

12+

ВЕСТНИК
ПЕРМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА



Серия № 1
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ
НАУКИ

Выпуск 1/2017

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»

12 +

**ВЕСТНИК
ПЕРМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА**

**Серия № 1
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ**

Выпуск 1 / 2017

Электронный научный журнал

Пермь
ПГГПУ
2017

Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Сер. № 1. Психологические и педагогические науки. Вып. 1 / 2017: научный журнал [Электронный ресурс] / ред. кол.: Е.А. Силина (отв. ред. вып.), А.А. Волочков, О.С. Самбикина, Л.Л. Баландина (отв. секретарь вып.); Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-т. – Пермь, 2017. – 134 с. – 2,14 Мб.

Предлагаемый читателю выпуск «Вестника ПГГПУ» (серия «Психологические и педагогические науки») посвящен психологическим исследованиям, проводимым преподавателями и студентами кафедр психологии, теоретической и прикладной психологии, практической психологии ПГГПУ, учеными ПГНИУ. Теоретико-эмпирические исследования сгруппированы по разделам психологии – общая психология и психология личности, психология развития и образования, семейная психология, клиническая психология, новые методики и т.п.

Издание адресовано ученым в области психологии, аспирантам, студентам и всем тем, кто интересуется предложенной проблематикой.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ ВЫПУСКА:

Е.А. СИЛИНА – канд. психол. наук, проф., зав. кафедрой психологии (отв. ред. вып.)

А.А. ВОЛОЧКОВ – д-р психол. наук, проф. кафедры практической психологии

О.С. САМБИКИНА – канд. психол. наук, доц., зав. кафедрой теоретической и прикладной психологии

Л.Л. БАЛАНДИНА – канд. психол. наук, доц. кафедры психологии (отв. секретарь вып.)

Электронный журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций. Свидетельство о регистрации средства массовой информации ЭЛ № ФС77-54747 от 17.07.2013 г.

Журнал включен в Российский индекс научного цитирования (РИНЦ), договор № 270-04/2014 от 28.04.2014 г.

Журнал зарегистрирован как сериальное сетевое издание в международном регистрационном каталоге (ISSN International Centre, Франция, Париж)

Сайт журнала Вестник ПГГПУ. Серия № 1 «Психологические и педагогические науки»:

URL: <http://www.vestnik1.pspu.ru>

Электронная почта журнала: lbalandina2017@yandex.ru – Баландиной Людмиле Леонидовне

Печатается по решению редакционно-издательского совета
Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета

**ВЕСТНИК
ПЕРМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ	5
<i>Баландина Л.Л. ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ И ЕГО ВЗАИМОСВЯЗЬ С ТЕМПЕРАМЕНТАЛЬНЫМИ СВОЙСТВАМИ</i>	<i>5</i>
<i>Митрофанова Е.Н. ДИНАМИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ: СВЯЗЬ С АКТИВНОСТЬЮ, ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬЮ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИМ БЛАГОПОЛУЧИЕМ</i>	<i>15</i>
<i>Харламова Т.М., Сидорова В.А. СВОЙСТВА ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ И ЮНОШЕЙ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ ЗИМНИМИ ЭКСТРЕМАЛЬНЫМИ ВИДАМИ СПОРТА.....</i>	<i>21</i>
ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ.....	33
<i>Попова Т.А. ПОЗДНИЙ ОНТОГЕНЕЗ: НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ</i>	<i>33</i>
ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ.....	44
<i>Богомягкова О.Н. ИНТЕНСИФИКАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ И СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ: ОТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ СРЕДЫ К ЛИЧНОСТНОЙ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ</i>	<i>44</i>
<i>Волочков А.А. ВОЗРАСТНАЯ ДИНАМИКА ПРОФИЛЯ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ УЧЕБНОЙ АКТИВНОСТИ (ОТ ШКОЛЫ ДО ВУЗА)</i>	<i>51</i>
<i>Дерши Ф.В. СЕССИЯ КАК ФАКТОР АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОТИВАЦИИ В СВЯЗИ С УСПЕШНОСТЬЮ ОБУЧЕНИЯ</i>	<i>70</i>
КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ	82
<i>Бергфельд А.Ю. ТИПЫ РЕАГИРОВАНИЯ НА БОЛЕЗНЬ И СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ПАЦИЕНТОВ ОНКОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ</i>	<i>82</i>
<i>Левченко Е.В., Акмаев В.А. ОСОБЕННОСТИ НЕОСОЗНАВАЕМОГО СОДЕРЖАНИЯ САМОСОЗНАНИЯ У ОСУЖДЕННЫХ, НАХОДЯЩИХСЯ В ИСПРАВИТЕЛЬНОЙ КОЛОНИИ И СКЛОННЫХ К СУИЦИДАЛЬНОМУ ПОВЕДЕНИЮ</i>	<i>90</i>
ПСИХОЛОГИЯ СЕМЬИ	104
<i>Радостева А.Г., Дерши Ф.В. РОЛЬ ФАКТОРОВ «СОЦИАЛЬНОЕ ПОЛОЖЕНИЕ» И «ОПЫТ МАТЕРИНСТВА» В РАЗЛИЧИЯХ ПО ЛИЧНОСТНЫМ ХАРАКТЕРИСТИКАМ ЖЕНЩИН.....</i>	<i>104</i>

ПСИХОТЕРАПИЯ И КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ	112
<i>Голдобин Е.С. ВЗРОСЛЕНИЕ КАК ЦЕЛЬ ПСИХОТЕРАПИИ И КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ.....</i>	<i>112</i>
НОВЫЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ И ТЕХНОЛОГИИ	122
<i>Корниенко Д.С., Радостева А.Г., Харламова Т.М. ПСИХОМЕТРИЧЕСКАЯ ПРОВЕРКА ОПРОСНИКА ДЕСТРУКТИВНЫХ И КОНСТРУКТИВНЫХ РЕПРОДУКТИВНЫХ МОТИВОВ</i>	<i>122</i>

УДК 159.942

Баландина Людмила Леонидовна

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии

*ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический
университет», Пермь, Россия
614990, Пермь, Сибирская, 24, +7 (342) 212-85-90
e-mail: psychair@yandex.ru*

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ И ЕГО ВЗАИМОСВЯЗЬ С ТЕМПЕРАМЕНТАЛЬНЫМИ СВОЙСТВАМИ

Lyudmila L. Balandina

Ph.D., Assistant professor, Chair of psychology

*Federal State Budget Educational Institution of Higher Education
«Perm State Humanitarian Pedagogical University»
24, Sibirskaja, 614990, Perm, Russia
e-mail: psychair@yandex.ru*

EMOTIONAL INTELLIGENCE AND ITS CORELLATION WITH TEMPERAMENT FEATURES

Аннотация. В статье представлены результаты исследования студентов с высоким и низким эмоциональным интеллектом. Полученные данные подтверждают специфику проявлений свойств темперамента, детерминации показателей эмоционального интеллекта свойствами «эмоциональность» и «социальная эмоциональность» у испытуемых двух кластеров. В структуре связей с темпераментом описаны особенности внутриличностного и межличностного эмоционального интеллекта, отмечается выраженность связей с показателем «контроль экспрессии».

Ключевые слова: эмоциональный интеллект; понимание эмоций; управление эмоциями; контроль экспрессии; темпераментальные свойства.

Abstract. The article represents the results of the survey carried among students with high and low emotional intelligence. The received data confirm the specifics of expressing temperament features, determination of emotional intelligence concepts with such features as «emotionality» and «social emotionality» among the surveyed people of two clusters. Peculiarities of intrapersonal and interpersonal emotional intelligence are described in connection with temperament, apparent correlation with the feature «control of expression» is also observed.

Key words: emotional intelligence; understanding of emotions; emotional control; expression control; temperament features.

Проблема эмоционального интеллекта в зарубежной и отечественной психологии. Эмоциональный интеллект как совокупность способностей к пониманию собственных эмоций и эмоций других людей и к управлению эмоциональной сферой привлекает внимание многих исследователей тем, что является предпосылкой просоциального и иного позитивного поведения в обществе, и его развитие оптимизирует межличностные взаимодействия [2].

Интерес к данной проблематике связан как с попытками оценить более целостно адаптивные способности индивида через его умение эмоционально взаимодействовать с другими, так с возможностями предсказать успешность поведения в различных видах социальной активности.

Понятие «эмоциональный интеллект» появилось в контексте разработки проблематики социального интеллекта в исследованиях Дж. Гилфорда, Э. Торндайка, Г. Айзенка [14]. Г. Гарднер в рамках теории множественных интеллектов описал внутриличностный и межличностный интеллект. Способности, включенные им в эти понятия, имеют непосредственное отношение к эмоциональному интеллекту [9].

В последние десятилетия появилось множество разнообразных моделей эмоционального интеллекта. Модель П. Сэловея и Дж. Мэйера, возникшая первой, включала в себя только когнитивные способности, связанные с переработкой эмоциональной информации. Затем определился сдвиг в трактовке понятия в сторону усиления роли личностных характеристик. Д. Гоулмен разработал свою модель, в которой соединил когнитивные способности, входившие в модель Сэловея и Мэйера, с личностными характеристиками. Крайним выражением этой тенденции можно считать модель Р. Бар-Она, которая дает очень широкую трактовку понятия «эмоциональный интеллект», рассматриваемый как все некогнитивные способности, знания и компетентность, дающие человеку возможность успешно справляться с различными жизненными ситуациями [5; 9; 14].

