

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
НОВОСИБИРСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Факультет психологии

ЛИЧНОСТЬ В СИТУАЦИИ ВЫБОРА

Всероссийская научно-практическая
конференция с международным участием
15–16 октября 2015 г.

Сборник тезисов

Новосибирск
2015

УДК 159.923
ББК Ю937я431
Л 66

Редакционная коллегия
канд. психол. наук *О. Н. Первушина* (отв. редактор),
канд. психол. наук *О. В. Киселёва*,
Е. М. Верб

Л 66 **Личность в ситуации выбора:** Всеросс. науч.-практ. конф.
с междунар. участием : Сб. тез. / Новосиб. гос. ун-т. — Новоси-
бирск : РИЦ НГУ, 2015. — 250 с.

ISBN 978-5-4437-0446-3

УДК 159.923
ББК Ю937я431

ISBN 978-5-4437-0446-3

© Новосибирский государственный
университет, 2015

ЛИЧНОСТЬ, НЕОПРЕДЕЛЕННОСТЬ И СИТУАЦИЯ ВЫБОРА

ПОТЕНЦИАЛ АКСИОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ

А. С. Бекешева

*МАОУ ОЦ «Горностай», г. Новосибирск;
e-mail: aelita105@gmail.com*

Одну из проблем современного образования можно определить как рассмотрение динамичного изменения системы образования в соответствии с требованиями времени и изменениями в обществе, в котором рассматривается данная система образования. Современные тенденции развития образования в нашей стране связаны с определением новых целевых, демократически ориентированных установок. Система обучения должна быть более гибкой к изменениям в социальной среде, в том числе ценностных ориентиров. С одной стороны, изменения ценностей определяют развитие системы образования, с другой стороны, развитие субъектов педагогического процесса предполагает готовность этой системы к подобным изменениям. Кроме того, необходимо уделить внимание сохранению культурного менталитета.

В связи с обозначением данной проблемы в школьном образовании необходимо отметить, что происходят эти изменения в условиях

образовательной неопределенности. Само понятие «образовательной неопределенности» имеет разный ракурс рассмотрения. Например, Л. Н. Толстой говорит, что «неопределенность воспитания заключается в его свободе». Лев Николаевич обращает свое внимание и беспокойство на свободу передаваемых знаний, их актуальность в данный момент времени развития общества, разумность объема передаваемых знаний. А. М. Абрамов дает уже более современный взгляд на это понятие и сводит суть понимания к тому, что «образование человека — это случайный процесс, находящийся под влиянием двух основных факторов: индивидуальности и образовательной среды; результаты нельзя гарантировать, можно лишь повышать вероятность их достижения за счет облагораживания среды». Необходимо учитывать и неопределенность пути развития общества в быстро меняющемся мире с учетом технического прогресса.

Аксиологический подход органически присущ современной педагогике, где ведущей ценностью является ученик. Аксиологический подход к процессу обучения влечет за собой динамичные изменения в содержании образования, поиск новых методов и форм обучения, а также подходов в обучении, в управлении процессами, связанными с обучением и воспитанием той личности, которую ждет с нетерпением современное общество.

Определим одно из обязательных требований к современной системе обучения, в соответствии с тем, что она должна быть более гибкой к изменениям в социальной среде. В ней, с одной стороны, изменения ценностей определяют развитие системы образования, с другой стороны, развитие субъектов педагогического процесса предполагает готовность этой системы к подобным изменениям, то есть применение аксиологического подхода к процессу обучения накладывает определенное требование на систему обучения, она должна саморазвиваться в соответствии с требованиями современного общества.

Выделим основные задачи, рассмотрение которых возможно поможет понять роль аксиологического подхода к процессу обучения в современной российской школе в условиях образовательной неопределенности. Во-первых, необходимо определить ведущие цен-

ностные ориентиры в обществе и понять цель общего российского образования. Во-вторых, необходимо выделить аспекты аксиологического подхода, которые способствуют формированию выделенных ценностных ориентиров у субъектов педагогического процесса и образовательной среды, обладающей свойством саморазвития, в которой возможны динамичные изменения, и которая направлена и на сохранение менталитета, и в тоже время на развитие творческой личности, в которой нуждается современное общество.

В «Концепции структуры и содержания общего среднего образования» (2000), главной целью общего образования выделено формирование разносторонне развитой личности, способной реализовать творческий потенциал как в личных целях, так и в интересах общества. В контексте принятой «Концепции» государственная политика в сфере образования определяется основными общесоциальными тенденциями — демократизацией, деидеологизацией и гуманизацией общественных отношений. Цель современной системы образования определяет идеал гуманной, целостной личности, востребованной в обществе. Таким образом, развитие личности в единстве ее внутреннего и социального потенциала является ведущей ценностью при организации педагогического процесса.

Для установления подобного рода гармонии, необходимо учитывать ценностные ориентиры не только современного общества, и индивидуальные особенности внутренних целевых установок каждого субъекта образовательного процесса, но и по возможности сохранить те ценности общества, которые накоплены веками. С этой точки зрения, подход должен содержать исторический и философский аспект. Знание исторического фундамента является важным элементом в грамотном построении учебного курса. История предмета также может стать связующим звеном в поддержании интереса у детей с гуманитарными способностями. В развитии будущей творческой личности необходимо обратить внимание на формирование понятийного мышления. Корни этого развития, безусловно, ведут нас и в психологию, и в историю культуры нашего общества. Ведь без знания истории культуры мышления народа, исторических связей, потребностей данного общества, особенностей развития речи

очень трудно развивать понятийный аппарат современного человека. Следует также принять во внимание, что обучение будущего поколения с позиции осознания реалий современного мира и гуманистических тенденций в образовании может быть осуществлено в «культурологической» образовательной системе, «ориентирующей ученика на освоение широкого круга знаний, которые могут быть не востребованы в дальнейшей профессиональной деятельности, но направлены на общее развитие личности» [1]. Этот подход предполагает нацеленность на освоение общечеловеческих ценностей культуры как поля для осуществления инновационной деятельности в процессе обучения. Что касается философской составляющей современного подхода в обучении, то необходимо учитывать и логику предмета, и логику построения курса, логику предметного языка, и преподавания этого предмета, учитывая современные тенденции в развитии данного направления в обществе. Любое знание — это не догма. При обучении детей важно акцентировать на этом внимание, рассуждать об истинности тех понятий, которые используются в данной предметной области в данное время. Кроме того, следует учитывать, что усвоение учебного материала идет более успешно, если у всех субъектов педагогического процесса есть понимание понятий, законов и методов той предметной области, в которой идет обучение. При этом на поверхность выходит необходимость научить школьника думать, пользоваться научными методами для познания мира и решения различного рода проблем, переработке информации и применению ее при решении проблем. Научить ученика не бояться ошибаться при поиске решений поставленной проблемы. Смело высказывать гипотезы и оценивать их правильность. Цель уроков не должна сводиться к усвоению конкретных знаний. Ученику необходимо приобрести навыки рассуждать, уметь формулировать мысль, высказывать собственные суждения, и в то же время, уметь выслушать и воспринять критику.

Окунемся в историю... Логика — одна из древнейших наук. Отдельные истоки логического учения можно обнаружить еще в конце второго тысячелетия до нашей эры в Индии. Но если говорить о логике как о науке, то, конечно же, ее родиной можно считать

Древнюю Грецию. Именно здесь в период бурного развития демократии трудами Демокрита, Сократа, Платона были заложены основы этой науки. «Отцом» же логики можно считать ученика Платона — Аристотеля. Интересно, что важнейшее обстоятельство, способствовавшее выделению логики в самостоятельную отрасль знания, носило ярко выраженный практический характер. Дело в том, что логика в то время разрабатывалась в тесной связи с запросами ораторского искусства. Искусство публичной речи, умение вести полемику, убеждать людей ценилось у древних греков исключительно высоко и стало предметом специального анализа в школах софистов. Первоначально к ним относили мудрых, авторитетных в различных вопросах людей. Затем это были люди, обучающие искусству красноречия. Их задача была научить убеждать собеседника, защищать свою точку зрения и опровергать мнение своих оппонентов. Для этого ученику необходимо было не только научиться «красиво» говорить, но и овладеть сложными механизмами мышления. В частности, необходимо было разобраться в построении умозаключений, доказательств, опровержений, то есть того, что составляет основное содержание логики. Разве ораторское искусство не является требованием современного общества?

«Знание есть творческое открытие истины» — вот тот лозунг, который должен определять ценности современного образования и определял ценности образования времен Сократа. Глубокий смысл сократовской «майевтики» заключается в том, что учитель должен дать толчок, сообщить направление, следуя которому ученик сам откроет для себя новую истину. Не является ли это одним из основных принципов современного подхода в обучении? Вслед за этим вспоминается и «новая форма», проведения «современного урока» в современной школе — это сократовский диалог, так часто вспоминаемая в современной педагогической литературе. И уже совсем естественно всплывает мысль о серьезнейшей роли языка, как связи с историческим прошлым, необходимой опоры мысли и в тоже время средства общения. Об этом, уже гораздо позже, вспоминали многие ученые. Леонард Эйлер писал: «язык нужен людям, чтобы они могли следить за своими мыслями и развивать их,

а также общаться друг с другом» [2]. Рассматриваемый историко-философский аспект современного аксиологического подхода в обучении учитывает эти функции языка — коммуникативную, мыслительную и «связь времен». Обозначает важность и необходимость языковой среды, как базовой в развитии культуры и мышления подрастающего поколения. Это — немаловажно, так как идет опора на основополагающие идеи развития умственных способностей детей через развитие речи [3], уделяется внимание развитию понятийного мышления у подростков. Язык является главным орудием познавательной деятельности человека. Чтобы понять явление, чтобы постичь его сущность, человек должен выразить его в понятиях, должен построить понятийную модель исследуемого. «Понятия — это ступеньки познания, с помощью которого происходит структурирование объективной реальности» [4].

Анализ психолого-педагогической литературы XX века показал, что обучение научным понятиям может сыграть огромную и решающую роль в развитии умственных способностей детей. Большое внимание этой проблеме еще в начале прошлого века уделял и Л. С. Выготский. В своей работе «Речь и мышление» он подробно рассмотрел проблему формирования научных понятий у детей школьного возраста. Анализируя пути развития «научных понятий» и «житейских спонтанных понятий» Л. С. Выготский сделал вывод об их различии. Это оказалось существенным именно в объяснении важности развития научных понятий в процессе становления умственных способностей детей. Кроме того, эта мысль становится актуальной и в ракурсе рассмотрения ученика как в первую очередь субъекта социума, которому предлагается познавать мир через призму научных понятий. Изначально, этот абстрактный мир интересен ребенку сам по себе, его и надо воспринимать как мир, в котором существуют «отдельные государства» с «особыми языками», специфичными законами. Ребенок просто из любопытства путешествует в той среде. Только когда он повзрослеет и начнет осознавать, что присутствуют некоторые пересечения понятий и законов в различных «государствах» и «мирах», начнет совершать попытки переноса законов одного мира на познание другого, вот в этот момент и возможно осуществление

связи научных понятий и житейских и появление интереса у ребенка познания реального мира с помощью абстрактных понятий.

Для того, чтобы обучение научным понятиям было более эффективным, необходимо учесть тот факт, что формирование научных понятий — это процесс развития данного понятия, происходящий во внутренней существующей системе понятий данного ученика, процесс осознания, а не только формальное знакомство с некоторым определением данного понятия. Кроме того, следует учесть, что необходимо формирование у ребенка и системы предпонятий, которая послужит фоновой структурой для усвоения понятий той области, в которой ученик оказался исследователем. Этот фон может включать в себя и систему эмпирических предпонятий, и систему образов, а также некий набор научных понятий.

Делая акцент не на формальное изучение языков, а языка, как средства формирования мышления, сознания и культуры современного человека происходит постепенное формирование в языковой среде индивидуальной профильной траектории обучения в любых областях фундаментальных наук и социально-значимых курсов всех субъектов образовательного процесса. Система обучения, сформированная на данный момент в образовательном центре «Горностай», поддерживает и формирует устойчивый интерес к саморазвитию всех субъектов образовательного процесса.

Анализируя значимость рассмотрения аксиологического подхода для процесса обучения в современной школе, нельзя не вспомнить философскую модель Платона (диалог «Государство»), который рассматривал педагогику в тесном сотрудничестве с этикой и политикой, а также не забывал, что процесс обучения не начинается в какой-то период попадания человека в учебное заведение, и не заканчивается после его окончания. Социум — вот то, что определяет обучение индивида в современной школе, с этим нельзя не считаться.

Ориентация на признание ценностей общественных идеалов современного общества, учет исторических особенностей, систематическое обновление содержания образования, последовательная ориентация на культуросообразность педагогического процесса, социализацию подрастающей личности, освоение субъектами педа-

гогического процесса системы научных знаний и умений, активно реализуемых в практической деятельности с целью индивидуального развития и общественного прогресса, поддержка инновационной деятельности учителей гимназии по разработке вариативных, профильных учебных программ, а также научно-исследовательской, управленческой деятельности и учителей, и учеников, и родителей — вот что формирует основные направления в реализации аксиологического подхода в образовании в условиях образовательной неопределенности в России.

Список литературы

1. Гинецинский В. И. Основы теоретической педагогики». СПб., 1996.
2. Клайн М. Математика. Утрата неопределенности. М.: Мир, 1984.
3. Выготский Л. С. Собрание сочинений. Т. 2: Мышление и речь. М.: Педагогика, 1982.
4. Мадер В. В. Введение в методологию математики. М.: Интерпракс, 1995.

ЧЕЛОВЕК С ВЫСОКИМ УРОВНЕМ ПЕРФЕКЦИОНИЗМА В СИТУАЦИИ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ

С. В. Белянин, А. В. Пушкина

*Новосибирский национальный исследовательский государственный
университет, г. Новосибирск;
e-mail: belser91@ngs.ru, anna.pushkina.nsk@gmail.com*

Перфекционизм — выраженное стремление быть совершенным, безупречным во всем. Многие исследователи отмечают, что, с одной стороны, перфекционизм способствует высоким достижениям, приветствуется и поощряется обществом, с другой стороны, может не-

благоприятно сказываться на психологическом благополучии, вызывая утрату уверенности в себе, настороженность в общении, спонтанность, страх негативной оценки и отвержения, чувство тревоги, вины и стыда. Соколова Т. Н., Цыганкова П. В., Гаранян Н. Г., Холмогорова А. Б. называют перфекционизм одной из форм «культурной патологии», которая проявляется в зависимости от недостижимого идеала, убежденности во всевластии технологий, отрицании естественных ограничений, бесчувственности и бесчеловечности. Современное общество с детства прививает и культивирует стремление к сверх целям, наивысшим достижениям в ущерб «актуальным потребностям и способностям», тем самым поддерживая перфекционистские установки. Достоверно доказана роль перфекционизма как одного из факторов развития тревожных и депрессивных расстройств, нарушений адаптации, пищевого поведения, расстройств личности [3]. Ясная, Ениколопов, Гаранян, Парамонова показали связь высокого уровня перфекционизма со снижением продуктивности деятельности, нарушением коммуникации, низкой самооценкой, виной, психологическим неблагополучием.

Неопределенность (от англ. «Uncertainty») — возможность подбора альтернатив и избыток (обилие) заданного выбора (вариативность выбора) [8]. Одной из характеристик неопределенности является толерантность к неопределенности — это устойчивость человека к действию фактора неопределенности внешней и внутренней среды, определяется сочетанием когнитивных способностей к снятию неопределенности и эмоциональной тенденцией к восприятию неопределенных ситуаций как, хотя и трудных, но не психотравмирующих [8]. Принцип неопределенности изначально был открыт в физике, в дальнейшем он получает свое развитие в социальных науках, становясь в последние десятилетия принципом понимания мира в целом. Можно сказать, сегодня человек живет в мире неопределенности, где основным фактором успешного выживания становится способность человека к изменениям, пересмотру своих морально-этических и онтологических оснований. Первые разработки понятия толерантность к неопределенности были сделаны Э. Френкель-Брунsvик, в рамках изучения авторитарной личности.

Первоначально она понимает толерантность к неопределенности как толерантность к неясности, двусмысленности, многозначности стимулов, сложности их интерпретации [7]. В дальнейшем она вводит термин интолерантность к неопределенности, под которой она понимает тенденцию к принятию «черно-белых» решений, достижению преждевременного ощущения завершенности, пренебрежение реальным положением дел, стремление к очевидному и безусловному принятию или отторжению в отношениях с другими людьми [7].

На основании исследований перфекционизма и толерантности к неопределенности, можно предположить, что данные феномены имеют сходные черты. Э. Френкель-Брунsvик выделила ряд характеристик свойственных феномену толерантности к неопределенности это склонность к дихотомическому мышлению и принятию «черно-белого» взгляда на жизнь, ригидность, что согласуется с психологическими особенностями перфекционистов, выделенными в исследованиях Бернса Р. [11], Гаранян Н. Г. [3], Холмогоровой А. Б. [10] о дихотомическом мышлении в терминах «все или ничего», болезненном отношении к неудачам, нерешительностью. Хьюитт Р., Флетт П. [13], пишут о восприятии ошибки как краха своей деятельности, восприятии любой негативной оценки как полного провала.

Горлова В. В. [6] указывает, что человек интолерантный к неопределенности склонен воспринимать необычные сложные ситуации скорее как угрожающие, чем дающие новые возможности, что согласуется с представлениями Хилла [4] который отмечают следующие характеристики перфекционизма: сомнение в правильности своих действий, прокрастинацию, потребность в одобрении, избегание.

Вернон Д. [7] отмечает, что толерантность к неопределенности не позволяет человеку испытывать удовлетворение частным и не оптимальным решением проблем, что согласуется исследованиями Элиота [4], который отмечает, что перфекционисты тратят время на поиск идеального решения, а не выбирают из более простых и доступных, но не таких совершенных. Kevin J. Wittenberg и John C. Norcross [2] установили наличие обратной корреляции между

толерантностью к неопределенности и уровнем перфекционизма. Пушкина А. В., Винокурова В. Р. [2] выявили достоверно значимые различия по двум показателям «отношение к неопределенным ситуациям» и общий уровень толерантности к неопределенности. Они предположили, что толерантность к неопределенности у лиц с высоким уровнем перфекционизма ниже вследствие негативного восприятия неопределенных ситуаций. Перфекционисты не принимают неопределенность, признают главенствующую роль правил и порядков. При этом, субъективно они считают себя более толерантными к неопределенности, чем люди с низким уровнем перфекционизма.

При исследовании восприятия времени оказалось, что при низком уровне перфекционизма доминирует «открытое настоящее» (неопределенность целей и желаний во времени), например «я хочу быть...счастливым, полетать на воздушном шаре, любви и т. д. В то время, как перфекционисты ставят четкие цели: «окончить институт», «завести семью», «купить машину» и т. д. Протяженность будущего у лиц с высоким перфекционизмом — 22,5 года с текущего момента, при низком — 2 года. Т. е. они планируют свою жизнь далеко вперед, многие хотят контролировать события даже после своей смерти: «а составил ли я завещание», «будут ли обеспечены мои дети после моей смерти?». Что также свидетельствует о низкой толерантности к неопределенности при высоком уровне перфекционизма, они стремятся все и планировать, контролировать себя и других людей, чтобы избежать вариативности выбора, не допустить ошибок [9].

Было установлено, что при патологическом перфекционизме преобладает деструктивный нарциссизм, из чего можно предположить, что патологический перфекционизм формируется в результате деформированных симбиотических отношений в приэдипальный период. В основе его формирования лежит недостаточность нежного и бережного отношения, эмоционального контакта с ребенком, нестабильное отношение, зависящее от настроения, достижений ребенка [1]. Это может способствовать развитию у него интолерантности к неопределенности.

Список литературы

1. *Белянин С. В.* Особенности нарциссической регуляции при психологическом перфекционизме // Ломоносов-2015: Сб. XXII научной конференции молодых ученых. М.: МГУ, 2015.
2. *Винокурова В. Р., Пушкина А. В., Винокурова В. Р.* Особенности толерантности к неопределенности при разном уровне перфекционизма // Клиническая психология и психотерапия: проблемы методологии и практики, перспективы междисциплинарных исследований: Сб. всеросс. науч.-практич. конф. с междунар. участием. Новосибирск. НГУ, 2014 г.
3. *Гаранян Н. Г.* Перфекционизм и психические расстройства (обзор зарубежных эмпирических исследований) // Терапия психических расстройств. 2006. № 1. С. 23–31.
4. *Грачева И. И.* Уровень перфекционизма и содержание идеалов личности: Дисс. ... канд. психол. наук. М., 2006. 210 с.
5. *Золоторева А. А.* Диагностика индивидуальных различий перфекционизма личности: Дисс. ... канд. психол. наук. М., 2012. 119 с.
6. *Кожухарь Г. С.* Формы межличностной толерантности: критерияльные признаки и особенности // Психологический журнал. 2008. Т. 29. № 3. С. 30–40.
7. *Луковицкая Е. Г.* Социально-психологическое значение толерантности к неопределенности: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. СПб., 1998.
8. *Проективный философский словарь: Новые термины и понятия* / Под ред. Г. Л. Тульчинского и М. Н. Эпштейна. СПб.: Алетейя, 2003. (Сер. «Те-ла мысли»).
9. *Пушкина А. В.* Соотношение перфекционизма и временной перспективы // Наука. Технологии. Инновации: Сб. всеросс. научн. конф. молодых ученых. НГТУ, 2013.
10. *Холмогорова А. Б., Гаранян Н. Г.* Нарциссизм, перфекционизм и депрессия // Консультативная психология и психотерапия. 2004. № 1. С. 18–35.

11. Юдеева Т. Ю. Перфекционизм как личностный фактор депрессивных и тревожных расстройств: дисс. ... канд. психол. наук. М., 2007. 275 с.

12. Burns D. The Perfectionist's script for self-defeat // *Psychology today*. 1980. № 11. P. 34–52.

13. Flett G.L. Hewitt P.L. Perfectionism: Theory, Research and Treatment. American Psychological Association 2002.

ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ ОТВЕТСТВЕННОСТИ КЛИЕНТА КАК СПОСОБ ДОСТИЖЕНИЯ ОПРЕДЕЛЕННОСТИ

А. Г. Бердникова

МАОУ ОЦ «Горностай», г. Новосибирск; e-mail: agberd@mail.ru

Свобода — это ответственность.
Вот почему большинство людей
боится свободы.

Дж. Б. Шоу

Приведенная ниже модель работы с клиентской ситуацией разработана в русле клиентцентрированного подхода К. Роджерса [1]. Описываемая модель опирается на определение взрослости, введенное в работах Э. Эриксона [2, 3]. Определение поля продуктивности представляемого в докладе направления невозможно без исследования концепта взрослости.

Ключевое отличие взрослого человека от невзрослого, ребенка, заключено не только и не столько в физических параметрах: росте или весе — это отличие в уровне ответственности, осознанности своего вклада в события своей жизни.

Так, трехлетний ребенок уже несет ответственность за первичные навыки самообслуживания: одевание, приемы пищи, соблюдение опрятности, отправление естественных нужд организма в организованных для этого местах — происходит достижение первичной ав-

тономности по Э. Эриксону [2]. По мере роста и взросления круг ответственности расширяется, в идеале достигая к совершеннолетию своего сбалансированного оптимума. Что позволяет человеку считаться полноправным взрослым членом социума. Это происходит в том случае, когда своевременно пройдены соответствующие стадии взросления и выполнены необходимые задачи каждого периода развития.

Однако в ситуации консультирования или терапии человек оказывается как раз тогда, когда в его развитии, своевременном и комфортном прохождении какого-либо периода, решении какой-либо возрастной задачи, расширении круга собственной ответственности или удержании ее оптимума, происходит сбой.

В этом случае важно помочь клиенту преодолеть препятствие на пути его собственного развития и продолжить развитие.

Далее вашему вниманию предлагается схема практического опыта консультативной работы, направленной на принятие ответственности клиентом за события своей жизни в приоритетных ее областях.

Описываемый далее опыт может быть обозначен как типичный для определенного круга клиентов. Чаще всего это женщина 25–35 лет, совершающая переход от молодости к зрелости. Для современной женщины такой переход осложняется возросшими по отношению к ней требованиями социума: крайне редки случаи реализации исключительно в социуме либо исключительно в семье при достаточном уровне личностного комфорта.

Типичный запрос звучит следующим образом: «есть ощущение, что завершился жизненный этап, следующий не просматривается, от этого много тревог и дискомфорта».

На первом шаге предполагается выделить наиболее значимые сферы жизни, в которых хотелось бы, чтобы будущее просматривалось. С некоторыми вариациями набор обычно бывает следующим: материнство, супружество, хозяйство, карьера, хобби. Значимость именно такого набора жизненных сфер проверяется апелляцией к чувствам.

Далее к работе привлекаются методы краткосрочной позитивной терапии, а именно шкалирование. Для развития и продвижения

в каждой из этих жизненных сфер клиенту требуется определенный запас ресурсов. Понятие ресурса здесь максимально широко: от времени до финансов.

На втором шаге клиенту предлагается отметить распределение ресурсов по жизненно важным сферам на сегодняшний день; нужно помнить о том, что объем ресурсов конечен, это условные 100 %.

У клиента получается некая формула:

Материнство	Супружество	Хозяйство	Карьера	Хобби
30	10	50	10	–

Такое распределение ресурсов именно этого конкретного клиента приводит в дискомфортное эмоциональное состояние, лишает перспектив и смысла жизни. Озвученное эмоциональное восприятие полученной картинке важно для дальнейшего движение вперед, поскольку помогает увидеть заявленную проблему системно. Одной из наиболее значимых на этом этапе эмоций клиента является эмоция удивления.

Далее клиенту предлагается перераспределить ресурсы таким образом, чтобы чувство душевного комфорта возросло.

Материнство	Супружество	Хозяйство	Карьера	Хобби
30	10	50	10	–
30	30	10	20	10

Апелляция к актуальному состоянию клиента позволяет определить наиболее значимый для него в настоящий момент дисбаланс и начать работу с него. Формальным показателем здесь может быть максимальное изменение численного показателя.

Предположим, это «хозяйство». Важно понять, из чего складываются имеющиеся 50 %. В какой именно момент происходит «перерасход» сил в этом направлении. Здесь могут быть обнаружены самые разнообразные препятствия на пути осознания и повышения эффективности от тяжелых интроектов типа «унитаз — лицо хозяйки», поэтому должен быть мыт с убойной бытовой химией ежедневно или даже дважды в день, равно как и вся сантехника, до ценностных убеждений в том, что вся домашняя работа — женская.

10 % — это некий идеальный показатель; необходимо прояснить, какого изменения в проценте приложения сил будет достаточно, чтобы возникло ощущение движения и восстановления собственного контроля над этой сферой жизни. Предположим, это для начала 40 %. Значит, требуется понять, выполнение/отмена каких действий может быть иным для того, чтобы составить искомые 10 %. Например, если мыть всю сантехнику не ежедневно, а через день? Или вовсе делегировать это занятие?

Когда клиент, сверяясь со своим внутренним состоянием, приходит к согласию по конкретным изменениям образа действия в выбранной сфере, важно уточнить в какой именно момент времени он начнет воплощать запланированное действие и что произойдет, если параметр времени не будет соблюдаться, кто за это несет ответственность.

Затем можно переходить к другим значимым областям, выделенным клиентом. Такого рода работа может длиться довольно продолжительное время. Иногда на всю работу в целом уходит час консультации, иногда отдельная консультация требуется для прорабатывания каждой области, реже более одной консультации уходит на одну область.

Такой формат работы может быть не только индивидуальным, но и групповым. Например, при психологической подготовке студентов к практике или написанию диплома, или при подготовке старшеклассников к ЕГЭ.

В результате проделанной работы клиент получает опыт осознания событий своей жизни, происходящих на регулярной основе, следовательно, зачастую проживаемых автоматически. Осознанное отношение к этим событиям повышает уровень ответственности за них и делает их более управляемыми для клиента, а следовательно, повышается ощущение определенности своего жизненного пути.

Список литературы

1. Роджерс К. Р. Становление личности: взгляд психотерапевта. М.: Прогресс: Универс, 1997. С. 528–573.

2. Эриксон Э.Г. Детство и общество / Пер. с англ. и науч. ред. А.А. Алексеев. СПб.: Летний сад, 2000. 592 с.

3. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: Пер. с англ. / Общ. ред. и предисл. А.В. Толстых. М.: Издательская группа «Прогресс», 1996. 344 с.

**ПРОБЛЕМА ВЫБОРА ПОВЕДЕНЧЕСКИХ УСТАНОВОК
АУДИТОРИЕЙ ДЕЛОВЫХ ИЗДАНИЙ
(НА ПРИМЕРЕ ПОЛЕМИЧЕСКИХ МАТЕРИАЛОВ
ГАЗЕТЫ «РБК DAILY») ***

С. В. Гуськова

*ФГБОУ ВПО «Тамбовский государственный университет
им. Г.Р. Державина», г. Тамбов; e-mail: guskova_s_v@mail.ru*

Аудитория средств массовой информации — главный эксперт, дающий оценку ориентированному на нее медиапродукту. Критерий оценки «нравится / не нравится материал» — с одной стороны, весьма субъективный, с другой — заставляющий журналистов задуматься над многими вопросами. Спектр этих вопросов весьма широкий: как подходить к выбору темы для материала, под каким углом зрения освещать проблему, в каком жанре работать над той или иной тематикой, какую лексику использовать и многие другие. Еще более важный вопрос, над которым должен задумываться журналист при создании текста: как отзовется его слово в массах. Речь идет не о том, понравится ли материал аудитории; речь о том, какими будут последствия для аудитории после потребления медиапродукта. Связано это с тем, что «В современной филологии делается акцент на активное сотворчество адресата. В связи с этим в области гуманитарных наук стали рассматриваться проблемы изучения

* Работа выполнена при финансовой поддержке Гранта Президента РФ для молодых российских ученых — кандидатов наук (Проект МК-2850.2015.6).

воздействия текста на адресата и взаимодействие коммуникантов [2: 246].

Следует отметить, что наибольший резонанс у аудитории вызывают полемические материалы, характеризующиеся:

1. Экспрессивными, часто полемичными заголовочными конструкциями;

2. Особой структурой текста, предполагающей четкое деление текста на части, в которых:

- констатируется проблема;
- демонстрируется явное или скрытое противостояние сторон, позиций, мнений;

- подводится итог конфликтной ситуации, указывающий на превосходство, весомость одной из позиций и несостоятельность другой, либо итоговые формулировки отсутствуют, а в конце текста можно поставить многоточие как индикатор для продолжения дискуссии;

3. Экспрессивные, вопросные конструкции в тексте, создающие эмоциональное напряжение;

4. Открытым финалом текста (часто в связи с этим особым синтаксисом и пунктуацией), приглашающим читателя к размышлению над текстом, дискуссии;

5. Очевидность точки зрения автора по отношению к обсуждаемой проблеме;

6. При наличии иллюстративного материала к публикации перенесение примет полемики на него (запечатленные красноречивые жесты действующих лиц, мимика).

В этой связи остановимся на полемических публикациях отечественного делового издания «РБК daily», характеризующегося значительным объемом материалов подобного плана. Для анализа взяты выпуски издания за 2010–2014 гг. Выборку составили авторские журналистские тексты. Анализ проведен для возможного определения реакции аудитории на полемические тексты; с этой целью проведено фокус-групповое исследование, позволяющее прийти к объективным выводам.

Приведем некоторые характеристики анализируемого издания, имеющие прямое отношение к предмету исследования. Так, газета «РБК daily» выходит ежедневно в Москве и Санкт-Петербурге. Изда-

тель — ООО «БизнесПресс». Общий тираж выпусков — 80000 экземпляров. Основные рубрики: «Политика», «Экономика», «Банки/Финансы», «Общество», «Мнение», «Интервью», «Бизнес», «Компании», «Спорт», «LifeStyle». В среднем в номере публикуется 22 материала, из них среднее число полемических текстов в номере — 7 (32 % от общего числа). Преобладающее число полемических текстов публикуется в рубриках «Политика», «Экономика», «Общество», «Мнение», «Интервью».

Анализ полемических материалов издания проходил по следующим критериям:

1. Жанровые особенности текста;
2. Специфика заголовочных конструкций;
3. Выражение авторской позиции;
4. Констатация позиций противников;
5. Стилистические и композиционные особенности текста;
6. Иллюстративный материал к публикации.

Подробно остановимся на анализе материала «Исмаилов выпадает из центра» с подзаголовком «Семья бывшего владельца Черкизовского рынка может потерять участок на Никитском бульваре» («РБК daily». 2014. 3 сентября. С. 8). Публикация представляет собой полемическую корреспонденцию, характеризующуюся, в отличие от статьи, освещением не концептуальной проблемы, а частных случаев [1, 168]. В материале обсуждаются причины, по которым семья бывшего владельца Черкизовского рынка в Москве может лишиться участка на Никитском бульваре, на котором планировалось строительство гостиничного комплекса. Однако строительство так и не было начато, поскольку проект люксового апарт-отеля забраковал городской Архсовет; новый проект, не вносящий отрицательных коррективов в архитектуру города, так и не был представлен. Заголовочный комплекс публикации, во-первых, свидетельствует об определенной угрозе для конкретных лиц, в данном случае выступающих нарушителями («выпадает из центра», «Семья... может потерять...»), во-вторых, обнаруживает полемические приметы («может потерять»; получается, судя только по заголовку, при удачном стечении обстоятельств может и не потерять). О полемичности текста свидетельствуют и подзаголовки:

«Нарушитель ансамбля» и «Кому должен». Кроме того, формулировка заголовочного комплекса, подбор подзаголовком свидетельствуют об отрицательном отношении автора материала к героям публикации. По сути, автор выступает на стороне их противников, представляет интересы общественности. Для констатации собственной позиции автор материала Алексей Пастушин обращается не только к таким приемам, как «аргумент при помощи примера» (подробно излагает проблемную ситуацию, приводит доказательства, обличающие нарушителей), но и к «аргументу от авторитета», в числе которых выступают глава Москомстройинвеста Константин Тимофеев, заместитель директора по развитию индустрии гостеприимства компании CBRE Станиславу Ивашкевичу, адвокат коллегии адвокатов «Юков и партнеры» Сергей Сорокин, а также газеты «Коммерсантъ» и «Ведомости», в материалах которых обнаруживаются факты по делу. Состоятельность позиции автора помогает доказать четкое владение им ситуацией, знание многих фактов по проблемной ситуации. Позиция противника (обвиняемых) вербально в материале не зафиксирована, однако автор материала указывает: «В АСТ (группа компаний, контролируемая Исмаиловыми. — *Примеч. С. Г.*) на запрос РКБ не ответили». Эскалации обсуждаемой в материале проблемы способствует иллюстративный материал: карта с указанием участка, на котором планировалось строительство гостиничного комплекса Исмаиловым, с подписью: «Что может потерять Тельман Исмаилов». Полемичность материала подчеркивается и открытым финалом текста: «Окончательно спор будет разрешен в Международном арбитражном суде Лондона». Вероятно, обсуждение проблемной ситуации будет продолжено на страницах издания.

Фокус-групповое исследование аудитории (группа студентов-гуманитариев в количестве 18 человек, предварительно познакомившаяся с проанализированным выше материалом) позволило получить ответы на следующие вопросы:

1. Представляет ли интерес для исследуемой аудитории данная публикация?
2. Какие чувства и эмоции вызывает публикация (положительные и отрицательные)?

3. Какие решения для себя приняли представители аудитории после прочтения материала?

Получены следующие результаты. Испытуемая аудитория однозначно высказала интерес к проблеме, обсуждаемой в публикации. В числе чувств и эмоций, вызванных материалом, названы следующие:

1. Отрицательные: негодование; возмущение; чувство безысходности; чувство страха;

2. Положительные: «до публикации не знал/-ла о таких фактах»; «хорошо, что такой материал увидел свет»; «радует, что журналисту удалось избежать цензуры»; «побольше бы подобных публикаций».

На третий вопрос фокус-группового исследования были получены следующие ответы:

– «расследовательская журналистика интересная, но опасная»; «не стоит журналисту ставить себя под угрозу»;

– «описан единичный случай, таких много»;

– «буду следить за ситуацией»;

– «нужно почитать об этом в других источниках»;

– «никакие публикации ситуацию не изменят».

Анализ других материалов делового издания «РБК daily» позволяет прийти к следующим выводам:

1. Преобладающими полемическими жанрами в газете являются статья (например, Петров И. Новое возбуждаем, старое забываем // РБК daily. 2012. 28 декабря. С. 6; Старинская Г., Шестернина Е. Страсти по бензину // РБК daily. 2013. 29 июля. С. 1, 4) и корреспонденция (например, Кашеварова А., Шестернина Е. Миноритариям здесь не место // РБК daily. 2010. 19 октября. С. 1; Калачихина Ю. Абрамович против Абрамовича // РБК daily. 2012. 28 декабря. С. 3).

2. Заголовочные конструкции полемических текстов в большинстве случаев содержат приметы полемики, однако не всегда полемический заголовок соответствует полемическому по своему содержанию тексту: публикация может быть сугубо информационной (примеры заголовков, соответствующих полемическим текстам: Калачихина Ю., Новиков Е., Литой А., Воробьева И. Революция к Рождеству // РБК daily. 2013. 2 декабря. С. 1–2 с подзаголовком «Протесты в Киеве переросли в массовые беспорядки»; Штыкина А. Статья за пирами-

ды // РБК daily. 2014. 3 сентября. С. 1, 7 с подзаголовком «Их создателей будут судить, не дожидаясь, пока они скроются с деньгами»).

3. Констатация авторской позиции в полемических текстах преимущественно происходит с помощью таких приемов, как «аргумент при помощи примера», «аргумент от авторитета», «аргумент к городскому».

4. Позиции противников выражаются по-разному: они могут быть зафиксированы вербально, при этом выступления полемистов цитируются журналистом либо излагаются с привлечением косвенной речи; в отдельных случаях о несогласии с точкой зрения противника может свидетельствовать описание журналистом протестного поведения одного из них. Кроме того, конфликтное поведение противников может быть зафиксировано в иллюстративном ряду.

5. Композиционно полемические тексты состоят из трех частей: материалы начинаются с изложения конфликтной ситуации, проблемы; в основной части публикации происходит фиксация позиций противников; в концовке материала журналистом подводится итог, однако противники к согласию, как правило, не приходят. Часто полемические тексты имеют открытый финал, свидетельствующий о продолжении развития проблемной ситуации, а также приглашают читательскую аудиторию к ее разрешению, к размышлению.

Становится очевидным, что полемические материалы наиболее экспрессивные, побуждающие аудиторию к эскалации проблемной ситуации. Подобные публикации имеют больший отклик у аудитории в сравнении с нейтральными по своей эмоциональной окраске материалами.

Список литературы

1. Аносова (Гуськова) С. В. Агрессии и формы ее воплощения в полемических текстах региональных изданий // Вестник ВГУ. Серия «Филология. Журналистика». 2008. № 1. С. 165–174.

2. Левина В. Н. Комплексное исследование текста в современных условиях языковой коммуникации // Вестник ТГУ. Серия «Гуманитарные науки. Филология». 2010. № 4. С. 245–249.

ВИДЫ ПОСТУПКОВ — ОТ КАПИТУЛЯЦИИ ПЕРЕД НЕОПРЕДЕЛЕННОСТЬЮ ДО УПРАВЛЕНИЯ ЕЮ

Е. Л. Доценко

Тюменский государственный университет, г. Тюмень;
e-mail: dotsenko_e@bk.ru

Архаические предпосылки личности

Жизнь для любого существа есть неопределенность. Само существо — тоже источник неопределенности, точнее, непредсказуемости поведения. Чем выше уровень организации живой материи, тем выше вариативность поведения (трудности бихевиористов при составлении матриц соответствия тому подтверждение). У человека непредсказуемость поведения достигает максимума — благодаря сознанию, которое приспособлено для образования потенциально неограниченного количества связей.

Человечество за тысячелетия культурно-исторического развития, становления общественного сознания *выработало противовес неопределенности*. Это социальные нормы, позволяющие повысить предсказуемость поведения людей до уровня, когда с большой вероятностью можно ожидать, например, что на приветствие мы получим приветствие, а неловкое поведение за столом встретит тактичную реакцию.

Несмотря на множество регламентов, социальная жизнь все же полна ситуаций, в отношении которых или не существует норм, или необходимо выбирать между различными нормами. Для таких случаев человечество изобрело особую *процедуру снятия неопределенности* — *принятие решения*. В основе принятия решения лежит попытка спрогнозировать развитие событий, предусмотреть последствия того или иного выбора. Процедурно принятию решения предшествует полемика — взвешивание альтернатив, оценка достоверности прогноза. В исходном виде (в антропогенезе, в социалгенезе) полемика развивается между разными субъектами, отстаивающими различные альтернативы, опираясь на свои версии прогноза последствий.

Эволюционное преимущество получали те сообщества (племена, государственные объединения), которые институционализировали эту полемику в виде борьбы разных видов власти между собой. У животных люди заимствовали два вида власти — автократию (управляет, совершает выбор некто один — вожак) и геронтократию (выбор линии поведения опирается на опыт самых старых и опытных особей). Чисто человеческим изобретением является духовная власть, теократия (шаманы, колдуны, священники...), суть которой в том, чтобы создавать и поддерживать объяснительную систему, и на ее основе управлять духовными, психическими и физическими состояниями членов своего сообщества. Объединив все виды власти, люди получили инструмент (орудие) принятия решения — по настоящему культурное средство сознательного анализа возможных исходов планируемых действий, оценки их соответствия потребностям сообщества (Кожаринов 2005). *У каждого вида власти своя функция*: геронтократия обеспечивает преемственность и сохранение традиций, автократия — изменчивость и эффективность (достижение поставленных целей), теократия обеспечивает единство мировоззрения, эффективность привлечения человеческих ресурсов (мобилизация, вдохновение, подчинение, жертвы во имя своего сообщества и т. п.). Ни одна из видов власти не может обеспечить такую же эффективность, как их совместное управление. Основным ресурсом поликратической системы являются именно неопределенность (всей совокупности мыслимых ими исходов) и непредсказуемость (того, какое решение будет принято ими в результате совместного принятия решения). Но этот ресурс управляем — определен и предсказуем процедурно (что надо делать) и функционально (задача все равно будет решена).

Согласно закону культурно-исторического развития (Л. С. Выготский), всякая психическая функция сначала возникает как социальная. Если рассмотреть описанную (социальную) функцию совместного принятия решения в аспекте данного закона, то будучи интериоризированной, эта функция порождает функциональный орган индивидуальной интеграции, сознательного самоопределения, формирования активной жизненной позиции — т. е. лич-

ность. Следовательно, человек как личность наследует все возможности и трудности коллективного принятия решения. Возможности в том, чтобы своей волей вносить определенность там, где она требуется ему самому, ближайшим партнерам по общению или обществу. Каждое произвольное решение в момент снятия неопределенности упрощает ситуацию за счет отбрасывания отвергнутых альтернатив, но и преобразует ее в избранном направлении. В своей произвольности каждый человек имеет шанс внести вклад в развитие человечества, в этом заключается преобразующий потенциал личности как высшей психической функции, восходящей корнями к коллегиальному принятию решений. Персональные решения, индивидуальные поступки поэтому выступают источником развития общества.

В результате интериоризации процедуры совместного принятия решений отдельными индивидами *вместе с возможностями наследуются и ее трудности*. Некоторые из них даже становятся еще острее. Полемика принимает форму сомнения (исходно сопоставление разных мнений), в этом плане сомнения есть признак того, что человек обладает качеством быть личностью. Сомнения — не чисто техническая трудность, ложащаяся бременем на принимающего решение человека. Это онтологическое воплощение свободы — права, возможности и способности субъекта решения произвольно выбирать, намеренно назначать исходы, целенаправленно инициировать события. Затянувшиеся сомнения есть неумение пользоваться свободой, переживание ее как избыточного усложнения.

Вторая трудность состоит в том, что прежде распределенная (коллегиальная) ответственность теперь всецело ложится на одного человека. Согласно К. Хорни, ответственность — это готовность субъекта иметь дело с последствиями своих действий. Переживание груза ответственности есть также признак личностности (качества быть личностью). В основе безответственности лежит бегство от свободы (Э. Фромм) — стремление уклониться от ее использования. Примечательно в этом плане то, как люди оправдываются, снимая с себя ответственность: «у меня не было выбора/возможности» (читай, я был не свободен). Однако сущность жизни в том, что

она сама есть неопределенность, определяемая позитивно как наличие возможностей, из которых требуется выбрать... Жить — это и есть необходимость выбирать. Бегство от свободы в этом плане есть бегство от жизни.

Личностная зрелость человека — качество его поступков

С появлением личности в ходе антропогенеза человечество получило дополнительные возможности. Личность (как функциональных орган) становится не только инструментом снятия неопределенности, но и средством возложения персональной ответственности на членов общества. Обратная сторона этого приобретения в том, что в стремлении преодолеть неопределенность общество получило *мощный источник непредсказуемости поведения* своих членов. Это социальный индивид предсказуем: освоил необходимое количество средств взаимодействия, выполняет нормы, соблюдает запреты, разыгрывает стандартные сценарии, мыслит в соответствии с шаблонами, воспринимает, относится и чувствует в соответствии с заданными образцами. Но не личность. В этом ее достоинство — быть генератором новообразований, инноваций. В ходе решения именно этих задач она и возникла.

Эта непредсказуемость человека как личности составляет трудность для технократически ориентированных руководителей и «жестких» политиков. (Потому в тоталитарных государствах неважно с психологией личности — на нее нет социального заказа). Хорошая новость для руководителей состоит в том, что непредсказуемость личности высока лишь на начальных этапах личностного становления (своенравность трехлетнего ребенка, протестное поведение подростка...). По мере же личностного созревания человек становится более предсказуемым, потому что чем выше потенциал его творческой непредсказуемости, тем выше готовность и способность человека иметь дело с неопределенностью. В первую очередь — со своей внутренней (тоже когда-то интериоризированной). Личностно зрелый человек характеризуется тем, что имеет позицию, что облегчает взаимодействие с ним тех руководителей, которые умеют считаться с таковой (если договорились, если обещал, то можно положиться).

Занять позицию, а потом придерживаться ее, равно как и отстаивать, — это результат совершенного выбора, в котором возможные альтернативы имеют высокую ценностную нагрузку. Именно такой выбор являет собой поступок. Поступок — это выбор между альтернативными мотивами, за каждым из которых стоят альтернативные ценности. И чем сильнее противоречат друг другу эти ценности, тем труднее выбрать между ними. Поступок есть основная «работа» личности, ее предназначение, цель поступков — выбрать линию поведения из множества альтернатив, а также обеспечить «экономность, экологичность в самообеспечении (не нести избыточных затрат)» (Доценко 2009). В поступке происходит снятие неопределенности, связанной совсем не с технической вариативностью, не с выбором из различных «как?». В поступке решается «что?» и «зачем?», а в предельном случае — «ради чего?».

Незрелые поступки характеризуются импульсивностью, короткой перспективой возможных последствий, слабой согласованностью мотивов выбора. Что касается неопределенности, то она преодолевается с большим трудом, часто с опорой на случайные основания, а точнее, поводы. Для зрелых поступков, соответственно, характерны ответственность, продуманность последствий (как по их количеству, так и по временной перспективе), согласованность мотивов между собой (личностная целостность). Личностно зрелый человек справляется с неопределенностью ситуации, преобразуя ее, хорошо понимая необходимую и достаточную меру подчинения ей.

Следует отметить, что личность как массовое явление есть довольно позднее приобретение человечества — ему в различных странах примерно от двух до четырех столетий. Об этом свидетельствует анализ употребления слова «личность» и родственных ему в общественной языковой практике (Виноградов 1946). За тысячелетия до этого лишь небольшая часть населения достигала уровня развития личности (не на пустом месте появилось «барин придет — рассудит», т. е. примет решение). В России всего лишь три столетия назад «личность» употреблялось с негативной коннотацией. Еще живы те, на чьей памяти в массовом сознании «личность» отождествлялась с «выдающийся человек», когда многие всерьез считали, что «не все люди личности».

Виды поступков

Виды поступков были выделены по следующим основаниям:

а) степень соответствия таймеру поступка (от нулевого соответствия до полного),

б) полнота взятия ответственности за совершенный выбор (от отказа от ответственности до полного ее принятия),

в) степень субъектности при принятии решения (от нулевой до полной).

1. «Нулевой поступок» — игнорирование необходимости совершить выбор, принять важное решение. Человек бежит от ответственности, сопряженной с каждой из альтернатив. По сути дела — это отсутствие поступка в ситуации задачи на поступок, это *капитуляция перед неопределенностью*, отказ от внесения определенности. Цена такого поведения — накопленное напряжение, находящее свое разрешение в болезнях и несчастных случаях. Длительное игнорирование необходимости совершить выбор ведет к саморазрушению, так или иначе выражающееся в психосоматических расстройствах, случаях самоповреждения, травмах, неудачах и т. п.

2. «Псевдопоступок». Состоит в том, что человек поведенчески совершает некий выбор (чаще под влиянием жизненных обстоятельств), не приняв самостоятельного решения на личностном уровне. В результате он де-факто берет на себя ответственность перед социальным окружением за совершенный выбор, но личностно не принимает эту ответственность. Так, человек делает (импульсивную) попытку преодолеть неопределенность, но поскольку делает это частично, то в итоге терпит поражение. Возникший «незавершенный гештальт» приводит к внутриличностному конфликту, может в дальнейшем выражаться в виде невроза — циклического возвращения в ситуацию мотивационного и ценностного напряжения. Попытка обеспечить частичное поддержание обеих ценностей (альтернатив), оборачивается согласием на частичный ущерб для каждой из них. В данном случае задача на поступок решается приемлемыми для человека способами, личностная незрелость которых вскрывается в а) значительной несамостоятельности (зависимости от чужого мнения, обстоятельств, стереотипов, привычек и проч.); б) неэкономично-

сти — из-за того, что задача оказывается решенной лишь частично, ее придется решать еще не раз.

3. «*Ответственный поступок*» характеризуется большей личностной зрелостью, выбор одной альтернативы сопряжен с готовностью нести ответственность не только за совершенные выборы, но и за те, что были отвержены. Такими поступками человек укрепляет себя, закрепляя то или иное соотношение между своими ценностями. Совершение таких поступков требует от человека хорошего понимания себя, чего он хочет от жизни, четких приоритетов. Это жесткое преодоление неопределенности, апофеоз однозначности, фиксация (порой отчаянная) своей решительности и предсказуемости. Выбирая «основное», человек блокирует остальные возможности, что способствует укреплению ригидности. Можно говорить в данном случае о частичной интегрированности, как сохранение лишь некой части целого. Ответственный поступок работает в ряде ситуаций на интегрированность личности, когда человек в разных ситуациях личностной нагрузки по очереди выбирает важные для него интенции. Зрелость заключается в принятии ответственности за результат, осознанности выбранных и отвергнутых ценностей. Не полная зрелость поступка проявляется в узком репертуаре выбора, ограниченного дихотомией и небольшим выбором внутренних ресурсов.

4. «*Развивающий (прорывной) поступок*» направлен на поддержку всех альтернатив и, соответственно, ценностей, которые составляют суть ситуации, в которой встала задача на поступок. Удачно найденное (творческое) решение в наибольшей степени способствует личностной целостности, интегрированности. Человек находит такое решение проблемы, при котором противоречие снимается, проблемная ситуация разрешается наилучшим образом, а в личностном плане происходит повышение личностной интегрированности и прирост личностной силы. Зрелость поступка состоит в удачно найденном (творческом) решении, которое в наибольшей степени удовлетворяет все участвующие в решении ценности и способствует личностной интегрированности.

Таким образом, совершаемые человеком поступки вскрывают то, насколько он как личность уже готов соответствовать эволюцион-

ному запросу со стороны человечества ответственно управлять неопределенностью. Массовая личностная незрелость пока еще выступает угрозой выживания человечества. Если судить по поступкам, совершаемым даже облеченными властью людьми, то нам предстоит еще очень длинный путь личностного созревания.

Список литературы

1. Виноградов В. В. Доклады и сообщения филологического факультета МГУ. Вып. I. 1946. С. 10–12.
2. Доценко Е. Л. Психология личности: Учеб. пособие. Тюмень: Изд-во Тюменского государственного университета, 2009. 512 с.
3. Кожаринов М. Моделирование социологии: первобытнообщинный строй и его переход к государству / Альманах «Мастера», 2005.

ИНТЕЛЛЕКТ И СУБЪЕКТИВНАЯ ОЦЕНКА НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ

И. А. Дубинина

*Новосибирский государственный университет, Новосибирск;
e-mail: forwork.id@mail.ru*

В центре внимания нашего исследования находится ситуация неопределенности. Согласно современным научным ориентациям мир представляется как сам по себе нечто неопределенное, содержащий в себе хаос и неупорядоченность и, возможно, обретает определенность именно в контакте с человеком [3]. Так, задача человека заключается в преодолении неопределенности.

Когда человек сталкивается с ситуацией неопределенности, не всегда его собственная оценка степени неопределенности совпадает с тем, что принято рассматривать в качестве объективных параметров, задающих неопределенность ситуации. Так происходит по множеству разнообразных причин — ограниченность знаний

о ситуации, неадекватное понимание происходящего, личностные особенности. Большинство авторов сходятся в том, что главным параметром определяющим степень неопределенности, является информация. Согласно теории К. Шеннона — необходимым условием для снятия неопределенности является получение информации. Неопределенность есть недостаток или отсутствие информации. Между неопределенностью и количеством информации существует обратно пропорциональная зависимость — чем больше информации, тем меньше степень неопределенности.

В рамках нашего исследования нас интересует субъективная оценка неопределенности. Под субъективной неопределенностью принято понимать «состояние ума принимающего решение субъекта или уровень его знаний о конкретной ситуации» [1]. Наличие субъективной оценки неопределенности означает, что одна и та же ситуация может по-разному быть представлена для участников, не смотря на то, что объективно, доступная информация для всех одинакова.

Таким образом, первая гипотеза нашего исследования — между количеством информации и субъективной неопределенностью отсутствует обратно пропорциональная связь, в отличие от объективной неопределенности, которая, согласно классической теории информации, снижается по мере увеличения объема информации.

Касательно объективной неопределенности в научной среде существует определенный консенсус — по мере роста информации происходит снижение неопределенности, но с субъективной неопределенностью, вероятно, возможны иные ситуации. Мы предполагаем, что между количеством информации и субъективной неопределенностью отсутствует обратно пропорциональная связь, в отличие от объективной неопределенности. Возможно, индивидуальные факторы влияют на то, как человек оценивает неопределенность. Спектр таких факторов, несомненно, велик. Но нам представляется интересной возможность влияния интеллекта на субъективную оценку неопределенности. Так как человек воспринимает и обрабатывает информацию в большей степени за счет интеллектуальных способностей.

Вторая гипотеза — существует взаимосвязь между интеллектом и субъективной оценкой неопределенности.

В нашем исследовании приняли участие 54 человека в возрасте от 19 до 27 лет.

