М.М. Метакогнитивное обоснование ситуативности/надситуативности мышления в качестве критерия оценки решения проблемных ситуаций в коммуникациях / М.М. Кашапов, И.В. Серафимович, Т.В. Огородова // Ученые записки Казанского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2015. Т. 157, кн. 4. С. 189–202.
8. Кашапов М.М. Психология творческого мышления: учеб. пособие / М.М. Кашапов. М.: ИНФРА-М, 2017. 436 с.
9. Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы. К психологическим основам научной организации труда, учения, спорта. Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1969. 278 с.
10. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. М.: 1961. 536 с.
11. Толочек В.А. Стили деятельности: ресурсный подход. М.: Институт психологии РАН, 2015. 366 с.

УДК 159.95

К вопросу определения интрасостояний в экстремальной психологии

Кузьмина Т. И. (ta-1@list.ru)
Московский государственный психолого-педагогический университет (г. Москва)

Ключевые слова: интрасостояние, экстремальные ситуации, поступок, «автоматическое» и осознанное действие

Аннотация. в статье кратко изложено обоснование необходимости изучения условий и факторов возникновения определенных состояний реализации поступков в экстремальной ситуации, представлена характеристика особого состояния, сопровождающего действия индивида в условиях неопределенной, кризисной или экстремальной ситуации

On the determination of intracondition in extreme psychology

Kuzmina T.I.

Keywords: intracondition, extreme situations, act, "automatic" and conscious action

Abstract. The article summarized the rationale for the study of the conditions and factors for certain conditions the implementation of actions in an emergency situation, with the characteristics of a particular state that accompanies an individual's actions under uncertainty, a crisis or emergency situation.

Критические, кризисные и экстремальные ситуации ведут к дистрессу и психологической травматизации человека. Экстремальная ситуация – это экзистенциальный запрос от жизни, ответом на который является поступок. Поступок, действие, реакция на то или иное событие может быть осознанным или неосознанным, но у него всегда есть процессуальное поле и результат. На осуществление осознанного ноодинамического поступка в экстремальной ситуации тратится больше времени, чем на психодинамическое действие «на автомате». Именно поступок признается многими исследователями как экзистенциально-смысловое наполнение поведения и межличностного взаимодействия субъектов (В. Франкл, А. Лэнгле, И. Ялом); и поступок определяет действие субъекта в бытийном контексте и он же формирует личность (С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, М.М. Бахтин).

«Автоматическое» действие намного реже объективно и субъективно оценивается как «правильное», нежели действие осознанное. Однако, практика психологической работы демонстрирует, что оценка субъектом совершенного поступка как «правильного» снижает в дальнейшем психологическую травматизацию и риск возникновения ПТСР.

При феноменологическом анализе поведенческих аспектов и описании переживаний субъектами различных состояний есть основания полагать, что в определенных ситуациях включается особое состояние психики или особая форма ориентировочной деятельности (П.Я. Гальперин), связанная с селекцией признаков наличной ситуации с точки зрения определения значимости для: а) гомеостаза б) адаптации в) выживания г) сохранения морально-ценностного ядра личности. Однако, психосемантическое выделение элементов описания сложных переживаний, наличествующих при нахождении субъекта в подобных состояниях, представляет существенные трудности.

К описанию природы возникновения и исследования таких состояний невозможно подойти без учета «единства и борьбы» существующих в психологии тенденций изучения феноменов. С одной стороны, подход с позиций понимания психики как отражения. Психика – субъективное отражение объективной реальности с точки зрения диалектического подхода, связывающего принцип развития с принципами системности и детерминизма (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, А.В. Брушлинский). С другой стороны – синергетический подход, открывающий необходимость изучать психику не саму по себе, а в системе целостного человека. Психическая деятельность направлена на обеспечение открытости человека как

сложной самоорганизующейся системы, устойчивость которой обеспечивается ее постоянным движением за пределы норм, требований ситуации, приводящего к усложнению системной организации (О.Г. Тихомиров) [1]. Подобная дихотомия открывает возможность сделать объектом [2] рассмотрения состояние, в котором человек находится в процессе принятия поведенческого решения и осуществления поступка в условиях неопределенности или экстремальных условиях. А предметом, в свою очередь – такое состояние субъекта (интрасостояние (ИНС), которое не просто сопровождает осознанное поведение и принятие решения, а обладает следующими качествами:

– в момент нахождения в ИНС структурируется новый опыт, субъективно в дальнейшем переживающийся как «правильный» поступок; решение, реализация которого осуществлена в интрасостоянии, субъективно переживается не только как «правильное», но и как «свое собственное»

– субъект способен постфактум описать свои действия и отдает себе отчет в том, что делает

– полученный новый опыт запоминается как алгоритм поведения

– данное состояние возникает, когда во сознании субъекта интуитивное встречается с когнитивным, а сознательное в психическом пространстве встречается с бессознательным – и то, и другое в равной мере управляет поведением человека.

С точки зрения философской интерпретации ИНС – это сознательное обращение к бессознательному в процессе решения актуальных задач в условиях неопределенности или экстремальных условиях. Включает в себя и «осторожную смелость», и «предвидение», и «быстроту ориентировки», которые Б.М. Теплов рассматривал при анализе характеристик мышления полководцев [4].

Существует некое состояние, сопровождающее отдельные варианты поведения, которое

1) возникает и существует в достаточно коротком временном диапазоне

2) может возникать спонтанно или под воздействием волевой регуляции в зависимости от тренированности индивида

3) реализует главную функцию – сохранения жизни и здоровья индивида (или его социального статуса, психологического лица),

4) в зависимости от включения процессов волевой регуляции ИНС индивида может восприниматься сторонним наблюдателем как а) бессознательная, рефлекторная, автоматизированная реакция на раздражитель; б) как автоматизированное действие не требующее сознательного контроля и в) как поступок, характеризующий структуру ценностных ориентаций индивида. В первом случае время инициации ИНС – мгновенно, во втором – с задержкой на оценку последствий деятельности в целом, а в третьем – после периода борьбы моральных установок, сшибки ценностных ориентаций и нравственных позиций индивида – более длительно нежели в первых двух случаях.

5) фокусирует, канализирует сознательные и бессознательные ресурсы психики индивида для выбора наиболее адекватной внешним условиям среды и внутренним индивидуально-личностным характеристикам субъекта самосохранительной реакции на внешний или внутренний раздражитель, что предполагает временное блокирование другой, параллельно поступающей, но незначимой информации, абстрагирование от других стимулов окружающей среды и выделение существенных признаков экстремальной или неопределенной ситуации.

6) обеспечивает мгновенную перенастройку психики в режим экстремального функционирования в интересах переработки наиболее угрожающего здоровью (жизни) индивида стимула.

7) пребывание в этом состоянии снижает уровень последующей психологической, а зачастую и физической травматизации субъекта при выходе из экстремальной ситуации и снижение проявлений общего адаптационного синдрома (реакции тревоги, явлений сопротивления, состояния истощения)

Таким образом, интрасостояние (ИНС) – предуготовленность и динамическая способность (характеристика) психики индивида оптимально реагировать на стимулы окружающей среды с учетом результатов селекции вариантов возможного целесообразного поведения. Настройка ИНС индивида зависит от уровня симультанности протекания психических познавательных процессов различной модальности, а также от уровня психологической готовности к поступкам в обычных, экстремальных условиях и условиях неопределенности. ИНС является тем состоянием, благодаря которому при восприятии экстремальной ситуации, производится принятие решения и осуществления поступка; ИНС является фоном, обеспечивающим интегральную готовность субъекта к адекватному опознанию окружающего и последующему действию в имеющихся условиях. Однако, ИНС у индивида не всегда реализуется на одном и том же уровне интенсивности. Данных уровней существует как минимум 2: нормативный и интенсивный. Если говорить об уровнях функционирования ИНС, то нормативный и интенсивный уровень схожи в том, что:

Нормативный уровень ИНС	Интенсивный уровень ИНС
нормативный уровень включается, когда нет объективной угрозы физическому бытию, но есть угроза Окружению Поведению Способностям Намерениям Ценностям Убеждениям Идентичности Миссии Смыслу) Ситуации: экзамен, межличностный конфликт, процесс воспитания, переговоры, сделки, собеседования, соревнования, публичные выступления и т.д. Вырабатывается: в тренингах, специальных занятиях, консультировании, терапии	интенсивный уровень включается тогда, когда есть прямая угроза физическому бытию. Ситуации: боевые действия, несчастные случаи, нападение на субъекта и применение самообороны, аварии, катастрофы и т.д. Вырабатывается: спонтанно в опыте, через участие в реальной ситуации пропедевтика способности перехода на данный уровень осуществляется в процессе учений и тренингов

1) возникают, когда субъект опознает сложившуюся ситуацию как экстремальную (понятие «экстремальности» в данном случае расширено и связано с тем, что угроза есть не только физическому бытию (угроза жизни), но и угроза Окружению, Поведению, Способностям, Намерениям, Ценностям, Убеждениям, Идентичности, Миссии, Смыслу)

2) включаются тогда, когда речь идет о субъективной экстремальности (ситуация может быть объективно не экстремальной (без витальной угрозы), но субъективно восприниматься как экстремальная)

3) обеспечивают реализацию оптимального поведения и достижения некоего результата, персонально оцениваемого как положительный

4) способствуют поддержанию психологического гомеостатического равновесия, минимизируют психологическую травматизацию

Данные уровни отличаются тем, что:

1) нормативный уровень включается, когда нет объективной угрозы физическому бытию, но есть угроза Окружению, Поведению, Способностям, Намерениям, Ценностям, Убеждениям, Идентичности, Миссии, Смыслу.

2) интенсивный уровень включается тогда, когда есть прямая угроза физическому бытию

Согласно фрактальному подходу, поведение человека, находящегося в нормативном уровне ИНС по принципу организации относительно соответствует поведению на интенсивном уровне. Именно поэтому важно для экстремальных профессий включать в тренировки опыт, максимально приближенный к реальности.

Литература

1. Клочко В.Е. Самоорганизация в психологических системах: проблема становления ментального пространства личности. Введение в трансспективный анализ. Томск, 2005.
2. Панов В.И. Психические состояния как объект и предмет психологического исследования // Мир психологии. 1998. N 2. С. 20–35.
3. Психология состояний. Хрестоматия / под ред. А.О.Прохорова. М.: ПЕР СЭ; СПб.: Речь, 2004.
4. Теплов Б.М. Ум полководца (опыт психологического исследования мышления полководца по военно-историческим материалам // В кн.: Теплов Б.М. Избр. труды. В 2-х т. Т.1. М., 1985. С.223–305.

УДК 159.9

Диагностика и коррекция эмоциональных комплексов обучающихся в период адаптации к школе

Логутова Е. В. (logutovae@mail.ru)
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный университет» (г. Оренбург)

Ключевые слова. Эмоциональные комплексы; адаптация к школе; тревожность; страхи; личностные универсальные учебные действия.

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы, связанные с началом школьного обучения первоклассников. Приводятся данные психологической диагностики эмоционального состояния школьников в период адаптации к школе. В статье рассматриваются возможности коррекционной работы с детьми, нуждающимися в повышенном внимании к их эмоциональному состоянию уже с первых дней пребывания в школе, приводятся возможные причины повышенной тревожности обучающихся первых классов. Своевременная коррекция эмоциональных комплексов с использованием методов арт-терапии, работы с коллективом школьников, родителями и учителями способствует снижению тревожности и страхов у младших школьников. В статье приводится динамика изменений уровня тревожности и страхов у обучающихся после проведения коррекционной работы. Проблема эмоциональных нарушений и их коррекции принадлежит к числу наиболее важных в детской психологии и педагогике. Особенно актуальной данная проблема становится сегодня, в условиях внедрения новых федеральных государственных стандартов в образование, где особое место отводится формированию личностных универсальных учебных действий, к которым относятся эмоциональная стабильность, внутренняя тревожность, самооценка, внутренняя позиция школьника. Индивидуальная и групповая работа с обучающимися младших классов по коррекции тревожности и страхов способствует активному формированию и развитию личных универсальных учебных действий.

Diagnostics and correction of emotional complexes enrolled in the period of adaptation to school

Logutova E. V.

Keywords. Emotional complexes; adaptation to school; anxiety; fears; personal universal educational actions.

Abstract. The article discusses the problems associated with the beginning of schooling first-graders. Provides data of psychological diagnosis of the emotional state of students in the period of

adaptation to school. The article discusses the possibility of remedial work with children in need of special attention to their emotional state from the first days of stay in school, lists the possible causes of anxiety of students of the first class. Timely correction of emotional complexes using methods of art therapy, working with a group of students, parents and teachers contributes to reducing anxiety and fear in primary school children. The article presents the dynamics of changes in the level of anxiety and fear in the students after the remedial work. The problem of emotional disorders and their correction is among the most important in child psychology and pedagogy. Especially actual this problem becomes today, in the conditions of introduction new Federal state standards in education, with special emphasis on the formation of personal universal educational actions, which include emotional stability, internal anxiety, self-esteem, the internal position of the student. Individual and group work with students of junior classes for the correction of anxiety and fear contributes to the active formation and development of personal universal educational actions.

Начало обучения в школе – один из сложных и ответственных моментов в жизни детей, как на социально-психологическом, так и на физиологическом уровне. Нарушения процесса адаптации сказываются на становлении ученика как субъекта учебной деятельности и самой учебной деятельности в целом.

Последние десятилетия характеризуется ухудшением состояния здоровья детей разных возрастных групп. Наиболее выраженный рост частоты функциональных расстройств, хронических болезней, нарушений физического развития и снижения функциональных возможностей отмечается на этапе начала школьного обучения. Все чаще врачи, педагоги, психологи говорят о серьезных нарушениях в эмоциональной сфере личности младших школьников. Постоянные стрессы, усиление эмоциональной напряженности, высокие требования к учащимся (особенно в школах повышенного уровня образования лицеях и гимназиях) приводит к школьным неврозам.

Отслеживание эмоционального состояния учащихся первых классов начинается с момента поступления детей в школу. В условиях внедрения федеральных государственных образовательных стандартов второго поколения особое значение приобретает необходимость диагностики и коррекции эмоционального состояния школьников, так как это напрямую связано с формированием и развитием у обучающихся личностных универсальных учебных действий.

В начале школьного обучения личностные универсальные учебные действия самоопределения, смыслообразования и нравственно-этической ориентации определяют личностную готовность ребенка к обучению в школе. Личностная готовность включает мотивационную и коммуникативную готовность, сформированность Я-концепции и самооценки, эмоциональную зрелость ребенка. Сформированность социальных мотивов (стремление к социально значимому статусу, потребность в социальном признании, мотив социального долга), а также учебных и познавательных мотивов определяет мотивационную готовность первоклассника. Существенным критерием мотивационной готовности является первичное соподчинение мотивов с доминированием учебно-познавательных [2]. Сформированность Я-концепции и самосознания характеризуется осознанием ребенком своих физических возможностей, умений, нравственных качеств, переживаний (личное сознание), характера отношения к нему взрослых, определенным уровнем развития способности адекватно и критично оценивать свои достижения и личностные качества. Эмоциональная готовность к обучению выражается в освоении ребенком социальных норм проявления чувств и в способности регулировать свое поведение на основе эмоционального предвосхищения. Ее показателем является развитие высших чувств – нравственных переживаний (чувство гордости, стыда, вины), интеллектуальных чувств (радость познания), эстетических чувств (чувство прекрасного). Выражением и квинтэссенцией личностной готовности к школе является сформированность внутренней позиции как готовности принять новую социальную позицию и роль ученика, предполагающей высокую учебно-познавательную мотивацию[1].

Выделяют следующие критерии сформированности внутренней позиции школьника:

– положительное отношение к школе, чувство необходимости учения, т. е. в ситуации необязательного посещения школы ребенок продолжает стремиться к занятиям специфически школьного содержания;

– проявление особого интереса к новому, собственно школьному содержанию занятий, что отражается в предпочтении уроков школьного типа урокам дошкольного типа, в наличии адекватного содержательного представления о подготовке к школе;

– предпочтение классных коллективных занятий индивидуальным занятиям дома, положительное отношение к школьной дисциплине, направленной на поддержание общепринятых норм поведения в школе; предпочтение социального способа оценки своих знаний – отметки дошкольным способам поощрения (сладости, подарки и т.п.) [3].

Школьный возраст открывается критическим, или переломным, периодом, который был описан в литературе как кризис семи лет. Кризис семи лет совпадает с началом школьного обучения и периодом активной адаптации к школе.

На протяжении ряда лет в МОАУ «Лицей №1» г. Оренбурга осуществляется диагностическая и коррекционная работа с первоклассниками по отслеживанию и своевременной коррекции эмоционального состояния детей в период адаптации к школе. Начальную информацию дает психологическая экспресс-диагностика «Первые дни ребенка в школе». В 2015-2016 учебном году эта психодиагностика показала, что 95,3% первоклассникам в школе очень нравится, наиболее привлекательными для 67,7% учащихся стали учебные занятия, а 28% ребят выбрали перемены в качестве наиболее приятного время препровождения в школе. Для большинства первоклассников главными в школе стали уроки: читать и работать с учебником выбрали 24,3%, выполнять письменные задания – 31,3%, слушать рассказ учителя – 34,5% учеников.

Касательно времени, проводимого первоклассниками вне стен школы, наиболее привлекательными оказались такие виды деятельности как игра (36,9%) и чтение книг (30,2%). В качестве альтернативы школьному обучению 58,7% учащихся выбрали проведение времени дома с мамой, кроме того, 28,4% первоклассников выбрали бы свободные игры и отдых и лишь 11,4% возвращение в детский сад.

При общей вполне благоприятной ситуации для начала школьного обучения была выявлена группа первоклассников, нуждающаяся в повышенном внимании к их эмоциональному состоянию уже с первых дней пребывания в школе. Выявление причин такого состояния учащихся показало, что трудности в школьной адаптации связаны с неблагоприятной семейной атмосферой. Для более точного прогноза и своевременного принятия мер родителям этих первоклассников предлагается консультация с психологом и социальным педагогом школы.

В диагностике эмоциональных комплексов младших школьников, таких как тревожность, страхи, агрессия принимали участие учащиеся первых классов муниципального автономного общеобразовательного учреждения «Лицей №1» г. Оренбурга. Среди обследованных школьников (n = 96) выявилась группа с высоким уровнем проявления тревожного симптомокомплекса (n = 20). Диагностика осуществлялась с помощью проективных методик «Несуществующее животное» и «Кинетический рисунок семьи».

Для выявления общего числа страхов и их направленности использовалась методика А.И. Захарова, диагностирующий социально-опосредованные страхи, медицинские и пространственные страхи, страхи причинении ущерба и сфокусированные страхи (пожар, одиночество, смерть и т.д.).

Результаты диагностики эмоциональных симптомокомлексов обучающихся, полученных с помощью проективных методик «Несуществующее животное» и «Кинетический рисунок семьи» представлены в таблице 1.

Таблица 1. Результаты диагностики эмоциональных симптомокомлексов учащихся 1-ых классов (n = 20)

№ испыту-емого	Интерпретация рисунков
1	Анализируя рисунок, мы видим признаки тревожности: мальчик несколько раз стирал рисунок, не знал где его расположить. При рисовании сильно нажимал на карандаш. Рисунок находится чуть ниже центра – возможно испытуемый не уверен в себе, низкая самооценка. Ребенок назвал свое животное «человекоосьминог» – уподобление морды на лицо, щупальца на руки говорит об инфантильности, эмоциональной незрелости. Приоткрытый рот говорит о болтливости. Присутствуют признаки агрессии глаза пустые глазницы
2	Испытуемый назвал свое животное живой скелет. Мы видим элементы агрессии, которые проявляются в таких символах агрессии как пустые глазницы, наличие острых углов, рот с зубами, нарисован меч. Об агрессии говорит также название рисунка. Несколько раз стирал рисунок – это говорит о тревожности. Повышение рисунка говорит о стремлении соответствовать высокому социальному стандарту, стремлением к эмоциональному принятию со стороны окружения. Контуры линий видны отчетливо.
3	Рисунок расположен в норме. Голова повернута влево – страх перед активным действиям, нерешительность. Уши выражают заинтересованность информацией, по-видимому, для девочки важно мнение окружающих о себе. Прорисовка губ говорит о чувственности. Хорошо видна прорисовка глаз, ресниц – заинтересованность в восхищении окружающих внешней красотой и манерой одеваться. На голове также располагаются рога агрессия, защита от окружающих. Крылья – уверенность в себе, завоевание места под солнцем. Присутствуют признаки агрессии – наличие острых углов. Тревожность проявляется в штриховке рисунка, жирные контуры крыльев, рога, ушей, хвоста. Хвост опущен вниз – недовольство собой. Название рисунка «летунок» говорит о демонстративности собственного разума, знаний.
4	Животное находится в нижней части листа – это говорит о заниженной самооценке, возможно неуверенности в себе. Видны проявления повышенной тревожности: рисунок сильно затушеван, много раз стирал. Рисунок имеет «запачканный» вид, что говорит о легком напряжении во время рисования. Видны признаки агрессии – острые углы. Хвост повернут вправо – это отношение к своим действиям и поведению. Наличие гривы подчеркивает свой пол. Рисунок называется «конвербль» – такое название говорит о конкретной установке при ориентировке и адаптации.
5	Рисунок называется «сильно мохнатая обезьяна». Он расположен в нижней части – неуверенность в себе, низкая самооценка, нерешительность. В рисунке видны признаки повышенной тревожности – опора для ног земля. Рисунок почти весь заштрихован, штрихи выходят за контур – возможно у девочки нехватка социальных контактов, общения. Присутствуют признаки агрессии – острые углы. Глаза видны с прорисовкой радужки, что говорит о страхах. Зачерненный рот – опасения, недоверие. Хвост смотрит вверх – решительное отношение к своим действиям, поступкам
6	Рисунок расположен в норме чуть левее от центра. Присутствуют признаки агрессии – это рот с зубами, рога, когти, наличие острых углов. Название

	рисунка «горгон» говорит тоже об агрессии. Животное стоит в позе защиты (верхние конечности почти скрещены на груди). Скорее всего, это защитно-ответная агрессия, защита от окружающих. Ребенок уверен в себе, возможно, пытается завоевать себе место под солнцем. Ноги соединены точно, что говорит о контроле за рассуждениями.
7	Девочка назвала свое животное – «котапес». Рисунок расположен в верхней части листа, что говорит о высокой самооценке, недовольстве своим положением в социуме, а также недостаточное признание ее окружающими. Мы видим признаки тревожности: девочка несколько раз стирала рисунок, контуры линий жирные, рисунок полностью затемнен. Имеются признаки агрессии: острые уши, скорее всего она носит защитный характер. Ресницы говорят о демонстративности поведения ребенка. Хвост смотрит вверх -выражает бодрое отношение к своим действиям.
8	Анализируя рисунок, мы видим признаки тревожности: испытуемый несколько раз стирал рисунок, он в некоторых частях зарисован. Рисунок находится в центре. У «крыло-человека» (животного) имеется 2 головы, возможно, она 2-личностный человек. Рисунок выполнен небрежно. Присутствуют признаки агрессии – острые углы. Наличие дополнительных рук, копыт говорит об уверенности в себе, завоевании себе места под солнцем. На рисунке показано, что животное привязано к камню – скорее агрессия носит защитную окраску по отношению к чему-то или к кому-то. Уподобление животного человеку, говорит о ее эмоциональной незрелости, возможно инфантильности
9	Анализируя рисунок, можно отметить то, что рисунок находится в нижней части листа, возможно неуверенность в себе, нерешительность, и низкая самооценка. Мы видим признаки агрессии, которые выражаются в наличии пасти с острыми зубами, название тоже говорит об этом «больно зубастая ящерица». Вероятно, она носит защитный характер. Девочка человек действия, деятельности – об этом говорит направленная голова вправо. Непомерно большая голова говорит о том, что ребенок ценит рациональное начало. Испытуемый рисовал спокойно, однако здесь присутствуют признаки тревоги: рисунок закрашен, а также опора под лапами, нехватка общения, социальных контактов
10	Рисунок расположен в нижней части листа – возможно, неуверенность в себе, недовольство своим положением в социуме, у нее низкая самооценка. Рога носят защитный характер от окружающих. Наличие дополнительных рук, крылья говорят о том, что девочка пытается завоевать себе место под солнцем. Ребенок – человек боязливый, глаза прорисованы с радужкой. Присутствуют признаки тревоги: небольшая штриховка, контуры линий жирные. Название животного «котомышмашинослон» – это склонность к фантазированию.
11	Рисунок называется «робокот» и расположен ближе к верхней части листа. У испытуемого высокая самооценка, недовольство своим положением в социуме, недостаточное признание его сверстниками. При анализе рисунка заметны признаки агрессивности, о чем говорит мускулатура человека, наличие острых углов. Голова нарисована в профиль, но нет глаз. Такое положение рисунка рассматривается как проявление закрытости ребенка, ухода от общения. Отсутствие таких основных деталей лица, как глаза может указывать на определенные трудности в человеческом общении или его отрицание. Предполагается, что агрессивность испытуемого связана с его стремлением доминировать над сверстниками, прибегать к силе, как средству привлечения

	внимания, что возможно и является причиной возникновения трудностей в общении с другими детьми группы.
12	Испытуемая назвала свое животное «дукон». Рисунок находится в нижней части листа испытуемая, возможно, не уверена в себе, низкая самооценка, нерешительность. Рисунок получился крупным, что свидетельствует о напряжении и повышенной тревожности. Элементами агрессии выступают острые углы пальцев, рог – эта агрессия выступает в роли защиты от окружающих ее людей. Хвост пышный, это говорит о том, что девочка с сомнением относится к своим решениям, сомнение в собственной правоте. Наличие дополнительных рук, глаз говорит о том, что девочка стремится завоевать себе место под солнцем, увлекается деятельностью.
13	Испытуемая назвала свое животное «огнетоп», в этом существе видны признаки агрессии: острые углы, острые когти на пальцах, агрессивная поза животного. Повышение положения рисунка на листе бумаги говорит о стремлении соответствовать высокому социальному стандарту, стремлением к эмоциональному принятию со стороны окружения. У девочки, возможно, есть потребность в общении с детьми, но она не удовлетворяется. Все животное затушевано, в некоторых местах виден сильный нажим на карандаш это говорит о повышенном уровне тревожности
14	Животное называется «пегас-единорог». Рисунок расположен чуть ниже от центра, возможно девочка не уверена в себе, низкая самооценка, нерешительность. Видны элементы агрессии – рог, клюв, наличие острых углов. Агрессия носит защитный характер от окружающих. Виден сильный нажим на карандаш, контуры жирные, туловище затушевано все это говорит о том, что у девочки повышенная тревожность. Перья говорят о демонстративности, самооправдании, завоевании себе места под солнцем.
15	Рисунок расположен в верхней части листа, это говорит о стремлении соответствовать высокому социальному стандарту, стремлением к эмоциональному принятию со стороны окружения. Рисунок получился огромным, некоторые детали затушеваны у мальчика повышенная тревожность. Лапы короткие, возможно, отсутствие стремления вместе с чувством неадекватности. Открытый рот, глаза без прорисовки говорят о страхе, тревожности, легком опасении. Элементами агрессии являются когти на лапах. Животное испытуемый назвал «дугар».
16	Испытуемый назвал свое животное «керкозавр», такое название говорит об агрессивности. Также элементами агрессии являются острые шипы, рот с зубами, лапы с острыми когтями – это все носит защитный характер от окружающих. Рисунок получился очень крупным, видны места затемнения, т.е. у мальчика повышенный уровень тревожности. Прорисовка глаз говорит о страхах у мальчика. Лапы короткие, возможно мальчику не хватает социальных контактов, или они не удовлетворяются в полной мере.
17	Испытуемый назвал свое животное «крылотоп». Рисунок расположен чуть ниже от центра, возможно мальчик не уверен в себе, низкая самооценка. В рисунке видны элементы агрессии: острый клюв, острые когти (вербальная агрессия). Видны элементы повышенной тревожности – мальчик сильно затушевал туловище животного, несколько раз стирал его. Перья говорят о демонстративности, самоукрашении. Линии, удвоенные на одном клюве, говорят

	об опаске, подозрительности.
18	Рисунок расположен ближе к верхней части листа говорит о стремлении испытуемой соответствовать высокому социальному стандарту, стремлением к эмоциональному принятию со стороны окружения. У девочки, возможно, есть потребность в общении с детьми, но она не удовлетворяется. Контуры линий не уверенные, туловище животного затушевано повышенный уровень тревожности. Рисунок как бы размыт. Присутствуют элементы агрессии: острые углы, название тоже говорит само за себя – «верблюдозмей».
19	Испытуемая назвала свое животное «клеша». Рисунок расположен в нижней части листа, девочка не решительна, не уверена в себе, низкая самооценка. Опорой для лап является линия земли, у девочки, возможно нехватка общения, социальных контактов. Линии рисунка неуверенные, некоторые фрагменты затушеваны. Девочка несколько раз переспрашивала – все это говорит о повышенном уровне тревожности. Присутствуют элементы агрессии – острые углы, на лапах острые пальцы
20	Рисунок расположен чуть ниже центра листа, возможно девочка не уверена в себе, у нее низкая самооценка. Наличие острых углов говорит об агрессии, название «электроконь» тоже об этом говорит. Видны прорисовки некоторых линий контура – это защита от окружающих. Виден сильный нажим на карандаш, это говорит о напряженности, тревожности. Линии размашистые.

В ходе диагностики выделилась группа детей, которые не могут использовать традиционные психотехники самокоррекции вследствие личностных или семейных особенностей, либо степень страха настолько велика, что препятствует его естественной переработке. Чаще всего переживание страхов встречаются у детей из эмоционально неблагополучных семей, а также выявляется у детей в процессе социально-психологической адаптации к школе. В этом случае показана индивидуальная коррекционная работа психолога или терапевта с ребенком. В настоящее время психологами и терапевтами используются самые разнообразные методы коррекции эмоционально-личностных расстройств у детей (игротерапия, сказкотерапия, арт-терапия и т.п.). Все эти методы работают достаточно успешно, если соответствуют психическим особенностям как ребенка, так и терапевта, а также при наличии необходимых условий для работы. Последний фактор оказывается немаловажным: обустройство помещения для игротерапии, например, требует значительных организационных и финансовых затрат. Поэтому в современных условиях именно методы арт-терапии, в частности, психотерапии через рисунок, оказываются наиболее эффективными. Имеется еще два довода в пользу терапии через рисунок: детский рисунок является основным коммуникативным средством ребенка, средством выражения чувств, а также традиционной для детской субкультуры спонтанной психотехникой; рисование легко совмещается с другими техниками, применяемыми в детской психотерапии.

В основу, предлагаемой нами методики коррекционно-развивающей работы легли следующие принципы:

- рисунок рассматривается как сфера совмещения диагностики и коррекции;
- рисунок рассматривается как феномен, т.е. комплексно, когда любой отдельный показатель рисунка не может быть однозначно связан с какой-либо отдельной психологической характеристикой ребенка;
- любая характеристика рисунка со временем может изменять свое значение для одного и того же ребенка;
- рисование обязательно должно сопровождаться беседой терапевта с ребенком о его рисунке;

- главный персонаж рисунка является метафорой личности ребенка, а события, происходящие на рисунке – метафорами субъективного восприятия событий, в которые эмоционально вовлечен ребенок;
- принцип безопасности: использование метафорического пространства позволяет избежать прямого, грубого воздействия на психику ребенка;
- только с согласия родителей или опекунов;
- каждое занятие должно заканчиваться позитивными переживаниями ребенка.

Четкого алгоритма работы психолога выстроить не представляется возможным, поскольку каждая новая сессия совершенно не похожа на другие. Выше приведены вопросы, наиболее часто задаваемые психологом. Стоит особо отметить, что в случае повторения сюжета (что само по себе является диагностическим признаком), нужно настойчиво изменять, шаг за шагом, составные элементы сюжета, предлагая версии самому ребенку. При этом ребенок может принять или отвергнуть изменения. В любом случае, задачей психолога является организация «встречи» и взаимодействия персонажа с фигурой, которая вызывает страх, а также предложение ребенку в ходе развития сюжета ресурсов, которые помогут переработке страха. В ходе возможных «переговоров» персонажа с фигурой, вызывающей страх, можно разыграть действие по ролям, при этом роли полезно менять. Не следует ускорять процесс: если ребенок не чувствует достаточно ресурсов, чтобы преодолеть основной страх, полезно проработать «периферийные» страхи: рано или поздно, в том или ином обличье «коренной» страх проявит себя в рисунке.

Применяемые приемы коррекционных мероприятий реализовывались на группе детей выделенной в ходе диагностической работы и оказывали воздействие на их личностные особенности. Конечно, каждое занятие предусматривало решение нескольких задач, направленных как на коррекцию эмоциональных нарушений, так и на вызванный ими низкий уровень самооценки, также способствовало развитию коммуникативных навыков, позитивного восприятия себя и других, и имело как психологический и педагогический характер. Каждое занятие преследовало и диагностические цели. Коррекция эмоциональных нарушений заключалась в снятии аффективных переживаний для чего в первую очередь надо, было помочь детям избавиться от испытываемых страхов, чувства тревожности, которые препятствовали формированию адекватной самооценки, устойчивой внутренней позиции. Коррекционные мероприятия подбирались исходя из индивидуальных особенностей детей и имеющихся у них эмоциональных нарушений. На последних занятиях с детьми проводились диагностические мероприятие, для отслеживания эффективности программы. У всех ребят имелось расхождение между их притязанием и возможностью удовлетворить эти притязания. Кроме того, материал позволил углубить и конкретизировать положение о значении для возникновения аффекта неадекватности расхождения между уровнем притязаний ребенка, основанного на привычной для ребенка самооценки, и зарождающейся неуверенностью в себе.

Соотнесение диагностических данных полученных с помощью методики А.И. Захарова до начала коррекционных занятий были соотнесены с данными после проведения коррекционных занятий. Результаты представлены в таблице 2, рисунке 1.

Результаты сравнительной диагностики показывают, что в ходе проведенной коррекционной работы со школьниками снизилось общее число испытываемых страхов по до пределов возрастной нормы, определенной А.И. Захаровым [4], в среднем на одного ребенка это число стало составлять 8 страхов. Значительно уменьшилось число социально-опосредованных страхов, дети смогли избавиться от ярко сфокусированных страхов: одиночества, пожара, войны и др., избавились от страхов, связанных с причинением ущерба. В ходе занятий дети могли свободно манипулировать с предметом страха, придумывать и разыгрывать различные истории, которые заканчивались положительно, что, безусловно, способствовало формированию у детей уверенности в себе и эмоциональной стабильности.