В современной отечественной психологии проблеме эмоционального интеллекта посвящены работы ряда авторов. С.С. Степанов отмечал корреляцию эмоционального интеллекта с определенными жизненными успехами. М.А. Манойлова изучала акмеологическое развитие эмоционального интеллекта педагогов и студентов. Т.П. Березовская доказала возможность развития эмоционального интеллекта путем специально организованного обучения. А.А. Панкратовой был проведен анализ разных подходов к формированию эмоционального интеллекта и способностей, входящих в его состав. С.П. Деревянко установила эффективность использования психологического тренинга в развитии эмоционального интеллекта. О.В. Белоконь выявил взаимосвязи эмоционального и социального интеллекта с выдвижением на лидерскую позицию [10].

И.Н. Андреевой рассмотрены предпосылки развития эмоционального интеллекта, гендерные различия в выраженности компонентов эмоционального интеллекта, возможности развития эмоционального интеллекта в процессе психологического тренинга. Отмечается, что высокоразвитый



внутриличностный эмоциональный интеллект способствует естественности эмоциональных проявлений и позитивному самоотношению, которые в свою очередь дают возможность устанавливать глубокие и тесные взаимоотношения с другими людьми [4].

Отталкиваясь от существующих зарубежных концепций, Д.В. Люсин предложил свою модель эмоционального интеллекта. Эмоциональный интеллект в данном случае выступает как конструкт, имеющий двойственную природу и связанный, с одной стороны, с когнитивными способностями, а с другой – с личностными характеристиками. Эмоциональный интеллект – это психологическое образование, формирующееся в ходе жизни человека под влиянием факторов, которые обуславливают его уровень и специфические индивидуальные особенности. Автор определяет эмоциональный интеллект как совокупность способностей для понимания своих и чужих эмоций и управления ими и выделяет факторы, влияющие на эмоциональный интеллект: 1) когнитивные способности: скорость и точность переработки эмоциональной информации; 2) представления об эмоциях: как о ценностях, как о важном источнике информации о себе и о других людях и т.п.; 3) особенности эмоциональности: эмоциональная устойчивость, эмоциональная чувствительность и т.п. [9].

С. Шабанов, А. Алешина рассматривают эмоциональный интеллект как способность человека оперировать эмоциональной информацией, т.е. той, которую люди получают или передают с помощью эмоций. Навыки эмоциональной компетентности развиваются и помогают людям получать больше удовольствия от жизни и более эффективно управлять собой и корректно управлять поведением других людей [15].

Взаимосвязь темперамента и эмоционального интеллекта. Для разработки подходов к развитию эмоционального интеллекта актуальной является проблема определения его биологических предпосылок. В числе наиболее значимых из них рассматриваются свойства темперамента. Такой подход представляется правомерным в связи с тем, что и темперамент, и интеллект являются характеристиками инструментальной сферы индивидуальности, только темперамент характеризует ее со стороны активности, энергии, а интеллект – со стороны возможностей субъекта, умения распорядиться этой энергией [1; 6; 9].

Исследователи полагают, что отдельные свойства темперамента могут являться биологическими предпосылками эмоционального интеллекта. Одним из базовых параметров темперамента является *эмоциональность*, которая в свою очередь рассматривается как стойкая склонность к переживанию эмоций определенной модальности и знака (В.Д. Небылицын). Свойства темперамента можно отнести к врожденным задаткам эмоциональной восприимчивости [6].

И.Н. Андреева отмечала, что эмоциональность выполняет системообразующую функцию, как в структуре личности в целом, так и отдельных ее особенностей, к которым, в частности, принадлежит интеллект.

Развитая эмоциональность может рассматриваться как показатель эмоционального интеллекта, поскольку она предполагает когнитивный анализ эмоциональной информации на достаточно высоком уровне.

Такие черты темперамента, как *нейротизм* и *экстраверсия*, высоко коррелируют с показателями эмоционального интеллекта. Исследования показали, что экстраверсия, отражающая преимущественно коммуникативный аспект темперамента человека, выступает в качестве биологической предпосылки межличностного эмоционального интеллекта. Испытуемые с высокими показателями нейротизма имеют более низкий уровень способностей к пониманию собственных эмоций, а также к управлению собственными эмоциями и эмоциями других людей [1; 3; 11].

Рассматривая отдельные свойства темперамента как биологические предпосылки эмоционального интеллекта, в нашем исследовании мы опирались на теоретически обоснованную концепцию темперамента, которую развивает школа В.М. Русалова. Темперамент рассматривается как психосоциобиологичная категория, одно из независимых базовых образований психики, определяющий богатство содержательных характеристик человека. В соответствии с четырьмя блоками функциональной системы П.К. Анохина В.М. Русалов описывает четыре формально-динамических свойства темперамента: эргичность, пластичность, скорость, эмоциональность. Взаимодействие человека с предметным (субъект-объектным) и социальным (субъект-субъектным) миром влияет на формирование разных формально-динамических характеристик [12].

Целью исследования стало изучение показателей эмоционального интеллекта и его взаимосвязей со свойствами темперамента студентов.

Организация и методы исследования

В исследовании принимали участие студенты первого, второго, третьего курсов ПГТПУ, в возрасте от 17 до 20 лет. Использовались опросник эмоционального интеллекта (ЭМИн) Д.В. Люсина [7; 8] и методика изучения структуры темперамента В.М. Русалова [13]. Анализ результатов осуществлялся с использованием кластерного анализа, t-критерия Стьюдента для независимых выборок, коэффициента корреляции Пирсона.

Результаты исследования и их обсуждение

На основании кластерного анализа было выделено три группы испытуемых с высоким, средним и низким эмоциональным интеллектом. Для дальнейшего анализа использовались данные испытуемых с высоким (кластер 1) и низким (кластер 2) уровнями эмоционального интеллекта (ЭИ). Все изучаемые показатели эмоционального интеллекта имеют различия на высоком уровне значимости ($p < 0,001$).

Сравнительный анализ темпераментальных свойств испытуемых в двух кластерах выявил некоторую специфику (табл. 1).



Таблица 1

**Средние значения свойств темперамента
студентов с высоким и низким уровнем эмоционального интеллекта**

Показатели	Средние значения		Достоверность различий	
	Высокий ЭИ	Низкий ЭИ	t	p
Пластичность	7,29	5,04	2,32*	0,024
Темп	7,90	6,76	1,29	0,203
Социальный темп	8,23	7,36	1,18	0,244
Эмоциональность	5,00	8,72	-4,33***	0,001
Социальная эмоциональность	6,48	9,60	-4,64***	0,001

Примечание: * $p < 0,05$; *** $p < 0,001$.

Значимые различия между кластерами выявлены по таким свойствам темперамента, как «эмоциональность» и «социальная эмоциональность», они оказались значимо выше ($p < 0,001$) у лиц с низким эмоциональным интеллектом. Студенты с низким эмоциональным интеллектом более чувствительны к неудачам в деятельности и общении; у них более выражено ощущение неуверенности и тревоги. Испытуемые с высоким эмоциональным интеллектом менее эмоционально реагируют при неудачах, более спокойны и уверены.

Свойство темперамента «пластичность» выше ($p < 0,05$) у студентов с высоким эмоциональным интеллектом. Они легче переключаются с одного вида деятельности на другой, быстрее переходят с одних форм мышления на другие в процессе взаимодействия с предметной средой и стремятся к разнообразию форм предметной деятельности. При снижении пластичности, что характерно для лиц с низким эмоциональным интеллектом, проявляется склонность к монотонной работе и консервативным формам деятельности.

Среди студентов с высоким эмоциональным интеллектом несколько выше показатели «темпа», или «скорость» и «социальный темп» ($p < 0,2$). У них более высокая моторно-двигательная быстрота, психическая скорость при выполнении конкретных заданий, речедвигательная быстрота (быстрота говорения).

Анализ результатов выявил специфику взаимосвязей между показателями эмоционального интеллекта и свойствами темперамента студентов с высоким и низким интеллектом.

Наиболее выражены корреляционные связи свойств темперамента с показателем эмоционального интеллекта «контроль экспрессии», характеризующий способность контролировать внешние проявления своих эмоций. Все связи носят отрицательную направленность и сходны в обоих кластерах (табл. 2).

Таблица 2

**Сравнительный анализ взаимосвязей между показателем ЭИ
«контроль экспрессии» и свойствами темперамента
у студентов с высоким и низким интеллектом**

Показатели	Контроль экспрессии	
	Кластер 1 «высокий ЭИ»	Кластер 2 «низкий ЭИ»
Эргичность		
Социальная эргичность	-0,75***	-0,47*
Пластичность	-0,36*	-0,51**
Социальная пластичность	-0,49**	-0,47*
Темп		
Социальный темп	-0,58***	
Эмоциональность		
Социальная эмоциональность	-0,45**	-0,43*

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

Снижается необходимость внешнего контроля над эмоциями при выраженности таких темпераментальных свойств, как *социальная эргичность* ($p < 0,001$; $p < 0,05$), *пластичность* ($p < 0,05$; $p < 0,01$), *социальная пластичность* ($p < 0,01$; $p < 0,05$), *социальный темп* ($p < 0,001$), *социальная эмоциональность* ($p < 0,01$; $p < 0,05$). Высокие значения этих свойств выражаются в склонности к активным социальным контактам и стремлении к лидерству; легкости переключения в процессе деятельности и общения, использовании разнообразных коммуникативных программ; повышении скоростных характеристик речедвигательных актов; высокой эмоциональности в коммуникативной сфере, чувствительности к неудачам в общении. При низких значениях темпераментальных свойств испытуемые более сдержанны в проявлении эмоций, скрывают их, контролируя выражение эмоций и чувств на лице, в интонациях голоса, их жесты невыразительны.