В качестве методики для исследования интеллекта был использован тест структуры интеллекта Амтхауэра.

Экспериментальная ситуация представляла собой игру, в основу которой положена дилемма узника. Игра применяется в социально-психологических исследованиях. В ней участники должны выбирать между конкуренцией и сотрудничеством. Игрокам предлагают представить себя в роли помещенных в отдельные камеры заключенных, которых подозревают в совместном преступлении. У каждого есть возможность сообщить о преступлении другого, надеясь получить меньшее наказание.

Один игрок может выбрать молчание, в надежде, что другой поступит так же — вариант сотрудничества, или выдать другого, надеясь улучшить свое положение — вариант конкуренции. Для участников исходы каждой комбинации ходов были переведены в баллы

Цель игры — набрать большее количество баллов. Неопределенность экспериментальной ситуации заключается в том, что невозможно выработать выигрышную стратегию, которая принесет победу, так как результат каждого хода зависит не только от выбора игрока, но и от выбора соперника.

Игра состоит из восьми партий, в каждой партии 6 ходов. Все партии отличаются друг от друга по степени неопределенности. Степень неопределенности партии задается через три критерия: способ игры (закрытый/открытый), количество карт (6/12), наличие или отсутствие карточки выжидание, которая обнуляет ход игрока и соперника. Игра проходит в парах.

После каждой партии игроки заполняют бланк, в котором необходимо отметить желание выиграть, степень неопределенности сыгранной партии, трудность принятия решения, уверенность в выигрыше и то, насколько сыгранная партия была интересна.

После завершения игры каждый участник заполнял опросник толерантности к неопределенности. Этот опросник был включен, с це-

люю отследить возможные связи с субъективной оценкой неопределенности, так как в литературе обычно эти понятия описывают как взаимосвязанные.

По результатам исследования первая гипотеза подтвердилась. Изменения в оценке субъективной неопределенности происходили независимо от изменения количества информации. Для проверки первой гипотезы была рассчитана точность субъективной оценки неопределенности. Расчет производился по формуле расстояния Спирмена. Формула позволяет рассчитать расстояние между двумя множествами (линии объективной неопределенности и субъективной неопределенности), которые представлены переменными, измеренными в порядковой шкале. Согласно формуле, в случае полного совпадения двух ранговых множеств (объективной и субъективной неопределенности) точность будет равна нулю. Среднее значение точности на выборке равно 85, что говорит о том, что существует расхождение в объективной неопределенности и субъективной оценке неопределенности. Так же был рассчитан корреляционный коэффициент Спирмена между линиями субъективной и объективной неопределенности, который позволил оценить согласованность изменений. Что бы говорить о согласованности изменений необходимо наличие значимых и сильных коэффициентов корреляции. В нашем случае процент значимых связей — 7 %, что говорит о том, что изменения в значительной степени не согласованы.

Таким образом, мы можем говорить о том, что первая гипотеза подтверждена. Это значит, что объективная информация не является определяющим фактором в формировании субъективной оценки неопределенности. Вероятно, это объясняется тем, что люди отличаются по своим способностям воспринимать и перерабатывать информацию. Так же помимо когнитивных и интеллектуальных способностей, ответственных за взаимодействие с информацией существует множество других факторов, которые так же могут оказывать влияние на субъективную оценку неопределенности.

Вторая гипотеза так же нашла подтверждение. Между субъективной оценкой неопределенности и интеллектом существует отрицательная корреляция ($R_s = -0,43$, $p \leq 0,05$), что говорит о том, что

чем выше уровень интеллекта, тем менее неопределенными кажутся ситуации. При этом корреляции между интеллектом и точностью оценки неопределенности обнаружено не было. То есть интеллект не является залогом правильного отражения человеком того, насколько ситуация является неопределенной. У нас есть следующее объяснение такому результату — вероятно, люди с более высоким интеллектом, склонны оценивать свои ресурсы более высоко, чем люди с более низким интеллектом. Это можно подтвердить данными исследований Корниловой и Новиковой, в которых подтверждается, что самооценка интеллекта выше у людей с более высоким интеллектом [2]. Таким образом, вероятно, люди с высоким интеллектом склонны недооценивать реальную степень неопределенности ситуации в связи с тем, что оценивают свои возможности достаточно высоко для преодоления ситуации неопределенности.

Таким образом, в результате исследования нашли подтверждение обе гипотезы. Мы можем сделать вывод о том, что правило, по которому можно определить степень неопределенности ситуации не работает в случае субъективной оценки неопределенности. А так же, интеллект, как структура, которая ответственна за обработку информации, не помогает оценивать неопределенность ситуации более точно. Лица с более высоким интеллектом склоны занижать степень неопределенности ситуации.

Список литературы

1. Капралин С. Г. Дифференциации взглядов на дефиниции «риск» и «неопределенность» // Вестник Томского государственного университета. Серия «Экономика». Вып. № 2 (22). 2013.
2. Корнилова Т. В. Преодоление субъектом неопределенности при принятии решений // Субъектный подход в психологии / Под ред. А. Л. Журавлева, В. В. Знакова, З. И. Рябикиной, Е. А. Сергиенко. Издательство Института психологии РАН. М., 2009. С. 325–338.
3. Розова С. С. Методологические основы психологии: Учеб. пособие / Новосиб. гос. ун-т. Новосибирск, 2013.

ТОЛЕРАНТНОСТЬ К НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ И СТАТУСЫ ЭГО-ИДЕНТИЧНОСТИ

Я. С. Звонарева, М. В. Злобина, О. Н. Первушина

*Новосибирский национальный исследовательский
государственный университет, г. Новосибирск*

В соответствии со взглядами современных философов, социологов, психологов, идентичность выстраивается на протяжении всей жизни человека. Человек сам конструирует свою идентичность. Это происходит в результате того, что человеку необходимо постоянно принимать различные решения по поводу тех проблем и задач, которые встают на его пути. Особенно важными являются те ситуации, которые являются новыми для личности, отличными от тех, с которыми человек уже сталкивался на своем пути.

Принимая очередное решение, человек стремится согласовать его с предыдущими, которые имели место в его жизни ранее. Таким образом, человек накапливает и выстраивает собственную систему выборов, в которой каждый элемент, способ принятия решения, согласуется с остальными, человек стремится избежать противоречий между ними. Однако каждая ситуация выбора может содержать ту или иную степень неопределенности, элемент неопределенности, и чем более ситуация незнакома, тем более она сложна для личности, тем труднее принять решение.

Соответственно, чем успешнее решаются новые задачи, которые, очевидно, содержат элементы неопределенности и представляют сложность для личности, тем легче достигается идентичность, «внутренняя самосоздающаяся, динамическая организация потребностей, убеждений, ценностей, которые проявляются через наблюдаемые паттерны решения проблем» [2].

Мы предполагаем, что толерантность к неопределенности отражает отношение личности к таким ситуациям, соответственно, это отношение связано со способностью личности решать задачи и проблемы, которые возникают в связи с переходом от одного статуса

Эго-идентичности к другому, а значит чем более толерантна к неопределенности личность, тем проще она проходит через кризисы.

Для исследования связи толерантности к неопределенности и статусов Эго-идентичности были выбраны следующие методики:

Опросник Интолерантности к неопределенности Баднера (версия Т. В. Корниловой) [3].

Опросник толерантности к неопределенности МакЛейна (версия Е. Н. Осина) [7].

Тест структуры Эго-идентичности Е. Л. Солдатовой [2].

Согласно теории МакЛейна «толерантность к неопределенности» — это «разброс реакций, от отвержения до влечения, на стимулы, которые воспринимаются индивидом как сложные, незнакомые, изменчивые или дающие возможность нескольких, принципиально различных интерпретаций»[7].

Согласно Баднеру, интолерантность к неопределенности — личностная черта, определяющая отношение к неоднозначным, неопределенным, тревожащим ситуациям вне зависимости от эмоционального знака этой неопределенности»[3].

Исследование показало значительную связь показателей толерантности к неопределенности с Предрешенным вариантом статуса Эго-идентичности в целом и обратную связь с диффузным вариантом Эго-идентичности в целом. Значимые прямые связи обнаружили с Предрешенными статусами отдельных элементов Эго-идентичности, таких как «Эмоциональная зрелость», «Сила Эго», «Осознание собственных ценностей», «Осознанность жизненного пути» (обратные с его достигнутым вариантом), обратные с Диффузным «Принятием настоящего», Диффузной «Эмоциональной зрелостью»), Достигнутым «Соответствием Себе».

Таким образом, по результатам исследования, наиболее высокие показатели толерантности к неопределенности связаны с достаточно высокой удовлетворенностью жизнью, отсутствием внутренних конфликтов, связанных с predetermined изменениями. Наиболее толерантные к неопределенности испытуемые в большей степени фиксированы на будущем или прошлом, могут идеализировать представления о прошлом или о событиях будущего; им в наимень-

шей степени свойственно недовольство своим нынешним статусом и собой настоящим, неуверенность в себе, в выборе своих целей и ценностей, напротив, в большей степени им характерна нарочито вычурная уверенность в своих силах; представление об их жизненном пути можно назвать «инфантильно-волшебным», они в малой степени склонны воспринимать его реалистично. В эмоциональной сфере Эго-идентичности выявляется минимальная склонность подавлять и справляться со своими сильными эмоциями, в том числе негативными, скорее наиболее толерантные к неопределенности испытуемые вовсе отрицают возможность и способность переживать сильные эмоции.

Список литературы

1. *Солдатова Е. Л.* Психологическое содержание нормативных кризисов развития личности взрослого человека / Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия «Психология». Вып. № 31 (131). 2008.
2. *Солдатова Е. Л.* Нормативные кризисы развития личности взрослого человека: Автореф. дисс. ... д-ра психол. наук. Екатеринбург, 2007.
3. *Корнилова Т. В., Чумакова М. А.* Шкалы толерантности и интолерантности к неопределенности в модификации опросника С. Баднера // Экспериментальная психология. 2014. Т. 7. № 1. С. 92–110.
4. *Корнилова Т. В.* Риск и принятие решений: психология неопределенности. М.: Аспект-Пресс, 2003.
5. *Корнилова Т. В.* Психология неопределенности: единство интеллектуально-личностной регуляции решений и выборов // Психологический журнал. 2013. № 34(3). С. 89–100.
6. *Канеман Д., Словик П., Тверски А.* Принятие решений в неопределенности: Правила и предубеждения. Харьков: Изд-во Института прикладной психологии «Гуманитарный Центр», 2005. 632 с.
7. *Осин Е. Н.* Факторная структура русскоязычной версии шкалы толерантности к неопределенности Д. МакЛейна // Психологическая диагностика. 2010. №2.

8. *Mclain D. L.* The Mstat-I: A New Measure of an Individual's Tolerance for Ambiguity, Educational and Psychological Measurement. 1993.

ОСОБЕННОСТИ ОПИСАНИЯ СВОЕГО ЖИЗНЕННОГО ПУТИ И ОТНОШЕНИЯ К НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ ЛЮДЕЙ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ОСМЫСЛЕННОСТИ ЖИЗНИ И ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ

Л. В. Кавун

*Новосибирский государственный технический университет,
Новосибирск; e-mail: kavlv@ngs.ru*

По мнению экзистенциальных психологов, приходя в этот мир, каждый из нас неизбежно сталкивается с экзистенциальными данностями, которые невозможно изменить, и с которыми приходится как-то обходиться. Одной из таких данностей является то, что наша жизнь непредсказуема и неопределенна. Можно делать вид, что все предсказуемо и определено, планировать свою жизнь до пенсии. И тем самым избегать тревоги, связанной с неопределенностью будущего, с невозможностью подстелить соломку и предсказать все последствия своих и чужих выборов. Тогда требуется огромное количество энергии, чтобы держать все и всех под контролем. Тогда человек оказывается не готов сталкиваться с неожиданностями, изменениями и случайностями. И, кроме того, он становится закрытым для новых возможностей, чем, по существу, исключает будущее из собственной жизни

Есть и другие способы избежать тревоги, связанной с неопределенностью нашего существования в мире. Например, не планировать вообще, жить одним днем, не ставя перед собой цели, тем самым избегая выбора и не беря ответственность за свою жизнь.

Говоря о выборе, С. Мадди [6], подчеркивает, что в процессе принятия решения мы создаем смысл, но принятие решения, это всегда выбор одного из двух вариантов — прошлого или будущего. Выбор

прошлого — это выбор неизменности, сохранения, статус-кво. Выбор будущего — это выбор изменения и выбор неизвестности. Либо неизменность, либо неизвестность. Выбор будущего связан неминуемо с тревогой. Мы не можем предсказать, что будет в будущем. Выбор прошлого влечет за собой вину за упущенные возможности. Эти два выбора неравноценны. Выбор будущего желателен, т.к. это будет развитие, создание нового смысла. Выбор прошлого ведет к стагнации и риску смыслоутраты.

Мадди вводит понятие жизнестойкости, как способности личности выдерживать стрессовую ситуацию, сохраняя внутреннюю сбалансированность и не снижая успешность деятельности. Эта «отвага быть», как называл ее П. Тиллих [7], предполагает готовность «действовать вопреки» — вопреки онтологической тревоге, тревоге потери смысла, вопреки ощущению «заброшенности» по М. Хайдеггеру. Именно жизнестойкость позволяет человеку выносить неустрашимую тревогу, сопровождающую выбор будущего (неизвестности), а не прошлого (неизменности) в ситуации экзистенциальной дилеммы.

При этом обнаруживается взаимосвязь составляющих жизнестойкости с показателями осмысленности жизни [3]. С осмысленностью жизни связано и принятие неопределенности. Так, например, в исследовании Д. А. Леонтьева и Е. Н. Осина [2] выявлено, что экзистенциальные психологи как носители экзистенциального мировоззрения частью которого является принятие непредсказуемости, изменчивости жизни, по сравнению с непсихологами и психологами иной направленности отличаются большей толерантностью к неопределенности, более глубоким ощущением осмысленности жизни и рядом других особенностей.

В рамках нашего исследования ставилась задача, с одной стороны, использовать и количественную, и качественную методологию, дополняющие др. др., с другой стороны — посмотреть, чем отличаются описание жизненного мира, смысла разных аспектов этого жизненного мира, отношения к неопределенности у людей с разной степенью осмысленности жизни и разным уровнем жизнестойкости.

Использовались тест смысловых ориентаций (СЖО) Д. А. Леонтьева (адаптированная версия теста «Цели в жизни»

Д. Крамбо и Л. Махолика) [4], тест жизнестойкости С. Мадди в адаптации Д. А. Леонтьева, Е. И. Рассказовой [3], написание эссе на тему «Мой жизненный путь».

Выборку составили молодые люди в возрасте 20–26 лет, студенты и работающие в количестве 30 чел.

Следует отметить, что мы столкнулись с трудностями при проведении качественной методики. Если на прохождение опросников респонденты соглашались достаточно охотно, то предложение описать свой жизненный путь вызывало негативную реакцию от «Не лезьте в мою душу» и «Это никому не интересно» до «Никогда об этом не думал», «Это для меня слишком сложно», «Не хочу об этом думать». Это может быть связано как с недоверием к тестированию и тестирующему, так и с недостаточно рефлексивным отношением к самому себе и своей жизни, со стремлением избежать тревоги. Мы пробовали предлагать определенную структуру описания, используя схему интервью из методики «Психологическая автобиография», предложенную Е. Ю. Коржовой [1]. Тогда респонденты только называли события, давали им балльную оценку без смыслового наполнения, поэтому была выбрана форма свободного эссе на тему «Мой жизненный путь». В результате тестирование с помощью опросников прошли 88 человек, а написать эссе согласились только 30 чел.

Распределение показателей по степени осмысленности и уровню жизнестойкости среди этих 30 человек представлено на рис. 1, 2. Как видно из рисунков подавляющее большинство респондентов в данной выборке имеют средний уровень осмысленности жизни и жизнестойкости.

При анализе смыслового содержания эссе респондентов в группах с низким, средним и высоким уровнями осмысленности и жизнестойкости выявилось некоторое рассогласование между результатами стандартизированных методик и феноменологического описания у людей со средним и высоким уровнем осмысленности и жизнестойкости.

У респондентов с низким уровнем осмысленности и жизнестойкости эссе отражают ощущение бессмысленности жизни. Вот один из примеров описания жизненного пути человека с низким уровнем

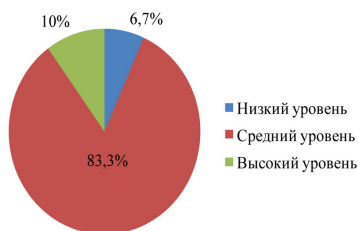


Рис. 1. Распределение показателей по степени осмысленности жизни (n = 30 чел.)



Рис. 2. Распределение показателей по уровню жизнестойкости (n = 30 чел.)

осмысленности жизни: «Какой у меня жизненный путь? Это боль и страдание, холодно, воды нет, госы через 4 дня, через полтора месяца нужно думать, что делать дальше, а я без понятия. И все еще надеюсь, что будет лучше». В эссе прослеживается отсутствие жизненных целей, настоящее воспринимается как боль и страдание, отсутствует описание прошлых событий, что может отражать неудовлетворенность самореализацией. Как пишут М. С. Яницкий, А. В. Серый [8], низкий уровень осмысленности любого из трех временных локусов смысла, т. е. осмысленности прошлого, настоящего и будущего, ведет к невозможности адекватного осознания (осмысливания) объективной реальности. Можно также отметить характерное для жизнеописаний этой группы испытуемых неверие в способность контролировать события собственной жизни, экстернальный локус контроля. Это можно проиллюстрировать, например, такой выдержкой из эссе одного из респондентов: «Не знаю, что такое накрыло меня в детстве, но с подросткового возраста и до сих пор я не могу найти себя, заинтересовать себя хоть в чем-нибудь. В результате, все, что я имею сейчас — чертово ничего».

В группах со средним и высоким уровнем осмысленности и жизнестойкости нет такого четкого соответствия показателей тестов и феноменологических описаний. Например, в группе с высоким уровнем осмысленности встречается описание жизненного пути, отражающее скорее низкий уровень рефлексивного осмысления своей жизни: «Я не знаю, что представляет мой жизненный путь. Чтобы это написать нужно нормально сесть и подумать, чтобы выяснить, что на меня по-

влияло и все такое. А у меня просто нет времени. Я понятия не имею, что представляет мой жизненный путь. Работа, семья, дом».

В то же время в группе со средним уровнем осмысленности жизни есть эссе, в которых прошлое, настоящее и будущее образуют структурное целое, прошлые события жизни оцениваются как опыт, даже если они отрицательно эмоционально окрашены, описаны цели, которые человек реализует в настоящем, присутствует уверенность в собственной способности влиять на свою жизнь.

Анализ эссе с точки зрения отношения к неопределенности был основан на оценке того, как респонденты описывают будущее, и неопределенность, присутствующую в их жизни: описано ли будущее, обозначено оно четко или туманно, как эмоционально окрашено, считает ли человек, что может влиять на свое будущее, как реагирует на необходимость выбора дальнейшего пути.

Можно выделить несколько групп описаний по отношению к неопределенности и будущему. Первая — когда ситуация выбора дальнейшего пути окрашена негативными эмоциями. Сюда можно отнести высказывания типа: «Сейчас для меня сложноватый период жизни, у меня нет четкого плана к действиям. До сих пор не определилась куда бы хотела пойти работать и какую карьеру строить. От всего это очень не комфортно. Есть одна стабильность, все не стабильно»; «Сейчас представление о моем будущем омрачено сложной ситуацией выбора дальнейшего этапа жизненного пути. Хочется продолжать обучение в университете, но нет возможности. Работа нравится, но она не совсем по специальности, хотя есть пересечения. Остается работа и чувство собственной неполноценности»; «На мой взгляд, в данный момент мой жизненный путь представляет собой тупик... Свернуть в сторону, просто нет сил, может быть, смелости... В будущем, конечно, хотелось бы идти той, параллельной дорогой. Если не найти безопасный способ попасть туда, будущее будет скорбным, предсказуемым, ужасным». 30 % респондентов можно отнести к этой группе.

Следующая группа — респонденты, которые не задумываются о будущем, или их представление о будущем очень неопределенно. При этом эмоциональная окраска может быть как отрицательной, так и положительной. Примеры подобных текстов: «Ничего не зага-

дываю, а то не сбудется», «На счет будущего практически не думаю, не знаю пока четко, как буду жить дальше», «Мой жизненный путь весьма не определен. На мой взгляд, мало кто из молодых людей может похвастаться четкостью своих планов на будущее, «Как она сложится, не знаю, но верю, что все будет хорошо!!!», «Мое будущее представляется мне светлым». Подобные высказывания составляют 40 % рассказов.

Еще одна группа респондентов (15 %) описывает свое будущее очень конкретно. Когда читаешь их эссе, складывается впечатление, что места неопределенности, случайности и новым, неожиданным возможностям в их представлении достаточно мало. Примеры: «Представляю свое будущее так — отдам дочу в садик, выйду на работу и пойду учиться на юриста, так же хочется переехать в свою квартиру», «Через года 2 выйти замуж, еще через год родить здоровых детей».

И наконец, группа (15 %), к которой можно отнести рассказы, в которых неопределенность воспринимается как данность, а человек берет на себя ответственность за свои выборы, понимая, что желаемый результат не гарантирован. «Сейчас в жизни у меня путь делится на 2 части. Чему себя посвятить? Уйти в психиатрию или в технарство. И то и другое улыбает. Но, тем не менее, я знаю, что дальше будет лучше, чем сейчас. И оно настолько близко, что осталось протянуть руку и все! Я чувствую, что хочу идти вперед. И я это сделаю». «Я все-таки стану врачом. Каким, мне еще предстоит решить. Я решу — и стану хорошим врачом». «Данный этап своей жизни считаю самым важным, так раньше я часто делал вещи, которые должен был, а впереди меня ждет моя жизнь. МОЯ ЖИЗНЬ!!!»

Как пишет Д. А. Леонтьев, «мир неопределенен и мы ничего не можем сделать с этим. Будущее непредсказуемо... Поэтому вся наша жизнь оказывается риском. С одной стороны, мы должны планировать свои действия, ставить цели, с другой стороны, всегда существует расхождение между целями и результатами... Всегда есть зазор между реальными результатами и нашими целями, но, тем не менее, наша задача — принимать эту непредсказуемость и быть открытым тем возможностям, которые возникают» [5, С. 119].

Список литературы

1. Бурлачук Л. Ф., Коржова Е. Ю. Психология жизненных ситуаций. М.: Российское педагогическое агентство, 1998. 263 с.
2. Леонтьев Д. А., Осин Е. Н. Печать экзистенциализма: эмпирические корреляты экзистенциального мировоззрения // Экзистенциальная традиция: философия, психология, психотерапия. 2007. № 1 (10). С. 121–130.
3. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости. М.: Смысл, 2006. 63 с.
4. Леонтьев Д. А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). 2-е изд. М.: Смысл, 2000. 18 с.
5. Леонтьев Д. А. Экзистенциальная тревога и как с ней не бороться // Московский психотерапевтический журнал. 2003. № 2. С. 107–119.
6. Мадди С. Смыслообразование в процессах принятия решения // Психологический журнал. 2005. Т. 26. № 6. С. 87–101.
7. Тиллих П. Мужество быть // Избранное. М.: Юрист, 1995. С. 7–131.
8. Яницкий М. С., Серый А. В. Диагностика уровня развития ценностно-смысловой сферы личности: Учеб. пособие. Новокузнецк: МАОУ ДПО ИПК, 2010. 102 с.

РАЦИОНАЛЬНЫЙ ВЫБОР: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ

А. Р. Канушкина

*МГУ имени М. В. Ломоносова, Москва;
e-mail: alisa_kanushkina@inbox.ru*

К настоящему времени в психологии и смежных дисциплинах разработано большое количество концепций рационального принятия решений (ПР) (Д. Бернулли, Д. Канеман, О. Моргенштерн,

Дж. фон Нейман, А. Тверски, G. Gigerenzer и др.). При этом критерии разумности выбора варьируют в зависимости как от времени создания модели и научной области, в рамках которой она разработана, так и от теоретико-методологических позиций отдельных авторов.

В психологическом сообществе до сих пор нет консенсуса в понимании рационального решения. Этот достаточно общее понятие, включающее в себя, во-первых, представление о ПР как «разумном», т. е. опосредствованным мышлением выбором; соответственно в психологии введен термин «интеллектуальных решений» (Т. В. Корнилова, О. К. Тихомиров). Во-вторых, рациональность связывается и с личностным выбором человека (Т. В. Корнилова, В. А. Петровский, М. А. Чумакова и др.), и с моральным (Т. В. Корнилова, И. А. Чигринова).

Цель данной работы заключается в обзоре перехода от непсихологических к психологическим концепциям рационального выбора*.

Одна из первых идей о рациональном выборе была предложена Б. Паскалем в аспекте азартных игр и предполагала, что он представляет собой предпочтение такой альтернативы, при которой произведение величины выигрыша на его вероятность станет максимальным. Причем, количественно измеряемая сумма получаемых денег считалась формально данной целью индивида [5]. В 1738 г. Д. Бернулли введен конструкт «полезность» — для интерпретации феномена, впоследствии названного «Санкт-Петербургским парадоксом». Он состоит в том, что субъект готов заплатить лишь весьма небольшие деньги за участие в вероятностной игре с неограниченным выигрышем. Ученый предположил, что определение человеком выгоды приобретения некоторого количества денег понижается по мере его роста [1]. В итоге начали отличать величину выигрыша (проигрыша) от его полезности, которая понимается как произведение субъективной ценности получения (потери) денег на его вероятность [5]. Эта модель нашла свое развитие в представлениях о многомерной полезности (Голдберг, Торгерсон, Эйнхорн

*Такая логика изложения материала обоснована тем, что интеграция знаний из различных дисциплин была одним из важных этапов становления психологии принятия решений [5].

и пр.). Согласно им, в реальных ситуациях выбора его исход является многомерным. Оценка индивидом многомерной полезности включает выделение значительных для достижения цели параметров исхода решения, их последующую иерархизацию и определение генерализованной полезности его исхода [5].

Идея рационального выбора как направленного на максимизацию ожидаемой полезности реализовывалась в экономических моделях (МОП). Дж. фон Нейман и О. Моргенштерн в 1947 г. предложили теорию нормативного выбора в экономическом поведении субъекта. В ее рамках «игра» рассматривается как осуществляемое в опоре на набор правил поведение «игрока» — лица, принимающего решения (ЛПР), в качестве которого могут выступать человек или устройство. Данная модель предполагает, что рациональное решение представляет собой предпочтение такого варианта, при котором произведение субъективной ценности выигрыша на его субъективную вероятность — субъективно ожидаемая полезность — будет максимальным. При этом численно измеряемая сумма приобретаемых денег считается формально заданной целью всех индивидов. В отличие от вышеизложенных, данная модель берет во внимание, что исход выбора каждого субъекта общественно-экономических отношений зависит от решений всех их субъектов. Таким образом, авторы впервые описывают ЛПР как участника социальных отношений и отмечают, что оно неспособно влиять на все переменные, лежащие в основе исхода выбора. Согласно этой теории, каждый человек использует свою собственную стратегию ПР, что обуславливает индивидуальные различия в выборе [6].

По мере изучения реальных — «эмпирических» — стратегий выбора решения, отклоняющиеся от оптимальных, стали рассматривать как нуждающиеся в отдельном психологическом объяснении [2]. С изменением критериев рациональности [1; 5; 10; 12] не совпадающие с ожидаемыми стратегии человека в ситуации выбора перестали рассматриваться как отражение его «неразумности».

Представление о субъективно ожидаемой полезности обнурило свое развитие в идеях о субъективно ожидаемой ценности, которая понимается как произведение величины выигрыша на его

субъективную вероятность. Так, концепция Л. Дж. Сэвиджа (1954 г.) охватывала, в том числе, и субъективно неожиданные альтернативы, тем самым учитывая, что субъект может ориентироваться и на единичные либо неповторимые исходы выбора [5]. Кроме того, еще ранее в школе К. Левина развивались понятия субъективной вероятности исхода и его валентности.

Таким образом, в рамках непсихологических моделей рациональным решением считалось осознанное и обдуманное предпочтение определенного варианта, направленное на максимизацию полезности. Вместе с тем, надо отметить, что критерии разумности выбора изменялись в направлении их большей психологичности, в частности, субъективности, децентрированности и индивидуализированности. Но, несмотря на это, многочисленные исследования продемонстрировали, что в жизни человек действует иначе [1; 2; 5; 12; 14]. Психологические теории рационального выбора как продолжили линию МОП, так и строились совсем на иных основаниях.

В противоположность непсихологическим нормативным концепциям, в модели ограниченной рациональности Г. Саймон предложил критерии рациональности выбора, имеющие отношение не к внешней количественно измеряемой оптимальности его исхода, а к адекватности его стратегии мысленному плану, который, ввиду ограниченности ресурсов внимания и мышления, почти никогда не включает все ориентиры и нередко игнорирует прогноз развития ситуации, тем самым упрощая ее. В рамках данной теории целью субъекта считается достижение притязаний и удовлетворение потребностей [8].

Представления об ограниченной рациональности нашли свое развитие в проспективной теории Д. Канемана и А. Тверски. Она, с одной стороны, содержит модель рационального выбора, а с другой, делает попытку интерпретации реальных решений, отклоняющихся от нормативных, и поиска опосредующих их психологических предпосылок. «Перспект» здесь понимается как ставка в игре с вероятностно заданными исходами. Первое из основных отличий данной модели состоит в рассмотрении полезности с точки зрения «веса» решения, отражающего не просто его субъективную ценность для индивида, а связанную с вероятностью желательность исхода. В си-

туации так называемых «экспериментальных денег» было показано, что оценка человеком выгоды получения некоторого количества денег — в результате выбора того или иного «проспекта» — ниже, чем оценка ущерба от потери такой же их суммы. Отличие модели проспектов от теории субъективно ожидаемой полезности заключалось также в переходе к объяснению рациональности выбора на уровне работы двух когнитивных систем: дискурсивной и интуитивной, функционированием которой объясняются реальные решения, отклоняющиеся от оптимальных. Действие интуитивной системы связано с когнитивными эвристиками — быстрыми неосознаваемыми и более простыми в сопоставлении со свойственным дискурсивной системе тщательным обдумыванием принципами выбора. Их достоинство состоит в том, что они позволяют экономить временные и энергетические ресурсы человека. Недостаток эвристик как раз и заключается в том, что они ведут к когнитивным иллюзиям — искажениям. Одной из наиболее распространенных когнитивных эвристик является эвристика доступности, которая заключается в том, что субъект определяет вероятность исхода в опоре на простоту его извлечения из памяти, а не на его частоту [1].

В отличие от проспективной модели, метаимплекативная концепция В. А. Петровского берет во внимание личностный и мотивационный аспекты выбора, а также предпринимает попытку компромисса между разумным и интуитивным (или имплекативным) его способами. Опираясь на первую модель мотивационной регуляции выбора Дж. Аткинсона, концепцию моральной регуляции ПР В. А. Лефевра и трансактный анализ Э. Берна, ученый разработал модель, в рамках которой предполагается, что особенности достиженческой мотивации и принимаемых на ее основании решений зависят от типа интегрированных детско-родительских отношений [7].

В отличие от теории проспектов и метаимплекативной концепции, теория когнитивного континуума К. Хаммонда и его коллег (1997 г.) отрицает дихотомию рационального и интуитивного способов ПР. Согласно ей, существует континуум мыслительных процессов, который состоит из анализа, интуиции и находящегося между их полюсами ряда квазирациональных процессов. Проведенное ав-

торами исследование вынесения экспертных суждений показало, что некоторые параметры задачи актуализируют соответствующие мыслительные процессы, и потому спецификация ее условий является существенной не только при изучении мышления, но и вообще при любом предъявлении информации. Кроме того, было продемонстрировано, что анализ не всегда действует лучше других мыслительных процессов, и у отдельных индивидов интуиция и квазирациональные процессы могут превосходить его, а также что он приводит к более серьезным в сравнении с интуицией ошибкам [14].

Схожие с моделью ограниченной рациональности идеи представлены в теории экологической рациональности Г. Гигеренцера, которая предполагает, что рациональное решение представляет собой предпочтение наиболее перспективного для реализации цели варианта. Как и теория когнитивного континуума, эта модель утверждает, что логическое мышление не всегда работает лучше иных мыслительных процессов. Согласно данной теории, рациональность человека отвечает не законам логики, а закономерностям окружающего мира, где он адаптировался и эволюционировал, а ключевым мыслительным процессом являются эвристики — быстрые, имманентные индивиду, основывающиеся на его способностях и структуре окружающей среды и функционирующие, в частности, и при дефиците информации принципы выбора. Притом, целесообразность эвристики обуславливается ее способностью прогнозировать развитие ситуации. Эта модель обращает внимание, что в связи с тем, что в процессе эволюции субъект встречался не с вероятностно, а с частотно представленной информацией, соответствующей его рациональности формой ее предъявления являются частоты. Поэтому ученый интерпретирует ошибочные решения не отвечающей человеческой рациональности формой предъявления альтернатив. Его многочисленные исследования продемонстрировали, что определенная статистическая задача с вероятностно данными вариантами правильно решается индивидами в несколько раз реже, чем та же задача с частотно заданными [5; 12].

Теории ограниченной и экологической рациональности показывают основное отличие дескриптивных концепций от нормативных, которое состоит в том, что они описывают не абстрактные схемы

оптимального выбора, а закономерности реального ПР [3]. Однако критерии рациональности выбора, относящиеся к адекватности его стратегии мысленному плану или к его перспективности для достижения цели, остаются довольно неоднозначными за счет того, что мысленный план или цель тоже могут быть нерациональными.

Концепция И. Гилбоа содержит оригинальную попытку определения рационального решения посредством иррационального, которое представляет собой такой выбор, при последующем анализе которого субъект ощущает обескураженность, потерянности и смущение. Но рациональное решение не только не обладает признаками нерационального, но и оценивается как таковое другими лицами. Ввиду этого, следует различать объективно и субъективно рациональные выборы. Решение является объективно рациональным, если человек смог убедить окружающих в его правильности. И напротив, выбор является субъективно рациональным, когда остальные заинтересованные в нем люди не сумели убедить индивида в его неправильности [13]. Бесспорно, такие критерии рациональности решения остаются достаточно неопределенными и слишком субъективными, поскольку одинаковый выбор может расцениваться разными лицами или одним лицом в разные моменты и в разных функциональных состояниях и как рациональный, и как иррациональный.

Таким образом, в рамках психологических моделей рациональное решение понимается как опосредованное интеллектуальными, личностными и мотивационными переменными, что соответствует созданным в русле культурно-деятельностного подхода, смысловой теории О. К. Тихомирова, в рамках которой мыслительная деятельность рассматривается как личностно, мотивационно и эмоционально опосредованная [9], и концепции множественной регуляции выбора Т. В. Корниловой — с предположением об открытости «динамических регулятивных систем» (ДРС) и о новообразованиях, как отражающих приложенные человеком при выборе интеллектуально-личностные усилия [3; 4]. Проблема рациональности-иррациональности выбора, ложность дихотомии рационального и личностного выборов была на основе этой концепции обоснована М. А. Чумаковой. Она пока-

зала, что в ДРС интеллектуальные и личностные диспозиции занимают подчиненное место по отношению к новообразованиям, обуславливая образование целевых структур, в свою очередь определяющих подготовку и ПР, притом, мотивационные переменные играют структурирующую роль в целеобразовании и построении стратегии рационального выбора [10].

Таким образом, следует подчеркнуть тенденцию к уходу от дихотомической логики рассмотрения рационального и интуитивного и рационального и личностного выбора. Наконец, стоит отметить, что критерии рациональности решения изменяются в направлении их большей субъективности и ситуативности, что, с одной стороны, отвечает современным трендам развития науки и общества, но с другой, оставляет их весьма размытыми.

Список литературы

1. Канеман Д. Думай медленно... решай быстро. М.: АСТ, 2014.
2. Козелецкий Ю. Психологическая теория решений. М.: Прогресс, 1979.
3. Корнилова Т. В. Принцип неопределенности в психологии выбора и риска // Психологические исследования. 2015. Т. 8. № 40. С. 3. URL: <http://psystudy.ru> (Дата обращения 26.08.2015)
4. Корнилова Т. В. Психология неопределенности: единство интеллектуально-личностной регуляции решений и выборов // Психологический журнал. 2013. Т. 34. № 3. С. 89–100.
5. Корнилова Т. В. Психология риска и принятия решений. М.: Аспект Пресс, 2003.
6. Нейман Д., Моргенштерн О. Теория игр и экономическое поведение. М.: Наука, 1970.
7. Петровский В. А. Уровень трудности задачи: метаимплективная модель // Психологический журнал. 2006. Т. 24. № 1. С. 6–22.
8. Саймон Г. Рациональность как процесс и продукт мышления // Альманах THESIS. 1993. Вып. 5. С. 16–37.
9. Тихомиров О. К. Психология мышления. М.: Издательство МГУ, 1984.

10. Чумакова М. А. Личностная регуляция рационального выбора: развитие идеи единства интеллекта и аффекта // Психологический журнал. 2013. Т. 34. № 3. С. 119–125.

11. Шумейкер П. Модель ожидаемой полезности: разновидности, подходы, результаты и пределы возможностей // Альманах THESIS. 1994. Вып. 5. С. 29–80.

12. Gigerenzer G. Striking a blow for sanity in theories of rationality // Models of a man: essays in memory of Herbert A. Simon / M. Augier & J. G. March (Eds.). MA: MIT press, 2004. P. 389–409.

13. Gilboa I. Theory of decision under uncertainty. Cambridge University press, 2009.

14. Hammond K. R., Hamm R. M., Grassia J., Pearson T. Direct comparison of the efficacy of intuitive and analytical cognition in expert judgment // Research of judgment and decision making: currents, connections and controversies / Goldstein H. (Ed.). Cambridge University press, 1997. P. 144–180.

ТОКСИКОЗ У БЕРЕМЕННЫХ КАК СИМПТОМ НАХОЖДЕНИЯ В СИТУАЦИИ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ

Е. М. Козлова

ИП Козлова Е. М., г. Новосибирск; e-mail: pfme@yandex.ru

Беременность — это своеобразная проверка того, насколько здорова женщина. Если ее уровень жизнеспособности высокий, то она расцветает в это время. В обратном случае, если защитный механизм женщины слаб, беременность только усугубит все ее болезни.

Мы должна помнить, что беременность и роды — это здоровые ситуации, требующие медицинского вмешательства в меньшинстве случаев.

Наше общество сильно склоняется к тому, чтобы стандартизировать даже такие индивидуальные и уникальные явления, как беременность и рождение ребенка. Матери подчиняются определенному

протоколу с самого первого осмотра у врача. Родители часто не осознают, что имеют выбор и право на получение информации, на основании которой могут принимать собственные решения.

Именно по протоколам тошнота у беременных и весь комплекс явлений токсикоза преподносится как обычное во время беременности явление. Врач назначает лекарства по схемам и обещает облегчение симптомов после 8–12 недели. Одни врачи причиной раннего токсикоза считают «буйство» гормонов. Другие настаивают на генетической предрасположенности. Третьи грешат на хронические заболевания пищеварительной системы, нередко обостряющиеся во время ожидания малыша. Бытует также мнение, что подобным образом иммунитет женщины реагирует на будущего ребенка, и токсикоз даже полезен, так как вместе с рвотными массами из организма выводятся токсины.

Однако мы склонны рассматривать явление токсикоза как точки принятия решения. Тошнота зачастую является верным симптомом неприятия женщиной своего нового положения. Она может подавлять эмоции либо вообще не осознавать их. Однако они никуда не исчезают и требуют выхода. Физическое освобождение от психологического дискомфорта — это и есть рвота.

Получается, что беременные женщины испытывают чувство тошноты и рвоты, так как с трудом принимают изменения в своей жизни, связанные с беременностью. А значит, лучший способ избавиться от психологической тошноты — это принять ситуацию такой, какая она есть. Беременная женщина самостоятельно или при помощи перинатального психолога может попробовать разобраться, что же она чувствует на самом деле, снизить энтропию своего нового положения.

Известно, что у женщин с выраженным нежеланием иметь ребенка, чаще наблюдается тяжелая форма токсикоза беременности, чем у женщин, для которых беременность является желанной и запланированной. Здесь мы замечаем углубление переживаний женщины, обострение страхов и неготовность принять решение.

Сторонники психоаналитического фрейдистского направления, такие, например, как А. Адлер, в соответствии со своей концепцией

«символического языка органов», неукротимую рвоту беременных рассматривают, как «подсознательный отказ» от беременности и нежелание иметь ребенка. Другие ученые, основываясь на принципах учения З. Фрейда, рассматривают ранние гестозы беременных как следствие «ослабления воли к материнству в связи с развитием цивилизации» или как проявления бессознательного отвращения к мужу.

Существенно отметить, что в XXI веке зачатие, вынашивание беременности и роды происходят в условиях психосоциального стресса. Ухудшение качества жизни основных слоев общества, рост экстрагенитальных заболеваний является неблагоприятным преморбидным фоном возникновения и течения беременности, повышает риск токсикоза и гестоза.

Современными исследователями показано, что неблагоприятными психосоциальными факторами, которые могут приводить к возникновению акушерских осложнений, являются такие факторы, как не замужество, проблема партнера и принадлежность к низким социальным слоям.

Патологическое протекание беременности и острые состояния токсикоза, имеют группу причин:

а) независящие от женщины:

– тяжелыми внешними обстоятельствами (катастрофы, войны, теракты, стихийные бедствия и т. д.)

– тяжелые семейные обстоятельства (потеря близких, развод и т. д.)

б) зависящие от женщины:

– соматические болезни;

– личностные особенности;

– психопатологические состояния.

А.И. Захаровым систематизированы личностные факторы, способствующие появлению эмоционального стресса при беременности и возникновению токсикоза:

1. Эгоцентризм и нарциссизм (самолюбование) как нежелание приносить жертвы во имя ребенка.

2. Поведение типа А, когда приоритетными считаются погоня за успехом и профессиональные интересы, вступающие в противो-

речие с необходимостью временной самоизоляции в семье и сосредоточения на нуждах и воспитании ребенка.

3. Повышенная эмоциональная чувствительность, впечатлительность, ранимость, когда любые стрессы надолго остаются в эмоциональной памяти, проявляясь в наиболее сенситивном периоде жизни женщины — беременности.

4. Тревожность — склонность к беспокойству и страхам.

5. Мнительность — подверженность частым сомнениям и недостаточная уверенность в себе.

6. Невротизация матери вследствие предшествующих неблагоприятных условий жизни в семье и нерешенных проблем в браке.

7. Восприятие родов как крайне болезненного, опасного и неприятного события жизни.

Если углубиться в психологические причины возникновения токсикоза, то можно провести параллели. Тошнота — это неприятное состояние, которое предшествует рвоте. Если рассматривать психологические проблемы человека на примере отвращения к еде, то станет понятно: человек физически не готов съесть пищу и тошнота в данном случае, словно блокирует само желание поесть, так как подсознательно организм точно знает, что продукт не принесет никакой пользы, а сделает только хуже. Таким образом, организм инстинктивно себя защищает от плохой еды.

А значит тошнота у беременных — это защита от ребенка и он ей противен? Вовсе нет. Во время ожидания малыша, на самых первых порах, женщина находится в ситуации неопределенности своего будущего, именно на которую она и реагирует тошнотой. Будущая мама, которая испытывает тошноту, подсознательно боится, что теперь и сама беременность, и ребенок полностью изменят ее жизнь. Это может случиться на любом этапе беременности: как в первый триместр, так и в последний, когда уже больше заботят предвестники родов. Психологическая неготовность принять именно изменения в жизни как раз и провоцируют дикий страх за свое собственное будущее, ведь теперь оно такое неопределенное, такое неоднозначное и такое неизвестное.

Наиболее весомые психологические причины тошноты:

- страх как воспримут известие о беременности муж, родители, дети и другие;
- страх перед изменениями собственного тела;
- страх, что жизнь теперь никогда не будет прежней;
- страх опозорится как родитель;
- страх нового ритма жизни;
- страх больниц, родов и т. д.

На ранних сроках беременности ситуация усугубляется еще и тем, что происходят значительные изменения в женском организме, развиваются системы и органы пренейта, а также органы, обеспечивающие их совместную жизнедеятельность. Все это сопровождается значительными изменениями психики женщины, постепенным становлением и развитием психических функций пренейта. Чтобы происходили эти сложнейшие процессы развития пренейта, организм беременной женщины и ее психика подвергаются серьезной перестройке. Значительные изменения касаются, прежде всего, функционирования эндокринной системы, центральной нервной системы, обменных процессов.

Психологи подтверждают многовариативность эмоций беременной женщины на ранних сроках. С момента осознания и внутреннего принятия себя беременной у женщины обнаруживается симптом противоречивого отношения к беременности. Н. В. Боровикова полагает, что даже желанная беременность всегда вызывает у женщины противоречивые эмоции: радость и печаль, оптимизм и страх. Любая беременность, в том числе и протекающая совершенно нормально, сама по себе всегда является источником большего или меньшего психического напряжения, в силу чего безразличные в прошлом элементы среды и ситуации приобретают иное субъективное значение и становятся причиной личностных реакций. И эти эмоции должны быть приняты самой женщиной, осознаны ей.

Совсем недавно ученые были убеждены, что плод в матке не способен ни к каким переживаниям, не говоря о том, чтобы помнить, что там с ним происходило. И только недавние исследования в области неврологии и психологии заявили о том, что развитие мозга и психики начинается сразу после зачатия. И огромное значение оказыва-

ет психоэмоциональное и умственное состояние родителей. Иными словами, степень тяжести и длительность состояния неопределенности и непринятия у матери напрямую влияет на формирование мозга и психики малыша. А значит, умение распознавать симптомы токсикоза, их интерпретировать и правильно на них реагировать — это шаг к появлению на свет счастливого и здорового индивида.

Таким образом, можно говорить о том, что беременная женщина на ранних сроках пребывает в состоянии неопределенности и под влиянием мощных процессов в ее организме (развития пренейта, перестроения организма женщины), она может получать сигналы в виде тошноты и рвоты, которые говорят о том, что она подавляет эмоции, либо находится в состоянии стресса от новости или боится принять однозначное решение.

Список литературы

1. *Добряков И. В.* Перинатальная психология. СПб.: Питер, 2015.
2. *Зи Гарри Ван Дер.* От зачатия до рождения и дальше. Беременность, роды, последствия родовой травмы: гомеопатическая поддержка и лечение. Новосибирск: Гомеопатическая книга, 2012.
3. *Панос Мэссимунд Б.* Домашняя гомеопатическая медицина или полное руководство по семейной гомеопатии. Новосибирск: Гомеопатическая книга, 2009.
4. *Абрамченко В. В., Коваленко Н. П.* Перинатальная психология: теория, методология, опыт. Петрозаводск: ИнтелТек, 2004.
5. *Верни Т.* Тайная жизнь ребенка до рождения / Пер. с англ. М.: Аква, 1994.
6. *Воловик В. М.* Рвота беременных как психосоматическое расстройство // Исследование личности в клинике и экстремальных условиях: Сб. науч. тр. СПбНИИ им. В. М. Бехтерева. Л., 1969.
7. *Грон Е. А., Иманалиева П. Г.* Тип психологического компонента гестационной доминанты у женщин с угрозой невынашивания в первом триместре беременности // Перинатальная психология и медицина: Сб. материалов конф. СПб.: ИАГ РАМН им. Д. О. Отта, 2001.

8. Гроф С. За пределами мозга / Пер. с англ. М.: Изд-во Трансперсонального института, 1993.

9. Добряков И. В. Клинико-психологические методы определения типа психологического компонента гестационной доминанты // Перинатальная психология и нервно-психическое развитие детей: Сборник материалов конференции / Под ред. И. В. Добрякова, Н. П. Коваленко. СПб.: ИАГ РАМН им. Д. О. Отта, Межрегиональная ассоциация перинатальной психологии и медицины России, 2001.

10. Захаров Р. И. Особенности психических расстройств при гестозах: Автореф. ... дисс. канд. мед. наук. Новосибирск, 2001.

11. Коваленко-Маджуга Н. П. Перинатальная психология. СПб.: ИД «Петрополис», 2010.

12. Филиппова Г. Г. Психология материнства. М.: Изд-во Института психотерапии, 2002.

ИНТЕЛЛЕКТ, ОТНОШЕНИЕ К НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ И ЛИЧНОСТНЫЕ ЦЕННОСТИ В РЕГУЛЯЦИИ ЛИЧНОСТНОГО ВЫБОРА*

Т. В. Корнилова

*Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова,
г. Москва; e-mail: tvkornilova@mail.ru*

Моральный выбор выступает разновидностью личностного выбора, в регуляции которого ведущую роль занимают личностные ценности, репрезентирующие нравственные основания отношения к другому человеку как высшей ценности и к личностному Я (Г. Л. Будинайте, М. И. Воловикова, Т. В. Корнилова, А. Б. Купрейченко, М. Хаузер, И. А. Чигринова и др.).

Работы, посвященные проблеме морального выбора и выполняемые на материале моральных дилемм (В. Знаков, J. Haidt, L. Kohlberg,

* Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ, проект № 13-06-00049.

и др.), направлены в основном на установление личностных предпосылок такого выбора как сформированных стадий автономной морали. Наше понимание принятия неопределенности, как общего модуса функционирования интеллектуально-личностного потенциала человека, привело к иному пониманию психологической регуляции так называемого морального выбора, когда верхним уровнем регуляции выступает самосознание отстаивающей свои ценности личности. и за предпочтениями выбора стоят динамические регулятивные системы — ДРС, интегрирующие в парциальных иерархиях и когнитивные, и личностные компоненты (Корнилова, 2013).

В ситуациях *морального выбора* ДРС имеют специфику, выражающуюся в том, что в них иерархизируются процессы соотнесения личностью ее ценностей и моральных норм в контексте требований и не только развития ситуации, но и личностного Я. Вместе с тем, как показали исследования Л. Колберга, переход к следующим стадиям «автономной морали» зависит от достигаемого человеком уровня интеллекта.

Ранее средствами структурного моделирования нами была верифицирована гипотеза о регулятивной роли уровней нравственного самосознания личности по отношению к эмоциональному интеллекту. Показано, что Принятие неопределенности обуславливает его уровни во взаимодействии с личностными переменными саморегуляции (Корнилова, Новотоцкая-Власова, 2009), и толерантность к неопределенности наряду с эмоциональным интеллектом и креативностью могут выходить на ведущие уровни регуляции личностного выбора (Павлова, Корнилова, 2012).

Целью представляемого сейчас исследования стало определение структурных взаимосвязей между интеллектом и компонентами самосознания личности, манифестирующими ценностное или макиавеллистское отношение личности к другому человеку, а также их совместной представленности в становлении, направленности и объяснении личностного выбора.

В исследовании предполагалась реконструкция личностных ценностей на основе моделирования в вербальных задачах возможности обоснований выбора. Для этого были разработаны *вербальные задачи*,

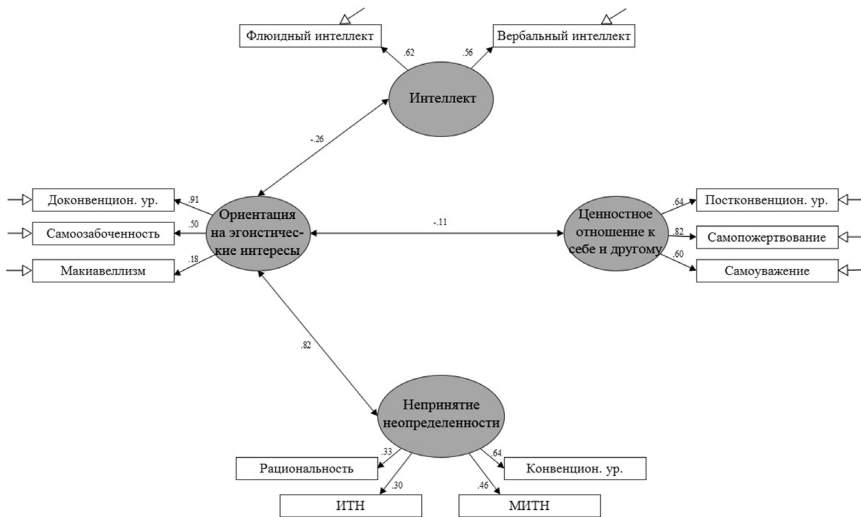
построенные по принципу моральных дилемм, которые предполагали возможность манипуляции другим человеком ради достижения собственных целей или отказ от такого отношения к другому человеку при межличностном взаимодействии (Корнилова, Чигринова, 2012).

Методики. Измерялись показатели *флюидного* и *вербального интеллекта* из Тестовой батареи ROADS (Корнилов, Григоренко, 2010); личностные свойства, манифестирующие латентные переменные Толерантности (Принятия неопределенности) и Интолерантности к неопределенности — опросники Личностные факторы принятия решений, Новый опросник толерантности к неопределенности (Корнилова, 2010), опросник С. Эпстайна (Корнилова, Корнилов, 2013); переменные стадий морального развития по опроснику «Справедливость–Забота» в апробации С. Молчанова; Макшкала в апробации В. В. Знакова.

Участники исследования: 371 студент факультета психологии МГУ, из них 72 мужчин и 299 женщин, средний возраст 19,8 ($\sigma = 2,7$). Гендерных различий в предпочтениях направленности выбора не было выявлено.

В исследовании установлено, что переменные, характеризующие выраженность интеллекта, автономной морали, ценностных отношений личности к себе и другому человеку, а также толерантности-интолерантности к неопределенности, рациональности и доверия интуиции функционируют в интегративных комплексах, которым соответствуют выделенные латентные переменные. Отношения между ними верифицированы в разработанных моделях. Один из аспектов полученных результатов, описанный в диссертационном исследовании И. А. Чигриновой, представлен на рис., демонстрирующем структурную модель взаимосвязей латентных переменных (даны в кругах).

Интеллект и Принятие неопределенности, связанное с Ценностным отношением к себе и другому, в качестве латентных переменных выступили предикторами выбора в сторону принятия неопределенности (другая модель). Показано, что более высокий интеллект не гарантирует ценностного предпочтения при моральном выборе, но во взаимодействии с Принятием неопределенности он выступает предиктором отказа от манипулятивного отношения к другому.



Структурная модель, связывающая Интеллект, Ориентацию на эгоистические интересы и Ценностное отношение к себе и другому

Ориентация на эгоистические интересы оказывает прямое влияние на предпочтение манипулятивного выбора, действуя в связях с переменными Непринятия неопределенности.

Лица с преобладанием Ценностного отношения к себе в большей мере ориентируются на личностные ценности, а также учитывают возможные последствия выбора и перспективы.

Получены доводы в пользу одновременного функционирования личностных ценностей противоположной направленности в качестве самостоятельных образований, а не как стадий автономной морали, предполагающихся в модели Колберга-Гиллиган. Это соответствует идеям самоопределения по отношению к личностным ценностям и парциальной регуляции выбора со стороны ДРС.