После проведения коррекционной работы число возрастных страхов уменьшилось до 8 единиц (в среднем) на каждого ребенка, это не значит, что коррекционные методы и

приемы действовали не эффективно. Так как страхи ребенок все равно в определенном возрасте испытывать будет и страх является необходимым аффективным звеном, в поведении мобилизующим действия, направленные на самосохранение или преодоление опасности.

Таблица 2. Динамика изменения числа испытываемых страхов младших школьников.

№	Общее число страхов		Социально опосредованные страхи		Медицинские страхи		Простра нственные страхи		Страхи связан ные с причинением ущерба		Четко сфокусирова-нные страхи	
	н	к	н	к	н	к	н	к	н	к	н	к
1	16	7	4	1	-	-	2	-	1	-	1	-
2	19	8	5	1	2	-	-	-	-	-	1	-
3	19	9	4	1	2	-	3	-	-	-	1	-
4	15	8	3	1	1	-	1	-	1	-	1	-
5	16	6	4	-	2	1	1	-	-	-	1	-
6	18	11	3	1	2	1	1	1	-	-	1	-
7	17	7	4	1	-	-	1	-	2	-	1	-
8	15	9	5	1	2	-	1	-	3	-	-	-
9	14	10	6	2	-	-	1	-	1	-	1	-
10	16	7	4	1	-	-	2	-	1	-	1	-
11	19	8	5	1	2	-	-	-	-	-	1	-
12	19	9	4	1	2	-	3	-	-	-	1	-
13	15	8	3	1	1	-	1	-	1	-	1	-
14	16	6	4	-	2	1	1	-	-	-	1	-
15	18	11	3	1	2	1	1	1	-	-	1	-
16	17	7	4	1	-	-	1	-	2	-	1	-
17	15	9	5	1	2	-	1	-	3	-	-	-
18	14	10	6	2	-	-	1	-	1	-	1	-
19	16	7	4	1	-	-	2	-	1	-	1	-
20	19	8	5	1	2	-	-	-	-	-	1	-
всего	333	165	85	20	24	4	24	2	17	0	18	0

Полученные данные позволяют судить о том, что данная система работы, направленная на преодоление эмоциональных нарушений в виде чувства страха и тревожности, ведет к формированию адекватной самооценки, способствует воспитанию уверенности в себе, устойчивой внутренней позиции. Так как уменьшение числа испытываемых страхов ведет к уменьшению процента индекса тревожности, что в свою очередь способствует сбалансированию между уровнем притязаний и самооценки в сторону завышения последней.

Проблема эмоциональных нарушений и их коррекции принадлежит к числу наиболее важных в детской психологии и педагогике. Большое внимание уделяется этим вопросам, и работам в данном направлении. «Под эмоциональными нарушениями понимается аффективные нарушения создающие трудности в формировании у ребенка адекватного образа мира, активной позиции, устойчивости и подвижности в отношении с этим миром. Эмоциональные нарушения в последствии ведут к дезадаптации личности» [5, С. 13].

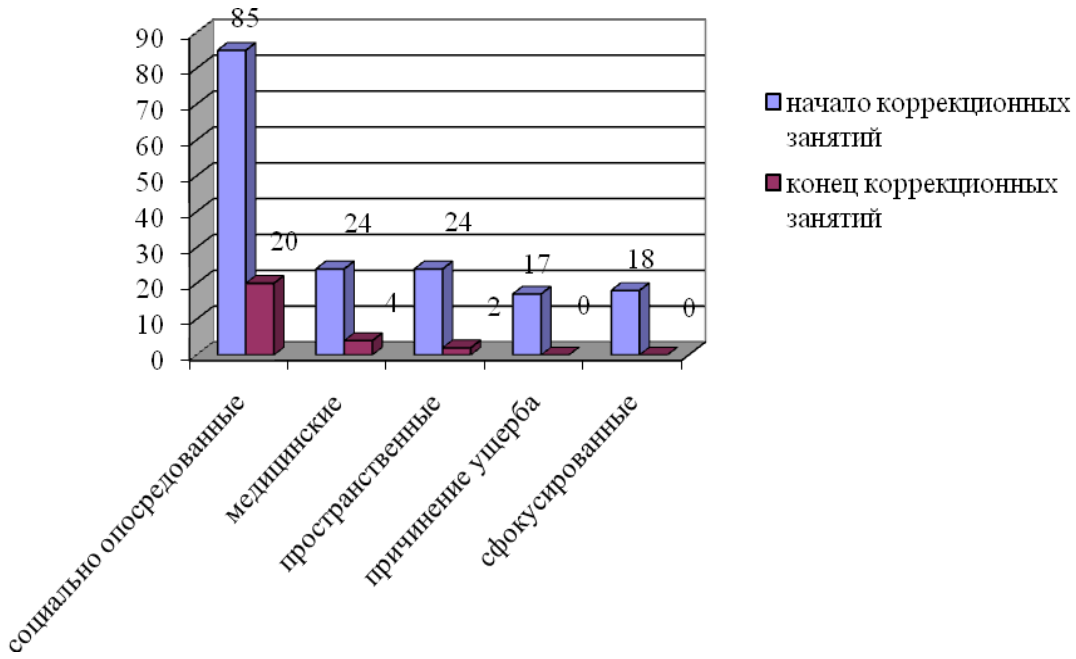


Рис. 1. Динамика изменения числа испытываемых страхов младших школьников

По мере становления личностных действий ребенка функционирование и развитие универсальных учебных действий проходит большие изменения. Регуляция общения, объединения и сотрудничества проектирует определенные достижения и результаты ребенка, что также приводит к изменению характера его общения и Я-концепции.

Своевременная психодиагностика необходима для того, чтобы:

- обеспечить контроль за динамикой психического развития детей;
- дать возможность определить программу дальнейшей работы с ребенком с целью создания оптимальных условий развития, установить направление продуктивного развития детей;
- проверить, насколько эффективна психопрофилактическая работа, провести сравнительный психологический анализ различных систем, подходов, методов воспитания и обучение с целью выявления их развивающегося эффекта и выработке рекомендаций;
- выбрать наиболее актуальную тематику психологического просвещения.

Литература

1. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2008.

2. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. и др. / под ред. А.Г. Асмолова Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. 2-е изд. М.: Просвещение, 2011.

3. Емельянова, Н.И. Воспитание положительного отношения детей к школе // Воспитатель. 2010. N 10, С. 61–67.

4. Захаров А.И. Дневные и ночные страхи у детей. СПб.: Речь, 2005.

5. Лебединский В.В., Никольская О.С., Баянская Е.Г. Эмоциональные нарушения и их коррекция в детском возрасте. М., 1990.

УДК 159.9

Идиографический метод исследования психологических факторов диалогической профессиональной коммуникации студентов медиков

Мазелис В. В. (vera.mazelis@mail.ru)
Владивостокский государственный университет экономики и сервиса (г. Владивосток)

Ключевые слова: психологические факторы; диалогическая профессиональная коммуникация; репертуарные решетки

Аннотация. Обоснована необходимость использования идиографического метода исследования диалогической профессиональной коммуникации студентов медиков, ее психологических факторов развития. Проведено диагностическое исследование с помощью модифицированных методик: «Репертуарный тест ролевых конструктов» и «Ранговая решетка». Реализован математико-статистический анализ полученных данных с использованием авторской программы статистической обработки психологических данных для репертуарной и ранговой решеток.

Ideographic method of a research of psychological factors of dialogical professional communication medical students

Mazelis V.V.

Keywords: psychological components; professional communication in the dialogue mode; repertoire lattices.

Abstract. Need of use of an ideographic method of a research of professional communication in the dialogue mode of medical students, her psychological components. Diagnostic testing by means of the modified techniques is conducted: "The repertoire test of role constructs" and "A rank lattice". The mathematico-statistical analysis of the obtained data with use of the author's program of statistical processing of psychological data for repertoire and rank lattices is realized.

Проблема профессиональной коммуникации в режиме диалога студентов медиков в структуре психологического знания рассматривается как важное условие успешности будущей профессиональной деятельности.

Особую значимость приобретает идиографический подход, который строится на анализе индивидуальной структуры личности человека, описываемой в системе собственных конструктов, на языке самого испытуемого. Данный подход представляет собой операциональную реализацию индивидуально-ориентированного подхода, целью которого является реконструкция индивидуальной системы взаимосвязи в коммуникации и выявление глубинных личностных конструктов.

В связи с этим становится актуальным изучение коммуникативных способностей, проявляющихся в общении с другими и включающими в себя умение слушать, понимать другого, устанавливать личные и деловые взаимоотношения. По Б.М. Теплову, способность – это индивидуальное свойство, психологическая особенность, отличающая одного человека от другого. Таким образом, способность коренится в самой личности.

Кроме того, способность – это индивидуально-психологическая особенность, имеющая отношение к успешности выполнения теоретической и практической деятельности.

В логике идиографического подхода были подобраны диагностические методики: «Репертуарный тест ролевых конструктов» Дж. Келли и «Ранговые решетки» Ф. Салмон и Д. Баннистер, которые были модифицированы для проведения исследования диалогической профессиональной коммуникации студентов медиков [2; 6].

Репертуарный тест ролевых конструктов определил содержание диалогической профессиональной коммуникации студентов медиков, в то время как Ранговая решетка

позволила определить структуру профессиональной коммуникации в режиме диалога студентов медиков. Результаты пилотажного исследования позволили выявить ролевой список для репертуарной решетки, а также элементы и конструкты для ранговой решетки.

Репертуарный тест проводился в три этапа: диагностика индивидуальных особенностей социальной перцепции, семантический анализ системы личностных конструктов и оценка уровня значимости связей между конструктами.

Для выявления релевантных конструктов для ранговой решетки студентов медиков был использован «Опросник речевого поведения» по В.В. Латынову, адаптированный И.П. Шкуратовой [3].

В качестве методологического основания исследования диалогической профессиональной коммуникации выступило представление о смыслообразовании, как источнике развития диалогической профессиональной коммуникации, представленный работами психологов Е.Ю. Артемьевой, Дж. Келли, О.В. Митиной, В.Ф. Петренко, В.И. Похилько, В.П. Серкина, И.П. Шкуратовой, А.Г. Шмелева и др. Исходя из этого предположения, диалогичность профессиональной коммуникации рассматривается нами как личностное новообразование, возникающее в процессе профессионального образования у студентов медиков.

Анализ исследований Л.Г. Дмитриевой, С.С. Либиха, В.А. Ташлыкова и др. по вопросам взаимодействия в диалогической коммуникации, позволил обосновать ведущую роль субъективно-конструктивного фактора диалогической профессиональной коммуникации [1, 5].

Важное место в процессе диалогической профессиональной коммуникации исследователи уделяют методу беседы, а также личностным особенностям врача, ролевому поведению врача (В.А. Воробьева, Т.В. Константинова, В.А. Ташлыков, Л.А. Цветкова, А.А. Чазова и др.). Они отмечают важность субъективно-конструктивного фактора, таким образом, что при отсутствии настроя у врача на профессиональную коммуникацию диалогического типа, наблюдается низкий уровень взаимопонимания и недостаточный уровень результативности лечения.

Современные исследователи А.П. Василькова, И.Н. Гурвич указывают на взаимосвязь влияния эмоциональных характеристик врача и результатов лечения.

А.А. Леонтьев, А.К. Маркова, И.С. Мыльникова отмечают, что любой медицинский работник мотивирован на встречу с потенциальным больным, так как от этого зависит его профессиональная карьера и положение в обществе [4].

Анализ исследований психолого-педагогических работ позволил заключить, что диалогичность профессиональной коммуникации объясняется следующей системой психологических факторов: субъективно-конструктивным, эмоциональным и мотивационным.

Субъективно-конструктивный фактор, определяет личность как субъект развития диалогической профессиональной коммуникации студентов медиков. Эмоциональный и мотивационный факторы в структуре диалогической профессиональной коммуникации выступают в качестве инструментальных. Основные результаты исследования.

Диалогическая профессиональная коммуникация представляет собой личностное новообразование, характеристику процесса профессионального общения студентов медиков.

Развитие диалогичности профессиональной коммуникации в образовательном процессе объясняется следующей системой психологических факторов: субъективно-конструктивным, эмоциональным и мотивационным.

Результаты диагностики с помощью репертуарных решеток при использовании авторской программы статистической обработки психологических данных выявили, что для студентов медиков ведущими личностными конструктами являются: доброта, энергичность, агрессивность, честность, справедливость.

В результате проведенного исследования с помощью репертуарных и ранговых решеток было выявлено, что у студентов медиков конструкт «способность устанавливать

профессиональные контакты» проявляется в ситуации, когда врач «советует» (35,7%). Наличие корреляционной связи между конструктами «легко устанавливаю профессиональные контакты» и «советую» подтвердило, что между данными конструктами существует взаимосвязь, что подтверждено коэффициентом Спирмена ($r = 0,65$ при $\rho \leq 0,01$). Такие конструкты, как «общительность» (18,0%), «профессионализм» (10,0%), «уверенность» (10,0%), «трудолюбие» (7,0%), необходимые студентам медикам, имеют низкое процентное содержание в общем объеме выборки, не являясь важными личностными конструктами, что подтверждает недостаточный уровень развития диалогичности профессиональной коммуникации студентов медиков.

Литература

1. Дмитриева, Л.Г. Психология субъект-субъектного взаимодействия: монография / Л.Г. Дмитриева. СПб.: Инфо-да, 2011.
2. Келли Дж. Теория личности. Психология личностных конструктов / Дж. Келли. – СПб: Речь, 2000. – 256 с.
3. Латынов, В.В. Стили речевого коммуникативного поведения: структура и детерминанты / В.В. Латынов // Психологический журнал. 1995. Т 16. N 6. С. 90–100.
4. Леонтьев, А.А. Психология общения / А.А. Леонтьев // Психология общения. 2-е изд., испр. и доп. М.: Смысл, 1997. 365 с.
5. Ташлыков В.А. Психология лечебного процесса / В.А. Ташлыков. Л., 1984. 192с.
6. Франселла, Ф., Баннистер, Д. Новый метод исследования личности / Ф. Франселла, Д. Баннистер. М.: Прогресс, 1987. 218 с.

УДК 159.9.075

Критерии успешности учителя глазами участников образовательного процесса

Матвеева Н.В. (Matv_1986@mail.ru)
Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова (г. Якутск)

Ключевые слова: успех; успешность; профессиональная деятельность учителя.

Аннотация. Актуальность изучения индивидуальности «успешного» учителя обусловлена «внешним» противоречием между стремительными социальными изменениями, предъявляющими высокие требования к современному человеку. В работе представлены результаты опроса учеников, родителей и старшего поколения с целью определения наиболее значимых критериев успешности учителей.

The teacher success criteria according the educational process participants opinion

Matveeva N.V.

Keywords: success; successful; teacher professional activity.

Abstract. The personality of "successful" teacher is in the centre of present-day interest due to "external" contradiction between rapid social changes and high demands on modern man. The paper presents the results of students, parents and the older generation questioning made in order to identify the most important criteria for successful teachers.

В обществе людей исторически насчитывается несколько тысяч различных профессий. Многие из них приходят и уходят, расчленяются, умножаются и видоизменяются. Но среди всех профессий есть такая, которая на всем протяжении истории человечества всегда остается с людьми, сохраняя в веках свое древнее название и свою сущность. Это – профессия учителя. Учитель – это тот, кто учит и воспитывает, развивает и

наставляет, пестует, опекает и руководит, т.е. ведет своих питомцев со ступеньки на ступеньку жизненного пути [3]. А главное – он учит жить, мыслить, чувствовать, трудиться, быть творцом и активным деятелем.

В процессе обучения в школе дети, как правило, подвержены влиянию со стороны учителя. При этом не столь важно, какой предмет он преподает, но еще более существенно то, что представляет собой учитель как личность.

Исследования последних лет показывают, что не только профессионализм и интеллигентность учителя влияют на его учеников, а целый ряд особенностей индивидуальности, деятельности, поведения.

Актуальность изучения индивидуальности «успешного» учителя обусловлена «внешним» противоречием между стремительными социальными изменениями, предъявляющими высокие требования к современному человеку, и недостаточной изученностью проблемы индивидуализации оптимального акмеологического развития личности [2].

Термин «успешность» является одним из самых распространенных в языковой культуре современного российского общества, с помощью которого характеризуют профессиональную деятельность человека, достигшего высоких результатов [4]. При этом однозначного и внятного определения данного термина нет.

Профессиональное «акме» – это высший уровень профессиональных достижений, возможный для человека в данный отрезок времени. Оно выражается в сформированности у человека навыков профессионального общения, профессиональной зрелости, а также в возрастании разных видов профессиональной компетентности [1].

Провели опрос среди учеников, родителей и старшего поколения с целью определения наиболее значимых критериев успешности учителей.

В опросе участвовали всего 193 человека. На основании классификации возрастных периодов Дж. Биррена (1964), мы разделили всех опрошенных на 4 группы: от 12-17 лет (юность) – 93 человека, от 17 до 25 лет (ранняя зрелость) – 49 человек, от 25 до 50 лет (зрелость) – 31 человек, от 50 до 75 лет (поздняя зрелость) – 20 человек.

Было предложено дать понятие успешного учителя; благодаря каким качествам учитель может быть успешным; что является главным условием для достижения успеха.

Анализ результатов опроса позволил выделить ряд характеристик успешного учителя. В представлении людей успешный учитель ассоциируется, прежде всего, с личностью. Так, в описаниях, во-первых, подчеркиваются особенности личности (умный и интеллектуальный, справедливый, уравновешенный, терпеливый, ответственный); во-вторых, профессиональные категории (наличие «любимой работы», профессионализм, применяющий новые методики преподавания); в-третьих, характеристики социальных отношений (положение в обществе, здоровье, способность оказывать влияние, а также роль близких людей, их поддержка (семья, друзья). Необходимо также отметить такую тенденцию в представлениях, как желание преодолевать трудности, не сдаваться, причем обнаруживается осознание того, что решение проблем приносит чувство удовлетворения, стремление к самостоятельному решению, оптимизм.

Для людей в возрасте от 12 до 17 лет успешный учитель – это умный и интеллектуальный человек (46,2%), тот, у кого хорошие отношения с учениками и с коллективом (43%), тот, кто хорошо знает свой преподаваемый урок (40,9%). Они связывают представления об успешном учителе с доминированием внешних, социально признанных, критериев. Благодаря уму (37,6%), общительности (34,4%), терпению (33,3%) учитель может быть успешным. Целеустремленность (36,6%), наличие цели (33,3%), вера в положительный результат (31,2%) являются главными условиями достижения успеха. В качестве условий достижения успеха выступают как внешние факторы (обеспеченные родители и родственники), так и личностные ресурсы, обеспечивающие успех при отсутствии заинтересованности и добровольности в деятельности (упорство, терпение). На этом этапе происходит необходимость реализовать собственные способности, то есть добиться

самоактуализации. Другими словами, человек делает то, что, как ему кажется, может принести наибольшее удовлетворение и максимально способствовать его личностному росту.

В ранней зрелости (от 17 до 25 лет) успешный учитель – это человек, удовлетворенный своей деятельностью (30,3%), тот, кто объясняет и преподает доступным языком (30,4%), тот, кто применяет новые методики преподавания (29%). Они считают, что благодаря трудолюбию (39,1%), целеустремленности (34,8%), организованности (29%) учитель может быть успешным. Вера в себя (31,9%), целеустремленность (27,5%), стремление к саморазвитию (26,1%) являются главными условиями достижения успеха. Ведущим фактором развития является трудовая деятельность, а главными задачами возраста является профессиональное самоопределение. На этом этапе наблюдается тенденция к сохранению выбранного рода занятий. Это связано с тем, что к этому возрасту человек осваивается на работе и осознает реальные возможности своей карьеры.

В зрелом возрасте (от 25 до 50 лет) успешный учитель – это учитель, который объясняет и преподает доступным языком (67,7%), тот, кто объективно оценивает знания учащихся (64,5%), учитель, который относится справедливо ко всему (60%). Учитель может быть успешным благодаря мудрости (51,6%); здоровью (48,8%), ответственности (45,2%). Целеустремленность (42%), здоровье (38,7%), профессионализм (35,5%) являются главными условиями достижения успеха. Люди этого возраста проходили через кризис середины жизни, заключающийся в критической оценке и переоценке того, что было достигнуто в жизни к этому времени.

Людям старшего поколения (от 50 до 75 лет) успешный учитель – это учитель, который любит и посвящает себя целиком своей работе (70%), далее считают, что это учитель, который достигший своих целей (65%), потом это тот, кого уважают ученики, коллектив и родители; наличие опыта (по 60%). Учитель может быть успешным благодаря здоровью (60%), уму (55%); умению анализировать (55%). Здоровье (55%), семья (наличие детей) (50%); целеустремленность (45%) являются главными условиями достижения успеха. Основными показателями успешного учителя для испытуемых этой группы выступают удовлетворенность своей работой, достижение поставленных целей. Люди этого возраста уже не так сильны физически, общий запас энергии у них становится существенно меньше по сравнению с молодыми годами; поэтому для них здоровье является важнейшим фактором жизни.

На основе анализа ответов опрошенных людей можно сделать следующие выводы: успешный учитель – это учитель, который объясняет и преподает доступным языком; однако при определении личностных качеств, благодаря которым становится успешным, мнения испытуемых различаются: для юности – ум, общительность, терпение; для ранней зрелости – трудолюбие, целеустремленность, организованность; для зрелости – мудрость, здоровье, ответственность; для поздней зрелости – здоровье, ум, умение анализировать; главным условием достижения успеха является целеустремленность.

При описании успешного учителя наиболее часто указывают больше на внешние признаки достигнутого успеха (исключение составляет целеустремленность): профессионализм, наличие грамоты и награды, удовлетворенность своей работой, признание и уважение, материальная обеспеченность, семья, дети и образование.

Сравнительный анализ испытуемых разной возрастной группы представлений об успешном учителе показал, что с возрастом усиливается роль личностных критериев по сравнению с внешними: социально-статусными и материальными критериями.

С возрастом увеличивается значимость объективной оценки успешности (здоровье, благополучие в семье), чем количество внешних признаков успешности (профессионализм, удовлетворенность своей работой, материальная обеспеченность). В юном возрасте люди более склонны к внешним критериям успешности, например, таким как наличие награды, высокая зарплата. В ранней зрелости, зрелости и поздней зрелости люди становятся более склонными к внутренним критериям успешности как удовлетворенность своей жизнью

(работой, семьей, материальным положением, отношениями и т.д.), ощущение своей нужности и способности помогать другим людям, удовлетворять их потребности.

Литература

1. Бодалев А.А. Вершина в развитии взрослого человека. Характеристики и условия достижения. М.: Флинта - Наука, 1998.
2. Деркач А., Зазыкин В. Акмеология: Учебное пособие СПб.: Питер, 2003.
3. Маркова А. К. Психология труда учителя: Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1993.
4. Свергун О.Ю. Психология успеха, или как стать хозяином своей жизни. М.: АСТ-ПРЕСС, 2000.

УДК: 159.923

Значение понятия «жизненный мир» в дифференциальных исследованиях индивидуальности студентов вуза

Меньшикова Л.В. (pevl@narod.ru)
Новосибирский государственный технический университет (г. Новосибирск)

Ключевые слова: индивидуальность; жизненный мир студентов; типология жизненного мира; методика исследования жизненного мира.

Аннотация. Выделение конструкта «жизненный мир» как обобщенной психологической характеристики открывает принципиально новый подход для понимания жизненных сценариев студентов и их формирования в вузе. Однако высокий эвристический потенциал этого понятия сочетается со слабой разработанностью конкретных методических процедур, позволяющих исследовать жизненный мир. В статье обсуждается опыт применения опросника, разработанного автором для изучения жизненного мира студентов.

The meaning of the concept “life-world” in the differential research of personality of students

Menshikova L.V.

Keywords: personality; life-world of students; typology of life-world; methodology of the studyinglife-world.

Abstract. The allocation of the construct "life-world" as a generalized psychological characteristic opens a fundamentally new approach to understanding life scenarios of students and their formation at the University. However, the high heuristic potential of this concept combined with low elaboration of specific methodological procedures to investigate the life-world. The article discusses the experience of using the questionnaire developed by the author to study the life-world of students.

В отечественной психологии в настоящее время накоплен огромный массив эмпирических данных о разных характеристиках индивидуальности человека и установлены отдельные закономерности их развития в онтогенезе. Особо можно отметить исследования Б.М. Теплова и его учеников и последователей, которые внесли неоценимый вклад в создание основ дифференциальной психологии [10]. Нельзя не назвать и уникальный опыт многолетних комплексных исследований индивидуальности человека, которые проводились в Санкт-Петербургском (Ленинградском) университете под руководством Б.Г. Ананьева, и продолжают осуществляться его учениками [2; 5]. Необходимо также особо выделить работы пермской школы психологии, начатые под руководством В.С. Мерлина и успешно продолжающиеся его учениками и последователями [8]. Во всех перечисленных направлениях проявляется одна и та же тенденция, связанная со стремлением исследовать не

просто отдельные характеристики индивидуальности человека, но найти способ определения ее интегральных особенностей, которые определяют целые паттерны человеческого поведения и даже весь жизненный путь. Вводятся такие понятия, как «стиль деятельности», «стиль жизнедеятельности» и другие.

Одним из таких обобщенных понятий, отражающих способ восприятия человеком окружающего мира и формы организации своей жизнедеятельности, является понятие «жизненный мир», которое еще недостаточно освоено современной отечественной психологией.

В своем становлении это понятие долгое время носило статус научной метафоры (Э. Гуссерль [6], Л. Бинсвангер [3] и др.), которой еще предстояло доказать свое право войти в категориальный аппарат науки. Но систематическое изучение закономерностей жизненного пути Ш. Бюлер и ее сотрудниками в Венском психологическом институте [7], работы психологов экзистенциального направления, исследования отечественных психологов С.Л. Рубинштейна [9], Б.Г. Ананьева [2], К.А. Абульхановой-Славской [1] и др. способствовали тому, что этот термин обрел статус объяснительного понятия. Сегодня жизненный мир человека становится предметом конкретно-научного исследования: обращение к этому термину непосредственно связано с таким понятием как «стратегия жизни», которая характеризуется системой социокультурных представлений личности о своей будущей жизни.

Анализ научной литературы показывает, что понятие «жизненный мир человека» постепенно обретает все более выраженное психологическое содержание. Однако до сих пор этот психологический феномен является скорее теоретическим конструктом, попытки исследования которого сталкиваются со многими трудностями, носящими прежде всего конкретно-методический характер. Дело в том, что в психологии почти нет инструментальных процедур, которые позволяют провести диагностику жизненного мира человека и дать его психологическое описание.

Одна из основных задач нашего исследования состояла в разработке и апробации новой психодиагностической методики, позволяющей выделять типы жизненных миров студентов.

Введение понятия «жизненный мир» в рассмотрение психологических закономерностей развития студентов и разработка психодиагностических методов его исследования позволит, на наш взгляд, раскрыть важный интегрирующий аспект жизни индивидуальности и рассмотреть способы освоения студентами своего внутреннего и внешнего мира в условиях изменчивой современной социальной реальности.

Актуальность развития этого направления исследований обусловлена сложившейся к настоящему моменту ситуацией в сфере образования. Нестабильность образовательной системы, противоречивые социальные установки, отсутствие определенности в будущем трудоустройстве приводят к формированию у студентов особой структуры жизненного мира, провоцирующей возникновение психологических кризисов, препятствующих эффективному поведению в образовательном пространстве вуза. Специфика того или иного кризиса отражает особенности жизненного мира студентов. Однако психологическая природа жизненного мира студентов, их типы очень плохо изучены в психологии. Выделение конструкта «жизненный мир» как обобщенной психологической характеристики, интегрирующей в себе основные установки и смыслы человеческой жизни, открывает принципиально новый подход для понимания жизненных сценариев студентов и их формирования в вузе. Однако высокий эвристический потенциал этого понятия сочетается со слабой разработанностью целого ряда вопросов: вопроса о типах жизненных миров, об их влиянии на уровень личностной и социальной зрелости будущих специалистов, о возможности трансформации жизненного мира студентов в образовательном пространстве вуза. Следует также заметить, что резкое изменение социально-экономической и культурной ситуации в нашей стране привело к тому, что прежние научные представления о жизненном мире студентов устарели. Психологическая трансформация внутреннего мира нового

поколения молодежи отмечается всеми исследователями. Поэтому существует потребность в проведении современных исследований, которые позволили бы преподавателям вуза лучше понимать, чем живут современные студенты, какие у них ожидания и способы взаимодействия с окружающим миром, какие внутренние кризисные состояния они переживают. Юношеский возраст – это период активного формирования привычек, отношения к разнообразным сторонам действительности и к самому себе, то есть период созревания жизненного мира человека и его оформления. От того, какой способ построения своего индивидуального жизненного сценария выберет человек в этом возрасте, часто зависит его дальнейшая судьба.

Теоретический анализ отечественных и зарубежных научных публикаций позволил нам определить необходимый концептуальный фундамент для разработки методики диагностики жизненного мира современных студентов.

Среди существующих типологий жизненного мира наиболее перспективной для разработки психодиагностических процедур, направленных на целостное описание жизненного мира, на наш взгляд, является типология, предложенная Ф.Е. Василюком [4]. Ф.Е. Василюк определяет жизненный мир как многомерное пространство жизни, включающее композиции мотивов и деятельностей. В нем он выделяет два измерения: внутренний мир и внешний мир. Внутренний мир в зависимости от содержания и структуры потребностно-мотивационной сферы может быть простым или сложным. Чем больше широта, иерархичность и гибкость этой сферы, тем он более сложный. Внешний мир может быть легким или трудным, что определяется легкостью или трудностью удовлетворения значимых потребностей человека. Различные варианты сочетания этих исходных параметров (простоты-сложности, легкости-трудности) позволяют выделить 4 типа жизненных миров: 1 тип (инфантильный мир) – внутренне простой и внешне легкий, для которого характерна тяга к легкому и простому существованию. 2 тип (реалистический мир) – внутренне простой и внешне трудный. В этом мире человеку известны только одни препятствия – внешние, основной принцип этого мира – принцип реальности; 3 тип (ценностный мир) – внутренне сложный и внешне легкий. Это мир ценностных, нравственных поисков, в котором трудность внешнего мира как бы не учитывается; 4 тип (творческий мир) – внутренне сложный и внешне трудный. Этот мир совмещает принцип реальности и принцип ценности. По сравнению с предыдущим жизненным миром здесь большую роль играет воля человека, которая позволяет переходить от мысли к действию, реализовать свои ценности в реальности, преодолевая внешние препятствия.

Ф.Е. Василюк дает подробную психологическую характеристику представителям этих жизненных миров, показывает, что каждому миру соответствует свое онтологическое поле, тип активности и тип критической ситуации при столкновении с травмирующими воздействиями. Концепция жизненных миров, разработанная Ф.Е. Василюком, кроме своего теоретического значения открывает большие возможности для диагностики жизненных миров, а также для практики психотерапии и психологического консультирования

Выбор методик исследования был обусловлен стремлением содержательно раскрыть особенности жизненного мира человека. Среди других Василюк обращает особое внимание на такие характеристики жизненных миров как ответственность и ценностные ориентации. Для проведения исследования нами были отобраны следующие методики:

1. Разработанный нами опросник «Жизненный мир студентов», состоящий из описания 48 разных способов отношения к разнообразным жизненным ситуациям и поведения в них (12 ситуаций). В ходе обработки результатов подсчитывалось количество выборов, относящихся к разным ЖМ: инфантильному, реалистическому, ценностному и творческому. Предварительно опросник был подвергнут экспертной оценке, в которой принимали участие психологи, имеющих профессиональную подготовку и стаж работы по специальности не менее 10 лет.

Опросник проводился в двух вариантах:

1-ый вариант (Реальный) – студентов просили сделать выборы, соответствующие их реальной жизни;

2-ой вариант (Идеальный) – студентов просили сделать выборы, соответствующие их представлению об «идеальной», самой привлекательной для них жизни.

2.Методика «Уровень субъективного контроля» (УСК) (J. Rotter).

3.Методика «Ценностные ориентации» (О.И. Мотков, Т.А. Огнева).

Характеристика выборки:

В исследовании приняли участие 120 студентов 1-2 курсов Новосибирского государственного технического университета. Из них 72 девушки и 68 юношей. Возраст испытуемых от 18 до 21 года

Результаты исследования

1. У 57 % студентов в структуре ЖМ наиболее представлен реалистический ЖМ. Этот результат можно понять, учитывая то, что, уже начиная с младших курсов, студенты вынуждены активно откликаться на все требования образовательной среды, некоторые из них начинают зарабатывать средства для оплаты своей учебы на стороне. В описании Василюка реалистический мир характеризуется как деятельностный, порождающий стремление человека к развитию своих инструментальных способностей (интеллекта, профессиональных умений), которые дают возможность достичь желаемое.

2. Выявлено несовпадение реального ЖМ и идеальных предпочтений ЖМ: 43% студентов в качестве предпочитаемого ЖМ выбирают ценностный мир и только 29% – реалистический. Юношеский возраст несет в себе определенную внутреннюю кризисность, содержание которой связано со становлением процессов самоопределения (как профессионального, так и личностного), рефлексии, формирования иерархии ценностей. Можно предположить, что реализации потребности в этой внутренней активности мешают, с одной стороны, большие учебные нагрузки, а, с другой, – отсутствие необходимой внутренней культуры.

3. Обнаружены отрицательные корреляции выраженности инфантильного ЖМ со всеми видами интернальности (степенью ответственности за свои поступки в разных жизненных сферах), которые диагностируются в методике J. Rotter (УСК) и показателями реализации внутренних ценностных ориентаций. Это согласуется с теоретической моделью Василюка, который обращает внимание на то, что инфантильный мир направлен на достижение гомеостаза и получение удовольствий от жизни, для него характерно отсутствие принятия ответственности за свои жизненные выборы.

4. Обнаружены положительные связи между выраженностью творческого мира и показателями интернальности: чем более творческий мир представлен в структуре ЖМ, тем выше показатели интернальности всех видов. Этот результат подтверждает представление о том, что жизнь в творческом мире, направленном на воплощение идеального замысла в реальности, связана с проявлением такого психологического качества как ответственность человека.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что разработанная нами методика позволяет дифференцировать жизненные миры студентов. Анализ корреляций показывает, что содержание этих жизненных миров в целом соответствует описанию Ф.Е. Василюка.