Взаимосвязи эмоционального интеллекта и *свойств темперамента* «эмоциональность» и «социальная эмоциональность» более явно проявляются у испытуемых *первого кластера* с «высоким эмоциональным интеллектом» (табл. 3).

«Эмоциональность» и «социальная эмоциональность» связаны с общим показателем *понимание эмоций* ($p < 0,05$; $0,05$) и *пониманием чужих эмоций* ($p < 0,05$; $0,01$). Повышенная темпераментальная эмоциональность испытуемых выражается в ощущении неуверенности и тревоги, чувствительности к неудачам. Данные свойства темперамента становятся основой для развития чуткости к внутренним состояниям других людей, внимания к внешним проявлениям эмоций (мимика, жестикуляция, звучание голоса), а также развивают способность понимать и свои эмоциональные переживания (в большей мере, чем других).



Таблица 3

Взаимосвязи показателей эмоционального интеллекта и свойств темперамента «эмоциональность» и «социальная эмоциональность» у студентов с высоким и низким эмоциональным интеллектом

Кластеры	1 кластер		2 кластер
Свойства темперамента Показатели	Эмоциональность	Социальная эмоциональность	Эмоциональность
Понимание чужих эмоций (МП)	0,39*	0,45**	
Понимание эмоций (ПЭ) (общий показатель)	0,41*	0,42*	
Управление своими эмоциями (ВУ)	-0,40*	-0,56***	
Управление чужими эмоциями (МУ)			0,50**
Управление эмоциями (УЭ) (общий показатель)	0,29	-0,57***	
Межличностный эмоциональный интеллект (МЭИ) (общий показатель)			0,51**

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

Отрицательная взаимосвязь выявлена между *эмоциональностью*, *социальной эмоциональностью* и такими показателями эмоционального интеллекта, как «управление эмоциями» (общий показатель) ($p < 0,1$; 0,001), *управление своими эмоциями* ($p < 0,05$; 0,001). Эмоциональная чувствительность снижает способность к управлению эмоциями, в большей мере своими эмоциональными реакциями, чем других людей, и ярче проявляется в коммуникативной сфере, чем в предметной деятельности.

Во *втором кластере* имеются связи показателей «*межличностный эмоциональный интеллект*» ($p < 0,01$), «*управление чужими эмоциями*» ($p < 0,01$) только со свойством темперамента «эмоциональность» в предметной сфере. Чем человек эмоционально чувствительней к результатам реального действия, тем сильнее выражена способность понимать и особенно управлять чувствами других, т.е. проявлять склонность к манипулированию, вызывая у других людей те или иные эмоции.

Внутриличностный эмоциональный интеллект (ВЭИ) является показателем общего порядка и характеризует способность к пониманию собственных эмоций и управление ими.

Взаимосвязи внутриличностного эмоционального интеллекта и свойств темперамента обнаружены только в *первом кластере* у студентов с высоким эмоциональным интеллектом. ВЭИ имеет отрицательную взаимосвязь с показателем *социальная эргичность* ($p < 0,05$) и *социальная эмоциональность* ($p < 0,05$). Понимание своих эмоции и умение ими управлять более проявляется

при снижении потребности в социальных контактах, уходе от социально активных форм поведения, а также низкой эмоциональности, чувствительности к оценкам других и уверенности в ситуациях общения.

Взаимосвязи *межличностного эмоционального интеллекта (МЭИ)* и свойств темперамента у студентов с высоким и низким эмоциональным интеллектом отражены в табл. 4.

Таблица 4

Взаимосвязи показателя «межличностный эмоциональный интеллект» и свойств темперамента у студентов с высоким (кластер 1) и низким (кластер 2) эмоциональным интеллектом

Кластеры	1 кластер	2 кластер			
Свойства темперамента Показатели	Социальный темп	Социальная эргичность	Социальная пластичность	Социальный темп	Эмоциональность
Понимание чужих эмоций (МП)		0,13	0,34	0,49**	
Управление чужими эмоциями (МУ)		0,59***	0,58**	0,17	0,50**
Межличностный эмоциональный интеллект (МЭИ)	0,37*	0,49**	0,62***	0,41*	0,51**

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

Межличностный эмоциональный интеллект является показателем общего порядка и характеризует способность к пониманию эмоций других людей и управление ими. МЭИ имеет более тесные связи с темпераментальными свойствами испытуемых *второго кластера*: с социальной эргичностью, социальной пластичностью, социальным темпом, эмоциональностью. Студентам с высокой потребностью в социальных контактах, наличием разнообразных коммуникативных программ, высокими возможностями речедвигательного аппарата, чувствительных к результатам своих действий лучше удается понимать и в большей мере управлять эмоциями других – вызывать эмоции, снижать интенсивность эмоциональных проявлений, возможно, и манипулировать людьми.

У испытуемых *первого кластера* межличностный эмоциональный интеллект связан только с социальным темпом ($p < 0,05$), т.е. с высокими скоростными характеристиками речи.

Таким образом, у студентов с высоким эмоциональным интеллектом понимание и управление своими эмоциями более ярко проявляется при снижении темпераментальных свойств, отражающих потребности



в социальных контактах, уходе от социально активных форм поведения, а также низкой эмоциональности, чувствительности к оценкам других и уверенности в ситуациях общения.

Студентам с низким эмоциональным интеллектом, имеющим потребность в социальных контактах, разнообразные коммуникативные программы, высокие возможности речедвигательного аппарата, чувствительным к результатам своих действий, лучше удается понимать и в большей мере управлять эмоциями других.

Выводы

1. Темпераментальные свойства «эмоциональность» и «социальная эмоциональность» более явно проявляются у студентов с низким эмоциональным интеллектом. Они более чувствительны к неудачам в деятельности и общении и испытывают неуверенность и тревогу, в сравнении с испытуемыми, имеющими высокий эмоциональный интеллект.

2. У студентов с высоким эмоциональным интеллектом выше показатели «пластичность», «темп» и «социальный темп». Им свойственна легкость переключения в процессе деятельности, а также несколько выше моторно-двигательная и речедвигательная быстрота.

3. Выражены связи показателя эмоционального интеллекта «*контроль экспрессии*» со свойствами темперамента в обоих кластерах. Снижается контроль над внешними проявлениями эмоций при высоких значениях таких свойств темперамента, как социальная эргичность, пластичность, социальная пластичность, социальный темп, социальная эмоциональность.

4. Темпераментальная эмоциональность детерминирует способность понимать эмоциональные состояния собственные и других людей, а также управлять ими.

Взаимосвязи эмоционального интеллекта и свойств темперамента «эмоциональность» и «социальная эмоциональность» более явно проявляются у испытуемых *первого кластера* с высоким эмоциональным интеллектом. Эмоциональность усиливает их способность к пониманию эмоций, прежде всего у других людей, и снижает способность к управлению эмоциональными реакциями, в большей мере своими собственными.

У испытуемых *второго кластера* при высокой эмоциональной чувствительности к результатам своей деятельности повышается способность понимать и особенно управлять чувствами других.

5. *Внутриличностный* эмоциональный интеллект связан с темпераментальными свойствами испытуемых *первого кластера*, а *межличностный* эмоциональный интеллект имеет более тесные связи с темпераментом у испытуемых *второго кластера*. Студентам с высоким эмоциональным интеллектом свойства темперамента детерминируют способность понимания и управления своими эмоциями, а с низким эмоциональным интеллектом лучше удается понимать и в большей мере управлять эмоциями других.

Список литературы

1. *Андреева И.Н.* Биологические и социальные предпосылки эмоционального интеллекта // Когнитивная психология: сб. ст. / под ред. А.П. Лобанова, Н.П. Радчиковой. – Минск: БГПУ, 2006. – С. 7–11.
2. *Андреева И.Н.* Предпосылки развития эмоционального интеллекта // Вопросы психологии. – 2007. – № 5. – С. 57–65.
3. *Андреева И.Н.* Черты темперамента как биологические предпосылки эмоционального интеллекта // Наука і освіта. – 2007. – № 8/9. – С. 4–8.
4. *Андреева И.Н.* Эмоциональный интеллект как фактор самоактуализации // Социальный и эмоциональный интеллект: От процессов к измерениям / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М., 2009.
5. *Дегтярев А.В.* Эмоциональный интеллект: становление понятия в психологии [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. – 2012. – № 2. – URL: <http://www.psyedu.ru>
6. *Либин А.В.* Дифференциальная психология: На пересечении европейских, российских и американских традиций. – М.: Смысл: Per Se, 2000.
7. *Люсин Д.В.* Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн // Психологическая диагностика. – 2006. – № 4. – С. 3–22.
8. *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.: ИП РАН, 2009. – С. 264–278.
9. *Люсин Д.В.* Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М.: ИП РАН, 2004. – С. 29–36.
10. *Мещерякова И.Н.* Развитие эмоционального интеллекта студентов-психологов в процессе обучения в вузе: автореф. дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07. – Курск, 2011.
11. *Робертс Р.Д.* [и др.]. Эмоциональный интеллект: проблемы теории, измерения и применения на практике // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2004. – Т. 1, № 4. – С. 3–26.
12. *Русалов В.М.* Биологические основы индивидуально-психологических различий. – М.: Наука, 1979.
13. *Русалов В.М.* Опросник структуры темперамента: метод. пособие. – М.: ИПАН, 1990.
14. *Сергиенко Е.А., Ветрова И.И. Попов А.Ю.* Адаптация теста Дж. Мэйера, П. Сэловея, Д. Карузо // Психологический журнал. – 2010. – Т. 31, № 1.
15. *Шабанов С., Алешина А.* Эмоциональный интеллект. Российская практика. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2014. – 448 с.