Использование динамической парадигмы как одной из методологических основ исследования позволяет судить о звене принятия неопределенности как об опоре процессов самоопределения, актуализирующихся при высоких показателях интеллекта и выраженном ценностном отношении к себе и другому.

В ситуации морального выбора однозначно развести осознаваемую и эмоциональную, интеллектуальную и личностную составляющие нельзя. Но можно предполагать процессуальные связи этих компонентов личностной регуляции выбора. Это было осуществлено в нашей специальной работе, в которой мы интегрировали в рамках комплексного анализа на одной и то же выборке испытуемых выявление предикторов личностного выбора, в качестве которых выступили и стадии автономной морали, и эмоциональный интеллект (Kornilova, Chigrinova, 2014).

Список литературы

Корнилов С. А., Григоренко Е. Л. Методический комплекс диагностики академических, творческих и практических способностей // Психологический журнал, 2010. Т. 31. № 2. С. 90–103.

Корнилова Т. В. Новый опросник толерантности-интолерантности к неопределенности // Психологический журнал. 2010. Т. 31. № 1. С. 74–86.

Корнилова Т. В. Психология неопределенности: Единство интеллектуально-личностной регуляции решений и выборов // Психологический журнал, 2013. Т. 34. №3. С. 89–100.

Корнилова Т. В., Корнилов С. А. Интуиция, интеллект и личностные свойства (результаты апробации опросника С. Эпстайна) // Психологические исследования. 2013. № 3 (11). URL: <http://psystudy.ru>

Корнилова Т. В., Чигринова И. А. Стадии индивидуальной морали и принятие неопределенности в регуляции личностных выборов // Психологический журнал. 2012. Т. 33. №2. С. 69–87.

Павлова Е. М., Корнилова Т. В. Креативность и толерантность к неопределенности как предикторы актуализации эмоционального интеллекта в личностном выборе // Психологический журнал. 2012. Т. 33. №5. С. 39–49.

Kornilova T. V., Chigrinova I. A. Personal values, moral development, and emotional intelligence in the regulation of choice in situations that involve interpersonal interactions // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2014. Т. 11. № 4. С. 56–74.

ЛИЧНОСТНЫЕ СВОЙСТВА РЕГУЛЯЦИИ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЙ У ЛИЦ С РАЗНЫМ ОПЫТОМ ЗАНЯТИЙ ПОДВОДНЫМ ПЛАВАНИЕМ С АКВАЛАНГОМ

А. И. Краснорядцева

*Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова,
г. Москва; e-mail: krasnoryadtseva@gmail.com*

Большая часть исследователей сходится во мнении, что понятие «риск» связано с той или иной степенью неопределенности, которая понимается как неопределенность относительно возможного результата действий человека (Козелецкий, 1979; Солнцева, Смолян, 2009); неуверенность в возможности достижения цели; ограниченность информации об объективных и субъективных условиях, возможных альтернативах и исходах (Канеман и др., 2005; Shafir, Tverski, 1992; Slovic, 2010; Ewans, 2012); вариативность, неповторяемость условий выбора (Зинченко, 2007); как риск в мышлении и как незаданность регулятивных профилей выбора (Корнилова и др., 2010; Корнилова, 1994, 2005).

Психологический анализ деятельности субъекта в ситуации высокой объективной неопределенности невозможен без обращения к проблеме субъективной неопределенности, понимаемой в широком смысле, как открытость и незаданность иерархий процессов регуляции индивидуальных выборов, а также изначальная незаданность форм и оснований решений, условий и критериев выбора, на которые опирается человек (Корнилова, 2013а, 2014а). Выбор как принятие решений (ПР) всегда связан с неопределенностью и опосредован функционированием динамических регулятивных систем, включающих разноуровневые процессы мотивационно-личностной и интеллектуальной регуляции (Корнилова и др., 2010), и новообразования, отражающие приложение субъектом интеллектуально-личностных усилий при ПР и возможность осознанного выстраивания личностью предпочтений того или иного выбора (Корнилова, 2013а).

Изучение процесса принятия решений является обширным направлением исследований в различных отраслях психологии, однако, в психологии спорта такие работы крайне малочисленны. По запросу «decision making» (принятие решений) в базе данных научных публикаций ScienceDirect поисковый сервер дает более 6560 результатов в разделе «Психология» (при поиске в названии, аннотации или ключевых словах), в то время как аналогичный поиск по запросу «decision making+sport» (принятие решений в спорте) — 68 результатов (1 %)*. Запрос «risk» (риск) дает 25826 результатов (в разделе «Психология»), а «risk+sport» (риск в спорте) — только 177 результатов в том же разделе (т. е. 0.69 % от общего количества публикаций, содержащих в названии, ключевых словах или аннотациях слово «risk»). Таким образом, исследования процесса принятия решений и восприятия риска в спорте (включая профессиональный, любительский, экстремальный) составляют лишь малую часть публикаций по проблемам риска.

Занятие экстремальными видами спорта связано с решением специфических неструктурированных проблем в условиях высокой неопределенности, где вероятностное прогнозирование исходов затруднено и соответственно не может быть построена эталонная модель рациональных выборов. Комплексный анализ процессов регуляции ПР в ситуациях неопределенности, с которыми сталкиваются представители экстремальных видов спорта, не может осуществляться лишь на материале игр и задач с известным количеством альтернатив, известными вариантами решения в рамках сравнения индивидуальных решений с идеалом рационального выбора в нормативных и перспективных моделях, а значит нужны другие методы и теоретические подходы к исследованиям.

Процессы принятия решений в условиях максимальной неопределенности могут быть поняты только посредством изучения активности субъекта по доопределению ситуации и уменьшению субъективной неопределенности, которое осуществляется в переживании

*Поиск для всех запросов был осуществлен по названию, аннотации или ключевым словам в разделе «Психология» в базе данных ScienceDirect (<http://www.sciencedirect.com>).

риска субъектом и проявляется в актах его принятия и осознания ответственности за свой выбор. Частью такого доопределения является построение образа ситуации, включающего восприятие риска как совокупность субъективных репрезентаций факторов риска и представлений о рискующем я.

Основной исследовательской задачей для нас был поиск взаимосвязей между интеллектуальными и личностно-мотивационными компонентами восприятия риска для жизни и здоровья, образующих динамическую регулятивную систему, отражающую новообразования в реализации субъектом его интеллектуально-личностного потенциала в ситуации неопределенности. В качестве объекта изучения был выбран риск для жизни и здоровья, т.к. при занятии экстремальными видами спорта негативные последствия решений, принимаемых субъектом, наиболее выражены именно в сфере здоровья.

Целью работы являлось исследование взаимосвязей между личностными особенностями и когнитивными репрезентациями риска для жизни и здоровья у представителей экстремальных видов спорта (на примере дайвинга — подводного плавания с аквалангом) с позиций модели мультипликативной и многоуровневой регуляции принятия решений в условиях неопределенности (Корнилова, 2003; Корнилова, 2015). Предполагалось: 1) у лиц, занимающихся дайвингом, могут быть выявлены особенности взаимосвязей личностных свойств — отношения к неопределенности, готовности к риску, рациональности, самоэффективности, стилей совладания с трудностями при принятии решений и др. — и когнитивных репрезентаций риска по сравнению с лицами, не вовлеченными в занятие данным видом спорта; 2) в зависимости от опыта занятия дайвингом характер связей между личностными свойствами и когнитивными репрезентациями риска будет различным.

Участники исследования: 156 мужчин: экспериментальная группа — 95 человек, занимающиеся подводным плаванием с аквалангом ($M = 39.1$, $\sigma = 7.55$), разделенная на три подгруппы в зависимости от опыта (новички, опытные дайверы и инструкторы); 61 человек — контрольная группа мужчин того же образовательного уровня ($M = 32.26$, $\sigma = 6.88$).

Для выявления личностных свойств использовались опросники: Личностные факторы принятия решений — ЛФР-21 (Корнилова и др., 2010), опросник Баднера (Корнилова, Чумакова, 2014б), Мельбурнский опросник принятия решений — МОПР (Корнилова, 2013б), опросник общей самооффективности (Шварцер и др., 1996). Для выявления самооценок склонности к риску применялась модифицированная методика Прямой самооценки А. Фернхема. С целью исследования когнитивных репрезентаций риска для жизни и здоровья использовался психометрический подход. В процессе обработки данных и проверки статистических гипотез применялись корреляционный анализ и непараметрические критерии (Манна-Уитни, Краскела-Уоллиса), реализованные средствами пакета SPSS Statistics 20.0 и MS Excel.

Результаты

Установлены различия в когнитивных репрезентациях риска у лиц с разным опытом занятия подводным плаванием с аквалангом. Значимые различия по данным личностных опросников обнаружены только между контрольной группой и опытными дайверами в виде меньшей выраженности непродуктивных стратегий совладания у последних.

Корреляционный анализ показал, что в зависимости от опыта занятий дайвингом когнитивные репрезентации общих рисков различным образом связаны со свойствами толерантности к неопределенности, рациональности, готовности к риску, самооценкой склонности к риску и стилями совладания, тогда как у не занимающихся подводным плаванием когнитивные репрезентации общих рисков не связаны с личностными особенностями.

Выраженность «нереалистичного оптимизма» при оценке собственных рисков в дайвинге связана с опытом: новички демонстрируют сравнительный оптимизм, тогда как инструкторы и опытные дайверы — сравнительный пессимизм, при наибольшей его выраженности у последних.

Таким образом, в рамках исследования показано, что восприятие риска для жизни и здоровья опосредуется и когнитивными ре-

презентациями, и личностными особенностями, а представители экстремальных видов спорта обладают специфической структурой этих свойств.

За восприятием одних и тех же рисков у лиц с различным опытом занятия подводным плаванием с аквалангом стоят разные системы связей между свойствами интеллектуальной и личностной сферы. А самосознание как высший уровень регуляции и самооценивание как его компонент оказываются по-разному включены в эти процессы. С позиции функционально-уровневой концепции несистематический характер обнаруженных связей может быть объяснен посредством гипотетического конструкта динамической регулятивной системы, в которой интеллектуально-личностное усилие субъекта по принятию неопределенности характеризуется шкалой новообразований. Различия, выявленные в структуре связей интеллектуально-личностных свойств, таким образом, могут быть интерпретированы как различия в уровне новообразований, складывающихся в актуал-генезе личностного выбора.

Список литературы

Зинченко В. П. Толерантность к неопределенности: новость или психологическая традиция // Вопросы психологии. 2007. Т. 6. С. 3–20.

Канеман Д., Словик П., Тверски А. Принятие решений в неопределённости. М.: Генезис, 2005. 544 с.

Козелецкий Ю. Психологическая теория решений / Пер. с польск. М.: Прогресс, 1979. 504 с.

Корнилова Т. В. Психология риска и принятия решений: Учеб. пособие для вузов. 2003. 286 с.

Корнилова Т. В. Мельбурнский опросник принятия решений: русскоязычная адаптация // Психологические исследования. 2013б. Т. 6. № 31. С. 4. URL: <http://psystudy.ru> (Дата обращения 20.11.2014)

Корнилова Т. В. Методологические проблемы психологии принятия решений // Психологический журнал. 2005. № 26(1). С. 7–17.

Корнилова Т.В. Перспективы динамической парадигмы в психологии выбора // Психологические исследования. 2014а. Т. 7. № 36. С. 2. URL: <http://psystudy.ru> (Дата обращения 02.12.2014)

Корнилова Т.В. Принцип неопределенности в психологии выбора и риска // Психологические исследования. 2015. Т. 8. № 40. С. 3. URL: <http://psystudy.ru> (Дата обращения: 13.07.2015)

Корнилова Т.В. Психология неопределенности: единство интеллектуально-личностной регуляции решений и выборов // Психологический журнал. 2013а. № 34(3). С. 89–100.

Корнилова Т.В. Риск и мышление // Психологический журнал. 1994. Т. №4. С. 20–32.

Корнилова Т.В., Чумакова М.А. Шкалы толерантности и интолерантности к неопределенности в модификации опросника С. Баднера // Экспериментальная психология. 2014б. Т. 7. №1. С. 92–110.

Корнилова Т.В., Чумакова М.А., Корнилов С.А., Новикова М.А. Психология неопределенности: Единство интеллектуально-личностного потенциала человека. М.: Смысл, 2010.

Солнцева Г.Н., Смолян Г.Л. Принятие решений в ситуации неопределенности и риска (психологический аспект): Сб. тр. ИСА РАН. 2009. Т. 41.

Шварцер Р., Ерусалем М., Ромек В. Русская версия шкалы общей самоэффективности Р. Шварцера и М. Ерусалема // Иностранная психология. 1996. № 7. С. 71–77.

Evans D. Risk intelligence. Springer Netherlands, 2012. 620 p.

Shafir E., Tversky A. Thinking through uncertainty: Nonconsequential reasoning and choice // Cognitive psychology. 1992. V. 24. № 4. P. 449–474.

Slovic P. The feeling of risk //Earthscan, London. 2010. 456 p.

СИТУАЦИИ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ НА СТАДИИ РЕПРОДУКТИВНОГО ВЫБОРА

Г. А. Кузнецова ¹, О. В. Магденко ²

¹ *Центр женского здоровья, г. Томск; e-mail: gala18091979@yandex.ru*

² *Медицинский центр «Авиценна», г. Новосибирск;
e-mail: olga_mag@academ.org*

В последнее время в российском обществе проблема неопределенности обсуждается в самых различных контекстах: политическом, социально-экономическом, демографическом, психологическом. Это объясняется усложнением связей между происходящими явлениями в стране, неоднозначностью причин и следствием различных событий: высокой смертностью, снижением уровня рождаемости, естественной убылью населения и распространенностью аборт. До сих пор проблема абортов воспринимается в репродуктивном выборе российских женщин, как приемлемый метод регулирования рождаемости. Поэтому ситуация неопределенности, осуществление репродуктивного выбора и принятие решения становятся актуальными проблемами изучения психологии личности.

Исследования различных сторон жизни человека в ситуации неопределенности получают все большее распространение как в отечественной, так и в зарубежной психологии. Проблема неопределенности рассматривается в самых различных плоскостях: личностных характеристик (S. Budner), межличностного взаимодействия (C. R. Berger, R. J. Calabrese), неопределенности представлений о себе (B. Butzer, N. A. Kuiper), организационных изменений и взаимодействий (P. Bordia, E. Hobman, E. Jones, C. Gallois, V. J. Callan), обоснования осуществленного индивидом выбора (Л. Фестингер) и т. д. Существуют и разнообразные трактовки ситуации неопределенности. Так, например, S. Budner рассматривает неопределенность, как новую, сложную или неразрешимую ситуацию; C. R. Berger, R. J. Calabrese как непредсказуемую; Л. Фестингер, исследует как ситуацию провоцирующую противоречие между когнициями; Д. Е. Берлайн, изучает

неопределенность, как содержащую неожиданные и комплексные стимулы; Р. Bordia определяет, как вызывающую субъективное ощущение трудности контроля ситуации.

А.Г. Асмолов отмечает важность ситуаций неопределенности как динамического резерва разнообразных путей развития [3, 4]. В концепции вероятностного функционализма Э. Брунsvика, основной смысл формулируется в следующих двух положениях: 1) среда, в которой живет и действует живой организм, неопределенна и непредсказуема по своей природе, и чтобы выжить, организм должен уметь приспосабливаться к этой неопределенности; 2) нет строго однозначных отношений между внешним воздействием и его периферическими, сенсорными эффектами в организме, с одной стороны, и центральными состояниями (потребностями) организма и его периферическими поведенческими эффектами, с другой стороны [7].

Таким образом, ситуацию неопределенности можно рассматривать с двух сторон: с одной стороны, в контексте состояния человека и его внутренних переживаний; а с другой стороны — в русле особенностей реагирования и поведения личности в условиях неопределенности [9].

Ситуация неопределенности на стадии репродуктивного выбора включена в динамику «активного» развития процесса деятельности личности. Как отмечает А.Л. Галин «...состояние неопределенности возникает и длительно переживается в период перехода от одного целостного представления в организации поведения к другому» [6].

Состояние неопределенности активизирует работу психических механизмов человека. В исследованиях М. Эптера, Дж. Кагана, З. Баумана, Е.Г. Луковицкой и др. делается акцент на когнитивном компоненте неопределенности [7, 10]. М. Эптер связывает осознаваемое переживание неопределенности с тем, в каком из двух противоположных друг другу метамотивированных состояний, представляющих собой субъективное объяснение собственной мотивации, находится личность. Эти состояния М.Эптер определил как телическое и парателическое. Личность в парателическом состоянии ориентируется на процесс, предпочитая переживания низкой значимости и высокой интенсивности. Личность в телическом состоянии ориентируется на важные и неизбежные цели и предпочитает переживания низкой

интенсивности, но высокой значимости. Ситуация неопределенности, в концепции М.Эптера, переживается как неприятная в телическом состоянии и доставляет удовольствие в парателическом [9].

С точки зрения проявления эмоций человеком психологи отмечают, что неопределенность вызывает различные отрицательные эмоции: страх, ненависть, тревогу, отвращение и т. п.

С точки зрения волевых характеристик ситуация неопределенности связана с субъективным контролем события со стороны личности. Чем более неоднозначна ситуация репродуктивного выбора, тем менее она воспринимается как подконтрольная субъекту.

На выбор стратегии преодоления в ситуации неопределенности, как указывает Л.И. Анцыферова, влияет способность к оценке ситуации [2]. Характер оценки во многом зависит от уверенности человека в собственном контроле ситуации и возможности ее изменения. В.А. Бодров отмечает, что отсутствие возможности и способности предсказывать развитие событий ведут к невозможности осуществления эффективного преодоления ситуации неопределенности [5].

Л.И. Анцыферова вводит термин «когнитивное оценивание», определяя его как некую активность личности, а именно «...процесс распознавания особенностей ситуации, выявление негативных ее сторон, определение смысла и значения происходящего» [2, С. 7]. От того, как у человека работает механизм когнитивного оценивания в ситуации репродуктивного выбора, по мнению Л.И. Анцыферовой, зависят стратегии, которые будет использовать человек при разрешении ситуации неопределенности.

Исследования, представленные Л. Анцыферовой [2], изучают жизненный мир личности и стратегии преодоления в ситуации неопределенности. Исследования психологов Х. Томэ и У. Леер [17], позволили выделить четыре типа личности, которые различаются поведением и особенностями эмоционального реагирования в условиях неопределенности [2, 17].

Личность первого типа ориентируется на достижения, на изменение окружающего мира, на использование шансов и апробирование собственных возможностей. Она заботится о сохранении и расширении социальных контактов, а в ее рассказах доминируют темы

борьбы за свое существование, стремление сохранить прежние интересы. Воспринимает себя как компетентное лицо, а собственное положение — как способное измениться в будущем. Личность имеет обширные планы на будущее.

Второй тип личности ориентирован в основном на внутренние изменения своего «Я» и частично — поведения.

Третий тип личности характеризует покорность судьбе, поведенческая, деятельная сторона выражена весьма слабо. Будущее не представлено.

Наконец, стиль реакции личности четвертого типа определяется чувством горечи и разочарования. Действительность репрезентируется так: «Весь мир отвернулся от меня». Вероятно, поэтому такие люди сопротивляются всему — не принимают советы, отвергают психологические консультации. У них нет никакой заинтересованности в будущем. Такие личности более всего нуждаются в психологической поддержке и помощи для выработки более адекватных стратегий поведения.

Все описанные выше поведенческие реакции в ситуациях неопределенности, последовательность их влияний на человека во временном масштабе могут быть дополнены также индивидуально-психологическими особенностями поведения, ценностью, смыслом рождения ребенка и адаптацией женщины в изменяющихся условиях существования.

Список литературы

1. Анициферова Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. 1994. Т. 15. № 1. С. 3–19.

2. Анициферова Л. И. Психология повседневности: жизненный мир личности и «техники» ее бытия // Психологический журнал. 1993. № 2. С. 3–16.

3. Асмолов А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. 768 с.

4. Асмолов А. Г. Оптика просвещения. М.: Просвещение, 2012.
5. Бодров В. А. Когнитивные процессы и психологический стресс // Психологический журнал. 1996. Т. 17. № 4. С. 64–74.
6. Галин А. Л. Состояния неопределенности и вдохновения творческом поведении человека. URL: www.db-is.net/
7. Кринчик Е. П. Психологические проблемы трудовой деятельности в ситуации неопределенности // Вестник МГУ. Серия 14 «Психология». 1979. №3. С. 14–23.
8. Луковицкая Е. Г. Неопределенность и отношение к ней: психологическое определение // Теоретические и прикладные вопросы психологии. Вып. 2. Ч. 2; СПбГУ, 1996. С. 53–62.
9. Луковицкая Е. Г. Социально-психологическое значение толерантности к неопределенности: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. СПб., 1998. 18 с.
10. Ротенберг В. С. Сновидения — мозг и деятельность мозга. URL: www.koob.ru
11. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса. СПб.: Ювента, 1999. С.152.
12. Bordia P., Hobman E., Jones E., Gallois C., Callan V.J. Uncertainty during organizational change: types, consequences, and management strategies // Journal of business and psychology. 2004. Vol. 18. № 4. P. 507–532.
13. Budner S. Intolerance of ambiguity as a personality variable // Journal of personality. 1962. Vol. 30. № 1. P. 29–50.
14. Buhr K., Dugas M.J. The intolerance of uncertainty scale: psychometric properties of the English version // Behaviour research and therapy. 2002. Vol. 40. P. 931–945.
15. Butzer B., Kuiper N. A. Relationships between the frequency of social comparisons and self-concept clarify, intolerance to uncertainty, anxiety, and depression // Personality and individual differences. 2006. Vol. 41. № 1. P. 167–176.
16. Ladouceur R., Gosselin R, Dugas M.J. Experimental manipulation of intolerance of uncertainty: a study of a theoretical model of worry // Behavior research and therapy. 2000. Vol. 38. P. 933–941.
17. Lehr U., Thomae H. Alltagspsychologie. Aufgaben. Methoden. Ergebnisse. Darmstadt, 1991.

КОММУНИКАТИВНЫЙ ПРИНЦИП КАК ВАЖНЫЙ ФАКТОР ДЛЯ ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ В ИЗМЕНЯЮЩИХСЯ СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Лю Цинь

Синьцзянский университет, г. Урумчи, Китай;

e-mail: liuqin5536@163.com

Процесс общения является одним из важнейших видов деятельности человека. Современное информационно-коммуникационное общество требует от человека освоения коммуникативной компетенции как главной и основной, чтобы успешно и эффективно взаимодействовать с другими людьми. На первый план выходит понятие личности. Проблемы общения и межличностных отношений связаны с вопросами коммуникативной сферы личности. Многие психологи рассматривали общение как важное условие психологического развития человека. Проблемой общения и коммуникативных особенностей занимались различные психологи во всем мире, в том числе Э. Берн (1972), Дж. Тойч (1978), А. А. Бодалёв (1983), В. Н. Мясищев (1995), Т. Гордон (1997), Е. П. Ильин (2008) и другие.

В этой работе мы обсудим важность коммуникативного принципа для личности в современных условиях с психолого-педагогического аспекта.

Категория коммуникативности является сегодня основной платформой, объединяющей методистов разных направлений и школ мировой методики. Пифо (1974) называет коммуникативность «сверхзадачей методики», А. Н. Леонтьев (1977) — «основным принципом теории речевой деятельности», У. Риверс (1978) — «целью и основным содержанием учебных действий» (Русский язык и литература..., 1990).

Принцип коммуникативности является одним из ведущих принципов обучения иностранному языку как цели и средству общения. Принцип коммуникативности находит свое выражение в решении проблем отбора и организации учебного материала, в построении

системы упражнений и разработке приемов обучения (Демьяненко 1984). Для того чтобы рационально организовать обучение или самообучение иностранному языку, т. е. определить оптимальную программу, содержание и средства обучения, необходимо четко определить коммуникативную цель обучения.

В теории коммуникации для обозначения субъектов коммуникативного процесса используется понятие «коммуникативная личность». Исходным понятием для изучения коммуникативной личности является, прежде всего, социологическое понятие личности. Личность — это системное качество человека, обусловленное его включенностью в систему социальных отношений и институтов, приобретенное индивидом в предметной деятельности и общении. Личность есть продукт развития индивида в обществе.

На сегодняшний день общепризнанным является положение о том, что ни одна психологическая структура, свойство, динамический паттерн не могут быть сформированы вне социального процесса коммуникации. Л. С. Выготский показал это в отношении развития высших психических функций, А. Н. Леонтьев, Рубинштейн, В. Н. Мясищев, Б. Ф. Ломов, А. Г. Асмолов и многие другие советские психологи определяют личность как социальное качество и подчеркивают детерминирующую роль коммуникации в процессах становления личности человека.

Личность как субъект общения включает в себя когнитивный, коммуникативный и деятельностный аспекты. Для краткости мы предлагаем в дальнейшем вести речь о коммуникативной личности, подразумевая, что коммуникация сопряжена с когнитивным и деятельностными компонентами. Подобная структура личности обуславливает речемыслительную деятельность человека и взаимодействие индивидов в контексте коммуникативной ситуации. В процессе функционирования описанного механизма формируются и развиваются компетенции коммуникативной личности, включающие в себя необходимые знания, навыки, умения и способы деятельности. Известно, что знание языка вовсе не означает владение языком в конкретных коммуникативных ситуациях. Таким образом, формирование компетенции неотделимо от процессов деятельности и взаимодействия

(в том числе общения, коммуникации). Термин же «компетентность» понимается нами в этом контексте как частная реализация компетенции или ее отдельных аспектов в условиях конкретной ситуации. Компетенции, обеспечивающие эффективную коммуникативную деятельность, включают в себя языковые и фоновые знания, владение коммуникативными умениями и стратегиями, обладание способностью к взаимодействию и наличие определенных личностных качеств, опираются на предыдущий коммуникативный опыт и подкрепляются мотивацией, необходимой для осуществления общения и взаимной деятельности. Полагаем, что в центре внимания современного языкового образования находится процесс формирования и развития коммуникативной личности в совокупности необходимых компетенций, способствующих реализации различных видов (коммуникативного) взаимодействия, а также формированию готовности активно участвовать в процессах коммуникации как элементах общечеловеческой культуры.

Итак, ориентация на развитие коммуникативной личности в процессе языкового образования позволяет уточнить задачи обучения иностранным языкам на современном этапе. Уже давно исследователи признали тот факт, что в центре внимания процесса обучения стоит не только изучение языка как такового, но и обучение коммуникации посредством иностранных языков. Согласно идеям А. Н. Пассова, учебный процесс по принципу коммуникативности имеет следующие признаки: мотивированность, целенаправленность, личностный смысл, индивидуальность отношений, речемыслительная активность, взаимодействие и т. д.. Все эти признаки способствуют формированию познавательной самостоятельности учащихся, развитию их логического, критического и творческого личного мышления.

Следование принципу коммуникативности также предполагает организацию активной творческой личности учащихся: постоянное обращение к языку как средству общения, широкое использование коллективных форм работы, внимание к проблемным ситуациям, отражающим интересы обучающихся, и творческим видам заданий, представлению учебного материала на основе речевых интенций, параллельное усвоение грамматической формы и ее функции в речи.

Принцип коммуникативности позволяет учащимся превращать языковые знания в речевые навыки и умения в процессе изучения иностранного языка для общения, таким образом, безусловно стимулирует формирование коммуникативной личности учащихся.

Список литературы

1. Колесников А. А. Структура коммуникативной личности и ее развитие средствами иностранных языков в профильной школе // Иностранные языки в школе. 2013. № 5. С. 2–9.
2. Муравьева О. И. Психология коммуникативной компетентности: Учебник. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2012. 160 с.

ШКОЛЬНОЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И СОЦИАЛЬНАЯ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТЬ. ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

М. И. Мазур

ОЦ «Горностай», г. Новосибирск; e-mail: mazurmasha@gmail.com

Признание уникальности человека не означает, что общество готово создать условия, благоприятствующие ее развитию. Часто педагогические системы, создаваемые в различных учебных заведениях, потому и называются инновационными, что пробивают себе путь, структурируя образовательную среду как средство реализации потенциала учащегося.

Мудрый Конфуций предостерегал: «Не дай Вам Бог жить в эпоху перемен!» Но обозримое время состоит из сплошных перемен и стохастических процессов. Этот поток стремителен и непрерывен. Целью нашей статьи не является описание всех категорий стрессоров окружающих двух основных участников образовательного процесса, о которых пойдет речь. Учитель и ученик живут в существующем времени и обществе. И, как любой человек,

ощущают неопределенность как непреходящее и, практически, естественное состояние.

Разумеется, трудно оспорить, что противоречия и инновации способствуют развитию социальных систем и отдельных личностей. Но динамика внешней среды, инновационные процессы подчас не дают человеку возможности остановиться для рефлексии, которая дала бы ему возможность осознанно перейти на новый качественный уровень.

Мы будем говорить об учителях математики и их воспитанниках, хотя многое можно отнести и к преподавателям других предметов. Одним из аргументов в пользу выбора именно этого школьного предмета может быть названо пристальное внимание общественности к школьному математическому образованию, создание концепции такового и назначение на ноябрь 2015 г. Всероссийского съезда по школьному математическому образованию.

Начнем с того, что необходимость быстро ориентироваться в обстановке, выходить из непредвиденных ситуаций, всем очевидна и продекларирована при обучении в программных документах всех уровней. В то же самое время Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) предписывает школьному учителю на пару лет вперед описать поурочно основные деятельности как свою, так и учащегося. При этом деятельность педагога — это сплошная полифония. Индивидуализация учебного процесса требует от педагога реагировать на новое, не забывать классических подходов в науке, постоянно разрешать новые педагогические ситуации, выбирать стратегии и тактику образования уже не группы детей, а каждого ученика в отдельности. Считается, что развитие профессиональной педагогической деятельности заключается в формировании составляющих ключевых компетенций, одна из которых адаптивная функция, в том числе умение предвидеть неопределенность событий [1, 27]

Теперь вспомним, что мы договорились, что речь идет об учителе математики. Математику как никому, на наш взгляд, сложно существовать в ситуации когда то, что вчера было принято, считать безусловно «правильным», сегодня может стать совсем «неправильным».

Это связано с определенными канонами самой науки. Есть и другой аспект сложности в преподавании математики. Известный математик Дьёрд Пойа, который много работал со школьными учителями, не видел никакого другого способа научиться решать задачи, кроме как просто решать их.

Остаться один на один с задачей растущий человек должен неоднократно. Для этого, как и для усвоения достаточно большого количества знаний и умений необходимо время, спокойная обстановка. Отсутствие таковых невозможно заменить никакими универсальными или коммуникативными компетенциями.

Одновременное существование противоположных тенденций: желания перевести деятельность учителей и учащихся в проекты, с конкретным продуктами, ограничены во времени и часто дискретные, с одной стороны, необходимости развивать непрерывное, насыщенное образование, углубляясь в осмысление математической культуры, международного языка общения, — с другой. Непонимание большей частью учеников, практически до выпускных классов, что процесс обучения математики не может быть фрагментарным, клиповым, а последние задания ЕГЭ рассчитаны на более серьезное математическое образование, приводит учителя «с одной стороны, в поиск смысла происходящего и разрешение возникающих неопределенности педагогических задач, с другой, — к разочарованию, напряжению при невозможности найти необходимое решение» [2, 130].

Из собственных наблюдений мы видим, что с дихотомией таких социальных явлений с успехом справляются учителя с харизмой, интересные для своих учеников с самого начала. Когда на раннем этапе предмет и учитель сливаются у школьников в единое целое, за тем приходит привычка получать навык постоянной интеллектуальной работы, самоорганизации и самодисциплины. Айвен Нивен канадско-американский математик, специалист в теории чисел, очень остроумно заметил, что математику нельзя изучать, наблюдая, как это делает сосед.

Посмотрим, может ли содержание самого предмета помочь ученикам в ситуации неопределенности?

Современный школьный курс за последние годы взял серьезную ориентацию на знакомство с комбинаторикой, введением в теорию вероятности, математическую статистику.

Три недели назад мы вели наблюдение за большой группой (70 человек) семи и восьмиклассников из специализированных математических классов Новосибирской области, которые под руководством старшеклассников и учителей математики два дня изучали на практике стратегии в теории игр, слушали лекции о равновесии Нэша и других принципах оптимальности.

Напомним, что теория игр — это математический метод изучения оптимальных стратегий в играх. Под игрой понимается процесс, в котором участвуют две и более сторон, ведущих борьбу за реализацию своих интересов. Каждая из сторон имеет свою цель и использует некоторую стратегию, которая может вести к выигрышу или проигрышу — в зависимости от поведения других игроков. Теория игр помогает выбрать лучшие стратегии с учетом представлений о других участниках, их ресурсах и их возможных поступках. Метод используется в экономике, биологии, входит в политику, социологию, как теория математических моделей принятия оптимальных решений в условиях конфликтов, изучающая закономерности конфликтных ситуаций и разрабатывающая методы оптимизации социального поведения.

Разумеется, перенос стратегий из теории требует адаптации к жизненным ситуациям, но владение ими приносит по нашим наблюдениям, подросткам пользу в выходе из бытовых ситуаций, коммуникативную грамотность и возможность договориться с самим собой.

Многие годы в большинстве школ России незаслуженно мало внимания обращалось на предмет «Геометрия». Это не только раздел математики. Многолетняя практика автора статьи доказывает, что качественно организованное изучение геометрии позволяет воспользоваться плодами такой работы вполне «гуманитарным» ученикам.

В основу построения геометрии положен аксиоматический метод — способ построения научной теории, при котором какие-то положения теории избираются в качестве исходных, а все осталь-

ные ее положения выводятся из них чисто логическим путем, посредством доказательств. И хотя в естествознании, социально-гуманитарных и инженерно-технических науках этот метод занимает подчиненное положение по сравнению с другими когнитивными методами, для нас совершенно очевиден тот факт, что интеллектуальная привычка отталкиваться от системы непротиворечивых постулатов (ценностей и установок) помогут человеку осуществить выход из критической ситуации, не впадая в депрессию, аналитически обосновать самому себе, что изменить свое отношение к ситуации иногда полезнее, чем тщетно пытаться изменить этот феномен.

Недаром же аксиоматический метод после применения в геометрии (от «Начала» Евклида до аксиоматики Д. Гильберта) перешел вместе с Дж. Пиано в аксиоматику натуральных чисел, а за тем был использован для спасения теории множеств после нахождения парадоксов.

Умение анализировать как учебные, так и личностные ситуации, видеть причины и следствия, опираясь на непротиворечивые исходные позиции, позволяет учащимся выстраивать надежные коллегиальные отношения сотрудничества, что в свою очередь выводит их из стрессов в ситуации неопределенности, неизбежного знакового явления современного общества.

Список литературы

1. *Ефремов О. Ю.* Педагогика: Учеб. пособие. СПб.: Питер, 2010. 352 с.
2. *Кригер Е. Э.* Источники неопределенности в современной педагогической деятельности // Мир науки, культуры и образования 2014. № 1 (44). С. 129–131.
3. *Соловьёв А. А.* Социальная неопределенность и образование // Известия волгоградского государственного технического университета. 2013. Вып. 9 (112). Т. 13. С. 20–21.
4. *Бердникова А. Г., Мазур М. И.* Возможности развития системного мышления ученика на уроках математики // Universum: Психология и образование: Электрон. научн. журн. 2015. № 8 (18)

ЛИЧНОСТЬ: МЕХАНИЗМЫ СОГЛАСОВАНИЯ В СИТУАЦИИ ВЫБОРА

А. А. Мартюшева

НГПУ, г. Новосибирск; e-mail: martyusheva.anna@inbox.ru

«Вызовы неопределенности как знак нашего времени» (Асмолов А. Г., Кривцова С. В.), «отсутствие универсальных ценностей», «утрата смысла» (Франкл В.) характеризуют современные условия социальной, экономической нестабильности общества [11].

В реалиях нашего времени все большее число людей соприкасаются с чувствами тревоги, несправедливости, бесцельности, бессмысленности, отчуждения, потерянности и пустоты («экзистенциальный вакуум») (Франкл В., Лэнгле А., Кривцова С. В., Алексеенкова Е. Г. и др.).

В ситуации двойной неопределенности, отсутствия внешних опор и внутренней неустойчивости, сама жизнь вынуждает человека сделать «решительный экзистенциальный выбор» (Кьеркегор С.) и обратиться к собственным ресурсам в поиске внутренней определенности, смысла, понимание которого помогает принимать адекватные сложившейся ситуации решения и ориентироваться в быстро изменяющемся мире.

По мнению представителей экзистенциально-аналитического подхода в психологии (Франкл В., Лэнгле А.), каждая ситуация несет в себе уникальный смысл, содержащий единственно верное решение. Конкретный смысл конкретной ситуации Франкл В. называет «требование момента», «призыв ситуации», который всегда адресован конкретному человеку. «Каждая ситуация — это призыв: сначала услышать, затем — ответить» [27], [18].

По Франклу В., смыслы уникальных ситуаций индивидуальны, уникальны. Но есть смыслы, относимые к типичным ситуациям, которые приняты и разделяются множеством людей, — эти смысловые универсалии Франкл В. называет «ценностями». Ценности и их иерархический порядок сохраняются и транслируются культурой.

Общепринятые ценности создают опору в ситуации выбора, облегчают принятие решения. Человек всегда волен ответить на «требование момента», принять или отвергнуть ценность, которая предлагается ему ситуацией.

Однако, в эпоху дефицита универсальных ценностей, по мнению Франкла В., Лэнгле А., универсальные ценности, пришедшие в упадок, могут входить в противоречие с уникальным смыслом, поэтому в процессе принятия решений человеку необходимо опираться на Person — ноэтическое (духовное) измерение («Внутреннее Я», глубинная духовная сущность человека), феноменологически определяемое как внутренний голос Совести, то, что «говорит во мне», голос интуитивного чутья, который обладает способностью обнаружить уникальный смысл [26].

Person (духовное измерение личностной структуры в антропологической модели Лэнгле А.) — это «свободное в человеке», является источником внутренней определенности, устойчивости перед лицом внешних трудностей, антропологической основой обретения смыслов и принятия аутентичных решений, проявляется как чувство внутреннего согласия по отношению к своим чувствам, желаниям, поведению.

Person характеризуется двойной феноменологической открытостью, интенциональной соотнесенностью с «иным» («направленность на»), проявляет себя в Диалоге (в интра- и интерпсихическом обмене содержаниями и ценностями). Person служит мостиком между «Я» и внешним миром [18. С. 389], [21].

В логике экзистенциально-аналитического подхода вопрос принятия решения в ситуации выбора находит разрешение, когда «Я» соотносится, согласуется, находится в Диалоге как с Person, так и с внешним миром [18. С. 389].

Вопрос о выборе — это всегда вопрос о смысле. «Единственно верное решение» находится там, где сходятся экзистенциальный смысл (запрос или ответ Person) и онтологический смысл (вызов ситуации).

Двойная открытость Person — «вовне» и «вовнутрь» (человек открыт по отношению к миру, и по отношению к самому себе) является

модусом существования человека. Обе эти реальности необходимо согласовывать, чтобы равновесие экзистенциального антагонизма не утрачивалось. Когда происходит нарушение равновесия в сторону внешнего мира, человек «перешагивает через себя», игнорирует собственные мысли, чувства и желания, собственное интуитивное чутье, доступ к Person затрудняется [18].

По мнению Франкла В., Лэнгле А., Бахтина М. М., Выготского Л. С. и др., актуализация экзистенциального смысла возможна лишь в Диалоге, на межиндивидуальной территории, в системе «Я-Ты».

Благодаря открытой феноменологической позиции участников возникает новая форма бытия — интерперсональное поле «между», переживаемое «мы», «генеративное поле», которое действует порождающее (Лэнгле А.) [18].

Принцип Диалога отражает «смысловое взаимодействие сознаний» (Бахтин М. М.) [19], [6], «сотрудничество сознаний» (Выготский Л. С.) [5. С. 165], «взаимодействие смыслов в культуре» (Леонтьев Д. А.) [15]. С точки зрения системного подхода, смысл возникает как результат-продукт самоорганизации при взаимодействии открытых саморазвивающихся систем (Клочко В. Е.).

Актуализация экзистенциального смысла, прикосновение к ценности в процессе феноменологического постижения смыслового устройства мира, а также в диалогическом общении с другим человеком как с Person возможно там и тогда, где и когда происходит «встреча» объективного и субъективного. С точки зрения системного подхода, момент встречи — общесистемный конструкт, феномен субъективно-объективного, внешне-внутреннего свойства, что в синергетике называется «параметры порядка» (Клочко В. Е.) [9].

В феноменологии неразрывное единство человека и мира, в котором субъект-объектная дихотомия преодолевается, притом сразу с обеих сторон: и со стороны «являющего себя» мира, и со стороны сознания, которое всегда направлено на мир (интенциональность сознания) выражено в понятии «Бытие-в-мире» (Хайдеггер М.), «жизненный мир» (Гуссерль Э).

Понятие «жизненный мир» связано с пониманием сознания как феномена «промежуточности», которое не являясь ни субъектом,

ни объектом, предстает как жизнепереживание в феноменологии Гуссерля Э. У Выготского Л. С. единство внешнего и внутреннего отражено в понятии «переживание» (принятого за динамическую единицу сознания), в котором внутренне сомкнуты слово, мысль и движущий ею мотив [7], [23]. Объективный мир не противоположен сознанию, а, наоборот, составляет вместе с сознанием «единый горизонт как интерсубъективное условие существования мира и сознания» [24].

В формуле «Бытие-в-мире» под «миром» понимается открытость, «просвет Бытия» (Хайдеггер М.), идеальная реальность (Франкл В.), культура как идеальный мир смыслов (Выготский Л. С.).

По мнению Франкла В., «личность живет не в замкнутой физической и социальной среде, а в открытом «мире» как реальности идеальной — духовном мире ценностей, значений и смыслов» [18. С. 72].

Идеальный мир смыслов понимается как культура (Выготский Л. С., Леонтьев Д. А.).

Ступить на «территорию» Диалога возможно только из позиции децентрации. Занять эту позицию, значит установить рефлексивную дистанцию по отношению к психофизическому измерению для соотнесения, согласования, диалога с Person.

Принятие аутентичного решения в ситуации выбора требует 1) понимание контекста ситуации, 2) распознавания собственных возможностей, 3) чувствования ценности, 4) согласования с Person.

Антропологические предпосылки: способности к самодистанцированию, самотрансценденции, к актуализации свободной воли, самоценность, самопринятие является условием доступа к Person, к самому себе.

Метод обнаружения экзистенциального смысла («смысл ситуации») (Франкл В.) [18].

1) Восприятие реальности

Восприятие реальности подразумевает соотнесение, согласование с жизненным контекстом: необходимо безоценочно констатировать факты, независимо от того нравятся они или нет. Кроме наличных фактов жизненная ситуация содержит скрытые возможности. Таким

образом, реалистическое восприятие включает как наличные факты ситуации, так и скрытые возможности.

Чтобы понять экзистенциальный смысл («смысл ситуации») требуется феноменологическая установка по отношению к самому себе и к миру — установка открытости по отношению к тому, что есть, к чему призывает ситуация, необходимо «повернуться к ситуации».

Реализуя установку, сначала необходимо «отставить в сторону» предыдущие знания, предубеждения, тревожные чувства, желания, ожидания, интересы, чтобы открыться тому, что есть.

Человек способен подняться над плоскостью биологических, психологических и социальных условий, занять позицию по отношению как к природному, социальному окружению, — внешней среде, так и витальному психофизическому внутреннему миру, — внутренней среде.

Согласно антропологической модели Франкла В., Лэнгле А. телесно-психическое измерение включает в себя влечения, аффекты, черты характера, когнитивный стиль. Духовное (личностное) измерение Person составляет мир ценностей и смыслов, свободы и ответственности человека.

Феноменологическая установка с психологической точки зрения означает занять позицию самодистанцирования, то есть установить рефлексивную дистанцию по отношению к психофизическому измерению (свобода «от») для соотнесения с Person (свобода «для»). Тем самым создать пространство для внутренней свободы.

В рефлексивной дистанции появляется две позиции: позиция познающего субъекта — «Я — наблюдатель» и позиция познаваемого объекта «Я — наблюдаемый».

В дистанцированной позиции для познающего субъекта «Я — наблюдатель» появляется возможность обеспечивать рефлексивный механизм саморегуляции, отражать, контролировать, организовывать и корректировать познаваемый объект «Я — наблюдаемый», а также принимать «говорение» Person.

Рефлексивная дистанция позволяет охватить одновременно полюс «субъекта» и полюс «объекта», благодаря чему человек оказывается способным занять позицию по отношению к самому себе и относиться к себе как к авторскому проекту [16].

Созданная в самодистанцировании когнитивная дистанция по отношению к себе освобождает человека для эмоционального соотнесения с миром в самотрансценденции.

2) Оценивание возможностей и 3) выбор самого ценного.

На следующем этапе происходит оценивание объективных возможностей, благодаря чему их ценности выстраиваются в определенную последовательность или иерархию.

В оценивании возможностей проявляется антропологическая способность к самотрансценденции, выражающая способность эмоционально откликаться, попадать в резонанс с ценностями.

Интуитивное чувство иерархии ценностей в какой-либо ситуации, ответственный выбор помогает осуществить «духовный глаз» совести, который видит наилучшую возможность, предоставляемую ситуацией (Франкл В.) [18. С. 460].

Экзистенциальный смысл (смысл ситуации) не следует путать с желаниями или спонтанным реагированием. «Влечения толкают человека; ценности притягивают» [27. С. 154], [18. С. 244]. В антропологической модели, которой придерживаются Франкл В, Лэнгле А., влечения соотносятся с психофизическим измерением, ценности с духовным (ноэтическим) измерением Person.

Сущностная черта экзистенциального смысла — свобода. Принуждение разрушительно для смысла [18. С. 252].

Лэнгле А. вводит понятие «персональные ценности», под «ценностями» понимает нечто, что человека затрагивает лично, касаемое конкретного человека в конкретной ситуации, воспринимаемое им как «благо».

Ценности глубоко внутренне затрагивают человека. Восприятие ценности понимается как «чувствование ценности», «прикосновение к ценности». «Специфика восприятия ценностей заключается в том, что их нельзя думать, их можно только чувствовать». Ценности притягивают внимание человека, обращают интенциональность («направленность на») Person на внешний объект, которому есть внутреннее соответствие. Ценности вызывают эмоции (от лат. «e-mover» — внутреннее движение, внутренняя взвол-

нованность) — впечатление, которое предмет производит на нас [18. С. 128].

Понимание выбора в экзистенциально-аналитическом подходе находит соответствие в культурно-историческом.

В логике культурно-исторического подхода (Выготский Л. С., Божович Л. И. и др.) выбор ценности связан с актуализацией свободной воли. Процесс свободного выбора осуществляется в поле борьбы аффектов (в значении целостной мотивационно-эмоциональной тенденции). В условиях борьбы противоположно направленных аффективных тенденций человек логически рассуждает, взвешивает, оценивает, представляет себе последствия выбора, вызывающих соответствующие аффективные переживания [20], [3].

Человек в борьбе переживаний отдает предпочтение одному из них, выбирает одну из возможностей, идею, в которой содержится аффективное отношение человека к выбранной возможности. Таким образом, решение находится там, где происходит «встреча «аффекта и интеллекта» (Выготский Л. С.).

Интеграция последствий позволяет решиться в пользу какой-то возможности. Необходимо почувствовать ценность одного из вариантов, эмоционально откликнуться, попасть в резонанс. Согласно Лэнгле А., чувство внутреннего согласия феноменологически проявляется как проявление Person.

Субъективное переживание «решение найдено», когда идея еще не осмыслена и не оформлена словесно определяется как феномен «эмоционального решения» (Тихомиров О. К. и др.). В исследованиях интеллектуальных эмоций в школе Тихомирова О. К., развивающих теоретическое положение Выготского Л. С. о единстве аффекта и интеллекта, экспериментально установлено, что нахождению решения, выполняющего функцию цели, предшествует эмоциональная активация. Эмоции «ставят задачу на смысл» и являются «чувственной тканью смысла» (Леонтьев А. Н.). Согласно смысловой теории мышления Тихомирова О. К. интеллектуальные эмоции осуществляют регуляцию мыслительной деятельности, сигнализируют о порождении смысловых новообразований [2].

В поле ясного сознания попадает только то, что имеет смысл. Эмоции «считывают» его и презентуют сознанию не сам смысл, а предмет, обладающий смыслом (Тихомиров О. К., Клочко В. Е.). «Свое, не ставшее пока своим, опознанное как конкретный предмет, обладающий особым сверхчувственным качеством, каковым и является смысл» [9].

Таким образом, смысл переживается человеком как интерес, направляет луч внимания к тому, что отвечает либо внутреннему запросу Person, либо «требованию ситуации». Если нечто лишено смысла, оно перестает существовать для человека [8], [14].

Смысл не всегда осознается человеком, и далеко не всякий смысл может быть выражен рационально. Смысл, выражающий отношение субъекта к объекту внимания, изначально переживается, лишь потом рефлексивируется, оформляется в словах. «Переживание», как первичный факт, необходимо перевести в вербальную форму в процедуре «означивания переживаний» (Выготский Л. С.). Через означивание собственных переживаний, человек научается осознанно относиться к своим эмоциям и мотивам, и выбирать те из них, которые ведут к принятию аутентичных решений.

Таким образом, в ситуации выбора необходимо:

- 1) обнаружить смысл, почувствовать ценность;
- 2) понять, раскрыть, «распаковать» смысл.

Принятие решения связано с актуализацией свободной воли. Основание свободной воли — диалогическое согласование личности с самой собой и с внешним миром. Воля, как воплощение персональной свободы, соотносится с совестью, благодаря чему свободное решение становится ответственным. Принятие аутентичного решения приводит к высвобождению витальной силы, появляется решимость действовать для воплощения выбранной ценности [18. С. 290].

4) Действие в ситуации.

Франкл В. считал, что в силу необратимости бытия человека в мире, человек несет ответственность не только за поиск, обнаружение собственного смысла, но и за его осуществление.

Опыт принятия и воплощения персонально обоснованного решения формирует внутреннюю устойчивость, уверенность в себе, опору перед лицом внешних трудностей, закрепляет связь между «Я» и Person.

Таким образом, в динамике диалогического согласования личности с самой собой и с внешним миром, когда объективный мир не противоположен сознанию, а, наоборот, составляет вместе с сознанием «Бытие-в-мире», проблема выбора снимается. Личность способна откликнуться на «требование момента», почувствовать, обнаружить единственно верное решение, которое уже содержится в конкретной жизненной ситуации. С феноменологических позиций необходимость в выборе отсутствует. «Бытие-в-мире» не имеет возможности выбора и не нуждается в нем» [22].

Становление личности, передача системы смыслов происходит в интерперсональной среде, согласно общему генетическому закону культурного развития личности Выготского Л. С. Личность не может состояться без связи поколений. Культурно-историческое наследие является одной из форм закрепления и передачи совокупного духовного опыта человечества.

Культура выступает своеобразным генофондом смыслов и программ, из которого человек извлекает смыслы своего существования. «Врастание в смысловой мир культуры, — единственный путь становления человеком» [13].

Список литературы

1. Алексеевкова Е. Г. Личность в условиях психической депривации. СПб.: Питер, 2009. 96 с.
2. Бабаева Ю. Д., Березанская Н. Б., Васильев И. А., Войскунский А. Е., Корнилова Т. В. О вкладе О. К. Тихомирова в методологию, теорию и экспериментальную практику психологической науки // Методология и история психологии. 2009. Т. 4. Вып. 4. С. 9–27.
3. Божович Л. И. Проблемы формирования личности. Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. 352 с.
4. Выготский Л. С. Психология развития человека. М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. 1136 с.

5. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений: В 6 т. Т. 1. Вопросы теории и истории психологии / Под ред. А. Р. Лурия, М. Г. Ярошевского. М.: Педагогика, 1982. 485 с.

6. *Гусельцева М. С.* Методологические кризисы и типы рациональности в психологии // Вопросы психологии. 2006. № 1.

7. *Завершинева Е. Ю.* Школа Л. С. Выготского: традиции и современность // Методология и история психологии. 2007. Т. 2. Вып. 4.

8. *Золотухина-Аболина Е. В.* О чувстве смысла. URL: http://www.existradi.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=615:chuvstva&catid=37:-1&Itemid=59

9. *Клочко В. Е.* Постнеклассическая наука и проблема объяснения в психологии // Методология и история психологии. 2008. Т. 3. Вып. 1. С. 165–178.

10. *Клочко В. Е.* Самоорганизация в психологических схемах: проблемы становления ментального пространства личности. Томск: Томский государственный университет, 2005. 174 с.

11. *Кривцова С. В.* Вызовы неопределенности и становление внутренней прочности личности в процессе онтогенеза (экзистенциально-аналитический подход) // Психологические исследования. 2015. 8(40). URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2015v8n40/1116-krivtsova40.html>

12. *Кривцова С. В., Лэнгле А., Орглер К.* Шкала экзистенции А. Лэнгле и К. Орглер // Экзистенциальный анализ. Бюллетень. М., 2009. С. 161.

13. *Кудрявцев В. Т.* На путях к вершинно-глубинной психологии // Вопросы психологии. 2006. № 5.

14. *Культурология: Учеб. пособие / Составитель и отв. ред. А. А. Радугин.* М.: Центр, 2001. 304 с.

15. *Леонтьев Д. А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. Изд. 2-е, испр. М.: Смысл, 2009. 487 с.

16. *Леонтьев Д. А., Аверина А. Ж.* Феномен рефлексии в контексте проблемы саморегуляции // Психологические исследования. 2011. № 2 (16).

17. Летуновский В. В. Экзистенциальный анализ. История, теория и методология практики: Дисс. ... канд. психол. наук. М., 2001.

18. Лэнгле А. Современный экзистенциальный анализ: история, теория, практика, исследования / А. Лэнгле, Е. М. Уколова, В. Б. Шумский. М.: Логос, 2014. 556 с.

19. Микрюкова Т. Ю., Шамовская Т. В. К вопросу о прогрессе современной психологии: Сб. научн. тр. SWorld // Материалы международной научно-практической конференции «Современные направления теоретических и прикладных исследований — 2012». Вып. 1. Т. 14. Одесса: Купrienko, 2012.

20. Носкова Н. А. Проблема выбора и психология возрастного развития человека // Вестник ПСТГУ IV: Педагогика. Психология, 2008. Вып. 3(10). С. 59–70.

21. Орлов А. Б., Шумский В. Б. Ноэтическое измерение человека: вклад Виктора Франкла в психологию и психотерапию // Психология. Журнал высшей школы экономики. 2005. №2. С. 65–80.

22. Папуш М. Психотехника экзистенциального выбора. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2001.

23. Петровский А. В., Ярошевский М. Г. История и теория психологии. В 2 т. Ростов н/Д: Феникс, 1996. 416 с.

24. Суворова А. Н. Введение в современную философию: Учебное пособие для студентов-психологов. К.: Б-ка Фонда содействия развитию психич. культуры, 2005. 132 с.

25. Франкл В. Воля к смыслу. М.: Апрель-Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. 368 с.

26. Франкл В. В борьбе за смысл. URL: <http://www.syntone.ru/library/books/content/3058.html>

27. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990г.