В дальнейшем мы ставим задачу исследовать возможности трансформации жизненного мира студентов и особенности его динамики в процессе обучения в вузе, используя лонгитюдный метод исследования. В процессе реализации этого проекта будет использована методология комплексного исследования, разработанная в рамках Санкт-Петербургской школы психологии.

Результаты проведенного исследования могут расширить, на наш взгляд, научные представления о структуре и динамике жизненного мира современных студентов. Опираясь на данные эмпирических исследований, можно будет ответить на важный вопрос: насколько стабилен жизненный мир в юношеском возрасте, какие трансформации он претерпевает под влиянием высшего образования и какие факторы влияют на его динамику.

Литература

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб: Питер, 2001.
3. Бинсвангер Л. Бытие в мире. М: КСП; СПб: Ювента, 1999.
4. Василюк Ф.Е. Психология переживания. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984.
5. Головей Л.А. Психология профессионального развития: учебное пособие. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 2009.
6. Гуссерль Э. Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология / пер. с нем. Д.В. Скляднева. СПб.: Владимир Даль, 2004.
7. Логинова Н.А.Шарлотта Бюлер – представитель гуманистической психологии // Вопросы психологии. 1980. N 1. С 154-158.
8. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. М.: Педагогика, 1986.
9. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. СПб.: Питер, 2012.
10. Теплов Б.М. Избранные труды. М.: Педагогика, 1985.

УДК159.955

К проблеме соотношения проявлений «клипового мышления» и академической успеваемости студентов

Микляева А. В. (a.miklyaeva@gmail.com), Безгодова С. А.(s.a.bezgodova@gmail.com)
Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург)

Ключевые слова: «клиповое мышление»; познавательная деятельность; когнитивный стиль; кодирование информации; обработка информации; студенты; академическая успеваемость; экспериментальное исследование.

Аннотация. В статье представлены результаты экспериментального исследования проявлений «клипового мышления» в познавательной деятельности студентов в контексте их академической успеваемости. Показано, что «клиповое» мышление не является однозначным отрицательным коррелятом учебной успешности. Описаны стили организации познавательной деятельности, которые связаны с академической успеваемостью студентов с разной степенью выраженности признаков «клипового мышления» в познавательной деятельности.

The relation of clip-mind's manifestations and the academic achievement of students

Miklyaeva A.V., Bezgodova S.A.

Keywords: "clip mind"; cognitive activity; cognitive style; coding information; processing information; students; academic achievement*; experimental study.*

Abstract. The article presents the results of experimental research the clip- mind's manifestations of in the students' cognitive activity in the context of their academic progress. Proves, that "clip mind" is not an unambiguous negative correlate of academic success. Describes the styles of the organization cognitive activity that are associated with the academic achievement of students with different severity of signs "clip mind" in cognitive activity.

Одним из аспектов изучения проблемы способностей является анализ их объективных проявлений в деятельности человека (в континууме ее успешности-неуспешности), а также поиск индивидуально-психологических характеристик, определяющих готовность к успешному осуществлению деятельности [5]. Применительно к изучению проблематики эффективности учебной деятельности в качестве наиболее очевидного критерия

традиционно рассматривается академическая успеваемость, в качестве значимых коррелятов которой могут рассматриваться когнитивно-стилевые особенности человека [например, 1; 2; 3 и др.].

Когнитивно-стилевые особенности, получающие сегодня распространение в студенческой среде в связи с развитием информационной среды и технических средств взаимодействия с ней, в современной психолого-педагогической литературе часто собирательно называются «клиповым мышлением». В наших предыдущих публикациях было показано, что «клиповое мышление» представляет собой комплекс стилевых особенностей познавательной деятельности, включающий в себя такие характеристики, как преобладание визуальной обработки информации над семантической, а также высокая скорость обработки информации на фоне снижения возможности ее обобщения и переструктурирования. В рамках традиционных образовательных моделей, ориентированных на самостоятельную работу студента с предлагаемой ему информацией, обозначенные характеристики действительно могут снижать эффективность учебной деятельности и, как следствие, отражаться на академической успеваемости студентов. Однако анализ литературы показывает, что это предположение к настоящему моменту не подтверждено эмпирически.

В данной статье представлены результаты исследования, направленного на определение места «клипового мышления» в структуре стилевых характеристик познавательной деятельности студентов (в соответствии с уровневой моделью саморегуляции познавательной деятельности, предложенной М.А. Холодной [6]), в частности, данные о взаимосвязях между проявлениями «клипового мышления» и академической успеваемостью студентов, получающих образование психолого-педагогического профиля (30 человек в возрасте 18-21 лет).

В качестве основного метода анализа проявлений «клипового мышления» использовался эксперимент, в ходе которого испытуемым предлагались различные задания на основе предварительно просмотренного видеоматериала, в том числе задания, направленные на воспроизведение увиденного, а также предполагающие необходимость обобщения и переструктурирования полученной информации (процедура эксперимента и ее обоснование подробно описана в наших предыдущих публикациях [4]). По результатам проведенного исследования, эмпирическими референтами проявлений «клипового мышления» были определены индекс зависимости ответов от содержания просмотренного видеоряда, индекс структурированности ответов, индекс беглости при работе с информацией. Для выявления когнитивно-стилевых коррелятов «клипового мышления» использовались данные, полученные с помощью методик: «Мяч» (определение стилей кодирования информации); «Методика словесно-цветовой интерференции», «Фигуры Готтшальда», «Сравнение похожих рисунков», «Тетрахорическая методика» (определение стилей обработки информации); опросник «Индивидуальные стили мышления», методика «Идеальный компьютер» (определение стилей организации познавательной деятельности). Академическая успеваемость оценивалась по показателю усредненных экзаменационных оценок за весь период обучения.

С помощью процедуры кластеризации исходной матрицы эмпирических данных, полученных в ходе эксперимента, обследованная выборка была разделена на две подгруппы: подгруппу студентов, в познавательной деятельности которых не проявились признаки «клипового мышления» (8 человек), и подгруппу студентов, для познавательной деятельности которых характерны проявления признаков «клипового мышления» (22 человека). Сопоставление результатов позволило описать различия в стилевых характеристиках познавательной деятельности, существующие между выделенными группами. На основе результатов критериального и корреляционного анализа было

установлено, что проявления «клипового мышления» соотносятся, прежде всего, со стилевыми особенностями организации познавательной деятельности (как в аспекте целей, так и в аспекте структурирования ментального опыта), индивидуальные особенности кодирования и обработки информации при этом могут различаться весьма существенно. В частности, было показано, что студенты, для которых характерны признаки «клипового мышления», обладают сформированными навыками поиска и анализа информации, однако оказываются в меньшей степени чувствительными к актуальной познавательной задаче и в большей степени зависимыми от уже имеющихся у них ментальных конструктов при ее решении. Помимо этого, выраженность признаков «клипового мышления» замедляет оценку информации в процессе ее соотнесения с требованиями актуальной познавательной задачи.

Сопоставление полученной картины с требованиями, которые предъявляются к учебной деятельности студентов на современном уровне развития системы высшего образования, с выявленными различиями в стилевых характеристиках познавательной деятельности студентов с различной выраженностью признаков «клипового мышления», позволило предположить, что сформулированная выше гипотеза об отрицательной взаимосвязи проявлений «клипового мышления» и академической успеваемости может найти эмпирическое подтверждение. Однако полученные результаты данную гипотезу подтвердить не позволили.

Усредненный показатель академической успеваемости в подгруппе студентов с выраженными проявлениями признаков «клипового мышления» составил 4,26 баллов, что практически не отличается от аналогичного показателя в подгруппе студентов, для которых признаки «клипового мышления» оказались нехарактерными (4,31 балл). Таким образом, принципиальных различий в уровне успеваемости между выделенными подгруппами обнаружено не было. Тем не менее, на основе результатов корреляционного анализа (коэффициент корреляции Спирмена, r_s) было установлено, что структуры взаимосвязей показателя успеваемости с другими переменными, включенными в программу исследования, в выделенных подгруппах различаются.

Так, в подгруппе студентов с выраженными признаками «клипового мышления» были обнаружены положительная взаимосвязь между показателем академической успеваемости и показателями выраженности идеалистического стиля познавательной деятельности ($r_s = 0,47$) и индексом беглости работы с информацией ($r_s = 0,40$), а также отрицательная взаимосвязь показателя успеваемости с показателем выраженности реалистического стиля познавательной деятельности ($r_s = -0,42$). В подгруппе студентов, для которых признаки «клипового мышления» нехарактерны, показатель академической успеваемости продемонстрировал положительную взаимосвязь с индексом структурированности ответов ($r_s = 0,81$) и отрицательную – с показателем выраженности аналитического стиля познавательной деятельности ($r_s = -0,83$).

Полученные результаты свидетельствуют о том, что студенты, для которых характерная разная степень выраженности признаков «клипового мышления», могут достигать одинакового уровня академической успешности, однако используют для этого разные когнитивные ресурсы. Среди студентов с выраженными проявлениями «клипового мышления» наиболее успешными в учебном плане являются те, которые склонны к обобщенным интуитивным оценкам информации без осуществления детального анализа получаемой информации, созданию внутренне непротиворечивой ментальной модели, в той или иной степени отвечающей условиям познавательной задачи. Судя по всему, именно эта особенность позволяет им нивелировать влияние сложившихся ранее познавательных конструктов, которое выше было отмечено как один из существенных признаков «клипового мышления», на решение текущей познавательной задачей. В этом случае студент оказывается способен к беглой обработке большого объема информации, отбирая из информационного потока то, что не вносит противоречий в уже имеющуюся ментальную

модель. Опора на факты, представленные в собственном опыте («реалистичность мышления»), напротив, связана со снижением академической успеваемости. Студенты, для которых признаки «клипового мышления» нехарактерны, демонстрируют более высокий уровень успеваемости в том случае, если склонны к самостоятельному структурированию материала, рациональному созданию ментальной модели в рамках стоящей познавательной задачи, не стремясь при этом охватить как можно больше информации, тщательно обобщая то, что известно к данному моменту.

Соответственно, можно предполагать, что академическая успеваемость студентов с проявлениями «клипового мышления» в познавательной деятельности будет выше в тех учебных ситуациях, когда стиль изложения учебного материала позволяет им быстро выстроить внутренне непротиворечивую ментальную модель, соответствующую изучаемой проблематике, желательно визуализируемую. Студенты, для которых проявления «клипового мышления» в познавательной деятельности нехарактерны, напротив, готовы тратить на построение ментальной модели изучаемого материала больше времени и усилий, однако в условиях ограничения информационного потока, требующего обработки и осмысления.

Таким образом, полученные в нашем эмпирическом исследовании результаты опровергают распространенную точку зрения о том, что «клиповое мышление» является фактором, оказывающим негативное влияние на учебную успешность студентов. Безусловно, эти результаты требуют детализации на материале анализа успешности студентов в освоении естественно-научных и гуманитарных дисциплин, а также стилей организации учебной деятельности студентов, выбираемых конкретным преподавателем. Кроме того, нельзя забывать о том, что характеристики познавательной деятельности не являются единственным коррелятом успеваемости, и при более подробном анализе заявленной проблемы крайне важно учитывать широкий спектр личностных особенностей студентов, прежде всего, мотивационных. Тем не менее, по нашему мнению, представленные в данной статье материалы позволяют приблизиться к пониманию феномена «клиповое мышление» вне контекста сугубо отрицательных коннотаций и создать предпосылки для трактовки «клипового мышления» как совокупности когнитивно-стилевых особенностей познавательной деятельности, не связанных однозначными и жесткими связями с ее продуктивностью.

Литература

1. Евтух Т.В. Успешность учебной деятельности студентов педагогического вуза в связи с их индивидуально-психологическими характеристиками // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия 1, Психологические и педагогические науки. 2014. N 1. С. 101–109.
2. Колесникова Е.И. Академическая успеваемость студентов технического вуза с различным стилем мышления // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Психология. 2014. 2(16). С. 19–34.
3. Кузнецова А.А. Влияния когнитивных стилей на академическую успеваемость студентов // Международный журнал экспериментального образования. 2015. 11(1). С. 35–37.
4. Микляева А. В., Безгодова С.А. Диагностика «клипового мышления»: к разработке инструментария // Психологические проблемы образования и воспитания в современной России: материалы IV конференции психологов образования Сибири. Иркутск, 22-24июня 2016 г. Иркутск: Изд-во Иркутского гос. ун-та, 2016. С. 325–329.
5. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. М.: изд-во АПН РСФСР, 1961. 536 с.
6. Холодная М.А. Парадоксы интеллекта: о природе индивидуального ума. СПб.: Питер, 2002.

УДК 159.9

Формирование амбидекстрии у леворуких детей младшего школьного возраста как фактор успешности обучения

Никишина В. Б. (vbnikishina@mail.ru)
Курский государственный медицинский университет (г. Курск)

Ключевые слова: амбидекстрия, профиль латеральной организации головного мозга, младший школьный возраст.

Аннотация. В статье предложена программа, направленная на развитие амбидекстрии у леворуких детей младшего школьного возраста с использованием биологической обратной связи (БОС), Предложенная программа включает в себя три этапа: этап оценки профиля латеральной организации головного мозга младших школьников; этап оценки уровня сформированности навыков письма, чтения, счета; этап обучения с использованием метода БОС. С одной стороны, разработанная автором программа повысить успешность обучения леворуких детей, с другой стороны, снизить эмоциональный дискомфорт и сложности адаптации в образовательной деятельности.

Formation of ambidexterity in left-handed children of primary school age as a factor of success of training

Nikishina V.B.

Keywords: ambidexterity, the profile of the lateral organization of the brain, primary school age.

Abstract. The paper proposes a program aimed at developing ambidexterity among left-handers primary school children using biofeedback (BFB) The proposed program includes three stages: assessment of the profile of the lateral organization of the brain younger students; stage of assessing the level of formation of skills of writing, reading, numeracy; step training using biofeedback method. On the one hand, the author developed a program to increase the success of teaching left-handed children, on the other hand, reduce the emotional discomfort and difficulties of adaptation in the educational activity.

Согласно современным исследовательским данным за последние 15 лет, количество левшей и леворуких детей на территории России их число возросло с 3-4% до 8-12% [1,4]. Аналогичные результаты представлены по общемировым тенденциям в оценке распространенности левшества и составляют до 20% [3]. Образовательная практика Советского Союза предполагала обязательное выполнение всех образовательных действий детей только правой рукой, то есть система стремилась унифицировать типологическую индивидуальность, с одной стороны. С другой стороны, организация образовательной деятельности была четко ориентирована именно на праворукость. В 90-х годах XX века образовательная практика была перестроена и детей с левшеством перестали переучивать, но вся система организации образования осталась рассчитанной на праворуких. Официальной статистики по распространенности левшества нет. Ни система здравоохранения, ни система образования не фиксируют количество детей с левшеством. Вся система образования рассчитана на праворуких. Письменные принадлежности, ножницы, точилки для карандашей, компьютерная периферия, видеокамеры, бытовые принадлежности (ножи, штопоры, наручные часы, портмоне) – целевой аудиторией всего этого, как правило, являются правши.

Исследовательские оценки леворукости достаточно противоречивы: в одних исследованиях указывается, что леворукость сопровождается более низкими умственными способностями и снижением показателей нервно-психической деятельности по сравнению с правшами; в других авторы отмечают более высокий адаптационный ресурс у леворуких детей [1].

Современные нейрокогнитивные исследования показывают, что процессы научения у детей с левополушарным профилем латеральной организации (праворукие) и правополушарным профилем латеральной организации (леворукие) в младшем школьном возрасте существенно различаются [6]. Однако общим исследовательским результатом являются данные о том, что дети с левшеством на этапе младшей школы имеют более низкие показатели успешности. Система морфофункциональной организации межполушарного взаимодействия в младшем школьном возрасте еще не сформирована, именно данный период является сензитивным для развития одновременной активизации левого и правого полушария, а значит и формирования амбидекстрии [5].

Возрастной этап от трех до 7-8 лет характеризуется интенсивной активизацией межгиппокампальных комиссуральных систем, которые обеспечивают межполушарное обеспечение полисенсорной, межмодальной когнитивной и эмоционально-мотивационной интеграции. Начиная с 7-8 и до 12 лет длится завершающий этап в становлении межполушарных взаимодействий ребенка – этап приоритетного значения комплекса трансколлозальных связей (на уровне мозолистого тела), который подкрепляется формированием «волны Уолтера», являющейся центральным механизмом произвольности [2, 7].

В связи с этим актуальной проблемой является необходимость разработки программы, направленной на развитие амбидекстрии у леворуких детей младшего школьного возраста с использованием биологической обратной связи (БОС), которая позволит, с одной стороны, повысить успешность обучения, с другой стороны, снизить эмоциональный дискомфорт и сложности адаптации в образовательной деятельности, организованной под праворуких младших школьников.

Разрабатываемая программа включает в себя три последовательных этапа: этап оценки профиля латеральной организации головного мозга младших школьников; этап оценки уровня сформированности навыков письма, чтения, счета; этап обучения с использованием метода БОС с промежуточными измерениями результатов по критериям эффективности обучения.

Оценка профиля латеральной организации головного мозга осуществлялась с использованием батареи функциональных нейропсихологических проб, позволяющих выявить моторную и сенсорную асимметрию: «Проба Наполеона», «Замок», «Аплодисменты», «Прыжок», «Мяч», «Часы», «Дихотическое прослушивание», «Мишень», «Моргание». Уровень сформированности навыков письма, счёта и чтения определялся через оценку выполнения экспериментальных заданий по вербальной инструкции, предъявляемой сначала на слух, затем в форме зрительного образца. Использование метода биологической обратной связи (БОС) с промежуточными измерениями результатов по критериям эффективности обучения предполагает две формы тренинга: тренинг по электроэнцефалограмме и тренинг по электромиограмме. Тренинг по электроэнцефалограмме реализуется в четырех направлениях: альфа-тренинг (направлен на достижение психологической релаксации, а также активации творческих способностей); альфа-тета тренинг (направлен на обучение навыкам психической регуляции и достижения релаксации, активации творческих способностей, а также для снижения выраженности аддикций); бета или бета-тета тренинг (применяется для коррекции синдрома дефицита внимания, снижения гиперактивности и восстановления когнитивных функций); ЭЭГ-ЭМГ-тренинг (применяется для достижения состояния, сочетающего максимальную концентрацию внимания на фоне глубокой мышечной релаксации). Тренинг по электромиограмме направлен на уменьшение общего и психоэмоционального напряжения через снижение избыточной мышечной активности (навык мышечной релаксации, снижение напряжения), формирование стереотипа оптимального взаимодействия различных мышечных групп (улучшение произвольного контроля двигательной активности), а также коррекции и реабилитации двигательных нарушений центрального и периферического характера различного генеза путём снижения спастичности и гиперкинетической активности.

Длительность разработанной программы составляет 1,5 месяца, предназначена для первоклассников после завершения адаптационного периода (начиная со второй четверти) и дифференцирована на работу с левшами и леворукими младшими школьниками (разделение на группы осуществляется на основании выявления профиля латеральной организации (по формуле, указанной в работах А.В. Семенович. 2008). Полученные результаты свидетельствуют о динамической связи формирования амбидекстрии и успешности обучения в навыках чтения, письма и счета и снижении общей эмоционально-психической напряженности детей.

Литература.

1. Каразаева А.Ю. Особенности межполушарного взаимодействия при образной и вербальной креативности в группах абсолютных правшей и левшей // Мир науки, культуры, образования. 2010. N 3. С. 149–150.
2. Картер Р. Как работает мозг. М.: АСТ: CORPUS, 2015.
3. Ковязина М.С., Морозова Н.В. Показатели выполнения дихотического прослушивания в зависимости от латерализации речи и мануальных предпочтений // Вопросы психологии. 2015. N 4. С. 159–166.
4. Ломтева Т.А. Психологические особенности леворуких детей. Школьные проблемы левшей // Практический психолог. -URL: http://www.psilib.ru/lomteva/polrshpl.php (дата обращения: 06.12.2015).
5. Москвин В.А., Москвина Н.В. Межполушарные асимметрии и индивидуальные различия человека. М.: Смысл, 2011.
6. Семенович А.В. Эти невероятные левши: Практическое пособие для психологов и родителей. М.: Генезис, 2008.
7. Семенович А.В. В лабиринтах развивающегося мозга. Шифры и коды нейропсихологии. М.: Генезис, 2010.

УДК 159.923.2

Проблема уровней анализа индивидуальных различий в саморегуляции человека

Осницкий А. К. (pirao@mail.ru)[1], Корнеева С. А. (korneeva@bsu.edu.ru)[2]

[1]ФГБНУ «Психологический институт РАО» (г. Москва), [2]Белгородский государственный национальнный исследовательский университет (г. Белгород)

Ключевые слова: саморегуляция деятельности, саморегуляция личности, различия коммуникативные, эмоционально-волевые, интеллектуальные, половые.

Аннотация: Изучались взаимосвязи механизмов функциональной асимметрии, определяющей нейроструктурные и психофизиологические основы индивидуальных различий с проявлениями саморегуляции, управляемыми сознанием и протекающими без участия сознания, на выборке из 315 студентов. Установлены многоуровневые связи психофизиологических, поведенческих и личностных характеристик в общем процессе саморегуляции, реализуемых в системе действий по организации временного и жизненного пространства человека.

Functional asymmetry and level differences in the manifestations of self-regulation

Osnitsky A.K., Korneeva S.A.

Key words: self-regulation of activity, self-regulation of personality, distinctive communicative, emotional-volitional, intellectual, sexual.

Abstract: Interconnections between the mechanisms of functional asymmetry that determine the neurostructural and psychophysiological foundations of individual differences with manifestations of self-regulation, controlled consciousness and proceeding without the participation of consciousness, were studied on a sample of 315 students. Multilevel links of psychophysiological, behavioral and personal characteristics in the general process of self-regulation realized in the system of actions for organizing the temporary and vital space of a person are established.

Анализ работ, посвященных исследованию индивидуальных различий в процессах саморегуляции, показывает, что раскрываются все новые и новые грани индивидуальных различий в саморегулировании. Изучая и диагностируя особенности осознанной саморегуляции, мы вынуждены учитывать и закономерности саморегуляции, осуществляемой на уровнях, не всегда контролируемых сознанием (закономерности авторегуляции, свойственные функциональным системам, обеспечивающим жизнеспособность и поведение человека); закономерности саморегулирования, ранее протекавшие под контролем сознания, а в настоящий момент не требующие пошагового сознательного контроля; закономерности саморегуляции, протекающие под контролем сознания в процессе проектирования и реализации деятельности; и, конечно, закономерности саморегулирования «закрепившиеся» в личностных характеристиках человека.

Исследованию закономерностей и механизмов саморегуляции в психологической науке предшествовали множественные исследования физиологов, изучающие организацию движений (А.Н. Бернштейн, 1935) и функционирование других систем жизнеобеспечения организма (П.К. Анохин, 1978). Собственно психологическому исследованию в этом направлении дали толчок разработки принципа единства сознания и деятельности (С.Л. Рубинштейн, 1975), теоретические разработки развития деятельности в филогенезе (А.Н. Леонтьев, 1975) и разработки по теории информации 60-70 гг. Поскольку разработки теории саморегуляции в психологии начались относительно недавно, постольку в данной области существуют как теоретические, так и методологические проблемы. Одной из главных проблем является отсутствие общепринятого понятийного аппарата. Причины такого положения кроются и в сложности самого явления саморегуляции (многоаспектность, вариативность структурных составляющих, сложность функциональных связей между ними, открывающихся изучающим их исследователям) и в различиях теоретических подходов к рассмотрению этого сложного явления. Наиболее устойчивыми и последовательными в этом направлении были концептуальные разработки О.А. Конопкина (1980), и Н.М. Пейсахова (1982). Именно О.А. Конопкину принадлежит конструктивная идея (корни ее можно проследить в работах С.Л. Рубинштейна) об осознанности саморегуляции в активности человека, ее системности и управляемости саморегуляции субъектом деятельности.

Осознанная саморегуляция по О.А. Конопкину понимается как системно-организованный процесс внутренней психической активности человека по инициации, построению, поддержанию и управлению разными видами и формами произвольной активности, непосредственно реализующей достижение принимаемых человеком целей. Место и роль психической саморегуляции в жизни человека достаточно очевидны, если принять во внимание, что практически вся его жизнь есть бесконечное множество форм деятельности, поступков, актов общения и других видов целенаправленной активности (О.А. Конопкин 1995, с. 6–7).

Приставка «само-» к термину «регуляция» отражает не столько факт осознания субъектом осуществляемых им актов своей произвольной активности, сколько целенаправленное управление ими: определение самим субъектом как объективных предметных, рационально-логических, так и личностно-ценностных оснований отдельных деятельностных актов и их соотнесение и согласование с контекстом целостной системы своих стержневых личностных потребностей и ценностей, смысловых установок и убеждений, с содержанием самосознания (О.А. Конопкин, 2007, с. 12–13).

Ю.А. Цагарелли (1982) разделяет саморегуляцию личности и саморегуляцию деятельности. Саморегуляция личности рассматривается им как процесс сознательного и целенаправленного конструирования своей личности, исходя из уже имеющихся эталонных представлений и результатов самооценивания. Процессы саморегуляции личности удовлетворяют потребности в четком понимании цели развития личности. Процесс саморегуляции деятельности обеспечивает определение магистральных путей достижения этой цели. Позднее А.К. Осницким было уточнено различение саморегуляции деятельностной и саморегуляции личностной: «Саморегуляция деятельности обнаруживает себя в феноменологии предметных преобразований и в преобразованиях прилагаемых усилий. Саморегуляция личностная связана преимущественно с определением и коррекцией своих позиций (в рамках культурно-исторической традиции, закрепленной в нормах социума)» (А.К. Осницкий, 1996, с. 11). Если саморегуляция деятельности исходно ориентирована на успешность тех или иных действий, то саморегуляция личности ориентирована на изменение или удержание отношения к используемым средствам, способам действия и другим людям, с которыми приходится взаимодействовать.

Систему саморегуляции конкретной уже сложившейся деятельности необходимо понимать как совокупность взаимодействующих компонентов подчиненных осознаваемому человеком процессу целеполагания и целеосуществления: определения цели деятельности, анализа и выявления значимых условий, выбора лучшего способа и последовательности действий, оценки и их коррекции в случае необходимости (О.А. Конопкин, 1980; А.К. Осницкий, Н.О. Сипачев, Ю.С. Жуйков 2006; В.И. Моросанова, 2006). При этом показано, что недостаточная сформированность саморегуляции является основной причиной трудностей на пути профессионального самоопределения и овладения необходимыми умениями и знаниями при освоении конкретной профессиональной деятельностью (В.Н. Обносов, 1986; А.К. Осницкий, Т.С. Чуйкова, 1999).

Психическая организация процессов саморегуляции обеспечивается не только осознаваемым процессом управления, но и функционированием психофизиологических систем жизнеобеспечения организма человека. По мнению А.Р. Лурия (1969), нейропсихологическое исследование личности должно исходить из анализа условий прижизненного формирования высших психических функций и их динамической мозговой организации. При этом необходимо учитывать данные, полученные при исследовании больных с «лобным синдромом» и использовать понятие о «трех блоках» мозга. При нарастании признаков правополушарного парциального доминирования, как у мужчин, так и у женщин (хотя у последних и в меньшем числе случаев), было выявлено достоверное нарастание негативных эмоциональных самооценок личности. Перспективность использования психодиагностических методик при исследовании функциональных асимметрий человека отмечал Л.Ф. Бурлачук (1989).

В последние десятилетия в психологии были проведены многочисленные исследования, которые с полным обоснованием позволяют говорить о том, что в ней сформировалось и успешно развивается новое направление, которое может быть обозначено как нейропсихологический подход к изучению психических функций здорового человека (Е.Д. Хомская, И.В. Ефимова, 1997; Т.Н. Доброхотова, Н.Н. Брагина, 1994; А.П. Чуприков, 1985; В.А. Москвин, 2002). Оценивая этот подход, проф. Г.А. Аминев (1999) охарактеризовал его как «новое направление в изучении нейроструктурных основ индивидуальных различий», которое позволяет расширить поле дифференциальной психофизиологии. По нашему мнению, изучение механизмов функциональной асимметрии, определяющей нейроструктурные и психофизиологические основы индивидуальных различий (в разработку методологии изучения которых вложил немало усилий Б.М. Теплов) целесообразно дополнить изучением осознаваемых, деятельностных и личностных проявлений человека.

Исходя из этих соображений, для исследования индивидуальных различий в процессах саморегуляции было обследовано 315 испытуемых. Выборку составили студенты НИУ «БелГУ» (из них 195 юношей и 120 девушек) в возрасте от 17 до 20 лет.

В работе использовались 2 блока методик.

1. Методики, ориентированные на диагностику показателей функциональной асимметрии: методики А.Р. Лурия, и моторные пробы, включенные в «Карту латеральных признаков», по А.П. Чуприкову, применяемые для выявления латеральных особенностей человека; и методики определения ПЛО.

2. Методики для диагностики индивидуальных личностных характеристик, так или иначе связанных с показателями саморегуляции: опросник Р. Кеттелла (16 PF) для оценки личностных качеств, связанных с саморегуляцией активности человека; методика диагностики умений и свойств саморегуляции деятельности А.К. Осницкого; методика измерения уровня самоактуализации личности (САТ) Л.Я. Гозмана и М.В. Кроза.

Распространенность латеральных признаков изучалась в соответствии с методикой «Карта латеральных признаков», вариации латеральных профилей рассматривались в системе «рука – ухо – глаз» (разработанной и описанной Е.Д. Хомской, И.В. Ефимовой, 1989). Е.Д. Хомская рассматривает индивидуальный профиль сенсорных и моторных асимметрий как «интегративный показатель, характеризующий межполушарную асимметрию и межполушарное взаимодействие мозга» данного человека как парного органа. (Хомская Е.Д. 1996). В профиле «рука-ухо-глаз» – рука – это моторный двигательный компонент поведенческого акта, а ухо и глаз – воспринимающие и ориентирующие компоненты. Необходимо было это учитывать, так как психофизиологические и психологические черты личности определяются профилем функциональной асимметрии по моторным и сенсорным системам, а не по отдельным модальностям церебрального доминирования (в том числе, право – или леворукостью) (Г.А. Кураев с соавт.). Тип полушарной латерализации является нейрофизиологической основой психофизиологической и, в том числе психомоторной индивидуальности, а в моторной организации человека отражается целостная характеристика его и как индивида, и как личности, и как субъекта при всей неповторимой индивидуальности.

Полученные в ходе исследования данные позволили сделать предположение о латерализации нейрофизиологических основ индивидуальных различий, которые могут находить проявление в интеллектуальной (как общий, так и социальный интеллект) и эмоциональной активности, а также, что наиболее ценно для данной работы, в особенностях регуляторных процессов. Таким образом, на основании этого предположения, все данные были систематизированы с учетом показателей функциональной асимметрии. При анализе функциональных асимметрий мозга определяли моторную пробу, которая позволила разделить выборку на правшей и левшей.

Для выявления у студентов индивидуальных особенностей при самооценивании наличия или отсутствия регуляторных умений или каких-либо характеристик саморегуляции, связанных с решением задач, выполнением учебных и учебно-производственных заданий и организацией повседневного поведения в качестве базовой методики использовался опросник «Саморегуляция» А.К. Осницкого (1996). У испытуемых с разными показателями моторной пробы выявлен ряд значимых различий в самооценивании умений саморегуляции.

По показателю сформированности структурно-компонентных умений и личностно-стилевых особенностей саморегуляции (СКУ, инициативность, осознанность, ответственность, автономность, податливость воспитанию) выявлены значимые различия (при $p < 0.05$) между испытуемыми с разными показателями моторной пробы по А.Р. Лурия. Испытуемые с правым показателем моторной пробы значительно реже отмечали отсутствие у себя этих умений. То есть, можно предположить, что у респондентов с правым показателем пробы «перекрест рук» в большей степени развиты процессы целеполагания и удержание

цели, анализа и моделирования условий, выбора средств и способов действий, а также оценка результатов и их коррекция (в случае необходимости).

Обнаружились значимые различия при самооценивании функциональных особенностей саморегуляции (ФО). По данной шкале прослеживается та же динамика, то есть испытуемые с правым показателем моторной пробы демонстрируют более высокие показатели наличия функциональных умений и значительно более низкие отсутствия. Тем самым студенты обнаруживают более высокие показатели обеспеченности регуляции в целом, упорядоченности, детализации, практической реализуемости намерений и оптимальность регуляции действий.

В показателях характеристик саморегуляции, определяющих динамику предпринимаемых действий (шкала ДО), также обнаружены статистически значимые различия. Респонденты с правым показателем пробы «перекрест рук» чаще отмечают у себя наличие осторожности, уверенности, пластичности, практичности и устойчивости в регуляции деятельности, чем респонденты с левым показателем моторной пробы.

Личностно-стилевые особенности саморегуляции (ЛСО) испытуемые с левым показателем моторной пробы по А.Р. Лурия оценили свои личностно-стилевые особенности саморегуляции более высоко, чем испытуемые с правым показателем.

Для сопоставления показателей моторной пробы, свидетельствующей об асимметрии в организации мозговых структур, с личностными особенностями саморегуляции поведения испытуемых, использовалась методика многофакторного исследования личности Р. Кеттелла. У испытуемых с разными показателями моторной пробы и ПЛО выявлен ряд значимых различий в выраженности коммуникативных свойств и особенностей межличностного взаимодействия. Данные по фактору А свидетельствуют о том, что испытуемые с левым показателем по А.Р. Лурии более импульсивны, озабочены, замкнуты, а испытуемые с правым показателем более динамичны, адекватны и эффективны в ситуациях общения. По фактору Е также существуют значимые различия в выборке девушек с разными показателями моторной пробы по А.Р. Лурия. Высокие результаты по данной шкале у девушек склонных к принятию самостоятельных интеллектуальных решений. (Люди с высокими показателями по данному фактору придерживаются собственных взглядов, но и, как правило, ожидают самостоятельности от других людей). По фактору Н установлено, что респонденты с левосторонней асимметрией в организации мозга отличаются и более низкими показателями, они более сдержанные, робкие, неуверенные в себе, сомневающиеся в ситуации принятия решения.