УДК 159.923

Митрофанова Елена Николаевна
старший преподаватель кафедры практической психологии

*ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический
университет», Пермь, Россия
614990, Пермь, Сибирская, 24, +7 (342) 219-07-19
e-mail: postmaster@pspu.ru*

ДИНАМИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ: СВЯЗЬ С АКТИВНОСТЬЮ, ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬЮ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИМ БЛАГОПОЛУЧИЕМ

Elena N. Mitrofanova
Senior Academic of Practical Psychology Department

*Federal State Budget Institution of Higher Education
«Perm State Humanitarian Pedagogical University»
24, Sibirskaja, 614990, Perm, Russia
e-mail: postmaster@pspu.ru*

THE DYNAMICS BASIS OF INDIVIDUALITY: THE RELATIONSHIP WITH ACTIVITY, HARDNESS AND PSYCHOLOGICAL WELL-BEING

Аннотация. Обозначен вопрос нейропсихологических основ индивидуальности в теории Дж. Грея, выявлены студенты с доминированием системы торможения поведения и системы активации поведения, определено, как отличаются особенности активности, жизнестойкости и психологического благополучия студентов с преобладанием той или иной нейропсихологической системы.

Ключевые слова: индивидуальность; система торможения поведения; система активации поведения; активность; субъект; жизнестойкость; психологическое благополучие.

Abstract. The question mark neuropsychological bases of individuality in theory D. Gray, to identify students with the dominance of the behavioral inhibition system and the fight/flight system, determine how different features of activity, hardness and psychological well-being of students with a dominant of one or another neuropsychological system.

Key words: individuality; behavioral inhibition system; fight/flight system; activity; subject; hardness; psychological well-being.

Дж. Грей разработал теорию физиологических основ личности, основными конструктами которой являются система торможения поведения (СТП) и система активации поведения (САП). Теория Дж. Грея объясняет природу разнообразия в поведении и эмоциональном реагировании людей со свойствами двух нейropsychологических систем: торможения поведения и его активации. СТП реагирует на стимулы наказания и вызывает поведение избегания и субъективное чувство тревоги. САП реагирует на стимулы награды и является нейрофизиологическим субстратом поведения приближения. Эти две системы, по теории Грея, составляют основу таких противоположных личностных черт, как тревожность и импульсивность. Предполагается, что чувствительность этих систем лежит в основе индивидуальных особенностей, обобщенных в суперфакторах Г. Айзенка. Однако, безусловно, влиянием СТП и САП не исчерпывается все многообразие свойств личности [1].

Целью нашего исследования является изучение активности и жизнестойкости людей с преобладанием различных систем поведения, по Дж. Грей. В данном исследовании делается акцент на наличии у человека выраженного преобладания той или иной системы, однако помимо этого нами были выделены еще две группы: с выраженностью/невыраженностью обеих систем. Последние две группы анализу не подвергались, их детальное рассмотрение предполагается в перспективе дальнейшего исследования. Теоретическая значимость данной работы определяется возможностью объяснения стилей поведения человека в соответствии с той или иной нейropsychологической системой.

Участники исследования

В исследовании приняли участие 188 студентов вузов города Перми и Пермского края, из них 128 девушек, 60 юношей; возрастной диапазон – от 18 до 25 лет ($M = 20,7$; $SD = 1,9$).

Методики исследования

Диагностика активности индивидуальности:

- опросник Formal Characteristics of Behavior – Temperament Inventory (FCB-Ti), автор Я. Стреляу, адаптация О. Митиной, Б. Завадского и др. [7];
 - личностный опросник Грея–Уилсона (GWPQ, Gray-Wilson Personality Questionnaire), адаптация Г. Князева с соавт. [1];
 - опросник «Диагностика активности студентов» (ДАС), авторы А.А. Волочков, А.Ю. Попов [10];
 - «Пермский вопросник Я» (ПВЯ), автор Л.Я. Дорфман [5];
 - «Вопросник учебной активности студентов» (ВУАСТ), автор А.А. Волочков [3].
- #### Диагностика жизнестойкости:
- «Тест жизнестойкости», автор С. Мадди, адаптация Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой [6];
 - «Шкала чувства связности», автор А. Антоновски, адаптация М.Н. Дымшица [9];



- личностный опросник «автономности-зависимости», автор Г.С. Прыгин [2];
- «Опросник контроля за действием» автор Ю. Куль, адаптация С.А. Шапкина [11];
- «Опросник стилей произвольной саморегуляции поведения», автор В.И. Моросанова [8].

Диагностика психологического благополучия:

- «Общий опросник здоровья» (General Health Questionnaire – GHQ), авторы Д. Голберг и П. Уильямс (адаптация А.А. Волочков, А.Ю. Попов);
- «Тест диспозиционного оптимизма» (ТДО), авторы М. Шейер и Ч. Карвер, адаптация Т.О. Гордеевой [4];
- «Шкала удовлетворенности жизнью» (Satisfaction with Life Scale – SWLS), автор Е. Динер, адаптация Е.Н. Осина, Д.А. Леонтьева.
- Для математико-статистической обработки данных использовалось приложение STATISTICA 10.0.

Результаты и их обсуждение

На первом этапе исследования на всей выборке был проведен корреляционный анализ. Были получены связи СТП и САП с особенностями личностного уровня индивидуальности, ее субъектными характеристиками (активностью, жизнестойкостью и психологическим благополучием) (табл. 1).

Таблица 1

Взаимосвязи систем поведения с особенностями личности и жизнестойкости на общей выборке студентов

Переменные	СТП	САП
Общение	-0,10	-0,18
Учебная деятельность	-0,02	-0,32
Вторящее Я	0,17	-0,05
Активность, Я. Стреляу	-0,21	-0,04
Вовлеченность	-0,30	-0,20
Контроль	-0,29	-0,11
Принятие риска	-0,18	-0,07
Жизнестойкость	-0,29	-0,15
Связность	-0,25	-0,21
Контроль при неудаче	-0,22	0,08
Контроль при планировании	-0,13	-0,16
Контроль при реализации	-0,06	-0,16
Автономность	-0,23	-0,02
Психологическое благополучие	-0,18	-0,16
Диспозиционный оптимизм	-0,19	-0,11

Примечание: полужирным шрифтом выделены значимые корреляционные связи при $p < 0,05$.

Согласно теории Дж. Грея, СТП измеряет чувствительность к наказанию, не зависящую от чувствительности к награде (САП). В данном исследовании на общей выборке между СТП и САП также не было выявлено значимой

корреляционной связи ($r = 0,003$, $p < 0,05$). Что подтверждает данные об их независимости.

Итак, «система торможения поведения» положительно связана с переменной «Вторящее Я» (0,17), отрицательно с переменными: темпераментальная активность (-0,21), вовлеченность (-0,30), контроль (-0,29), принятие риска (-0,18), жизнестойкость (-0,29), связность (-0,25), контроль при неудаче (-0,22), автономность (-0,23), психологическое благополучие (-0,18) и диспозиционный оптимизм (-0,19). То есть студенты с выраженной системой торможения поведения (чувствительность к наказанию) обладают низкой темпераментальной активностью, в целом пониженной жизнестойкостью, у них снижен контроль действий в ситуациях неудач, а также психологическое благополучие и оптимизм. Такие студенты более зависимы от окружающих, от мнения и поддержки других людей.

По данным авторов адаптации методики на русский язык, шкала «система активации поведения» является сложным конструктом, состоящим из нескольких компонентов. Были получены следующие корреляционные взаимосвязи: система активации поведения отрицательно связана с активностью в общении (-0,18) и учебной деятельности (-0,32), вовлеченностью (-0,20), общей жизнестойкостью (-0,15), связностью (-0,21), контролем при планировании (-0,16) и реализации (-0,16), психологическим благополучием (-0,16). То есть студенты с выраженной системой активации поведения характеризуются снижением активности в общении и учебе, они менее вовлечены в происходящие события, такие студенты обладают сниженной жизнестойкостью, сниженным контролем при планировании и реализации, а также пониженным психологическим благополучием.

Таким образом, как тревожные студенты, чувствительные к наказанию (преобладание СТП), так и импульсивные, чувствительные к награде (преобладание САП), обладают сниженной жизнестойкостью и психологическим благополучием. У первых снижена темпераментальная активность, автономность и контроль действий в ситуации неудач. У вторых снижен контроль при планировании и реализации, активность в учебе и общении.

На втором этапе вся выборка была разделена на четыре группы с помощью кластерного анализа. Его результаты отражены в табл. 2.

Таблица 2

Результаты кластерного анализа на всей выборке студентов

Кластер	Представленность нейропсихологических систем	Количество респондентов (n)
1	Выраженность СТП	54
2	Невыраженность систем	44
3	Выраженность СТП и САП	46
4	Выраженность САП	44

Для последующего анализа были взяты кластеры 1 («выраженность СТП») и 4 («выраженность САП»).