28. Шишова Н. В., Акулич Т. В., Бойко М. И. и др. История и культурология. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Логос, 2000 456 с.

**ОСОБЕННОСТИ СОВЛАДАНИЯ С СИТУАЦИЕЙ
НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ СУБЪЕКТАМИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА
НА СТАДИИ РЕФОРМИРОВАНИЯ**

Н. В. Минайчева

*ГАОУ ВПО МИОО, ГБУ МСППН, г. Москва;
e-mail: nminaycheva@yandex.ru*

Положение человека в современном мире характеризуется высоким уровнем динамики и многообразием инновационных процессов в различных сферах жизни. Непрерывный поток социальных изменений и потрясений, которые заполняют жизненное пространство личности и требуют умения справляться с нарастающей неопределенностью, трансформируют все социальное пространство, встраиваются в процесс социализации практически на всех его этапах, их влияние требует от современного человека новых способов опосредования всей системы своих представлений и переживаний. Актуальная ситуация может рассматриваться как вызов когнитивным способностям человека и в то же время ценностным основам его поведения. Соответственно, анализ когнитивных и поведенческих особенностей человека эпохи перемен невозможен без изучения той психологической реальности, которая отражает собственно сам процесс его столкновения и взаимодействия с изменяющейся действительностью. Представляется, что эта психологическая реальность наиболее адекватно характеризуется с помощью понятия «совладание» (coping), и не случайно, что сегодня данная проблематика, исходно сложившись в рамках исследований стресса и клинической психологии, приобретает все более отчетливое социально-психологическое значение. Последнее связано, как представляется, с двумя основными исследовательскими тенденциями: во-первых, с очевидным смещением восприятия процесса совладания от поведенческого к когнитивному «полюсу», а во-вторых — с наметившимся переходом от понимания «трудной ситуации» как объектив-

ного стресса, к ее интерпретации как чисто субъективной, то есть, той или иной «трудности», имеющей сугубо личностное значение. В этом контексте совладание суть динамический процесс, протекание которого определяется не только характеристиками самой ситуации и личностными особенностями субъекта, но их взаимодействием. Данное взаимодействие состоит в формировании комплексной когнитивной оценки, включающей в себя как интерпретацию субъектом ситуации, так и его представления о себе в ней. Следовательно, личностные и социальные ресурсы совладания целесообразно рассматривать именно с этой точки зрения.

Проводимая в настоящее время реформа системы московского образования, помимо прочих связанных с ней ожиданий, предоставляет уникальную возможность методологического поиска в психологии личности, фундаментального исследования совладания с ситуацией неопределенности, требующей от всех без исключения субъектов, задействованных в ней осуществления выборов и принятия решений, к которым многие из них оказались очевидно не готовы.

Следует отметить, что осуществляемая реформа включает в себя целый спектр инноваций: это и содержательные изменения — внедрение новых образовательных стандартов; и технологические — возросшие требования к использованию новых информационных технологий; и экономические — изменение системы финансирования образовательных институтов; и организационные — укрупнение, слияние различных образовательных учреждений. Причем последнее происходит как «по горизонтали» — слияние учреждений одного образовательного уровня, так и «по вертикали» — слияние в одно учреждение исходно различных по уровню организаций. Можно констатировать, что основное ядро идущего инновационного процесса в московском образовании составляют именно трансформации его институциональной структуры. Подчеркнем, что, согласно исследовательским данным, подобные инновации неминуемо вызывают сопротивление — как у их участников, так и со стороны других социальных групп [Анцыферова, 1994].

В основе подобного сопротивления очевидно лежат многие причины, которые сводимы к двум основным: на когнитивном уровне —

это возможная неадекватность понимания всей ситуации, а на аффективном — возможный страх итогового ущемления личных интересов [Белинская, 2009]. Добавим, что реформы образования, по сравнению с инновационными процессами в других социальных институтах, всегда имеют своим следствием повышенное сопротивление — в силу известного консерватизма системы образования в целом. Представляется, что протестные настроения в ситуации инновационных мер усилены также тем фактом, что реформы были начаты без учета социокультурного контекста, в частности — традиционно обостренно-ценностного отношения к образованию в целом, а также без масштабного предварительного их обсуждения с интеллектуальной элитой столицы.

Разумеется, в педагогической практике многих стран есть положительные примеры, достойные изучения и заимствования, без слепого копирования. В нашем образовании болевые точки возникли не из-за «порочности идеи» как таковой, а в результате совершенно некритичного внедрения отдельных элементов успешных систем развития образования в других странах, без соответствующих социально-экономических условий функционирования этих систем. Бесспорно, необходимость реформирования давно назрела, как под влиянием ряда субъективно российских факторов, так и с учетом объективных реалий, которые нельзя игнорировать. К ним относятся: смещение этапов и кризисных периодов в развитии детей, изменение стиля воспитания и межпоколенческих взаимоотношений в современной семье, изменение формата общения и особенностей взаимодействия между ребенком и сторонними взрослыми и т. п. Все они сконцентрированы вокруг двух глобальных изменений: стремительного развития технического прогресса и формирования информационного общества. Фактически можно говорить о том, что социальная ситуация развития человека во всех возрастах уже не может рассматриваться в отрыве от информационно-технологического компонента, и информационной социализации [Реан, 2006].

Тем не менее, возникшая в результате реформирования образования «зона неопределенности» сегодня воспринимается как «зона риска» и вызывает явное/неявное/актуальное/латентное сопротивле-

ние. Соответственно, вопрос о разработке критериев оценки эффективности происходящих изменений должен быть предварен изучением стратегий совладания с этой «зоной риска» у основных субъектов образовательного процесса: директоров, учителей, родителей. Представляется, что только на этой основе — детального понимания спонтанно реализуемых стратегий совладания (адекватных и неадекватных, адаптивных и дезадаптивных, проблемно- и эмоционально-ориентированных) с инновациями, как трудной ситуацией может быть реализована программа конкретных мер по повышению адаптации учителей как основных участников образовательного процесса.

Анализ подходов к оценке адаптивности показывает, что, определяя адаптацию как детерминируемый многими факторами процесс, в отечественных исследованиях чаще всего предметом оценки выступают субъектные стороны адаптации: мотивация, удовлетворенность, индивидуальный уровень тревожности, физическое и психофизиологическое состояние [Анцыферова, 1994]. Более функциональным представляется выделить два возможных направления исследований: первое, связанное с изучением изменений в системе ресурсов совладания и актуальных трансформаций процессов категоризации трудных ситуаций, и второе, ориентированное на анализ процессов совладания с возможными рисками самого процесса реформирования. Совладающее поведение (*coping behavior*) является одним из фундаментальных понятий в сфере психологии стресса и адаптации. Исследования показывают, что негативные последствия столкновения с трудными жизненными ситуациями могут быть смягчены адаптивными стратегиями их преодоления. Именно поэтому копинг-стратегии являются важным предиктором психологического благополучия, здоровья и успешности деятельности человека [Ларионова, 2002]. Полученные данные позволяют рассматривать копинг-стратегии в структуре саморегуляции как фактор обеспечения по меньшей мере некоторых ее важных этапов. Копинг-стратегии являются своеобразным медиатором, через который глубинные психологические конструкты обеспечивают саморегуляцию поведения в стрессовой ситуации, помогая справиться с ситуацией неопределенности и принятия решений.

Соответственно, прикладные задачи исследования совладающего поведения субъектов образовательного процесса в период реформирования системы образования могут быть сведены к следующим:

1. Разработка методического инструментария для выявления установок и мнений относительно реформ образовательной системы, специализированного под различные выборки (руководители, учителя, родители, возможно — учащиеся); пилотажное изучение выявленных установок.

2. Формирование на основе полученных данных батареи методик (количественных и качественных) для изучения особенностей стратегий совладания с возникающими трудностями у различных субъектов процесса. Выявление особенностей стратегий совладания, определив их возможную адаптивность/дезадаптивность; категоризация трудных ситуаций; определение основных факторов (личностных и социально-психологических) формирования у них «полярных» позиций по отношению к инновациям.

Очевидно, что неоднозначность, противоречивость и недостаточность имеющихся на сегодняшний день эмпирических данных не позволяет составить эффективные программы адаптационных мероприятий (тренингов, семинаров, мастер-классов, et cet.) с достаточной вариативностью обеспечивающих повышение эффективности проводимых в системе московского образования инноваций и требует проведения дополнительных системных исследований.

Список литературы

1. *Анциферова Л. И.* Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование и психологическая защита // Психологический журнал. 1994. Т. 15. № 1. С. 3–18.
2. *Белинская Е. П.* Совладание как проблема социальной психологии// Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2009. №1(3).
3. *Ларионова С. А.* Социально-психологическая адаптация личности: теоретическая модель и диагностика. Белгород, 2002. 198 с.

4. Реан А. А., Баранов А. А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика. СПб.: Прайм Евро Знак, 2006. 479 с.

**«ПОЗИТИВНАЯ ТРИАДА» — ТОЛЕРАНТНОСТЬ
К НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ, КРЕАТИВНОСТЬ
И ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ —
В РЕГУЛЯЦИИ ЛИЧНОСТНОГО ВЫБОРА ***

Е. М. Павлова

*Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова,
г. Москва; e-mail: pavlova.lisa@gmail.com*

Многообразные подходы к принятию решений и выбору имеют общим звеном представление о преодолении неопределенности как ключевой характеристике его психологической регуляции. В подходе Т. В. Корниловой модель множественной регуляции выбора предполагает, что динамические регулятивные системы (ДРС), опосредствующие функциональную регуляцию акта выбора, задают не его направленность (это происходит на уровне самосознания личности, отвечающей за свой выбор), а определяют условное местоположение принятого решения в системе координат как точки в трехмерном пространстве, где его психологические характеристики отражают степень включенности интеллектуальных и личностных компонент, а также проявление в новообразованиях приложенных человеком усилий при преодолении неопределенности (Корнилова, 2013; Корнилова, и др., 2010).

Общая гипотеза о принятии и преодолении неопределенности человеком при его опоре на свой интеллектуально-личностный потенциал (Корнилова, 2011; 2013) позволяет поставить задачу изучения роли эмоционального интеллекта и креативности на основе представления о ДРС, интегрирующих разные процессы регуляции личностного выбора в условиях неопределенности.

* Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ №13-06-00049.

Предположение о единстве функционирования интеллектуально-личностного потенциала человека предполагает взаимодействие интеллектуальных и личностных компонент, в частности, креативности и эмоционального интеллекта. На разнообразном материале было показано, что креативность, эмоциональный интеллект и принятие неопределенности связаны (Averill, 2000; Zenasni, et al., 2008; Pavlova, Kornilova, 2012; Kornilova, Kornilov, 2010; Павлова, Корнилова, 2012; Корнилова, Смирнов, 2012; Корнилова, Новотоцкая-Власова, 2009; Корнилова, и др., 2010; и др.), однако открытым для изучения остается вопрос об их роли как предикторов выбора в выборках представителей творческих профессий. Различия в креативности, эмоциональном интеллекте и толерантности к неопределенности описаны для представителей разных творческих профессий, но только с точки зрения высоты различных показателей (Сергиенко, и др., 2010; Корнилова, и др., 2011; Корнилова, Смирнов, 2012; и др.). Актуальным с точки зрения концепции функционально-уровневой регуляции решений и выборов становится выявление особенностей функционирования когнитивных и личностных составляющих в предполагаемых динамических регулятивных системах (Корнилова, и др., 2010; Новикова, Корнилова, 2012; Чумакова, 2013).

Изучение личностного выбора возможно на материале так называемых вербальных задач, в частности реализованном Р. Стернбергом при изучении практического интеллекта (Стернберг, и др., 2002). Нами в вербальных задачах была смоделирована возможность выборов альтернатив, которые позволяли бы нам «схватывать» тенденцию использовать эмоциональный контекст при наступающем или не наступающем разрешении неопределенности ситуации. При использовании этого методического подхода, ведущие процессы в так представленной регуляции выбора могут выступать в качестве эмпирически выявляемых предикторов выбора.

Нами была выдвинута *гипотеза*, согласно которой, в регуляции личностного выбора у представителей творческих профессий предикторами использования эмоционального контекста в вербально заданных ситуациях выступают креативность, эмоциональный интеллект и толерантность к неопределенности, при этом, у творческой

личности в разных ситуациях усиливается регулятивная роль каждого из этих свойств.

Процедура и методы

В качестве *участников исследования* выступили представители творческих профессий: студенты «творческих» вузов и профессионалы (всего — 143 человека):

1. 90 *студентов творческих вузов* в возрасте от 18 до 46 лет ($M = 23.52$, $SD = 4.69$), 47 женщин и 41 мужчина, а именно:

a. 36 студентов МГК им М.И. Чайковского в возрасте от 20 до 32 лет ($M = 23$, $SD = 2.57$), 19 женщин и 17 мужчин;

b. 29 студентов режиссерских факультетов ГИТИС—РУТИ и ВГИК в возрасте от 19 до 46 лет ($M = 25.31$, $SD = 5.52$), 9 женщин и 20 мужчин;

c. 24 студента Литературного института им. М. Горького в возрасте от 18 до 45 лет ($M = 22.13$, $SD = 5.56$), 20 женщин и 4 мужчины.

2. 53 *состоявшихся представителя творческих профессий* в возрасте от 25 до 68 лет ($M = 45.54$, $SD = 10.42$), 11 женщин и 42 мужчины, а именно:

a. 18 композиторов в возрасте от 30 до 56 лет ($M = 44.61$, $SD = 8.28$), 3 женщины и 15 мужчин;

b. 13 режиссеров в возрасте от 25 до 68 лет ($M = 38.50$, $SD = 11.48$), 4 женщины и 9 мужчин;

c. 22 писателя в возрасте от 30 до 67 лет ($M = 50.14$, $SD = 9.37$), 4 женщины и 18 мужчин.

В исследовании использовались следующие *методики*:

Для диагностики направленности *личностного выбора* использовался метод вербальных задач (Павлова, Корнилова, 2012), в которых на основе выбора испытуемых линии поведения в гипотетических ситуациях взаимодействия с близким другом, знакомым, начальником и понимания себя диагностируется тенденция испытуемого полагаться на эмоциональный контекст.

Показатели *толерантности к неопределенности* диагностировались с помощью Нового опросника толерантности к неопределенно-

сти — НТН (Корнилова, 2010), состоящего из трех шкал: толерантность к неопределенности (ТН), интолерантность к неопределенности (ИТН) и межличностная интолерантность (МИТН).

Эмоциональный интеллект диагностировался с помощью опросника ЭмИн (Люсин, 2009), состоящего из следующих шкал: понимание чужих эмоций, управление чужими эмоциями, понимание своих эмоций, управление своими эмоциями и контроль экспрессии, и общие шкалы межличностного и внутриличностного эмоционального интеллекта (МЭИ и ВЭИ соответственно), а также шкалу способности к пониманию и управлению своими эмоциями и шкалу управления своими и чужими эмоциями. Для целей регрессионного анализа использовались шкалы МЭИ и ВЭИ.

Креативность диагностировалась с помощью двух методик, в которых испытуемому необходимо создать креативный продукт на заданную тему: придумать названия к шести карикатурам в методике Креативные заголовки (Sternberg, The Rainbow Project Collaborators, 2006; Павлова, Корнилова, 2012), и написать за 10 минут короткий творческий рассказ на одну из заданных необычных тем в методике Креативные рассказы (Корнилов, Григоренко, 2010). Полученные креативные продукты оценивались экспертами по специально разработанным критериям, с последующим переводом экспертных оценок в единые показатели креативности в рамках IRT-подхода с использованием многоаспектной модели Раша (Linacre, 1989).

Для установления предикторов личностного выбора использовался метод биномиальной логистической регрессии, где зависимой переменной выступал выбор в вербальной задаче, а зависимыми — перечисленные выше показатели, вводимые в уравнение методом прямой селекции с использованием статистики Вальдовского.

Результаты

Согласно полученным результатам (представленным в табл.), предикторами выбора у студентов творческих специализация выступили: *ТН* в ситуации общения с близким другом, *креативность* (по методике Креативные рассказы) и *ВЭИ* в ситуации общения

со знакомым, *ВЭИ* в ситуации общения с начальством и оба вида *эмоционального интеллекта* при понимании себя (межличностный ЭИ — с отрицательным знаком). У творческих профессионалов предиктором личностного выбора выступили *МЭИ* в ситуации общения с близким другом, *МИТН* (с отрицательным знаком) в ситуации общения со знакомым, а также *ТН* и *креативность* (измеренная с помощью методики Креативные заголовки) в ситуации понимания себя.

	Творческие студенты	Профессионалы
Вербальная задача 1 (общение с близким другом)	ТН B = .080 Wald = 4.744 p = .029	МЭИ B = .175 Wald = 3.943 p = .047
Вербальная задача 2 (общение со знакомым)	Креативность B = .435 Wald = 3.909 p = .048 ВЭИ B = .175 Wald = 4.625 p = .032	МИТН B = -.142 Wald = 6.094 p = .014
Вербальная задача 3 (общение с начальством)	ВЭИ B = .195 Wald = 4.986 p = .026	
Вербальная задача 4 (понимание себя)	МЭИ B = -.284 Wald = 5.337 p = .021 ВЭИ B = .396 Wald = 7.016 p = .008	ТН B = .230 Wald = 6.381 p = .012 Креативность B = 2.822 Wald = 3.086 p = .079

Обсуждение результатов

Согласно полученным результатам, предикторами личностного выбора в пользу использования или игнорирования эмоционального контекста выступили эмоциональный интеллект, толерантность/интолерантность к неопределенности и креативность. Показано, что студенты, получающие образование по творческим профилям, в большей мере (в большинстве задач) при принятии решения опираются на внутриличностный эмоциональный интеллект, тогда как для состоявшихся профессионалов предикторами выступают более разнообразные свойства.

Толерантность к неопределенности выступила предиктором выбора в обеих выборках (в задаче, моделирующей общение с другом для выборки студентов, и в задаче, на понимание себя, — у профессионалов). Также, в обеих выборках предиктором выбора выступила креативности (измеренная, однако, с помощью разных, дополняющих друг друга, методик): в ситуации, моделирующей общение со знакомых на выборке студентов, и в ситуации понимания себя у профессионалов. Межличностный эмоциональный интеллект выступил предиктором также в обеих выборках, однако студентам творческих профессий он скорее мешает предпочтению альтернативы, связанной с учетом эмоционального контекста при понимании себя (тогда как в той же задаче положительным предиктором выступил внутриличностный эмоциональный интеллект). Наконец, только «творческие профессионалы» демонстрируют межличностную интолерантность в качестве предиктора с отрицательным знаком (т. е. при стремлении к ясности в межличностном взаимодействии, творческие профессионалы в меньшей степени имеют тенденцию к прояснению своих негативных эмоций в отношении неприятных им людей).

Согласно полученным результатам, креативность, эмоциональный интеллект и толерантность/интолерантность к неопределенности выступают в регуляции выбора «единым фронтом», при этом, в зависимости от контекста ситуации, у представителей творческих профессий разные свойства выходят на ведущий уровень соответствующих ДРС. Таким образом, гипотеза исследования принимается.

Выводы

1. У представителей творческих профессий, находящихся на разных стадиях профессионального роста, предикторами личностного выбора, направленного на использование или игнорирование эмоционального контекста, являются креативность, эмоциональный интеллект и толерантность/интолерантность к неопределенности.

2. В разных по контексту ситуациях, у творческой личности на ведущий уровень регуляции выбора выходят разные свойства.

Список литературы

1. Корнилов С. А., Григоренко Е. Л. Методический комплекс для диагностики академических, творческих и практических способностей // Психологический журнал. 2010. Т. 31. № 2. С. 90–103.

2. Корнилова Т. В. Динамическое функционирование интеллектуально-личностного потенциала человека в психологической регуляции решений и выборов // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 2011. № 1. С. 66–78.

3. Корнилова Т. В. Новый опросник толерантности-интолерантности к неопределенности // Психологический журнал. 2010. Т. 30. № 6. С. 140–152.

4. Корнилова Т. В. Психология неопределенности: Единство интеллектуально-личностной регуляции решений и выборов // Психологический журнал. 2013. Т. 34. № 3. С. 89–100.

5. Корнилова Т. В., Краснов Е. В., Павлова Е. М. Эмоциональный интеллект в системе предикторов личностного выбора // Познание в деятельности и общении: от теории и практики к эксперименту / Под ред. Барабанщикова В. А. и др. М.: Изд-во Института психологии РАН, 2011. С. 494–501.

6. Корнилова Т. В., Новотоцкая-Власова Е. В. Уровни нравственного самосознания, эмоциональный интеллект и принятие неопределенности: структурная модель // Вопросы психологии. 2009. Т. 6. С. 60–70.

7. Корнилова Т. В., Смирнов С. Д. Толерантность к неопределенности и креативность у преподавателей и студентов // Вопросы психологии. 2012. № 2. С. 117–126.

8. Корнилова Т. В., Чумакова М. А., Корнилов С. А., Новикова М. А. Психология неопределенности: единство интеллектуально-личностного потенциала человека. М.: Смысл, 2010. 334 с.

9. Люсин Д. В. Опросник на эмоциональный интеллект ЭМИн: новые психометрические данные // Социальный и эмоциональный интеллект: От процессов к измерениям / Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М.: Изд-во Института психологии РАН, 2009. С. 264–278.

10. Новикова М. А., Корнилова Т. В. Самооценка интеллекта в структурных связях с психометрическим интеллектом, личностными свойствами и академической успеваемостью // Психологические исследования, 2012. Т. 5. № 23. С. URL: <http://www.psystudy.com/index.php/num/2012v5n23/686-novikova23.html>.

11. Павлова Е. М., Корнилова Т. В. Креативность и толерантность к неопределенности как предикторы актуализации эмоционального интеллекта в личностном выборе // Психологический журнал. 2012. Т. 33, № 5. С. 39–49.

12. Сергиенко Е. А., Ветрова И. И., Волочков А. А., Попов А. Ю. Адаптация теста Дж. Мэйера, П. Сэловея и Д. Карузо «Эмоциональный интеллект» на русскоязычной выборке // Психологический журнал. 2010. № 1. С. 55–73.

13. Стернберг Р. Д., Форсайт Д. Б., Хедланд Д., Хорвард Д. А., Вагнер Р., Вильямс В. М., Снук С. А., Григоренко Е. Л. Практический интеллект. СПб.: Питер, 2002. 272 с.

14. Чумакова М. А. Личностная регуляция рационального выбора: развитие идеи единства интеллекта и аффекта // Психологический журнал. 2013. Т. 34. № 3. С. 119–125.

15. Averill J. R. Intelligence, emotion and creativity: From trichotomy to triunity / Handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace // Eds. by Bar-On R., Parker J. D. A. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2000. С. 363–376.

16. Kornilova T. V., Kornilov S. A. Intelligence and Tolerance / Intolerance for Uncertainty as Predictors of Creativity / Psychology in Russia: State of the Art. Scientific Yearbook // Eds. by Zinchenko Y. P., Petrenko V. F. Moscow: Lomonosov Moscow State University; Russian Psychological Society, 2010. С. 240–255.

17. Linacre J. Many-facet Rasch Measurement. Chicago: MESA Press, 1989.

18. Pavlova E. M., Kornilova T. V. Creativity and tolerance for uncertainty predict the engagement of emotional intelligence in personal decision making / Psychology in Russia: State of the Art. Scientific Yearbook, V. 5 // Eds. by Zinchenko Y. P., Petrenko V. F. M.: Moscow State University; Russian Psychological Society, 2012. С. 33–49.

19. Sternberg R. J., The Rainbow Project Collaborators. The Rainbow Project. Enhancing the SAT through assessments of analytical, practical, and creative skills // Intelligence, 2006. Vol. 34. № 4. С. 321–350.

20. Zenasni F., Besancon M., Lubart T. I. Creativity and Tolerance of Ambiguity: An Empirical Study // Journal of Creative Behavior. 2008. Vol. 42. № 1. С. 61–73.

НЕОПРЕДЕЛЕННОСТЬ: ПОДХОДЫ К АНАЛИЗУ КОНСТРУКТА

О. Н. Первушина, М. В. Злобина, Я. С. Звонарева

Новосибирский государственный университет

В современных психологических исследованиях все более настойчиво звучит тема человека в ситуации неопределенности. Большое количество исследований направлено на изучение отношения человека к ситуациям неопределенности и толерантность к неопределенности. Однако вопрос о том, что стоит за самим конструктом «неопределенность» остается открытым. Существует большое количество трактовок термина «неопределенность». Так, неопределенность может пониматься как ситуация неполноты информации [Ка-

неман Д., Словик П., Тверски А., 2005; Mclain D.L., 1993], сложная, динамичная, недетерминированная ситуация с несколькими вариантами действий субъекта [Солнцева Г.Н., Смолян Г.Н., 2009], внешние условия выбора и принятия решений [Лихачева Е. Ю., 2012] и др. Выделяются различные уровни и типы неопределенности. D. R. Bach и R. J. Dolan [2012] предприняли попытку объединить в единую теоретическую и терминологическую рамку различные исследования и концепции неопределенности. Авторы выделяют четыре типа ситуаций неопределенности: неопределенность сенсорной информации (неопределенность информации, поступающей через органы чувств и кодирующейся в нейронах головного мозга), неопределенность относительно состояния (неопределенность, исходящая из окружающей среды, например незнакомая обстановка), неопределенность правил (авторы говорят о правилах перехода между существующим состоянием и последующим; правила перехода могут быть описаны, например, как стимул-реакция в классическом павловском смысле) и неопределенность исхода (речь идет о неопределенности в отношении того, что произойдет в будущем, о количестве возможных исходов; такая неопределенность может быть посчитана количественно). Часто, когда речь заходит о неопределенности, важно иметь в виду разграничение неопределенности внешней и внутренней, на которое также указывает ряд авторов [Найт Ф.Х., 2003; Солнцева Г.Н., Смолян Г.Н., 2009; Корнилова Т.В., 2003].

В данной ситуации возникает вопрос, а что именно измеряют опросники толерантности к неопределенности. Ряд исследователей указывает, что разные методики, направленные на изучение толерантности к неопределенности, измеряют разные ее аспекты [Юртаева М.Н., 2011]. В нашем исследовании мы сравнили результаты, полученные на выборке 139 студентов факультета психологии НГУ по методикам МакЛейна и методике Баднера. В результате, полученные коэффициенты корреляции не превысили 0,5. Так, например, коэффициент корреляции между предпочтением неопределенности по МакЛейну и толерантностью к неопределенности по Баднеру составляет 0,25 на уровне значимости 0,002, а корреляция толерантности к неопределенности по МакЛейну и толерантности к неопреде-

ленности по Баднеру вообще отсутствует. Полученные нами низкие корреляции отношения к сложным задачам по МакЛейну и толерантности к неопределенности по Баднеру (0,26 на уровне 0,001) могут свидетельствовать о том, что ситуация неопределенности не всегда предстает как ситуация решения сложной задачи, так же, как и отношение к новизне (0,23 на уровне 0,004) не всегда можно рассматривать как отношение к неопределенности.

Нами была предпринята попытка прояснения того, что же стоит за конструктом неопределенности. Используя вариант методики неоконченных предложений, мы выявили, что ситуация неопределенности большинством испытуемых соотносится с необходимостью выбора, ассоциируется с ситуациями выбора и проблемой выбора. Отличие ситуации неопределенности от ситуации недостатка информации заключается, по мнению испытуемых, в том, что в ситуации неопределенности есть необходимость совершать выбор, даже при наличии достаточного количества информации. Ситуация неопределенности отличается в восприятии испытуемых также от сложных и противоречивых ситуаций. Таким образом, ситуация трактуется как неопределенная, если требует от человека принятия решения, совершения выбора, дальнейших действий. При этом задействованной оказывается эмоциональная сфера человека: ситуации неопределенности, как правило, вызывают чувство страха, тревогу, дискомфорт и другие негативные эмоциональные состояния.

Список литературы

1. Корнилова Т. В., Чумакова М. А. Шкалы толерантности и интолерантности к неопределенности в модификации опросника С. Баднера // Экспериментальная психология. 2014. Т. 7. № 1. С. 92–110.
2. Корнилова Т. В. Риск и принятие решений: психология неопределенности М.: Аспект Пресс, 2003.
3. Корнилова Т. В., Психология неопределенности: единство интеллектуально-личностной регуляции решений и выборов // Психологический журнал. 2013. № 34(3). С. 89–100.

4. Канеман Д., Словик П., Тверски А. Принятие решений в неопределенности: Правила и предубеждения. Харьков: Издательство Института прикладной психологии «Гуманитарный Центр», 2005. 632 с.

5. Лихачева Е. Ю. Преодоление ситуации неопределенности в имитационных играх: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2012.

6. Найт Ф. Х. Риск, неопределенность и прибыль. URL: <http://www.twirpx.com/file/1503512/>

7. Осин Е. Н. Факторная структура русскоязычной версии шкалы толерантности к неопределенности Д. МакЛейна // Психологическая диагностика. 2010. № 2.

8. Поддьяков А. Н. Неопределенность в решении комплексных проблем // Человек в ситуации неопределенности / Гл. ред. А. К. Болотова. Высшая школа экономики. М.: ТЕИС, 2007. С. 177–193.

9. Солнцева Г., Смолян Г. Принятие решения в условиях неопределенности и риска // Проблемы управления риском и безопасностью. Т. 41 / Труды Института системного анализа РАН. УРСС М, 2009. С. 266–280.

10. Юртаева М. Н. Когнитивно-стилевые и личностные характеристики толерантности к неопределенности: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Екатеринбург, 2011.

11. Bach D. R., Dolan R. J. Knowing how much you don't know: a neural organization of uncertainty estimates Nature Reviews // Neuroscience. 2012. № 13. P. 572–586.

12. Benjamin A. J., Riggio R. E., Mayes B. T. Reliability and Factor Structure of Budner's Tolerance for Ambiguity Scale // Journal of social behavior and personality. 1996.

13. Bors D. A., Gruman J. A., Shukla S. Measuring tolerance of ambiguity: Item polarity, dimensionality, and criterion validity // European Review of Applied Psychology. 2010. P. 239–245.

14. Daniel R., Wagner G, Koch K., Reichenbach J. R, Sauer H., Schlösser R. Assessing the neural basis of uncertainty in perceptual category learning through varying levels of distortion // Journal of Cognitive Neuroscience. 2011.

15. Mclain D. L. The Mstat-I: A New Measure of an Individual's Tolerance for Ambiguity, Educational and Psychological Measurement, 1993.

РОЛЬ МЕТАФОРЫ В СТАНОВЛЕНИИ ПСИХОСОМАТИЧЕСКОГО РАССТРОЙСТВА

Н. А. Протасова

*Тюменский государственный университет, г. Тюмень;
e-mail: amber_wolf@mail.ru*

По данным Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) от 38 % до 42 % пациентов, которые посещают кабинеты соматических врачей, относятся к группе «психосоматиков» (Малкина-Пых, 2005). Стоит отметить, что 22 % людей, предъявляющих жалобы психосоматического характера, занимают 50 % рабочего времени врача. Распространенность собственно психосоматических заболеваний среди населения трудоспособного возраста колеблется от 50 до 70 %.

Проблема связи соматических и психических аспектов человеческой природы является одной из фундаментальных и сложных проблем медицинских и биологических наук современности. Феномену психосоматических расстройств посвящено большое количество работ, в каждой из которых есть слабые стороны, которые подвергаются критике. В качестве примера, рассмотрим одни из самых известных концепций:

Характерологически ориентированные направления и типологии личности (Гиппократ, Гален, Э. Кречмер, У. Шелдон, Ф. Данбар и др.). Например, многие вопросы в рамках теории профилей личности являются открытыми. И одной из главных линий критики является указание на неясность в отношении механизмов влияния личностных черт на развитие болезни.

Психоаналитические концепции (З. Фрейд, Ф. Александер, и др.). Теории конверсии подвергаются критике за то, что для них характерна абсолютизация роли символизма и, что экспрессивные символические функции могут выполнять лишь те системы организма, которые находятся под контролем произвольной нервной системы (то есть прежде всего это органы чувств).

Личностно-ориентированные (А. Митчерлих, М. Шур, П. Сифнеос и др). Рассматривая, например, слабые стороны концепции алекситимии, нельзя не отметить, что существуют данные, согласно которым симптомы алекситимии встречаются и у больных с психопатологической симптоматикой. Однако их можно рассматривать как проявления вторичной алекситимии (то есть в этом случае они являются следствием изменения взаимоотношений со средой под влиянием уже имеющегося заболевания). В этой связи встает вопрос о дифференциации «первичной» алекситимии, как преморбидной особенности личности психосоматического больного, и «вторичной».

Теория стресса (Г. Селье и др). Теория экзогенной обусловленности болезней оказала значимое влияние на психосоматическую медицину, так как открыла путь к экспериментальному изучению вредных влияний среды на здоровье и болезнь человека, и на первых порах была поддержана научным сообществом. Несмотря на это, в наши дни эта теория подвергается критике ввиду признания, что болезнь возникает как продукт взаимодействия внешнего окружения человека и реакции самого организма, а не только под действием внешних факторов.

Если обратить внимание на роль метафоры в становлении психосоматического расстройства, стоит упомянуть работы, в которых рассматриваются семантические, лингвистические аспекты феномена телесности. Например, ряд работ, посвященных телесности, в которых присутствуют элементы лингвистического (семантического) анализа (Е. Ю. Артемьева, Г. Е. Рупчев, А. Ш. Тхостов, И. В. Журавлев, Д. В. Реут, Е. С. Никитина и др.). В частности, в исследовании Г. Е. Рупчева содержится внушительный блок лингвистической проблематики (в нем содержится описание метафоричности семантики внутренней телесности). Тем не менее, в ней не учитываются особенности нового, современного лингвистического взгляда на природу и сущность метафоры (Нагорная А.В, 2014). Лингвистически ориентированными являются многие части работ А. Ш. Тхостова. В совместной книге А. Ш. Тхостова, И. В. Журавлева (и др.) предлагается рассмотрение телесности как социального, психологического, языкового, культурного явления. А. Ш. Тхостов подчеркивает значимость изучения человеческого тела

как целостного психологического феномена, исследование социализации телесных функций и изучение механизмов патологии телесности. Под руководством А. Ш. Тхостова проведены исследования психологических и семиотических механизмов ряда психосоматических расстройств, таких как ипохондрия, эректильная дисфункция, бессонница, головная боль напряжения (Тхостов, 2007).

Несмотря на то, что в данных работах подчеркивается важность семиотических механизмов, ни в одной из работ не проводится анализ роли самой метафоры в становлении психосоматических расстройств. При этом метафора выступает не только средством описания уже существующих нарушений, она обладает рядом самостоятельных функций, изучение которых также может дать важный для анализа психосоматических расстройств материал. Например, В.К. Харченко подчеркивает, что метафора обладает уникальной информативностью, благодаря чему она является превосходным средством самовнушения и самовоздействия. По ее словам, «ауто-суггестивная функция метафоры открывает целую область интересных исследований, показывающих, что метафора, помимо прочих ее свойств и достоинств, обладает еще свойствами... психотерапевта» (Харченко, 2012).

Значимой в русле обращения к роли метафоры в процессе становления психосоматических расстройств является концепция Н. Пезешкиана, и введенное им понятие «органической речи». Он рассматривает психосоматическое расстройство как результат односторонней переработки конфликта через реакцию «бегство в тело»;

Согласно работам Н. Пезешкиана, слова программируют болезни тела, при этом эти разрушительные слова присутствуют в лексиконе всех людей. Именно эти слова Н. Пезешкиана объединяет в понятие органической речи (слова и выражения, прямо влияющие на физиологические органы человека). Им был впервые проработан вопрос, создает ли органическая речь болезнь или просто является сообщением о ней? Основываясь на результатах своих исследований, Н. Пезешкиан подчеркивает, что становление болезни начинается с того, что человек включает слова-разрушители в свою активную речь (закладывает программу конкретной болезни), и только потом возникает болезнь.

Но автор лишь констатирует наличие взаимосвязи, не объясняя механизма возникновения расстройства под воздействием органической речи. Этот недостаток свойственен и авторам многих других концепций и экспериментальных исследований, где главная цель — установление корреляций между болезнью и некоторыми факторами, а не выявление механизмов (в том числе и психологических) их влияния.

Для дополнения обозначенных ранее концепций о связи языка и психосоматических расстройств, и работ о семантических аспектах телесности стоит рассмотреть роль метафоры в конструировании жизненных нарративов.

Дж. Лакофф, М. Джонсон в работе «Теория метафоры» подчеркивают, что метафоры полностью пронизывают нашу повседневную жизнь, проявляясь не только в языке человека, но и в его мышлении, действиях. Вся наша понятийная система является по своей сути метафоричной. Именно благодаря понятиям мы упорядочиваем и структурируем нашу жизнь, поведение, общение. При этом данные нашего опыта в отношении физических объектов и, в частности, нашего тела, являются основой онтологических метафор, которые являются способом трактовки событий, действий, эмоций. Онтологические метафоры глубоко пронизывают наше мышление и воспринимаются как самоочевидные и прямые описания явлений внутреннего мира, так как являются неотъемлемой частью модели внутреннего мира, в терминах и рамках этих моделей большинство людей живет, мыслит и действует. Язык и речь выступают в качестве главного средства конструирования реальности в социальном и индивидуальном плане. С помощью языка создается единое смысловое поле и структуры, с опорой на которые происходит познание мира (Е.О. Труфанова, 2010). В целом, с психологической точки зрения «жизнь сама по себе», не существует, она представляет собой рассказ — нарратив (Дж. Брунер, 2005).

Нарратив выступает как общая категория, которая выражает инструкции, нормы, упорядочивающая и придающая смысл опыту, становлению знания (Брокмейер, Харре, 2000). Таким образом, нарратив является не просто описанием реальности, а инструкцией по ее пониманию, определению, являясь одновременно и моделями

мира, и моделями собственного «я» человека, при этом нарративный модус понимания является основным средством осмысления жизненных событий и переживаний большинства людей (Д. А. Кутузова, 2011). Нарратив играет определенную роль в формировании и интеграции изменений в идентичности, осмыслении и оценке нового опыта (Е. С. Кутковая, 2014). Рассматривая выражения языка как выражения-действия и обращаясь к особенностям нарратива, важно отметить, что любой нарратив, как отмечают В. А. Суровцев и В. Н. Сыров, должен быть «прочитан» и тем самым приведен в действие. Этим объясняется эмоциональный заряд метафоры, который формирует установку на действие. Языковая игра, которая является способом прочтения нарратива и актуализирует его, выступает как действительность различных форм жизни, а нарратив есть сама возможность различных форм. Метафора при этом выступает как способ приведения в соответствие, как переход от одной языковой игры к другой. Именно метафора выступает как своеобразный клей и не позволяет распадаться нарративу при различных прочтениях, дает возможность решить проблемы несопоставимых языковых игр — форм жизни (В. А. Суровцев, В. Н. Сыров, 1999).

Подводя итоги, хочется подчеркнуть, что роль метафоры в процессе выстраивания жизненного нарратива является интересной и разносторонней проблемой. Несмотря на то, что в настоящее время признается значимость роли метафор, языка в целом в конструировании индивидуального и социального опыта, в формировании психосоматических расстройств, до сих пор остаются не до конца исследованными многие вопросы, в частности, феномены, механизмы и ситуации конструирования, вопросы механизмов становления и формирования психосоматических расстройств. Учитывая, что распространенность психосоматических заболеваний лишь возрастает с каждым годом, данное поле исследования является актуальным и важным.

Список литературы

1. Любана-Плоцца Б., Пёльдингера В., Крёгера Ф. Психосоматический больной на приеме у врача. СПб., 1996. 256 с.

2. Малкина-Пых И. Г. Психосоматика: Справочник практического психолога. М.: Изд-во Эксмо, 2005. 992 с.
3. Нагорная А. В. Дискурс невыразимого. Вербалика внутрителесных ощущений. М.: Ленанд, 2014. 320 с.
4. Журавлев И. В., Никитина Е. С., Сорокин Ю. А., Реут Д. В., Тхостов А. Ш. Психосемиотика телесности. М.: Комгкнига, 2005. 152 с.
5. Рунчев Г. Е. Психологическая структура внутрителесного опыта при соматизации (на материале соматоформных расстройств): Дисс. канд. психол. наук. М., 2001. 128 с.
6. Бройтигам В., Кристиан П., Рад М. Психосоматическая медицина: Кратк. учебн. / Пер с нем. Г. А. Обухова, А. В. Бруенка; Предисл. В. Г. Остроглазова. М.: Гэотар Медицина, 1999. 376 с.
7. Тхостов А. Ш. Психология телесности. Смысл, 2002. 287 с.
8. Тхостов А. Ш., Григорьева В. Н., Елианский С. П., Баландина Н. М., Егорова Е. А. Особенности словаря интрацептивных ощущений у больных с головным болями напряжения // Боль. № 2. 2007. С. 17–23.
9. Пезешкиан Н. Психосоматика и позитивная психотерапия. М.: Медицина, 1996. 464 с.
10. Сидоров П. И., Новикова И. А. Психосоматические заболевания: концепции, распространенность, качество жизни, медико-социальная помощь больным // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2010. № 1. URL: <http://medpsy.ru>
11. Харченко В. К. Функции метафоры: Учебное пособие. Изд. 4-е. М.: Книжный дом «Либроком», 2012. 88 с.
12. Е. С. Кутковая. Нарратив в исследовании личности // Национальный психологический журнал. 2014. № 4(16). С. 23–33.
13. Брокмейер Й., Харре Р. Нарратив: проблемы и обещания одной альтернативной парадигмы // Вопросы философии. 2000. № 3. С. 29–42.
14. М. Эпштейн. Жизнь как нарратив и тезаурус // Московский психотерапевтический журнал. 2007. № 4. С. 47–56.
15. Труфанова Е. О. Я-нарратив и его автор. Я как нарратив: история концепции // Философия науки. Эпистемология: актуальные проблемы. 2010. № 15. С. 183–193.

16. Кутузова Д. А. Введение в нарративную практику // Журнал практического психолога. 2011. № 2. С. 23–41

17. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем. Пер. Н. В. Перцова // Теория метафоры. М., 1990. С. 387–415.

18. Суровцев В. А., Сыров, В. Н. Языковая игра и роль метафоры в научном познании // Философия науки. 1999. № 1. С. 20–30.

19. Брунер Дж. Жизнь как нарратив // Постнеклассическая психология. 2005. № 1(2). С. 9–29.

СТРАТЕГИЯ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ХОЛДИНГА НА ОСНОВЕ ОБЩЕСТВЕННОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ В УСЛОВИЯХ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ (НА ПРИМЕРЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ЦЕНТРА «ГОРНОСТАЙ»)

И. Г. Путинцева

МАОУ ОЦ «Горностай», г. Новосибирск;

e-mail: putincevaig@gornostay.com

XXI век с полным правом может называться «эпохой перемен», о жизни в которую предостерегал Конфуций. Не стала исключением и образовательная система. Образовательная отрасль, одна из социальных сфер существования общества, находится в непрерывном процессе модернизации, изменения, следовательно, неопределенности. Этот процесс инициируется государством, но образовательная система ригидна, и не проявляет готовности к стремительным изменениям, к быстрой реакции на новые требования. Квинтэссенцией чего может служить один из тезисов конференции, посвященной стратегии динамического развития России (2004) «образование сегодня должно... в очень большой степени осуществлять опережающую, превентивную функцию — функцию подготовки человека к жизни в эпоху кризисов» [4]. Решение этой задачи возможно на основе новых принципов функционирования государственной

системы, в основу которых положен процесс социальной самоорганизации, государственно-общественного управления.

Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» указывает на необходимость активного участия общественности во всех структурных, организационных и содержательных изменениях, как обязательное условие эффективности развития образовательных систем.

В законе «Об образовании в Российской Федерации» [5] демократический, государственно-общественный характер управления обозначен, как один из принципов государственной политики. В нем подчеркивается необходимость строить управление учреждениями (государственными и муниципальными) на принципах единоначалия и самоуправления, предоставлено право на участие в управлении школами обучающихся, их родителей или законных представителей и работников образовательных учреждений, предусмотрена возможность создания в образовательных учреждениях коллегиальных органов. Однако в этом законе отсутствует определение порядка создания данных органов, определение и круга их полномочий, регламентирование их взаимодействия с государственными органами.

Актуальность становления и развития общественно — государственного управления определяется не только нормативными документами, но и объективными причинами.

К внутренним факторам, определяющим актуализацию проблемы, можно отнести объективную заинтересованность общества.

Включенность общественности в процессы управления образованием позволяет сделать образовательную систему более прозрачной. Рост требований к качеству образовательных услуг обуславливает необходимость общественного участия в процессах оценки эффективности и качества образования, разработке, принятии и реализации основных управленческих решений.

Активное развитие общественного самоуправления именно в сфере образования необходимо потому, что образование является базой для развития интеллектуального и научного потенциала общества, создания духовных и культурных ценностей, воспитания гражданственности и патриотизма. Развитие общественных форм управ-

ления — один из путей успешного развития гражданского общества, а это, в свою очередь, залог того, что возможно будет решить накопившиеся проблемы в различных областях общественной жизни, в том числе, образовании. Ценности, значимые для общества, должны определяться им самим. В условиях социальной и экономической нестабильности, вызванной сменой политических и экономических условий, неизмеримо возросло значение образования, как фактора адаптации личности в постоянно изменяющемся информационном обществе. Образование стало неоспоримым приоритетом в государственной политике и системе общественных и семейных ценностей. Родители все активнее стремятся влиять на деятельность образовательных учреждений, их педагогических коллективов, участвовать в их жизни и проблемах. Стали более четко прослеживаться интересы к образованию со стороны работодателей, желающих получать «готовый» контингент, т. е. работников, уже способных выполнять возложенные на них функции. Возрос интерес к образованию со стороны общества в целом, наблюдается желание влиять на основные направления и тенденции, участвовать в формировании ключевых позиций и ориентиров, что и определяет государственно-общественный характер управления образованием. Именно область образования наиболее продуктивна для процесса диалога, взаимодействия государства и общества. Изменения в обществе не возможны без изменения в образовании потому, что образование — одна из важнейших составляющих общественной жизни.

Еще одним фактором, определяющим актуальность проблемы государственно-общественного управления в образовании, можно назвать «несоответствие» стремительно развивающейся науки и уровня образования, критический разрыв между результативностью системы образования и ожиданиями общества и государства. Достаточно стабильные в прошлые времена, требования к системе образования, радикально меняются в настоящем. И основным источником этих перемен является не сама система образования, а смежные с ней отрасли — информационные технологии, медицина и финансы. Трансформация сферы образования происходит под влиянием новых технологий (информационно-коммуникационных

и финансово-инвестиционных) и человеческих практик (сфера медицины и спорта).

С другой стороны, одним из внешних факторов актуализации проблем ГОУ является в целом глобализация всех мировых общественно-политических процессов. Развитие информационного общества, стремительное развитие технологий, техническая революция — все это приводит к ситуации, когда человек должен моментально сориентироваться и суметь принять управленческие решения. В условиях глобальных тенденций мирового развития положение России зависит, в частности, от уровня развития демократических процессов, так как именно демократическая система стимулирует развитие инициативности личности, помогает раскрытию талантов и творческих способностей, максимально способствует созданию условий опережающего развития, в том числе, в образовании.

В то же время Национальный приоритетный проект «Образование» предусматривает реализация комплексных проектов модернизации образования, в рамках которых предусмотрено расширение общественного участия в процессе управления образованием, формировании образовательной стратегии, оценки результатов образовательного процесса. Реализация этих проектов показала уровень востребованности и значение общественного участия в процессе реформирования российского образования — превалирование государственно-общественных форм в управлении создает условия не только для повышения мотивации членов сообщества, возможности их самореализации, но и для инновационного развития учреждения и всей отрасли в целом. Вместе с тем, был выявлен целый ряд проблем практической реализации направления:

- Государственное управление обеспечивает финансирование и снабжение материально-технической базы, предоставляет государственные ресурсы для развития образования. Наряду с этим, именно для государственного типа управления, характерна возможная бюрократическая волокита и препоны при принятии инновационных решений;

- Нормативные предписания статьи 35 закона «Об образовании» часто трактуются как формальное сочетание государственно-го и общественного управления, что может привести к нарушению

государственной системы без создания новой — государственно-общественной;

- Не разработан детально регламент участия общественного управления в государственном процессе, что может привести к имитации общественной деятельности;

- Существует проблема компетенции участников государственно-общественного управления, члены общественности, стремящиеся к участию в управлении, не всегда имеют достаточно высокий уровень компетентности для принятия грамотных и взвешенных решений;

- Реакция общественности на деятельность школ не всегда предсказуема, и не всегда адекватна. Этому может способствовать недостаток или искажение информации о школьном образовании.

- Недостаточно высока мотивация государственных структур по привлечению общественного управления — ограничения деятельности в связи с необходимостью взять на себя организационные, финансовые и другие обязательства, возникающие в процессе трансформации в государственно-общественную структуру.

- Социальная и экономическая нестабильность в обществе, дефицит финансовых средств, в связи с кризисным положением в экономике в настоящий момент.

Наряду с этим есть положительный опыт внедрения общественной составляющей в целом ряде регионов (порядка 35 на 2015 г.)

Итогом реализации проекта может быть :

- усиление открытости и прозрачности образовательных систем;
- эффект децентрализации управления в образовательной сфере;
- развитие функции обеспечения инноваций в системе образования;

- поддержка договорных отношений;
- удовлетворение потребности общественности в управлении системой;

образования и развитие общественных инициатив в сфере образования;

- создание «горизонтальных» связей в управленческих структурах;
- выполнение «гражданского заказа» на содержание и качество образования.

Идея государственно-общественного управления уходит корнями глубоко в историю. Однако понимание того, что школа может стать самоорганизующейся средой и эволюционировать различными путями, как и любые другие общественные структуры, было достигнуто только к концу прошлого столетия.

Одним из первых шагов в направлении демократизации образования в России можно считать создание советов различного уровня и направлений деятельности как государственно-общественных организаций. Так, еще в начале 19 века создавались Школьные советы, уездные училищные советы, чьей задачей было участие в жизни и делах учебного учреждения, участвующие в жизни и управлении делами школ, училищ и гимназий. Именно тогда были сформулированы принципы школьного самоуправления: «Дети должны сегодня участвовать во всей школьной жизни. Для этого они могут пользоваться правом самоуправления и проявлять постоянную активную взаимопомощь. Готовясь стать гражданами государства, они будут раньше чувствовать себя гражданами своей школы» [4]. Затем этот способ управления школьной системой был предан забвению на многие десятилетия.

С 2004 года нашего века ученые исследователи и практики [2], основываясь на историческом опыте и руководствуясь исследованиями Института управления образованием, пришли к выводу о необходимости создания легитимного, с точки зрения закона, органа, участвующего в разработке стратегического направления развития образовательного учреждения.

Вопросам инновационного управления образовательным учреждением посвящены работы таких наших ученых как М. М. Поташник, Шамова Т. И., Лазарев В. С., Хомерики О. Г., Третьяков П. И., которые разработали вопросы исследования функций, назначения, регламента и другие аспекты деятельности управляющих советов в современной школе [2].

Целями общественно-государственного управления образованием можно обозначить следующие:

1. Рост участия родителей в организации учебного и воспитательного процессов в образовательном учреждении.

2. Повышение качества образования, повышение его доступности, рост защищенности каждого из участников образовательного процесса.

3. Обеспечение прозрачности финансово-экономической деятельности школы.

4. Контроль за соблюдением надлежащих условий обучения и воспитания в образовательном учреждении, сохранение и укрепление здоровья обучающихся и работников школы.

5. Повышение активности в формировании общественных инициатив на благо образовательного учреждения.

В качестве одной из главных задач модернизации образования представляется создание гибкой и эффективно функционирующей системы государственно-общественного управления на различных уровнях и в образовательном учреждении.

На уровне муниципального образования меняются цели, содержание и методы управления образовательным учреждением. Основные цели руководителя образовательного учреждения можно определить как следующие: формирование общей культуры личности учащихся на основе усвоения обязательного минимума содержания общеобразовательных программ; создание системы предпрофильного образования для осознанного выбора и последующего освоения профессии; воспитание гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, родине, семье. Целями органов общественного самоуправления школы можно считать реализацию образовательных потребностей и интересов учащихся, их родителей и педагогов. Содержание деятельности руководителя можно определить как обеспечение функционирования учебного заведения, организацию учебного процесса, урочной и внеурочной деятельности, правового регулирования взаимоотношений обучающихся, их родителей и педагогов, обеспечение бытовых и санитарно-гигиенических условий, осуществление единичных и системных нововведений. Содержанием школьного самоуправления будут: законотворческая деятельность (разработка, принятие и реализация «законов» и локальных актов, регламентирующих работу школы); совершенствование образовательного про-

цесса (выявление резервов улучшения работы школы, выработка предложений по их реализации, принятие и использование механизмов стимулирования общественной деятельности школьных работников, учащихся и их родителей) и др.; привлечение в помощь школе сил и средств юридических и физических лиц; гармонизация и гуманизация взаимоотношений участников образовательного процесса; представление и защита интересов школы; соуправленческая деятельность, выявление и обмен мнениями участников образовательного процесса, организация их участия в выработке и принятии управленческих решений.

В практике осуществления государственно-общественного управления на уровне муниципальной общеобразовательной организации сформировалась такая интегральная модель как управляющий совет. Все остальные реализуемые на практике формы самоуправления и коллегиального управления являются в теоретическом плане частными случаями управляющего совета, а в практическом, организационно-управленческом плане — формами реализации отдельных сторон, свойств, функций и признаков управляющего совета.

Модель управляющего совета позволяет максимально ответственно вовлечь широкие слои образовательной (педагогической, родительской, ученической из старшей ступени обучения), а также внешкольной общественности в реальное стратегическое управление школой, соблюдая эффективный и рациональный баланс полномочий между коллегиальным стратегическим управлением и единоличным текущим руководством в образовательной организации.

Орган государственно-общественного управления создается в системе школьного управления, прежде всего для вовлечения общественности в *стратегическое управление*. Оперативное и текущее руководство образовательной организацией остается в исключительной компетенции ее руководителя.

Управляющий совет утверждает:

- стратегические цели, направления и приоритеты развития образовательного учреждения;
- программу развития образовательного учреждения, включая стратегию развития образовательных программ и технологий;

- ежегодный публичный доклад учреждения;
- локальный акт о порядке и критериях распределения стимулирующей части фонда оплаты труда работников и административно-управленческого персонала образовательного учреждения;
- вопросы введения требований к одежде обучающегося в соответствии с законодательством субъекта РФ;

- локальные правовые акты учреждения, регламентирующие организацию деятельности управляющего совета.