Испытуемые с разными показателями моторной пробы и ПЛО имеют ряд различий в эмоционально-волевой сфере. Высокие баллы по данному фактору (эмоциональная устойчивость, сила «Я») более характерны для испытуемых с правосторонней асимметрией по пробе А.Р. Лурия «перекрест рук» и накоплением праволатеральных признаков. У этих респондентов достаточно развит волевой контроль над своими эмоциями и поведенческими реакциями, благодаря чему они хорошо работают в группе.

Выявленные данные показали особенности в уровне интеллектуального развития испытуемых. При этом значимые различия обнаружены между юношами с разными показателями моторной по шкале интеллекта. Более низкие показатели по этому фактору характеризуют студента как практичного, ориентированного на внешнюю реальность, человека, следующего общепринятым нормам, но при этом, возможно, с недостаточно высоким уровнем творческого воображения. Испытуемые-юноши с накоплением праволатеральных показателей так же демонстрируют более высокие показатели по данной шкале.

Таким образом, анализ полученных результатов по методике Р. Кеттелла 16PF показал наличие определенного уровня взаимосвязи ряда личностных черт испытуемых с показателями функциональной асимметрии.

По результатам обследования методикой САТ получено не много показателей различия в группах испытуемых с разными индивидуальными профилями латеральности

(асимметрии), позволяющих более дифференцировано подойти к анализу связи индивидуальных различий в функциональной асимметрии с показателями самоактуализации человека. Особый интерес представляют данные по шкале спонтанности. Высокие баллы по этой шкале свидетельствуют о возможности другого, не рассчитанного заранее способа поведения. Полученные данные свидетельствуют о том, что преобладание леволатеральных признаков приводит к снижению спонтанности в поведении. При этом испытуемые с левым показателем моторной пробы демонстрируют более высокие баллы по шкале креативности, характеризующей творческую направленность личности. По шкале гибкость поведения, которая измеряет степень гибкости человека в реализации своих ценностей и его способность быстро реагировать на изменяющиеся аспекты ситуации, так же получены статистически значимые различия. Можно предположить, что испытуемые с правым показателем моторной пробы отличаются более высокой способностью быстро, и одновременно правильно реагировать на изменяющиеся аспекты ситуации. Возможно, что испытуемые с правым показателем пробы и при накоплении праволатеральных признаков в большей степени отдают себе отчет в своих потребностях и чувствах. По шкале самоуважения, измеряющей способность субъекта ценить свои достоинства, статистически значимые различия были обнаружены в выборке девушек с накоплением праволатеральных признаков. Таким образом, мы видим, что накопление леволатеральных признаков способствует формированию менее критичного отношения к себе и более высокой самооценке. Это подтверждается данными по шкале самопринятия. Более высокие показатели познавательных потребностей отмечаются в выборках девушек с правым показателем пробы «перекрест рук». При этом интересным представляется тот факт, что в выборке и девушек и юношей испытуемых группы унилатеральных правшей более высокие показатели по шкале контактность были зарегистрированы у респондентов с левым показателем по А.Р. Лурия. Что говорит о способности субъекта с высокими показателями по данной шкале к более быстрому установлению контактов с людьми, при этом глубина и продолжительность этих контактов может быть разнообразной.

Данные по шкале компетентности во времени у юношей статистически значимых различий не обнаруживают. Но данные респондентов, относящихся к разным профилям функциональной асимметрии, уточняют результат, подчеркивая, что более высокие результаты обнаруживаются у испытуемых с накоплением праволатеральных показателей. Высокие показатели по этой шкале свидетельствуют, во-первых, о способности человека «жить настоящим», переживать настоящий момент своей жизни во всей его полноте; во-вторых, ощущать неразрывность времени, то есть видеть свою жизнь в достаточной мере целостно. Такое мироощущение является одним из показателей высокой самоактуализации личности. Более высокую степень самоактуализации у испытуемых с правыми показателями моторной пробы подтверждают и значимые различия по шкале ценностных ориентаций измеряющей, в какой степени человек разделяет ценности, характерные для самоактуализирующейся личности.

Следовательно, такие показатели как ориентация на время и ценностные ориентации более связаны с индивидными характеристиками, что обнаруживается и связи с показателями асимметрии по А.Р. Лурии. Что же касается остальных показателей, то они более связаны с ПЛО, поскольку в них зафиксирован уже не столько индивидный уровень, сколько социально-специализируемые (социально-приобретенные) характеристики, складывающиеся прижизненно.

Таким образом, анализ результатов, полученных с помощью психодиагностических методик исследования личностных особенностей, связанных с саморегуляцией жизнедеятельности, показал наличие взаимосвязи черт личности испытуемых, их уровня самоактуализации, смысложизненной ориентации и направленности во времени с их функциональным профилем асимметрии.

Выводы:

1. На основании результатов теоретического анализа и обобщения психологических

исследований было выдвинуто предположение о существовании связи индивидуальных различий в процессах саморегуляции с особенностями профилей латеральной организации, определяющих функциональную асимметрию регуляции активности человека. Сочетание общепсихологического и дифференциально-психологического подхода позволило установить сложные многоуровневые связи психофизиологических, поведенческих и личностных характеристик в общем процессе саморегуляции, реализуемых в системе действий по организации временного и жизненного пространства человека.

2. Полученные в ходе исследования данные подтвердили предположение о связи латерализации нейрофизиологических основ индивидуальных различий, которые находят проявление в интеллектуальной и эмоциональной активности, а также, что наиболее ценно для данного исследования, в особенностях регуляторных процессов.

3. При сопоставлении показателей «моторной пробы» и профилей латеральной организации, дополняющих сведения об асимметрии в организации мозговых структур, с личностными особенностями (связанными с саморегуляцией) испытуемых был выявлен ряд значимых различий в выраженности коммуникативных свойств и особенностей межличностного взаимодействия, различия эмоционально-волевой и интеллектуальной сферы респондентов.

4. Выявлены связи половых различий с показателями саморегуляции и функциональной асимметрии не только в сфере регуляции деятельности и поведения, но и в сфере становления личностных характеристик.

Таким образом, очевидно, что проблема индивидуальных различий в процессах саморегуляции на сегодняшний день остается еще во многом не изученной. Интерес исследователей к феноменологии саморегуляции явно усиливается, расширяется круг исследований, затрагивающий самые различные аспекты этой феноменологии. Вместе с тем, многое из проблематики саморегуляции еще нуждается в дополнительных исследованиях и, в частности, изучение индивидуальных различий и особенностей саморегуляции, связанных с психофизиологической организацией активности человека.

Литература

1. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. М., 1980.
2. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии. М., 1973.
3. Осницкий А.К. Проблемы исследования субъективной активности // Вопросы психологии, 1996. N 1.
4. Осницкий А.К., Корнеева С.А. Индивидуальные различия процессов саморегуляции у студентов ВУЗа с разными профилями латеральной организации // Вестник университета (Государственный университет управления) М.: ГУУ. 2011. N 14. С. 96–99.
5. Осницкий А.К., Корнеева С.А. Новые аспекты исследования осознанной саморегуляции и функциональной асимметрии мозга. // Психология обучения. 2014. N 9. С. 37–48.
6. Хомская Е.Д., Ефимова И.В., Будыка Е.В., Ениколопова Е.В. Нейропсихология индивидуальных различий. М., 1997.

УДК 159.923

Структура и оценка индивидуальных различий по эмоциональности

Пацявичюс Й.В. (jonas.pacevicius@gmail.com)
Шяуляйский университет, (г. Шяуляй, Литва)

Ключевые слова: Эмоциональность; темперамент; параметры эмоций; лонгитюдное исследование эмоций.

Аннотация. Статья посвящена проблеме эмоциональности как одной из основных структурных компонентов темперамента. Анализу подвергаются вопросы, касающиеся

структуры и методах оценки данного свойства. Представляется актуальность, краткая история и некоторые новейшие исследования по данной проблеме. Обсуждаются исследования, раскрывающие регуляторную функцию эмоциональности. В структуре эмоциональности в качестве основных анализируются такие параметры как знак, модальность, интенсивность, стабильность и продолжительность доминирующих эмоций. Критике подвергаются методы оценки эмоциональности с использованием лишь вопросников. Раскрываются преимущества пролонгированного исследования.

The structure and assessment of individual differences in emotionality

Pacevicius J.V.

Keywords: Emotionality; temperament; emotions parameters; longitudinal study of emotions

Abstract. The article deals with the problem of emotion as a major structural component of temperament. The structure and methods of evaluation of this trait are analyzed. Brief history and some of the latest research on this issue are discussed. The discussions on research that reveal the regulatory function of emotion are presented. Parameters of the basic emotions such as sign, modality, intensity, duration and stability of prevailing emotions are analyzed. The methods of evaluation of emotion using only questionnaires are criticized. The advantages of prolonged research are disclosed.

Изучение эмоциональности в качестве основной составляющей индивидуальности / темперамента человека берет свое начало в древнегреческой философии, а в XX столетии получило развитие в экспериментальных работах Б.М. Теплова, В.Д. Небылицина и др. В последние годы появился ряд новых важных исследований: так, в частности, в работах М.К. Ротбарт [9] представлена оригинальная концепция развития темперамента в онтогенезе, в которой в качестве существенных структурных компонентов рассматриваются эмоциональные переживания в разных формах их проявления. М.К. Ротбарт и ее коллеги изучали свойства темперамента в разных возрастах и разработали опросники темперамента с учетом специфики каждого возрастного периода. В одном из вопросников EATQ-R (Early Adolescent Temperament Questionnaire-Revised (Parent) все 8 свойств темперамента («Контроль активации», «Страх», «Фрустрация», «Контроль торможения» и др.), так или иначе отражают аспекты эмоционального развития ребенка. Две из трех факторных шкал («Негативный аффект» и «Экстраверсия») отражают два полюса становления эмоциональности.

В настоящее время наибольшее внимание исследователей направлено на изучение регуляторной функции данного свойства личности. Во многих исследованиях показано, что эмоциональность является основной чертой личности, которая формирует и регулирует различные аспекты повседневной и организационной жизни. Обратим внимание на некоторые важнейшие из них: 1) это одна из черт личности, формирующая мотивацию учения и работы (M.A. Campion); 2) определяет характер общения человека в социальных группах (A. Furnham); 3) влияет на формирование стиля поведения у руководителей организаций (S.A. Kirkpatrick); 4) определяет индивидуальную специфику саморегуляции деятельности [4]; 5) формирует индивидуальную динамику стресса, реакции на стресс и определяет специфику психосоматических заболеваний (W.B. Schaufeli); 6), это один из важных критериев для формирования эффективных рабочих групп (J. Toplis).

Регуляторная функция эмоций определяется в первую очередь теми характеристиками, которые в их сложной структуре являются главными, ведущими, т.е. отражают сущность эмоционального переживания. В работах В.Д. Небылицина [5], а также в наших исследованиях, проведенных под руководством А.Е. Ольшанниковой, показано, что сущностными характеристиками эмоций являются их знак (положительный – отрицательный) и модальность. Работы многих авторов, а также проведенные нами экспериментальные исследования показали, что четыре модальности эмоций (радость, гнев,

страх, печаль) являются основными [6]. Знак и модальность относятся к *качественным* параметрам эмоций. Наряду с ними можно выделить *содержательные* свойства эмоций, под которыми подразумеваются субъективные отношения к явлениям и ситуациям, имеющим особую значимость для человека, и отражающие его мотивационную направленность, ценностные ориентации и др. К классу *динамических* свойств относится интенсивность, продолжительность, стабильность, внешняя экспрессия эмоций. Качественные и динамические свойства относятся к темпераментному уровню личности, т. е. эмоциональности [3].

В. Вилюнас [1], наряду с перечисленными, склонен видеть значительно более широкий круг критериев, по которым можно классифицировать эмоции, а именно: по глубине, осознанности, сложности, условиям происхождения, выполняемым функциям, воздействию на организм (стенические-астенические), по уровням проявления в строении психического (высшие-низшие), по вызывающим их потребностям, по предметному содержанию и направленности, по особенностям выражения и др. Вместе с тем признается, что существующие классификационные схемы различаются своей теоретической и эмпирической обоснованностью, а тем самым пригодностью для практических целей исследования. Поэтому, как правило, в диагностических целях используются показатели тех параметров эмоций, которые вызывают меньше споров и пригодны для количественных измерений, в частности, для определения индивидуальных профилей эмоциональности.

Эмоциональность, как основное свойство темперамента, в данном контексте определяется как склонность или тенденция человека к переживанию эмоций определенного знака и модальности, т.е. одни люди более тяготеют к переживанию положительных, другие – к переживанию отрицательных эмоций определенной модальности. Эмоциональность, наряду с другими формами устойчивых эмоциональных явлений (чувства, настроение и др.), выступает базисом и своеобразным *фоном* переживания ситуативных эмоций [2]. Устойчивые эмоциональные свойства проявляются не иначе как через ситуативные эмоции, поэтому о регуляторном влиянии свойств можно судить по их ситуативным проявлениям.

Эти и другие регуляторные функции осуществляются путем актуализации пяти основных компонентов ситуативных эмоций: 1) когнитивного (субъективная оценка объекта или события); 2) нейрофизиологического (телесные симптомы); 3) мотивационного (тенденции к действию); 4) экспрессивно-двигательного (выражение лица и голоса, движения тела); 5) субъективно ощущаемого (эмоционально пережитый опыт) [10].

Многокомпонентная природа эмоций усложняет построение релевантного методического инструментария для их измерения. В идеальном случае измерение на основе оценки всех компонентов, участвующих изменений, может обеспечить комплексную меру эмоций. Другими словами, нужно было бы измерить 1) непрерывные изменения оценочных процессов на всех уровнях центральной нервной системы, 2) модели ответных реакций, генерируемых нейроэндокринной, вегетативной и соматической нервных систем, 3) мотивационные изменения, произведенные на основе оценки объектов или событий, в частности, тенденций к действию, 4) паттерны лица и вокальные выражения, а также движения тела, и 5) характер субъективно испытываемого эмоционального состояния, которое отражает изменения всех этих компонентов. Не удивительно, что такое всеобъемлющее измерение эмоций никогда не было выполнено, и вряд ли станет стандартной процедурой в ближайшее время. Исследователи, как правило, ограничиваются оценкой 1-2 компонентов. Однако встает вопрос относительно объективности полученных измерений: на основе физиологических показателей можно констатировать наличие и динамику эмоционального переживания, но они не способны открыть его психологического (смыслового) содержания. Более того, используемые в качестве «объективных» показателей вегетативные, нейрофизиологические и внешненаблюдаемые экспрессивные корреляты эмоциональных состояний демонстрируют свою несостоятельность, вытекающую из неоднозначного характера связи между органическими и психологическими проявлениями эмоций [1]. Какие-либо попытки установить общие закономерности, исходя из которых по

индивидуальным данным физиологического исследования можно было бы однозначно судить о конкретных психологических характеристиках эмоционального состояния, как правило, к успеху не приводят. В лучшем случае полученная информация позволяет судить о недифференцированных состояниях, например, об эмоциональной активации. Такое положение не способствует раскрытию психологической специфики столь сложных и разнообразных явлений, какими являются эмоциональные переживания, а отражает фактически редуцированные тенденции их изучения, не учитывающие сущность эмоций как психологических явлений [3].

Тем не менее К. Шерер [10], используя также работы своих коллег, показал интересную попытку «сфокусировать» проявления разного рода компонентов эмоций в единую картину, объединив в одной таблице характерные обозначения эмоционально важных событий и соответствующие им потенциально возможные сопутствующие симптомы физиологического, двигательного и мотивационного порядка. Однако, как утверждает сам автор, это не прокладывает путей для оценки эмоций как субъективно переживаемого *чувства,* отражающего уникальный опыт душевных и телесных изменений. Поэтому не существует другого способа, как только просить, чтобы человек сам сообщил о характере этого опыта. С этой целью создаются списки слов, обозначающих основные эмоции и различные тонкости их проявления. Под руководством К. Шерера [10] был разработан стандартный список слов, который предлагался испытуемому для оценки им своих переживаний. Список, включающий 36 наименований, был назван «Женевским списком слов-эмоций» (Geneva Affect Label Coder). Отметим, что такой список на русском языке, на основе специального исследования, был построен нами несколько десятилетий назад в Московском НИИ общей и педагогической психологии для регистрации повседневных эмоций с целью изучения индивидуальных особенностей эмоциональности методом хронологической регистрации [6].

Назревшая необходимость психологического исследования эмоций, теоретически наиболее глубоко и убедительно обоснованная В.К. Вилюнасом [1], сталкивается с весьма сложной проблемой – разработкой валидного методического аппарата изучения эмоций. Учеными многих стран эта проблема решается путем создания разного рода тестовых методик, основанных, как правило, на способности субъекта оценить особенности своего поведения и проявления эмоциональных переживаний.

В Московском НИИ общей и педагогической психологии, под руководством А.Е. Ольшанниковой, было разработано несколько оригинальных методик, направленных на оценку индивидуальных особенностей эмоциональности, в дополнение к уже имеющимся в других странах. Большинство методик представляют собой шкалы-анкеты, составленные батареи вопросов, на которые испытуемые отвечают, давая разовые оценки, ориентируясь на вспоминаемые или просто воображаемые ситуации. Поэтому в условиях анкетного опроса имеют место значительные искажения в силу того, что эмоциональные ситуации, подразумеваемые в вопросах, не выступают как реально переживаемые.

Другим важным моментом, ограничивающим использование вопросников, является тот факт, что данные опроса, как правило, представляют результат *поперечного* среза исследования. Следовательно, надежность результатов могжет быть сильно искажена ситуативными переживаниями (например, настроениями, стрессами), которые могут и не быть типичными для испытуемого. В одном из исследований [8] по изучению типичных реакций на стресс, группе испытуемых было преднамеренно сформировано депрессивное состояние, а другой – положительное настроение. Задача для обеих группы было оценить актуальные события, предъявляемые во время исследования. Полученные данные показали, что члены первой группы эти события связали с негативными событиями своей личной жизни, а вторые – с позитивными. Следовательно, встает задача контроля актуально переживаемых состояний в условиях исследования, что представляет трудно решаемую проблему.

В качестве альтернативы вопросникам нами был разработан метод хронологической (пролонгированной) регистрации повседневных эмоций, суть которого состоит в том, что испытуемому в течении нескольких недель, по определенной схеме предлагается оценивать и регистрировать знак, вид, интенсивность и продолжительность своих эмоциональных переживаний, а также вид деятельности в которой они проявились [7]. Такой подход позволил осуществить количественный анализ целой палитры показателей эмоциональности, а именно: продолжительность разного вида эмоций, их интенсивность, стабильность-динамичность, средний уровень эмоций, гедонический уровень, эмоциональный тон повседневных видов деятельности, временную (за сутки, неделю) динамику эмоций и др. Использование пролонгированного методологического подхода позволяет значительно снизить искажающее влияние ситуативных переживаний. Проведенный нами сравнительный анализ данных, полученных вопросниками и методом эмоционального «дневника» по некоторым главным показателям, открыл значительно более высокую надежность последнего метода. Надежность данных определяется продолжительностью исследования: как показали исследования, желательный срок – от 2 до 4 недель, который был бы эмоционально заурядным (без эмоциональных потрясений). Этот метод требует немало временных и финансовых затрат (по причине продолжительности), что снижает привлекательность его практического использования, однако, как показывает анализ новейшей литературы по изучению настроений, стрессов и др., принцип лонгитюда, как методологический подход, применяется все чаще.

В целом, оценка эмоциональных свойств представляет проблему, к решению которой серьезному исследователю необходимо подойти творчески.

Литература

1. Вилюнас В.К. Основные проблемы психологической теории эмоций. Психология эмоций. Тексты. Под ред. В.К. Вилюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. Вступительная статья. МГУ, 1984. С. 3–27.
2. Вилюнас В.К. Фоновые эмоциональные переживания // Психология. Научные труды. Вильнюсский университет. 1997, N 16. С.48–56 (на литовском языке).
3. Ольшанникова А.Е. Роль индивидуальных особенностей эмоциональности в регуляции деятельности. Теоретические и прикладные исследования психологии саморегуляции. Коллективная монография. / под ред. Г.С. Прыгина, П.И. Лебедчука. Курск; Набережные Челны, 2011, С. 179–188.
4. Ольшанникова А.Е., Пацявичюс Й.В. Роль индивидуально-типичных характеристик эмоциональности в саморегуляции деятельности // Психологический журнал, 1981, Т. 2, N 1, С. 70–81.
5. Небылицын В.Д. Темперамент // Психология индивидуальных различий / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. М., 2000. С. 352–359.
6. Пацявичюс Й.В. Модальная структура эмоциональных переживаний // Экспериментальные исследования по проблемам общей и экспериментальной психологии и дифференциальной психофизиологии. М., 1979. С. 43–52.
7. Пацявичюс Й.В. Соотношение индивидуально-типичных характеристик эмоциональности с особенностями саморегуляции деятельности: автореф. дис. … канд. психол. наук. М., 1981.
8. Bower, G.H. Mood and Memory // American Psychologist, 1981, 36(2), P. 129–148.
9. Rothbart, M. K., Bates, J. E. (2006). Temperament. In W. Damon, R. Lerner (Series Eds.), N. Eisenberg (Vol. Ed.), Handbook of child psychology, Vol. 3. Social, emotional, and personality development, 6th ed., New York: Wiley, P. 99–166.
10. Scherer K.R. What are emotions? And how can they be measured? Social Science Information, Vol. 44, N 4, 2005.

УДК 159.922

Психология восприятия фрактальных стимулов: перспективные направления исследований

Пьянкова С.Д. (spyank@mail.ru)
Московский государственный университет имени М.В.Ломоносова (г. Москва)

Ключевые слова: фрактал, восприятие, индивидуальные различия, фрактальная эстетика

Аннотация. Рассматриваются основные результаты исследования особенностей восприятия фрактальных визуальных стимулов. Обозначены основные возможные направления исследований. Учитывая наличие психофизиологических коррелятов восприятия фракталов, фрактальность организации человека как живого существа, а также природной и искусственной окружающей среды, особый интерес представляет перспектива психогенетического исследования особенностей восприятия самоподобных объектов.

Perception of fractals: Research perspectives

Pyankova S.D.

Keywords: fractal, perceptions, individual differences, fractal aesthetics

Abstract. In this paper considered empirical studies of perception of fractals (natural and artificial) by means of fractal analysis. The main results of these studies: judgments of aesthetic value and complexity is the function of fractal dimension; there are stable aesthetic preferences and psychophysiological correlates of perception of fractal objects. Conclusion: the need to expand the field of research, including psychogenetic.

Идеи и методы фрактального анализа впервые систематически изложены в книге «Фрактальная геометрия природы» [Mandelbrot, 1982]. Методы фрактального анализа проникли во все отрасли науки, от астрономии до биологии, социологии, психологии [Bassingthwaighte et al., 1994; Brown, Liebovitch, 2010]. После работ Б. Мандельброта видение природы стало радикально иным, а в науке и ее методах произошли революционные изменения. Методы фрактального анализа проникли во все отрасли науки, от астрономии до биологии, социологии, психологии [Bassingthwaighte et al., 1994; Brown, Liebovitch, 2010].

Фрактальные объекты могут быть искусственными и естественными; последние более точно было бы называть фракталоподобными объектами. Главной особенностью фракталов является масштабная инвариантность (скейлинг), то есть самоподобие при разных масштабах рассмотрения объекта. Эмпирическим признаком фрактальности изучаемых феноменов служат степенные зависимости, описывающие соотношение частоты и величины (мощности, интенсивности) составляющих объекта. Статистики гауссовой математики, такие как среднее, дисперсия и т.п., неприменимы для анализа свойств фрактальных объектов. Фракталы можно характеризовать иной измеримой величиной – фрактальной размерностью, которая, в отличие от топологической, может быть (и как правило является) дробной, хотя существуют и немногочисленные самоподобные объекты с целочисленной фрактальной размерностью. Фрактальность природных объектов, включая живые, обеспечивает огромную эффективность обмена за счет максимизации площади взаимодействия с внешней средой [Mandelbrot, 1982].

Методы измерения и анализа фрактальной размерности стимулов позволяют изучать статические и динамические объекты и адекватны сложности изучаемых в психологии феноменов. Показатель фрактальной размерности может служить для классификации и идентификации изучаемых объектов, включая изменяющиеся в процессе развития или актуального взаимодействия с окружающей средой, адаптации к изменчивым условиям.

В психологии можно выделить два основных направления фрактально-аналитических исследований: изучение особенностей восприятия фрактальных стимулов; изучение

фрактальных особенностей психологического реагирования. В рамках первого направления изучается эстетическая привлекательность фрактальных стимулов, визуальных, аудиальных, тактильных; ведутся поиски психофизиологических коррелятов восприятия фракталов; изучаются особенности целостного реагирования на восприятие фракталов, проявляющиеся, в частности, в редукции стресса, напряжения, эмоций гнева, страха и т.п. В рамках второго направления исследуются фрактальные характеристики сенсорных, моторных, когнитивных паттернов реагирования в процессе взаимодействия со средой. Показано, например, что при медитации меняется фрактальная размерность энцефалограммы. Второй подход требует анализа достаточно объемных рядов данных, что для психологов означает неприменимость метода поперечных срезов. Примером исследований в рамках второго обозначенного направления может служить цикл работ, выполненных В.Г. Каменской и коллегами (Санкт-Петербургская научная школа). Так, было установлено, что величина индекса Херста (который связан с фрактальной размерностью простым соотношением $D = 2 - H$, где D – фрактальная размерность, H – индекс Херста), оцененная по ряду психофизиологических показателей, коррелирует с уровнем интеллектуального развития, поло-возрастными характеристиками и некоторыми личностными особенностями, а также различается у детей с нормальным и патологическим речевым развитием [Каменская, 2002; Kamenskaya et al., 2002; Викторова, 2003; Каменская, Морозова, 2009; Каменская и др., 2011]. В работе [Каменская, Алексеева, 2011] при изучении стохастичности моторных реакций на стимулы зрительной и акустической модальности в зависимости от среднего значения индекса Херста и с учетом реакций на разные сенсорные модальности выделено семь типов нервной системы: три основных типа и четыре смешанных.

Остановимся подробнее на одной из составляющих первого направления фрактально-аналитических исследований в психологии. Главным результатом изучения особенностей фрактального восприятия двумерных визуальных стимулов, начало которым положила работа Дж. Спротта [Sprott, 1993], можно считать достоверно установленный факт: в среднем люди предпочитают визуальные объекты с фрактальной размерностью в диапазоне 1,3–1,5, которая характеризует, в частности, облака, естественные ландшафты, морские пейзажи. Установлено, что этот результат не связан со способами порождения фракталов, их природным или искусственным характером. Это позволило говорить о так называемой «фрактальной эстетике», о высокой универсальности выявленной закономерности, связанной с глубинными основами функционирования человека.

Однако в целом индивидуальные различия, фиксируемые при восприятии фрактальных объектов, как и взаимосвязи особенностей такого восприятия с психологическими характеристиками, пока недостаточно изучены. Значимыми источниками индивидуальных различий при восприятии фрактальных стимулов, помимо психологических особенностей, предположительно могут являться социально-демографические характеристики, такие как пол, возраст, образование, культурная и/или этническая принадлежность испытуемых.

Нами разработан авторский метод исследования особенностей восприятия фрактальных стимулов [2013]. Банк стимулов разной фрактальной размерности создан при помощи программы генерации фракталов Xaos.exe (свободное программное обеспечение). Оценка фрактальной размерности проводится методом box-counting с помощью специального инструмента – программы, разработанной французскими исследователями (CNRS, Université de Franche-Comté). В рамках первого этапа исследования с помощью созданной методики выявлялись индивидуальные различия в субъективных оценках привлекательности стимулов разной фрактальной размерности, а также оценивалась устойчивость этих предпочтений при проведении ретестового обследования; полученные результаты согласуются с описанными в литературе закономерностями. С использованием разработанного метода можно решать следующие исследовательские задачи в рамках изучения особенностей восприятия фрактальных стимулов:

1. Оценка диапазона индивидуальных различий и устойчивости субъективных предпочтений при восприятии стимулов разной фрактальной размерности.

2. Выявление межгрупповых различий в особенностях восприятия фрактальных стимулов.

3. Установление взаимосвязей особенностей восприятия фрактальных стимулов и психологических характеристик испытуемых.

4. Выявление межгрупповых различий в структуре взаимосвязей субъективных предпочтений стимулов разной фрактальной размерности и обобщенных психологических характеристик.

5. Оценка перспективных направлений сравнительных исследований восприятия фрактальных стимулов и различных психологических характеристик.

Заключение

Совокупность накопленных к настоящему моменту эмпирических данных свидетельствует о фрактальности структурно-функциональной организация психологических систем. Существуют выработанные в процессе эволюции в фрактально организованном мире устойчивые предпочтения стимулов определенной фрактальной размерности. Человек способен учитывать (и учитывает) параметр фрактальной размерности в процессе взаимодействия с окружающей средой. Мы можем обоснованно предположить, что устойчивые индивидуальные особенности восприятия фрактальной размерности объектов отчасти генетически обусловлены.

Изучения особенностей восприятия самоподобных объектов необходимо расширять и проводить системно. В частности, изучение индивидуальных различий в особенностях восприятия стимулов разной фрактальной размерности и структуры связей этого показателя с обобщенными психологическими характеристиками позволит: получить новый психодиагностический инструмент; учитывать индивидуальные различия при решении практических задач, таких как психотерапия, редукция стресса, создание комфортной окружающей среды; выявить новые важные закономерности психологического функционирования, связанные с фундаментальными принципами фрактальной организации природы, искусственной среды и собственно человека как живого существа.

Необходимость и актуальность исследования особенностей восприятия фрактальных стимулов определяются следующими причинами.

1. Фрактальные методы применялись в ряде психологических исследований, накоплены достоверные данные об универсальности выявленной закономерности: большинство людей предпочитает стимулы фрактальной размерности в диапазоне 1,3–1,5.

2. Задача исследования индивидуальных различий в особенностях восприятия фрактальных объектов практически не ставилась, данная тема специально не изучалась, несмотря на отдельные упоминания о наличии таких различий.

3. Взаимосвязи субъективных предпочтений при восприятии стимулов разной фрактальной размерности с психологическими характеристиками остаются малоисследованными, систематически не изучались, имеются лишь отдельные данные о связях с узким набором личностных характеристик.

4. Данные о влиянии восприятия фрактальных объектов на психологическое благополучие важны для решения практических задач (психотерапия, редукция стресса, формирование психологически комфортной окружающей среды), которые требуют учета индивидуальных различий.

5. Наличие психофизиологических и нейрофизиологических коррелятов позволяет предположить, что особенности восприятия фрактальных объектов являются имеющей генетическую основу базовой характеристикой индивидуальности, связанной с обобщенными психологическими характеристиками.

В целом можно заключить, что одним из наиболее перспективных направлений является изучение особенностей восприятия фрактальных объектов с применением

психогенетических методов исследования, включая микробиологические, предусматривающие анализ конкретных особенностей генетической конституции индивида.

УДК 159.9.072.42

Возможности идеографического подхода в исследовании субъективного благополучия личности

Радчикова Н.П. (nataly.radchikova@gmail.com)[1], Жук Н. Н. (nschawel@list.ru)[2]
[1]Московский государственный психолого-педагогический университет (г. Москва),
[2]Белорусский государственный педагогический университет (Белоруссия, г. Минск)

Ключевые слова: идеографический подход; метод выборки переживаний (ESM); нелинейная динамика; рекуррентная диаграмма; субъективное благополучие личности.

Аннотация. Использован метод выборки переживаний (ESM) для получения длительных временных рядов наблюдений по некоторым психологическим характеристикам (в частности, по уровню субъективного благополучия) для дальнейшей оценки характера изменения данной характеристики с помощью метода рекуррентных диаграмм. Проведенный статистический анализ позволяет предположить наличие детерминированного (динамического) хаоса в динамике уровня субъективного благополучия.

The possibilities of ideographic method in personal subjective well-being investigation

Radchikova N.P., Zhuk N.N.

Keywords: ideographic method; experience sampling method (ESM); non-linear dynamics; recurrence plot; personality subjective well-being.

Abstract: It is proposed to use experience sampling method (ESM) to obtain long-term time series that describe some psychological characteristics (in particular, subjective well-being). Further evaluation of the character of a given characteristics change is done with the help of recurrence plots method. The statistical analysis performed allows establishing the existence of deterministic (dynamic) chaos in the dynamics of subjective well-being level.

В последние десятилетия все чаще раздаются призывы рассматривать человека как сложную самоорганизующуюся, саморегулирующуюся и саморазвивающуюся открытую систему, что соответствует так называемой «постнеклассической методологии» [2, 6]. Изучение таких систем требует новых методов и подходов не только для получения данных, но и для их анализа, например, возможный отказ от линейных методов описания в пользу нелинейных, использование теории детерминированного (динамического) хаоса и т.д. Идея детерминированного хаоса все увереннее проникает в социальные науки, так как выявляет очень важные эпистемологические принципы: непериодическое изменение некоторых переменных, которое на первый взгляд кажется случайным, может подчиняться детерминистическим законам, то есть полностью детерминированная система может быть непредсказуемой. Основными отличиями хаотического поведения является его апериодичность (система возвращается в некоторое состояние не через равные промежутки времени), детерминированность (поведение системы подчиняется четким правилам) и зависимость от начальных условий – так называемый эффект бабочки (два начальных значения, незначительно различающихся, приводят к совершенно разным последствиям).

Хаотическое поведение обнаруживается в различных областях: в метеорологии, физике (потоки турбулентности), биологии (сердечные ритмы, электрическая активность мозга), палеоклиматологии, эволюционной теории игр, социофизике и т.д. Пионерские исследования проводятся в социальных и гуманитарных науках [1], хотя в основном публикации, упоминающие теорию хаоса, являются спекулятивными и не содержат эмпирических данных. Ю.П. Зинченко также отмечает, что «…постнеклассический дискурс

все еще остается не вполне освоенным отечественной психологической наукой» [2, с. 37]. В связи с этим в данной работе предлагается рассмотреть метод получения данных, позволяющий отслеживать поведение системы во времени, а также некоторые математические методы, позволяющие анализировать полученные таким образом данные. В заключении приводится пример исследования динамики уровня субъективного благополучия, в котором применены предлагаемые техники, и обсуждаются следствия и дальнейшие направления исследований, основанные на полученных результатах.