Далее мы провели Т-критерий Стьюдента и корреляционный анализ Пирсона внутри этих групп. Результаты Т-критерия отражены в табл. 3.

Таблица 3

Различия в особенностях активности и жизнестойкости студентов с преобладанием САП и СТП

Переменные	Средние значения в группе с преобладанием СТП	Средние значения в группе с преобладанием САП	Значение Т-критерия	<i>p</i> – уровень значимости
Учебная деятельность	51,83	46,51	2,64	0,01
Вторящее Я	52,39	48,45	2,00	0,05
Активность, Я. Стреляю	48,45	52,09	-1,99	0,05
Контроль	47,34	50,65	-1,76	0,08
Принятие риска	47,33	50,63	-1,71	0,09
Автономность	47,55	51,18	-1,82	0,07

В анализе сравнений по Т-критерию участвовали 24 переменные, описывающие активность, жизнестойкость и психологическое благополучие студентов. В результате было получено три значимых различия: 1) в группе с преобладанием СТП значимо выше активность в учебной деятельности; 2) студенты с преобладанием СТП более зависимы в отношениях с другими; 3) у студентов с преобладанием САП значимо выше темпераментальная активность. Также в таблице присутствуют тенденции к различиям по переменным: контроль, принятие риска и автономность. Все они выше в группе с преобладанием САП.

Таким образом, студенты с доминированием той или иной нейropsychологической системы в своих личностных и субъектных проявлениях (таких как активность) значимо отличаются друг от друга. Это можно объяснить их чувствительностью к разного рода подкреплениям.

В группе студентов с преобладанием САП и СТП был проведен корреляционный анализ. Его результаты отражены в табл. 4 и 5.

Таблица 4

Корреляционные взаимосвязи особенностей активности и жизнестойкости в группе с преобладанием СТП

Переменные	СТП	САП
Авторское Я	-0,29	0,24
Превращенное Я	-0,27	-0,04
Связность	-0,31	-0,10

Таблица 5

Корреляционные взаимосвязи особенностей активности и жизнестойкости в группе с преобладанием САП

	СТП	САП
Учебная деятельность	-0,04	-0,32
Контроль при реализации	-0,03	-0,35

Примечание: полужирным шрифтом выделены значимые корреляционные связи при $p < 0,05$.

В группе студентов с преобладанием системы торможения поведения СТП отрицательно связана с «авторским Я», «превращенным Я» и «чувством связности». То есть чем более выражена система торможения поведения и чувствительность к наказанию, тем ниже способность студента проявлять самостоятельность, авторство, принимать мнение других, а также слабее чувство связности.

В группе студентов с преобладанием системы активации поведения САП отрицательно связана с активностью в учебной деятельности и контролем при реализации. То есть чем более выражена система активации поведения и чувствительность к награде, тем ниже проявляется у таких студентов активность в учебе и ниже способность к контролю при реализации планов.

Выводы исследования

1. Существуют две нейropsychологические системы, объясняющие различия в поведении человека: 1) система активации поведения, проявляющаяся как импульсивность и чувствительность к награде; 2) система торможения поведения, которая проявляется как тревожность и чувствительность к наказанию. Обе системы независимы друг от друга.

2. На личностном, субъектном уровне (проявления активности и жизнестойкости) студенты с преобладанием САП и СТП отличаются незначительно. Первые более самостоятельны, независимы, у них могут возникать сложности в проявлении настойчивости при выполнении задач в силу их импульсивности. Вторые меньше испытывают чувство связности, в целом менее жизнестойки, у них выше активность в учебной деятельности в силу их тревожности.

3. Субъектные качества человека дают возможность самореализации и самоосуществления при различных нейро- и психодинамических характеристиках.

Список литературы

1. Активация и торможение поведения как основа индивидуальных различий / Г.Г. Князев, Е.Р. Слободская, А.Н. Савостьянов и др. // Психологический журнал. – 2004. – № 4. – С. 28–41.

2. Ахмеров Р.А., Прыгин Г.С. Психобиографические характеристики субъекта с автономным типом саморегуляции деятельности // Психологический журнал. – 2005. – Т. 26. – С. 25–34.

3. Волочков А.А. Активность субъекта бытия: интегративный подход / Перм. гос. пед. ун-т. – Пермь, 2007.

4. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н. Разработка русскоязычной версии теста диспозиционного оптимизма (LOT) // Психологическая диагностика. – 2010. – № 2. – С. 36–63.

5. Дорфман Л.Я. Интегральная индивидуальность, Я-концепция, личность / под ред. Л.Я. Дорфмана. – М.: Смысл, 2004.

6. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. – М.: Смысл, 2006. – 63 с.



7. Методика диагностики темперамента (формально-динамических характеристик поведения) / Я. Стреляу, О. Митина, Б. Завадский и др. – М.: Смысл, 2005. – С. 45–46.

8. Моросанова В.И. Саморегуляция и индивидуальность человека. – 2-е изд. / Ин-т психологии РАН; Психол. ин-т РАО. – М.: Наука, 2012. – 519 с.

9. Осин Е.Н. Чувство связности как показатель психологического здоровья и его диагностика // Психологическая диагностика. – 2007. – № 3. – С. 22–41.

10. Попов А.Ю., Волочков А.А. Структура и психологическая диагностика активности студента / Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-т. – Пермь, 2015. – 152 с.

11. Шапкин С.А. Экспериментальное изучение волевых процессов. – М.: Смысл: ИП РАН, 1997. – 140 с.

УДК 159.923:796.01

Харламова Татьяна Михайловна

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии

ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет», Пермь, Россия

614990, Пермь, Сибирская, 24, +7 (342) 212-85-90

e-mail: psychair@yandex.ru

Сидорова Вероника Алексеевна

магистр

ФГБОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет»

614990, Пермь, ул. Букирева, 15, +7 (922) 375-01-02

e-mail: okpsychology@mail.ru

СВОЙСТВА ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ И ЮНОШЕЙ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ ЗИМНИМИ ЭКСТРЕМАЛЬНЫМИ ВИДАМИ СПОРТА

Tatiana M. Kharlamova

Ph.D., Assistant Professor of Psychology

*Federal State Budget Educational Institution of Higher Education
«Perm State Humanitarian Pedagogical University»*

24, Sibirskaja, 614990, Perm, Russia

e-mail: psychair@yandex.ru

Veronika A. Sidorova
Master

*Federal State Budget Educational Institution of Higher Education
«Perm State University PSU»
15, Bukireva, 614990, Perm, Russia
e-mail: okpsychology@mail.ru*

PERSONALITY TRAITS OF ADOLESCENT BOYS AND YOUNG MEN ENGAGEN IN EXTREME WINTER SPORTS

Аннотация. Проведен сравнительный анализ свойств личности подростков и юношей, занимающихся зимними экстремальными видами спорта. Выявлены стабильные характеристики, не зависящие от возраста и стажа катания, а также специфичные, обусловленные данными параметрами. Например, установлено, что чем выше уровень агрессивности респондентов, тем более они склонны к физическому и словесному выражению эмоций и тем деструктивнее реагируют на не соответствующие их ожиданиям ситуации. В то же время чем более испытуемые обеих групп склонны к риску, тем менее обидчивы подростки и тем менее осторожны и осмотрительны юноши, чему способствует их больший опыт катания.

Ключевые слова: подростки; юноши; личность; экстремальный спорт.

Abstract. The study presents the results of a comparative analysis of the personality traits of adolescent boys and young men engaged in extreme winter sports. Both (i) stable, age and experience-independent and (ii) specific, age and experience-dependent traits were observed. For example, all respondents with higher levels of aggressiveness were prone to physical and verbal expression of their emotions and had destructive reactions to the situations that did not meet their expectations. At the same time, the prone-to-risk participants were less easily offended (adolescent boys) or less cautious and less careful (young men), which is related to the greater extent of their sporting experience.

Key words: adolescent boys; young men; personality; extreme sports.

Изучением проблемы поиска предельно острых ощущений лицами разных возрастов посредством занятий экстремальными видами спорта (паркур, скейтбординг, сноукайтинг, сноубординг, маунтинбайк, хели-ски, горные лыжи и т.п.) активно занимаются А.С. Ганоль, Е.С. Зайкова, О.П. Карпова [3], Я.К. Малик, Р.А. Молодчий [9], А.В. Шаболтас [11] и многие другие специалисты [10]. Повышение интереса к данному вопросу объясняется, в частности, тем, что в современной России привлечение молодежи к участию в подобных видах спорта рассматривается как потенциальная возможность для



реализации экстремальных наклонностей социально приемлемым способом [1; 2; 4; 5; 6; 8].

Государство идет на встречу и поддерживает увлечение молодых людей зимними видами спорта, позволяет максимально проявлять себя в них. Подтверждением востребованности данных действий служит разработка инициативной программы «Лыжи мечты» (2014). Ее цель – содействие эффективной реабилитации посредством занятий горными лыжами людей с детским церебральным параличом, аутизмом, синдромом Дауна, проблемами зрения, слуха и другими ограниченными возможностями здоровья. Исследовательская работа по результативности программы подтверждает ее высокий терапевтический эффект (Т.Т. Батышева, Н.А. Гросс и др.). Согласно федеральной целевой программе «Развитие физической культуры и спорта в Российской Федерации на 2016-2020гг.», распространение стандартов здорового образа жизни содействует развитию человеческого потенциала страны.