Управляющий совет согласует:

- режим работы образовательного учреждения;
- план мероприятий создания здоровых и безопасных условий обучения и воспитания в образовательном учреждении;
- образовательную программу (программы) и профили обучения, обеспечивающих углубленное изучение отдельных учебных предметов, предметных областей образовательной программы среднего общего образования;
- положение о порядке текущего контроля и промежуточной аттестации обучающихся;
- локальный акт о порядке оказания платных образовательных услуг, об утверждении стоимости обучения по каждой образовательной программе;
- образец договора об оказании платных образовательных услуг;
- локальный акт об оплате труда работников образовательной организации;
- локальный акт об установлении порядка деятельности в образовательном учреждении и взаимодействия с образовательным учреждением общественных объединений и некоммерческих организаций, участие образовательного учреждения в образовательных объединениях, ассоциациях (союзах);
- план повышения квалификации педагогических работников образовательной организации;
- положения о структурных подразделениях (в том числе филиалах, представительствах) образовательного учреждения.

Кроме того, за управляющим советом возможно закрепить принятие ряда решений рекомендательного характера. Управляющий

совет может направлять рекомендации органу, выполняющему функции и полномочия учредителя школы:

- по содержанию зданий и сооружений общеобразовательной организации и прилегающей к ним территории;
- по кандидатуре руководителя общеобразовательной организации;
- о стимулирующих выплатах руководителю общеобразовательной организации;
- о расторжении трудового договора с руководителем общеобразовательной организации (с обоснованием);
- по другим вопросам деятельности и функционирования образовательной организации, отнесенным к компетенции учредителя.

Управляющий совет вносит рекомендации и предложения директору школы о заключении и расторжении трудовых договоров с работниками, а также по другим вопросам, отнесенным к компетенции руководителя образовательного учреждения.

На региональном уровне, в условиях развития государственно-общественной системы управления и регионального самоуправления деятельность организаций и органов самоуправления предполагает решение следующих задач:

- обеспечение и поддержка единой государственной политики в области образования;
- создание системы непрерывного образования населения;
- создание и обеспечение функционирования системы профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации работников образования;
- обеспечение условий интеграции учебных заведений с наукой и производством;
- реализацию программы всеобщего среднего образования;
- финансирование программ и проектов развития образования;
- лицензирование, аккредитацию и аттестацию образовательных учреждений;
- взаимодействие с местными властными структурами, депутатскими комиссиями по вопросам образовательной.

Полученные результаты

1. Обоснованная стратегия развития Муниципального автономного общеобразовательного учреждения Образовательный центр-гимназия №6 «Горностай» соответствует требованиям учредителя (Мэрии города Новосибирска) и текущему состоянию отрасли образовательных услуг.

2. Принят комплекс мероприятий и организационных изменений в Муниципальном автономном общеобразовательном учреждении Образовательный центр — гимназия №6 «Горностай» для успешной реализации выбранной стратегии.

3. Введение в практику управления ОЦ управляющего совета позволяет достичь разделения ответственности. Коллегиальность в управлении делает его более эффективным, что становится чрезвычайно важно в условиях непредсказуемого будущего, к которому образовательное учреждение готовит своих выпускников. Высокие результаты выпускников ОЦ «Горностай» в самых разных направлениях и областях, тому самое весомое подтверждение.

Список литературы

1. Методические рекомендации по проведению августовских педагогических совещаний работников образования «Актуальные задачи современной модели образования» (Письмо От 08.05.2008 №N 03-946). URL: <http://www.litsoch.ru/referats/read/240559/> (Дата обращения 17.09.15)

2. Пинский А. А. Образование свободы (и несвобода образования). М.: Издательство УРАО, 2001, 176 с.

3. Письмо МОиН РФ от 2704.2004 г. № АФ-144 «О поддержке инициативы общеобразовательных учреждений, органов управления образованием по апробации ими модели управляющих советов общеобразовательных учреждений». URL: <http://www.gouo.ru/inform/norm1/doc01/> (Дата обращения 20.09.15)

4. Первая международная научно-практическая конференция «Стратегии динамического развития России: единство самоорганизации

и управления. Социосинергетика»: Сб. материалов. Т. 3. Ч. 2. М.: Издательство «Прспект», 2004. 354 с.

5. Трудовая школа в свете истории и современности: Сб. статей / Под ред. М. М. Рубинштейна. Л., 1925

6. Федеральный Закон Российской Федерации от 13 июля 2015 г № 238-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный Закон «Об Образовании в Российской Федерации». URL: <http://www.rg.ru/2015/07/15/obrazovanie-dok.html> (Дата обращения 17.09.15)

«ДИСКУРСИВНЫЙ АРХИВ» КУЛЬТУРНЫХ И РЕЧЕВЫХ УСЛОВИЙ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ТРЕВОГИ: СТРАХ НЕГАТИВНОГО ОЦЕНИВАНИЯ «Я» ИЛИ СТРАХ ОСКОРБИТЬ ДРУГОГО*

О. А. Сагалакова, Д. В. Труевцев

*Алтайский государственный университет, г. Барнаул;
e-mail: olgasagalakova@mail.ru*

Склонность к социальной тревоге предполагает страх негативно-го оценивания, избегание множества коммуникативных ситуаций, воспринимаемых как потенциально опасные для социального статуса с последствиями критики, отвержения, осмеяния, фиаско. Специфические культурные традиции, заложенные в системе воспитания и языке, культурном опыте общества, а также смена культурных традиций, противоречия в ценностно-смысловых ориентирах культуры и требования общества в определенный исторический период могут оказывать опосредующее влияние на формирование неадаптивной структуры эмоционального реагирования в социальных ситуациях и самопроявления на публике.

Страх и избегание ситуаций взаимодействия с другими указывают на наличие соответствующих убеждений, установок и опасений, которые могут быть социокультурно обусловлены, связаны с навя-

* Работа выполнена при поддержке гранта РНФ (№ 14-18-01174).

зыванием определенной социальной роли (например, для мужчин и женщин), из которой формируется стратегия и тип социального перформанса (самопредъявления).

Процесс динамической смены культурных норм может содержать патогенное, патореактивное действие. Аккультурация (ассимиляция в другую культуру частично или полностью) или декультурация (отрыв от привычных культурных условий) сами по себе очень болезненные для психической организации человека события, которые в современной реальности происходят довольно часто (могут формироваться сепарационные расстройства, социальные фобии, депрессии и др. культурно-специфические расстройства психики).

В последних изданиях классификаций психических расстройств учтены культурные параметры, включая изложение «связанных с культурой синдромов» (culture bound syndrome — CDS). Это понятие впервые предложил Yip (1969) [30], впоследствии Hughes (1985) опубликовал подробный глоссарий [22]. Существуют две точки зрения относительно «связанных с культурой синдромов». С одной стороны, эксклюзионисты согласны связывать лишь часть нарушений с CDS, имеющим культурно-антропологическое подтверждение синдромов, с другой стороны, инклюзионисты считают, что каждый вид психического расстройства может быть рассмотрен как CDS. Культура выступает «дискурсивным архивом» опыта социальных отношений, конструирования современного человека, переживающего стыд за свои действия и тревогу за оценку своих действий другими или страх оскорбить другого собой. Это своеобразный страх оценки в оценивающем мире современной реальности.

Социальная тревога, страх оценивания в оценивающем мире — распространенное в настоящее время переживание, не оставляющее равнодушными порой даже социально смелых и активных людей. В современном обществе возрастает количество ситуаций оценивания — коммуникативных контекстов, в которых предъявляются жесткие стандарты, провоцируется и поощряется конкуренция в самопредъявлении. Одним из культурно-специфических факторов, лежащих в основе разных форм «культурной патологии» (А.И. Тхостов) выступает несогласованность требований к участию в соци-

альных ситуациях, противоречивые социальные роли, нарушение идентичности современного человека [15].

Противоречивые требования социокультурной действительности («быть экспансивным, инициативным, социально смелым» и при этом «быть послушным, средним, незаметным» и др.) опосредуются неадаптивными когнитивными схемами и провоцируют нерешительность и страхи в социальных ситуациях, неуверенность в правильности своих действий, ощущение собственной неполноценности, не позволяющее реализоваться в жизни [7, 8, 11]. Социальное тревожное расстройство (СТР) — третье по распространенности в западном обществе после депрессии и алкоголизма. Клиническая форма социальной тревоги имеет распространенность в разных западных странах от 10 до 13 %, субклинические проявления среди населения (отдельные проявления неловкости, нехватки социальных навыков) встречаются у 35–40 % населения. Россия имеет приблизительно идентичные эпидемиологические показатели [8, 12, 14, 17]. Социальный страх и тревога выражают опасения негативного оценивания. Это расстройство современного мира, в котором базовыми ценностями становится необходимость быть раскрепощенным, социально смелым, совершенным, способным к жесткой конкуренции и экспансивной, яркой самопрезентации.

В развитых странах СТР страдает уже около четверти населения. В XXI в. ситуация может еще больше обостриться. Страх оценивания становится все более распространенным явлением в западном обществе, а также в странах Восточной Азии. Социальное поведение и восприятие социально значимых стимулов опосредуются актуальным социокультурным пространством, ценностями, приемлемыми стратегиями самопрезентации. Социальное поведение включает в себя ряд гласных и негласных социокультурных экспектаций, к которым в неравной мере чувствительны разные люди, оформленных в том числе в виде речевых кодов. Какой бы ни была генетическая предрасположенность человека к тревожному реагированию, опосредованность данных реакций в ситуациях оценивания будет преломляться социальным контекстом, в котором формируется и проявляется «социальное поведение» [13–14].

Интерес представляют исследования лингвистических конструкций, характеризующих социальную тревогу и участие в социальных ситуациях в разных культурах. Смущение, молчаливость, застенчивость, робость, скромность, кротость, стыдливость, совестливость, стеснительность, неловкость и др. — понятия русского языка, связанные с описанием социально тревожных проявлений. Это очень распространенные категории, квалифицирующие в обыденной речи социально тревожное поведение. Однако в русском языке эти характеристики обладают скорее позитивной семантикой, они спаяны по смыслу с позитивным социальным образом и скорее подкрепляются в обществе, нежели наоборот. Характерно изобилие подобных характеристик, которые описывают соответствующее поведение и реагирование в нашем языке. Типы застенчивости в кросскультурном ракурсе очень многообразны [2, 4].

Обыденная понятийная система, в рамках которой мы мыслим и действуем, категориальна и даже метафорична по самой своей сути, по мнению ученых, когнитивных лингвистов, Дж. Лакоффа, М. Джонсона. С их обоснованной точки зрения, конструкции суть образы, сравнения и они соединяют в себе физическую и психологическую реальность: «Понятия, управляющие нашим мышлением, вовсе не замыкаются в сфере интеллекта» (Лакофф, Джонсон, 2004). Они управляют повседневной деятельностью, включая обыденные детали. Понятия упорядочивают воспринимаемую реальность, способы поведения в мире и взаимодействие с другими, тактики общения и стратегии реагирования на социально-значимые стимулы [5].

Понятийная система, выраженная в языковой культуре, определяет повседневную реальность, играя ключевую роль в восприятии, в том числе и социальных ситуаций, ситуаций коммуникации, взаимодействия, оценивания: «...наше мышление, повседневный опыт и поведение в значительной степени обуславливаются метафорой. Однако понятийная система отнюдь не всегда осознается нами. В повседневной деятельности мы чаще всего думаем и действуем более или менее автоматически, в соответствии с определенными схемами. Что представляют собой эти схемы, для нас совсем не очевидно.

Один из способов их выявления состоит в обращении к естественному языку. Поскольку естественно-языковое общение базируется на той же понятийной системе, которую мы используем в мышлении и деятельности, язык выступает как важный источник данных о том, что эта система понятий собой представляет» (Лакофф, Джонсон, 2004) [5]. Идея регуляции реагирования в рамках организации опыта в сетке метафорических категорий как знаков реальности, единой в эмоциональном, когнитивном и физическом планах, схожа отчасти с идеями культурно-деятельностного подхода Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева [3, 23].

Согласно Л.С. Выготскому, слово — средство произвольного направления внимания, абстрагирования свойств и синтеза их в значение (формирования понятий), произвольного контроля собственных психических операций, определения их целесообразности в той или иной ситуации. Л.С. Выготский говорит о роли слова и речи в становлении мышления и сознания человека, о «присвоении» культурного опыта посредством интериоризации. При этом подчеркивается принцип «активности» субъекта, что противоположно взгляду его пассивной дискурсивной замкнутости. А.Н. Леонтьев [23] пишет о пристрастном конструировании реальности (жизненного мира), формируемой в деятельности общения, о «разметке» мира, в том числе мира общения с другими людьми. Л.С. Выготский [3] показал, как закладывается «нормативный» образ ситуации и поведения в ней, а также средства и способы регуляции и изменения состояния и поведения в ней (с помощью «психологических орудий»). Речь и культура, по Л.С. Выготскому, — не только условие навязывания установок и ролей, но и способ их преодоления, изменения, преобразования.

Понятия, являющиеся по сути образом, метафорой, определяют и структурируют, конструируют наше восприятие, наше мышление и наши действия согласно данной парадигме. Когда Дж. Лакофф утверждает, что ум «телесен», он обосновывает зависимость мышления от физической реальности, взаимосвязь, в которой нет места дуализму. Дж. Лакофф приводит три оригинальных обоснования в пользу «телесности ума». Это, во-первых, свидетельства из неврологии и моделирования нейронной сети. Автор свидетельствует, что опреде-

ленные концепты (цвет, пространственные отношения — «красный» или «над») могут быть изучены в результате исследования опорно-двигательных процессов и процессов восприятия [5]. Во-вторых, основываясь на анализе метафорического языка в рамках когнитивной лингвистики, Дж. Лакофф доказывает, что в основе рассуждений, используемых при описании разных тем (война, экономика, мораль), оказываются обыденные предметы разговора и лишь малая часть категорий принадлежат к «черно-белому типу», поддающемуся анализу в определенных условиях. Наоборот, большинство категорий представляются гораздо более сложными, как наши тела («Мы есть существа, зависящие от нервной системы») (Лакофф, 2004) [5].

Дж. Лакофф и М. Джонсон показали, что во многих языковых культурах при описании коммуникативной ситуации спора, диалога, дискуссии как социальных по своей природе ситуаций, включающих ряд людей, которые могут критиковать позицию другого, выступать против, негативно оценивать и пр., используются метафоры достаточно «опасных» семантических категорий — «военных действий», «острых конфликтов» (разбить противника в споре, выиграть или проиграть спор, победить в дискуссии, противники и сторонники обсуждения и др.). Структурирование опыта коммуникации в терминах войны концептуализирует соответствующее отношение, эмоциональное состояние, когнитивную настроенность и поведение, действия в ситуации [5].

Сами по себе определения многих ситуаций представления себя на публике, выступлений с речью или проявлений инициативы уже содержит в категориальном аппарате, характеризующем данные ситуации, семантику угрозы и непредсказуемого исхода ситуации, фатального результата. Как правило, понятия языка, описывающие «социальный крах», очень многообразны и субъективно ужасающи (упасть в грязь лицом, опростоволоситься, потерпеть поражение, быть втоптаным в грязь, запятнать репутацию, опозориться, капитулировать, провалиться от стыда сквозь землю, показать себя в худшем свете и др.). Во многих случаях семантика метафор связана с загрязнением, темнотой и нечистотой, военно-стратегическим поражением, а в пространственном отношении — падением «вниз».

В русском языке чрезвычайно дифференцированы понятия, характеризующие социально тревожное поведение (смущение, застенчивость, скромность, робость, неуверенность, стыдливость, кротость, боязливость, стеснительность, т.д.). В западной культуре таких понятий также достаточно для квалификации социальной тревоги. Взгляды на застенчивость как на культурный феномен, продукт языковой реальности связаны с попыткой проникнуть в данный феномен с культурологической, даже лингвистической точки зрения. М. Бурно пишет, что застенчивость была в особенности свойственна «чеховской» интеллигенции дореволюционной России. Она всегда наделялась в нашей ментальности позитивным смыслом, подкреплялась культурными нормами и правилами поведения. Скромность и робость длительное время относились к самым «достойным» качеством молодой девушки [2].

Как отмечает автор, слово «застенчивость» происходит от старорусского «застынитися»: «заслониться чем-либо, скрыться за чем-либо» (по-английски — shyness — стыдливость, застенчивость) (М. Бурно). Застенчивый пытается скрыться, «спрятаться от людей (и за какой-то стеной, и в себе самом), поскольку его легко обидеть, ранить душевно, и он очень этого боится». Прятаться от других означает отворачиваться от людей, не смотреть им в глаза (избегать) [2].

Анализируя феномен застенчивости, М. Бурно показывает, что он связан с нерешительностью, неловкостью, медлительностью, неуверенностью в своих силах, склонностью к сомнениям, страхам, тоскливости, мнительности, стеснительности, переживанию своей неестественности [2]. Эти характеристики, по М. Бурно, составляют «inferiority complex», по причине которого человек стремится оставаться «подальше от ответственных занятий», общения с людьми и одновременно мучается «ранимым самолюбием» — что так «мало успевает в своей жизни», так «незначителен в сравнении с людьми естественными, решительными» (М. Бурно) [2]. Застенчивый человек, по мнению автора, стыдится несмелости, старается от нее избавиться, мучается от нерешительности.

Как показали исследования социального психолога Ф. Зимбардо [4], людям, склонным к застенчивости, страху оценивания, может

быть свойственна и внешне немотивированная ауто- или внешняя агрессия, иногда крайне деструктивная по своей силе. Это говорит о том, что скованный культурными и характерологическими ограничениями человек, раздираемый противоречивыми требованиями общества и собственными противоречивыми мотивами поведения, в определенный момент просто «взрывается», что выражается в уничтожении или даже уничтожении себя или окружающих. Как пишет Ф. Зимбардо, он рассмотрел роль семьи, школы и общества в формировании застенчивости и показал, как эти факторы «препятствует установлению близких отношений между людьми». Он пишет, что «застенчивость... можно считать личной проблемой, но ее влияние ощущается в обществе повсюду» [4, с. 30].

Автор показывает в своих работах, каким образом застенчивость создает социальные проблемы, информирует о неявной взаимосвязи застенчивости с насилием, алкоголизмом, обезличенным сексом и вандализмом. Проведя масштабные исследования на выраженность застенчивости, Ф. Зимбардо пришел к выводу, что «застенчивость — явление повсеместное, распространенное и всеобъемлющее», более 80 % могут испытывать застенчивость в течение жизни [4, с. 32]. Застенчивость не является клиническим феноменом до той поры, пока не трансформируется в мешающий самореализации иррациональный и сверхсильный страх и тревогу. А границы этих переходов всегда открыты. Небольшого негативного опыта бывает достаточно для закрепления негативных схем оценивания себя в социальных ситуациях.

Постулируя повсеместный и даже в культурном плане глобальный характер феномена застенчивости, автор приходит к заключению о наличии каких-то базовых общественных факторов, вызывающих и даже подкрепляющих это чувство у большинства людей: «Около трети всех отвечавших на ... вопросы признались, что испытывают стеснение в большинстве жизненных ситуаций. Около 60 % страдают от застенчивости лишь время от времени...» [4, с. 35]. Застенчивость подразделяется на феномены замкнутости, неловкости, смущения. «Синдром замкнутости» изучал Дж. Филлипс, определяя его как не только потребность избегания разговоров, но как более

глобальную проблему. Если замкнутых людей обучить приемам-навыкам коммуникации, «некоторые из них все еще будут к ней неспособны». Дж. Филлипс отметил, что около трети таких людей из исследовательской группы начали ощущать еще большее волнение после обучения азам общения. Он предположил, что это связано с тем, что «они знали, что больше не могут оправдать свое поведение, и оттого чувствовали себя не в своей тарелке, общаясь с другими ...» [4, с. 38]

Таким образом, оказалось, что «проблема замкнутости» — это не просто проблема отсутствия навыков общения, но, на более фундаментальном уровне, результат неверного представления о природе человеческих взаимоотношений, закладываемый в социокультурных противоречивых традициях, речевом опыте.

Кросс-национальные и кросс-культурные различия в концепциях, проявлениях, и реакции общества на социальные тревоги и страхи подчеркивают необходимость понимания проблемы определения интенсивности уровня беспокойства на континууме. В разных социокультурных условиях оценка линии поведения как «нормальной» или «ненормальной» может сильно различаться. Социальные страхи и тревоги, как и СТР, — явления международные (Hofmann, Asnaani, Hinton, 2010; Hong, Woody, 2007) [20; 21], существуют в разных культурах. Наряду с общими аспектами данных феноменов, есть и уникальные культурно-специфичные проявления социальной тревоги, выходящие за рамки DSM и других концептуализаций западного общества. У «Maŋori» в Новой Зеландии, например, есть понятие «whakamaŋ», которое включает в себя застенчивость, смущение, чувство неполноценности, стыда и чувство «утраты стабильности» (Metge, Kinloch, 1978; Sachdev, 1990) [25; 28]. Тяжелый вариант этого состояния включает «whakapeke», при котором человек убегает и прячется (Metge, Kinloch, 1978) [25]; эта реакция может быть сродни избегающему поведению, наблюдаемому при СТР в других культурах.

Важно, что в настоящее время оценивается то, насколько разрушительное влияние на жизнь оказывает социальная тревога. Смена самого «диагноза» с социофобии на СТР, длительные споры о веду-

ших критериях и типах расстройства не способствовали сбору непротиворечивых эпидемиологических данных. Социальные страхи социально обусловлены, не смотря на уровень выраженности, однако они выражается по-разному в разных культурах и странах (Caballo, др., 2008; Lewis-Fernandez, др., 2010) [17; 24]. Ряд ученых, проанализировав данные шкал самоотчетов, пришли к выводу, что социальная тревога чаще регистрируется в Восточной Азии по сравнению с США и Европой (Okazaki, Liu, Longworth, Minn, 2002) [26]. Коллективизм в культурах Восточной Азии (в сравнении с индивидуализмом США и Европы) объясняет функцию *непатологических социальных страхов* в этих культурах (чувствительность к мнению другого, осознание последствий социального действия). Эти различия опосредованы уникальными социальными ценностями и самовосприятием в западных и восточных культурах (Hong, Woody, 2007) [21].

Напротив, показатель распространенности СТР в культурах Восточной Азии заметно ниже, чем в некоторых ряде других стран (Бразилии, Чили, России, США) (Hofmann, др., 2010; Lewis-Fernández, др., 2010) [20; 24]. СТР может быть чаще диагностировано в выборках ряда культурных меньшинств (коренные американцы США, удмурты в Российской Федерации), чем в группах из других стран и регионов (Hofman, др., 2010; Lewis-Fernández, др., 2010). Различия в распространенности СТР могут быть связаны со специфическим социальным давлением, оказываемым на культурные меньшинства, а также погрешностями в измерениях, неприменимостью диагностических критериев DSM к этим культурным выборкам (Lewis-Fernández, 2010) [24].

Аллоцентрические социальные тревоги и страхи возникают при фокусировке на производимом эффекте на других. Они наблюдаются на примере феномена «*Taijin kyofusho*» (TKS, Япония). Этот вариант социальной тревоги встречается среди восточно-азиатских культурных групп (Hofmann и др., 2010; Lewis-Fernández, др., 2010) [20; 24], он описывается как особый «культурный синдром» в DSM-IV. TKS как феномену культуры было уделено много внимания в литературе по проблеме СТР, учитывая его сходство с СТР и отсутствие проти-

воречий критериям классификаций DSM и МКБ. TKS проявляется в виде двух подтипов, один из которых частично совпадает с СТР, хотя и обладает большей аллоцентричностью. Другой — «оскорбительный подтип» (Choy, др., 2008) [18], проявляется в беспокойстве по поводу возможности своим поведением раздражать или смущать другого человека, в том числе в виде проявления телесных функций (запахи и пр.).

Синдром, связанный с обонятельным реагированием, включает в определение озабоченность, исходящим неприятным запахом тела (Lewis-Fernández, др., 2010) [24]. С точки зрения других эпидемиологических соображений, есть данные, свидетельствующие, что люди в сельской местности чаще сообщают о выраженной социальной тревоге, чем в городской (Grant, др., 2005; Pakriev, Vasar, Aluoja, Shlik, 2000) [19; 27], что может быть доказательством реакции научения (как один из поведенческих механизмов), возможно, это связано с особенностями развития социальных навыков на основе опыта, более частая экспозиция уменьшает тревогу, но могут быть и другие механизмы. Малая или большая плотность населения может влиять на социальное научение такого рода. Кроме того, распространенность в течение жизни социальных тревог и страхов не различается в развитых и развивающихся странах, согласно исследованиям на основе тестирования (Stein, 2010) [29]. Однако постановка диагноза СТР значительно выше в развитых, чем развивающихся странах (Stein, 2010), т. е. различие обнаружено в реакции социума на нарушение и соответствующих мерах по профилактике и лечению, в способности распознавать диагностические маркеры культурно-специфического расстройства, а не коморбидных расстройств [29].

Действительно, в странах Восточной Азии, наблюдаются особые социокультурные координаты, в которых реализуется социальная активность личности, специфический эмоционально-когнитивный, поведенческий регламент самопредъявления, алгоритмы реагирования на социальное оценивание. В таких условиях самоизоляция, избегающее поведение, эскапизм, уход из социальной реальности, необратимая редукция самооценности оказываются более вероятны.

При этом обращает на себя внимание тотальный, радикальный характер совладания с негативным оцениванием [6–11].

Субъект сосредоточен не столько на оценивании конечного индивидуального результата деятельности (я — успех /я — неуспех), как в западном обществе, сколько на процессе самопредъявления. Страх оценивания как бы «выведен» вовне субъекта. Если для западного общества характерен страх «потерпеть фиаско у всех на глазах» (в экспертных ситуациях), т. е. испытать индивидуальный позор, то для Японии характерен страх «оказаться непривлекательным для другого», «оскорбить или разочаровать другого» собственными проявлениями или результатами деятельности. Ответственность за неуспех здесь индивидуальна, а успех — коллективен, в результате чего состояние «радости достижения», столь желанное и распространенное в западном обществе, не выражено в странах Восточной Азии. Акцент ставится на ситуации «неуспеха» [8]. Главный мотив деятельности связан не с тем, чтобы «быть успешным», а с тем, чтобы «не быть неуспешным», «не показать себя с худшей стороны другому» и не оскорбить его своим поведением [11].

Переживание страха оценивания в западном мире индивидуально, поэтому и коморбидные состояния в целом иные (злоупотребление психоактивными веществами, депрессия). В японском обществе в силу иного отношения к смерти, особых правил коммуникации в большей степени, чем в западном обществе, выражены суицидальное поведение, самоповреждения и «острая социальная изоляция» (феномен «хикки», или «*хикикомори*»), т. е. стратегии «самостирания» себя из социальной активности как «непригодного». Это приводит нас к проблеме дикурсивных особенностей расстройств и нарушений адаптации, сопутствующих типу социальной тревоги в разных культурах.

Суицидальное и антивитальное поведение взаимосвязано с социальной тревогой и самоизоляцией. «Хикикомори» относится как к социальному явлению вообще, так и к индивидуумам, принадлежащим к этой социальной группе. Министерство здравоохранения Японии определяет хикикомори как лиц, отказывающихся покидать родительский дом, изолирующих себя от общества и семьи в отдель-

ной комнате более шести месяцев и не имеющих какой-либо работы или заработка. Хотя течение явления зависит от индивидуальных особенностей, некоторые хикикомори пребывают в тотальном избегании, изоляции [11].

Склонность к самоанализу, сопряженная с чувством стыда, вины и низкой самооценкой, особенно характерна для японской культуры. Можно сказать, что долженствование «я должен добиться, чтобы мной восхищались» в западном обществе противопоставлено «я должен не разочаровать других», «не оскорбить других собой» в Японии [11].

Единство страха оценивания и избегания является социокультурным феноменом, обусловленным противоречивыми требованиями и ценностями, ростом числа ситуаций оценивания, с которыми сталкивается человек с самого раннего возраста, а также усугублением последствий неуспешного участия в таких ситуациях, зачастую определяющих все дальнейшее будущее человека без возможности существенно исправить ситуацию.

Таким образом, проблема социальной тревоги в разных культурах связана с проблемами культурно-специфических требований в обществе, неравенства и социальной иерархии, дискриминации по полу, расе, возрасту и прочим формальным характеристикам, лежащим в основе восприятия любого человека, как в чем-то «отличного», «другого», что вызывает архаические установки и оппозиции «мы-они», провоцирующие как самоотделение от общества, так и дискриминацию каких-то сегментов общества, в том числе самодискриминацию («я — социальный изгой», «я не способен проявлять инициативу», «люди не станут меня слушать, я — не авторитет», др.) [11, 12–13].

Эти проблемы заложены в языке и речи, обобщающих культурный опыт, что позволяет устойчиво воспроизводить многие установки, стереотипы и, следовательно, эмоциональные паттерны реагирования в обществе. Лингвистико-семантический, дискурсивный анализ особой квалификации тех или иных групп населения наряду с противоречивыми требованиями и стандартами, предъявляемыми к ним, показывает, что социальная тревога, повышенная вос-

приимчивость к оценкам окружающих, может быть даже предпочтительна для определенных сегментов населения в ряде культур, т. е. такой тип поведения и реагирования воспроизводится как «удобный» в социальном плане в ряде культур (М. Фуко) [16]. Характеризуя разные явления в обществе, трансформации представлений (в том числе в науке) о сложных феноменах, например, психических расстройствах, М. Фуко использует термин «дискурсивные практики», понимая их как совокупность «анонимных исторических правил», устанавливающих условия выполнения функций высказывания в определенную эпоху и для текущего социального, лингвистического, т. д. пространства, при этом автор — не субъект, а исполнитель функции дискурса с его внутренними правилами, который является носителем «архива» (соединения слова-опыта, слова-вещи) дискурсивных практик, но никогда не могущий его полностью описать и осмыслить [16].

Речь идет о конструировании личности (с ее особенностями поведения, реагирования) в современном обществе, которая является носителем культурного опыта, транслируемого в языке и речи, выполняющая воспроизводящую этот опыт функцию (например, идеи социального конструкционизма, (Бергер, Лукман, 1995)). Все это затрагивает междисциплинарные слои рассматриваемой проблемы, настолько тесно переплетенные, что нельзя не прийти к выводу о необходимости дальнейших комплексных исследований в этой области, в том числе, связанных с лингвистико-семантическим уровнем психологической проблематики социальной тревоги и ее разных форм и проявлений [1].

Итак, в этиологии и развитии СТР можно выделить и социокультурные механизмы, определить специфически культурные характеристики и особенности расстройства. Во многом страх оценивания как социальная тревога обуславливает значительную часть не только первичных тревожных, но вторичных культурно-специфических расстройств (депрессии, суицидальное поведение, расстройства пищевого поведения, дисморфофобии и т.д.). Заслуживающим внимания аналитическим фактом выступает то, что лежащие в основе данных расстройств представления о себе и мире, зачастую жела-

тельные и культивируемые в культуре, — противоречивы в своих дискурсивных инструкциях [8, 11].

Может ли человек делать выбор, как ему конструировать реальность социальных взаимоотношений с другими или его восприятие детерминировано культурными и речевыми кодами, преломленными в особом стиле воспитания и генетических факторах? На этот вопрос нет однозначного ответа, однако роль культурно-речевых дискурсивных условий формирования социальной тревоги нельзя недооценивать, — они не только формируют основу для СТР, но и определяют тип тревоги и страха (оскорбить другого или самому получить негативную оценку).

Список литературы

1. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. М.: Медиум, 1995. 323 с.
2. Бурно М.Е. Терапия творческим самовыражением. М.: Академический проект, ЕГУ, Минск, 2001.
3. Выготский Л. С. Мышление и речь. Изд. 5, испр. М.: Изд-во «Лабиринт», 1999. 352 с.
4. Зимбардо Ф. Застенчивость. М.: АСТ, Астрель, 2005. 284 с.
5. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем. М.: Едиториал УРСС, 2004.
6. Сагалакова О.А. Труевцев Д.В. Метакогнитивные стратегии регуляции социальной тревоги в ситуации проверки знаний // Акмеология. 2012. № 2. С. 141–142.
7. Сагалакова О.А. Труевцев Д.В. Организация познавательной деятельности в условиях оценочного стресса: патопсихологическая модель социального тревожного расстройства // Всеросс. юбилейн. научно-практ. конф. «Теоретические и прикладные проблемы медицинской (клинической) психологии (к 85-летию Ю.Ф. Полякова)», 14–15 февраля 2013 г.: Сб. материалов / Под общ. ред. Н.В. Зверевой и др. М., 2013. С. 97–99.
8. Сагалакова О.А., Труевцев Д.В. Психология социального тревожного расстройства. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2014. 248 с.

9. Сагалакова О. А., Труевцев Д. В. Роль руминаций и самофокусировки внимания в формировании и поддержании социального тревожного расстройства (социофобии).

10. Сагалакова О. А., Труевцев Д. В. Руминации в контексте метакогниций, неадаптивных схем и психической ригидности // Изв. Алт. гос. ун-та. 2011. № 2/1 (70). С. 69–72.

11. Сагалакова О. А., Труевцев Д. В. Социальное тревожное расстройство как многоликий социокультурный феномен // Актуальные вопросы психиатрии и наркологии: сб. тез. докладов межрегион. научно-практ. конф., посвященной 70-летию кафедры психиатрии и наркологии КрасГМУ им. проф. В. Ф. Войно-Ясенецкого Красноярск, 3–4 декабря 2012 г. / под ред. В. Я. Семке, Н. А. Бохана. Томск, 2012. С. 128–131.

12. Сагалакова О. А., Труевцев Д. В. Социальные страхи и социофобии. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2007. 210 с.

13. Сагалакова О. А., Труевцев Д. В. Страх оценивания в учебных ситуациях // Педагогические и психологические науки: актуальные вопросы: материалы международной заочной науч.-практ. конф. Ч. 2. Новосибирск, 2012. С. 62–66.

14. Сагалакова О. А., Труевцев Д. В. и др. Страх оценивания в учебных ситуациях как предиктор девиантного поведения у подростков // Психологические проблемы девиантного поведения в образовательной среде: профилактика, диагностика, консультирование и коррекция: Материалы Всерос. науч.-практ. конф. Барнаул, 29–30 ноября 2012 г. / Под ред. Д. В. Труевцева и др. Барнаул, 2013. С. 362–366.

15. Тхостов А. Ш., Сурнов К. Г. Современные технологии и новые границы социокультурной детерминации нормы и патологии // Психология. Современные направления междисциплинарных исследований. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003. С. 66–79.

16. Фуко М. Слова и вещи. Археология гуманитарных наук. Пер. с фр. В. П. Визгина и Н. С. Автономовой. СПб.: А-cad, 1994. 408 с.

17. Caballo V. E., Salazar I. C., Irutia M. J., Arias B., Hofmann S. G. Social anxiety in 18 nations: Sex and age differences. Behavioral Psychology / Psicología Conductual. 2008. 16. P. 163–187.

18. Choy Y., Schneier F.R., Heimberg R.G., Oh K.S., Liebowitz M.R. Features of the offensive subtype of Taijin-Kyofu-Sho in US and Korean patients with DSM-IV social anxiety disorder // *Depression and Anxiety*. 2008. 25. P. 230–240.

19. Grant B.F., Hasin D.S., Blanco C., Stinson F.S., Chou S.P., Goldstein R.B., Huang B. (2005). The epidemiology of SAD in the United States: Results from the National Epidemiologic Survey on alcohol and related conditions // *Journal of Clinical Psychiatry*. 2205. 66. P. 1351–1361.

20. Hofmann S.G., Asnaani A., Hinton D.E. (2010). Cultural aspects in social anxiety and social anxiety disorder // 2010. *Depression and Anxiety*. 27. P. 1117–1127.

21. Hong J., Woody S. Cultural mediators of self-reported social anxiety // *Behaviour Research and Therapy*. 2007. 45. P. 1779–1789.

22. Hughes C.C. Culture-bound or construct-bound? The syndromes and DSM-III. In: R. C. Simons & C. C. Hughes (Eds.), *The culture-bound syndromes: Folk illnesses of psychiatric and anthropological interest*. Dordrecht, Holland: Reidel, 1985. P. 3–24

23. Leontev A.N., Leontev A.A. The social and the individual in language // *Language and Speech*. 1959. Vol. 2, part. 4, P. 193–204.

24. Lewis-Fernandez R., Hinton D.E., Laria A.J., Patterson E.H., Hofmann S.G., Craske M.G., Liao B. Culture and the anxiety disorders: Recommendations for DSM-V // *Depression and Anxiety*. 2010. 27(2). P. 212–229.

25. Metge J., Kinloch P. Talking past each other: Problems of cross-cultural communication. Wellington, NZ: Victoria University Press, 1978.

26. Okazaki S., Liu J.F., Longworth S.L., Minn J.Y. Asian American-White American differences in expressions of social anxiety: A replication and extension // *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*. 2002. 8. P. 234–247.

27. Pakriev S., Vasar V., Aluoja A., Shlik J. Prevalence of social phobia in the rural population of Udmurtia // *Nordic Journal of Psychiatry*. 2000. 54. P. 109–112.

28. *Sachdev P. S.* Whakamaŋi: Culturally determined behaviour in the New Zealand Maŋori // *Psychological Medicine*. 1990. 20. P. 433–444.

29. *Stein D. J., Ruscio A. M., Lee S., Petukhova M., Alonso J., Andrade L. H., S. G., Kessler R. C.* Subtyping social anxiety disorder in developed and developing countries // *Depression and Anxiety*. 2010. 27. P. 390–403.

30. *Yap P. M.* The culture-bound reactive syndromes. In *W. Caudill & T.-Y. Lin (Eds.), Mental health research in Asia and the Pacific*. (33–53). Honolulu: East-West Center, 1969.

СОВЕРШЕНИЕ ЗРЕЛОГО ПОСТУПКА КАК УСЛОВИЕ ДОСТИЖЕНИЯ ЛИЧНОСТНОЙ ИНТЕГРИРОВАННОСТИ

*В. А. Старцева**

Тюменский государственный университет

Актуальность темы исследования

Зрелость поступков является основной характеристикой процесса человеческой деятельности, под которой понимается совокупность факторов взаимодействия человека с окружающим миром [Запорожец А. Н., Леонтьев А. Н., Эльконин Д. Б., 1995; Маслоу А., 2003; Фромм Э., 1995]. Интегрированность личности, в свою очередь, рассматривается как важнейшее условие самореализации человеческой личности [Фромм Э., 1955; Роджерс К., 1959; Эриксон Э., 1996; Бандура А., 1989; Баррон Ф., 1990; Олпорт Д., 2002; Мид Дж., 2009; Гофман А. В., 2010; Леонтьев Д. А. 2011]. Исследование взаимосвязи зрелости поступков и личностной интегрированности расширяет возможности психологической оценки и прогнозирования таких характеристик как самореализация, психологическое благополучие, во многом позволяет диагностировать особенности интропсихического состояния и межличностного взаимодействия.

Актуальность темы исследования обусловлена также тенденциями внутри психологической науки. Во-первых, значением самого

* Научный руководитель — д-р психол. наук Е. Л. Доценко.

поступка для личности и общества. В данной работе это значение раскрывается в аспекте достижения личностной интегрированности как внутренней согласованности относительно непротиворечивого сочетания между собой принятых человеком ценностей, мотивов, установок, тенденций и диспозиций. Такая согласованность для человека имеет статус средства достижения баланса в жизни, поддержания психического и физического здоровья. И, напротив, недостаток личностной интегрированности (состояние дезинтегрированности) ведет к внутренней несогласованности, внутриличностному конфликту, равно как и к дезадаптации в обществе. Личностная дезинтегрированность обуславливает спектр проблем со здоровьем. Значимость угрозы подтверждается результатами исследований лиц, принимающих управленческие решения: уровень инфаркта миокарда в два раза выше среднего [Платонов Ю. П., 2007]; ежегодный рост уровня стресса [Руденко А., 2005]; высокая смертность от употребления алкоголя [Трифонов А., 2005], сокращение работающего населения в связи с болезнями [Орел В. Е., 2001]; частота и тяжесть автомобильных аварий в два раза выше среднего уровня [Хорошкина Е., 2005; Ключников С., 2013].

Во-вторых, актуальность обеспечена потребностью в дополнительном изучении процессов совершения поступков как движущей силы развития личности, а также создания средств диагностики уровня зрелости поступков

Особую роль зрелость поступков и интегрированность личности играет при повышенной социальной ответственности личности у лиц, принимающих значимые и сложные решения в рамках своей профессиональной деятельности руководителя. Зрелость поступков связана с личностным и, как следствие, профессиональным ростом, а недостаточная интегрированность личности становится одним из рисков развития личностной дезадаптации и эмоционального выгорания [Адлер А., 1997; Бойко В. В., 1999; Хорошкина Е., 2005].

Объект исследования — поступки личности, обуславливающие личностную интегрированность.

Предмет исследования — уровень зрелости поступков как условие личностной интегрированности, предпосылки для совершения поступков разного уровня зрелости.

Гипотезы:

1. У личности с высоким уровнем личностной интегрированности преобладают зрелые поступки.
2. У личности со средним уровнем личностной интегрированности преобладают не вполне зрелые поступки.
3. личности с высоким уровнем личностной дезинтегрированности преобладают не зрелые поступки и отказ от совершения поступка.
4. Для зрелых поступков характерны высокий уровень жизнестойкости и самопринятия.

Теоретическая основа

Фундаментом для изучения личностной интегрированности стали исследования процессов, обеспечивающих личностную интегрированность:

1. Интегрирующая работа эго и реструктурирование элементов идентичности в ситуации изменения биологических, социальных или эго процессов. Результатом интегративной работы эго, или эго-синтеза, является конфигурация элементов идентичности, которая строится в течение всего детства. Эта конфигурация обеспечивает переживание чувства идентичности. Процесс развития идентичности Э. Эриксон понимает как одновременно интеграцию и дифференциацию различных взаимосвязанных элементов (идентификаций). Для каждого человека эти элементы образуют уникальный гештальт [Эриксон Э., 1996].

2. Интегрирующая и автономная стадии развития эго в периодизации Д. Левинджера, перекликающиеся по сути с самоактуализацией по А. Маслоу. Человек на данном этапе «способен принять внутриличностный конфликт (между потребностями, между обязательствами и между тем и другим) и совладать с ним.

3. Интеграция дихотомий, как отличительная способность высоко-творческих людей в исследовании Ф. Баррона, 1990. Творческие люди используют целостный подход к антиномиям, полярностям или оппозициям.

4. Стадии достижения *полноценно функционирующего человека* в исследованиях К.Роджерса. В ряде основных эффектов: освобождение чувств, самопринятие и доверие к «Я», конгруэнтность, открытость опыту, интегрированность как слияние дезинтегрированных внутренних инстанций (*I* — я наблюдающее, *me* — я переживающее, *self* - я живущее) в одно целое. [Роджерс К., 1959, 1989].

5. Интегрирующая работа личности в проактивном поведении, что характерно для зрелой личности. Психически здоровые люди имеют способность выучивать новые шаблоны поведения и расти в течение всей жизни [Олпорт Д., 1937, 2002].

Рабочим определением стало:

Личностная интегрированность — согласованность, относительно непротиворечивое сочетание между собой принятых человеком ценностей, мотивов, установок, тенденций и диспозиций. В свернутом виде личностная интегрированность может быть определена как согласованность интенций.

Исследование зрелого поступка опиралось в основном на труды отечественных ученых, так как зарубежные ученые рассматривают понятие поступок только в моральном аспекте. Во взглядах С. Л. Рубинштейна, В. В. Петухова, В. В. Столина, В. П. Зинченко, Е. Е. Соколовой есть общее представление о *поступке*: «они придают большое значение понятию поступка и ценностно нагружают его; они определяют поступок через соотнесение с действием как его более «высокую» разновидность и/или через соотнесение с личностью как ее сущностное проявление» [Леонтьев Д. А. 2011, с. 35].

У каждого исследователя обнаруживается свой аспект в определении поступка: А. Н. Леонтьев определяет поступок как действие над порогом ситуативной необходимости; Е. Е. Соколова подчеркивает обязательную полимотивированность поступка, вследствие которой его совершение выступает разрешением мотивационного конфликта; С. Л. Рубинштейн видит главное отличие поступка в осознанном характере проявляемого в нем отношения; для В. В. Петухова и В. В. Столина квалифицирующим признаком поступка выступает неопределенность ситуации и рискованность поступка, неявность

его следствий; В. П. Зинченко соотносит поступок с целостной, «собранной» личностью [Леонтьев Д. А. 2011].

Этими авторами поступок противопоставляется реактивному действию человека, «деланию» в рамках заданной ситуации и тем самым определяя место поступку как более высокому уровню действия.

Признаки, через которые исследователи вводят и описывают понятие поступка, различаются, хоть и образуют довольно гармоничное сочетание:

- ценностная нагруженность;
- выход за рамки ситуации;
- сущностное проявление личности;
- полимотивированность;
- осознанность.

Для определения «**зрелого поступка**» уместно использовать следующее определение: **поступок** определяется как осознанное ответственное действие, которое основано на личностной причинности и продвигает личность в измерении личностного пути [Леонтьев Д. А. 2006]. Для всех видов поступков требуется определение, которое позволяет дифференцировать поступок от исполнительской деятельности, от реактивного или стереотипного поведения. Необходимо определение, которое бы включало в себя как полностью зрелые поступки (характеризующие личностно зрелого человека), так и те, которые нельзя характеризовать как зрелые, или как зрелые лишь частично.

Поступок — это осознанное совершение действия (выбора, принятия решения) в ситуации столкновения (напряжения) жизненно важных мотивов (ценностей), в пользу одной или более актуальных ценностей. Назначение поступков — выбрать линию поведения из множества альтернатив, а также обеспечить экономность, экологичность в самообеспечении [Доценко Е. Л., 2011].

В ситуациях с задачей на поступок (А. Н. Леонтьев), выделены четыре варианта поведения, которые рассматриваются как виды поступков [Доценко Е. Л., 2011], упорядоченных по степени зрелости:

1. Вариант поведения, направленный на сохранение статус-кво, т. е. **отказ от поступка**, не принятие какого-либо решения. Цена та-

кого поведения — накопленное напряжение, находящее свое разрешение в болезнях и несчастных случаях. По сути дела — это отсутствие поступка в ситуации задачи на поступок.

2. **Незрелый поступок** — поведение, которое определяется скорее обстоятельствами, чем свободным выбором самого человека. Этот вид еще назван «**псевдопоступок**», поскольку поведенчески выбор совершается, но процесс личностного согласования (субъективно переживаемый как сомнения) не был завершен. Попытка обеспечить частичное поддержание обеих ценностей (альтернатив) оборачивается согласием на частичный ущерб для каждой из них. В данном случае задача на поступок решается приемлемыми для человека способами, **незрелость** которых вскрывается в а) значительной несамостоятельности (зависимости от чужого мнения, обстоятельств, стереотипов, привычек и проч.); б) неэкономичности — из-за того, что задача оказывается решенной лишь частично, ее приходится решать еще не раз.

3. Человек совершает **не вполне зрелый поступок**, выбирая одну из альтернатив. Выбрав одну альтернативу, человек отвергает вторую. Часть сил уходит на поддержание в течение некоторого времени выбранного соотношения ценностей. **Зрелость** заключается в принятии ответственности за результат, осознанности выбранных и отвергнутых ценностей. **Не зрелость** поступка проявляется в узком репертуаре выбора, ограниченно дихотомией и небольшим выбором внутренних ресурсов.

4. Вариант поведения, получивший название **зрелый поступок**, направлен на поддержание всех альтернатив и, соответственно, ценностей, которые составляют суть ситуации, в которой встала задача на поступок. **Зрелость поступка** в удачно найденном (творческом) решении, которое в наибольшей степени способствует **личностной** интегрированности.

В основу классификации положены следующие основания:

- полнота взятия человеком на себя ответственности: от отказа до оптимального взятия;
- степень эффективности (цена поступка): от разрушительности последствий до творческой созидательности;

- степень субъектности: от бегства от выбора до готовности преобразовать ситуацию;
- степень личностной интегрированности/дезинтегрированности (в отношении интенций).

Исследование *предпосылок* для совершения зрелого поступка опиралось на следующие идеи:

1. **Жизнестойкость** (hardiness) представляет собой систему убеждений о себе, о мире, об отношениях с миром. Это диспозиция, включающая в себя три сравнительно автономных компонента: вовлеченность, контроль, принятие риска. Выраженность этих компонентов и жизнестойкости в целом препятствует возникновению внутреннего напряжения в стрессовых ситуациях за счет стойкого совладания (hardycoping) со стрессами и восприятия их как менее значимых [Левонтьев Д. А., 2006].

2. **Самодетерминация** — способность выбирать и иметь выбор, в отличие от подкрепляемых реакций, удовлетворения влечений и действий под влиянием других сил, которые тоже могут рассматриваться как детерминанты поведения человека. Данное понятие дает возможность учитывать как собственный внутренний выбор человека, так и объективно существующие ограничения для свободы выбора (физические, физиологические, социально-исторические и др.) Будучи самодетерминированным, человек действует на основе собственного выбора, а не на основе обязательств или принуждений, и этот выбор базируется на *осознании своих потребностей и сопоставлении их с внешними условиями*. [Деси Э., Райан Р., 2000].

3. **Самопринятие** определяет как позитивное отношение к себе, признание и принятие внутренней неоднородности, множественных аспектов своего Я, признание своих негативных аспектов и слабостей наряду с позитивными аспектами и достоинствами, уверенность в себе и позитивная оценка собственного прошлого [Рифф К., 1989]. Самопринятие рассматривается как часть самоотношения, которое отвечает за признание своих ценностей.

4. **Креативность**, как способности генерировать принципиально новые идеи, оригинальности, описанную К. Петерсоном и М. Селиг-

маном как позитивный личностный ресурс [Леонтьев А. Д., 2011] и как способности к интегрированности дихотомий Ф. Баррона.

5. Способность к рефлексии — анализу ситуации (извлечение максимального количества элементов) и «меня в ней». Рефлексия является инструментом для переструктуризации ситуации — смыслового преобразования. С помощью данного инструмента человек узнает о себе, о своих ценностях. Мы опираемся на понятие «рефлексия», разработанное Д. А. Леонтьевым: рефлексия увязывает анализ ситуации с субъектом, с его системой ценностей. [Леонтьев Д. А., 2010].

Выборка: В исследовании участвовало 190 человек из следующих сфер деятельности: образование и спорт — 27 %, банковская — 20 %, торговля — 25 %, государственная служба — 23 %. Половину выборки составили руководители высшего и среднего звена со стажем работы не менее 5 лет из разных сфер деятельности, вторую половину рядовые сотрудники.

Методы

Эмпирические:

1. Проективный метод «Я-Метафоры» — для оценки степени личностной интегрированности (автор идеи А. Г. Жилиев, адаптирован и доработан М. В. Богдановой).

2. Структурированное интервью — для выявления вида поступка, степени личностной интегрированности, сбора анкетных данных (разработан автором).

3. Калифорнийский психологический опросник CPI — для оценки измерения уровня самопринятия (в адаптации А. Н. Кузнецова).

4. Тест жизнестойкости С. Мадди — для измерения уровня жизнестойкости и его компонентов (в адаптации Д. А. Леонтьева).

5. Феноменологический анализ — для выявления способов совладания руководителей с проблемными производственными ситуациями.

Статистические:

1. Частотный анализ (для распределения полученных данных на группы по независимым переменным).

2. Корреляционный анализ (для обработки данных с целью подтверждения гипотез и анализа выборок).

3. Контент-анализ (для качественной обработки описания процесса принятия решений в структурированном интервью).

Научная новизна работы состоит в следующем:

1. Сконструировано авторское *определение понятия «личностная интегрированность»*, в котором новым является обобщение через понятие «интенции» всех структурных элементов, которые подлежат согласованности. При этом сохраняются признаки, выявленные в существующих определениях: 1) согласованность структурных элементов между собой; 2) указание, что именно подвергается интеграции: ценности, мотивы, смысловые и целевые установки, поведенческие тенденции и диспозиции, само поведение. Данное наполнение дополняет и уточняет существующую терминологию.

2. Разработана авторская *модель достижения интегрированности личности через совершение поступка*, позволяющая раскрыть значимые предпосылки интегрированности и описать процесс совершения для четырех видов поступков. Данная модель вносит в существующие представления о поступках элементы детализации и операционализации.

Теоретическая значимость исследования заключается:

В детальном теоретическом анализе процессов и предпосылок для совершения зрелых поступков, что помогает понять *процесс совершения зрелого поступка* и отличить его от поступка «не вполне зрелого».

Предложена *типология поступка с критериями зрелости* для каждого вида поступка, что снимает затруднение в диагностике поступков от «не вполне зрелых» (лично растущего человека) до «зрелых».

Впервые при описании поступков удалось достичь такой детализации, которая, с одной стороны, дает *описание необходимых предпосылок для совершения зрелого поступка*, с другой стороны, предлагает *операционализацию подготовки и совершения поступка*, открывающую путь к построению новых экспериментов и использование в практике.

Практическая значимость заключается в возможности использования разработанной модели достижения интегрированности личности через совершение поступка для проведения эмпирических исследований видов поступков. Созданный инструмент диагностики степени интегрированности личности, через выявление видов совершаемых поступков, может применяться в индивидуальном и организационном психологическом консультировании, а также при проведении отбора персонала и для оценки его кадрового резерва.

Модель достижения интегрированности личности через совершение поступка

Мы опишем процесс подготовки и непосредственно принятия решения, и связь с результатом в поступках разного уровня зрелости. Для модельного изображения процесса совершения поступка, а именно шагов использована идея суммирования векторов, как это производится в векторной алгебре. Интенция субъекта будет представлена в виде вектора (направленного отрезка), а принятое решение — в виде суммирующего вектора.

В ситуации, требующей разрешения поступком, у человека существует несколько интенций (групп интенций) условно разной направленности (противоречащие, конфликтующие между собой), которые отражают намерения его субличностей, и могут быть направлены в разные стороны в условной системе координат (ценностей) человека. Основная идея модельного описания состоит в том, что чем меньше угол между интенциями (меньше противоречия между интенциями), тем больше длина суммирующего вектора, и тем сильнее принятое решение удовлетворяет актуальные в данной ситуации потребности и соответствует стоящим за ними ценностям. Другими словами, если несколько интенций устремлены в одном направлении (непротиворечивы), то они порождают приоритет в поведении. И если интенции устремлены в разные стороны, то суммарный вектор будет короче каждого из суммированных векторов, соответственно, сила интегрированной интенции будет заведомо слабее каждой из противоборствующих интенций. Феноменологически получается как в басне «Лебедь, рак и щука» тянут груз каждый в свою сторону, в итоге человек «топчется на месте». Возникает лич-

ностная нагрузка (напряжение на личность, критическая ситуация, проблемная ситуация) может быть определена как положение дел, при котором векторы интенций субличностей модельно устремлены в разные стороны, создавая напряжение в ядре личности, которое требует разрядки — принятия решения по их соотношению (соподчинению).

Для визуального представления идеи рассмотрим два крайних (условно-упрощенных) варианта (рис. 1, 2). Предположим, что в момент принятия решения у человека актуальны только две интенции.

1. Интенции имеют противоположную направленность. Угол между векторами равен 180° (рис. 1).