Методы получения временных рядов в социальных науках. Методом изучения характеристик сложных систем живой (в том числе психологической) природы с подозрением на наличие детерминированного хаоса является анализ временных рядов. Временной ряд – это последовательность значений некоторого признака $y_1, y_2, \ldots, y_t, \ldots, y_T$, зафиксированных в равноотстоящие друг от друга моменты времени $t = 1, 2, \ldots T$. Получение временного ряда значений некоторой интересующей нас психологической характеристики подходящим образом осуществляется в рамках идиографического подхода, который нашел конкретную реализацию в виде метода выборки переживаний (ESM – experience sampling method), предложенного в 80-х годах прошлого века М. Чиксентмихайи и Р. Ларсеном [9]. Согласно этому методу, испытуемый должен в течение некоторого времени носить с собой устройство для связи с экспериментатором. На это устройство несколько раз в день посылаются сигналы. Получив сигнал, испытуемый должен записать, как он себя чувствует и о чем он думает в этот момент. В результате получается «нарезка» фрагментов жизни испытуемого, составленная из случайно выбранных кусочков. К недостаткам метода выборки переживаний можно отнести отсутствие стабильной межперсональной системы мер, позволяющей сравнивать количественные показатели состояний между разными людьми. Тем не менее, предполагается, что внутри личности имеются некие стабильные «метрики», и оценка «6» всегда больше оценки «5» у каждого конкретного человека [8]. По мнению некоторых исследователей, применяющих данный метод, «моментальность» ответа в сочетании с повторяемостью и «экологией» создают даже более высокую внутреннюю валидность, чем в бумажных опросниках, при заполнении которых испытуемый, как правило, всегда имеет возможность исказить результаты [4, 8]. К достоинствам данного метода, безусловно, относится возможность получения довольно длительных рядов наблюдений какого-либо состояния или психологической характеристики человека, что позволяет оценить динамику и изучить определенное явление как процесс.

Методы анализа временных рядов. Для анализа временных рядов применяются статистические методы, предполагающие, что в развитии процесса можно выделить составляющие части, такие, как тренд, сезонная компонента, циклическая компонента и остаточная компонента. Наличие тренда зачастую очевидно. В противном случае строится последовательность коэффициентов автокорреляции, то есть корреляций между последовательностями величин одного ряда, взятыми со сдвигом по времени. Графическое изображение этих коэффициентов носит название корреллограммы. При этом величина коэффициентов корреляции выражается длиной столбиков, а направление связи – знаком коэффициента. Если корреллограмма характеризуется быстрым затуханием (в пределах 15-20 шагов коэффициенты приближаются к нулю и не выходят за пределы доверительного интервала), это свидетельствует о том, что в данном временном ряду нет ни тренда, ни сезонной составляющей. Медленное убывание корреллограммы свидетельствует о наличии тренда. Наличие в корреллограмме явно выраженных пиков, которые регулярно чередуются, свидетельствует о наличии сезонной компоненты. Выявление сезонной компоненты может быть осуществлено также с помощью спектрального анализа Фурье, который позволяет построить особый график – периодограмму. Узкие высокие пики на ней свидетельствуют о наличии регулярных «периодов», а широкие пики соответствуют нерегулярным, неустойчивым циклам.

Таким образом, с помощью анализа Фурье и автокорреляций можно определить наличие/отсутствие периода временного ряда, но если период не обнаружен, то остается два

предположения. Первое заключается в том, что временной ряд представляет собой остаточную, случайную компоненту и является результатом действия случайных факторов. Второе предположение заключается в том, что временной ряд представляет собой результат детерминированного хаоса. Визуально определить, является ли динамика хаотической или случайной, невозможно. Для этого используются другие методы. К ним относятся графические методы (рекуррентные диаграммы [7, 10]) и количественные показатели (например, Ляпуновская экспонента, корреляционные измерения и т.д. [5]).

Рекуррентные диаграммы – это техника двухмерного представления, которая показывает корреляцию расстояния в динамических рядах. Рекуррентные диаграммы не требовательны к качеству входных данных и позволяют совмещать визуальные возможности (диаграммы) и мощный численный аппарат (меры). Кроме того, данный метод не требует длинных рядов наблюдений. Рекуррентное поведение, такое, как периодичность или иррегулярная цикличность, свойственно как для природных систем, так и для сложных систем, созданных человеком. Рекуррентность (повторяемость) состояний в смысле прохождения позднего участка траектории в фазовом пространстве достаточно близко к предыдущему, является фундаментальным свойством диссипативных динамических систем. Рекуррентные диаграммы, предложенные в 1987 году [7] основаны на этом фундаментальном свойстве и позволяют отобразить фазовую траекторию любой размерности на двумерную двоичную квадратную матрицу, размер которой определяется длиной временного ряда, через ее рекуррентности. Помимо мощных визуальных возможностей, существует метод количественного анализа структур, формируемых на изображении рекуррентной диаграммы. Современные исследования показали, что рекуррентная диаграмма содержит всю необходимую информацию о динамике системы [3]. Можно выделить следующие основные варианты рекуррентных [3, 7]: периодический процесс даст ярко выраженные параллельные диагональные полосы или узоры в шахматном порядке, так как системы будет приходить в одно и то же состояние с определенным периодом (рис. 1-1); случайные изменения (например, белый шум) дадут множество случайно распределенных по плоскости точек – однородную рекуррентную диаграмму (рис. 1-3); хаотическое поведение системы выражается в получении своеобразного «орнамента», контрастных областей и полос (рис. 1-2).

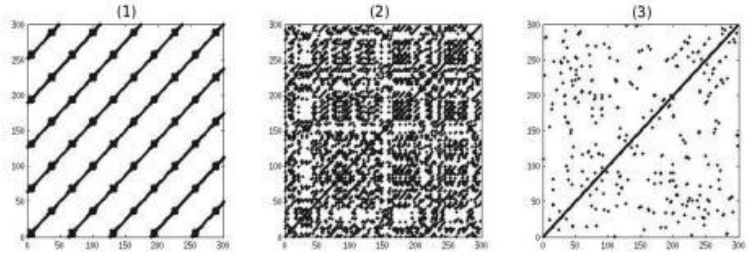
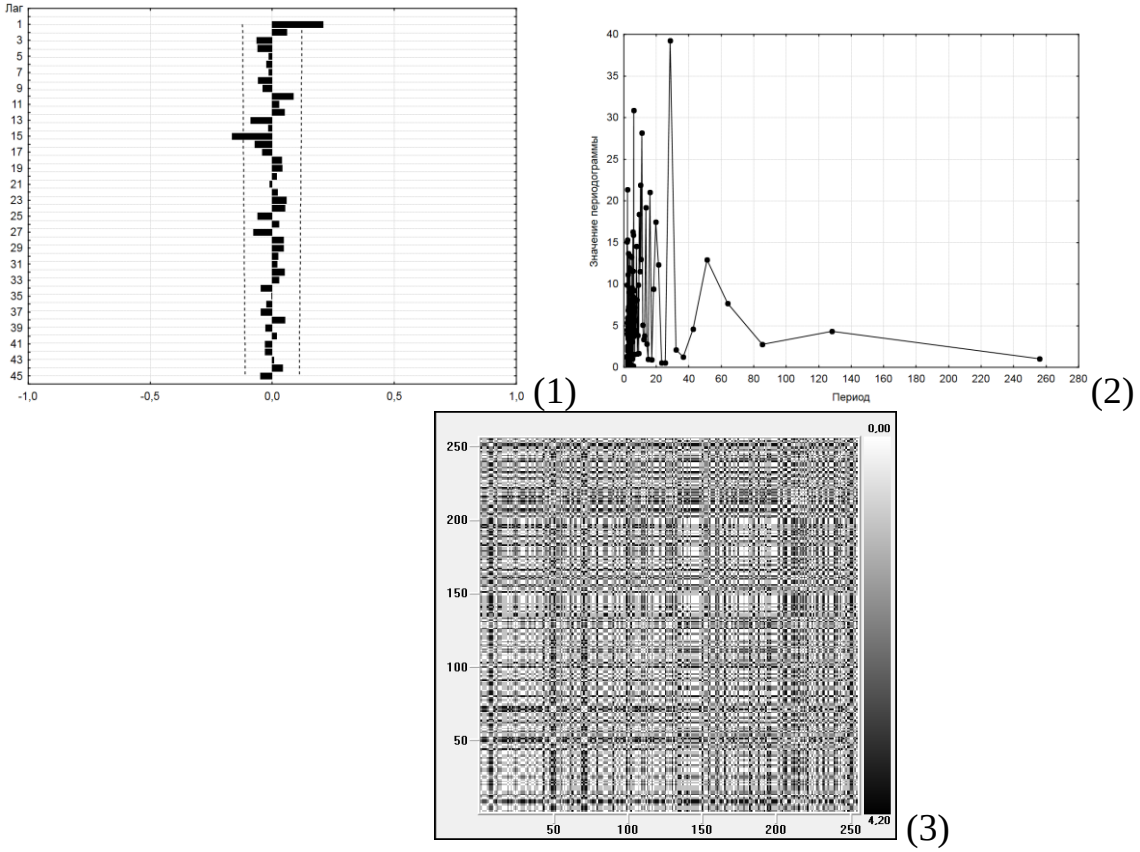


Рис. 1. Примеры рекуррентных диаграмм различных процессов:
(1) периодического, (2) хаотического и (3) случайного**.**

Пример исследования динамики уровня субъективного благополучия. В исследовании приняли участие четыре человека: двое мужчин и две женщины в возрасте от 25 до 48 лет. Измерения проводились осенью 2015 года. Был использован дневниковый метод получения данных, основанный на заполнении определенного опросника через равные промежутки времени. В результате исследования от каждого участника было получено 240-256 измерений уровня субъективного благополучия по семибалльной шкале, так как проводилось по 8 измерений в день примерно в течение месяца.

Для определения наличия/отсутствия периода был применен спектральный анализ Фурье: построены корреллограммы и периодограммы, которые не показали существования периода (пример результатов для одного участника приведен на рис. 2). На корреллограмме (рис. 2-1) не заметно плавного убывания величин коэффициентов автокорреляции, а также регулярно чередующихся пиков. Периодограмма (рис. 2-2) не содержит узких высоких

пиков. Следовательно, изменения уровня субъективного благополучия на довольно коротких промежутках (примерно месяц) можно считать непериодическим процессом.



(1) (2) (3)

Рис. 2. Результаты анализа данных одного из участников исследования:
(1) корреллограмма, (2) периодограмма и (3) рекуррентная диаграмма.

Чтобы ответить на вопрос о дальнейшем характере динамики (случайные колебания или детерминированный хаос), был применен метод рекуррентных диаграмм. Для построения рекуррентных диаграмм использовалась программа VRA. Полученные результаты позволяют сделать вывод, что уровень субъективного благополучия изменяется крайне нерегулярно, а рекуррентный анализ свидетельствует о том, что его изменения носят хаотический характер (рис. 2-3). Следовательно, ощущение субъективного благополучия может рассматриваться как переменная, детерминированная некоторыми показателями, но не предсказуемая на длительный срок. В связи с этим встает вопрос об определении горизонта предсказуемости измеряемого показателя, а не об определении его некоторого постоянного значения, как предполагается при использовании различных психологических тестов. Тот факт, что оценка субъективного благополучия ведет себя хаотически, показывает, что анализ некоторого явления в динамике дает результаты, которые могут не согласовываться с результатами, полученными при применении метода поперечных срезов.

Полученные результаты позволяют по-новому отнестись к разработке моделей различных психологических явлений и процессов. Понятно, что это должны быть нелинейные модели, до сих пор применяющиеся в психологических исследованиях крайне редко. Кроме того, возможное хаотическое поведение некоторых психологических характеристик позволяет сделать интересные предположения. Если рассматривать человека как сложную систему, а это вполне оправдано, то можно использовать результаты, полученные для описания работы таких систем. Например, известно, что более сложные и менее стабильные самоорганизующиеся системы лучше адаптируются к стрессу и неожиданностям, а также минимизируют их негативное влияние. Более здоровые и адаптивные структуры также имеют меньшее взаимодействие (большую дифференциацию) между своими частями. Таким образом, некоторое событие, которое оказывает влияние на

один аспект личности, не будет иметь катастрофических последствий для других аспектов. Неоднократно также высказывались предположения, что хаос является нормой динамического поведения не только нелинейных физических, но и биологических систем. Динамика у здоровых индивидуумов имеет «хаотическую» природу, а болезнь связана с периодическим или случайным поведением. Так, оказалось, что изменчивость продолжительности сердечного цикла снижается при ожогах, сахарном диабете, инфаркте миокарда, сердечной недостаточности и других болезнях. Можно предположить, что это же верно и для психологических показателей: у психологически здоровых людей будет наблюдаться хаотическая динамика изменения некоторых важных показателей, например, уровня психологического благополучия, удовлетворения от семейной жизни, уровня трудовой мотивации и т.д. Появляющиеся периодические колебания или же случайные изменения могут свидетельствовать о проблемах у данного человека.

Таким образом, предложенный метод позволяет не только получить эмпирический материал, но и провести его количественный и качественный анализ, включая оценку характера динамики интересующего нас показателя, что ведет к новым, иногда неожиданным выводам, которые, безусловно, нуждаются в дополнительной эмпирической проверке. Кроме этого, полученные результаты ограничивают ряд моделей, которые следует разрабатывать для описания той или иной системы.

Литература

1. Василькова В.В. Порядок и хаос в развитии социальных систем: синергетика и теория социальной самоорганизации СПб.: Лань, 1999. 480 с.
2. Зинченко Ю.П., Первичко Е.И. Постнеклассическая методология в клинической психологии: научная школа Л.С. Выготского – А.Р. Лурия // Национальный психологический журнал. 2012. N 8. С. 32–45.
3. Киселев В.Б. Рекуррентный анализ – теория и практика // Научно-технический вестник информационных технологий, механики и оптики. 2006. N 29. С. 118–127.
4. Левит Л.З., Радчикова Н.П. Использование методов выборки переживаний (ESM) в исследовании эвдемонических и гедонистических компонентов субъективного благополучия // Экспериментальный метод в структуре психологического знания / отв. ред. В.А. Барабанщиков. М.: Институт психологии РАН. 2012. С. 368–373.
5. Лоскутов А.Ю., Михайлов А.С. Основы теории сложных систем. М.: Ижевск: Институт компьютерных исследований. 2007. 620 с.
6. Стёпин В.С. Классика, неклассика, постнеклассика: критерии различения // Постнеклассика: философия, наука, культура: коллективная монография. СПб.: Міръ. 2009. С. 249–295.
7. Eckmann J.-P., Kamphorst S.O., Ruelle D. Recurrence Plots of Dynamical Systems // Europhysics Letters. 1987. N 5. P. 973–977.
8. Hektner J.M., Schmidt J.A., Csikszentmihalyi M. Experience Sampling Method: Measuring the Quality of Everyday Life. Sage Publications, 2007. 352 p.
9. Larson R., Csikszentmihalyi M. The experience sampling method // New Directions for Methodology of Social and Behavioral Sciences. 1983. Vol. 15. P. 41–56.
10. Marwan N., Romano M.C., Thiel M., Kurths J. Recurrence plots for the analysis of complex systems // Physics Reports. 2007. N 438. P. 237–329.

УДК 159.923.5

О номотетическом и идиографическом подходах в изучении представлений о жизненных перспективах подростков, оставшихся без попечения родителей

Солдатов Д.В. (soldatovdv@list.ru)[1], Жильцова О.Н. (olgazh73@rambler.ru)[2]
[1]Государственный гуманитарно-технологический университет, [2]ГКУСО МО «Орехово-Зуевский городской социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних» (г. Орехово-Зуево)

Ключевые слова: номотетический и идиографический подходы в психологии; жизненные перспективы; подростки, оставшиеся без попечения родителей; представления подростков о жизненных перспективах; амбивалентные представления о своем будущем; временная трансспектива.

Аннотация. Авторы обращаются к анализу возможностей, связанных с применением методов номотетического и идиографического подходов в исследовании представлений о жизненных перспективах подростков, оставшихся без попечения родителей. Приведены примеры для обоснования того, что результаты номотетического подхода далеко не всегда согласуются с результатами, полученными при опоре на идиографический подход. В статье сделан вывод о том, что исследование в психологии должно объединять в себе преимущества номотетического и идиографического подходов.

About nomothetic and ideographical approaches in the study of images of life prospects of young people deprived from parental care

Soldatov D.V., Zhiltsova O.N.

Keywords: nomothetic and ideographical approaches in psychology; life prospectives; teenagers, deprived from parental care; teenagers' images of life prospective; ambivalent images of one's future; temporal transspective.

Abstract. The authors of the article refer to possibilities analyses related to application of nomothetic and ideographical methods in studying images of life prospects of teenagers deprived from parental case. There are stated examples proving the fact that the results of nomothetic approach are sometimes far from the results received with the help of ideographical approach. The authors come to the conclusion that researches in psychology should combine methods of both nomothetic and ideographical approaches.

Номотетический и идиографический подходы в психологии диалектически связаны. Между тем, эти два подхода при изучении одного объекта дают существенно разный результат. Номотетический подход позволяет увидеть закономерное (общее, типичное). Идиографический подход в большей степени позволяет понять уникальное (единичное). Поэтому полноценное (целостное) исследование в психологии должно объединять в себе преимущества и методы обоих подходов.

В этом смысле проведенное нами исследование представлений о жизненных перспективах подростков, оставшихся без попечения родителей, опиралось в большей степени на номотетический подход в изучении закономерных особенностей представлений о жизненных перспективах подростков, оставшихся без попечения родителей [1]. В диссертационном исследовании мы сосредоточили внимание преимущественно на существенных статистически значимых различиях в представлениях о жизненных перспективах подростков, проживающих вне семьи и в семье. Такой подход позволил сделать должные обобщения, увидеть существенные различия в представлениях о жизненных перспективах подростков двух контрастных групп. Понятно, что в рамках

номотетического подхода остались за границей фокуса внимания индивидуальные проявления выявленных «общих» закономерностей. Абсолютно понятно, что далеко не у всех испытуемых подростков имели место выявленные специфические особенности жизненных перспектив. Конечно же, у разных подростков, как оставшихся без попечения родителей, так и проживающих в семье, имеет место широкий спектр разнообразных представлений о разных компонентах жизненных перспектив и широкий спектр интенций (и по содержанию, и по степени выраженности). Однако этот, очень важный для практического педагога и психолога пласт психических явлений, не то, чтобы остался неизученным, но оказался недостаточно представленным в исследовании.

Рассмотрим, как использование идиографических методов исследования может углубить и дополнить наши представления о жизненных перспективах конкретного подростка, оставшегося без попечения родителей. В целом, большинство подростков, оставшихся без попечения родителей, в той или иной мере имеют негативные тенденции в представлениях о собственных жизненных перспективах, что позволило нам их отнести к «группе риска», в связи с тем, что по результатам исследования, проведенного с использованием номотетического подхода, они имели установку на «неуспешность» в жизни. Рассмотренные ниже подростки не исключение.

Так, у Семена С. (12 лет) диагностированы следующие психологические особенности: пессимистические представления о своем будущем по положительному признаку (уверенность в том, что «со мной случится меньше хороших событий, чем с моими ровесниками»), низкая насыщенность значимыми событиями периода жизни предшествующего подростковому возрасту, высокая тревожность о будущем, низкая насыщенность значимыми событиями периода зрелого и старческого возраста, психологический возраст 9 лет.

В интервью подросток, рассуждая о своей будущей жизни, говорит о том, что хочет получать пятерки и поступить в институт (при этом, регулярно прогуливая школу), мечтает купить мотоцикл и машину, работать автомехаником.

Далее, проективная методика «Экстрасенс» заключается в том, что подросткам сначала предлагалось представить, что у них есть возможность задать все самые волнующие их о своей будущей жизни вопросы настоящему экстрасенсу. Эти вопросы подростки записывали. Потом им предлагалось представить, что они превратились в экстрасенса, и к ним с вопросами обратился подросток. И они в качестве экстрасенса должны на эти вопросы ответить. По проективной методике «Экстрасенс» были получены следующие вопросы и ответы.

Вопросы:

1. Какой я буду в будущем?
2. До скольких лет я проживу?

И вот какие ответы дал «экстрасенс» (т. е. сам Семен С. в качестве экстрасенса):

1. Высокий.
2. До 70.

Как видим, ответы говорят сами за себя. Остается лишь добавить, что в последствии Семен бросил профессиональный лицей, в котором обучали на автомеханика, начал употреблять спиртные напитки, наркотики. В настоящее время он находится в местах заключения.

В данном случае мы видим совпадение результатов номотетического и идиографического подходов: негативные признаки неблагополучного варианта формирования личности были в результатах, полученных с помощью обоих подходов.

И у Насти Л. (14 лет) также были выявлены некоторые негативные особенности: амбивалентные представления о своем будущем, низкая тревожность о своем будущем, выражение надежды, что все в будущем будет хорошо, мотивация неудовлетворенности образом жизни, низкая насыщенность значимыми событиями периода зрелого и старческого возраста, психологический возраст 14 лет.

Однако, применение методов исследования, адекватных идиографическому подходу, позволяет понять: Настя Л. имеет сформированную жизненную перспективу. В интервью она сообщила, что очень старается хорошо учиться, поскольку мечтает стать учителем истории, помогать своей младшей сестре.

Вот какие вопросы задала Настя Л. в методике «Экстрасенс»

1. Какая я буду в жизни?
2. Сколько лет я проживу?
3. Сколько лет проживут мои бабушка и мама?
4. Кем я буду работать?
5. Как сложится жизнь у Тони (младшая родная сестра Насти Л.)
6. Какая у меня будет семья?

И вот какие ответы дал «экстрасенс» (отвечала сама Настя Л. в качестве экстрасенса).

1. Умная, целеустремленная, немного несдержанная.
2. Еще 67 лет.
3. Бабушка проживет до 73 лет, мама до 81 года.
4. Преподавателем истории в школе.
5. Хорошо. У нее будет своя хорошая, добрая семья. Муж высокий, светлый, с карими глазами, умный. Будет двое детей смышленых, похожих на нее глазами и носом.
6. Трудящаяся, дружная, будет двое детей, две девочки с твоими глазами и волосами, смышленые, умные, чуть-чуть вспыльчивые.

После исследования жизнь Насти Л. сложилась так: живя в детском доме, закончила 11 классов, очень хорошо сдала ЕГЭ и поступила в педагогический институт на учителя истории. Возможно, к этому времени она его уже закончила.

Как видим, результаты интервью, методики «Экстрасенс» и информация об обстоятельствах жизни позволяют утверждать о сформированности у Насти конструктивных жизненных установок и явной сформированности временной трансспективы. В данном случае мы сталкиваемся с ситуацией, когда результаты номотетического подхода не согласуются с результатами подхода идиографического. Результаты последнего, видимо, оказались ближе к реальности.

В практической работе всегда важно умение увидеть общее и закономерное в индивидуальном, всегда необходимо адекватно оценить индивидуальную вариативность закономерного – в этом мастерство и искусство педагога и психолога.

Литература

1. Жильцова О.Н. Особенности представлений о жизненных перспективах подростков, оставшихся без попечения родителей. // Дисс. … канд. психол. наук: М., 2014.

УДК 159.938.363.6:159.924.23

Поведенческие и психологические различия между курящими и некурящими девушками

Солдатова С.В. (OZSvetlana@mail.ru)

Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево)

Ключевые слова: никотиновая зависимость; особенности психических состояний и особенности личности лиц с никотиновой зависимостью; поведенческие и психологические различия между курящими и некурящими девушками.

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме современного общества – табакокурению и никотиновой зависимости как формам распространенного аддиктивного поведения девушек. Приведены результаты эмпирического сравнительного исследования психических состояний и особенности личности девушек двух контрастных групп: имеющих значительный стаж курения и некурящих.

Behavioural and psychological differences between smokers and nonsmokers girls

Soldatova S.V.

Keywords: nicotine addiction, mental states peculiarities and personality characteristics of nicotine addicts, behavioral and psychological differences between smoking and non-smoking girls.

Abstract. The aim of this article is to touch on theissue of the day of the modern society – tobacco smoking and nicotine addiction as forms of young girls' widely-spreadaddictive behavior. The results of the empirical comparative study of mental states and personality characteristics of young girls in two contrast groups: those who have considerable experience of smoking and non-smokers.

В рамках эмпирического исследования мы изучали психические состояния и особенности личности лиц с никотиновой зависимостью.

Объектом исследования выступили психологические особенности аддиктивного поведения никотинозависимых девушек. Предметом – психические состояния и особенности личности никотинозависимых девушек. Гипотеза исследования формулировалась следующим образом – формирование никотиновой зависимости связано с особенностями личности девушек: невротичность и маскулинность чаще связаны с табакокурением, а такие черты как стеничность и фемининность не связаны с табачной зависимостью. В исследовании участвовало 150 девушек в возрасте от 18 до 25 лет [1].

На первом этапе исследования был проведен опрос девушек с помощью анкеты «Выявление отношения молодежи к табакокурению». Результаты исследования по данной анкете позволили выявить отношение респондентов к табакокурению и выделить девушек, которые имели разный стаж курения.

Цель второго этапа исследования – изучить психологические механизмы формирования никотиновой зависимости у девушек.

Для реализации поставленных целей были выделены 2 группы испытуемых: в *экспериментальную группу* вошли девушки – 25 человек, которые имели стаж курения более 5 лет. В *контрольную группу* составили девушки (25 человек), которые никогда не курили. Группа некурящих девушек набиралась из основной выборки испытуемых по их желанию.

В соответствии с поставленной целью, задачами исследования и проверки выдвинутой гипотезы нами были выбраны следующие *методы психологической диагностики*:

1. Анкета «Выявление отношения молодежи к табакокурению».
2. Методика «Самочувствие. Активность. Настроение» (САН) В.А. Доскина, Н.А. Лаврентьева, В.Б. Шарай и М.П. Мирошникова.
3. Методика «Психодиагностический тест» (ПДТ) В.М. Мельникова, Л.Т. Ямпольского.

В качестве методов математической статистики использовался Q-критерий Розенбаума.

Рассмотрим основные результаты эмпирического исследования, полученные *на первом этапе* нашего исследования.

Анализ результатов исследования, полученных с помощью анкеты «Выявление отношения молодежи к табакокурению», показал, что:

– в 70% случаев в семьях респондентов есть курящие, в основном это отцы, братья, дедушки;

– 50% девушек из данной выборки исследования, так или иначе, были связаны с табакокурением, т.е. курили или по-прежнему продолжают курить.

– 17% девушек имеют стаж курения от пяти лет и более.

– в 60% случаев девушки начали курить в 13-15 лет;

– в 8% случаев респонденты начинали курить с 11 лет;

– в 76% случаев респонденты пытались бросить курить, но в большинстве случаев безуспешно;

– в 100% случаев испытуемые знают про пассивное курение и о его негативном влиянии на окружающих, но, несмотря на это, продолжают курить.

Рассмотрим результаты эмпирического исследования, полученные *на втором этапе* исследования.

Анализ результатов исследования, полученных с помощью опросника «САН», позволил выявить у испытуемых средние значения по трем шкалам (рис. 1).

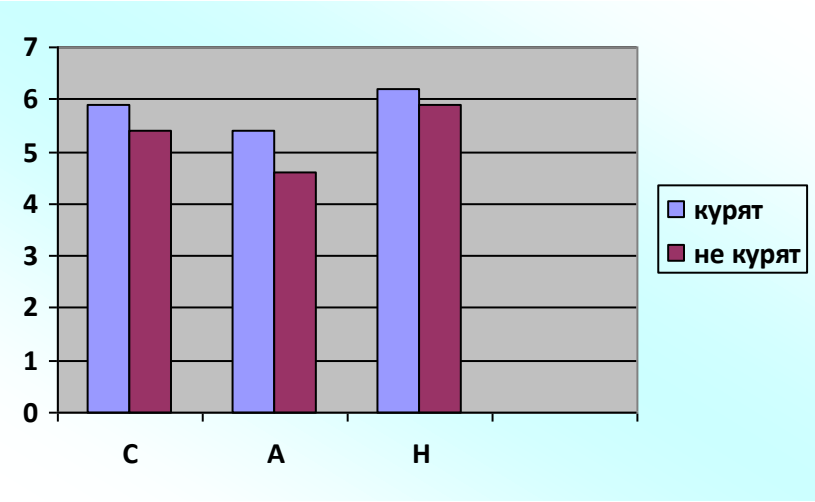


Рис. 1. Средние значения психоэмоциональных состояний курящих и некурящих девушек

Полученные результаты исследования испытуемых исследуемой и контрольной групп были рассмотрены с учетом их уровня *психоэмоционального состояния* (ПЭС) и представлены в таблице 1.

Таблица 1. Распределение испытуемых по уровню психоэмоционального состояния (количество испытуемых в %)

Уровень ПЭС	Самочувствие		Активность		Настроение	
	курят	не курят	курят	не курят	курят	не курят
Низкий (1,0 - 4,0)	4	12	4	24	0	4
Средний (4,1 - 5,5)	32	32	56	64	12	20
Высокий (5,6 - 7,0)	64	56	40	12	88	76

Результаты исследования испытуемых исследуемой и контрольной групп по методике «САН» были также рассмотрены с учетом их субъективной позитивной или негативной оценки психоэмоционального состояния и представлены в таблице 2.

Таблица 2. Распределение испытуемых по позитивной/негативной оценке своего психоэмоционального состояния (количество испытуемых в %)

Оценка ПЭС	Самочувствие		Активность		Настроение	
	курят	не курят	курят	не курят	курят	не курят
Позитивная	96	88	96	76	100	96
Негативная	4	12	4	24	0	4

Исходя из представленных результатов исследования, отраженных в таблицах 1, 2 и на рисунке 1, можно сказать, что существуют различия между испытуемыми 2-х групп по уровню психоэмоционального состояния:

1) у испытуемых исследуемой группы *по шкале «Самочувствие»*:

– в 64% случаев наблюдается высокий уровень ПЭС;

– в 32% случаев наблюдается средний уровень ПЭС;

– в 4 % случаев наблюдается низкий уровень ПЭС.

В контрольной группе у испытуемых по шкале «Самочувствие»:

– в 56% случаев наблюдается высокий уровень ПЭС;

– в 32% случаев наблюдается средний уровень ПЭС;

– в 12 % случаев наблюдается низкий уровень ПЭС.

Таким образом, испытуемые исследуемой группы в 96% случаев позитивно оценивают свое самочувствие или состояние своего здоровья (64% – высокий и 32% средний уровень ПЭС) и лишь 4% испытуемых оценивают его негативно. У испытуемых контрольной группы в 88% случаев наблюдается позитивная оценка самочувствия (56% – высокий и 32% средний уровень ПЭС) и в 12% случаев – негативная.

На основании анализа и интерпретации полученных результатов исследования, можно сказать, что у испытуемых исследуемой группы наблюдается тенденция к завышению субъективной оценки своего самочувствия или состояния здоровья.

2) У испытуемых исследуемой группы *по шкале «Активность»*:

– в 40% случаев наблюдается высокий уровень ПЭС;

– в 56% случаев наблюдается средний уровень ПЭС;

– в 4% случаев наблюдается низкий уровень ПЭС.

В контрольной группе у испытуемых по шкале «Активность»:

– в 12% случаев наблюдается высокий уровень ПЭС;

– в 64% случаев наблюдается средний уровень ПЭС;

– в 24% случаев наблюдается низкий уровень ПЭС.

Таким образом, испытуемые исследуемой группы в 96% случаев позитивно оценивают свою активность или работоспособность (40% – высокий и 56% средний уровень ПЭС) и лишь 4% испытуемых оценивают ее негативно. У испытуемых контрольной группы в 76% случаев наблюдается позитивная оценка своей активности (56% – высокий и 32% средний уровень ПЭС) и в 24% случаев – негативная.

На основании анализа и интерпретации полученных результатов исследования, можно сказать, что у испытуемых исследуемой группы наблюдается тенденция к завышению субъективной оценки своей активности или работоспособности.

3) У испытуемых исследуемой группы *по шкале «Настроение»:*

– в 88% случаев наблюдается высокий уровень ПЭС;

– в 12% случаев наблюдается средний уровень ПЭС;

– в 0% случаев наблюдается низкий уровень ПЭС.

В контрольной группе у испытуемых по шкале «Настроение»:

– в 76% случаев наблюдается высокий уровень ПЭС;

– в 20% случаев наблюдается средний уровень ПЭС;

– в 4% случаев наблюдается низкий уровень ПЭС.

Таким образом, испытуемые исследуемой группы в 100% случаев позитивно оценивают своё настроение (88% – высокий и 12% средний уровень ПЭС), случаев негативной оценки своего настроения не выявлено. У испытуемых контрольной группы в 96% случаев наблюдается позитивная оценка своего настроения (76% – высокий и 20% средний уровень ПЭС) и в 4% случаев – негативная. Следовательно, у испытуемых исследуемой группы наблюдается тенденция к завышению субъективной оценки своего настроения со склонностью к эйфории и завышению своих возможностей.

Для анализа статистических различий результатов психологической диагностики, полученных с помощью методики «САН» на двух выборках испытуемых, был использован Q-критерий Розенбаума (табл. 3).

Таблица 3. Значения коэффициента Q Розенбаума по методике «САН»

Шкалы	Значение коэффициента
Самочувствие	8*
Активность	10**
Настроение	1

Примечание: * ($p \leq 0{,}05$); ** ($p \leq 0{,}01$).

В результате статистического анализа установлены значимые различия показателей по методике «САН» в исследуемой и контрольной группах:

- *на 1% уровне* доверительной вероятности между курящими и некурящими девушками по шкале «Активность» методики «САН»;
- *на 5% уровне* доверительной вероятности между курящими и некурящими девушками по шкале «Самочувствие» методики «САН».

Итак, обобщая анализ результатов исследования по трем шкалам методики «САН», можно сказать, что у испытуемых исследуемой группы в отличие от контрольной группы наблюдается тенденция к завышению оценки своего функционального психоэмоционального состояния.

Анализ результатов исследования, полученных с помощью теста В.М. Мельникова – Л.Т. Ямпольского, представлен в таблице 4 и на рисунке 2.