Целью нашей работы стало изучение свойств личности подростков и юношей, занимающихся горными лыжами и сноубордингом, которые имеют официальный статус экстремальных и, следовательно, помогают поддерживать обостренное чувство жизни. Исследование проводилось на базе горнолыжных центров «Губаха», «Такман», «Иван-гора». В качестве испытуемых выступили спортсмены обозначенных возрастных групп со стажем катания менее трех лет и более трех лет, распределенные на четыре выборки. В сформированный нами диагностический комплекс вошли методики изучения уровня агрессивности (А. Басс, А. Дарки), уровня тревожности (Дж. Тейлор) и степени готовности к риску (А.М. Шуберт), которые в своей совокупности дают представление о психическом состоянии респондентов, влияющем на их спортивную деятельность. Обследование проводилось в индивидуальном порядке, на добровольной основе. Все испытуемые имели возможность получить обратную связь. Первичные данные были проверены на нормальность распределения с помощью описательной статистики и критерия Колмогорова – Смирнова, что позволило выбрать параметрические методы их статистической обработки – Т-критерий Стьюдента и корреляционный анализ Пирсона.

Сравнительный анализ исследуемых показателей позволил установить, что в выборке подростков со стажем катания более трех лет, по сравнению с группой их менее опытных сверстников, в большей степени выражены физическая и вербальная агрессия, раздражительность, подозрительность, негативизм и склонность к риску (табл. 1).

Очевидно, занятия экстремальными видами спорта усиливают у подростков обозначенные свойства личности. Данный факт можно объяснить социально приемлемой ситуацией для подобного эмоционального реагирования и перспективой близкого перехода в старшую группу спортсменов, где требования к уровню катания и личностным характеристикам, соответствующим экстремальным ситуациям, возрастают.

Таблица 1

Сравнительный анализ средних значений показателей агрессивности, тревожности и склонности к риску по Т-критерию Стьюдента в группах подростков с разным стажем катания

Показатели методик	Среднее арифметическое		<i>Т-критерий Стьюдента</i>	Уровень значим. <i>p</i>	
	Стаж катания				
	менее 3 лет	более 3 лет			
Физическая агрессия	5,13	7,61	-4,61	0,000	***
Раздражение	2,87	3,78	-2,23	0,031	*
Негативизм	2,17	4,00	-4,40	0,000	***
Подозрительность	2,30	3,13	-2,17	0,036	*
Вербальная агрессия	5,74	8,91	-5,38	0,000	***
Агрессивность	13,87	20,30	-6,24	0,000	***
Склонность к риску	15,74	19,78	-3,00	0,004	**

Интересно, что и в выборке более опытных юношей, по сравнению с выборкой спортсменов со стажем катания менее 3 лет, выше значения показателей склонности к риску и раздражительности, а также косвенной агрессии, проявляющейся в неупорядоченных взрывах безадресной ярости (табл. 2).

Таблица 2

Сравнительный анализ средних значений показателей агрессивности, тревожности и склонности к риску по Т-критерию Стьюдента в группах юношей с разным стажем катания

Показатели методик	Среднее арифметическое		<i>Т-критерий Стьюдента</i>	Уровень значим. <i>p</i>	
	Стаж катания				
	менее 3 лет	более 3 лет			
Косвенная агрессия	3,42	4,30	-2,26	0,027	*
Раздражение	3,50	4,58	-2,92	0,005	**
Подозрительность	4,00	3,00	2,82	0,007	**
Враждебность	8,00	6,33	2,60	0,012	**
Тревожность	17,58	15,33	2,05	0,045	*
Склонность к риску	10,62	20,85	-7,55	0,000	***

Соответственно, в выборке спортсменов-новичков данной возрастной группы более выражены подозрительность, враждебность и тревожность. Полученные данные позволяют предположить, что из-за высокого уровня притязаний и наличия ситуации несоответствия желаний имеющимся возможностям юноши с меньшим стажем катания подвержены фрустрации, которая трансформируется в недоверчивость, осторожность и недоброжелательное отношение к окружающим. В свою очередь эмоциональный дискомфорт, связанный у новичков со страхом



потерпеть неудачу, ощущением угрозы для жизни и здоровья, может быть детерминирован отсутствием опыта в зимнем экстремальном спорте.

Далее нами был проведен сравнительный анализ степени выраженности исследуемых показателей в объединенных выборках испытуемых (табл. 3).

Таблица 3

Сравнительный анализ средних значений показателей агрессивности, тревожности и склонности к риску по Т-критерию Стьюдента в двух возрастных группах (без учета стажа катания)

Показатели методик	Среднее арифметическое		Т-критерий Стьюдента	Уровень значим. <i>p</i>	
	Подростки	Юноши			
Раздражение	3,33	4,10	-2,68	0,009	**
Подозрительность	2,72	3,44	-2,64	0,010	**

Установлено, что юношам в большей степени, чем подросткам, свойственны раздражительность, вспыльчивость, склонность бурно реагировать на типичные жизненные ситуации, подозрительность и недоверчивость. Можно предположить, что спортсмены-экстремалы юношеского возраста (независимо от стажа катания) чаще спортсменов-подростков проявляют негативные эмоции, особенно в случае неудачи или возникновения препятствия на пути достижения цели. Также они более избирательно относятся к своему окружению, стремятся подвести его к личному идеалу и в целом найти свое место в экстремальном спорте.

Проведенный нами далее корреляционный анализ позволил в каждой исследуемой выборке выявить наличие достоверно значимых взаимосвязей показателей агрессивности, тревожности и степени готовности к риску.

Было установлено, что в выборках *подростков* (рис. 1) общими являются корреляции интегративного показателя уровня агрессивности с показателями вербальной и физической агрессии, а также интегративного показателя враждебности с показателями обиды и подозрительности. Положительный характер данных корреляций позволяет предположить, что независимо от стажа катания склонность подростков к деструктивному словесному выражению эмоций и применению физической силы для нанесения ущерба не только людям, но и собственному спортивному снаряжению повышает их общий уровень агрессивности. Соответственно, чем сильнее данные испытуемые реагируют на несправедливо причиненное огорчение, что может свидетельствовать о нарушении социального взаимодействия, и чем более они недоверчивы и готовы защищать свои интересы в любой момент времени, тем более враждебно настроены в отношении конкретных людей, неживых объектов или событий окружающей действительности. Наличие общих корреляций исследуемых показателей позволяет утверждать, что независимо

от стажа занятий экстремальным спортом в личности подростков существует стабильный конструкт, во многом определяющий их жизнедеятельность.

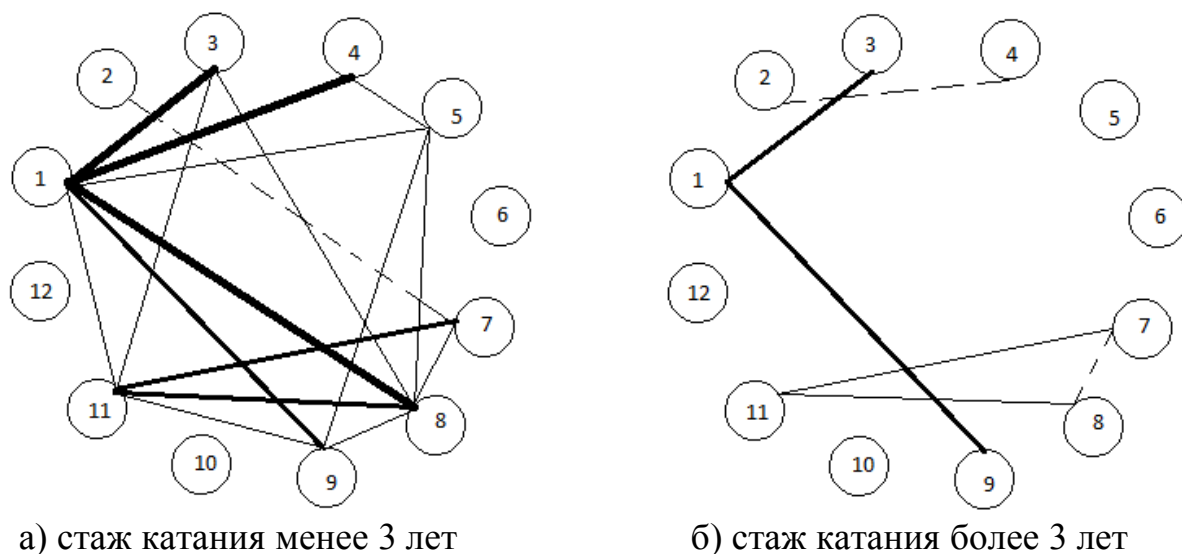


Рис. 1. Схема взаимосвязей показателей агрессивности, тревожности и склонности к риску в группах подростков с разным стажем катания

Условные обозначения: 1 – агрессивность; 2 – склонность к риску; 3 – физическая агрессия; 4 – раздражение; 5 – негативизм; 6 – косвенная агрессия; 7 – обида; 8 – подозрительность; 9 – вербальная агрессия; 10 – чувство вины; 11 – враждебность; 12 – тревожность

В качестве системообразующих показателей в выборке подростков, занимающихся зимними экстремальными видами спорта менее 3 лет, выступают агрессивность и подозрительность. Анализ взаимосвязей обозначенных показателей (все имеют положительный характер) позволяет предположить, что чем выше уровень агрессивности у данных испытуемых, тем выше уровень их вербальной и физической агрессии, тем выше раздражительность, негативизм, подозрительность и враждебность. Соответственно, чем более склонны данные подростки к проявлению подозрительности, тем более им свойственны негативизм, вербальная и физическая агрессия, чувство обиды. Для сравнения, отрицательная корреляция показателя «подозрительность» с показателем «обида» в выборке подростков с большим стажем занятий экстремальным спортом позволяет утверждать, что чем более они мнительны и более склонны к проекции собственной личности на окружающих, тем менее способны обижаться и носить это чувство в себе.