Рис. 1. Ситуация противоположно направленных интенций

Суммирующий вектор данных двух векторов будет равен 0. И такое положение дел не дает возможности принять решение.

2. Интенции направлены в одну сторону, и угол между векторами менее 90° (рис. 2).

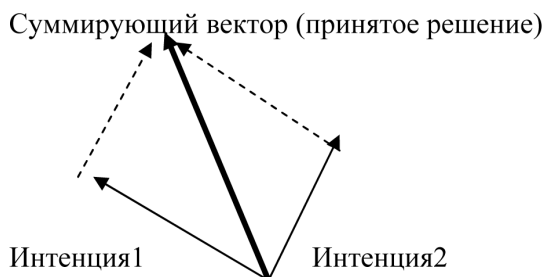


Рис. 2. Ситуация однонаправленных интенций

Как видно из рис. 2, суммирующий вектор длиннее каждого отдельно взятого вектора, что точно соответствует законом суммирования векторов в векторной алгебре. Возможность векторам

интенций суммироваться дает достижение интегрированности. В данном модельном случае можно говорить о наличии приоритетов в поведении человека, и малом количестве противоречивых выборов.

Из набранного феноменологического материала стало понятно, что внутренний конфликт, порождающий внутреннее напряжение, а как следствие необходимость его разрешения в виде принятия решения, задается в трех сферах ценностей: личностной, профессиональной и социальной (ориентированной на мнение окружающих). Поэтому для модельного изображения процесса совершения поступка задана система координат, ось X — значимость «лично- ориентированных ценностей», ось Y — значимость «профессионально- ориентированных ценностей», ось Z — значимость «социально- ориентированных ценностей».

Рис. 3 иллюстрирует положение дел перед совершением поступка. Направление векторов интенций в трех плоскостях (условно заданных): «лично-ориентированных ценностей», «профессионально- ориентированных ценностей», «социально-ориентированных ценностей». Величина вектора интенции показывает уровень значимости ценности. Несколько однонаправленных векторов символизируют несколько интенций, поддерживающих одну ценностную сферу. Большое количество и высокая значимость (в модели величина вектора) создают доминирующую роль данной ценности в совершении поступка (принятии решения).

Обозначения: Ил — интенции, направленные на удовлетворение личностных ценностей (например, в контексте руководителя, его ценностей как личности).

Ип — интенции, направленные на удовлетворение профессиональных ценностей (например, в контексте руководителя, его ценностей как управленца).

Ис — интенции, направленные на удовлетворение ценностей, ориентированных на оценку окружения.

Ниже предложен разбор каждого **вида поступка** (классификация Доценко Е. Л.), различающиеся по уровню зрелости и в результате по уровню интегрированности личности.

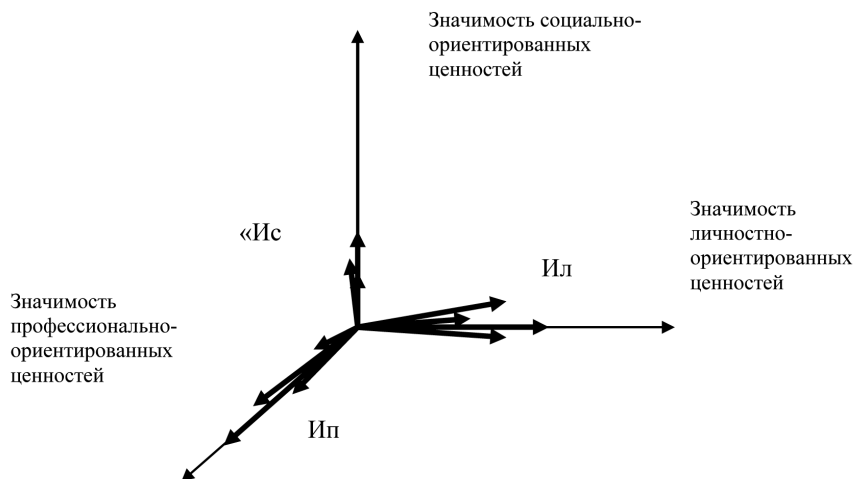


Рис. 3. Соотношение значимости ценностей, участвующих в совершении поступка

«Отказ от поступка» — отказ от выбора, не принятие какого-либо решения в ситуации задачи на поступок. Интенций много, они устремлены в разные стороны, нет доминирующего вектора, что является признаком дезинтегрированности личности (рис. 4). Принятия решения не происходит. Цена такого поведения — накопленное напряжение, находящее свое разрешение в болезнях и несчастных случаях. По сути дела — это отсутствие поступка в ситуации задачи на поступок.

Незрелый поступок, поведение, которое определяется скорее обстоятельствами, чем свободным выбором самого человека. Альтернатив при выборе обычно две, в силу слабого анализа ситуации (рис. 5). Происходит попытка обеспечить частичное поддержание обеих ценностей (альтернатив), оборачивается согласием на частичный ущерб для каждой из них. При **незрелом поступке** не происходит поддержания интегрированности личности. В данном случае задача на поступок решается приемлемыми для человека способами, **незрелость** которых вскрывается в а) значительной несамостоятельности (зависимости от чужого мнения, обстоятельств, стереотипов, привычек

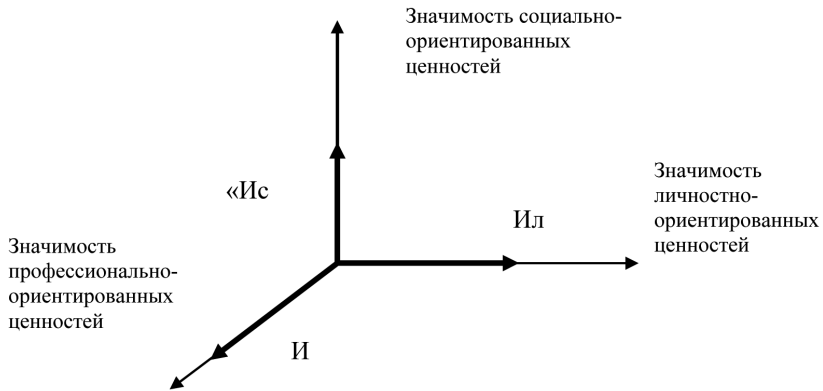


Рис. 4. Положение интенций при совершении «нулевого поступка»

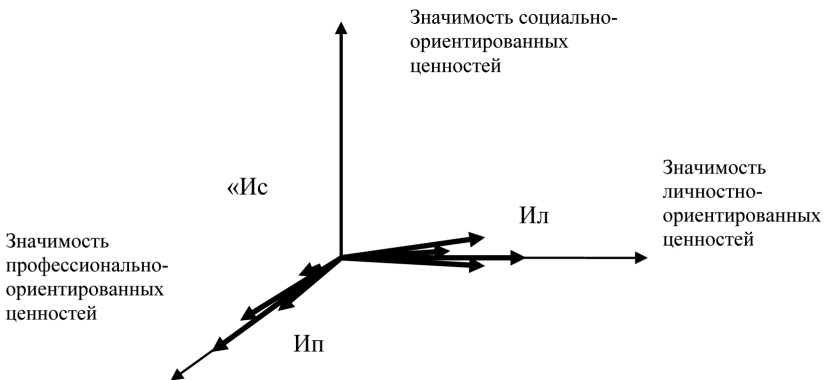


Рис. 5. Положение интенций при совершении «псевдопоступка»

и проч.); б) неэкономичности — из-за того, что задача оказывается решенной лишь частично, ее придется решать еще не раз.

Не вполне зрелый поступок, выбор одной из альтернатив. В данном случае присутствуют несколько пучков разнонаправленных интенций (что создает несколько альтернатив при принятии решения). При поддержании одного пучка, отсекаются остальные, разрушая тем самым стоящие за этими интенциями субличности (см. рис. 6).

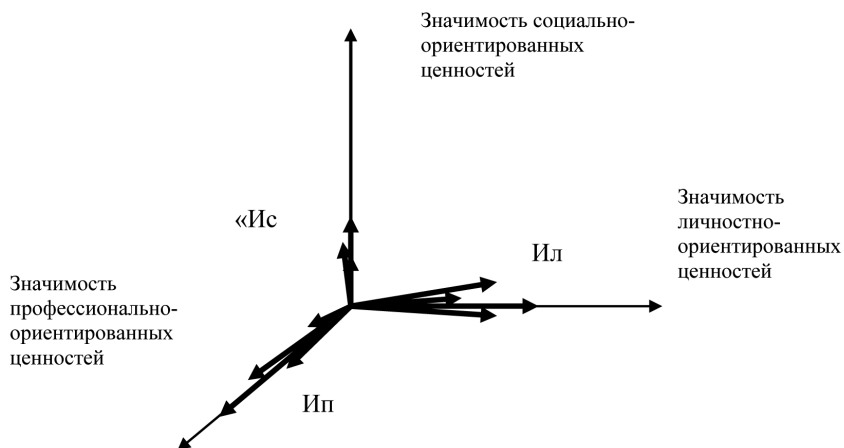


Рис. 6. Положение интенций при совершении «ответственного поступка»

Человек при этом, «выбирая основное», блокирует остальные интенции, в результате чего появляется ригидность. Можно говорить в данном случае о частичной интегрированности, как сохранения только части целого. **Не вполне зрелый** поступок работает в ряде ситуаций на интегрированность личности, когда человек в разных ситуациях личностной нагрузки по очереди выбирает важные для него интенции. **Зрелость** заключается в принятии ответственности за результат, осознанности выбранных и отвергнутых ценностей. **Не зрелость** поступка проявляется в узком репертуаре выбора, ограниченно дихотомией и небольшим выбором внутренних ресурсов.

Зрелый поступок направлен на поддержание всех альтернатив и, соответственно, ценностей, которые составляют суть ситуации, в которой встала задача на поступок. В данном случае решение не отражается суммирующим вектором, а происходит творческий акт, «стягивающий» все интенции и стоящие за ним ценности в результат, который удовлетворяет все участвующие ценности. **Зрелость поступка** состоит в удачно найденном (творческом) решении, которое в наибольшей степени удовлетворяет все участвующие в решении ценности и способствует личностной интегрированности.

Возможность совершить такой зрелый поступок обеспечивается следующими способностями человека:

Умение анализировать ситуацию, выходя за рамки предложенных обстоятельств. В результате человек может видеть больше способов решения, чем человек в предыдущих видах поступка. Альтернативы при этом составляют несколько достаточно сильных пучков интенций (рис. 7). В исследованиях такой «расклад» доказывает высокая значимость каждой участвующей в решении ценности по оценке испытуемых.

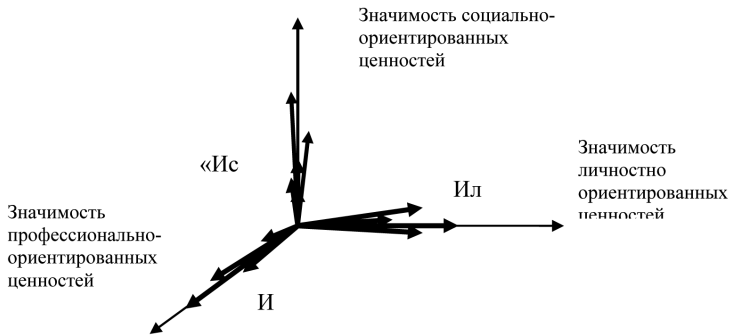


Рис. 7. Положение интенций при совершении развивающего поступка

Включенность в совершение поступка доказывается высокой значимостью участвующих ценностей (в противоположность дискредитации, вытеснения ценностей в случае незрелых поступков).

Способностью к рефлексии, и как результату пониманию своих настоящих ценностей, актуальных в заданной ситуации.

Умением прогнозировать краткосрочный и долгосрочный результаты и принимать ответственность за них (в противоположность «будь, что будет», «авось...», «у меня не было выбора»).

Результаты исследования

Проверка гипотез.

Для проверки гипотез с 1 по 3 были вычислены значения Р-уровня значимости и значения коэффициента r Спирмана и построен гра-

фик зависимости средних значений уровня личностной интегрированности от уровня зрелости поступка (рис.8). Корреляционный анализ показывает наличие сильной прямой связи между уровнем личностной интегрированности и уровнем зрелости для выборки (p — уровень меньше 0,05, значение коэффициента 0,824, больше 0,7). Таким образом, **гипотезы 1, 2 и 3 подтверждаются.**

Обращаясь к рисунку 8, на котором визуализирована связь уровня интегрированности с уровнем зрелости поступка, мы эмпирически подтвердили свои теоретические представления о процессах, происходящих внутри личности во время совершения поступка.

Вместе с тем, при рассмотрении графика (рис.8) видны различия в характере связи на разных отрезках. Часть графика с высоким уровнем личностной интегрированности (по оси ординат значения от 19 до 22) показывает стабильно высокий уровень зрелости поступка (по оси абсцисс 2,61–2,97), т. е. преимущественно использование зрелого поступка (подтверждение гипотезы 1: у личности с высоким уровнем интегрированности преобладают зрелые поступки). Характер связи четкий, без аномальных выбросов, в чем мы видим реальное поведение высоко интегрированных личностей в моменты принятия решений, без метаний, без совершения незрелых поступков (ведущих к дезинтегрированности).

Уровень зрелости поступка:

0,00 — 0,50 — преобладает отказ от поступка;

0,51 — 1,50 — преобладает не зрелый поступок;

1,51 — 2,50 — преобладает не вполне зрелый поступок;

2,51 — 3,00 — преобладает зрелый поступок.

Степень личностной интегрированности:

0 — 11 — низкий уровень личностной интегрированности;

12 — 18 — средний уровень личностной интегрированности;

Более 19 — высокий уровень личностной интегрированности.

Фрагмент графика, где значения по оси абсцисс (уровень зрелости поступков) варьируют в диапазоне 1,56–2,6, показывает разброс значений уровня интегрированности (от 3 до 17). Т. е. мы обнаруживаем в этом диапазоне как высокую интегрированность, так и высокую де-

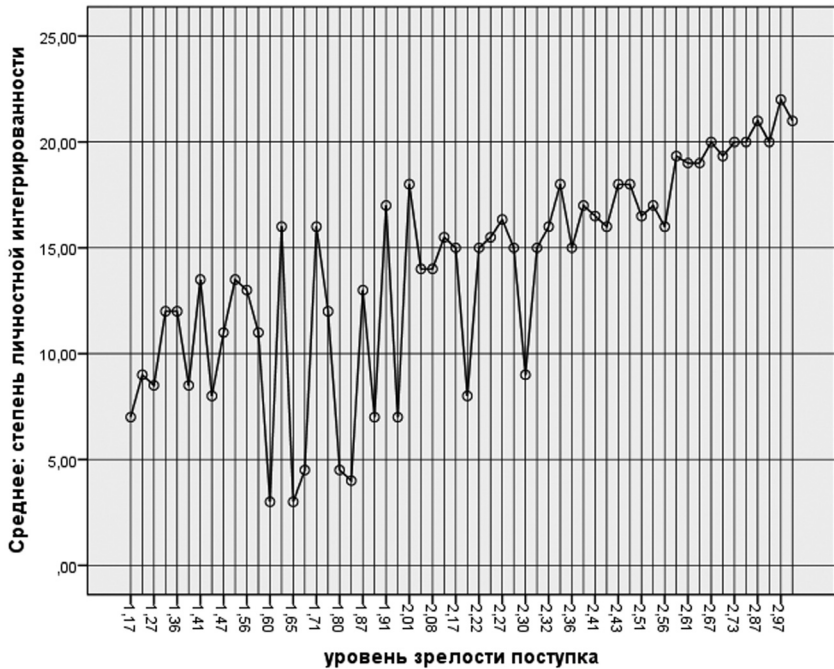


Рис. 8. Связь уровня интегрированности с уровнем зрелости поступка

зинтегрированность. Это указывает на «метания» человека в момент совершения поступков, и подтверждает теоретическое описание совершения **не зрелого поступка** и **не вполне зрелого поступка**, укрепляя результатами эксперимента теоретические положения. Эти метания демонстрируют в основном **не вполне зрелые поступки**, при которых то поддерживается личностная ценность, и тогда мы можем фиксировать частичную интегрированность личности (средний уровень), либо поддерживается «насаженный» конструкт, и тогда мы фиксируем высокий уровень дезинтегрированности (подтверждение гипотезы 2: у личности со средним уровнем интегрированности преобладают не вполне зрелые поступки).

Фрагмент графика с низким уровнем личностной интегрированности (по оси ординат значения от 7 до 1) показывает стабильно низ-

кий уровень зрелости поступка (по оси абсцисс 1,17–1,47), т. е. преимущественно использование не зрелого поступка (подтверждение гипотезы 3: у личности с высоким уровнем дезинтегрированности преобладают не зрелые поступки).

Для проверки гипотезы 4: для зрелых поступков характерны высокий уровень жизнестойкости и самопринятия, был проведен корреляционный анализ. Значение r -Спирмана выше 0,7, значение p -значимости менее 0,05 для всех связей, что говорит о наличии сильной прямой связи между зависимой переменной уровнем зрелости поступка и независимыми переменными: самопринятия, жизнестойкости и составляющих ее компонентов вовлеченности, контроля и принятия риска (табл. 1).

Таблица 1

Результаты корреляционного анализа

Переменные	P -значимость	r -Спирмана
Уровень зрелости поступка/ Жизнестойкость	0,000	0,791
Уровень зрелости поступка/Вовлеченность	0,000	0,792
Уровень зрелости поступка/Контроль	0,000	0,701
Уровень зрелости поступка/Принятия риска	0,000	0,759
Уровень зрелости поступка/Самопринятие	0,000	0,755

Результаты проверки гипотезы 4 подтвердили представление о самопринятии, жизнестойкости, ее компонентов вовлеченности, контроля, принятия риска, как необходимого условия, предпосылок для совершения зрелых поступков.

Был проведен **качественный анализ результатов структурированного интервью** с целью прояснения процесса совершения поступка у руководителей. Результаты подкрепляют предложенную модель достижения интегрированности через совершение поступка так как руководители в большей степени при совершении поступка учитывают профессиональные ценности, чем рядовые сотрудники.

По результатам выполненного исследования открылась возможность выделить принципиальные отличия групп интегрированных и дезинтегрированных руководителей.

Интегрированных руководителей отличает:

1. Широкий репертуар осмысленных ценностей в момент анализа ситуации, которая требует разрешения поступком (в 1,5 раза больше, чем у дезинтегрированных руководителей) который характеризуется широтой мышления в моменты принятия решений. Это толкуется нами как результат высокого уровня самопринятия и подтверждает представления исследователей о значимости самопринятия в процессах интегрированности личности.

2. Баланс личных и профессиональных ценностей. Из осмысленных ценностей 41 % составляют профессиональные ценности и 37 % — личные. В числе профессиональных ценностей значимой частью являются «сохранение персонала», «сохранение бизнеса», «достижение результата», что уместно назвать основополагающими задачами в работе руководителя высокого уровня. В числе личных ценностей «сохранение заработка», «дружба», «здоровье» составляют значимую часть и являются «базовыми личностными ценностями».

3. Ценности, ориентированные на оценку окружением принятого решения, составляют небольшую долю (22 %), в числе которых значимой частью являются «своя репутация, авторитет», «благополучие других людей». В противоположность у дезинтегрированных руководителей данные ценности имеют больший вес, чем личные. Такой перекоп в сторону заботы о других и своей репутации в глазах окружения помогает понять природу «ответственного выбора», в случае поддержания навязанных конструктов, вместо личных ценностей.

Дезинтегрированные руководители, отличаются дефицитом баланса личных и профессиональных ценностей, с ущемлением личных ценностей и меньшим их репертуаром. Содержательно ценности можно назвать навязанными, процессуальными, имеют место осмысления типа «дискредитация» (например, «дружба» отвергается как значимая ценность), ориентированность на угрозы, страхи в моменты принятия решений, что вносит вклад в процесс дезинтегриро-

ванности личности и подтверждает наше представление о значимости самопринятия в процессах интегрированности личности.

Результаты контент-анализа ценностей, значимых для совершения поступков, показали правомерность сконструированного в результате теоретического анализа определения личностной интегрированности: согласованность, относительно непротиворечивое сочетание между собой принятых человеком ценностей, мотивов, установок, тенденций и диспозиций.

Перспективы использования

В рамках данной работы мы сконструировали и опробовали исследование видов поступка путем проведения «структурированного интервью». Анализ полученных результатов в совокупности с результатами, полученными от других методов, дал статистически подтвержденные прочные связи между уровнем зрелостью поступка и степенью интегрированности личности руководителей. Это позволяет предложить «структурированное интервью» в качестве инструмента диагностики степени интегрированности личности руководителя, через выявление видов совершаемых им поступков. Данный инструмент позволит избежать денежных и временных затрат для работодателя и индивидуальных затрат для самого руководителя, планирующего работать на высоких уровнях управления.

В табл. 2 выделены типы потенциальных руководителей в зависимости от видов совершаемых ими поступков (которые выявляются «структурированным интервью») и уровня личностной нагрузки (критерий — наличие стажа работы более 5 лет на руководящей должности среднего или высокого уровня).

«Зрелые» — руководители, способные принимать решения в ситуациях с высоким личностным напряжением, используя для этого такие виды поступков как «ординарный поступок» и «развивающий поступок». Они работают в таком режиме уже более 5 лет и сумели в напряженных условиях достичь высокого уровня интегрированности личности (или сохранить его). Это те, кого уместно назвать элитой управленцев. Рекомендация: именно таким следует отдавать приоритет при подборе кадров на должности руководителей средне-

го и высшего звена. Им не требуется дополнительного обучения или психологической коррекции.

Таблица 2

**Типы потенциальных руководителей в зависимости
от видов совершаемых ими поступков**

		Степень личностной нагрузки	
		высокая (опыт в руководстве более 5 лет)	низкая (опыт в руководстве менее 5 лет)
Уровни поступков	зрелые поступки, не вполне зрелые поступки	«Зрелые»	«Потенциальные»
	незрелые поступки и отказ от совершения поступка	«Уставшие»	«Незрелые»

«Потенциальные» — сотрудники, имеющие небольшой опыт работы руководителем (менее 5 лет) или не имеющие его. При этом способны принимать решения в ситуациях с высоким личностным напряжением, используя для этого такие виды поступков как «ординарный поступок» и «развивающий поступок». Имеют высокий уровень интегрированности личности. Рекомендация: являются потенциальными и личностно готовыми для работы руководителями. Обучение если и необходимо, то лишь в профессиональном плане.

«Уставшие» — буквально, «держась из последних сил». Руководители среднего и высшего уровня, не способные совладать с высоким личностным напряжением, в основном используют такие виды поступков как «отказ от поступка» и «псевдопоступок». Как следствие, в результате длительного времени работы (более 5 лет) в напряженных условиях, их характеризует высокий уровень личностной дезинтегрированности. Рекомендация: способны работать руководителями среднего звена, но требуется психологическая кор-

рекция (обучение конструктивному принятию решения). Такие руководители требуют от работодателя большего внимания, так как высоки риски их уходу на больничный, алкоголизации, автомобильных аварий и внезапному увольнению (добровольно).

«Незрелые» — сотрудники, имеющие небольшой опыт работы руководителем (менее 5 лет) или не имеющие его, не способные совладать с высоким личностным напряжением, которое они снимают в основном, используя такие виды поступков как «отказ от поступка» и «псевдопоступок». В результате они имеют высокий уровень дезинтегрированности личности, даже не работая в напряженных условиях нагрузки на личность. Рекомендация: данные сотрудники требуют психологической коррекции даже при работе на рядовых должностях, с повышением нагрузки (карьерным ростом) они не смогут справиться без обучения эффективным методам принятия решений и совладания со стрессом.

Данная типология помогает понять возможности и ограничения потенциальных руководителей, а также количество ресурсов, которое придется потратить работодателю на становление руководителя.

Заключение

В ходе проведенного исследования предложена теоретическая модель процессов, обеспечивающих личностную интегрированность через совершение поступка. Описан процесс подготовки и совершения поступков разного уровня зрелости. Адекватность модели была проверена и подтверждена эмпирическими методами, один из которых («структурированное интервью») был сконструирован для исследования видов совершаемых поступков. Предложены критерии зрелости поступков.

Проанализированы различные подходы к изучению понятия «личностная интегрированность» и предложено определение данному понятию: *«личностная интегрированность — состояние согласованности, относительно непротиворечивого сочетание между собой принятых человеком ценностей, мотивов, установок, тенденций и диспозиций. В свернутом виде личностная интегрированность может быть определена как согласованность интенций»*. Правомер-

ность сконструированного определения «личностной интегрированности» показали результаты исследования.

Проанализированы разные подходы к понятию «поступок» и предложено определение данному понятию: «*поступок* — это осознанное совершение действия (выбора, принятия решения) в ситуации столкновения (напряжения) жизненно важных мотивов (ценностей), в пользу одной или более актуальных ценностей». Предложены критерии поступков разной степени зрелости.

Подобраны и обоснованы инструменты для исследования интегрированности личности, зрелости поступка, жизнестойкости и ее компонентов, самопринятия. Предложена методика диагностики степени интегрированности личности руководителя, через выявление видов совершаемых им поступков. Выявление степени интегрированности потенциального руководителя, и его способности к совершению зрелых поступков позволит более точно подбирать персонал на должность управленцев и избежать денежных и временных затрат для работодателя и личностных затрат для самого руководителя.

Выполнено эмпирическое исследование выборки, которое подтвердило наличие сильной прямой связи зрелости поступка и уровня личностной интегрированности. Выявлены личностные особенности руководителей, позволяющие им совершать зрелые поступки, выдерживать высокие личностные нагрузки и достигать высокий уровень личностной интегрированности: высокий уровень самопринятия, жизнестойкости и составляющих ее компонентов (вовлеченности, контроля и принятия риска); широкий репертуар осознаваемых в момент принятия решений ценностей; баланс личных и профессиональных ценностей.

Предложено теоретическое объяснение полученных результатов. Исследование подтвердило наши представления о том, что зрелые поступки поддерживают процессы интегрированности личности за счет высокого уровня жизнестойкости и его компонентов, наличия высокого уровня самопринятия. Напротив, отказ от поступка и не зрелый поступок, совершаемые на основе низкого уровня жизнестойкости и самопринятия, ведут к дезинтеграции личности.

Руководитель в работе был рассмотрен не в чисто управленческой позиции, а как человек, личностные ресурсы которого выступают средствами решения жизненных задач, в структуру которых включены и производственные проблемы. Показано, что решение проблемных ситуаций с помощью зрелых поступков рождает дополнительные результаты, которые первоначально в цели не входили. Содержательно они не узко производственные, а общечеловеческие, экзистенциальны; в практическом плане снимают напряжение актуальных альтернатив; в личностном плане продвигают человека к духовности. Так в стремлении к личностной согласованности и интегрированности человек движется к духовности, интегрируясь с обществом в целом.

Перспективы использования полученных результатов мы видим в трех плоскостях:

1) содержательно: использование при индивидуальном консультировании руководителей с целью решения личных и производственных проблем; использование в тренинговых программах с целью обучения принятию решений для повышения эффективности деятельности;

2) в научном плане: использование идеи модели достижения интегрированности личности через совершение поступка для более глубокого изучения механизма совершения поступков;

3) методически: использование структурированного интервью как инструмента оценки уровня поступков, совершаемых субъектом, и типологии потенциальных руководителей при подборе руководящего резерва.

Список литературы

1. Адлер А. Наука жить. Пер. с англ. К. Кульмин. Киев: изд-во Киев, 1997. 105 с.

2. Антонова Н. В. Проблема личностной идентичности в интерпретации современного психоанализа, интеракционизма и когнитивной психологии // Вопросы психологии. 1996. № 1. С. 132–144.

3. Баррон Ф. Личность как функция проектирования человеком самого себя // Вопросы психологии. 1990. № 2. С. 153–159.
4. Бойко В.В. Методика диагностики уровня эмоционального выгорания // Практическая психодиагностика / Под ред. Д. Я. Райгородского Самара, 1999. 111 с.
5. Гофман А.Б. В поисках утраченной идентичности. Вопросы социальной теории: научный альманах. 2010. Т. 4. Человек в поисках идентичности / Под ред. Ю.М. Резника, М.В. Толстановой. М.: Изд-во ассоциации междисциплинарного общества социальной теории, 2010. 528 с.
6. Доценко Е.Л. Психология личности: Учеб. пособие. Тюмень: Изд-во Тюменского государственного университета, 2008. 598 с.
7. Доценко Е.Л., Омаров Э.З. Чем зрелее поступки тем успешнее бизнес // В мире научных открытий. Красноярск: Научно-инновационный центр, 2011. № 5. С. 41–43.
8. Жилиев А. Г. Интенсивные методики оценки психологического состояния, выявления и коррекции психологической дезадаптации / А.Г. Жилиев. М.: Изд-во Управления ФСКН России по РТ, 2004. 120 с.
9. Заковоротная М.В. Идентичность человека. Ростов н/Д: Изд-во Северо-Кавказского научного центра высшей школы, 1999. 112 с.
10. Ключников С. Стресс и проблемы организации // Психология управления. 2013. URL: <http://reiki-master.ru>
11. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Изд-во «Смысл», 1975. 352 с.
12. Леонтьев А.Н. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста: Сб. ст. / Под ред. А. Н. Леонтьева, А. В. Запорожца М.: Международный Образовательный и Психологический Колледж, 1995. 144 с.
13. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости. Методическое руководство по новой методике психологической диагностики личности с широкой областью применения. М.: Изд-во «Смысл», 2006. 63 с.

14. Леонтьев Д. А. Самоактуализация как движущая сила личностного развития: историко-критический анализ. Современная психология мотивации / Д. А. Леонтьев. М.: Изд-во «Смысл», 2002. 334 с.

15. Леонтьев Д. А., Лаптева Е. М. Разработка методики дифференциальной диагностики рефлексивности // Рефлексивные процессы и управление: Сборник материалов VII Международного симпозиума. 15–16 октября 2009 г. М.: Изд-во Когито-центр, 2009. С. 145–150.

16. Леонтьев Д. А. Рефлексия как предпосылка самодетерминации Д. А. Леонтьев // Всероссийская конференция, посвященная 120-летию со дня рождения С. Л. Рубинштейна. М., 2006. С. 68–84.

17. Леонтьев Д. А., Ильченко А. Н. Уровни мировоззренческой активности и их диагностика // Психологическая диагностика. 2007. № 3. С. 3–21.

18. Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д. А. Леонтьева. М.: Изд-во «Смысл», 2011. 680 с.

19. Маслоу А. Самоактуализация. Просвещенный менеджмент. Организационная теория / Пер. с англ. Н. Левкиной, А. Чех. СПб.: Изд-во «Питер», 2003. 416 с.

20. Маслоу А. Мотивация и личность / Пер. с англ. Н. Левкиной, А. Чех. 3-е изд. СПб.: Изд-во «Питер», 2008. 387с.

21. Мерлин В. С. Очерк психологии личности. Изд-во Пермь, 1959. 172 с.

22. Мид Дж. Г. Избранное: Сборник переводов / Пер с англ. В. Г. Николаева, под ред. Д. В. Ефременко. М.: Изд-во РАН. ИНИОН. Центр социал. научн.-информ. исследований. Отд. социологии и социал. психологии, 2009. 290 с.

23. Олпорт Д. Становление личности. Избранные труды / Пер. с англ. Д. А. Леонтьева, Л. В. Трубицыной. М.: Изд-во «Смысл», 2002. 62 с.

24. Орел В. Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: Эмпирические исследования // Журнал практической психологии и психоанализа. 2001. № 3. С. 12–18.

25. Платонов Ю. П. Плата за лидерство. URL: http://101.com.ua/articles/plata_zh_liderstvo_2818.html /2007/. 3 с.

26. Рождерс К. Клиентоориентированный/человекоцентрированный подход в психотерапии // Консультативная психология и психотерапия. 2002. №1. С. 54–69.

27. Руденко А. Бизнес расшатывает нервы // Ведомости. URL: <http://bankir.ru/analytics/personal/10/25346/> 2005_8.

28. Трифионов А. Богатые спиваются модно. URL: www.utro.ru. 27 декабря 2005.

29. Фромм Э. Здоровое общество / Пер с англ. А. Лактионовой. М.: Изд-во АСТ, Транзиткнига, Мидгард, 1955. 576 с.

30. Хорошкина Е. Профессиональное «выгорание» специалистов // Отдел кадров. 2005. № 5. 4 с.

31. Эрикссон Э. Идентичность: юность и кризис / Пер с англ. А. Д. Андреевой, А. М. Прихожан; под ред. А. В. Толстых. М.: Изд-во «Прогресс», 1996. 334 с.

32. Bandura A. Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy // DP. 1989. № 25. P. 7–29.

33. Deci E. L., Ryan R. M. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being // American psychologist. 2000. Vol. 55. № 1. P. 68–78.

34. Deci E. L. et al. Autonomy, relatedness, and the Self: their relation to development and psychopathology / E. L. Deci, R. M. Ryan, W. S. Grolnic, D. Cicchetti, D. J. Cohen (Ed.) // Developmental psychopathology. 1995. Vol. 1. New York, A Willey interscience publication. P. 618–655.

35. Deci E. L. The psychology of self-determination. Lexington books. E. L. Deci. Toronto, 1980. 189 p.

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ СТРАТЕГИИ ВЫБОРА ЗА ПРЕДЕЛАМИ ПЛАНИРОВАНИЯ И ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЯ*

А. Х. Фам, Д. А. Леонтьев

*Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Международная лаборатория позитивной психологии личности и мотивации, г. Москва;
e-mail: anna.fam@gmail.com, dmleont@gmail.com*

Выбор — это то, что нам приходится делать постоянно, ежедневно. При этом, несмотря на кажущуюся простоту и заурядность этого процесса, феномен выбора таит в себе множество загадок и парадоксов. Одна из них, являющаяся предметом данного анализа, — это соотношение предсказуемости выбора, с одной стороны, и выхода в процессе выбора за рамки сложившейся психологической реальности, трансформация личности в этом процессе. Еще С. Кьеркегор (1998) говорил, что мы выбираем один из возможных вариантов своего Я, каким оно станет в результате выбора. Именно этим выбор отличается от принятия решения. Принятие решения всегда предшествует действию как отдельный процесс, в то время как выбор может осуществляться по ходу самого действия и противоречить ранее принятому решению; это процесс, осуществляющийся не в сознании, а в жизни (Леонтьев, 2014 а). Поэтому необходимость делать выбор порой тяготит и вызывает чувство беспокойства. Выбор — это пространство для самовыражения, но при этом — испытание неопределенностью; прыжок в будущее, но вместе с тем — и точка необратимости.

Точка необратимости, или Рубикона, — это момент превращения принятого решения в выбор, момент перехода от решения в отношении дальнейших действий к их непосредственному выполнению. Рубикон — это речка, перейти которую ничего не стоит, но переход которой меняет направление истории.

* Работа выполнена при финансовой поддержке Российского Гуманитарного научного фонда (проект № 12-36-01050, 2012-2013) и Российского научного фонда (проект №14-18-03401, 2014-2015).

Этот психологический феномен был прописан в «модели Рубикона» Х. Хекхаузена, Ю. Куля и П. Голвитцера (см. Хекхаузен, 2003, гл. 6). Согласно авторам, совершение действия происходит в четыре этапа. Подготовительная мотивационная фаза посвящена обдумыванию возможных альтернатив действия и накоплению сформировавшихся интенций, то есть человек находится перед несколькими вариантами развития событий, он *открыт* любой информации, поступающей извне, и сам активно ее собирает. Он старается выбирать объективно, стоя на почве реальности и добросовестно рассматривая все «за» и «против» имеющихся вариантов. На второй, преакциональной волевой фазе решение уже принято, Рубикон пройден. Как только это происходит — процесс переработки информации становится *пристрастным*. Восприятие сделанного выбора перестает быть реалистичным и оказывается как будто «уплощенным»; любая информация, противоречащая выбранной альтернативе, исключается из рассмотрения. Любые сомнения в правильности сделанного выбора тут же отвергаются сознанием. На этой фазе субъект концентрируется на ожидании подходящего времени и обстоятельств для воплощения сформировавшейся интенции в действие, и происходит формирование намерения. Третья фаза представляет собой акциональную волевую фазу (фазу непосредственного действия), а четвертая, заключительная — постакциональную мотивационную фазу, в которой человек анализирует причины достижения результата, производит его оценку и готовится к инициации новых действий.

Таким образом, «Рубикон», по мнению Х. Хекхаузена и соавторов, отделяет мотивационные процессы фазы планирования от волевых процессов фазы реализации. Сначала человек обнаруживает себя перед выбором из — как минимум — двух различных вариантов действия, затем он предпринимает усилия по их сопоставлению, собирая информацию, анализируя их плюсы и минусы, подсчитывая возможные риски, выигрыши и проигрыши при выборе той или иной альтернативы, и в итоге останавливается на одной из них, кажущейся ему наиболее предпочтительной. После этого субъект переходит к постановке цели, и начинается этап решительных действий.

Между тем, реальное поведение людей при решении различных жизненных дилемм порой выходит за рамки этой схемы. В проведенном нами исследовании (Фам, Леонтьев, 2013 а, б) в центре нашего внимания находились феноменологические особенности процесса выбора, происходящего в ситуациях различной субъективной значимости: так называемых «повседневных» и «судьбоносных» ситуациях. Мы просили респондентов, студентов факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова (N=74), назвать и описать своими словами ситуации малозначимого и лично значимого выборов из своего опыта. Далее, производился качественный анализ свободных описаний ситуаций, по итогам которого были выделены следующие индивидуальные стратегии выбора (в скобках приводятся выдержки из протоколов респондентов):

а) **оттягивание, отсрочивание момента выбора**, при котором имеющиеся альтернативы долгое время сохраняют свой «статус кво» (*«Это занятие было очень интересным и важным для меня, однако тренировки казались слишком тяжелыми, так как мое нездоровое сердце не выдерживало нагрузки. Чтобы остаться в секции, приходилось врать, что здоровье хорошее»*). Таким образом, человек как будто «застревает» на мотивационной фазе, так и не совершив переход к волевой;

б) **продолжение «выбирания»** и после формального окончания выбора (*«я выбрала клиническую психологию, хотя до сих пор сомневаюсь, буду ли я успевать»*). В этом случае — формально — пройдены и мотивационная, и волевая фаза, но, вместо того чтобы стать нечувствительным к любой «неудобной» информации, представляющей угрозу для выбранной альтернативы, человек продолжает активно собирать и анализировать эту информацию, сомневаться в сделанном выборе и переживать. Можно сказать, что при использовании этой стратегии имеет место расщепление между мотивацией и действием, и происходит «прыжок» в волевую фазу без перехода точки Рубикона;

в) **предпочтение третьей альтернативы** — при исходном наличии двух. Эта третья альтернатива может быть как совершенно новой, так и компромиссом между вариантами, заданными изначально

(«Выбор: заниматься в секции или признаться в неспособности справиться с нагрузкой. Решение: я ушла из секции, но через некоторое время я получила возможность заниматься этим спортом профессионально лично», «меня привлекало несколько вариантов: физический факультет, факультет фундаментальной медицины и биологический факультет... взвесив все «за» и «против», я решила поступать на психфак»). Ключевым моментом, на наш взгляд, является то, что эта дополнительная альтернатива возникает уже в процессе самого выбора, то есть на мотивационной фазе происходит не просто механическое, рациональное взвешивание имеющихся вариантов, но и конструирование новых возможностей;

г) так называемый **«выбор без выбора»**, когда не происходит отказа ни от одной из альтернатив (*«поскольку мне сложно было выбирать между своим желанием и желанием соответствовать ожиданиям окружающих и порадовать их, то я решила получать 2 высших образования параллельно»*) либо, в более мягких случаях, альтернативы остаются в поле зрения, не происходит отвержения ни одной из них, но человек расставляет между ними приоритеты (*«было несколько альтернатив, которые до сих пор меня очень привлекают, интересуют, но останутся, пожалуй, на уровне хобби»*). Таким образом, получается, что волевая фаза как будто раздваивается, и постановка цели и реализация действия происходят по двум направлениям одновременно.

Приведенные данные свидетельствуют в пользу двух важных идей.

Во-первых, они иллюстрируют **творческий, проективный характер многих актов личностного выбора**, его несводимость к каким-либо определенным, заранее заданным алгоритмам. Более того, в процессе анализа описаний реальных ситуаций выбора нами была подмечена следующая интересная закономерность: чем значимее и сложнее дилемма, тем больше индивидуальных стратегий используют респонденты и тем парадоксальней может быть итог выбора. В малозначимых, «повседневных» ситуациях различия в деятельности выбора между разными людьми были выражены в гораздо меньшей степени, и коррелировали с рядом характеристик личности, что можно объяснить большей легкостью и «формальностью» этих ситуаций.

Во-вторых, данные описанного эмпирического исследования указывают на то, что переход от одной фазы действия к другой при совершении выбора не происходит автоматически: постановка и реализация цели не являются неизбежным следствием принимаемого решения, они не вытекают непосредственно из процесса взвешивания альтернатив.

Переход Рубикона, описанный Х. Хекхаузенем, ничем не детерминирован, не объясним с точки зрения традиционной психологии. Мы видим суть этого перехода в акте внутреннего принятия на себя ответственности за осуществление выбора (см. подробнее Леонтьев, 2014 б) — в этом состоит важное экзистенциальное значение момента. Именно **принятие ответственности** (осознание себя причиной происходящего, готовность отвечать за последствия выбранного) позволяет связать между собой две плоскости: плоскость сознания, целеполагания и принятия решений — и плоскость действий, бытия в мире. Как только ответственность принята, человек говорит этому выбору «да», присваивает его и обнаруживает готовность деятельно включаться в его осуществление.

Этот момент обретения решимости (см. также Лэнгле, 2013) очень сложно, практически невозможно «ухватить» в ходе научного исследования выбора. Изучение процесса принятия решения в лабораторных условиях, на материале искусственно смоделированных задач — например, «Дилемма узника» (Майерс, 2000, с. 635) и другие социальные дилеммы в теории игр, вербальные задачи на принятие решений А. Тверского и Д. Канемана (Канеман и др., 2005), «Девять гипотетических дилемм» Л. Колберга (Методика..., 2002) и др. — чаще всего не дает возможность воспроизвести условия подлинного жизненного выбора (см. Hensher et al., 2012). Существенное ограничение подобных исследований состоит в том, что есть очевидный зазор между тем, как люди могут вести себя в такой ни к чему не обязывающей экспериментальной, игровой ситуации — и в реальной жизни, когда от их выбора может зависеть чья-то судьба. При изучении же выбора в реальных жизненных ситуациях мы, как правило, имеем дело либо с анализом мотивационной фазы (фазы до решения), когда происходит сравнение альтернатив, но человек еще не знает, к чему

его этот процесс приведет (см., например, Леонтьев, Пилипко, 1995), либо с анализом готового продукта — то есть выбора, который уже совершен, — пост-фактум (например, Фам, 2012; Фам, Леонтьев, 2013 а, б).

Тем не менее, свидетелями этого «неуловимого» перехода из мотивационной фазы в волевую часто становятся практические психологи, специалисты в области психологического консультирования и психотерапии. В качестве иллюстрации этого положения приведем пример из психотерапевтической практики одного из авторов. Если на консультацию приходит человек, который говорит, что он стоит перед выбором между двумя альтернативами, которые совершенно невозможно сравнить между собой ввиду их *абсолютной равноценности*, а потому ему, по сути, почти все равно, что будет выбрано в итоге, можно предложить ему бросить жребий. Как правило, клиент соглашается на такое развитие событий: загадывает, какой вариант будет решкой, а какой — орлом, кидает монетку и с любопытством наблюдает за тем, что получилось. Иногда бывает так, что, действительно, увидев результат, человек говорит: «Ну и хорошо. Так тому и быть!» Но часто история принимает иной оборот. Посмотрев, какая сторона выпала, человек берет в руки монетку, задумывается... и произносит: «Нет. Пожалуй, давайте бросим еще раз!» Что тут происходит? Получается, что выбор, собственно переход Рубикона, совершается вовсе не в тот момент, когда выпадает тот или иной жребий, а в тот момент, когда человек соглашается с ним — или нет. Таким образом, бросание жребия может быть терапевтическим приемом, позволяющим запустить внутреннюю работу по выбору и, в конечном итоге, как это ни парадоксально, дать возможность не снять, а взять на себя ответственность за принимаемое решение (см. также Gigerenzer, 2014, p. 149).

Таким образом, выбор в значимых ситуациях не всегда предсказуем и обусловлен предшествующей биографией и констелляцией ситуационных факторов. Ситуация значимого выбора стимулирует самоопределение субъекта, его способность принять на себя ответственность за действие часто наперекор рациональному планированию, социальным давлениям, внутренним импульсам и ранее

принятым решениям, перейти из режима детерминированности в режим самодетерминации (Леонтьев, 2011). Тем самым проблема выбора оказывается не только одной из конкретных проблем психологии мотивации и саморегуляции, а проблемой, открывающий выход в новую психологическую реальность, доступную лишь неклассическому анализу.

Список литературы

Канеман Д., Словик П., Тверски А. Принятие решений в неопределенности: Правила и предубеждения. Харьков: Гуманитарный центр, 2005.

Кьеркегор С. Наслаждение и долг. М.: Феникс, 1998. 416 с.

Леонтьев Д. А. Новые ориентиры понимания личности в психологии: от необходимого к возможному // Вопросы психологии. 2011. № 1. С. 3–27.

Леонтьев Д. А. Психология выбора. Часть I. За пределами рациональности // Психологический журнал. Т. 35. 2014а. № 5. С. 5–18.

Леонтьев Д. А. Психология выбора. Часть II. Личностные предпосылки и личностные последствия выбора // Психологический журнал. Т. 35. 2014б. №6. С. 56–68.

Леонтьев Д. А., Пилипко Н. В. Выбор как деятельность: личностные детерминанты и возможности формирования // Вопросы психологии. 1995. № 1. С. 97.

Лэнгле А. Экзистенциально-аналитическое понимание воли: Позволение как практика реальной свободы // Экзистенциальный анализ. 2013. № 5. С. 27–76.

Майерс Д. Социальная психология. СПб.: Питер, 2000.

Методика оценки уровня развития морального сознания (дилеммы Л. Колберга) // Диагностика эмоционально-нравственного развития / Под ред. И. Б. Дерманова. СПб.: Речь, 2002. С. 103–112.

Фам А. Х. Особенности деятельности выбора в реальных ситуациях разного уровня значимости // Вопросы психологии. 2012. № 5. С. 143–153.

Фам А. Х., Леонтьев Д. А. Субъективное конструирование выбора в ситуациях разного уровня значимости (Часть 1) // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2013а. № 1. С. 84–96.

Фам А. Х., Леонтьев Д. А. Субъективное конструирование выбора в ситуациях разного уровня значимости (Часть 2) // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2013б. № 2. С. 93–105.

Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. 2-е изд. СПб.: Питер, М.: Смысл, 2003.

Gigerenzer G. Risk savvy: How to make good decisions. NY: Penguin books, 2014.

Hensher D. A., Rose J. M., Beck M. J. Are There Specific Design Elements of Choice Experiments and Types of People That Influence Choice Response Certainty? // Journal of Choice Modelling. 2012. Vol. 5. № 1. P. 77–97.

ЦЕННОСТРО-СМЫСЛОВЫЕ УРОВНИ ЧЕЛОВЕКА КАК ОПРЕДЕЛЯЮЩИЙ ФАКТОР ЛИЧНОСТНОГО ВЫБОРА (НА ПРИМЕРЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР)

Д. Н. Фисенко

*Тюменский государственный университет, г. Тюмень;
e-mail: fiss_laeda87@mail.ru*

На сегодняшний день компьютерные игры популярны в обществе не менее, а то и более чем другие виды игр. По данным исследования игрового рынка, которое было проведено компанией Sony, по всему миру число игроков в компьютерные игры в 2013 году составило больше 1 млрд. А по статистике аналитической компании Newzoo, занимающейся исследованиями рынка видеоигр, в России за компьютерными играми проводит время более 46 миллионов человек, то есть, почти треть населения [Комсомольская правда. В России насчитали 40 миллионов геймеров].

Вокруг отдельных компьютерных игр возникают целые субкультуры, тем самым меняется и структура целых слоев общества. Вме-

сте с тем, большинство научных исследований компьютерных игр посвящено аддикции (Griffiths M. D., Davies M. N., Янг К. С. и др.), компьютерным играм как негативному фактору влияния на личности (Anderson C. A., Dill K. E., Bartholow B. D., Bushman B., Демильханова А. М., Леонова Л. Г., Бочкарёва Н. Л.).

Компьютерная игра является не только массовым общественным феноменом, влияющим на личность, но и моделирует для конкретного игрока ситуации, в которых он оказывается в состоянии неопределенности и встает перед необходимостью делать выбор. В таких игровых ситуациях уже сам игрок влияет на игровую ситуацию, актуализируя свое внутри личностное содержание, чтобы совершить выбор.

Цель статьи — описать механизмы принятия решений в ситуациях выбора.

Компьютерная игра как культурный феномен

Компьютерные игры, как и игры реальной общественной практики, могут отражать и формировать общественные смыслы, идеи, вкусы и т. д. Это означает, что компьютерная симуляция и игры — это культурная форма, и что как таковые, они могут рассказать нам что-то о культуре, в которой мы живем [Бурлаков И. В., 2000; Looy J., 2010].

Компьютерные игры стали не только развлечением, но и носителем культуры. Они мало похожи на балетную сцену, галерейную стену или книжную страницу, но точно так же фиксируют современную мораль, этику, иллюзии, надежды и представления о прошлом и будущем большинства людей [Денисова А. И., 2010].

Графическая, художественная составляющая игр ставит их в один ряд с такими средствами передачи культурных категорий и образов, как кинематограф и литература. И в то же время, компьютерная игровая ситуация, наполненная сама по себе культурным смыслом, создает условия для действий игроков, которые находятся в этой ситуации.

Через эту ситуацию транслируется культурное наполнение игры (например, в жанре ролевых компьютерных игр часто присутствует средневековый антураж, в котором содержатся не только средневековая архитектура, одежда и другие внешние атрибуты, но и идеи, мировоззрение).

Каждая конкретная компьютерная игровая ситуация ставит игрока перед необходимостью совершать множество выборов. Любая такая ситуация неопределенности актуализирует для ее решения паттерны поведения, часто основывающиеся на ценностях и категориях уже самого игрока.

Встает вопрос, как формируются и что представляют из себя эти ценности.

Образование ценностно-смысловых уровней

Каждый исторический момент обладает собственной уникальностью, которая заключается в соединении в одном временном промежутке совокупности различных факторов (географические, социологические, экономические, антропологические, лингвистические, культурные, морально-этические и т. д.).

В центре такого исторического момента стоит живой человек. Учитывая всю совокупность факторов, можно воссоздать ментальный портрет человека той или иной культурно-исторической эпохи. Реконструкция происходит в определенной последовательности, от самых элементарных факторов жизни человека к самым высшим. Сначала — реконструкция условий повседневного существования и выделение базовых потребностей и эмоций, затем — виды деятельности, групповые отношения, наконец «инвентаризация» познавательных инструментов и синтетическая характеристика эпохи — картина мира [Гуревич, 1993].

Картина мира каждой эпохи складывается из обобщения представлений эпохи, выведенных в порядке реконструкции снизу, от самых простых форм деятельности людей к самым сложным, основанных на групповом взаимодействии.

Одними ценностно-смысловыми характеристиками будет обладать картина мира охотника родоплеменной общины, чья деятельность сопряжена с большим количеством ритуалов, магических действий и носит своей целью удовлетворение голода и выживание. И совершенно другими — деятельность художника эпохи Возрождения, чье творчество являет стремление выйти из predeterminedности своей судьбы Богом.

По большому счету, в ценностях в сжатом виде лежат элементы всех нижестоящих уровней жизни человека той или иной культурно-исторической эпохи.

Построение уровневой структуры ценностно-смысловых предпочтений

Как правило, смена культурно-исторических эпох сопровождалась большими потрясениями для всего общества (Реформация и религиозные войны на рубеже Средневековья и эпохи Возрождения; Великое переселение народов, распад Римской империи в конце эпохи Античности и т. д.). Эти потрясения имели признаки психотравмирующих ситуаций для членов общества.

Возникают конфликты, как на уровне социальных отношений, так и на уровне ценностей. Какова судьба старых опор, уступающих место новым? Они не изживают себя полностью, а вытесняются (супрессируются) за пределы актуального процесса создания новообразований. Супрессия применяется не только к ценностям, но и «... ко всему опыту, к аффекту, связанному с опытом, или к фантазиям и желаниям, ассоциированным с опытом» [Мак-Вильямс Н., 1998].

Ценности, супрессированные в одной культурно-исторической эпохе, следующим поколениям передаются уже как подчиненные (субординированные) ценностям, еще актуально осваиваемым общественной практикой. Новые надстраиваются над предыдущими, порождают свою картину мира и новые ценности, де-факто закрепляя их в качестве фундамента для новых опор.

Трехмерная модель ценностно-смысловой иерархии человека

Современный человек, наследуя опыт кем-то прожитых эпох, имеет доступ ко всем супрессированным уровням — как минимум операционально, де-акто. Какая-то часть этого опыта доступна осознанию, другая остается в имплицитной форме. Предложенные идеи позволяют рассматривать образ мира человека в виде иерархии ценностей.

Идея сопряжения (соответствия) между культурно-историческими эпохами и ценностями принадлежит А. В. Павлову. Каждая эпоха порождает некоторую ценность. И будучи один раз сконструирован-

ной, она остается в психике конкретного человека, образ мира которого можно развернуть (амплифицировать) на весь антропогенез. Визуализацию данной идеи дадим в авторском виде (см. рис.) [Павлов, 2008]:

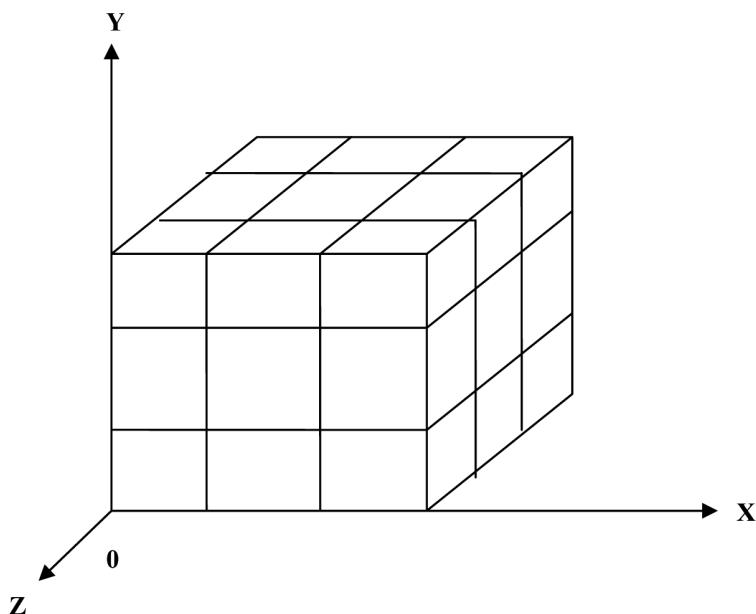


Схема моделирования ценностно-смысловых уровней
современного человека

По оси X расположены ценности культурно-исторических эпох, такие как сила, власть, благородство, рациональность, творчество и т. д.