Таблица 4. Средние значения испытуемых по шкалам методики «ПДТ»

Группа	Шкалы													
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Исследуемая	16	7	11	4	8	6	4	9	5	4	9	9	6	5
Контрольная	8	5	7	9	7	8	6	11	8	6	6	5	5	7

Рис. 2. Групповой профиль личностных особенностей по методике «ПДТ»

Примечание: 1 – невротизм, 2 – психотизм, 3 – депрессия, 4 – совестливость, 5 – расторможенность, 6 – общая активность, 7 – робость, стеснительность, 8 – общительность, 9 – эстетическая впечатлительность, 10 – женственность, 11 – психическая неуравновешенность, 12 – асоциальность, 13 – интроверсия, 14 – сензитивность.

Как видим из представленных данных в таблице 5 и на рисунке 2, наибольшие различия средних арифметических значений в исследуемой и контрольной группах зафиксированы по шкалам:

1) 1 – невротизм,
2) 3 – депрессия,
3) 4 – совестливость,
4) 7 – робость, стеснительность,
5) 9 – эстетическая впечатлительность,
6) 10 – женственность,
7) 11– психическая неуравновешенность,
8) 12 – асоциальность,
9) 14 – сензитивность.

Полученные данные позволяют говорить о том, что *курящие девушки* в целом характеризуются как напряженные, нервозные, конфликтные, упрямые, отгороженные, эгоистичные и неупорядоченные в поведении. Недостаток конформности и дисциплины является наиболее частой внешней характеристикой их поведения. Они склонны к непостоянству, часто уклоняются от выполнения своих обязанностей, небрежно относятся к моральным нормам, ради собственной выгоды способны на нечестность и ложь. Для них характерны большая склонность к риску, к быстрым решительным действиям без достаточного их обдумывания.

Для анализа статистических различий результатов психологической диагностики, полученных с помощью методики «ПДТ» (В.М. Мельникова, Л.Т. Ямпольского) на двух выборках испытуемых был использован Q-критерий Розенбаума (табл. 5).

Таблица 5. Значения коэффициента Q Розенбаума для разных шкал методики «ПДТ»

Шкалы	Значение коэффициента
Невротизм	22**
Общительность	7*
Эстетическая впечатлительность	7*
Женственность	12**
Психическая неуравновешенность	5*
Асоциальность	7*
Сензитивность	7*

Примечание: * ($p \leq 0,05$); ** ($p \leq 0,01$).

Выявлены статистически значимые различия:

- *на 1% уровне* доверительной вероятности между курящими и некурящими девушками по двум шкалам «ПДТ»: невротизм и женственность;
- *на 5% уровне* доверительной вероятности между курящими и некурящими девушками по следующим шкалам «ПДТ»: общительность, эстетическая впечатлительность, психическая неуравновешенность, асоциальность, сензитивность [1].

Таким образом, анализ результатов позволил сформулировать следующие выводы:

1. *Курящие девушки* более тревожны и невротичны, менее общительны (в общении им не хватает деликатности и тактичности), пассивны, безынициативны, утомляемы, игнорируют общепринятые правила, не прилагают усилий к соблюдению общественных

требований и культурных норм, склонны к риску, к быстрым решительным действиям без достаточного их обдумывания и обоснования, т.е. обнаруживают признаки маскулинности.

2. *Некурящие девушки* более женственны, общительны, обладают более высокой эстетической впечатлительностью, более психически уравновешены, соблюдают общественные требования и культурные нормы.

Полученные результаты настоящего исследования свидетельствуют о наличии не только поведенческих, но и психологических различий между курящими и некурящими девушками, что подтверждает гипотезу нашего исследования.

Литература

1. Солдатова С.В. Психологические особенности девушек, склонных к никотиновой зависимости // Вестник Московского государственного областного гуманитарного института. Серия: Педагогика и психология. 2013. N 2. С. 92–98.

УДК 159.9

Тестовые показатели способностей и скорость переработки информации: проблемы взаимосвязей

Т.Н. Тихомирова (tikho@mail.ru), Е.Б. Мисожникова (misozhenka@gmail.com)
ФГБНУ «Психологический институт РАО»

Ключевые слова: время реакции выбора, интеллект, креативность, математические задания, старший дошкольный возраст

Аннотация. В статье представлены результаты анализа взаимосвязей тестовых показателей способностей – интеллекта, креативности и математических способностей – со скоростью переработки информации в старшем дошкольном возрасте. Показано, что скорость переработки информации является значимым предиктором успешности выполнения интеллектуального и математического тестовых заданий. Не обнаружен вклад показателей скорости переработки информации в успешность выполнения творческого теста.

Tests' Indicators of Abilities and Information Processing Speed: Problem of their Interrelationships

Keywords: choice reaction time, intelligence, creativity, mathematical tasks, late preschool age

Abstract. The results of studying the role of information processing speed in the successful performance in intellectual, creative and mathematical test tasks at high school age were presented. It was shown that the speed of information processing is a significant predictor of successful performance in intelligence and mathematical test tasks. Contribution of speed of information processing to the success in a creative test was not detected.

Исследования связи скорости переработки информации с тестовыми показателями общих способностей (интеллект, креативность) и специальных способностей (в первую очередь, математические способности), имеют давнюю исследовательскую традицию (например, [5], [10]). При этом скорость переработки информации определяется как характеристика внимания и выражается в показателе, сочетающем точность и скорость, – время реакции на правильные ответы.

Следует отметить, что большинство исследований посвящены изучению взаимосвязи скорости переработки информации и интеллекта и проводились, в основном, на выборках студентов и взрослых людей. Так, мета-анализ данных 172 исследований с общим количеством в 53542 испытуемых подтвердил наличие положительной корреляционной взаимосвязи скорости переработки информации с успешностью выполнения интеллектуальных тестовых заданий [11]. В исследовании на выборке взрослых людей

сообщается о нелинейной взаимосвязи скорости переработки информации и успешности в выполнении интеллектуальных тестов: более тесные взаимосвязи обнаружены у неуспешно выполнивших тестовые задания испытуемых [8].

Показано также, что индивидуальные различия в скорости переработки информации связаны ($r = 0,21$; $p < 0,05$) с успешностью выполнения студентами математических тестовых заданий [10]. Противоположные результаты были получены на выборке российских обучающихся старшего школьного возраста: показатели скорости переработки информации не коррелировали с успешностью решения математических заданий с ограничениями и без ограничений во времени [6].

Исследования взаимосвязей скорости переработки информации и успешности в творческих заданиях показывают противоречивые результаты, связанные, прежде всего с различными видами творческой деятельности и типами творческих тестовых заданий [9]. В одном из исследований, например, обнаружена отрицательная корреляция между временем реакции выбора и тестами творческого мышления [12].

Следует отметить, что источники таких противоречивых результатов остаются на данный момент не объясненными. Возможно, наблюдаемая разница в этих исследованиях может объясняться тем, что характер связи между скоростью переработки информации и успешностью в решении тестовых заданий меняется с возрастом: например, если во взрослом возрасте когнитивные показатели и успешность в выполнении тестовых заданий взаимосвязаны, то, например, в дошкольном и школьном возрасте эти взаимосвязи оказываются недостоверными. Так, в ряде работ обсуждается необходимость учета возрастных, эмоциональных и культурных особенностей при изучении взаимосвязей разного рода когнитивных показателей и успешности в решении тестовых заданий (например, [11]).

Таким образом, целью настоящей работы является изучение роли показателей скорости переработки информации в успешности выполнения тестовых заданий различных типов на выборке старшего дошкольного возраста.

Участники исследования

В исследовании приняли участие 226 воспитанников дошкольных образовательных учреждений, из них 108 девочек (47,8%) и 118 мальчиков (52,2%). Средний возраст участников составил 6,2 года (стандартное отклонение составляет 0,6; минимальное значение возраста – 4,8; максимальное – 7,4).

Родители (законные представители) детей были проинформированы о целях исследования и условиях участия, и выразили свое согласие на участие детей в письменном виде.

Методика

Участники с интервалом в 1 неделю выполнили ряд тестовых заданий, представленных ниже (см. также [3]). Задания выполнялись в индивидуальном порядке под наблюдением экспериментатора строго по разработанному протоколу. Инструкции к тестовым заданиям сформулированы в доступной для понимания форме, в соответствии с возрастными особенностями детей.

При выполнении заданий на компьютере экспериментатор объяснял детям, что на протяжении тестирования для ответов необходимо нажимать указательным пальцем только на клавиши «Й» и «З», на которые были наклеены красочные картинки.

Для диагностики успешности выполнения *интеллектуального* тестового задания использовался тест «Цветные прогрессивные матрицы» Дж. Равена [4].

Для диагностики успешности выполнения *творческого* тестового задания применялся субтест «Завершение картинок» теста «Краткий тест творческого мышления» П. Торренса [7].

Для диагностики успешности выполнения *математического* тестового задания применялся субтест «Сложение» компьютерной тестовой батареи «Когнитивные показатели и успешность в математике» (см. [2]). В этом субтесте стимульный материал, предъявляемый испытуемым на экране, состоит из уже решенного арифметического примера на сложение в

центральной части экрана и двух вариантов ответов в нижней части экрана – справа и слева. Слагаемые в арифметических примерах были меньше 9. Испытуемым предлагается выбрать правильный ответ и быстро нажать на соответственно правую или левую клавишу на клавиатуре. Общее время выполнения этого субтеста ограничено тремя минутами.

Показатели *скорости переработки информации* фиксировались с помощью субтеста «Время реакции выбора» компьютерной тестовой батареи «Когнитивные показатели и успешность в математике» (см. [2]). В этом тесте кружок появляется справа или слева от крестика. Стимулы предъявляются с интервалом от 1500 мс до 3000 мс. Задача состоит в том, чтобы максимально быстро и точно нажимать одну – правую или левую – из отмеченных на клавиатуре клавиш, в зависимости от правого или левого расположения появляющегося на экране кружка. Если ответ не дан в отведенное время, система автоматически переходит к следующему заданию.

Анализ результатов осуществлялся на базе обезличенных персональных данных.

В статистический анализ вводились показатели общего балла по тестам «Цветные Прогрессивные матрицы» и «Завершение картинок»; оценка индивидуальной успешности по тесту «Сложение» рассчитывалась как разность правильных и неправильных ответов за три минуты; показатели скорости переработки информации выражены средним значением времени реакции на правильные ответы (в миллисекундах).

Описательные статистики показателей по всем анализируемым тестам представлены в табл. 1.

Таблица 1. Средние значения и стандартные отклонения значений анализируемых показателей

Тесты, показатели	Среднее значение (стандартное отклонение)
«Время реакции выбора», среднее время реакции	945,28 (339,91)
«Цветные прогрессивные матрицы», общий балл	25,13 (4,99)
«Завершение картинок», общий балл	29,38 (15,43)
«Сложение», оценка	6,71 (8,52)

Указанное в табл. 1 среднее время реакции выражено медианой (в миллисекундах). Общий балл рассчитывался согласно тестовым инструкциям. Оценка вычислялась как разность правильных и неправильных ответов.

Корреляционный анализ

В ходе корреляционного анализа были изучены взаимосвязи между показателями скорости переработки информации и показателями успешности решения интеллектуальных, творческих и математических тестовых заданий. В табл. 2 представлены коэффициенты корреляции Пирсона.

Обнаружены умеренные корреляционные взаимосвязи показателей по тесту «Время реакции выбора» с показателями успешности выполнения тестов «Цветные прогрессивные матрицы» (r = -0,28; $p < 0,05$) и «Сложение» (r = -0,33; $p < 0,01$). При этом обращают на себя внимание отрицательные значения коэффициентов корреляции. Однако следует отметить, что чем больше значение по тесту «Время реакции выбора», тем медленнее оказывается скорость переработки информации. Следовательно, выявленные взаимосвязи показывают, что при высоких показателях скорости переработки информации ожидаются лучшие показатели успешности дошкольников в выполнении интеллектуального и математического тестового задания.

Результаты корреляционного анализа, приведенные в табл. 2, демонстрируют также, что не обнаружено взаимосвязей скорости переработки информации с успешностью выполнения творческого тестового задания. Отсутствие взаимосвязей скорости переработки информации и успешности в творческих заданиях неоднократно встречается в литературе по данной проблематике (например, [1]). Возможно, этот факт связан со спецификой данного тестового задания, что также подчеркивается в литературе (например, [9]).

Таблица 2. Матрица взаимных корреляций показателей скорости переработки информации и успешности выполнения тестовых заданий.

	(1)	(2)	(3)	(4)
«Время реакции выбора» (1)	1			
«Цветные прогрессивные матрицы» (2)	-0,28*	1		
«Завершение картинок» (3)	-0,12	0,25**	1	
«Сложение» (4)	-0,33**	0,25	0,14	1

*Примечание: коэффициенты корреляции Пирсона, значимы на уровне *p < 0,05; **p < 0,01.*

Регрессионный анализ

В рамках регрессионного анализа показатели скорости переработки информации рассматривались в качестве предиктора успешности выполнения интеллектуальных, творческих и математических тестовых заданий.

Характеристики регрессионных моделей представлены в сводной табл. 3, где показатели по тесту «Время реакции выбора» выступили в качестве предиктора, а показатели по тестам «Цветные прогрессивные матрицы», «Завершение картинок» и «Сложение» последовательно вводились в регрессионный анализ как зависимые переменные.

Таблица 3. Характеристики регрессионных моделей

Зависимая переменная	R^2	Скорректированный R^2	F-статистика	Уровень значимости
«Цветные прогрессивные матрицы»	0,08	0,06	4,43	0,04
«Завершение картинок»	0,02	-0,01	0,75	0,39
«Сложение»	0,11	0,10	15,55	0,00

Из табл. 3 видно, что показатель успешности в выполнении интеллектуального тестового задания предсказывает регрессионная модель, объясняя 6% дисперсии этого показателя. Показатель успешности в выполнении математического теста задания предсказывает регрессионная модель, объясняя 10% дисперсии. Результаты оценки этих регрессионных моделей с помощью критерия Фишера позволяют считать регрессии в целом значимыми. Не обнаружен вклад показателей скорости переработки информации в успешность выполнения творческого тестового задания.

Оценка параметров регрессий показала, что скорость переработки информации является значимым предиктором успешности выполнения теста «Цветные прогрессивные матрицы» ($\beta = -0,28$ при $p < 0,05$) и «Сложение» ($\beta = -0,33$ при $p < 0,001$). Отрицательное значение стандартизированных коэффициентов регрессии указывает на то, что с возрастанием предиктора значение зависимой переменной убывает. При учете специфики

показателей скорости переработки информации (чем больше значение, тем медленнее дошкольник) взаимосвязь может быть охарактеризована как положительная.

Таким образом, при анализе выборки старшего дошкольного возраста обнаружен вклад показателей скорости переработки информации в успешность выполнения интеллектуального и математического тестового задания с объяснением соответственно 6% и 10% дисперсий этих показателей. Следовательно, «быстрые» дошкольники оказываются более успешными в выполнении интеллектуальных и математических заданий по сравнению со своими более «медленными» сверстниками. Показано, что скорость переработки информации не является предиктором успешности в выполнении творческого тестового задания в старшем дошкольном возрасте.

В целом, полученные данные соответствуют результатам предыдущих исследований о роли скорости переработки в успешности выполнения тестов интеллекта (Sheppard, Vernon, 2008) и стандартизированных математических заданий (например, [10]) во взрослом возрасте. При этом остается невыясненным направление взаимосвязи скорости переработки информации и индивидуальной успешности в выполнении тестовых заданий в различных возрастных периодах. Кроме того, информативным будет являться такой исследовательский дизайн, при котором успешность в выполнении, например, математических заданий будет диагностироваться посредством выполнения испытуемым целого ряда тестов.

Литература

1. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. М.: Лантерна-Вита, 1995.
2. Малых С.Б., Тихомирова Т.Н., Жоу С., Вей В., Родич М., Мисожникова Е.Б., Давыдова Ю.А., Ковас Ю.В. Структура взаимосвязей когнитивных характеристик и успешности в арифметике у дошкольников: кросскультурный анализ // Вопросы психологии. 2012. N 5. С. 133–143.
3. Мисожникова Е.Б. Роль скорости переработки информации в успешности выполнения тестовых заданий в старшем дошкольном возрасте // Теоретическая и экспериментальная психология. 2014. Т. 7, N 1. С. 38–42.
4. Равен Дж.К., Стайл И., Равен М. Цветные Прогрессивные Матрицы. М.: Когито Центр, 1998.
5. Теплов Б.М. Избранные труды: в 2-х т. М.: Педагогика, 1985.
6. Тихомирова Т.Н., Ковас Ю.В. Взаимосвязь когнитивных характеристик учащихся и успешности решения математических заданий (на примере старшего школьного возраста) // Психологический журнал. 2013. Т. 34, N 1. С. 35–45.
7. Щебланова Е.И., Аверина И.С. Краткий тест творческого мышления. М.: ИНТОР, 1995.
8. Der G., Deary I.J. IQ, reaction time and the differentiation hypothesis // Intelligence. 2003. 31(5). pp. 491–503.
9. Rindermann H., Neubauer A.C. Processing speed, intelligence, creativity, and school performance: Testing of causal hypotheses using structural equation model // Intelligence. 2004. 32. pp. 573–589.
10. Semmes R., Davison M.L., Close C. Modeling Individual Differences in Numerical Reasoning Speed as a Random Effect of Response Time Limits // Applied Psychological Measurement. 2011. V. 35. No. 6. P. 433–446.
11. Sheppard L.D., Vernon P.A. Intelligence and speed of information-processing: A review of 50 years of research // Personality and Individual Differences. 2008. 44(3). pp. 535–551
12. Vartanian O., Martindale C., Kwiatkowski J. Creative potential, attention, and speed of information processing // Personality and Individual Differences. 2007. 43(6). pp. 1470–1480.

УДК 159.9.072

Образовательная среда школы как фактор развития метапредметных компетенций учащихся

Улановская И.М. (iulanovskaya@mail.ru), Обухова О.Л. (a.prokhorov@inbox.ru), Ривина И.В. (irinarivina@mail.ru), Зак А.З. (jasmin67@mail.ru)
ФГБНУ «Психологический институт РАО» (г. Москва)

Ключевые слова: метапредметные результаты; способности; образовательная среда школы; развитие компетенций; диагностика

Аннотация. В статье кратко представлены результаты диагностики развития метапредметных компетенций на этапе перехода в основную школу. В рамках исследования школы использовали результаты диагностики для разработки программ коррекции образовательной среды в целях оптимизации метапредметных результатов обучения. Анализ программ и методов их внедрения показал, что традиционные педагогические средства не позволяют решать задачи, связанные с эффективным формированием метапредметных результатов у учащихся.

School educational environment and pupils' metacognitive development

Ulanovskaya I.M, Obukhova O.L, Rinina I.V., Zak A.Z.

Keywords: metacognitive educational results; abilities; educational environment; development of competences; diagnostics

Abstract. Results of a longitude study of metacognitive abilities development are described briefly. The problem concerns junior school graduaters. According to the prior metacognitive diagnostics' results schools developed specific programs for educational environment improvement. The analyses of these programs and their implementation show that traditional pedagogical tools do not permit to solve new educational problems, such as metacognitive child development.

Одним из фундаментальных положений Б.М. Теплова является представление о способностях, как о таких индивидуальных особенностях, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности. «Способность не может возникнуть вне соответствующей конкретной деятельности... Не в том дело, что способности проявляются в деятельности, а в том, что они создаются в этой деятельности» [3, с. 13].

Подход Б.М. Теплова к проблеме способностей получил новое актуальное звучание в контексте новых требований к результатам школьного образования, обозначенным как «метапредметные результаты» [7]. Метапредметные результаты фиксируют превращение конкретных учебных умений учащихся в универсальные учебные действия (познавательные, регулятивные и коммуникативные), или овладение общим способом действия по решению учебной задачи. Такое превращение может осуществиться только в специально организованной учебной деятельности. Каждая школа решает задачу достижения метапредметных результатов по-разному, организуя особым образом свою образовательную среду [1; 4].

В нашем исследовании выявлялась связь динамики метапредметных результатов учащихся с качественными характеристиками образовательной среды школы. Оно осуществлялось в два этапа. На первом этапе в исследовании приняли участие 699 учащихся 5-х классов из 15 московских школ. Была проведена фронтальная диагностика уровня сформированности метапредметных компетенций детей с использованием разработанного нами компьютерного инструментария [5]. Компьютерный диагностический пакет организован таким образом, чтобы, с одной стороны, в рамках одной методики можно было

оценить различные компетенции учащихся, а с другой – чтобы одну и ту же метапредметную компетенцию оценить в разных методиках и на разном материале. Это повышает надежность и валидность получаемых результатов. Диагностическая процедура занимала 3 урока. В пакет вошли следующие методики: «Перестановки» (автор – А.З. Зак), «Задания из математики» (разработана С.Ф. Горбовым, О.В. Савельевой и Н.Л. Табачниковой), «Календарь» (авторы Г.А. Цукерман и О.Л. Обухова), «Детские задачи» (разработана Г.А. Цукерман, С.Ф. Горбовым, О.В. Савельевой и Н.Л. Табачниковой), «Подсказки» (автор – Е.В. Чудинова), «Составление текста» (разработана З.Н. Новлянской). Программную реализацию компьютерного пакета выполнил В. Рязанский.

Весь объем диагностических данных был подвергнут тщательному статистическому анализу. По его результатам были получены индивидуальные характеристики учащихся, а также обобщенные данные классов и школ по всему комплексу метапредметных результатов. Эти результаты позволили каждой школе выработать свою индивидуальную программу, нацеленную на коррекцию и развитие метапредметных компетенций, важных для эффективного освоения учебного содержания основной школы. Второй этап исследования включал повторную диагностику комплекса метапредметных компетенций, проведенную с использованием того же инструментария и на тех же учащихся с интервалом в один учебный год. В нем приняли участие 675 учащихся 6-х классов тех же московских школ. В результате мы получили данные, с одной стороны, характеризующие динамику метапредметных компетенций учащихся на этапе перехода в основную школу, а с другой – специфические характеристики образовательной среды, которые оказались более и менее эффективными с точки зрения их влияния на развитие метапредметных компетенций у детей (работа проводилась по гранту РГНФ №16-06-00926).

Мы подробно описывали модель образовательной среды, типологию сред, средства реализации образовательной среды конкретной школой и соответствующие им средства диагностики [4]. Эти средства позволяют получить объективную характеристику всех уровней и показателей качества образовательной среды: целевых установок в деятельности школы, набора образовательных средств и методов, которыми она оперирует, решая поставленные задачи, а также результата деятельности (эффективности) в терминах комплекса показателей детского развития. Мониторинг образовательной среды позволяет увидеть тенденцию развития школы. Этот вектор развития в первую очередь становится заметным на уровне образовательных средств. «Набор средств реализации образовательной среды предельно богат и вариативен. Они включают в себя выбор конкретных учебных программ, организацию уроков, тип взаимодействия педагогов с учащимися, качество оценок, стиль отношений между детьми, организацию внеучебной школьной жизни» и т.д. и т.п. [4, с. 63]. К образовательным средствам относится и разработка группой учителей программы, нацеленной на коррекцию и развитие метапредметных компетенций с учетом результатов исходной диагностики (1 этап нашего исследования). Далее эта программа на протяжении целого учебного года внедрялась на большинстве уроков, обсуждалась и корректировалась. Учителя также осуществляли встроенную текущую диагностику эффективности разработанной программы, т.е. предлагали учащимся особые контрольные задания, обсуждали с ними результаты работы. Т.о. независимо от исходных характеристик образовательной среды мы можем констатировать, что в школах – участницах проекта на протяжении учебного года происходили конкретные изменения в средствах организации образовательных мероприятий, специально нацеленные на развитие метапредметных компетенций учащихся. В большинстве школ эти мероприятия носили системный характер, были отрефлексированы педагогическим коллективом и администрацией школы и внедрялись последовательно и разносторонне (на нескольких учебных предметах). Ниже мы кратко опишем характер изменений в образовательных целях и средствах в одной из школ – участниц проекта, а также результаты, продемонстрированные учащимися этой школы на втором этапе метапредметной диагностики.

Школа «О» избрала в качестве основной задачи для коррекционной работы «Формирование регулятивных универсальных учебных действий (УУД) в процессе освоения образовательной программы». Это очень широкая задача, так как в состав регулятивных УУД входят и целеполагание, и планирование, и контроль, оценка, и рефлексия, обеспечивающие полноценную реализацию учебной деятельности. Эта задача была выбрана школой не случайно: по результатам 1 этапа диагностики школа показала значимо низкие результаты по основным показателям сформированности учебной деятельности. Проследим, как созданная школой программа повлияла на динамику метапредметных показателей. Для этого по результатам 2 этапа тестирования проанализируем динамику сформированности компетенций, связанных с освоением основ учебной деятельности, планирования и познавательной рефлексии у учащихся двух шестых классов этой школы.

Один из показателей освоения основ учебной деятельности – умение ребенка отделять известное от неизвестного и задавать вопросы о неизвестном (рефлексивная составляющая). В этом показателе мы выделили 3 градации: не умеет/ неустойчивая способность/ умеет отделять известное от неизвестного. Школа «О» в целом опять показала результаты ниже средних, но при этом абсолютные значения показателя от первого этапа ко второму выросли. При этом в классе «А» распределение градаций 61%/13%/26% изменилось на 39%/22%/39%. Т.е. на 22% уменьшилось число детей, не способных различить ситуации с известным способом действия, и ситуации, способ действия в которых еще предстоит обнаружить. А в классе «Г» аналогичное распределение 64%/29%/7% поменялось на 71%/0%/29%. Т.е. учащиеся распались на тех, кто овладел этой способностью, и тех, кто тотально не способен решить учебную задачу (и таковых в классе абсолютное большинство).

Метапредметный результат «Освоение начальных форм познавательной рефлексии» выявляет способность к содержательному обобщению способа действия. Эта способность конкретно проявляется в том, что ребенок отдает себе отчет, как он действовал при решении задач и почему он действовал таким способом, а не другим. Для оценки этой компетенции использовались 3 градации: не владеют рефлексией/ формально выделяют способ действия/ сформирована содержательная рефлексия. Распределение баллов, характеризующих качество сформированности познавательной рефлексии среди учащихся каждого класса школы «О», выглядит следующим образом: в классе «А» было на 1 этапе обследования 42%/42%/16%, стало на 2 этапе 26%/63%/11%; в классе «Г» было 75%/8%/17%, стало 50%/50%/0%. Т.е. в обоих классах значительно выросло число детей, перешедших на уровень формальной рефлексии. Как мы видим, число формалистов выросло не только за счет тех, кто вообще не был способен совершить рефлексивный анализ, но и за счет тех, кто ранее демонстрировал способность к содержательной рефлексии.

Наконец, необходимо рассмотреть динамику метапредметной компетенции «Планирование». Для оценки этой способности была предложена задача, требующая выполнить действие «в уме», так как именно способность действовать в «уме» выступает как основа формирования умения планировать учебные действия. Этот показатель в нашей диагностике имеет 4 градации: не сформировано/низкий уровень планирования/ средний уровень/ сформирована способность планировать свои действия при решении класса задач. Распределение баллов, характеризующих качество сформированности планирования, среди учащихся каждого класса школы «О» следующее: класс «А» на 1 этапе обследования показал 87%/13%/0%/0%, на 2 этапе 39%/13%/48%/0%; в классе «Г» было на 1 этапе 86%/7%/7%/0%, стало 71%/22%/7%/0%. Т.е. и по этому показателю позитивная динамика характеризует лишь некоторое количественное развитие способности без перехода на более высокий качественный уровень.

В целом описанные результаты говорят о том, что выбранные школой средства изменения образовательной среды оказались неадекватными для решения поставленных школой задач. Мы проанализировали разработанную школой программу. Ее единицей является урок. Уже этот факт противоречит декларированию комплексного межпредметного подхода к решению проблемы. Программа подробно описывает действия педагога на уроке.

Так, на первом – организационно-мотивировочном этапе учитель «организует и управляет вниманием, интересами школьника; доступно разъясняет суть деятельности» и т.п. На втором этапе учителем должна быть проведена «актуализация интеллектуально-практических умений и действий учащихся». Далее учитель обеспечивает представление и изучение новой темы. Четвертый этап – первичное (на понимание) и вторичное (на осмысление) закрепление новой темы. Наконец, в завершении урока учитель организует подведение итогов совместной деятельности обучающихся и рефлексию (как эмоциональную оценку своих результатов и работы класса). Для каждого этапа прописан набор конкретных методов и их расшифровка. Например, в качестве метода ученического целеполагания предлагается «выбор учениками целей из предложенного учителем набора». А в методе учебного исследования ученикам предлагается самостоятельно исследовать заданный учителем объект по им же (учителем) составленному плану. Не имея возможности представить детальный анализ программы, отметим, что внутренние противоречия между декларируемыми целями и способами их достижения присутствуют в каждом пункте программы. Проблема созданной школой программы развития регулятивных УУД заключается в том, что учителя пытаются традиционными педагогическими средствами решить задачи, которые этими средствами в принципе не могут быть решены. Освоить учебную деятельность нельзя, выполняя частные указания учителя. Выбирая цель из предложенного учителем набора, ребенок не присваивает ее как цель, мотивирующую его собственную учебную деятельность. Разрыв между поставленной школой задачей и предложенными ею же способами ее решения качественный, он не может быть преодолен в рамках тех профессиональных установок, которые бытуют в настоящее время в традиционной школе.

На основе анализа самой программы и тех изменений, которые продемонстрировали учащиеся в освоении метапредметных компетенций, можно сделать следующие выводы:

1. Поставив перед школой задачу развития метапредметных компетенций, школу не оснастили средствами такой организации образовательной среды, которая способствовала бы эффективному развитию способностей учащихся.
2. Метапредметные компетенции формируются по иным законам, чем предметные умения и навыки. Поэтому традиционные способы организации учебного процесса не только не обеспечивают рост метапредметных результатов, но и могут приводить к тому, что учащиеся перестают демонстрировать те способности, которыми они реально обладают.
3. Разработка программы коррекции и развития регулятивных УУД должна в обязательном порядке включать изменение типа детско-взрослых отношений, постепенную передачу учащимся функций организации, контроля и оценки действий (сначала других учащихся, а затем и собственных).
4. Развитие регулятивных УУД невозможно без организации групповых и коллективных форм работы учащихся.

Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект № 16-06-00926

Литература

1. Образовательная среда школы как фактор психического развития учащихся / под ред. В.В. Рубцова, Н.И. Поливановой. М.; Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2007.
2. Оценка метапредметных компетенций выпускников начальной школы / под ред. И.М. Улановской. М.: Изд-во Моск. гор. психол.-пед. ун-та, 2015.
3. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий // Способности и одаренность. М.: 1961, С. 9–20.
4. Технология оценки образовательной среды школы: Учебно-методическое пособие для школьных психологов / под ред. В.В. Рубцова, И.М. Улановской. М.; Обнинск: ИГ – СОЦИН, 2010.

5. Улановская И.М. Компьютерный пакет методик оценки метапредметных результатов начальной школы // Психологическая наука и образование psyedu.ru, 2014. Т. 6, N 2. С. 306–319. - http://psyedu.ru/journal/2014/2/Ulanovskaya.phtml
6. Улановская И.М., Поливанова Н.И., Ермакова И.В. Что такое образовательная среда школы и как ее выявить? // Вопросы психологии. 1998. N 6. С. 18 – 29.
7. Федеральный Государственный образовательный стандарт НОО: в ред. приказов Минобрнауки России от 26.11.2010 N 1241 от 22.09.2011 [Электронный ресурс]. - / Режим доступа: минобрнауки.рф/922/файл/748/ФГОС_НОО.pdf (дата обращения 24.08.2016).

УДК 159.922

Психологическая поддержка молодежи в условиях обучения за рубежом

Устинов Н.А. (ustinov_nikita_01@mail.ru)[1], Устинова О.А. (ustinova_oly@mail.ru)[2]
[1]Чешский Агротехнический Университет (г. Прага, Чехия), [2]Новокузнецкий филиал (институт) «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк)

Ключевые слова: психологическая поддержка; индивидуальность; индивидуальный стиль деятельности; «образ-я»; социокультурная адаптация.

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы социокультурной адаптации молодежи в условиях обучения за рубежом. Обучение за рубежом связано с социокультурной адаптацией, сопровождается стрессом, так как происходит потеря близкого общения с родительской семьей, культурой в которой проживает человек. В этот период возникает необходимость психологической поддержки. Предлагаемая программа психологической поддержки, направленная на осознание своей индивидуальности, индивидуального стиля деятельности, отношений «я и другой», культурной идентичности, помогает молодежи справиться со стрессовой ситуацией в период адаптации, способствует гармоничной самореализации в условиях обучения за рубежом.

Psychological support for young people in terms of study abroad

Ustinov N.A., Ustinova O.A.

Keywords: psychological support, individuality, individual style of activity, "the image of the self", sociocultural adaptation.

Annotation. The article deals with the problems of social and cultural adaptation of youth in the conditions of study abroad. Studying abroad is due to sociocultural adaptation associated with stress, as there is a loss of communication with a loved parent family, the culture in which people live. During this period, there is a need of psychological support. The proposed program of psychological support aimed at the realization of his individuality, individual style of activity, relationship of "I and other" cultural identity, helping young people to cope with a stressful situation in a period of adjustment, promotes a harmonious self-realization in the conditions of study abroad.

В современном мире у молодежи расширились возможности для своей самореализации. Обучение за рубежом дает шанс получить образование в странах с развитой экономикой, правовой и политической системой.

Обучение в другой стране связано с процессом «социокультурной адаптации» [6, с. 128]. Происходит приспособление к новой культуре, системе ценностей, этикету, пище и т.д. Даже при благоприятных условиях адаптация – это стресс. Как пишет М.К. Кабардов, адаптация в новой культуре «сопровождается потерей родины и социальных связей, является типичным стрессофактором» [4, с. 63].

Любой переходный этап в жизни человека – это стресс, связанный с адаптацией человека к новым условиям проживания и с активизацией индивидуальных ресурсов психики, выработкой способов эмоциональной и волевой саморегуляции и самоорганизации, способности самостоятельно справляться различными жизненными ситуациями (например, нострификации, сдачи вступительных экзаменов и т.д.). Переезд на момент обучения в другую страну связан и с отрывом от родительской семьи, это может быть хорошей перспективой для самостоятельной и целеустремленной самореализации личности.

В условиях обучения в другой стране молодежи нужна психологическая поддержка, которая будет направлена на более глубокое понимание своих индивидуальных особенностей и ресурсов. На наш взгляд, содержанием «психологической поддержки» выступает, в первую очередь, помощь в понимании себя, своей индивидуальности и становлении индивидуального стиля деятельности, воспитании характера, отношений «я и другой». Развитие индивидуальности и субъектности выступает как особая оптимальная стратегия психологической помощи и поддержки.