Все остальные взаимосвязи специфичны. Например, в выборке подростков со стажем катания менее 3 лет показатель «склонность к риску» отрицательно коррелирует с показателем «обида», а во второй выборке (также отрицательно) – с показателем «раздражение». Очевидно, чем активнее первые испытуемые проверяют границы своих возможностей, тем менее эмоционально реагируют на неприятные лично для них события и несправедливое мнение окружающих. Объяснить это можно тем, что «экстремальный» спортсмен

может опробовать новые трюки, новые трассы, соответственно, он реализует себя активнее, чем спортсмены, не склонные к риску. В свою очередь подростки со стажем катания более 3 лет становятся более сдержанными в отношении повседневных впечатлений, адресованных их самолюбию.

Сравнительный анализ взаимосвязей показателей агрессивности, тревожности и склонности к риску в юношеских выборках позволил установить следующее (рис. 2).

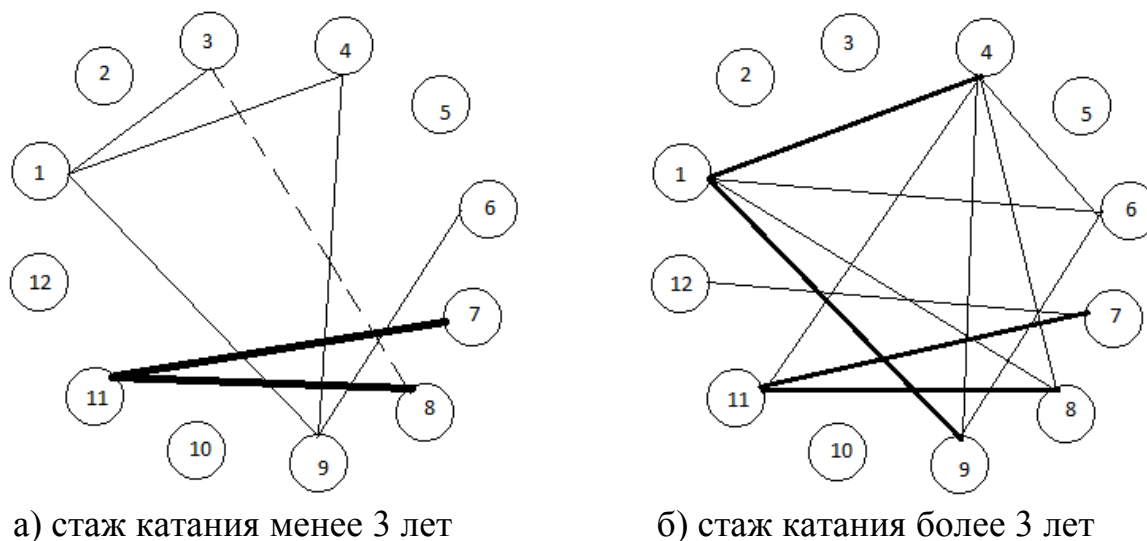


Рис. 2. Схема взаимосвязей показателей агрессивности, тревожности и склонности к риску в группах юношей с разным стажем катания

Условные обозначения: 1 – агрессивность; 2 – склонность к риску; 3 – физическая агрессия; 4 – раздражение; 5 – негативизм; 6 – косвенная агрессия; 7 – обида; 8 – подозрительность; 9 – вербальная агрессия; 10 – чувство вины; 11 – враждебность; 12 – тревожность

Общими для обеих выборок являются положительные корреляции показателя вербальной агрессии с показателями косвенной агрессии, уровня агрессивности и раздражительности, в том числе взаимосвязь двух последних показателей. Также общими являются положительные корреляции показателя враждебности с показателями обиды и подозрительности. Полученные данные представляют несомненный интерес, так как обозначенные выше взаимосвязи сохраняются во времени и поэтому (в логике нашей работы) будут рассмотрены далее.

В качестве системообразующего показателя в выборке юношей, занимающихся зимними экстремальными видами спорта более 3 лет, выступает показатель «раздражение». Анализ взаимосвязей данного показателя, за исключением рассмотренных выше (все также имеют положительный характер), позволяет предположить, что чем более респонденты исследуемой группы склонны к кратковременным вспышкам недовольства, проявлению неприязни в отношении кого-либо или чего-либо, тем выше уровень их косвенной агрессии, подозрительности и враждебности. Очевидно, определенные факторы внешней среды, в том числе ситуация экстремальной спортивной деятельности, усиливают сомнения юношей в собственном

совершенстве и повышают потребность в выплеске негативных эмоций на актуально воспринимаемые объекты, но опосредованным образом.

Все остальные взаимосвязи специфичные. Например, в выборке юношей со стажем катания менее 3 лет показатель физической агрессии положительно коррелирует с интегративным показателем уровня агрессивности, что вполне логично, и отрицательно – с показателем подозрительности. Последний факт позволяет предположить следующее: чем более данные испытуемые склонны к использованию физической силы против другого лица, физического объекта или социальной группы, тем менее они осторожны и недоверчивы. Возможна и обратная тенденция: чем менее свойственны этим респондентам агрессивные психомоторные акты, тем более они мнительны и осторожны. Мы можем объяснить это тем, что физическую силу юноши используют для того, чтобы обозначить свою лидерскую позицию и представить окружающих спортсменов более слабыми. И наоборот, чем реже данные испытуемые применяют физическую агрессию, тем менее уверенно себя чувствуют в экстремальных ситуациях и тем больше не доверяют окружающим людям.

Определенный интерес представляет и положительная корреляция показателя тревожности с показателем «обида». Ее наличие можно интерпретировать следующим образом: чем сильнее юноши со стажем занятий экстремальным спортом более 3 лет переживают эмоциональный дискомфорт, связанный с предчувствием грозящей опасности, неблагополучия или неудовлетворением их социогенных потребностей, тем сильнее их ответная реакция на личностно неприятные события, особенно если они не готовы к ним.

Сравнительный анализ взаимосвязей показателей агрессивности, тревожности и склонности к риску в обобщенных выборках подростков и юношей (без учета стажа катания) позволил установить следующее (рис. 3). Общими для всех групп испытуемых являются положительные корреляции интегративного показателя уровня агрессивности с показателями физической, вербальной агрессии и раздражительности, а также показателя враждебности с показателями обиды и подозрительности. Выявленный стабильный личностный конструкт позволяет утверждать, что независимо от возраста и стажа катания чем выше уровень агрессивности спортсменов-экстремалов, тем более они склонны к деструктивному физическому и словесному выражению эмоций, тем острее реагируют на не соответствующие их ожиданиям и представлениям ситуации. Соответственно, чем более враждебно относятся респонденты к актуально воспринимаемым объектам, что может быть продуктом микро- и макросоциальных процессов, тем более обиженными себя ощущают (их самооценка не соответствует точке зрения других) и тем более они мнительны. Полученные данные согласуются с мнением С.О. Кузнецовой, А.А. Абрамовой [7] и других исследователей о росте и закреплении враждебного отношения и агрессивного поведения среди взрослой популяции и детей.

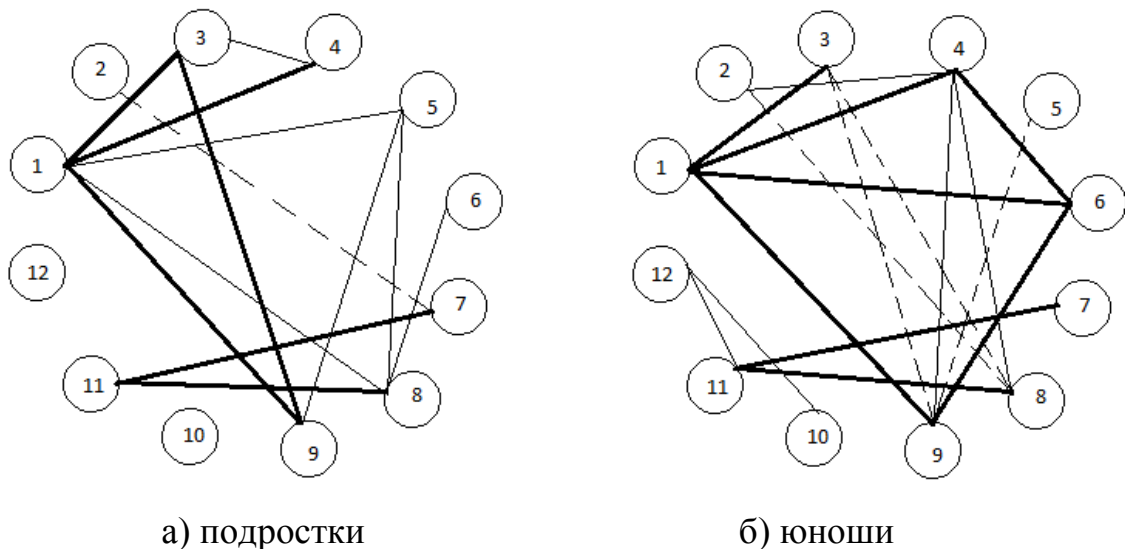


Рис. 3. Схема взаимосвязей показателей агрессивности, тревожности и склонности к риску в двух возрастных группах (без учета стажа катания)