На оси Y расположим значимые этапы формирования ценностей: Праистория — Первобытное общество — Дикость — Античность — Средние Века — Возрождение — Новое Время — Современность. Для каждого этапа будут характерны свои ценности.

На оси Z располагаются обстоятельства жизни, которые активизируют тот или иной пласт ценностно-смысловых уровней личности.

Естественно, что более глубокие и древние культурно-исторические пласты соответствуют более базовым ценностям — таким как безопасность, самосохранение, принадлежность к обществу и т. д.

Для проверки были выдвинуты следующие *гипотезы*:

1. Ценностно-смысловое содержание, выработанное в ходе исторического процесса, присутствует в структуре психики современного человека в качестве ценностно-смысловых уровней личности.

2. В нарративе человека, описывающего свою жизненную ситуацию, находят отражение индивидуальные особенности ценностно-смысловых уровней человека.

Эмпирическое исследование

Инструментом сбора информации выступил метод интервью. *Независимые переменные* — наличие/отсутствие структурирования беседы и эмоциональная окраска ситуации (проблемная или позитивно значимая), которую описывал испытуемый. *Зависимая переменная* — вербальная презентация особенностей ценностно-смысловых уровней человека.

Методика. Было выделено восемь категорий, соответствующих культурно-историческим эпохам и основным базовым ценностям:

- Дочеловеческий период
- Родоплеменная община
- Дикость
- Античность
- Средневековье
- Возрождение
- Просвещение
- Постиндустриальная эпоха (современность)

Для структурированного интервью к каждой культурно-исторической эпохе были сформулированы вопросы, направленные на актуализацию базовых ценностей респондента.

Процедура. Исследование с каждым респондентом разбивалось на 2 части по 2 интервью в каждой части. Респондента просили сначала рассказать о своей позитивной жизненной ситуации, а затем о проблемной ситуации. Интервью по каждой жизненной ситу-

ации было разделено на две части: структурированную и неструктурированную.

Обработка данных. Тексты протоколов обработаны с помощью контент-анализа (работали три эксперта: психолог, историк и филолог). Для проверки гипотез проводилось сравнение полученных распределений частот.

Путем комбинирования полученных интервью по признаку структурированности и эмоциональной окраски (см. табл. 1) были образованы 6 пар для сравнения.

Таблица 1

Типология варьирования независимых переменных

Вид интервью Смысловая окраска сюжета (P)	Неструктурированное (S-)	Структурированное (S+)
Позитивно значимая (P+)	1. (S-)(P+)	2. (S+)(P+)
Проблемная (P-)	3. (S-)(P-)	4. (S+)(P-)

Для каждой пары были подсчитаны Т-критерий Уилкоксона и коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Результаты исследования

Таблица 2

Результаты статистической проверки по виду интервью и типу ситуации

Испытуемые	По виду интервью: между (S-) и (S+)		По типу ситуации: между (P+) и (P-)	
	Т-критерий Уилкоксона	Корреляция r-Спирмена	Т-критерий Уилкоксона	Корреляция r-Спирмена
1	3,10*	0,92*	2,90*	0,27
2	2,72*	0,97*	1,60	-0,65*

Окончание табл. 2

3	1,29	0,71*	0,94	-0,34
4	2,28*	0,75*	0,60	0,17
5	2,95*	0,89*	0,75	0,15
6	2,78*	0,90*	0,51	-0,22
7	3,41*	0,90*	0,23	-0,59*
8	2,84*	0,79*	0,13	-0,42
9	2,92*	0,85*	0,65	0,24
10	3,41*	0,84*	0,65	-0,04
11	2,73*	0,72*	0,03	-0,81
12	2,90*	0,83*	0,37	-0,52*
13	2,41*	0,94*	0,72	-0,34
14	3,04*	0,91*	0,13	-0,15
15	2,20*	0,78*	0,39	-0,29

Обозначения: * — $p \leq 0,05$.

Статистическая оценка результатов контент-анализа показала:

1. Была обнаружена изоморфность (сопряженность) результатов при сравнении двух типов интервью: неструктурированного и структурированного (см. табл. 2). Это говорит о внутренней ценностно-смысловой иерархии у респондента, зависящей от интрапсихических факторов самого респондента.

2. Вместе с тем, структурирующее вмешательство исследователя все же позволяет: а) получить дополнительный материал, б) по-иному структурировать дискурс, побуждая респондента **рельефнее выразить** свои ценностно-смысловые предпочтения.

3. Отсутствие статистически значимых различий и тенденция к обратной корреляции при сравнении результатов интервью о двух разных типах ситуаций свидетельствует о том, что в разных по эмоциональной окраске ситуациях актуализируются разные ценностно-смысловые уровни.

Таблица 3

**Суммарная семантическая насыщенность категорий
в разных видах интервью для всех испытуемых**

Категории	Дочеловеческий период	Родоплеменная община	Дикость	Античность	Средневековые	Возрождение	Просвещение	Современность
(S-P+)	28	166	138	186	197	214	217	207
(S+P+)	109	241	193	290	247	381	333	355
(S-P-)	207	306	377	153	172	181	124	116
(S+P-)	337	407	571	251	234	295	239	245

Качественный анализ результатов контент-анализа показал, что:

1. В психике человека поуровнево представлены ценности, которые формировались в ходе культурно-исторического процесса и сейчас присутствуют в психике современного человека.

2. Актуализация ценностно-смысловых уровней зависит от индивидуальных особенностей человека и ценностно-смыслового содержания ситуации, в которую он семантически погружен.

3. В позитивно значимых ситуациях ценностно-смысловые уровни актуализируются (или распаковываются) преимущественно в сторону более современных, более близких человеку по времени культурно-исторических эпох (см. табл. 3).

4. В проблемных ситуациях ценностно-смысловые уровни актуализируются в сторону более архаичных, древних, более дальних человеку по времени культурно-исторических эпох (Дочеловеческий период, Родоплеменная община, Дикость, Античность) (см. табл. 3).

5. Наибольшая рельефность в ценностно-смысловой структуре респондентов (клиентов) представлена на первых трех уровнях (Дочеловеческий период, Родоплеменная община, Дикость). На них выражена тенденция роста семантической насыщенности по факторам структурирования интервью и его эмоциональной окраски (см. табл. 3), где

фактор эмоциональной окраски, по-видимому, имеет большее влияние на семантическую насыщенность. Возможно, это говорит о том, что более архаичные ценностно-смысловые уровни сильнее подвержены эмоциональному влиянию и слабо поддаются осознанию.

6. Уровни 4–8 (Античность, Средневековье, Возрождение, Просвещение, Современность) при распределении семантических единиц между разными интервью подчиняются прежде всего фактору структурированности, а уже затем фактору эмоциональной окраски (см. табл. 3). Вероятно, эти уровни являются более осознаваемыми и лучше поддаются рефлексии.

Обсуждение результатов

Результаты исследования подтвердили выдвинутые гипотезы. Это означает, что в сложных ситуациях человек, будь то повседневная реальная ситуация выбора или компьютерная игровая, опирается на ценностно-смысловые составляющие, выработанные обществом в ходе своего культурно-исторического развития.

Понимание компьютерных игр, как носителей культурно-ценностного содержания и как ситуаций, в которых раскрывается ценностно-смысловое содержание психики игрока, позволяет в дальнейшем рассматривать компьютерные игры не только как способ проведения досуга или как фактор негативного влияния на личность, но и как важный социальный инструмент, общественную площадку, где происходит усвоение уже существующих и выработка новых смыслов, ценностей и культурных категорий.

Список литературы

1. Looy J. Understanding computer game culture: the cultural shaping of a new medium. Lambert Academic Pub., 2010. 271 p.
2. Бурлаков И. В. Homo Gamer: Психология компьютерных игр. М.: Независимая фирма «Класс», 2000. 144 с.
3. Гуревич А. Я. Исторический синтез и школа «Анналов». М.: Нидрик, 1993. 319 с.

4. Денисова А. И. Компьютерные игры как феномен современной культуры // Аналитика культурологии. 2010. Вып. 18.
5. Мак-Вильямс Н. Психоаналитическая диагностика: Понимание структуры личности в клиническом процессе. М.: Класс, 1998. 480 с.
6. Павлов А. В. Гуманитарная теория как новая рациональность // Социум и власть. 2008. № 2. С. 89–96.

**СЕВЕРНАЯ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТЬ:
МЕЖДУ ЕСТЕСТВЕННЫМИ (ТУНДРА)
И УРБАНИЗИРОВАННЫМИ
УСЛОВИЯМИ СУЩЕСТВОВАНИЯ**

Т. А. Фишер, Р. Ю. Федоров

*ТюмНЦ СО РАН, г. Тюмень;
e-mail: Fitin72@ru*

В жизни каждого человека в период взросления наступает момент, связанный с выбором своего места в окружающем мире (профессиональная ориентация, принадлежность определенному социальному классу или субкультуре и т. д.) В современной городской среде подобный выбор, как правило, имеет множество альтернатив. Иная ситуация сложилась среди детей коренных народов Севера, ведущих кочевой образ жизни. До начала обучения в интернате дети этнических групп ведут кочевой или полуоседлый образ жизни со своими родителями, решающую роль в котором играет традиционная культура их народа (Петров и др., 2015(а); Федоров и др., 2015(а)). Однако в период обучения в школе-интернате дети коренных малочисленных народов проживают в урбанизированных условиях, получая стандартные для них цивилизационные блага (Петров и др., 2015(б)). К моменту выпуска из интерната, учащиеся оказываются перед выбором, а значит стоят перед задачей на поступок.

По мнению Е. Л. Доценко (2009), поступок есть это выбор между ценностно окрашенными альтернативными мотивами. Поступок —

это поведенческое выражение внутриличностной динамики, результат распределения мотивационных предпочтений. В данном случае это альтернативы: вернуться в тундру и продолжить вести традиционный жизненный уклад своих предков, либо продолжить образование и найти работу в городской среде. А поскольку почти всякое поведение есть результат хотя бы частичного выбора между конкурирующими мотивами, элементы личностной работы обнаруживаются в большинстве процессов, составляющих мотивационную динамику.

Так, в ответ на вопрос: «Хочется ли вам вернуться после учебы жить в родные места (тундру)?» были получены следующие ответы. Учащиеся начальных классов ответили на него положительно — 83,4 % (мальчики), 93,75 % (девочки). В среднем звене (младший подростковый возраст) ответ «да» прозвучал у 57,15 % мальчиков и 57,14 % девочек. А вот в старшем подростковом возрасте мнение разделилось: 83,4 % мальчиков собираются вернуться в тундру, тогда как только 20 % девочек выразили это желание (Федоров и др., 2015 (б)).

Следовательно, ребенок этнической группы уже в старшем подростковом возрасте выступает как личность, то есть субъект собственных поступков. Это возлагает на него большую ответственность в выстраивании своего жизненного нарратива, будущих перспектив. В опросах выпускников интерната, которые окончили его пять лет назад, часто можно встретить упоминания об их периодических «метаниях» между традиционным и урбанизационным жизненным укладом, «раздвоенности» мироощущения, нередко приводящего к серьезным внутренним конфликтам и противоречиям. Поэтому для детей, оказавшихся в такой неопределенности, необходимо рассматривать символические значения каждой культуры, которое проявляется в жизненных условиях (тундра, город). А также в методическом плане найти индикаторы, которые бы позволяли интегрально отслеживать изменения, происходящие в новых условиях проживания.

Несмотря на то, что с освоениями северных территорий традиционный уклад этнических групп преобразуется (становится техногенным), для них все равно остается важным сохранить языковое наследие, а также символические и метафорические значения своей

культуры. Так, про седого человека нередко говорят, что ему «снег посыпал голову». В языках северных народов можно найти множество слов, характеризующих разные агрегатные состояния снега и льда. К примеру, существительное «само»л»(д)» означает такое специфическое выражение, как «комоч снега из под копыт оленя» (Терещенко, 2005, с. 265). В культуре северных народов олень на протяжении многих веков был священным животным. А сейчас по бескрайним просторам тундры не олень скачет, а ездит снегоходная техника. Таких примеров много: вместо чума стоит домик, а в домике спутниковая антенна и телевизор, показывающий 300 каналов. При этом в быту у хозяек (чум-работниц) можно увидеть не только газовую или электрическую плиту, но и микроволновую печь. То есть, происходит замещение символов одной культуры на другую. С одной стороны — нарушается традиционный уклад жизни, с другой — это быть может и положительным моментом, так как таким образом снимается неопределенность: «и в тундре жить можно цивилизованно».

В связи с этим цель данного исследования — оценить возможности когнитивных индикаторов (показателя полезависимости ПЗ/полenezависимости ПНЗ), позволяющих отслеживать характер включения человека в новые условия жизни с учетом символических значений определяющих мировоззренческие и смыслообразующие установки.

Чтобы понять какой категории детей можно уезжать в городские условия, а какой нет, мы предлагаем как интегральный инструмент способный помочь детям в ситуации выбора (совершения поступка) опираться на теорию поля К. Левина, где в основе человек живет и развивается в «психологическом поле» окружающих его предметов. Полевое поведение — под влиянием внешних объектов, а волевое поведение — на основе индивидуальных (внутренних) побуждений.

С помощью методики «Фигуры Готтшальдта» было установлено, что дети начальных классов в 85 % являются ПЗ, что характерно для детей этого возраста. В младшем подростковом возрасте ПЗ — 48 %, а ПНЗ — 52 % (вот она северная неопределенность!). В старшем подростковом возрасте (в возрасте определения будущего: выбор, поступок) уже ПЗ — 68 %, а процент ПНЗ — 32 %. Эмпирически пока-

зано, что ПЗ и ПНЗ тесно взаимодействует с сенсорной и моторной асимметрий головного мозга. Основная психофизиологическая нагрузка ложится на младший подростковый возраст (11–13 лет). Следовательно, чтобы ребенок сделал свой выбор в возрасте 15–16 лет, его можно заранее готовить к принятию решения в пользу возвращения в естественные условия существования (тундра) или продолжать оставаться в урбанизированных условиях. Используя при этом не только когнитивный подход, но и психофизиологические, в частности, иммунологические методы как инструмент мониторинга, отслеживающий состояние иммунной системы. Так как, по мнению (Suhovey et al, 2014) психика и иммунная системы являются интегрирующими системами и выполняют единую задачу (функцию) — поддержание гомеостатического равновесия в организме, необходимого для обеспечения нормальной жизнедеятельности и возможностей для развития.

Список литературы

1. Доценко Е. Л. Психология личности. 2010. 510 с.
2. Петров С. А., Федоров Р. Ю., Фишер Т. А. Проблемы адаптации детей кочевых ненцев к урбанизированным условиям // XI Конгресс этнографов и антропологов России: Сб. материалов. Екатеринбург, 2–5 июля 2015. М., Екатеринбург: ИЭА РАН, ИНИА УрО РАН, 2015. С. 182 (а).
3. Петров С. А., Фишер Т. А., Федоров Р. Ю. Коренные народы Севера: в поиске динамического баланса между традициями и современностью // ХолодОК! 2015. № 1 (13). С. 71–75 (б).
4. Терещенко Н. М. Словарь ненецко-русский и русско-ненецкий. СПб.: Просвещение, 2005. 265 с.
5. Федоров Р. Ю., Фишер Т. А., Петров С. А. Социокультурные и психоиммунные аспекты адаптационной мобильности у детей лесных ненцев // Арктика, Субарктика: мозаичность, контрастность, вариативность криосферы: Тр. междунар. конф. Тюмень: Изд-во Эпоха, 2015. С. 391–394 (а).

6. Федоров Р. Ю., Фишер Т. А., Петров С. А. Социокультурные и психоиммунные аспекты адаптации детей лесных ненцев к урбанизированным условиям // Вестник археологии, антропологии и этнографии. 2015. № 3 (30). С. 159–167.

7. Suhovey Yu. G., Koptuyug A. V., Petrov S. A., Dotsenko E. L., Fisher T. A. Psycho-immune Partnership in the Dynamic Responses of Living System // International Journal of Life Science and Medical Research. 2014. Vol. 4. P. 57–70.

ВЫБОР ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ СТРАТЕГИЙ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ С ТРУДНОСТЯМИ ВХОЖДЕНИЯ В НОВУЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНУЮ СРЕДУ

М. Р. Хачатурова, О. А. Польшина

*Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики», г. Москва;
e-mail: mhachaturova@hse.ru, olga-polshina@yandex.ru*

Россия является относительно новым направлением для обучения студентов, прибывших из-за рубежа. Этим фактом объясняется недостаток исследований, описывающих совладающее поведение студентов, которые сталкиваются с абсолютно новой, уникальной и специфической средой. Практически для каждого студента, и в том числе для иностранного, характерны периодические усиления тревоги, стресса и уровня нервно-психического напряжения в процессе обучения. Данные феномены связаны с опасением студента не суметь справиться с предлагаемыми учебным заведением заданиями, повышением ответственности за свои результаты, интенсификацией процесса обучения, взаимодействием со сверстниками и т. д.

Проведенное исследование предполагает рассмотрение особенностей выбора копинг-стратегий иностранными студентами, прибывшими в Москву для получения образования. Под термином «иностранн студент» мы понимаем лицо, выезжающее за грани-

цу, а именно в Россию, для получения образования различного уровня и различной специализации. Характерные особенности копинг-стратегий у иностранных студентов в условиях вхождения в новую образовательную среду, факторы выбора совладающего поведения, связанные с изменением образовательной системы, трудности, ухудшающие процесс аккультурации — одни из актуальных тем исследований копинга, которые могут быть рассмотрены применительно к студентам университета НИУ «Высшая школа экономики».

В настоящее время наблюдается активный интерес, проявляемый зарубежными авторами к теме совладающего поведения личности в образовательной среде. В целом же проблема совладающего поведения разрабатывалась примерно с 60-х годов XX века. Среди зарубежных авторов, занимающихся темой копинга, можно отметить Р. Лазаруса, Д. Амирхана, Э. Хайма, М. Шейера, Ч. Карвера и т. д. В отечественной психологии данную тему разрабатывали Т. Л. Крюкова, Н. Е. Водопьянова, Е. И. Рассказова, Т. О. Гордеева и т. д.

Адаптация к новому образовательному процессу обеспечивает адекватное взаимодействие студента с социальной и интеллектуальной средой учебного заведения. Кроме этого у студентов отмечается возможное формирование новых качеств и установок личности, идентификации с профессией, принятия новых социальных ролей и статуса и т. д. Также важно отметить, что в процессе социокультурной адаптации иностранные студенты вынуждены преодолевать различного рода психологические, социальные, моральные, и, возможно, религиозные барьеры. Им приходится осваивать новые виды деятельности, формы поведения и ценностные ориентиры. Успешная адаптация студента во многом влияет на эффективность процесса обучения в новой стране. Кроме этого, успешное вхождение в новую образовательную среду коррелирует с применением адаптивных копинг-стратегий.

Несмотря на то, что замечается выраженный интерес ученых к сфере совладающего поведения, можно отметить некоторые противоречия между подходами к данной проблематике копинга.

Р. Мас и А. Биллингс определяют совладающее поведение как «относительно постоянную предрасположенность отвечать на стрессо-

вые события жизни определенным образом». По их мнению, стиль совладающего поведения формируется в детстве и в дальнейшем практически не подвержен изменению. Человек привыкает реагировать на различные трудности определенным репертуаром поведения, который прослеживается на протяжении всей его жизни [Billings, Moos, 1984]. С этой точкой зрения согласны и ряд других авторов [Olah, 1995; Wei et al., 2008].

С другой стороны, Р.Лазарус и С.Фолкман понимают копинг как динамический процесс, который изменяется в условия смены ситуации, зависит от стадии конфликта и его субъективной оценки индивидом [Lazarus, Folkman, 1984]. Этой позиции придерживаются многие авторы, в их числе Л.И.Корсакова, которая считает, что совладающий репертуар зависит, по меньшей мере, от личностных и ситуационных характеристик. Это говорит о том, что на одного и того же человека в различные периоды жизни одно и то же событие может оказывать разное травматическое воздействие. В зависимости от оказанных травматических воздействий человек выбирает подходящие на данный момент копинг-стратегии, что свидетельствует об их изменчивости с течением жизни [Корсакова, 2010].

Т.Л. Крюкова также отмечает, что копинг-поведение трансформируется в процессе изменения трудной ситуации. Совладающее поведение обладает собственной динамикой и может изменяться в соответствии с требованиями ситуации к человеку, либо в соответствии с собственными изменениями индивида в ситуации [Крюкова, 2005].

Таким образом, можно заметить неоднозначное понимание авторами такого фундаментального вопроса в проблематике копингов как их развитие или постоянство в течение жизни человека. Это обуславливает противоречие между имеющимися в науке данными, подтверждающими различные точки зрения относительно процесса изменения копинг-поведения в течение жизни индивида.

Однако мы можем отметить еще один вопрос, который требует более тщательного рассмотрения: является ли смена образовательной среды студента достаточным фактором, обеспечивающим из-

менение его совладающего поведения в ситуации обучения, либо подобное событие не привносит в совладающий репертуар студента никаких изменений.

Экстраполируя приведенное выше противоречие в подходах на ситуацию выбора копинг-стратегий иностранными студентами в процессе обучения в России, мы формулируем *проблему* нашего исследования: происходит ли смена репертуара совладающего поведения у иностранных студентов, обучающихся в НИУ ВШЭ по сравнению с их предыдущим копинг-поведением.

Таким образом, *цель* исследования: изучить стратегии совладающего поведения иностранных студентов с трудностями вхождения в новую образовательную среду

Проведенный теоретический обзор позволяет нам сформулировать *гипотезу исследования*: при смене образовательной среды иностранный студент изменяет свои прежние копинг-стратегии, используемые в процессе обучения, а именно: менее адаптивный копинг будет сменяться на более адаптивный.

Метод

Испытуемые: 35 иностранных студентов, обучающихся в НИУ ВШЭ на различных факультетах. Возраст студентов — от 22 до 35 лет. Обязательными для участия в исследовании являлись два условия:

- 1) Иностранные студенты не должны обучаться на первом курсе бакалавриата НИУ ВШЭ. Подобные студенты не были отобраны для участия в исследовании по причине того, что их совладающее поведение может быть связано не со сменой условий преподавания, а с фактом смены этапа образования и учебного заведения в целом.
- 2) Иностранные студенты ранее не проходили обучения в российских вузах. В данном случае уже имеющийся опыт социокультурной и психологической адаптации в стране мог бы повлиять на результаты исследования.

Материалы и процедура:

- 1) Пилотажное исследование, направленное на апробацию выбранных методов исследования и исправление возможных недочетов.

2) Опрос иностранных студентов, включающий три опросника: «Sociocultural Adaptation Scale (SCAS)», «COPE Inventory», «The Brief COPE».

3) Структурированное интервью с иностранными студентами.

Опросник «COPE Inventory» был разработан Ч. Карвером, С.Шейером и Д.Веинтраубом для оценки выбора копинг-стратегий, которые используются в трудных жизненных ситуациях. Важно напомнить о том, что большинство опросников исследуют копинг-поведение ретроспективно, и данный опросник не является исключением. Учитывая этот факт, в инструкции к данной методике мы сначала представляли испытуемому само описание ситуации, с которой он может столкнуться в реальной жизни. На наш взгляд, это помогало испытуемому наглядно представить трудную ситуацию, и, как следствие, более точно описать используемый им копинг. Описание, данное в инструкции к опроснику, было следующим: «Уважаемый участник, вспомните ситуации, в которых Вы сталкивались с частым переносом занятий, языковым барьером при обучении, не до конца ясными домашними заданиями, непривычным стилем обучения, долгой дорогой до университета и т. д. Постарайтесь припомнить свой опыт преодоления подобных ситуаций». Учитывая, что иностранные студенты в большинстве своем плохо говорят на русском языке, все опросники были предъявлены на английском языке. Инструкция также была переведена на английский язык [Carver et al, 1989].

Так как основной целью нашего исследования является сравнение копинг-стратегий, которые выбирались и применялись студентами в их родной стране проживания и в России, после первого опросника «COPE Inventory» мы предъявили иностранным студентам его короткую версию, состоящую из 30 вопросов, «Brief COPE». В короткой версии опросника использованы те же вопросы, что и в «COPE Inventory», но в переформулированном виде. Они имели такие же характеристики, как и полная версия опросника. Переформулирование вопросов позволяет избежать одинаковых ответов при повторном тестировании. «Brief COPE» был использован также и по причине того, что он сокращает время проведения исследования в целом [Carver et al, 1989].

Кроме данных опросников нами в исследовании использовалась методика, выявляющая уровень социокультурной адаптации — The measurement of sociocultural adaptation (SCAS — The Sociocultural Adjustment Scale). Данный опросник связан с определением умений, требуемых для преодоления каждодневных социальных ситуаций в новой культурной среде. Изначально опросник был разработан К.Вардом и Э.Кенеди, однако в нашем исследовании мы использовали его версию, измененную Д.Вилсоном, которая ориентирована на самооценку поведенческого компонента. Используемая нами версия опросника состоит из 21 вопроса [Wilson, 2013].

На наш взгляд, в нашем исследовании было особенно важно результаты, полученные с помощью количественных методов дополнить результатами качественных методов, например, структурированного интервью.

Для качественного исследования копинг-поведения иностранных студентов нами использовались следующие вопросы:

- 1) По какой причине Вы выбрали Москву в качестве места обучения?
- 2) Как на Ваш взгляд, отличаются действия, помогающие Вам решать возникающие трудности в Москве, по сравнению с поведением в Вашем родном месте проживания?
- 3) Опишите в целом Ваш опыт преодоления трудностей в процессе обучения в Москве.
- 4) Опишите, насколько хорошо, как Вам кажется, Вы адаптированы к обучению в НИУ ВШЭ.

Описание результатов. Для статистической обработки данных применялась программа SPSS 17.0. Полученные результаты были проанализированы с помощью критерия Уилкоксона.

При обработке данных по опроснику «SCAS», выявляющему уровень социокультурной адаптации, были получены следующие данные: показатели социокультурной адаптации иностранных студентов в России варьируются от 2.6 до 4.4 баллов из 5 возможных. Самые низкие показатели отмечаются по пунктам владения русским языком, обращения с бюрократией и интерпретации эмоций местного населения.

Полученные данные по опросникам «COPE Inventory» и «Brief COPE» были обработаны с помощью критерия Уилкоксона для зависимых выборок. При обработке двух опросников были получены следующие данные. Копинг-стратегии «позитивное переформулирование» и «личностный рост», «поиск социальной поддержки инструментального характера», «активное совладание», «отрицание», «обращение к религии», «поведенческий уход от проблемы», «поиск социальной поддержки по эмоциональным причинам», «использование успокоительных средств», «принятие», «мысленный уход от проблемы» и «планирование» обладают статистической значимостью более 0.05, что подтверждает гипотезу о равенстве групп [Рассказова, Гордеева, Осин, 2013]. Таким образом, мы можем заключить, что эти копинг-стратегии остались неизменными.

В то же время выбор копинг-стратегии «использование юмора» изменилась ($p \leq 0,05$ по критерию Уилкоксона). Иностранные студенты стали меньше пользоваться данной стратегией в условиях вхождения в новую образовательную среду.

При анализе открытых вопросов с помощью конструирующего метода и метода примеров нами были получены следующие данные.

Иностранные студенты испытывают наибольшие трудности при социокультурной адаптации в области бюрократии, языкового барьера, загруженности общественного транспорта, больших расстояний, интерпретации голоса и невербальных сообщений.

В психологической адаптации отмечается использование иностранными студентами таких общепринятых неадаптивных стратегий, как отрицание и избегания.

В педагогическом аспекте адаптации иностранные студенты приспособлены лучше, чем в психологическом аспекте. Большинству из них нравится стиль преподавания, уровень образованности преподавателей НИУ ВШЭ, окружение и программы, на которые они поступили. Однако они имеют сложности с отсутствием полностью технически оснащенных классов, переносом занятий, всеобщей доступностью оценок студентов в интернете, а также с организационными вопросами.

Обсуждение результатов. Результаты нашего исследования позволяют нам сделать вывод о том, что уровень социокультурной адаптации у студентов НИУ ВШЭ, прибывших из-за рубежа, варьируется от 2.6 до 4.4 баллов из 5 возможных. По данным К. Варда и Э Кэннеди, данные показатели находятся в пределах нормы с учетом того, что крайних значений относительно мало во всей совокупности выборки. В нашем исследовании средний показатель составляет 3.4 балла, что свидетельствует об адекватной социокультурной адаптации [Ward, Kennedy, 1999; Sawir et al., 2008].

При анализе результатов, полученных с помощью опросника «SCAS», нами был сделан акцент непосредственно на подшкалу, репрезентирующую академическую или рабочую успеваемость («Academic or Work Performance»). Это связано с тем, что именно эта подшкала отвечает целям нашего исследования проследить трудности иностранных студентов, связанные с вхождением в новую образовательную среду. Данная подшкала включает в себя четыре вопроса, измеряющих то, как студент справляется со своими учебными обязанностями, взаимодействием с другими студентами и коллегами, получение обратной связи от коллег для улучшения своей деятельности и выражение своих идей перед студентами и коллегами в приемлемой для среды проживания манере. В нашем исследовании по всем вопросам иностранными студентами были выставлены высокие баллы. Среднее значение по каждому вопросу варьируется от 3.5 до 3.8. Среднее значение по всем четырем вопросам равняется 3.7. Данный показатель, по мнению Д.Вилсона, может свидетельствовать о благотворной образовательной среде обучения, созданной непосредственно в НИУ ВШЭ [Wilson, 2013].

Согласно полученным нами результатам, наиболее часто выбираемыми копинг-стратегиями являются стратегия «поиска социальной поддержки инструментального характера» и «стратегия поиска социальной поддержки по эмоциональным причинам». Практически каждый студент упоминал, что огромную роль в его адаптации сыграла помощь друзей, семьи, студентов, посторонних людей, преподавателей или центра по работе с иностранными студентами НИУ ВШЭ. Данные, полученные Л. Тамрес о том, что женщины чаще обра-

щаются к помощи стратегии эмоциональной поддержки, руминации и позитивному разговору с самой собой подтвердились и в нашем исследовании [Рассказова, Гордеева, Осин, 2013; Tamres et al., 2002].

Также стоит обратить внимание, что качественный анализ данных структурированного интервью показал, что в качестве наибольших трудностей, связанных с социокультурной адаптацией, иностранные студенты отметили сложность в овладении русским языком, распознавание и интерпретация эмоций у местного населения, большие расстояния, загруженность общественного транспорта, а также трудности бюрократии в России.

Многие студенты не чувствуют себя интегрированными в российское общество. Сами они объясняют это разницей в культурах и имеют оптимистичный настрой, считая, что это состояние временное. Кроме того, важно отметить, что социокультурная адаптация иностранных студентов возрастает со временем, прожитым в Москве. Иностранные студенты, которые живут в России более трех месяцев, отмечали, что научились справляться с социокультурными трудностями в новой стране. Им удается использовать стратегию позитивного переформулирования. Они переосмысливают стрессовую ситуацию в позитивном ключе, пытаются во всем искать светлую сторону и учиться на своих ошибках («я начал искать хорошее в плохом, больше общаюсь с людьми, стараюсь их узнать и всегда пытаюсь быть позитивным»).

Помимо исследования социокультурной адаптации иностранных студентов мы рассматривали и психологическую адаптацию, отраженную в копинг-стратегиях учащихся. Как уже отмечалось, нами были предложены к заполнению два опросника на выявление копинг-стратегий у иностранных студентов. Первый опросник «COPE Inventory» студенты заполняли, исходя из выбора стратегий совладания с трудностями в Москве. Второй опросник — это короткая версия «COPE Inventory», «Brief COPE». Предполагалась, что данный опросник будет заполнен, исходя из выбора стратегий совладания с трудностями в той стране, в которой ранее проживали иностранные студенты. Мы сравнили совпадающие вопросы из двух опросников, отражающие ранее упомянутые копинг-стратегии. Об-

работка данных проводилась с целью сравнения копинг-стратегий студентов в различное время и в разных местах проживания.

Согласно гипотезе нашего исследования мы предполагали, что при смене образовательной среды иностранный студент может изменять свои прежние менее адаптивные копинг-стратегии, используемые в процессе обучения, на более адаптивные. Нами было выдвинуто предположение, что при попадании в благоприятную среду обучения, какой среда НИУ ВШЭ и оказалась, основываясь на проведенном исследовании, иностранные студенты могут улучшать свое совладающее поведение путем использования наиболее адаптивных копинг-стратегий.

Однако полученные данные свидетельствуют о том, что иностранные студенты используют те же модели совладания, что и в предыдущем месте проживания. Единственной копинг-стратегией, которая изменилась в связи со сменой образовательной среды, является стратегия использования юмора. По З.Фрейду, юмор имеет компенсаторную функцию, которая обеспечивает «разрядку» и снятие стресса у индивида. Однако после переезда в Москву иностранные студенты стали меньше смеяться над своими проблемами в сфере обучения. Стратегия юмора является адаптивной [Olah, 1995; Roberts et al., 1999; Poyrazli, Kavanaugh, 2006]. Таким образом, гипотеза нашего исследования не подтвердилась. Мы объясняем этот результат тем, что, как показало наше исследование, иностранные студенты более чем удовлетворены получаемым образованием в России, а некоторым обучение в НИУ ВШЭ нравится больше, чем где-либо еще. Поэтому можно предположить, что благоприятная среда университета снижает потребность использовать такой защитный механизм как юмор.

Следующим фактором, объясняющим неизменность копинга у иностранных студентов, является тот факт, что студенты могут использовать те копинг-стратегии, которые им не хотелось бы изменять. Можно предположить, что иностранные студенты выработали для себя эффективные поведенческие, эмоциональные и когнитивные паттерны, которые помогают им успешно справляться со всеми трудностями, возникающими в процессе обучения.

Также объяснить постоянство моделей совладания у студентов можно тем, что переезд в Россию не стал для них столь мощным триггером, который запустил бы изменения процессов совладания. Учитывая достаточно высокие результаты, полученные по опроснику социокультурной адаптации, можно предположить, что российская образовательная и социокультурная среда в целом несильно отличаются от той среды, в которой ранее находились иностранные студенты. Поэтому переезд на новое место проживания практически никак не сказался на их выборе стратегий совладания.

Таким образом, полученные нами результаты подтверждают точку зрения сторонников диспозиционного подхода к совладанию со стрессом. Данный подход понимает копинг-поведение как устойчивое личностное образование. Сторонники данного подхода анализируют характерные особенности личности как предикторы совладания со стрессом и их взаимосвязь с эффективными и неэффективными копинг-стратегиями [Крюкова, 2005].

Полученные нами результаты позволяют нам сделать очень важный с практической точки зрения вывод. Учитывая неизменность моделей копинг-поведения, можно выявить студентов с наименее адаптивным совладающим поведением еще до того, как они окажутся в стрессовых условиях в России. Опираясь на эти данные, можно будет начать работу с иностранным студентом в самом начале его пребывания. Данная мера будет способствовать лучшему процессу психологической адаптации для наименее адаптированных студентов и поможет снизить количество студентов, которые бросают обучение в России и уезжают на родину.

Проведенное исследование позволяет нам сделать следующие **выводы**:

1. Иностранные студенты в целом не изменяют свои стратегии совладающего поведения в новой среде обучения. Единственная копинг-стратегия, которая значительно изменилась — это стратегия юмора.
2. Результаты исследования уровня социокультурной адаптации показали средний уровень адаптированности иностранных студентов.

3. Наименьшие трудности у иностранных студентов вызывает педагогический аспект адаптации, наибольшие трудности — социокультурный аспект, а психологическая адаптация является второй по значимости.

Полученные результаты вносят свой вклад в понимание процесса адаптации иностранных студентов к новой образовательной среде. Их также можно использовать при составлении коррекционных программ, тренингов и адаптационных сессий для студентов, прибывших из-за границы. Благодаря проведению структурированного интервью со студентами становится более понятной глубинная составляющая их переживаний, что может повысить качество индивидуального консультирования иностранных студентов.

Список литературы

Корсакова Л. И. Копинг-поведение и защитные механизмы системы адаптации личности // Труды СГА. 2010. № 8.

Крюкова Т. Л. Психология совладающего поведения в разные периоды жизни: Дисс. ... д-ра психол. наук. Кострома, 2005. 473 с.

Рассказова Е. И., Гордеева Т. О., Осин Е. Н. Копинг-стратегии в структуре деятельности и саморегуляции: психометрические характеристики и возможности применения методики COPE // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2013. Т. 10. № 1. С. 82–118.

Billings A. G., Moos R. H. Coping, stress, and social resources among adults with unipolar depression // Journal of Personality and Social Psychology. 1984. Vol. 46. P. 877–891.

Carver C. S., Scheier M. F., Weintraub J. K. Assessing coping strategies: A theoretically based approach // Journal of Personality and Social Psychology. 1989. Vol. 56. №2. P. 267–283.

Lazarus R. S., Folkman S. Stress, appraisal, and coping. New York, Springer Publishing Company, 1984. 456 p.

Olah A. Coping strategies among adolescents: A cross-cultural study // Journal of Adolescence. 1995. Vol. 18. P. 491–512.

Poyrazli S., Kavanaugh P. R. Marital status, ethnicity, academic achievement, and adjustment strains: The case of graduate international students // College Student Journal. 2006. Vol. 40. P. 767–780.

Roberts R., Golding J., Towell T., Weinreib I. The effects of economic circumstances on British students' mental and physical health // *Journal of American College Health*. 1999. Vol. 48. P. 103–109.

Sawir E., Marginson S., Deumert A., Nyland C., Ramia, G. Loneliness and international students: An Australian study // *Journal of Studies in International Education*. 2008. Vol. 12. P. 148–180.

Tamres L. K., Janicki D., Helgeson V. S. Sex differences in coping behavior: A metaanalytic review and an examination of relative coping // *Personality and Social Psychology Review*. 2002. Vol. 6. №1. P. 2–30.

Ward C., Kennedy A. The measurement of sociocultural adaptation // *International Journal of Intercultural Relations*. 1999. Vol. 23. № 4. P. 659–677.

Wei M., Ku T.-Y., Russell D. W., Mallinckrodt B., Liao K. Moderating effects of three coping strategies and self-esteem on perceived discrimination and depressive symptoms: A minority stress model for Asian international students // *Journal of Counseling Psychology*. 2008. Vol. 55. P. 451–462.

Wilson J. Exploring the past, present and future of cultural competency research: The revision and expansion of the sociocultural adaptation construct. Victoria University of Wellington, 2013. 264 p.

ПРЕДИКТОРЫ РАЗРЕШЕНИЯ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ В МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЯХ*

М. А. Чумакова

НИУ ВШЭ, г. Москва;

e-mail: chumakova.mariya@gmail.com

Можно предполагать, что если сама жизнь человека пронизана неопределенностью, то при взаимодействии людей эти неопределенности должны взаимно усиливаться, так как в межличностные от-

* Исследование выполнено при поддержке РГНФ: проект № 13-36-01254 «Эмоциональный интеллект и толерантность к неопределенности в функциональной регуляции продуктивных решений».

ношения дополнительную неопределенность вносит сам факт присутствия в них другого человека, который наделен собственными, никогда полностью не известными, характеристиками. В рамках теории Бергера и Калабрезе [1] было выделено два типа неопределенности в отношениях: когнитивная и поведенческая. Неопределенность в межличностных отношениях субъективно неприятна, поэтому люди стремятся снизить ее с помощью межличностного взаимодействия. В связи с этой теорией было выдвинуто несколько гипотез [2]: в ситуации встречи с незнакомыми люди прежде всего озабочены снижением неопределенности или повышением предсказуемости; межличностная коммуникация является основным средством снижения неопределенности. Стратегия, направленная на снижение неопределенности путем прояснения ситуации, подразумевает раскрытие личной значимой информации о себе или о своем партнере. То есть человек, выбирающий эту стратегию, преодолевает неопределенность в возникшей ситуации. Человек, применяющий, напротив, стратегию сохранения неопределенности, своим поведением поддерживает неопределенность сложившейся ситуации, таким образом защищаясь от неизвестности последствий прояснения.

Целью настоящего исследования стало выявление личностных предпосылок, регулирующих прояснение/сохранение неопределенности в отношениях. На основании имеющихся в современной литературе сведений [3–5] мы предположили, что такими предпосылками могут выступать толерантность/интолерантность к неопределенности, личностная готовность к риску и эмоциональный интеллект.

В исследовании приняли участие 253 человека (170 женщин и 83 мужчины) в возрасте от 17 до 66 лет ($M = 30.25$, $SD = 9.57$).

Для диагностики толерантности/интолерантности к неопределенности использовались «Новый опросник толерантности к неопределенности» (НТН) [6] и Шкала толерантности к неопределенности MSTAT-II [7]. Личностная готовность к риску диагностировалась с помощью опросника «Личностные факторы решений» (ЛФР) [8]. Эмоциональный интеллект измерялся при помощи опросника ЭМИн [9].

Стратегии разрешения неопределенности в отношениях выявлялись и оценивались нами при помощи авторского опросника. На пер-

вом этапе разработки опросника были сконструированы незавершенные предложения, в которых задавались ситуации, предполагающие наличие неизвестной информации в ситуации межличностного взаимодействия. В каждой из заданных ситуаций предлагалось описать собственную реакцию и ожидания от партнера. Была проведена проверка конструктивной валидности разработанной методики двумя экспертами. Конструирование текста опросника осуществлялось через обобщение ответов испытуемых в неоконченных предложениях. Финальная версия опросника включила в себя 15 утверждений, позволяющих диагностировать индивидуальные различия по следующим параметрам: Убеждения о пользе неопределенности в отношениях; Непринятие неопределенности в отношениях; Готовность прояснять неопределенность о себе; Активное прояснение неопределенности о другом. Проверка четырехфакторной структуры сконструированного опросника средствами конфирматорного факторного анализа показала удовлетворительные индексы пригодности модели: $S-B \chi^2_{(69)} = 78.970$ $p = 0.193$, CFI = .985, RMSEA = .024, 90 % CI .0001, .045. Параметры, измеряемые данным опросником, рассматривались нами как компоненты стратегий разрешения неопределенности в отношениях.

По результатам корреляционного анализа (все связи значимы на уровне $p < .05$) было установлено, что *Убеждения о пользе неопределенности в отношениях* не связаны со шкалами опросников НТН и ЛФР и отрицательно связаны с Управлением своими эмоциями ($r = -.140$) и Внутриличным эмоциональным интеллектом (ВЭИ) ($r = -.154$) опросника ЭмИн; *Непринятие неопределенности в отношениях* было положительно связано с общей (ИТН) ($r = .309$) и межличностной (МИТН) ($r = .310$) интолерантности к неопределенности опросника НТН и отрицательно связано с толерантностью к неопределенности по шкале MSTAT ($r = -.158$); *Готовность прояснять неопределенность о себе* была положительно связана с ИТН ($r = .163$, $p < .01$), со шкалой Готовность к риску (Риск) опросника ЛФР ($r = .130$) и с общим показателем Понимание эмоций опросника ЭмИн ($r = .129$); *Активное прояснение неопределенности о другом* было положительно связано с ИТН ($r = .157$), с Риском ($r = .136$), с Пониманием ($r = .208$) и Управлением ($r = .290$) чужими эмоциями,

общими показателями Понимания ($r = .177$) и Управления ($r = .219$) эмоциями и Межличностным эмоциональным интеллектом (МЭИ) ($r = .276$).

Основываясь на данных результатах, в регрессионном анализе в качестве независимых переменных были использованы пол (0 — ж, 1 — м), возраст, ИТН, МИТН, MSTAT, Риск, МЭИ и ВЭИ. Результаты регрессионного анализа представлены в таблице (жирным шрифтом выделены регрессионные коэффициенты, значимые на уровне $p < .05$).

	Adj. R ²	F	p	Пол	Возраст	ИТН	МИТН	MSTAT	Риск	МЭИ	ВЭИ
Убеждения о пользе неопределенности в отношениях	,04	2,185	,029	-,105	,139	,021	-,070	-,147	,036	,125	-,180
Непринятие неопределенности в отношениях	,14	5,974	,000	,114	,065	,173	,335	,036	,086	,132	-,055
Готовность прояснять неопределенность о себе	,05	2,713	,007	,125	-,107	,103	-,033	-,208	,220	,052	,083
Активное прояснение неопределенности о другом	,11	4,778	,000	-,142	-,055	,101	,099	,070	,023	,265	-,037

Как видно из таблицы, для обеих шкал прояснения неопределенности значимым предиктором выступил пол испытуемого: мужчины демонстрируют более высокую готовность прояснять неопределенность о себе, а женщины — более активное прояснение неопределенности о другом. При этом готовность прояснять неопределенность о себе положительно предсказывается также личностной готовно-

стью к риску, что может быть связано с готовностью «встретиться» с последствиями самораскрытия. Прояснение неопределенности о другом также положительно предсказывается межличностным эмоциональным интеллектом, что предполагает необходимость определенной эмоциональной компетентности для использования данной поведенческой стратегии. Толерантность и интолерантность к неопределенности ожидаемо выступили предикторами для неприятия неопределенности в отношениях, при этом не продемонстрировав значимого прямого влияния на другие компоненты разрешения неопределенности в отношениях.

Список литературы

1. *Berger C. R., Calabrese R. J.* Some explorations in initial interaction and beyond: Toward a developmental theory of interpersonal communication // *Human communication research*. 1975. Т. 1. № 2. Р. 99–112.
2. *Turner L. H., West R.* Theories of relational communication // *Making connections: Readings in relational communication*. 2003. Р. 20–31.
3. Психология неопределенности: единство интеллектуально-личностного потенциала человека / Корнилова Т. В., Чумакова М., Корнилов С., Новикова М. М.: Смысл, 2010.
4. *Pavlova E. M., Kornilova T. V.* Creativity and tolerance for uncertainty predict the engagement of emotional intelligence in personal decision making // *Psychology in Russia. State of the Art*. 2013. Т. 6, № 4. Р. 34–46.
5. Чумакова М. А., Краснов Е. В. Предикторы личностного выбора на материале методики эмоционального предвосхищения // *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2014. Т. 11. № 4.
6. Корнилова Т. В. Новый опросник толерантности-интолерантности к неопределенности // *Психологический журнал*. 2010. Т. 31. № 1. С. 74–86.
7. *McLain D. L.* Evidence of the Properties of an Ambiguity Tolerance Measure: The Multiple Stimulus Types Ambiguity Tolerance Scale-II (MSTAT-II) // *Psychological Reports*. 2009. Т. 105. № 3. С. 975–988.

8. Корнилова Т. В. Психология риска и принятия решений. М.: Аспект Пресс, 2003.

9. Люсин Д. Опросник на эмоциональный интеллект ЭМИн: новые психометрические данные // Социальный и эмоциональный интеллект: от моделей к измерениям. 2009. С. 264–278.

«СИТУАЦИЯ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ» КАК НОРМАТИВНОЕ ЯВЛЕНИЕ В ПРОЦЕССЕ ПРОЖИВАНИЯ КРИЗИСОВ ВОЗРАСТНОГО РАЗВИТИЯ

И. А. Шляпникова

*Южно-Уральский государственный университет, г. Челябинск;
e-mail: shliapnikovaia@susu.ac.ru*

Феномен неопределенности все чаще попадает в фокус внимания психологической науки и практики. Актуальность исследования ситуаций неопределенности, их следствий для человека, стратегий совладания с неопределенностью, как правило, объясняется необходимостью помочь современному человеку адаптироваться и быть эффективным в ситуации стремительных и кардинальных изменений социальной, экономической, информационной, языковой, культурной и т. д. сред.

Если обобщить разные определения и ключевые характеристики ситуаций неопределенности, можно увидеть, что их возникновение обусловлено не только внешними факторами, но и самими законами развития человека. На определенных этапах процесса развития, а именно — в период проживания нормативных кризисов — человек необходимо оказывается в ситуации внешней и внутренней неопределенности. В связи с этим объединение двух контекстов понимания — самого по себе психологического феномена неопределенности и закономерностей проживания нормативных кризисов — позволит, с одной стороны, лучше понять место и роль ситуации неопределенности в процессе проживания нормативных кризисов, с другой сто-

роны, поможет выявить способы преодоления неопределенности, продиктованные логикой нормативных кризисов.

Для решения этих задач рассмотрим ключевые характеристики ситуаций неопределенности и особенности проявления неопределенности на разных уровнях и в разных фазах нормативного кризиса.

В качестве ведущего признака ситуаций неопределенности в обще- и социально-психологической литературе, как правило, называются дефицит информации или же ее противоречивость [1]. Дефицит информации выражается либо в недостатке знаний о ситуации, либо в несформированности умений действовать в новой или в изменившейся ситуации. Противоречивость может проявляться как рассогласованность, несовместимость актуального и прошлого знания, или рассогласованность когнитивных представлений и поведения. Информационный дефицит или противоречивость, в свою очередь, приводят к невозможности контролировать происходящее и прогнозировать результат, что делает ситуации неопределенности субъективно сложными для человека. Поэтому ситуации неопределенности, как правило, сопровождаются чувствами неуверенности, тревоги и страха [3]. Однако, человек способен преодолеть ситуации неопределенности, но это требует от него активизации когнитивных и личностных усилий. Одним из наиболее эффективных способов преодоления ситуаций неопределенности постулируется акт самоопределения, который предполагает обнаружение «точки опоры» в себе, то есть опору на собственные ценности, поиск собственных ресурсов, построение собственных планов и т. д. [1].

Следует отметить, что представленные в обще- и социально-психологической литературе характеристики ситуаций неопределенности практически идентичны описанию того, что происходит с человеком во время проживания нормативных возрастных кризисов. Рассмотрим это соответствие на примере нормативных кризисов развития личности взрослого человека, опираясь на концепцию Е. Л. Солдатовой [4].

С позиции концепции Е. Л. Солдатовой, во взрослости переход из одного возраста в другой, так же как и в детстве, сопряжен с изменением социальной ситуации развития, которая рассматривается

как уникальная система отношений, образованная тремя составляющими — объективной, субъективной и рефлексивной.

В процессе переживания нормативного кризиса происходит разрушение старой ситуации развития и формирование новой системы отношений личности. Так, к окончанию стабильного периода развития меняются сферы реализации, взрослый человек вступает в новые межличностные и ролевые отношения. Подобная трансформация провоцирует несоответствие между изменившимся местом взрослого человека в пространстве объективных отношений с действительностью и прежней системой внутренних возможностей, ориентиров и ценностей, тем самым запуская начало нормативного кризиса и рождая ситуацию неопределенности. В следующей фазе кризиса противоречие обостряется, неопределенность растет, поскольку старые ориентиры уже не актуальны, а новые еще не возникли, изменившаяся ситуация требует новых возможностей, которые еще не сформировались, отсутствуют осознаваемые жизненные перспективы. В апогее кризиса человек не осознает собственной целостности, тождественность себе утрачена, происходит «размывание» идентичности. То есть на этом этапе человек сталкивается с неопределенностью не только внешнего, объективного мира, но и внутреннего, субъективного.

По мнению Е.Л. Солдатовой, обязательным условием выхода из кризиса является рефлексия и принятие собственных изменений в кризисе. Следует отметить, что роль рефлексии подчеркивается и другими авторами при описании механизмов осуществления выбора в ситуации неопределенности. Так, Д.А. Леонтьев и Е.Ю. Мандрикова, исследуя феномен личностного выбора в ситуации неопределенности, констатируют, что если человек выбирает что-либо автоматически, не задействовав рефлексии, не анализируя свои желания, интересы и склонности, то такой выбор позволяет человеку получить лишь иллюзию определенности, истинным является только осознанный выбор [2]. В процессе проживания нормативного кризиса рефлексивные процессы направлены на восстановление и сохранение самотождественности. В фазе выхода из кризиса личность приобретает целостность, человек выбирает новые жизнен-

ные цели, формулирует новые задачи, находит новые смыслы своего существования и развития, приобретает уверенность в собственной воле изменять ориентиры и контролировать ход собственной жизни. На этапе выхода из кризиса принятие себя изменившегося приводит к представлению о себе как о качественно другом по сравнению с предыдущим этапом развития, происходит формирование новой эго-идентичности, это обязательное условие перехода в стабильный этап развития.

Таким образом, анализируя процесс проживания нормативных кризисов возрастного развития, можно обнаружить, что динамика нормативных кризисов предполагает возникновение ситуации неопределенности в предкритической фазе и обострение неопределенности в апогее кризиса. Ситуация внешней и внутренней неопределенности является закономерным следствием изменений социальной ситуации развития человека. Необходимым условием преодоления неопределенности и, соответственно, выхода из нормативного кризиса, является активизация рефлексивных процессов и принятие произошедших изменений.

Список литературы

1. *Белинская Е. П.* Конструирование идентификационных структур личности в ситуации неопределенности // Трансформация идентификационных структур в современной России. М.: Моск. обществ. науч. фонд, 2001. С. 30–53.
2. *Леонтьев Д. А., Мандрикова Е. Ю.* Моделирование «экзистенциальной дилеммы»: эмпирическое исследование личностного выбора // Вестник Московского университета. Сер. 14: Психология. 2005. № 4. С. 37–42.
3. *Луковицкая Е. Г.* Социально-психологическое значение толерантности к неопределенности: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. СПб., 1998. 17 с.
4. *Солдатова Е. Л.* Нормативные кризисы развития личности взрослого человека: дисс. ... д-ра психол. наук. Екатеринбург, 2007. 375 с.

ИЖДИВЕНЧЕСТВО КАК СОЦИАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА

Ю. С. Шумкова, Е. Л. Доценко

ГОУВПО «Тюменский государственный университет», г. Тюмень;
e-mail: shumkova.y@inbox.com

Скаждым годом все более актуальной в российском обществе становится проблема социального иждивенчества. Статьи, посвященные иждивенчеству, появляются в научной, научно-популярной и публицистической литературе. Актуальность темы подтверждается статистическими данными исследований, проведенных социологами в различных регионах нашей страны. Социальное иждивенчество проявляется в различных сферах и негативно влияет на их развитие.

О проявлениях иждивенчества, с которыми сталкиваются руководители организаций, пишет Н. Шебанова и разрабатывает принципы стимулирования персонала [14]. Касается вопроса иждивенчества в трудовом коллективе И. С. Кузнецов и отмечает, что члены группы работают менее напряженно, чем люди, работающие в одиночку. Одним из объяснений такого социального иждивенчества является желание «затеряться в толпе», чтобы их не слишком активный труд остался незамеченным [7]. Об иждивенческих настроениях среди инвалидов пишут В. Селезнев и А. Ивкин. В. Селезнев говорит о том, что инвалиды демонстрируют иждивенческое поведение в своем выборе незначительных, но стабильных материальных благ — выплаты по инвалидности, вместо самостоятельного труда и приемлемой заработной платы [11]. А. Ивкин предполагает, что наличие безбарьерной среды для инвалидов будет способствовать уходу от политики иждивенчества отдельных граждан при условии, что трудиться и развиваться, принося пользу обществу, для инвалида будет гораздо выгоднее, полезнее и интереснее [6]. О социальном иждивенчестве воспитанников детских домов пишут В. М. Волохатова [3], А. И. Юдина [15], У. А. Голикова [4]. У подростков отмечается инфантилизм, непонимание материальной стороны жизни, перегруженность негативным социальным опытом и социальное иждивенчество.