Прежде чем понять другую культуру, систему ценностей в которой будет проживать человек, нужно в первую очередь понять себя, свои ценности, своей культуры и ответить на вопросы: «Что Я хочу?», «Какие мои таланты, способности и ресурсы?», «Что для меня ценно?», «Кем Я буду?», «Какую профессию мне хочется выбрать и какая будет востребованной?», «Какие шаги и действия мне нужно сделать, чтобы я смог успешно обучаться и самореализовываться?» и т.д.

Самореализация молодежи в другой стране, связана с психологическим «путешествием» от границ к центру иноязычной культуры. Успешная «межкультурная» адаптация подразумевает: понимание и принятие системы обучения, новых правил и установок поведения в обществе (как правило, закрепленных на законодательном уровне); приобретение эффективных навыков и стереотипов общения и поведения; способность правильно интерпретировать партнера по межкультурной коммуникации; способность анализировать и принимать других такими, какие они есть.

В юношеском возрасте человек начинает активно осознавать свои индивидуальные особенности. Осознание своей индивидуальности, индивидуального стиля деятельности выступает основой успешной адаптации человека. Индивидуальность нами рассматривается как сущностная характеристика человека.

Индивидуальность проявляется на всех уровнях человека, представлена как интегративная характеристика всех ее структур. Личность – одна из сторон индивидуальности, ее социальная характеристика. Темперамент – это индивидуально-типологические свойства человека, является подструктурой индивидуальности. В подходах В.Д. Небылицына, М.К. Кабардова, Э.А. Голубевой, и др. темперамент рассматривается со стороны динамических особенностей нервной системы и как категория индивидуальности и личности. Б.Г. Ананьевым, Э.А. Голубевой, Н.С. Лейтесом, В.С. Мерлиным, В.Д. Небылицыным, А.И. Крупновым, В.М. Русаловым и др. были выделены системообразующие признаки темперамента: эмоциональность и активность. Эмоциональность – это «чувствительность к эмоциональным ситуациям» [2, с. 181]. Активность – это «мера взаимодействия субъекта с окружающей действительностью» [2, с. 164]. Выделены четыре типа темперамента: сангвинический, меланхолический, холерический и флегматический. Все типы темперамента проявляются в особенностях психики и поведения человека. Я. Стреляу, О. Митиной, Б. Завадским, Ю. Бабаевой, Т. Менчук [7] выделены следующие свойства темперамента: динамичность, сенсорная чувствительность, эмоциональная реактивность, выносливость, активность.

Как отмечают психологи: Н.Я. Большунова [1], Э.А. Голубева [2], М.К. Кабардов [3] и др. индивидуальность человека очень ярко проявляет себя в юношеском возрасте. Именно юноша актуализирует свой дальнейший выбор, выстраивает свою концепцию жизни через действия, поступки. Учебно-профессиональная деятельность выступает средством, через которое человек проектирует свою жизнь. В юношеском возрасте учебно-профессиональная

деятельность может быть связана с освоением общего способа действия, под этим мы понимаем открытие человеком индивидуального стиля деятельности. Индивидуальный стиль деятельности – «обусловленная типологическими особенностями устойчивая система способов, которая складывается у человека, стремящегося к наилучшему осуществлению данной деятельности» [5, с. 59]. Таким образом, индивидуальный стиль есть «индивидуально-своеобразная система психологических средств, которым сознательно или стихийно прибегает человек в целях наилучшего уравновешивания своей (типологически обусловленной) индивидуальности с предметными, внешними условиями деятельности» [5, с. 59]. Индивидуальный стиль деятельности взаимосвязан с индивидуально-типологическими свойствами человека (темперамент).

Исходя из вышеизложенных теоретических положений, нами было проведено исследование, в ходе которого нами была изучена роль индивидуально-типологических особенностей в успешности учебно-профессиональной деятельности молодежи в ходе обучения за рубежом. В выборку входило 150 человек в возрасте от 18 до 25 лет. Среди них была молодежь, обучающаяся из России и стран СНГ в Чехии (70%) и молодежь из стран СНГ, обучающаяся в России (30%). В исследованиях, проведенных Н.А. Устиновым [9], по методике Г.Д. Айзенка были изучены особенности темперамента. Отмечено, у 40% исследуемых сангвинический тип темперамента, 36% – сангвинико-холерический, 17% – сангвинико-флегматический, 7% – меланхолический. Проведение методики Я. Стреляу, направленной на изучение свойств темперамента показало, что у молодежи с сангвиническим типом темперамента преобладают высокие показатели динамичности, выносливости, активности. Среди исследуемых, у которых преобладает смешанный тип темперамента, например, сангвиников-холериков преобладают такие свойства как динамичность, настойчивость и выносливость, активность. Сангвиники- флегматики характеризуются тем, сто преобладает выносливость и настойчивость. У меланхоликов преобладает высокий уровень эмоциональной реактивности, сенсорной чувствительности. С помощью составленной нами анкеты были изучены особенности понимания и осознания молодежью «успешности» и «индивидуального стиля деятельности». Исследование показало, что большинство исследуемых (67% исследуемых) чувствуют свою успешность. По их мнению, они успешны, так как: «Уже есть достижения», «Умею ставить цель и достигать ее», «Уверен в себе, поэтому и успешен» и т.д. Ощущение своей успешности связывается с успехами в учебно-профессиональной деятельности. Не всегда чувствуют успешность 19% исследуемых юношей, это объясняют тем, что «не всегда получается, так как им хочется». У 14% исследуемых юношей чувствуют свою не успешность и никак ее не поясняют. Эти данные совпадают с тем как оценивают педагоги юношей с помощью оценки. Например, педагоги поясняют: «Успешные студенты учатся на высокие оценки». Среди этой группы мы обнаружили, что молодежь, чувствующая свою «успешность», выделяет и осознает свой индивидуальный стиль деятельности. Это означает, что при выборе ответов ими выбран индивидуальный стиль деятельности, соответствующий своему темпераменту. Молодежь, не осознающая, свой индивидуальный стиль деятельности характеризует себя как не успешная, они не знают, как ответить на этот вопрос. Полученные нами данные в ходе проведения показывают, что у 86% исследуемых юношей и девушек преобладает положительное отношение к обучению, познавательные мотивы. Отрицательное отношение к учению у 14% молодежи.

На успешность освоения учебно-профессиональной деятельности в ходе обучения за рубежом влияют и такие индивидуальные характеристики, как «коммуникативность» – «некоммуникативность». Поясним, что одним из серьезных барьеров в обучении за рубежом является овладение иностранным языком. В исследованиях, проведенных М.К. Кабардовым выявлено, что «коммуникативный тип» более успешно овладевает иностранным языком, в сравнении с «некоммуникативным типом», быстрее адаптируется и приобретает успешность в учебно-профессиональной деятельности [3]. Коммуникативное поведение характеризуется коммуникативной активностью и успешностью в обучении, второй – отсутствием

использования системы коммуникативных средств. Ученым подчеркивается, что коммуникативный тип связан с большим объемом слухового восприятия, слуховой оперативной памяти, большого объема слухового восприятия, слуховой оперативной памяти, большой скорости актуализации знаний и переработки новой информации [3]. Ученым подчеркивается, что учащиеся с этим типом успешны в условиях произвольного и непроизвольного запоминания.

В ходе проведенных исследований мы выявили, что успешность в учебно-профессиональной деятельности взаимосвязана с развитием «образа - Я». «Образ - Я» понимается нами как система представлений человека о себе самом. Эта система представлений может быть описана во времени, в нравственных качествах, половозрастных характеристиках и т.д. «Образ - Я» диалогичен имеет сложную структуру и включает с нашей точки зрения: «внутреннее Я» (переживание себя как существующего и отличного от других), «социальное Я» (включает в себя совокупность норм и требований со стороны общества), «социокультурное Я» (социокультурные образцы с которыми человек себя соизмеряет).

В проведенных нами исследованиях обращается внимание на то, что нахождение способов саморегуляции через понимание себя, своей индивидуальности и становление индивидуального стиля деятельности, своей культурной идентичности становится основой успешности в учебно-профессиональной деятельности в условиях обучения за рубежом [9; 10].

Исходя из проведенного нами теоретического и практического исследования, нами составлена программа психологической поддержки молодежи в ходе подготовки и обучения за рубежом: «Открываю себя и мир».

Программа включает несколько направлений:

1. Диагностика (индивидуальных особенностей и способностей, профессионального самоопределения) – (диагностика осуществляется в 2 этапа (начало - окончание курса). Диагностика позволяет выявить свой индивидуальный стиль деятельности, индивидуальные особенности нервной деятельности, определить к какому виду деятельности профессиональной деятельности предрасположены будущие студенты, рассмотреть дальнейшие направления реализации, а также лучше узнать коммуникативные способности, возможности адаптации к новым условиям.
2. Практические занятия и тренинги, направленные на развитие уверенности в себе, понимание своих индивидуальных ресурсов. На занятиях и тренингах молодежь учится лучше понимать и регулировать себя, свои эмоции в разных жизненных ситуациях (например, со стрессовыми ситуациями сдачи нострификации и т.д.). Участники этих занятий вырабатывают стратегию построения целей и планов жизни, овладевают способами эффективной межкультурной коммуникации.
3. Проведение семинаров и круглых столов с международным участием. Диалоговый дискурс позволяет молодежи расширить представления о других культурах, системах обучения, целенаправленно направить свои ресурсы на дальнейшую адаптацию и успешное обучение в другой стране.

На совместных обсуждениях (молодежь – семья – психолог – специалисты языкового центра) – вырабатываются эффективные формы новых форм сотрудничества и общения с ребенком. Участие семьи показывает важность грамотной поддержки со стороны близких.

Программа осуществляется с использованием коучинга, индивидуального консультирования и терапии, веб-сессий и т.д.

Таким образом, реализация программы психологической поддержки молодежи в условиях обучения за рубежом способствует более содержательному и глубокому пониманию себя, своей индивидуальности, культурной идентичности, а также благополучной социокультурной адаптации и продуктивному обучению в другой стране.

Литература

1. Большунова Н.Я. Субъектность как социокультурное явление / Н.Я. Большунова. Новосибирск: Новосиб. гос. пед. ун-т, 2005.
2. Голубева Э.А. Способности, личность, индивидуальность / Э.А. Голубева. Дубна: Феникс, 2005.
3. Кабардов М.К. Роль индивидуальных различий в успешности овладения иностранным языкам (на материале интенсивного обучения): автореф. дис. … канд. психол. наук. М., 1983.
4. Кабардов М.К. Оказание психологической помощи мигрантам на примере онкологических пациентов в Германии // Юбилейная конференция «От истоков к современности». М.: Когито-центр, 2015. С. 63–64.
5. Климов Е.А. Психология индивидуальных различий / Е.А. Климов. М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1982. С. 74–77.
6. Солдатова Г.У. Психологическая помощь мигрантам: травма, смена культуры, кризис идентичности / Г.У. Солдатова. М.: Смысл, 2002.
7. Стреляу Я. Методика диагностики темперамента / Я. Стреляу. М.: Смысл, 2009.
8. Устинова О.А. Я – образ ребенка и его формирование средствами духовно-нравственного диалога // Электронный журнал «Психологическая наука и образование». 2014. N 1. URL: http://psyedu.ru/ (дата обращения 7.07.2016).
9. Устинов Н.А Проблема взаимосвязи индивидуально-типологических свойств человека с успешностью учебной деятельности подростков // Развитие человека в современном мире. Новосибирск: Изд-во Новосиб. гос. пед. ун-та, 2012. С. 170–173.
10. Устинова О.А. Психическая саморегуляция на разных возрастных этапах // Личностный ресурс субъекта труда в изменяющейся России. Кисловодск; М.: ТЭСЭРА, 2015. С. 231–232.

УДК: 159.9.07

Взамосвязь личностно-регуляторных компетенций с метапредметными образовательными результатами у учащихся шестых классов

Ованесбекова М.Л., Бондаренко И.Н., Улановская И.М., Моросанова В.И.
(morosanova@mail.ru)
ФБГНУ «Психологический институт РАО» (г. Москва)

Ключевые слова: осознанная саморегуляция; государственные образовательные стандарты; метапредметные образовательные результаты; универсальные учебные действия; планирование; моделирование; гибкость.

Аннотация: В статье изучается взаимосвязь осознанной саморегуляции (СР) и метапредметных образовательных результатов (МОР) на выборке учащихся 6 классов (N = 448). В результате исследования выявлен инвариантный комплекс процессов и свойств СР взаимосвязанный с большинством показателей МОР: Моделирование, Оценка результатов и Гибкость. Показано, что учащиеся с высоким гармоничным и экстравертным профилями СР показывают статистически значимо более высокие результаты по выполнению тестовых заданий для диагностики метапредметных результатов обучения в сравнении с учащимися с гармонично низким и нейротичным профилем СР.

Therelationship between personal-regulatory competencies and metacognitive educational results of sixth grade students

Ovanesbekova M., Bondarenko I., Ulanovskaya I., Morosanova V.

Keywords: conscious self-regulation; state educational standards; metacognitive achievements; universal learning actions; planning; modelling; flexibility.

Abstract: This study examined the relationship of conscious self-regulation (SR) and metacognitive educational results (MER) on a sample of 6th grade students (N = 448). The study revealed invariant complex of SR processes and properties interrelated with the most measuresof MER: Modeling, Results Evaluation and Flexibility. It was shown that students with high harmonic and extroverted profiles of SR showed significantly higher results in tests for MER diagnostics in comparison with students with low harmonic and neuroticism profile of SR. Further research directions were discussed.

Новые образовательные стандарты (ФГОС ООО) ориентируют педагогов и психологов в отношении достижения предметных, личностных и метапредметных *результатов обучения* в средней школе. Являясь триединой задачей современного образования, эти способности, умения, установки, квалифицируются в новом образовательном стандарте как личностные *универсальные учебные действия (УУД)*. В проведённом исследовании метапредметных результатов обучения в начальной школе было показано, что в среднем школы обеспечивают новый стандарт менее, чем на 50%, а по отдельным показателям – менее, чем на 20% [5]. В связи с этим актуальной становится задача выявления факторов, влияющих на успешное формирование этих результатов. Отмечается, что трудности проявились во всех группах исследуемых показателей. В среднем относительно лучше обстоят дела с освоением логических действий и операций и гораздо хуже – с рефлексией и способностью к планированию и контролю. Таким образом, осознанная саморегуляция (СР), в чью структуру планирование и оценка результатов входят в качестве основных компонентов, представляется нам одним из ключевых ресурсов решения проблемы повышения метапредметных результатов обучения в средней школе.

Отметим, что и в наших, и в зарубежных исследованиях неоднократно подчёркивался *мета*-характер осознанной саморегуляции (СР как метаресурс [7], как система метакогнитивных процессов и компетенций [4], metacognition [Цит. по 7]). Многочисленные теоретические и эмпирические исследования показали, что осознанная СР выступает как психологический ресурс достижения учебных целей, её сформированность во многом обеспечивает как предметные результаты обучения, так и метапредметные, такие как, процессы и свойства СР, лежащие в основе умения учиться [7]. В некотором смысле мы можем говорить о личностно-регуляторных компетенциях, которыми должны овладеть учащиеся к моменту окончания школы.

Перечень метапредметных результатов позволяет определить, какие *регуляторные* УУД должны получить своё развитие у учащихся средней школы. Первые пять из общего списка [5], несомненно, имеют прямые аналогии с процессами и личностными свойствами осознанной СР учебной деятельности (Моросанова, 2010-2016).

Комплексный подход к диагностике метапредметных результатов и оценке уровня развития УУД был реализован в исследованиях И.М. Улановской, предложившей рассматривать метапредметные образовательные результаты как способы действия, освоенные учащимися сознательно, в результате собственной учебной деятельности и адекватных образовательных воздействий. Разработанная диагностическая методика оценки метапредметных результатов позволяет не только оценить правильность ответов учащихся, но и проанализировать особенности их мыслительных действий. В основание методики были положены системные разработки А.З. Зака, создавшего серию поисковых задач, нацеленных на развитие конкретных метапредметных умений: планирование путей достижения целей, осознанный выбор эффективных способов решения познавательных задач, контроль своей деятельности, построение логических рассуждений и умение делать выводы [1; 5].

Целью данной статьи является прояснение содержания показателей регуляторных УУД в подходах В.И. Моросановой и И.М. Улановской и анализ взаимосвязей показателей осознанной СР и метапредметных образовательных результатов (МОР).

Гипотеза 1. Существует прямая взаимосвязь между показателями осознанной СР и метапредметными образовательными результатами.

Выборка исследования. В исследовании приняло участие 448 учащихся 6 классов 14 школ Москвы и Зеленограда.

Методы. 1. Для оценки личностно-регуляторных компетенций использовались показатели многошкальной опросной методики «Стиль саморегуляции учебной деятельности ССУД-М» (В.И. Моросанова и др., 2011-2015) со шкалами: Планирование, Моделирование, Программирование, Оценка результата, Гибкость, Самостоятельность, Ответственность, Надёжность, Социальная желательность, а также Общий уровень СР.

2. Для диагностики метапредметных образовательных результатов, выявления сильных и слабых сторон теоретического мышления учащихся, оценки развития учебных компетенций использовался «Комплекс заданий для диагностики метапредметных результатов обучения» [5] (компьютерная версия). В него вошли методики «Перестановки» (Зак), «Календарь» (Цукерман, Обухова), «Задания из математики» (Горбов, Савельева, Табачникова), «Составление текста» (Новлянская). Комплекс позволяет оценить основные метапредметные результаты, связанные с развитием мышления и с овладением средствами учебной деятельности. Две дополнительные методики («Детские задачи» (Цукерман) и «Подсказки» (Чудинова) нацелены на диагностику сформированности *умения учиться, выполнения обобщённых мыслительных действий и умения решать творческие задачи.* Перечень компетенций приведён в Таблице 1.

Описание результатов

Анализ нормальности распределения всех процессов и свойств СР, а также общего уровня СР приближены к нормальному распределению (по параметрам асимметрии и эксцесса); если и наблюдается какой-то сдвиг значений по процессам Планирования и Моделирования, то в сторону большей сформированности данных процессов. Что касается МК, наблюдаются резкие сдвиги в сторону низких значений по 4 компетенциям. Возможно, в данной возрастной группе эти умения находятся в стадии формирования.

Далее для определения взаимосвязи МОР с СР был проведён корреляционный анализ (r-Пирсон). Два процесса СР и одно регуляторно-личностное свойство обнаружили высоко значимые коэффициенты корреляции с МОР: Моделирование, Оценка результатов и Гибкость. Между МОР и другими процессами и свойствами СР ни одной значимой корреляции выявлено не было (Табл. 1).

Данные Таблицы 1 показывают, что семь из тринадцати МОР положительно взаимосвязаны с СР: 1, 2, 3 типы понимания текстов, Решение проблем поискового характера, Умение преодолевать визуальные стереотипы, Умение планировать, контролировать и оценивать учебные действия, Умение отделять известное от неизвестного. Такая МОР как «Выделение основания закономерности, достраивание недостающих элементов» положительно коррелирует с Моделированием ($r = 0{,}114$, $p < 0{,}016$) и Оценкой результатов ($r = 0{,}114$, $p < 0{,}016$). И, наконец, ещё три МОР: Познавательная и личностная рефлексия, Умение составить связный текст в соответствии с поставленной задачей, Умение использовать справочную информацию, – имеют положительные значимые корреляции только с Моделированием ($r = 0{,}11 – 0{,}12$, $p < 0{,}01$).

Важно отметить, что при высоко значимых корреляциях с тремя показателями СР (Моделирование, Оценка результатов и Гибкость), взаимосвязь этих же МОР с общим уровнем саморегуляции (ОУ СР) значимой является не всегда. Особенно интересным нам представляется факт отсутствия значимых корреляций МОР с процессами СР Планирования и Программирования. Похоже, что высокие значения Моделирования, Оценки результатов и Гибкости «гасятся» низким уровнем Планирования и Программирования.

Таблица 1. Корреляции метапредметных образовательных результатов с процессами и свойствами осознанной саморегуляции

МОР (по группам)	*М*	*О Р*	*Г*	*ОУ СР*
Умение учиться				
1 тип понимания текстов	,199***	,171***	,194***	,100*
2 тип понимания текстов	,229***	,204***	,214***	,132**
3 тип понимания текстов	,116**	,151***	,155***	,147***
Обобщённые мыслительные действия				
Познавательная и личностная рефлексия	,119*	,089	,063	,023
Решение проблем поискового характера	,151***	,132***	,121***	,066
Умение преодолевать визуальные стереотипы	,119**	,180***	,110*	,076
Умение планировать, контролировать и оценивать учебные	,148***	,136***	,135***	,064
Выделение основания закономерности, достраивание	,114**	,114**	,089	,119*
Использование знаково-символических средств	,081	,070	,065	,019
Моделирование	,085	,060	,076	,079
Умение составить связный текст в соответствии с	,120*	,072	,061	,086
Умение решать творческие задачи				
Умение отделять известное от неизвестного	,178***	,159***	,136***	,089
Умение использовать справочную информацию	,113*	,044	,073	,096*

М = Моделирование. ОР = Оценка результатов. Г = Гибкость. ОУ РС = Общий уровень саморегуляции. *ρ < .05. **ρ < .01. ***ρ < .01

Таким образом, гипотеза 1 подтвердилась частично. Выявился инвариантный набор показателей СР, высоко значимо коррелирующий практически со всеми МОР: Моделирование, Оценка результатов и Гибкость. В то время как Планирование, Программирование и другие регуляторно-личностные свойства, такие как Самостоятельность, Ответственность и Надёжность не связаны прямой зависимостью ни с одним показателем МОР.

Возможно, дифференциальный подход к исследованию СР позволит выявить специфику формирования универсальных учебных действий у учащихся с различными *типами* стилевых особенностей СР.

Гипотеза 2. Учащиеся с различными типами профилей СР (гармоничными или акцентуированными) различаются по уровню МОР. Чем выше и гармоничнее профиль СР, тем выше метапредметные образовательные результаты учащихся.

С целью проверки этой гипотезы был выполнен кластерный анализ (метод k-means) по четырём процессам и одному свойству СР и проведено сравнение полученных эмпирических групп по всем показателям МОР. Результаты кластерного анализа представлены на Рисунке 1.

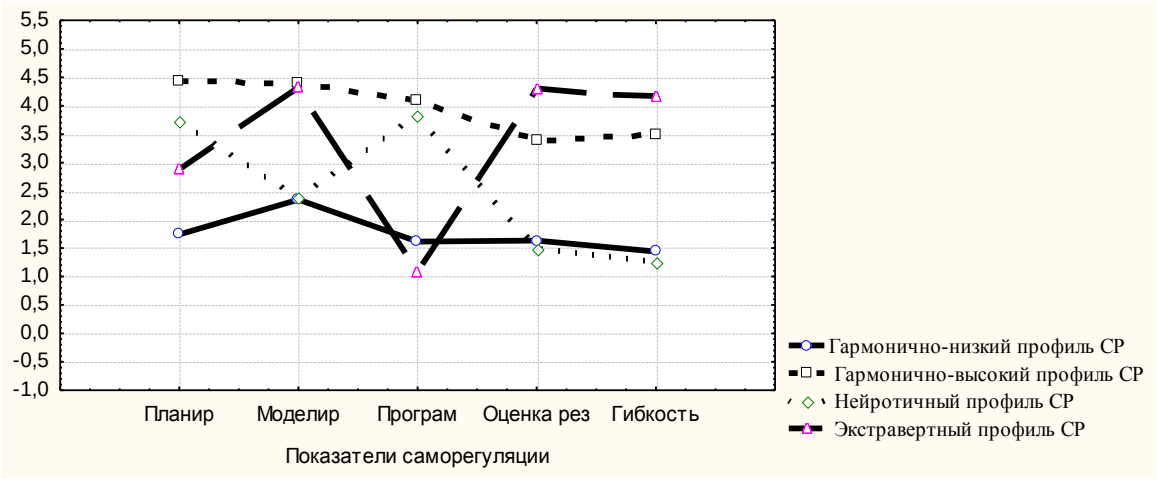
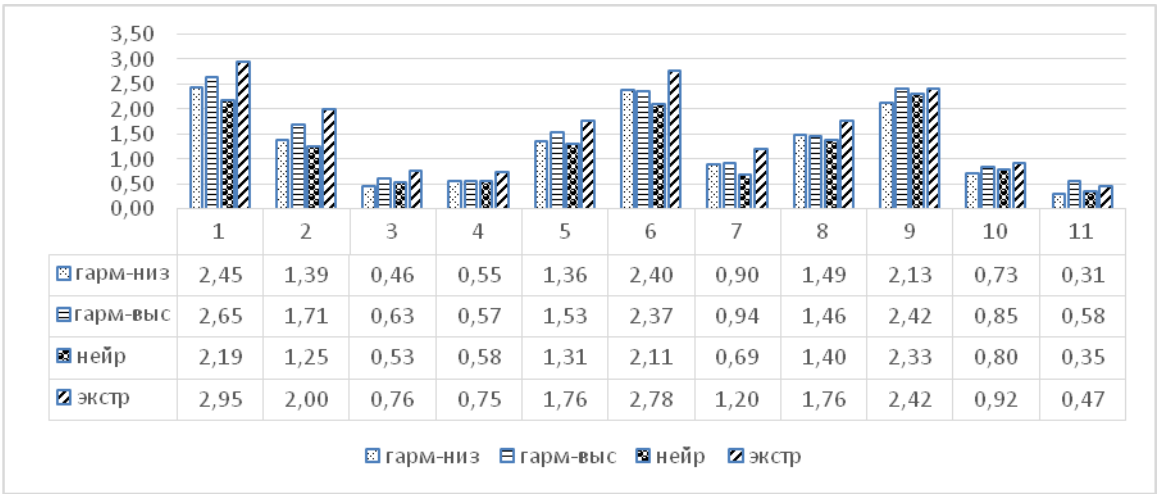


Рис. 1. Средние показатели саморегуляции в четырёх кластерах.

Кластер с гармонично-низким уровнем СР характеризуется низкими значениями процессов и свойств СР. Кластер с гармонично-высоким профилем уровнем СР имеет, соответственно, высокие показатели. Кластер со сниженным Планированием, но высоким Моделированием и Оценкой результатов получил название экстравертного [2], а кластер с повышенным уровнем Планирования и Программирования – нейротичный профиль СР (там же).



	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
гарм-низ	2,45	1,39	0,46	0,55	1,36	2,40	0,90	1,49	2,13	0,73	0,31
гарм-выс	2,65	1,71	0,63	0,57	1,53	2,37	0,94	1,46	2,42	0,85	0,58
нейр	2,19	1,25	0,53	0,58	1,31	2,11	0,69	1,40	2,33	0,80	0,35
экстр	2,95	2,00	0,76	0,75	1,76	2,78	1,20	1,76	2,42	0,92	0,47

Рис. 2. Средние показатели саморегуляции в четырёх кластерах. 1 = 1 тип понимания текстов, 2 = 2 тип понимания текстов, 3 = 3 тип понимания текстов, 4 = Познавательная и личностная рефлексия, 5 = Решение проблем поискового характера, 6= Умение преодолевать визуальные стереотипы, 7 = Умение планировать, контролировать и оценивать учебные действия, 9 = Использование знаково-символических средств,10 = Моделирование, 11 = Умение составить связный текст в соответствии с поставленной задачей, 12 = Умение использовать справочную информацию.

Было выполнено сравнение показателей МОР в выделенных кластерах (метод Манна-Уитни). Наибольшее число различий было выявлено в кластерах с нейротичным и экстравертным профилями. Это такие показатели МОР как:1 тип понимания текстов ($p < 0,0001$), 2 тип понимания текстов ($p < 0,001$), Решение проблем поискового характера ($p < 0,05$), Умение преодолевать визуальные стереотипы ($p < 0,03$), Умение планировать, контролировать и оценивать учебные действия ($p < 0,01$), Использование знаково-символических средств ($p < 0,04$).

Представители кластеров Гармонично-низкий и экстравертный профили СР значимо различаются по четырём показателям МОР и двум показателям на уровне тенденции: 1 тип

понимания текстов (p < 0,01), 2 тип понимания текстов (p < 0,03), 3 тип понимания текстов (p < 0,03), Решение проблем поискового характера (p < 0,07), Использование знаково-символических средств(p < 0,08), Умение составлять связный текст (p < 0,04).

Сравнение всех четырёх кластеров по показателям МОР позволяет сделать вывод о том, что представители этих кластеров различаются, прежде всего, по *умению учиться* – группе МОР, представленной заданиями на 1, 2 и 3 типы понимания текстов.

Наиболее различающиеся кластеры – с гармонично-низким и экстравертным профилем СР отличаются друг от друга дополнительнопо *выполнениюобобщённых мыслительных действий*.Таким образом, Гипотеза 2 подтвердилась частично. Наибольший уровень показателей МОР выявлен у учащихся с экстравертным профилем СР.

Гипотеза 3. Уровень показателей МОР различается у учащихся высоким, средним и низким уровнем СР.

В выделенных группах с высоким, средним и низким уровнем саморегуляции были вычислены средние показатели по всем изучаемым МОР (Таблица 2).

Таблица 2. Средние показатели по регуляторно-личностным свойствам саморегуляции и метапредметным образовательным результатам для групп с высокой, средней и низкой саморегуляцией

Группы с различным ОУСР	Метапредметные образовательные результаты													
	ОУ СР	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Низкий (136)	14,81	2,39	1,41	0,47	0,53	1,32	2,13	0,75	6,51	1,43	2,16	0,74	5,29	0,32
Средний (110)	22,99	2,34	1,46	0,54	0,65	1,43	2,31	0,89	7,38	1,45	2,39	0,85	5,49	0,46
Высокий (139)	31,34	2,74	1,73	0,71	0,58	1,50	2,54	0,95	7,51	1,49	2,32	0,85	6,21	0,55

Примечания: 1 = 1 тип понимания текстов, 2 = 2 тип понимания текстов, 3 = 3 тип понимания текстов, 4 = Познавательная и личностная рефлексия, 5 = Решение проблем поискового характера, 6 = Умение преодолевать визуальные стереотипы, 7 = Умение планировать, контролировать и оценивать учебные действия, 8 = Выделение основания закономерности, достраивание недостающих элементов 9 = Использование знаково-символических средств, 10 = Моделирование, 11 = Умение составить связный текст в соответствии с поставленной задачей, 12 = Умение отделять известное от неизвестного 13 = Умение использовать справочную информацию.

Анализ средних показателей МОР в группах с высокой средней и низкой СР показал, что чем выше общий уровень СР, тем выше показатели МОР, за исключением показателя Познавательная и личностная рефлексия. Группы с низкой и высокой СР значимо различаются по *умению учиться* (1 и 3 типы понимания текста (p < 0,03, p < 0,001, соответственно)), по *выполнению обобщённых мыслительных действий* (Умение преодолевать визуальные стереотипы (p < 0,03), умение выделять основания закономерности, достраивать недостающие элементы (p < 0,006), умение составлять связный текст (p < 0,04)). И на уровне тенденций по *умению решать творческие задачи* – умение использовать справочную информацию (p < 0,07).

Обсуждение результатов

Полученные эмпирические результаты показали, что в незнакомой ситуации компьютерного тестирования МОР учащиеся не могут планировать своё поведение в условно долгосрочной перспективе. Оказалось, что в нетипичной и незнакомой ситуации ведущую роль в системе СР начинает играть процесс Моделирования, то есть выявление значимых для достижения цели условий и пошаговая Оценка полученных результатов. Объяснимыми оказываются и высокие корреляции с личностным свойством Гибкости – способности менять стратегии достижения цели в зависимости от получаемых результатов. Интересно, что аналогичные результаты были получены нами на выборке спасателей, работающих всегда в новых непредсказуемых условиях [3].

Исходя из различий в высоком и низком уровне МОР, где для низкого уровня характерно познавательное действие, связанное формальным расчленением условия задачи на отдельные данные, а для высокого – важно выяснить роли этих данных в успешном решении задачи: что существенно и необходимо, а что несущественно и случайно (обобщённый, теоретический подход к решению задач [5]), мы можем утверждать, что высокие корреляции выявленных процессов СР практически со всеми показателями МОР закономерны.

Поскольку мы выяснили, что именно высокое Моделирование и Оценка результатов оказались ключевыми процессами в ситуации решения задач, требующих высокого развития МОР, превосходство экстравертов по этим показателям по сравнению с группами с гармонично-низким и нейротичным профилем СР представляется очевидным. Имея наивысшие показатели по Моделированию, Оценке результатов и Гибкости, кластер с экстравертным профилем СР несколько опережает по уровню показателей МОР даже кластер с гармонично-высоким профилем, так как процессы Оценки результатов и Гибкости у последних оказались ниже.

Важно отметить, что у такой МОР, как Умение планировать, контролировать и оценивать учебные действия, не выявлено значимых корреляций с процессом Планирования (но выявлена корреляция с Оценкой результатов). Кроме того, показатель МОР – Моделирование в отличие от других компетенций не имеет значимой связи с регуляторным Моделированием. Это свидетельствует о невозможности простого соотнесения личностно-регуляторных компетенций с показателями метапредметных образовательных результатов.

Важным представляется факт, что именно между группами экстравертов и нейротиков обнаружены значимые различия по *обобщённым мыслительным действиям*, с превосходством экстравертов по всем МОР, входящим в эту группу. Полученные результаты позволяют предположить различный характер взаимосвязи СР с аналитическим, или теоретическим, мышлением. В таком контексте Моделирование, как умение создать модель значимых условий, отражает способность вычленять из условия задачи именно *значимые её условия*, отделять известное от неизвестного, что собственно и является целью аналитического мышления. Изучение этой взаимосвязи требует дальнейших исследований.

В качестве ограничений данного исследования следует отметить, что оно выполнено на выборке шестиклассников, возраста, в котором система осознанной СР находится в процессе активного формирования. Учитывая тот факт, что при изучении возрастных особенностей СР были получены данные, свидетельствующие о наличии этой специфики [6, 8], можно предположить, что у старшеклассников такие регуляторно-личностные свойства как Надёжность, Самостоятельность и Ответственность будут вносить свой вклад в уровень развития МОР.

Выводы

Выявлен инвариантный комплекс процессов и свойств СР взаимосвязанный с большинством показателей МОР. Это процессы Моделирования, Оценки результатов и Гибкости. При решении новых нетипичных задач, созданных для диагностики теоретического мышления, процессы Планирования и Программирования не играют значимой роли в успешности решения этих задач у шестиклассников.

Уровень развития МОР неодинаков у учащихся 6 классов с разными типами и уровнем развития осознанной СР. Учащиеся с высоким гармоничным и экстравертным профилем СР показывают статистически значимо более высокие результаты по *умению учиться и выполнению обобщённых мыслительных действий*, в сравнении с шестиклассниками с гармонично низким и нейротичным профилем СР.

Личностно-регуляторные компетенции (осознанная СР) могут рассматриваться как ресурс формирования и поддержания на высоком уровне показателей метапредметных результатов обучения.

Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда, проект № 16-06-00926

Литература

1. Зак А.З. Формирование познавательных метапредметных компетенций у младших подростков. Спб.: Грани, 2015.
2. Моросанова В.И. Саморегуляция и индивидуальность человека: 2-е изд. / Ин-т психологии РАН, Психологический ин-т РАО. М.: Наука, 2012.
3. Моросанова В.И., Кондратюк Н.Г. Дифференциально-регуляторные основы надёжности действий профессионалов // Акмеология. 2012. N 4. С. 68–74.
4. Моросанова В.И., Бондаренко И.Н. Общая способность к саморегуляции: операционализация феномена и экспериментальный подход к диагностике её развития // Вопросы психологии. 2016. N 2. С. 109–123.
5. Оценка метапредметных компетенций выпускников начальной школы / под ред. И.М. Улановской. М.: Изд-во Моск. гос. психол.-пед. ун-та, 2015.
6. Фомина Т.Г., Ефтимова О.В., Ованесбекова М.Л. Возрастные особенности осознанной саморегуляции младших подростков / Личностный ресурс субъекта труда в изменяющейся России: Материалы IV Международной научно-практической конференции, 8-10 окт. 2015 г., Ч. 2, Симпозиум «Субъект и личность в психологии саморегуляции».
7. Morosanova V., Fomina T., Bondarenko I., Vanin A., Tcyganov I. Conscious self-regulation as a meta-cognitive factor of students` academic success / 17 European Conference of Personality, July 15–19, Lausanne, Switzerland. 2014. P. 207.
8. Fomina T.G., Eftimova O.V., Ovanesbekova M.L., Tcyganov I.Y., Filippova E.V., Burmistrova-Savenkova A.V. Age differences in the interconnection of self-regulation and intelligence with secondary school students' academic achievement / 17 Annual Conference of the International Society for Intelligence Research July 15-17, 2016. Saint Petersburg, Russia. P. 71.

УДК 159.922

Взаимосвязь авторитаризма, жизнестойкости и удовлетворенности жизнью

Черткова Ю.Д. (y_chertkova@mail.ru)
Московский государственный университет имени М.В.Ломоносова (г. Москва)

Ключевые слова: авторитаризм правого толка; удовлетворенность жизнью; жизнестокость.

Аннотация. В работе рассматриваются адаптивные составляющие авторитаризма. На выборке в 401 человек показано, что лица с более высоким уровнем авторитаризма в среднем имеют большую удовлетворенность жизнью. Предполагается, что эта связь опосредуется ощущением контроля над сложными жизненными ситуациями.

The relationship of authoritarianism, hardiness and life satisfaction.

Chertkova Y.D.

Keywords: right wing authoritarianism; life satisfaction; hardiness.

Abstract. The paper discusses the adaptive components of authoritarianism. On a sample of 401 people it was shown that individuals with higher levels of authoritarianism on average have greater life satisfaction. It is assumed that this relationship is mediated by sense of control over difficult situations.

Правый авторитаризм (авторитаризм правого толка, RWA) – понятие, введенное канадским психологом Бобом Альтемейером при развитии концепции авторитарной

личности Т. Адорно. Предполагается, что RWA имеет три составляющих: авторитарное подчинение (признание авторитета любой власти и готовность следовать ее указаниям); авторитарная агрессия (агрессия по отношению к инакомыслящим, которые воспринимаются как враги существующей власти и, следовательно, угроза обществу) и конвенционализм (консерватизм, склонность жестко следовать устоявшимся традициям и нормам)[3].Авторитаризм достаточно широко рассматривается в социальной психологии, в первую очередь в связи с формированием различных аттитюдов и гражданского поведения, личностные же корреляты авторитаризма исследованы меньше. Вместе с тем, черты личности и, в т.ч. авторитаризм, оказывают влияние на удовлетворенность жизнью за счет формирования отношения к жизни в целом и за счет адекватности действий в проблемных ситуациях.

В западных исследованиях было показано, что консерваторы имеют большую удовлетворенность жизнью, чем либералы, предположительно за счет ощущения большего контроля над событиями, рационализацией наблюдаемой несправедливости жизни, наличия жестких моральных устоев [7]. Канадский исследователь MacInnis и ее коллеги при анализе связей авторитаризма с субъективным психологическим благополучием делают вывод, что авторитарные личности «плохи для других, но хороши для себя» [6]. Следует отметить, что авторитарная личность имеет культурную специфику, которая отражается как в поведенческих проявлениях, так и во взаимосвязи различных психологических характеристик. Так, например, в США авторитаризм связан с локусом контроля, а в нашей стране подобных связей не обнаруживается [2]. Это делает необходимым сопоставление данных, полученных на западных выборках, с отечественными.

В данной работе представлены результаты исследования, посвященного анализу источников межиндивидуальной изменчивости негативных личностных черт (поддержано РГНФ, грант № 15-06-10847а «Природа вариативности негативных черт личности: близнецовое исследование», рук. Ю.Д. Черткова). Одной из задач исследования является изучение адаптивных и дезадаптивных компонентов негативных личностных черт, к которым, в частности, относится авторитаризм. В этой части работы рассматривается взаимосвязь авторитаризма с общей удовлетворенностью жизнью и жизнестойкостью (характеристикой, отражающей представления индивида об окружающем мире и о собственной способности действовать в стрессовых ситуациях).

Испытуемые. Выборка включает в себя 401 респондента (55,88 % женщин; возраст от 18 до 78 лет, $M = 26{,}58$, $SD = 12{,}91$).

Методики исследования. Шкала Авторитаризма правого толка [5] в адаптации сотрудников кафедры психогенетики МГУ им. Ломоносова (М.С. Егорова и др.), шкала удовлетворенности жизнью [4], тест жизнестойкости [1].

Статистический анализ включал в себя получение описательной статистики (вычисление средних и дисперсий по всей выборке и по подгруппам), корреляционный анализ и сопоставление средних между подгруппами (по t-критерию Стьюдента).

Результаты исследования свидетельствуют о наличии взаимосвязей между авторитаризмом и удовлетворенностью жизнью ($r = 0{,}224$, $p < 0{,}01$). Из трех субшкал самые тесные взаимосвязи с удовлетворенностью жизни у авторитарной агрессии ($r = 0{,}243$, $p < 0{,}001$), а конвенционализм не обнаруживает с удовлетворенностью жизнью значимых корреляций.

Жизнестойкость как комплексный показатель демонстрирует невысокие корреляции с авторитаризмом ($r = 0{,}162$, $p < 0{,}05$), но ее компонент – шкала контроля, диагностирующая наличие/отсутствие беспомощности в сложных ситуациях, готовность к борьбе и ощущение возможности влиять на происходящее – связана с авторитарностью более выражено ($r = 0{,}273$, $p < 0{,}001$). Среди субшкал авторитарности и жизнестойкости теснее всего связаны авторитарная агрессия и контроль ($r = 0{,}216$, $p < 0{,}01$). Можно предполагать, что авторитарные личности чувствуют себя способными влиять на происходящее в мире, хотя их реакции могут нести в себе агрессию. В то же время ощущение контроля над происходящим

дает чувство уверенности, которое положительно коррелирует с удовлетворенностью жизнью.

Корреляционный анализ был дополнен дифференциально-типологическим, при котором были выделены крайние группы по показателям авторитаризма. В группу 1 (низкий авторитаризм) вошли 69 человек, а в группу 2 (высокий авторитаризм) 54 человека. Группы сравнивались между собой по ряду демографических и психологических характеристик.

Люди с низким уровнем авторитаризма в среднем имели более высокий уровень образования, чаще были из семей с 1-2 детьми, чаще были первенцами в семье.

Уровень удовлетворенности жизнью в 1 и 2 подгруппах был соответственно 13,9 vs 17,1 (по шкале от 5 до 25), различия значимы ($p < 0,01$).

Общий балл по тесту жизнестойкости в этих подгруппах составил 136,4 vs 148,7 ($p < 0,01$) (шкала от 45 до 225), уровень Контроля и Вовлеченности (ощущения себя не сторонним наблюдателем, а человеком в гуще событий), также был выше в группе с высоким авторитаризмом. Показатель принятия риска не был связан с авторитаризмом.

Таким образом, авторитарные личности в целом больше удовлетворены жизнью, чем люди с низким авторитаризмом. Предположительно, связь авторитаризма и удовлетворенностью жизнью опосредуется системой аттитюдов в отношении мира и себя в мире – в частности, ощущением контроля над потенциально стрессовыми ситуациями. В целом, результаты исследования соответствуют зарубежным данным.

Работа выполнена при финансовой поддержкеРГНФ (проект № 15-06-10847а)

Литература.

1. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости. М., 2006.
2. ЮртайкинВ.В., Дьяконова Н.А. Авторитаризм в системе установок российских и американских студентов // Социология молодежи. 2001. N 9. С. 58–67
3. Altemeyer, B. The Authoritarian Specter. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996.
4. Diener E., Emmons R.A., Larsen R., Griffin S. The satisfaction with life scale // Journal of Personality Assessment. 1985. Vol. 49. P. 71–75.
5. Jost J.T., Sidanius J. Political psychology: Key readings. Psychology Press, 2004.
6. MacInnis C. C. et al. The happy cyclist: Examining the association between generalized authoritarianism and subjective well-being // Personality and Individual Differences. 2013. Vol. 55(7). P. 789–793.
7. Schlenker B. R., Chambers J. R., Le B. M. Conservatives are happier than liberals, but why? Political ideology, personality, and life satisfaction //Journal of Research in Personality. 2012. Vol. 46(2). P. 127–146.

УДК 159.9:331

К вопросу об индивидуальных различиях в переживании негарантированной работы

Чуйкова Т.С. (cts1004@bspu.ru)[1], Сотникова Д.И. (darja_si@mail.ru)[2]
[1]Башкирский государственный педагогический университет им. М.Акмуллы (г. Уфа), [2]ПАО «БАНК УРАЛСИБ» (г. Уфа)

Ключевые слова: негарантированная работа; общая негарантированность на рынке труда; негарантированность финансовых доходов; способность к занятости; ключевые самооценки.

Аннотация. В статье анализируются изменения в структуре занятости в современном мире. Отмечается, что негарантированность работы выступает в настоящее время одним из самых значимых рабочих стрессоров. Определяются факторы, которые детерминируют индивидуальную реакцию на ситуацию негарантированной работы: восприятие общей негарантированности на рынке труда, негарантированность

финансовых доходов, а также индивидуальные характеристики человека, такие как способность к занятости и ключевые самооценки.

To the question about individual differences in the experience of insecure job

Chuykova T.S., Sotnikova D.I.

Keywords: insecure job; labor market insecurity; income insecurity; employability; core self-evaluations.

Abstract: The paper analyzes changes in the structure of employment in the modern world. It is noted that the job insecurity is currently one of the most important work stressors. Identifies those factors that determine individual response to a situation of job insecurity: perception of labour market insecurity, income insecurity as well as individual characteristics of the person such as employability and core self-evaluations.

В последние три десятилетия кардинальным образом изменились условия трудовой занятости. Они отмечены высоким уровнем безработицы, объективным сужением гарантий занятости для тех, кто работает, а также распространением субъективного страха и тревоги, связанных с возможностью лишиться работы в будущем. Все это происходит на фоне возросших требований, с которыми все чаще вынуждены справляться работники в современных условиях рынка труда, связанные с интенсификацией труда, нестабильностью условий, в которых труд осуществляется, возрастающей неопределенностью перспектив профессионального развития.

Кардинальные перемены произошли в типе карьеры: время «человека организации» (“organization man” – Moen and Roehling 2005; Whyte, 1956, цит. по [12, с. 1]), работающего всю свою профессиональную жизнь в одной организации или предприятии (на одного работодателя), постепенно поднимаясь по карьерной лестнице или повышая уровень своего мастерства в конкретной профессиональной сфере, ушло в прошлое, и представляет в настоящее время не типовой вариант профессионального развития человека, а скорее исключение из общего правила.

В недавнем прошлом, в условиях классической, полной занятости человек осуществлял трудовую деятельность в рамках единственной профессии, являвшейся источником доходов и самоидентификации, характеризовавшейся непрерывностью и поступательностью вплоть до выхода на пенсию. В настоящее время все большее распространение получают новые формы занятости: на условиях неполного рабочего дня, неполной недели, работы по совместительству, временной работы, самозанятости и др. Все чаще человек вынужден менять сферы своей деятельности или совмещать их в определенные периоды времени, сочетая разные источники заработка, не имея гарантий их сохранения. Отчетливая разница между занятостью и безработицей стирается, уступая место переходным формам, так называемым комбинированным формам занятости, совмещающим в себе элементы занятости и безработицы, представленными в итоге гибкой неполной изобилующей рисками занятостью [1, с. 107].

В литературе отмечается, что негарантированность работы становится в настоящее время одним из самых значимых стрессоров, связанных с работой [7]. В качестве негативных следствий называют снижение удовлетворенности работой, ослабление приверженности по отношению к организации, увеличение текучести кадров, снижение общего благополучия [5; 14]. Схожие результаты были зафиксированы нами на российской выборке (N = 104): повышение уровня депрессивных проявлений, изменения в отношении к работе, проявившиеся в падении вовлеченности и приверженности работе, снижении энтузиазма и энергичности усилий по выполнению задач деятельности, возникновение намерения перейти на другую работу [2].

В большинстве исследований негарантированная работа рассматривается как негативное явление, рабочий стрессор, основным содержанием которого является невозможность прогнозировать последующие события в производственной ситуации и отсутствие или недостаток контроля над будущими событиями. Гринхалт и Розенблат (1984) в своей основополагающей статье отмечали, что различия между людьми в том, как они реагируют на негарантированность работы, могут существенно влиять на результаты их поведения в такой ситуации. Однако, аспект, связанный с индивидуальными различиями в реагировании на ситуацию негарантированной работы, почти не представлен в соответствующей литературе, т.к. исследователи в данной области изначально полагали, что невозможно успешно справиться с подобной ситуацией из-за неопределенности, неизменно эту ситуацию сопровождающей [15].

В отличие от потери работы, которая представляет собой объективное состояние дел, свершившийся факт, негарантированная работа есть продукт интерпретаций конкретным человеком сигналов окружающей рабочей среды, следовательно, эти интерпретации у разных людей, находящихся в сходных условиях, могут существенно различаться. Эти интерпретации представлены в двух аспектах в соответствии с выделяемыми компонентами – когнитивным и аффективным – в прогнозах, оценках, восприятии вероятности потери работы и эмоциональном переживании по результатам выстраиваемых прогнозов. Когнитивный компонент негарантированной работы – это оценка индивидом вероятности потери работы в обозримом будущем, в то время как аффективный компонент относится к беспокойству или тревоге по поводу вероятной потери работы. Когнитивный компонент выступает в этой паре детерминантом аффективного, т.к. восприятие вероятности потери работы влечет за собой соответствующее переживание. Но это переживание не ограничивается только прогнозируемым фактом потери работы, сопровождаясь восприятием того, какие последствия потеря работы может за собой повлечь [3]. Авторы предлагают, в свою очередь, вычленить среди ожидаемых человеком последствий потери работы две дискретные переменные: во-первых, оценку перспектив найти другую работу (более или менее эквивалентную прежней), и, во-вторых, оценку вероятных дополнительных источников дохода (как средств к существованию), не связанных с будущей работой (там же).

Исследования многих авторов явно демонстрируют, что именно когнитивная оценка, восприятие вероятности потерять работу в близком будущем, детерминирует аффективную составляющую негарантированной занятости [3; 4]. Тогда возникает вопрос, как происходит когнитивная антиципация потери работы и на основе интерпретации каких сигналов. Резонно предположить, что люди в подобной ситуации ориентируются на ряд объективных факторов в оценке вероятности того, что они могут потерять работу. С. Д. Андерсон и Д. Понтуссон (Anderson, Pontusson) объединяют эти факторы в три группы: текущее состояние трудового рынка, личные профессиональные качества и компетенции, институциональные формы защиты занятости [3].

Итак, во-первых, работники отмечают для себя особенности ситуации на рынке труда, в частности в отношении своей сферы занятости или профессии, фиксируя определенные сигналы, на основе которых делают выводы, насколько их положение на рынке труда надежно. Во-вторых, работники анализируют свои индивидуальные особенности, связанные с профессиональными знаниями и навыками, квалификацией, опытом работы, которые могут представлять интерес для работодателя, обладать для него определенной ценностью. Ключевым для этой группы является фактор «человеческого капитала». Кроме того, наблюдаются общие закономерности, характерные для современного рынка труда. Например, неквалифицированные рабочие с большей вероятностью попадут в ситуацию негарантированной работы в условиях развитой индустриальной экономики. Имеют значение возраст и пол. Так, если работодатели отдают предпочтение стажу и профессиональному опыту при оценке работников, то представители старшего поколения будут более защищенными на своих рабочих местах, чем их более молодые коллеги. В

отношении третьей группы факторов можно говорить о двух уровнях обеспечения социальной защиты: на уровне предприятия или фирмы и регуляцию условий занятости со стороны государства.

Исследователи настоящей проблемы вводят дополнительные термины, особенно полезные, учитывая наличие разноуровневых факторов, которые определяют целостную картину, касающуюся общего уровня защищенности работы конкретного человека. Это такие термины как «общая негарантированность работы на рынке труда» (“labor market insecurity”) и «негарантированность финансовых доходов» (“income insecurity”). Первый термин вводится чтобы описать низкую вероятность нахождения другой работы с более или менее эквивалентными характеристиками. Второй термин подразумевает недостаточность дополнительных, т.е. не связанных с работой, источников дохода. Речь может идти о размерах предоставляемых в случае потери работы пособий, а также об общем финансовом обеспечении семьи (например, если в семье есть другие члены семьи, которые имеют доходы). Когда человек, находясь в ситуации негарантированной работы, задается вопросом «Что будет со мной и с моей семьей в случае, если я потеряю работу?», он анализирует именно те аспекты, которые являются содержанием этих двух терминов: сможет ли он найти другую работу и есть ли у него в качестве «подушки безопасности» дополнительные источники дохода.

В каждый конкретный период времени общий уровень защищенности на рынке труда для человека будет определяться сложившейся на рынке конъюнктурой спроса и предложения по профессии и индивидуальными профессиональными характеристиками человека. Увеличение безработицы снижает перспективы нахождения другой работы и в то же время увеличивает шансы потерять имеющуюся работу. Квалифицированные работники не только имеют меньше шансов быть уволенными, чем неквалифицированные, они также имеют больше шансов найти другую работу, эквивалентную настоящей. В отношении работников старшей возрастной категории соотношение уровней негарантированности работы и общей незащищенности на рынке труда складывается следующим образом: вероятно, такие работники будут более защищенными в отношении сохранения настоящей работы и относительно незащищенными на рынке труда в целом [13].

Финансовая защищенность в ситуации негарантированной работы будет определяться размерами пособий, обеспечиваемых в случае потери работы и сроками их предоставления. Этот фактор будет в существенной степени определять общий уровень экономической защищенности человека и, в качестве своего результата, смягчать уровень тревоги относительно прогнозируемой им потери работы, тем самым редуцируя аффективный аспект негарантированности работы. Общий семейный доход представляет другой значимый источник финансовой поддержки в случае потери работы [8]. Соответственно, наличие в семье других членов, имеющих относительно стабильный доход, также будет снижать тревогу, связанную с прогнозируемой потерей работы.

В качестве значимого фактора, определяющего защищенность человека как на рабочем месте, так и на рынке труда в целом, многие авторы называют способность к занятости (employability). Термин появился в 1950-е годы в рамках оказания поддерживающей помощи людям, испытывающим трудности при вхождении в трудовой рынок или возобновлении трудовой занятости, главным образом молодежи, лицам с различными видами инвалидности, безработным. Постепенно, в связи с ростом напряженности на рынке труда, такая помощь получила более широкое распространение, стала направляться не только на поиск или возобновление занятости, но и на ее сохранение, не только на интеграцию и реинтеграцию в трудовой рынок, но и стабилизацию занятости [11; 16]. Два аргумента способствовали возобновлению интереса к изучению способности к занятости: (1) эта способность обеспечивает преимущества любому работнику; (2) она особенно релевантна в условиях усиливающейся негарантированности занятости (Цит. по [6]).

Способность к занятости включает в себя те индивидуальные особенности человека, которые обеспечивают ему эффективное вхождение в трудовой рынок. В самом общем смысле это профессиональные знания и умения, адекватные представления о рынке труда, личностные установки по отношению к труду. Работники с более выраженной способностью к занятости могут интерпретировать современный трудовой рынок в условиях турбулентной экономики и его требования к работнику как вызовы, но не угрозу, и, как следствие, не воспринимать работу как негарантированную. В отличие от них, для работников с низкой способностью к занятости изменения рынка труда и организационная турбулентность представляют угрозу и, как следствие, влекут за собой восприятие работы как негарантированной. Результаты эмпирических исследований фиксируют, что способность к занятости может, как смягчать негативные последствия восприятия негарантированности работы [9; 14], так и полностью устранять их [6].

Результаты исследований, посвященных последствиям негарантированной работы, указывают на то, что эти последствия варьируются очень широко, следовательно, существуют дополнительные факторы, которые опосредуют воздействие негарантированной работы на человека. В качестве такого фактора выступает, прежде всего, личность самого человека. Наиболее широко в прикладной психологии, в том числе организационной, изучаются такие личностные характеристики, как самоуважение, локус контроля, эмоциональная стабильность, самоэффективность. Если первоначально эти характеристики использовались в исследованиях независимо друг от друга, то в последующем проявилась тенденция объединять их в единый конструкт, отражающий фундаментальные оценки, производимые человеком относительно своих способностей, компетентности, общей эффективности и ценности, и получивший название «ключевые самооценки» [10]. В эмпирических исследованиях получены связи этого конструкта, а также его отдельных составляющих, с производственной эффективностью, удовлетворенностью работой, удовлетворенностью профессиональной карьерой, формированием профессиональной идентичности, организационной приверженностью, гражданским поведением в организации. Наличие таких разнонаправленных связей дает основание предполагать весомый вклад ключевых самооценок в характер переживания человеком негарантированности работы, а также диктует направление последующих исследований.

Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ и АН РБ, проект №15-16-02017

Литература

1. Попов Ю.Н., Шевчук А.В. Введение в социологию труда и занятости: учеб. пособие. М.: Дело, 2005. 200 с.
2. Чуйкова Т.С., Сотникова Д.И. Особенности отношения к работе в условиях негарантированной занятости [Электронный ресурс] // Организационная психология, 2016. Т. 6, N 1. С. 6–19. URL: http://orgpsyjournal.hse.ru (дата обращения: 10.04.2016).
3. Anderson C.J., Pontusson J. Workers, worries and welfare states: Social protection and job insecurity in 15 OECD countries // European Journal of Political Research. 2006. P. 1–25.
4. Borg I., Elizur D. Job insecurity: Correlates, moderators and measurement // International Journal of Manpower. 1992. Vol. 13, N 2. P. 13–26.
5. Cheng G. H. L., Chan D. K. S. Who suffers more from job insecurity? A meta-analytic review // Applied Psychology: An International Review. 2008. Vol. 57, N 2. P. 272–303.
6. De Cuyper N., Bernhard-Oettel C., Berntson E., De Witte H., Alarco B. Employability and employees' well-being: Mediation by job insecurity // Applied Psychology: An International Review. 2008. Vol. 57, N 3. P. 488–509.
7. De Witte H. Job insecurity and psychological well-being: Review of the literature and exploration of some unresolved issues // European Journal of Work and Organizational Psychology. 1999. Vol. 8, N 2. P. 155–177.

8. Esping-Andersen G. Social foundations of post-industrial economies. London: Oxford University Press, 1999. 207 p.
9. Fugate M., Kinicki A.S., Ashforth B.E. Employability: A psycho-social construct, its dimensions, and applications // Journal of Vocational Behavior. 2004. Vol. 65. P. 14–38.
10. Judge T.A., Locke E.A., Durham C.C., Kluger A.N. Dispositional effects on job and life satisfaction: The role of core evaluations // Journal of Applied Psychology. 1998. Vol. 83, N 1. P. 17–34.
11. Kluytmans F., Ott M. Management of employability in the Netherlands // European Journal of Work and Organizational Psychology. 1999. Vol. 8, N 2. P. 261–272.
12. Lam J. (2015). *Job insecurity, adaptive strategies, and health in early adulthood* (Order No. 3728173). Available from ProQuest Dissertations & Theses A&I. (1734034367). Retrieved from http://search.proquest.com/docview/1734034367?accountid=175046
13. Naswall K., De Witte H. Who feels insecure in Europe? Predicting job insecurity from background variables // Economic and Industrial Democracy. 2003. Vol. 24. P. 189–215.
14. Sverke M., Hellgren J. The nature of job insecurity: Understanding employment uncertainty on the brink of a new millennium // Applied Psychology: An International Review. 2002. Vol. 51, N 1. P. 23–42.
15. Sverke M., Hellgren J., Naswal K. No security: A meta-analysis and review of job insecurity and its consequences // Journal of Occupational Health Psychology. 2002. N 7. P. 242–264.
16. West A. Vocational education and training indicators project EU priorities and objectives related to VET http://schoolinclusion.pixel-online.org/files/training_package/mod4/ro/Document%2004%20Anne%20West.pdf (дата обращения 17.09.2016).

УДК 159.922

Особенности социализации подростков в современном мультикультурном пространстве

Чумичёва И.В.(iv.chumicheva@mgou.ru)
Московский государственный областной университет (г. Москва)

Ключевые слова: мультикультурное пространство, подростки, социализация, детерминанты социализации, этнические группы.

Аннотация. В статье рассматриваются особенности социализации подростков в мультикультурном пространстве современного мира. Представлены теоретические и практические особенности современной кризисной обстановки в мире и её влияние на социализацию подростков. Выделены основные социально-психологические тенденции социализации подростков и рассмотрены основные выводы эмпирического исследования социализации современных подростков из разных этнических групп.

Features of socialization of teenagers in modern multicultural space

Chumicheva I.V.

Keywords: multicultural space, adolescents, socialization, determinants of socialization, ethnic group.

Abstract. The article discusses the features of socialization of adolescents in a multicultural space of the modern world. Presents the theoretical and practical features of the current crisis situation in the world and its impact on the socialization of adolescents. Main socio-psychological trends of socialization of adolescents and the main findings of the empirical study of socialization of modern teenagers from different ethnic groups.

Современная политическая, экономическая и культурная обстановка в мире характеризуется повышенным вниманием к мировоззренческим позициям, к системе социокультурных ценностей, групповой идентичности и самоопределению, социальным нормам и идеалам. Изменение этих основных показателей социокультурного состояния общества в период современного кризиса и открытого противоборства политических и экономических мировых центров вызывает значительную трансформацию всей системы политических, духовных, национальных и культурных ценностей, моделей социального поведения, а также мировоззренческих ориентиров, критериев самоопределения личности в социокультурных условиях.

Такая сложная, масштабная кризисная обстановка наиболее остро проявляется в социокультурной сфере. Это находит своё отражение в: глобализации и «сужении» географического пространства межличностного взаимодействия, и одновременном расширении поля личностных контактов; интенсивном взаимодействии между людьми разных социальных и этнических групп; разведении процесса и результата социализации, то есть социализированности, что изменяет соотношение между персональной и социальной идентичностями [4].

Представленные выше современные тенденции вызывают значительное напряжение в процессах социализации населения и в первую очередь подростков. Прежде всего, это связано с увеличение уровня неопределенности, которая характерна для данного возраста и более всего представлена в постоянных трансформациях ценностей, норм, эталонов, изменении «правил игры» даже в относительно стабильных социальных группах. А в период глобального кризиса эти противоречия обострены и задают новые, сложные конфигурации процесса социализации современных подростков в разных социальных группах. Исходя из этого, можно констатировать, что процесс социализации как таковой происходит не только в первые 10-15 лет жизни, но на протяжении всего жизненного пути.

По мнению Т.Д. Марцинковской, проблема социализации в настоящее время все больше становится предметом междисциплинарных исследований, что обусловлено кардинальной трансформацией социализационного пространства, включающего множество разнообразных аспектов, а также серьезными цивилизационными сдвигами во внутреннем и внешнем мире современных людей [2; 3].

Вместе с тем, Г.М. Андреева отмечает, что при широком веере возможностей выбора подростками группы идентичности, доминирует именно личностная, персональная, а не социальная составляющая. Человек получает возможность сформировать (найти), исходя из своей индивидуальности и своих представлений о ценностях группу, в которой социальная идентичность почти тождественна персональной [1].

Вместе с тем не только социальное пространство, но и семья остается для подростков одним из важнейших институтов социализации, поэтому стереотипы поведения и ценности, заложенные в ней, оказывают большое влияние на процесс формирования идентичности и социализации подростков в современном мегаполисе.

Эти социально-психологические тенденции и теоретические предпосылки доказывают необходимость более пристального изучения разных вариантов социализации в мультикультурном пространстве – как социализации и ресоциализации подростков разных этнических групп.

Для изучения указанной научной проблемы было проведено исследование, целью которого выступило определение особенностей отдельных параметров социализации подростков из разных этнических групп, проживающих в мегаполисе. Исследование проводилось в 2013-2014 годах в г. Москве. В нем приняли участие 325 подростков 9 этнических групп (русские, армяне, евреи, белорусы, чеченцы, монголы, украинцы, казахи, осетины) в возрасте 15-16 лет. Семьи большинства подростков (92,6%) проживают более 10 лет в данном регионе и 64,9% подростков родились в г. Москве и Московской области [5; 6].

В исследовании использовались следующие методики: методика диагностики социально-психологической адаптации (К. Роджерса и Р. Даймонд) – оценка показателей

социально-психологической адаптации (адаптация / дезадаптация; приятие других; интернальность; самовосприятие; эмоциональная комфортность; стремление к доминированию); анкета «Референтные группы» (модификация Т.Д. Марцинковской, Г.Р. Хузеевой) для анализа возможных причин появления различий в стратегиях социализации подростков разных этнических групп; анкета на определение структуры идентичности (Т.Д. Марцинковская, Г.Р. Хузеева) – оценка значимости для подростков различных социальных групп [5; 6].

Полученные в проведенном исследовании материалы дают основания для выделения *трех уровней детерминации* процесса подростковой социализации в современном большом и мультикультурном пространстве. Это пространство большого города, предоставляющее широкие коридоры позитивной социализации, позволяющие большинству ребят найти свою группу идентичности и социализироваться в ней. Мегаполис может рассматриваться как транслятор общекультурных и гражданских ценностей, эталонов и норм.

Второй детерминантой являются задачи развития, объединяющие подростков разных этнических групп и связанные со стремлением осознать себя, свою индивидуальность и свои ценности. Это стремление также детерминирует поиск групп идентичности, становление стилей социализации и развитие позитивной социализации в выбранной группе и в обществе в целом.

Социализация также детерминируется ближайшим окружением подростка, его семьей и близкими родственниками. Это определяет разницу в отношении к семье, родным и друзьям у подростков, доминирование различных аспектов социальной идентичности, особенности взаимодействия и построения доверительных отношений с людьми, в частности, с друзьями и семьей. Таким образом, семья выступает как транслятор не столько общекультурных, сколько этнических ценностей и эталонов поведения [5; 6].

Гармоничное взаимодействие всех уровней детерминации обеспечивают гибкость и вариативность паттернов социализации практически всех подростков, что является особенностью, определяемой не столько их индивидуальностью, сколько спецификой социального пространства мегаполиса. Наличие множества субпространств, групп членства и референтных групп, дает возможность самореализоваться или предъявить себя в разных сферах в рамках различных групп и видов взаимодействия с разнообразными межличностными дистанциями и способами самопрезентации. Поэтому все подростки, участвовавшие в исследовании, хорошо социализированы и чувствуют себя комфортно.

Полученные материалы также показывают, что для становления просоциального стиля жизни в мультикультурном окружении в период кризиса, крайне важны разнообразные социокультурные и этнические паттерны социализации, которые дают возможность реализации личностных, профессиональных и возрастных потребностей подростков разных этнических групп в современном нестабильном мире.

Исследование выполнено при поддержке гранта РНФ, проект 14-18-00598

Литература

1. Андреева Г.М. Презентации идентичности в контексте взаимодействия // Психологические исследования. 2012. Т. 5, N 26. URL: http://psystudy.ru (дата обращения: 11.06.2014).
2. Марцинковская Т.Д. Социальное пространство: теоретико-эмпирический анализ // Психологические исследования. 2013a. Т. 6, N 30. С. 12. URL: http://psystudy.ru (дата обращения: 11.06.2014).
3. Марцинковская Т.Д. Субкультура в транзитивном обществе. // Вопросы психологии N 4, 2013b. С. 57–69.
4. Марцинковская Т.Д., Чумичёва И.В. Проблема социализации подростков в современном мультикультурном пространстве. Психологические исследования, 2015, 8(39), 10. http://psystudy.ru.

5. Чумичёва И.В. Особенности идентичности подростков разных этнических групп в процессе социализации: сборник материалов XIV междунар. науч. конф., Лиссабон, 12-21 августа 2016 г. С. 501–507.
6. Чумичёва И.В. Поликультурная социализация подростков в большом городе // «Проблема личности в контексте современной социальной ситуации развития детей, подростков и молодежи»: материалы междунар. науч.-практ. конф. X Левитовские чтения в Московском государственном областном университете 22-23 апреля 2015 г. С. 121–124.

Международная юбилейная конференция "Б.М. Теплов и современное состояние дифференциальной психологии и дифференциальной психофизиологии: к 120-летию со дня рождения Б.М. Теплова"

Издательство «Перо»
109052, Москва, Нижегородская ул., д. 29-33, стр. 27, ком. 105
Тел.: (495) 973-72-28, 665-34-36
Подписано к использованию 12.11.2017.
Объем 5 Мбайт. Электрон. текстовые данные. Заказ 750.