Иждивенческие настроения, распространенные в российском обществе, стали помехой для реализации реформы ЖКХ, пишет В. Саенко. Данная реформа была призвана улучшить содержание жилищного фонда, создав цивилизованный, конкурентно способный рынок услуг. У собственников жилья появилась возможность пользоваться услугами частных компаний и тем самым контролировать процесс обслуживания зданий и прилегающих к ним территорий [10]. В рамках Тюменского региона М. Селюков [12] поднимает проблему иждивенческой жизни области за счет месторождений нефти, открытых и разведанных еще в советские годы, недостаточной разработки новых месторождений.

В процессе исследования социального иждивенчества нами были выявлены противоречия между необходимостью преодоления данного явления в современном российском обществе и недостаточной разработкой вопроса социально-психологических факторов иждивенчества. Мы считаем необходимым рефлексия переживания человеком неопределенных ситуаций и анализ возможных стратегий поведения и моделей принятия решений в ситуации выбора.

Выявленные противоречия позволили обозначить проблему исследования: как человек проживает (переживает) поступок — выбор между альтернативами.

Целью нашей работы стало выявление социально-психологических факторов социального иждивенчества.

Понятие и историю феномена социального иждивенчества рассматривают О. Тимченко, Т.Ю. Сидорина, Э. Бланден, Н. Фрейзер, Л. Гордон, И.С. Кузнецов, С. Венедиктов, Н. Шебанова [2, 7, 8, 13, 14, 16, 17]. Иждивенчество как социальная проблема, зародившись в конце 18 века, сохраняет свою актуальность и значимость до сих пор, затрагивая многие сферы жизни общества (экономическую, культурную, политическую и др.). Проблема иждивенчества имеет место не только в России, но и в других странах. Особенно широкое распространение иждивенчество в России получило в 1990 годы и проявляется как пассивная позиция избирателей, выпускников детских домов, инвалидов, безработных, потребителей услуг ЖКХ.

Анализу было подвергнуто содержание понятий «иждивенец», «социальное иждивенчество», представленные в российской и зарубежной литературе, и выявили новые смысловые аспекты данных понятий. Наиболее содержательным на данный момент мы приняли следующее определение понятия «социальное иждивенчество» — это *социально-экономическая зависимость субъекта от окружающего общества в плане обеспечения средствами к существованию* (И. С. Кузнецов) [7].

Причины и факторы социального иждивенчества анализируются Г. Бовт, Е. И. Долгаевой, В. Н. Пантелеевым, В. Селезевым, И. С. Кузнецовым, Т. Ю. Сидориной, О. Тимченко [1, 5, 8, 9, 11, 13]. В ходе анализа литературы были выделены причины и факторы социального иждивенчества. В сфере экономики это монополия, отсутствие конкурирующих заграничных товаров, покрытие государством расходов при неудачах предприятий и несчастных случаях [1, 5]. В социальной сфере выделяют следующие факторы социального иждивенчества [8, 9, 11, 13]:

- отсутствие возможности самостоятельно достигнуть достойного уровня жизни,
- плохое исполнение государством своих конституционных обязанностей,
- страх инвалидов потерять минимальный доход от социальных выплат и потерпеть неудачу в профессиональной деятельности,
- отсутствие ценностей и мировоззренческой культуры, способствующей стремлению людей к независимости,
- отсутствие ощущения принадлежности российских граждан к социальной системе,
- низкий минимальный оклад и заработная плата,
- нехватка рабочих мест,
- высокие размеры социальной помощи и большая продолжительность их выплаты.

Список литературы

1. Бовт Г. «Прививка иждивенчества». Сбылись ли мечты десятилетней давности? // Аргументы и факты. 2010. № 24. 16 июня.

2. Венедиктов С. Дефицит мастерства // Социальная защита. 2006. № 5. С. 15–17.
3. Волохатова В. М. Социальная поддержка выпускников детских домов // Социальная педагогика. 2012. №2. С. 91–95.
4. Голикова У. А. Иждивенчество как социальное явление. URL: <http://a.slave.festival.1september.ru/articles/594854/> (Дата обращения 20.06.2015)
5. Долгаева Е. И. Патернализм или эффективное государство: социальные ожидания населения // Регионоведение. 2013. № 4. С. 185–195.
6. Ивкин А. Наличие безбарьерной среды для инвалидов способствует уходу от политики иждивенчества. URL: <http://strategy2050.kz/ru/news/5347> (Дата обращения 21.06.2015)
7. Кузнецов И. С. Роль иждивенчества в системе социального обеспечения // Известия высших учебных заведений. Социология. Экономика. Политика. 2009. № 3. С. 72–75.
8. Кузнецов И. С. Социальный портрет иждивенца глазами населения тюменской области // Известия высших учебных заведений. Социология. Экономика. Политика. 2012. № 4. С. 48–51.
9. Пантелеев В. Н. Этические стандарты в защите прав человека // Мировой судья. 2010. № 10. С. 2–4.
10. Саенко В. Избавиться от иждивенчества // Вечерняя Москва. 2005. 10 августа. № 154.
11. Селезнев В. Противодействие дискриминации // Служба занятости. 2012. №1. С. 52.
12. Селюков М. В. Важно уйти от психологии иждивенчества // Вслух о главном. 2014. 2 октября. С. 4.
13. Сидорина Т. Ю., Тимченко О. Социальное иждивенчество оборотная сторона благоденствия // Отечественные записки. 2012. № 5. С. 58–72.
14. Шебанова Н. Уйти от иждивенчества: как разработать систему оплаты труда и стимулирования персонала // Служба кадров и персонала. 2007. № 9. С. 7–11.

15. Юдина А. И. Факторы влияния на социализацию подростков в условиях трудной жизненной ситуации // Вестник Кемеровского государственного института культуры и искусств (КемГУКИ). 2013. С. 231–243.

16. *Blunden A.* Welfare Dependency: The Need for a Historical Critique // *Arena Magazine*/ Nbr. 2004, June 2004.

17. *Fraser N., Gordon L.* Genealogy of Dependency: Tracing a Keyword of the U. S. Welfare State // *Sings*. 1994. Vol. 19. № 2. P. 309–336.

РАССТРОЙСТВА АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА: ЗАДАЧИ И ИХ РЕШЕНИЕ

ОБУЧЕНИЕ ПОНИМАНИЮ И РЕЧЕВОМУ ДИАЛОГУ МЕТОДАМИ ПРИКЛАДНОГО АНАЛИЗА ПОВЕДЕНИЯ

Н. Г. Кондратьева

*МЦПАП ФП НГУ, г. Новосибирск;
e-mail: n.kondratyeva@nsu.ru*

В данной статье представлен анализ исследований, посвященных изучению речевого поведения и вербальных оперантов, выделенных Скиннером. В своей книге «Вербальное поведение» Скиннер представил концептуальную основу и классификацию основных элементов речи, получивших название вербальные операнты. В основе классификации вербальных оперантов лежит их функциональное отношение к предшествующим событиям и последствиям, а не топография или смысл высказывания[30]. Перечень вербальных оперантов: запрос (mand), комментирование (tact), эхо (echoic), интравербальное поведение (intraverbal), аутоклит (autoclitic). В статье акцент сделан на понимании речи и диалоге, что в рамках АВА называется интравербальным поведением. Intraverbal является основным оперантом, на котором базируются и простые коммуникации, и обучение академическим навыкам, и овладение профессиональными умениями.

Оперант intraverbal определяется как вербальная реакция, возникающая в ответ на вербальный стимул. В отличие от эхо, не является

точной копией стимула, запустившего эту реакцию. Интравербальное поведение подкрепляется социальным поощрением, то есть ответом собеседника. Этот оперант представляет собой наиболее разнообразную группу реакций, куда входит понимание прочитанного, диалог и ответы на вопросы, и события, которые традиционно представляются как мысли или воспоминания, то есть внутренняя речь [7].

Анализ существующих исследования показал, что изучение речевого поведения несомненно требует большего внимания со стороны научных деятелей. Особенно мало внимания в современных работах уделено интравербальному поведению. Но учитывая всю его важность в развитии профессиональных навыков и социальном взаимодействии, эта та область, которая требует особого изучения. Актуальность и необходимость изучения данного вербального операнта вызвана тем, что его отсутствие затрудняет получение общеобразовательной информации, серьезно препятствует значимым социальным контактам, приводит к низкой успеваемости в школе, а иногда создает значительные проблемы в безопасности, особенно если речь идет о детях с особенностями развития.

Т.М. Сіһон [2] в своем обзоре рассматривает методы формирования и развития интравербального поведения для лиц с нарушениями речи. Она анализирует сильные и слабые стороны наиболее распространенных методов:

1. Специальная организация общения со сверстниками
2. Процедура по переносу стимульного контроля
3. *Видеомоделирование*
4. *Метод отдельных блоков*
5. Метод прямых инструкций
6. *Точное обучение*

Каждая из этих методик позволяет развить интравербальное поведение, но в ограниченных условиях. Но общей проблемой, с которой сталкиваются дети с аутизмом при применении различных методов обучения, является неспособность приобрести функциональный *intraverbal*, несмотря на приобретение значительного репертуара запросов, называний и поведения слушателя. Часто эти дети осваивают некоторые простые формы *intraverbal*, но не достигают более

сложного поведения. Например, они могут отвечать на вопрос «Как тебя зовут?» и на другие простые вопросы, но у них возникают трудности с ответами на более сложные вопросы, требующие описания опыта или обсуждения конкретной темы. Также в их речи могут наблюдаться механические ответы, которые могут никак не зависеть от происходящего вокруг. А интравербальное поведение оказывает значительное влияние на приобретение академических и социальных навыков. Даже простые разговоры между людьми в значительной степени зависят от репертуара *intraverbal* каждого участника. Невозможно вести обсуждение какого-либо события, используя только запрос, комментирование и эхо [8].

Перечень существующих на сегодняшний день методов по развитию интравербальных навыков ограничен и не удовлетворяет в полной мере спрос практикующих специалистов. Есть потребность в создании метода, позволяющего научить интравербальному поведению во всей полноте и находящегося под контролем естественных стимулов и поощрений. Сложность обучения и создания метода заключается в том, что *intraverbal* является оперантом, находящимся под множественным стимульным контролем, а у детей с задержкой речевого развития наблюдается проблема в освоении вербальной условной дискриминации.

J. Michael, D. C. Palmer и M. L. Sundberg [6] в работе, опубликованной в 2011 году, подробно описывают влияние множества стимулов на вербальное поведение человека. Они выделяют два вида контроля: конвергентный и дивергентный. Они говорят о таких явлениях, как суммирование контроля стимулов и контроль со стороны слушающего. В своей статье авторы подробно разбирают несколько примеров сложного вербального поведения (шутки, юмор, поэзию), чтобы показать, насколько сложен контроль над данным поведением. Важным замечанием авторов является то, что чистые операнты существуют только в экспериментальных условиях, а в реальном взаимодействии каждое поведение находится под влиянием нескольких стимулов. Этот факт очень важно учитывать при построении обучающих программ.

В 2008 году была опубликована статья J. Ахе [1], в которой автор делает обзор литературы на тему роли условной дискриминации в ин-

травербальном поведении. В литературе встречается информация о том, что у детей с аутизмом есть нарушения условной дискриминации в интравербальном поведении [5]. Так же отмечен ограниченный контроль со стороны вербальных стимулов: ребенок выделяет одни стимулы и игнорирует другие. В своих работах для обозначения данного явления J. Ахе использует термин «overselectivity». В заключении своей статьи J. Ахе говорит о том, что на данный момент работ по изучению условной дискриминации в интравербальном поведении не так много.

В 2011 году M.L. Sundberg и C. Sundberg [8] публикуют статью, посвященную изучению развития интравербального поведения. Они сравнивают две группы детей: типично развитых и детей с аутизмом.

Анализ ошибок детей, проведенный M.L. Sundberg и C. Sundberg, показал 5 этапов усложнения стимулов:

- 1) переход от простого контроля к вербальной условной дискриминации;
- 2) использование чистой вербальной условной дискриминации;
- 3) включение более сложных частей речи в вербальную условную дискриминацию (т. е., предлоги, прилагательные, наречия, союзы);
- 4) включение более сложных компонентов в вербальную условную дискриминацию (например, отрицание, относительные прилагательные, время);
- 5) включение более сложных слов и смыслов.

S. Eikeseth и D. P. Smith [4] в своей работе так же приходят к выводу, что трудности с обучением intraverbal, с которыми сталкиваются многие люди с задержками речи, связаны с тем, что контроль со стороны стимулов является очень сложным. Они говорят об актуальности изучения влияния предварительного обучения поведению слушателя на приобретение интравербального поведения.

Вопрос о способах обучения детей с задержками речевого развития различению всего множества стимулов и преодоления «overselectivity», является сложным. В исследовательской литературе встречается ряд работ, посвященных методу DOR (differential observing response). Его суть заключается в том, чтобы научить ре-

бенка замечать стимул, который ребенок ранее игнорировал, т. е. это некоторый способ преодоления недостаточного стимульного контроля.

В 2011 году F. D. Espinosa[3] провела исследование, результатом которого стало создание метода, позволяющего обучать детей с РАС пониманию речи и ведению речевого диалога. Большое внимание в методе уделено множественному контролю со стороны стимулов. Автор использовала принцип совместного контроля при обучении, что позволило обучать детей с большей успешностью. Кроме того, есть дополнительные сильные стороны метода: при обучении поведению слушателя велика вероятность автоматического обучения называнию. Т. е. необходимость отдельного обучения называнию отпадает, тем самым позволяя практикующим специалистам больше времени и с большей пользой заниматься другими пунктами программы.

Таким образом, изучение речевого поведения несомненно требует большего внимания со стороны научных деятелей. Особенно мало внимания в существующих исследованиях уделено интравербальному поведению, к счастью, в последние годы интерес к этой области возрос. Учитывая всю важность *intraverbal* в развитии профессиональных навыков и социальном взаимодействии, эта та область, которая требует особого изучения. Анализ существующих исследований показал, что есть необходимость в дальнейшей разработке методов, позволяющих наиболее эффективно обучать детей с РАС пониманию и речевому диалогу.

Список литературы

1. *Axe J. B.* Conditional discrimination in the intraverbal relation: a review and recommendations for future research // *The Analysis of Verbal Behavior*. 2008. Vol. 24(1). P. 159–174.
2. *Cihon T. M.* A review of training intraverbal repertoires: can precision teaching help // *The Analysis of Verbal Behavior*. 2007. Vol. 23(1). P. 123–133.

3. *Espinosa F. D.* Verbal behavior development for children with autism. Thesis submitted for Doctor of Philosophy. 2011.

4. *Eikeseth S., Smith D. P.* An analysis of verbal stimulus control in intraverbal behavior: implications for practice and applied research // *The Analysis of Verbal Behavior*. 2013. Vol. 29(1). P. 125–135.

5. *Finkel A. S., Williams R. L.* A comparison of textual and echoic prompts on the acquisition of intraverbal behavior in a six-year-old boy with autism // *The Analysis of Verbal Behavior*. 2001. Vol. 18. P. 61–70.

6. *Michael J., Palmer D. C., Sundberg M. L.* The multiple control of verbal behavior // *The Analysis of Verbal Behavior*. 2011. Vol. 27(1). P. 3–22.

7. *Skinner B. F.* *Verbal Behavior*. Acton, MA: Copley Publishing Group; 1957.

8. *Sundberg M. L., Sundberg C. A.* Intraverbal behavior and verbal conditional discriminations in typically developing children and children with autism // *The Analysis of Verbal Behavior*. 2009. Vol. 27(1). P. 23–43.

ОБУЧЕНИЕ РЕЧЕВЫМ НАВЫКАМ ДЕТЕЙ С РАС В ЦЕНТРЕ ПРИКЛАДНОГО АНАЛИЗА ПОВЕДЕНИЯ НГУ

О. Н. Первушина, Т. Н. Быченко, И. В. Гончарова, Н. С. Дулина,
Н. Г. Кондратьева, П. В. Кравченко, Е. Н. Плисковская,
А. Н. Трубицына, М. Д. Фризен, Е. Ю. Чульжанова

г. Новосибирск, Россия, НГУ; e-mail: a.trubicyna@nsu.ru

В Центре прикладного анализа поведения НГУ выполнено обучение вербальным оперантам детей с расстройствами аутистического спектра. Проанализировано освоение детьми поведений запроса (Mand), речевой имитации (Echoic), называния (Tact), диалога (Intraverbal), приведены описания тренингов.

В своей книге «Вербальное поведение» (1957) Скиннер представил концепцию и классификацию основных элементов речи, названных им вербальными оперантами, построенную на их функциональном отношении к предшествующим акту речи событиям и его послед-

ствиям. Дальнейшие исследования вербального поведения, обзор которых представлен, в частности, в статье S. Oah и A. M. Dickinson (1989), подтвердили положения Скиннера о функциональном различии между элементарными вербальными оперантами и, как следствие, о том, что обучающие программы не могут быть успешными, если они не предполагают отдельного обучения каждому элементарному вербальному операнту.

Обучение вербальному операнту запроса (Mand) как необходимому элементу формирования речи, и более того — инициальному элементу развития вербального поведения в целом с точки зрения его функциональной роли (Shafer, 1994, Drash et al., 1999, Jennett et al., 2008) уже многие годы привлекает внимание наибольшего числа исследователей вербального поведения.

Поведению запроса обучена девочка Маша 7 лет, диагноз: умственная отсталость в легкой степени с нарушениями поведения.

Социальные взаимодействия полностью отсутствуют. Пищевое поведение и сон ребенка нареканий со стороны родителей не вызывают. Поведение сенсорной стимуляции выражается в потряхивании игрушками, предметами (особенно — гибкими упругими и длинными: кусок резинового шланга, труба от пылесоса, армейский брючный ремень) или просто пальцами рук, хлопанье ладонями, громкий визг, крик.

В качестве первоочередных запросов родители называют развитие речи, а также формирование навыков туалета и работы за столом.

Вербальные навыки к моменту начала работы включали эхо-реакцию (Echoic), причем имитация неточная, часто искаженная, звуки произносятся очень нечетко и тихо, редкий односложный невнятный запрос (Mand) и — крайне редко — поведение называния (Tact). За редким исключением, при выполнении вербального поведения Маша произносит слова и звуки невнятно и крайне тихо. Поведение запроса у Маши представлено жестами (7–10 раз в день) и, в редких случаях, невнятными односложными просьбами (1–3 раза в день).

В тренинге использована технология побуждения к общению («communication temptation»): демонстрация мотивационного стимула и вербального стимула, предъявление которого позволит ребенку получить мотивационный стимул. Основные методические принципы

работы взяты нами в статье Drash P. W., High R. L., Tudor R. M. (1999), описывающей подобный тренинг в рамках эксперимента с детьми, имеющими диагноз аутизм, более младшего, сравнительно с Машей, возраста (от 2,5 до 3,5 лет). Задействованы также элементы тренингов, в которых при обучении навыку просьбы используется поведение вербальной имитации для того же стимула, описанные М. Е. Kelley с соавторами (2007). В экспериментах, рассмотренных в этой статье, одновременное обучение запросу и эхо-реакции приводило к обобщению и по стимулу, и по поведению. Для формирования поведения просьбы выбраны высоко мотивационные стимулы, полностью контролируемые взрослыми, депривация Маши от которых легко осуществима, а также не вредна для ребенка: лакомства и игрушки. Рабочая сессия начинается с ненавязчивой (то есть без вербального привлечения внимания ребенка к мотивационному стимулу) демонстрации ребенку мотивационного стимула при достижении условий депривации. Когда Маша видит в руках у взрослого интересный для нее предмет (мандарин, коробочку с соком, брючный ремень), она подходит к взрослому вплотную и пытается дотянуться до указанного стимула. Взрослый (коммуникативный партнер) не проявляет понимания. Другой взрослый (подсказчик) предоставляет подсказку: «Сок!» («Мандарин!», «Ремешок!»). Подобная методика описана в учебнике Купера (Cooper et al, 2007). Ребенок, в силу достаточно развитого поведения вербальной имитации, повторяет подсказку и незамедлительно получает интересующий его предмет плюс одобрение значимых взрослых. В случае, если ребенок не повторяет нужные слова, подсказывающий взрослый повторяет их еще раз сам, после чего искомый предмет предоставляется ребенку коммуникативным партнером. Таким образом поведение вербальной просьбы усиливается незамедлительным предоставлением запрашиваемого предмета. В случае невербального запроса мотивационный стимул предоставляется ребенку с задержкой. В случае отсутствия во время запроса второго взрослого (подсказчика), предоставление подсказок берет на себя предоставляющий запрашиваемое взрослый (коммуникативный партнер).

После того, как поведение подходит к коммуникативному партнеру и, произнеся что-то, ждать предоставления требуемого сти-

мула, станет устойчивым (критерий: устойчивое достижение количества запросов в течение дня не менее 50 либо продолжительность данной фазы — 2 недели), наступает время выборочного усиления поведения просьбы: взрослые откладывают предоставление поощрения и предоставляют подсказку не только в случае отсутствия вербального запроса у Маши, но и случае, когда она произносит требуемые слова невнятно или слишком тихо.

Переход к работе без подсказки осуществляется также после устойчивого достижения значения 50 вербальных просьб требуемого качества в день.

Одним из наименее изученных вербальных оперантов, если судить по количеству публикаций, остается Echoic. В то же время именно вербальная имитация является базой, фундаментом для формирования и развития вербального поведения человека. Методически прекрасно разработанной представляется концепция вербальной имитации, предложенная V.J. Carbone (2012). В полном соответствии с его методикой мы организовали обучение поведению вербальной имитации. Поведению вербальной имитации обучена девочка Юля 5 лет, диагноз: аутизм. Целью тренинга было Юля научиться повторять в точности 6 слов: «Мама», «Деда», «Вода», «Банан», «Дом», «Папа». Данный список сформирован исходя из тех звуков, которые Юля уже имела в репертуаре спонтанных вокализаций или могла в точности повторить.

Начальный уровень: Юля не может четко произнести слова «деда» (произносит «дида»), «папа» (произносит «баба»), «вода» (произносит «тада»), мама (произносит «баба»). При этом сам навык вербальной имитации у ребенка прекрасно выражен.

Протокол тренинга

1. Составить список стимулов, которые будут обучаться в первую очередь, и выписать их в чек-лист.
2. Подготовить сильное поощрение.
3. Предоставить стимул для вербальной имитации.
4. Если Юля повторила в точности, то немедленно поощрить.
5. Если Юля не смогла повторить слово в точности, то повторно предоставить стимул еще 2 раза.

6. В любой момент, как только Юля в точности повторяет слово, дать поощрение.

7. Если Юля не смогла повторить стимул в точности в течение 3х повторений стимула, то на третий раз дать ей более легкую инструкцию на вербальную имитацию (которую она точно сможет повторить) и поощрить.

Известны исследования (Kodak T., Clements A., 2009), выявившие эффективность использования уже имеющегося навыка вербальной имитации при обучении называнию. В этой статье описан эксперимент, который показал, что тренинг поведения называния и поведения вокальной имитации, проводимые одновременно, дают значимо лучший результат, нежели тренинг называния без тренинга по речевой имитации. Результаты работ, посвященных выявлению взаимозависимостей между освоением разных вербальных оперантов, неоднозначны. Так, в статье М. Е. Kelley с соавторами (2007) обсуждается эксперимент, в котором участвовали три ребенка с диагнозом аутизм, и обобщение, являвшееся целью тренингов, достигалось не во всех случаях. Не решенным однозначно представляется вопрос об освоении поведения называния (Tact) при недостаточно сформированном поведении запроса (Mand).

Называнию обучена девочка Настя 5 лет, диагноз: аутизм. К моменту начала тренинга поведения называния ребенок 4 месяца занимался в Центре прикладного анализа поведения НГУ. В результате занятий с Настей был достигнут глазной контакт, было научено поведение заниматься за столом, освоен навык имитации на уровне более 20 разных движений, в том числе движений мелкой моторики (пальцами рук), научено поведение вербальной имитации: Настя хорошо повторяет слова из трех слогов, научено поведение запроса с помощью PECS на уровне 4 фазы для 15 карточек, две из которых («орешек» и «кататься») в 50 % случаев ребенок дублирует вербальным запросом. Таким образом, у обучаемого ребенка сформировано поведение вербальной имитации (Echoic), освоение поведения запроса (Mand) находится в начальной стадии. Поведение называния у обучаемого отсутствовало.

Описание тренинга

Цель тренинга: Настя будет называть три изображенных на карточках предмета в ответ на предъявление карточки и на вопрос: «Что это?» в 75 % случаев.

Предметы, изображенные на карточках: сыр, яблоко, кошка, — выбраны потому, что они постоянно присутствуют в жизни Насти (дома есть кошка, Настя любит сыр и яблоки).

Метод обучения — ДТТ на занятиях в Центре. Основная идея: перенос эхо-реакции на такт.

В тренинге использована подсказка — вопрос «что это?», эффективность этого приема показана в статье N. V. Marchese с соавторами (2012).

Протокол тренинга

Инструктор выкладывает 3 карточки перед Настей и говорит: «сейчас мы поработаем с карточками, а потом будет поощрение». Чтобы Насте было проще понять, сколько ей предстоит выполнить заданий, карточка, задание по которой выполнено, сразу убирается со стола.

Задание по карточке

Этап 1

Инструктор показывает карточку с изображением яблока, дает подсказку: «это что?» и — сразу — вербальную подсказку «яблоко». Настя повторяет «яблоко».

Этап 2 — снижение подсказки (задержка)

Инструктор показывает на карточку с яблоком и говорит «яблоко», Настя повторяет «яблоко».

Инструктор показывает карточку с изображением яблока и дает подсказку: «это что?», делает задержку в 1 секунду и дает вербальную подсказку «яблоко». Настя повторяет «яблоко».

Этап 3 — снижение подсказки (задержка)

Инструктор показывает на карточку с яблоком и говорит «яблоко», Настя повторяет «яблоко».

Инструктор показывает карточку с изображением яблока и дает подсказку: «это что?», делает задержку в 2 секунды и дает вербальную подсказку «яблоко». Настя повторяет «яблоко».

Результаты: Целью тренинга было научить Настю наименовать 3 предмета, изображенных на картинках. В результате тренинга Настя называет перечисленные предметы с подсказкой «это что?». При этом такта в классическом понимании в рамках тренинга у Насти не появилось — изображение или вид предмета не стали отличительным стимулом для вербального поведения называния.

Оперант *Intraverbal* определяется как вербальная реакция, возникающая в ответ на вербальный стимул. В отличие от эхо, не является точной копией стимула, запустившего эту реакцию. Интравербальное поведение подкрепляется социальным поощрением — ответом собеседника. Этот оперант представляет собой наиболее разнообразную группу реакций, куда входит понимание прочитанного, диалог и ответы на вопросы, и события, которые традиционно представляются как мысли или воспоминания, то есть внутренняя речь (Scinner, 1957). Освоение методов работы с простейшими формами интравербального поведения — такими, как ответы на вопросы, позволит в дальнейшем перейти к разработке и реализации эффективных способов обучения вербальному поведению людей с ограниченными возможностями. Интравербальному поведению успешно обучена девушка Лида 17 лет, диагноз: аутизм, умственная отсталость. Лида не обучалась в школе, академические навыки осваивала дома с мамой. К моменту начала обучения поведению диалога она умела говорить, читать, писать орфографически правильно, выполнять математические вычисления в пределах 10, хорошо играть на фортепиано на слух. Лида имела большой словарный запас, включающий в себя существительные, глаголы и прилагательные. Поведение запроса (Mand), в результате занятий в Центре, было сформировано в достаточной степени для повседневного бытового взаимодействия дома с мамой. Ситуации, предполагающие использование интравербального поведения, вызывали у Лиды затруднения, особенно в отсутствие визуальной подсказки, то есть непосредственного стимула — предмета или изображения, о котором идет речь. Лида не была в состоянии поддержать элементарный диалог и ответить на какой-либо вопрос, не касающийся конкретного стимула, присутствующего в ее поле зрения в данный момент. Также Лида испытывала труд-

ности в использование категорий «Да» и «Нет», понимая их только в значении «хочу — не хочу». В ситуациях необходимости ответить на вопрос она терялась и начинала нервничать, что создавало дискомфорт для нее в общественных местах.

Описание тренинга

Цель тренинга: Через 1 месяц Лида сможет продолжить 10 фраз, самостоятельно в 80 % случаев.

Для тренинга необходимы следующие приготовления: подготовить список 10 фраз \ вопросов, для продолжения \ ответа.

Работа организована в виде отдельных блоков.

Протокол тренинга

1. Произнесите начало фразы или вопрос и сразу дайте визуальную подсказку, в виде написанного на полоске бумаги правильного ответа.

2. Если обучаемый повторил правильный ответ или ответил самостоятельно, предоставьте поощрение (похвалите).

3. Если ответ неправильный или нет ответа — скорректируйте и не давайте похвалу.

4. Заново произнесите начало фразы, и дайте подсказку.

Этапы снижения подсказки:

1. Моментальная подсказка
2. Подсказка через 2 секунды
3. Подсказка через 4 секунды
4. Самостоятельный ответ

Когда ученик справляется с заданием в 80 % проб в течение одной сессии, мы переходим к следующему этапу, т. е. снижаем подсказку.

В качестве заданий были выбраны простые, понятные Лиде вопросы.

В силу того, что Лида не всегда правильно использовала понятия «да» и «нет», был предварительно осуществлен соответствующий тренинг. После освоения данного навыка было выполнено собствен-

но обучение более полным ответам на вопросы. Методики, послужившие основой обоих тренингов, описаны в статье N. A. Neef с соавторами (1984). Задания стали давать с опорой на картинку, а ответ с вербальной подсказкой. Раньше в работе с Лидой нами использовался похожий тренинг при обучении навыку описывать картинку с использованием местоимений: «он», «она», «они». Данный тренинг дал хороший результат, и Лида стала использовать местоимения в своей речи. Этот навык удалось обобщить и научить Лиду заменять существительные местоимениями при ответе на вопросы по картинкам. На вопрос типа: «Мальчик делает то-то?» она отвечает: «Да, он делает то-то» или «Нет, он делает другое».

Следующим этапом стал переход от вопросов с опорой на визуальный стимул, к чисто вербальным вопросам, с использованием вербальной подсказки.

Поощрение в тренинге предоставлялось в виде похвалы: «Молодец!», «Правильно ответила!», «Хорошо!». В конце каждой учебной сессии Лида всегда получала предмет-поощрение — что-то, с чем ей хотелось поиграть.

В результате проделанной работы Лида пользуется данным навыком в естественной среде, она отвечает на вопросы полным ответом, с редкими подсказками. Таким образом, целесообразно продолжение работы по данному плану. Несомненно хороший прогноз на дальнейшее развитие навыка, необходимо расширять репертуар вопросов и обобщать поведение отвечать на вопросы с другими людьми в разной обстановке.

Список литературы

1. Cooper J. O., Heron T. E., Heward W. L. Applied behavior analysis. Second edition. Pearsons, Merrill Prentice Hall, Columbus, Ohio, 2007.
2. Drash P. W., High R. L., Tudor R. M. Using Mand Training to Establish an Echoic Repertoire in Young Children with Autism // The Analysis of Verbal Behavior. 1999. № 16. P. 29–44.
3. Jennett H. K., Harris S. L. and Rutgers L. D. Discrete Trial Instruction vs. Mand Training for Teaching Children With Autism to Make Requests // The Analysis of Verbal Behavior. 2008. № 24. P. 69–85.

4. Kelley M.E., Shillingsburg M.A., Castro M.J., Addison L.R. Further Evaluation Of Emerging Speech In Children With Developmental Disabilities: Training Verbal Behavior // Journal of Applied Behavior Analysis. 2007. № 40 (3). P. 431–445.

5. Kodak T., & Clements A. Acquisition of mands and tacts with concurrent echoic training // Journal of Applied Behavior Analysis. 2009 Vol. 42. P. 839–842.

6. Marchese N. V., Carr J. E., LeBlanc L. A. The effects of the question «What is this?» on tact-training outcomes of children with // Journal of Applied Behavior Analysis. 2012.

7. Neef N.A., Walters J., Egel A.L. Establishing generative yes/no responses in developmentally disabled children // Journal of Applied Behavior Analysis. 1984 Winter. Vol. 17(4). P. 453–460.

8. Oah S., Dickinson A.M. A review of empirical studies on verbal behavior // The Analysis of Verbal Behavior. 1989. Vol. 7. P. 53–68.

9. Shafer E. A Review of Interventions to Teach a Mand Repertoire // The Analysis of Verbal Behavior. 1994. № 12. P. 53–66.

10. Skinner B. F. Verbal Behavior. Acton, MA: Copley Publishing Group; 1957.

11. Carbone V.J. URL: <http://www.carboneclinic.com/wp-content/uploads/2012/10/NonVocal-BABAT-2012.pdf> 2012

УСПЕШНОЕ ПОВЕДЕНЧЕСКОЕ ВМЕШАТЕЛЬСТВО: ОПЫТ РАБОТЫ ЦЕНТРА ПРИКЛАДНОГО АНАЛИЗА ПОВЕДЕНИЯ НГУ

М.Д. Фризен

Новосибирский государственный университет, г. Новосибирск;
e-mail: m.frisen@nsu.ru

Гигиена сна. Тема сна в прикладном анализе поведения важная и интересная, так как она связана не просто с поведением, а еще и с физиологией сна.

Нарушение сна ребенка доставляет много проблем его семье, так как если не спит ребенок, не спят и его близкие. Для каждого человека количество часов сна индивидуально. Конечно, оно имеет привязку к возрасту, к примеру, у новорожденного слабо дифференцируется сон и бодрствование, а чем старше ребенок, тем меньше он тратит на сон. Каждый из нас имеет свой график. Приблизительно 6 часов для каждого человека среднее время сна. При этом если сегодня человек поспал 4 часа, завтра 4 часа, то организм это обязательно компенсирует.

В среднем ребенок должен спать определенное количество времени в соответствии с возрастом. Возраст и норма сна крайне приближительны.

Возраст	Дневной сон	Ночной сон
1–1,5 года	2–3 часа	11–12 часов
2–3 года	около 2 часов	10–11 часов
3–4 года	около 2 часов	10 часов
4–5 лет	около 2 часов	9–10 часов
5–7 лет	около 1,5 часов	9–10 часов
7–10 лет	–	10–11 часов
10–14 лет	–	9–10 часов
после 14	–	8–9 часов

Поведенческое вмешательство необходимо вне зависимости от неврологических проблем. Например, может останавливаться дыхание: человек может просыпаться от этого, так как это мгновенная реакция страха.

Компоненты поведенческого плана

1. Ритуал сна. За 30 минут до сна необходима последовательность действий, повторяющаяся изо дня в день. Например: переодеться ко сну, умыться, почистить зубы, послушать сказку / посмотреть мультфильм, лечь в кровать. Естественно, необходимо исключить все подвижные, активные, увлекательные игры минимум за 1 час до начала ритуала сна, так как многие дети испытывают трудности с саморе-

гуляцией. В этот ритуал не стоит включать мероприятия, которые могут вызвать конфликт (это не время, чтобы чему-то учить ребенка или давать ему выбор делать или не делать). Также не стоит продлевать время ритуала, к примеру, родитель читает на ночь одну сказку, а ребенок хочет еще. Важно следить, чтобы ритуал не становился изо дня в день длиннее и длиннее. Если ритуал уже есть и он занимает больше 30 минут, его необходимо постепенно уменьшать.

2. Начало сна — засыпание — должно происходить в одно и то же время. Для ребенка нужно одинаковое сообщение от родителя каждый день: «Теперь иди спать» или «Пора спать, ложись в кровать». Ребенок должен засыпать в течение 15 минут. Если он не засыпает в течение 15 минут — значит, его уложили не в то время.

3. Ребенок должен засыпать сам. Это крайне важный аспект для здорового, спокойного сна. Сон состоит из двух фаз: короткого (легкого) и длинного (глубокого) сна. В момент перехода между фазами, человек просыпается. Люди, у которых все в порядке со сном, не просыпаются до конца: просыпание не полное и человек не осознает его. В этот момент человек может повернуться, пододвинуть к себе подушку, одеяло, то есть восстановить те условия, при которых он заснул. У детей с нарушением сна происходит полное пробуждение. Они полностью просыпаются с желанием восстановить те условия, которые были в момент укладывания, момент засыпания. То есть если ребенок засыпает вместе с мамой / папой в обнимку, или он пьет и засыпает, или он засыпает под песню родителя, то когда наступит момент перехода фаз сна, ребенок проснется полностью и начнет восстанавливать исходные условия, при которых он заснул. То есть пойдет на поиски родителя, будет просить пить и так далее. Следовательно, необходимо убрать все стимулы, которые мешают самостоятельному засыпанию ребенка.

4. Самостоятельное засыпание. Процедура прогрессивное гашение или безусловленное поощрение по графику с постепенным удлинением интервала. У нас есть выбранный интервал, например, 2 минуты и специальная фраза, которую взрослый будет говорить ребенку, например: «Саша спи». Процедуру необходимо проводить до результата: ребенок засыпает сам не более чем за 15 минут.

5. Окончание сна — пробуждение — должно происходить в одно и тоже время. Пробуждение фиксированное, вне зависимости от того, когда ребенок заснул, вне зависимости от выходного или буднего дня.

6. Ведение дневника сна. Отслеживание результатов. Существует несколько разновидностей дневников сна. Однако есть между ними общее: в дневнике сна должна отображаться информация, касающаяся:

- 1) Время укладывания в кровать;
- 2) Время засыпания;
- 3) Количество времени, потраченного на засыпание;
- 4) Количество пробуждений за ночь;
- 5) Продолжительность пробуждений;
- 6) Общая продолжительность бодрствования в течение ночи;
- 7) Время окончательного пробуждения;
- 8) Дополнительные комментарии

7. Если у ребенка есть страхи и тревоги перед сном, то они требуют определенного вмешательства и проверки другими специалистами.

8. Если ребенок очень мало спал ночью, то ему не дается возможность добрать сон днем. Если он мало спал, то ему нужно помочь прожить день не засыпая: если он укладывается спать, то его необходимо занять (например, пойти погулять).

Чек-лист «Привычки хорошего сна»

- Проводить один и тот же ритуал, настраивающий ребенка на сон.
- Наладить регулярный сон: одно и тоже время засыпания и пробуждения.
- За 6 часов до сна не давать продукты и напитки, содержащие кофеин.
- Попробовать пить молоко перед сном.
- Снизить активность деятельности за несколько часов до сна.
- Включить в режим дня физические упражнения в течение дня.
- Убрать все активные игры в постели, заменив их на способствующие засыпанию (кровать ≠ прыжки, борьба).
- Соблюдать тишину.

- Приглушить свет.
- Избегать перепадов температуры в спальне (слишком жарко или холодно).

Описание практического примера

В Центр обратились родители ребенка 8 лет с проблемами сна:

- Вечером ребенок подолгу (1–2 часа) не может уснуть: ворочается, цитирует мультики, встает
- Засыпает только рядом родителем.
- Ночью приходит в родительскую кровать, где также может не спать.

- Несколько раз за ночь просится в туалет и попить.

После проведения сбора информации с помощью заполнения дневника сна был определен **начальный уровень**:

- Время укладывания — интервал с 21.30 до 23.00.
- Время засыпания — интервал с 23.20 до 02.00.
- Время ночного бодрствования — от 2 до 40 минут.
- Время ночных пробуждений — от 1 до 7 раз.
- Общее время сна за сутки — 8–9 часов.
- Причины пробуждения — просьба «пить», «в туалет»; поиск родителя.

Проанализировав начальный уровень, особенности ночного поведения, стимулы запускающие поведение и усиливающие его, был разработан **поведенческий план**:

- Ритуал сна за 30 минут до укладывания в постель
- Время укладывания — 23.00.
- Время утреннего подъема — 8.00.
- Общее время сна — не более 9 часов.
- Самостоятельное засыпание в течение 15 минут.
- Отмена дневного сна.

График 1

Этапы работы на графике 1:

I. С 29.01 по 03.02 — фаза начальный уровень — этап сбора информации.

II. С 12.03 по 27.03 — фаза работы — этап применения поведенческого плана.

III. С 27.04 по 01.05 — фаза проверки — этап проверки результатов через месяц.

Результаты применения поведенческого плана:

1. Время укладывания — интервал между 23.00 и 23.30.
2. Время утреннего подъема — интервал между 07.00 и 8.00.
3. Общее время сна — 8–9 часов.
4. Самостоятельное засыпание в течение 15–25 минут.
5. Ночные пробуждения — 1–2 раза за ночь, в сумме 2–3 минуты.

Анализ результатов применения поведенческого плана в данном случае наглядно показывает эффективность вмешательства. Проанализировав ночные пробуждения (2–3 минуты за ночь), оставшиеся после вмешательства, было рекомендовано обратиться к специалисту по сну, для исключения органической природы.

Список литературы

1. Colleen E. Carney, Daniel J. Buysse, Sonia Ancoli-Israel, Jack D. Edinger, Andrew D. Krystal, Kenneth L. Lichstein and Charles M. Morin. The Consensus Sleep Diary: Standardizing Prospective Sleep Self-Monitoring. Published online 2012 Feb 1 URL: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3250369/>
2. Piazza C. C., Fisher W. A faded bedtime with response cost protocol for treatment of multiple sleep problems in children // J Appl Behav Anal. 1991. Spring. Vol. 24(1). P. 129–140. URL: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1279554/>
3. Kurt A. Freeman. Treating bedtime resistance with the bedtime pass: a systematic replication and component // J Appl Behav Anal. 2006 Winter. Vol. 39(4). P. 423–428. URL: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1702334/>

4. C. Sandy Jin, Gregory P. Hanley, Lauren Beaulieu. An individualized and comprehensive approach to treating sleep problems in young children. Article first published online: 20 FEB 2013. URL: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/jaba.16/abstract>
5. Ferber R. Solve Your Child's Sleep Problems. Random House, 2013.
6. Duran M. Sleep Better! A Guide to Improving Sleep for Children with Special Needs. BROOKES PUB, 2013.

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ ЦЕНТРА ПРИКЛАДНОГО АНАЛИЗА ПОВЕДЕНИЯ НГУ

Е. Ю. Чульжанова

МЦПАП НГУ, г. Новосибирск; e-mail: E.Chulzhanova@nsu.ru

Расстройства аутистического спектра (РАС) или аутизм [1] — это группа расстройств развития, симптомы которых проявляются впервые в раннем детстве и, как правило, сохраняются в течение всей жизни человека. В странах, где ведется последовательная работа по выявлению и учету РАС, таких как США, распространенность этих расстройств растет и в настоящее время превышает один случай на сто человек [2, 3]. Важность проблемы аутизма признана на международном уровне [4].

Анализ литературы и опыта западных коллег в сфере работы с детьми с РАС показал, что наиболее обоснованные и эффективные методики помощи таким детям полностью или частично основаны на поведенческой психологии [1, 5, 6, 7, 8, 9, 10]. Специалистам, организующие работу по таким методикам, требуется теоретическая и практическая подготовка по специальности «прикладной анализ поведения», АВА [11, 12].

В 2013 году силами факультета психологии НГУ и инициативной группы родителей началась реализация проекта по созданию и развитию научно-практического центра, осуществляющего поддержку семей с детьми с РАС. Центр официально создан в 2015 под назва-

нием Междисциплинарный центр прикладного анализа поведения НГУ — МЦПАП НГУ.

С 2013 года в рамках обучающих программ специалисты МЦПАП НГУ прошли базовый курс по прикладному анализу поведения, участвовали в таких мероприятиях, как серия тренингов по системе альтернативной коммуникации PECS [15], стажировки в международной организации Аутизм Партнершип, семинары по использованию диагностических инструментов ADOS [13] и ADI-R [14], а также приняли участие в ряде тематических конференций. Специалисты МЦПАП НГУ установили сотрудничество с ведущими специалистами в области прикладного анализа поведения, как в России, так и за рубежом, установили взаимодействие с официальными структурами Новосибирской области, занимающимися вопросами РАС.

Начиная с июня 2014 года, специалисты центра начали оказывать помощь семьям с детьми с РАС, а с октября 2014 ведется интенсивная работа по сопровождению детей с РАС. Используя методы прикладного анализа поведения, сотрудники центра успешно решают такие задачи как коррекция нежелательного поведения, обучение навыкам самообслуживания, развитие академических навыков. Семьи детей вовлечены в работу с ребенком, родителям предоставляется подробная документация, родители регулярно обучаются применению методов прикладного анализа поведения в структурированной обучающей среде, а также в натуральной среде. Работа ведется под супервизией сертифицированного поведенческого аналитика из США.

В 2015 году специалистами Центра был разработан ряд образовательных программ, направленных на подготовку специалистов в области прикладного анализа поведения, а также ряд обучающих курсов для родителей.

В долгосрочной перспективе планируется, что Центр будет продолжать осуществлять деятельность по следующим четырем направлениям.

1. Научно-исследовательская деятельность при сотрудничестве с ведущими мировыми центрами исследования аутизма по направ-

лениям, связанным с РАС, включая эпидемиологические исследования, исследования эффективности методик помощи людям с РАС, а также междисциплинарные исследования с привлечением различных факультетов НГУ, других вузов и учреждений РАН.

2. Разработка образовательных программ и подготовка специалистов по прикладному анализу поведения, способных как оказывать помощь людям с РАС, так и достаточно квалифицированных для того, чтобы в будущем участвовать в научно-исследовательской деятельности по данному направлению.

3. Оказание помощи детям с РАС и их семьям с использованием научно обоснованных методик с доказанной эффективностью.

4. Деятельность по информированию общества и власти о проблеме аутизма, достижений науки в данной области и эффективных методах помощи людям с аутизмом.

Список литературы

1. M.-C. Lai, M. V. Lombardo, S. Baron-Cohen. Autism // *Lancet*. 2014. Vol. 383, № 9920 doi: 10.1016/S0140–6736(13)61539–1

2. Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network Surveillance Year 2010 Principal Investigators; Centers for Disease Control and Prevention. Prevalence of autism spectrum disorders — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 sites, United States, 2010. *MMWR Surveill. Summ.* 63 (SS-2). P. 1–21 (2014).

3. Young Shin Kim et al. Prevalence of Autism Spectrum Disorders in a Total Population Sample // *American Journal of Psychiatry*. 2011 Vol. 168. Issue 9. P. 904–912. doi: 10.1176/appi.ajp.2011.10101532

4. Резолюция Генеральной Ассамблеи ООН 62/139 от 18 декабря 2007 «Всемирный день распространения информации о проблеме аутизма».

5. C. Lord and J.P. McGee (Eds.) *Educating Children with Autism*. Committee on Educational Interventions for Children with Autism. Division of Behavioral and Social Sciences and Education. National Research Council. Washington, DC: National Academy Press, 2001.

6. Reichow B., Doehring P., Cicchetti D. V., Volkmar F. R. (Eds.). Evidence-based practices and treatments for children with autism. New York, N. Y.: Springer, 2011.

7. Maglione M. A. *et al.* Nonmedical Interventions for Children With ASD: Recommended Guidelines and Further Research Needs. For the Technical Expert Panel, and HRSA Autism Intervention Research — Behavioral (AIR-B) Network // *Pediatrics*. 130, S. 169-S178 (2012) DOI: 10.1542/peds.2012-0900O

8. Weitlauf AS *et al.* Therapies for Children with Autism Spectrum Disorder: Behavioral Interventions Update. Comparative Effectiveness Review No. 137. (Prepared by the Vanderbilt Evidence-based Practice Center under Contract No. 290-2012-00009-I.) AHRQ Publication No. 14-EHC036-EF. Rockville, MD: Agency for Healthcare Research and Quality (2014)

9. Wong C. *et al.* Evidence-based practices for children, youth, and young adults with Autism Spectrum Disorder. Chapel Hill: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, Autism Evidence-Based Practice Review Group (2014)

10. Wong C. *et al.* Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder: A comprehensive review // *Journal of Autism and Developmental Disorders*. Advance online publication. 2015. doi: 10.1007/s10803-014-2351-z

11. Baer D. M., Wolf M. M., Risley T. R. Some current dimensions of applied behavior analysis // *Journal of Applied Behavior Analysis*. 1968. Vol. 1. P. 91-97.

12. Cooper J. O., Heron T. E., Heward W. L. *Applied behavior analysis* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson, 2007.

13. Lord C. *et al.* The autism diagnostic observation schedule-generic: A standard measure of social and communication deficits associated with the spectrum of autism // *Journal Autism and Developmental Disorders*., 2000. Vol. 30. P. 205-223.

14. Lord C., Rutter M., Le Couteur A. Autism diagnostic interview-revised: A revised version of a diagnostic interview for caregivers of individuals with possible pervasive developmental disorders // *Journal of Autism Developmental and Disorders*. 1994. Vol. 24. P. 659-685.

15. *Bondy A.S., Frost L.A.* The picture exchange communication system. *Seminars in Speech and Language*. 19(4), 373–424 (1998) DOI: 10.1055/s-2008–1064055

16. *Charlop-Christy M.H., Carpenter M., Le L., LeBlanc L.A., Kellet K.* Using the picture exchange communication system (PECS) with children with autism: Assessment of PECS acquisition, speech, social-communicative behavior, and problem behavior // *Journal of Applied Behavior Analysis*. 2002. Vol. 35. P. 213–231.

СОДЕРЖАНИЕ

СЕКЦИЯ 1. ЛИЧНОСТЬ, НЕОПРЕДЕЛЕННОСТЬ И СИТУАЦИЯ ВЫБОРА

<i>Бекешева А. С.</i> Потенциал аксиологического подхода при обучении в условиях образовательной неопределенности ...	3
<i>Белянин С. В., Пушкина А. В.</i> Человек с высоким уровнем перфекционизма в ситуации неопределенности.....	10
<i>Бердникова А. Г.</i> Повышение уровня ответственности клиента как способ достижения определенности.....	15
<i>Гуськова С. В.</i> Проблема выбора поведенческих установок аудиторией деловых изданий (на примере полемических материалов газеты «РБК daily»)	19
<i>Доценко Е. Л.</i> Виды поступков — от капитуляции перед неопределенностью до управления ею	25
<i>Дубинина И. А.</i> Интеллект и субъективная оценка неопределенности	32
<i>Звонарева Я. С., Злобина М. В., Первушина О. Н.</i> Толерантность к неопределенности и статусы эго-идентичности	37
<i>Кавун Л. В.</i> Особенности описания своего жизненного пути и отношения к неопределенности людей с разным уровнем осмысленности жизни и жизнестойкости	40
<i>Канушкина А. Р.</i> Рациональный выбор: история и современное состояние проблемы	46
<i>Козлова Е. М.</i> Токсикоз у беременных как симптом нахождения в ситуации неопределенности.....	54
<i>Корнилова Т. В.</i> Интеллект, отношение к неопределенности и личностные ценности в регуляции личностного выбора.....	60
<i>Красноярцева А. И.</i> Личностные свойства регуляции принятия решений у лиц с разным опытом занятий подводным плаванием с аквалангом	65

<i>Кузнецова Г. А., Магденко О. В.</i> Ситуации неопределенности на стадии репродуктивного выбора.....	71
<i>Лю Цинь.</i> Коммуникативный принцип как важный фактор для воспитания личности в изменяющихся современных условиях.....	76
<i>Мазур М. И.</i> Школьное математическое образование и социальная неопределенность. Педагогический аспект	79
<i>Мартюшева А. А.</i> Личность: механизмы согласования в ситуации выбора	84
<i>Минайчева Н. В.</i> Особенности совладания с ситуацией неопределенности субъектами образовательного процесса на стадии реформирования.....	95
<i>Павлова Е. М.</i> «Позитивная триада» — толерантность к неопределенности, креативность и эмоциональный интеллект — в регуляции личностного выбора	100
<i>Первушина О. Н., Злобина М. В., Звонарева Я. С.</i> Неопределенность: подходы к анализу конструкта.....	108
<i>Протасова Н. А.</i> Роль метафоры в становлении психосоматического расстройства	112
<i>Путинцева И. Г.</i> Стратегия развития образовательного холдинга на основе общественного самоуправления в условиях неопределенности (на примере Образовательного центра «Горностай»)	118
<i>Сагалакова О. А., Труевцев Д. В.</i> «Дискурсивный архив» культурных и речевых условий формирования социальной тревоги: страх негативного оценивания «я» или страх оскорбить другого	129
<i>Старцева В. А., Доценко Е. Л.</i> Совершение зрелого поступка как условие достижения личностной интегрированности.....	146
<i>Фам А. Х., Леонтьев Д. А.</i> Индивидуальные стратегии выбора за пределами планирования и принятия решения	174

Фисенко Д. Н. Ценностно-смысловые уровни человека как определяющий фактор личностного выбора (на примере компьютерных игр).....	181
Фишер Т. А., Федоров Р. Ю. Северная неопределенность: между естественными (тундра) и урбанизированными условиями существования.....	191
Хачатурова М. Р., Польшина О. А. Выбор иностранными студентами стратегий совладающего поведения с трудностями вхождения в новую образовательную среду.....	195
Чумакова М. А. Предикторы разрешения неопределенности в межличностных отношениях.....	207
Шляпкина И. А. «Ситуация неопределенности» как нормативное явление в процессе проживания кризисов возрастного развития.....	212
Шумкова Ю. С., Доценко Е. Л. Иждивенчество как социальная проблема.....	216

СЕКЦИЯ 2. РАССТРОЙСТВА АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА: ЗАДАЧИ И ИХ РЕШЕНИЕ

Кондратьева Н. Г. Обучение пониманию и речевому диалогу методами прикладного анализа поведения.....	221
Первушина О. Н., Быченко Т. Н., Гончарова И. В., Дулина Н. С., Кондратьева Н. Г., Кравченко П. В., Плисковская Е. Н., Трубицына А. Н., Фризен М. Д., Чульжанова Е. Ю. Обучение речевым навыкам детей с РАС в Центре прикладного анализа поведения НГУ	226
Фризен М. Д. Успешное поведенческое вмешательство: опыт работы Центра прикладного анализа поведения НГУ	235
Чульжанова Е. Ю. Организация работы Центра прикладного анализа поведения НГУ	241

Научное издание

ЛИЧНОСТЬ В СИТУАЦИИ ВЫБОРА

Всероссийская научно-практическая
конференция с международным участием
15–16 октября 2015 г.

Сборник тезисов

Отв. за выпуск *О. В. Киселёва*
Верстка *А. С. Терёшкиной*

Статьи издаются в авторской редакции.

Подписано в печать 12.10.2015 г.
Формат 60 x 84 1/16. Уч.-изд. л. 15,6. Усл. печ. л. 14,5.
Тираж 60 экз. Заказ №
Редакционно-издательский центр НГУ
630090, Новосибирск-90, ул. Пирогова, 2.