Условные обозначения: 1 – агрессивность; 2 – склонность к риску; 3 – физическая агрессия; 4 – раздражение; 5 – негативизм; 6 – косвенная агрессия; 7 – обида; 8 – подозрительность; 9 – вербальная агрессия; 10 – чувство вины; 11 – враждебность; 12 – тревожность

В качестве системообразующего показателя в выборке подростков, занимающихся зимними экстремальными видами спорта, выступает «агрессивность», а в выборке юношей – показатели «вербальная агрессия» и «раздражение». Характер корреляций данных показателей (за исключением рассмотренных выше) позволяет утверждать, что чем более подросткам свойственно деструктивное, приносящее людям и неживым объектам вред, поведение (его возможная цель – получение более высокого экстремального спортивного статуса), тем более они склонны к негативизму, оппозиционной манере поведения и подозрительности, обусловленными потребностью в самоутверждении. Последний факт может быть связан с ощущением подростками собственного спортивного несовершенства. В свою очередь, чем более юношам свойственна словесная агрессия, тем более они вспыльчивы и тем чаще их деструктивный посыл не имеет конкретного адресата (положительные корреляции), а также тем менее они склонны к физической агрессии и менее негативно реагируют на внешние воздействия (отрицательные корреляции). В свою очередь, чем более юношам свойственны раздражительность и вспыльчивость, тем более недоверчиво они относятся к актуальному социальному окружению, тем чаще маскируют собственные агрессивные действия и тем активнее стремятся к поставленной цели, достижение которой связано с опасностью для жизни и здоровья, угрозой поражения, неудачи.

Интересны и другие специфичные взаимосвязи исследуемых показателей, в том числе «отрицательные» показателя склонности к риску. В выборке подростков он коррелирует с показателем обиды, а в выборке юношей – с показателем подозрительности. Можно предположить, что чем более

испытуемые обеих групп склонны к рискованному поведению, тем реже подростки демонстрируют детскую эгореакцию, добиваясь внимания или желая отомстить обидчикам, и тем менее юноши осторожны и осмотрительны, что вполне логично при занятиях экстремальными видами спорта. В свою очередь, наличие в юношеской выборке положительных взаимосвязей показателя тревожности с показателями вины и враждебности можно интерпретировать следующим образом: чем сильнее данные испытуемые ощущают эмоциональный дискомфорт, связанный с ожиданием неблагоприятного исхода (в спорте или другой сфере жизнедеятельности), тем более недружелюбно они относятся к окружающим объектам и тем устойчивее это чувство, а также тем более юноши убеждены в своем несовершенстве и тем сильнее их угрызения совести.

Проведенное нами исследование свойств личности подростков и юношей, занимающихся зимними экстремальными видами спорта, позволяет сделать следующие выводы:

1. Различия в степени выраженности показателей свойств личности позволяют характеризовать более опытных подростков как более склонных к физической и вербальной агрессии, подозрительности, раздражительности и рисковому поведению в целом. Последние два факта, наряду с более выраженной косвенной агрессией, характерны и для выборки более опытных юношей, в то время как для юношей со стажем катания до 3 лет в большей степени свойственны подозрительность, враждебность и тревожность. Устойчивость во времени острых эмоциональных проявлений можно объяснить спецификой экстремального спорта, допускающего подобное реагирование на актуальные события. Обнаружено также, что юношеская выборка отличается от подростковой большей раздражительностью и подозрительностью, что может быть связано с ориентацией на максимальные спортивные достижения.

2. Общими для выборок подростков являются корреляции показателя уровня агрессивности с показателями вербальной и физической агрессии, а также показателя враждебности с показателями обиды и подозрительности. Данный факт позволяет утверждать, что независимо от стажа занятий зимним экстремальным спортом в личности подростков сохраняется стабильный конструкт, во многом определяющий их жизнедеятельность. Специфичные корреляции в данных выборках позволяют предположить, что чем выше склонность подростков к рискованному поведению, тем менее эмоционально переносят обиду респонденты со стажем катания до 3 лет и тем менее остро реагируют подростки второй выборки на негативные события, затрагивающие их самолюбие. Последние факты можно объяснить спецификой экстремального спорта, требующего во время спуска с горы максимальной концентрации, полного абстрагирования от эмоционально травмирующих событий.

3. В качестве системообразующих показателей в выборке подростков со стажем катания менее 3 лет выступают агрессивность и подозрительность, а в выборке юношей со стажем катания более 3 лет – раздражение. Первый факт можно объяснить возрастными особенностями и статусом «новичков» в экстремальном спорте, а второй – пока недостижимыми высшими



стандартами катания, что вносит диссонанс в актуальное самовосприятие юношей.

4. Общими для юношеских выборок являются положительные корреляции показателя вербальной агрессии с показателями косвенной агрессии, уровня агрессивности и раздражительности (в том числе взаимосвязь двух последних показателей), а также показателя враждебности с показателями обиды и подозрительности. Полученные данные подтверждают наличие у обозначенных респондентов стабильного личностного конструкта, не связанного с их возрастом и опытом занятий экстремальным спортом. Специфичные корреляции в данных выборках позволяют утверждать, что чем более юноши со стажем катания менее 3 лет склонны к деструктивному применению физической силы, тем менее они осторожны и недоверчивы. В свою очередь, чем острее опытные юноши-спортсмены переживают эмоциональный дискомфорт, связанный с предчувствием грозящей физической опасности, тем сильнее реагируют на те личностно неприятные события, к которым не готовы.

5. Общими для всех групп испытуемых (подростков и юношей) являются положительные корреляции показателя уровня агрессивности с показателями физической, вербальной агрессии и раздражительности, а также показателя враждебности с показателями обиды и подозрительности. Установленный факт позволяет утверждать, что независимо от возраста и стажа катания чем выше уровень агрессивности спортсменов-экстремалов, тем более они склонны к деструктивному физическому и словесному выражению эмоций, тем острее реагируют на не соответствующие их ожиданиям ситуации. Соответственно, чем более враждебно относятся респонденты к актуально воспринимаемым объектам, тем более обиженными себя ощущают и тем более они мнительны. Специфичные корреляции в данных выборках позволяют утверждать, что чем более испытуемые склонны к риску, тем менее подростки обижаются на недостаток внимания со стороны значимого для них социального окружения и тем менее осторожны в процессе экстремального катания юноши.

6. В качестве системообразующего показателя в объединенной выборке подростков выступает агрессивность, а в соответствующей выборке юношей – показатели «вербальная агрессия» и «раздражение». При этом чем более свойственно младшим спортсменам деструктивное поведение, тем более они склонны к негативизму, оппозиции и подозрительности, что можно объяснить ощущением собственного спортивного несовершенства. В свою очередь, чем более юношам свойственна словесная агрессия, тем более они вспыльчивы, тем чаще их деструктивный посыл не имеет конкретного адресата и тем менее они склонны к физической агрессии и негативизму. Важен и тот факт, что чем более юношам свойственны раздражительность, вспыльчивость, тем более недоверчиво они относятся к социальному окружению, тем чаще маскируют собственные агрессивные действия и тем активнее стремятся к поставленной цели.

В ходе исследования выявлены и другие интересные факты, в том числе по свойствам личности спортсменов-экстремалов со стажем катания более 10 лет. Пилотное исследование этих данных показало статистически значимое

снижение степени выраженности показателей агрессивности, тревожности и склонности к риску, что может стать предпосылкой для продолжения нашего исследования.

Список литературы

1. Авдулова Т.П., Мотылева Л.А. Социальные представления подростков, склонных к риску // Социальная психология и общество. – 2015. – Т. 6, № 2 – С. 105–116.
2. Башкина Ю.Д. Личностный смысл чувства риска: на примере подростков с разным рискованным поведением: дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2007. – 208 с.
3. Карнова О.П. Экстремальные виды спорта как модель адаптации в условиях психоэмоционального стресса [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.psychiatry.ua/articles/paper033.htm> (дата обращения: 16.08.2016).
4. Киселева А.В. Внутренний ценностный конфликт как фактор агрессивного поведения в юношеском возрасте: дис. ... канд. психол. наук. – М., 2005. – 220 с.
5. Козырева Е.В. Дифференциально-психологические аспекты ауто- и гетероагрессивности в подростково-юношеском возрасте и в период ранней взрослости: дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2006. – 154 с.
6. Корнилова Т.В. Принцип неопределенности в психологии выбора и риска // Психологические исследования. – 2015. – № 40, Т. 8. – С. 3. – URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 25.06.2016).
7. Кузнецова С.О., Абрамова А.А. Враждебность и психическое здоровье [Электронный ресурс] // Психология и право. – 2011. – № 2. – 8 с. – URL: http://psyjournals.ru/psyandlaw/2011/n2/40886_full.shtml (дата обращения: 24.06.2016).
8. Мельничук А.С., Кремков И.В. Ценности и смысл риск-поведения // Мир психологии. – 2012. – № 3. – С. 248–260.
9. Молодчий Р.А. Причины, по которым люди занимаются экстремальными видами спорта [Электронный ресурс]. – URL: <http://psykrug.narod.ru/sbornik/simple29.html> (дата обращения: 11.02.2017).
10. Харламова Т.М., Сидорова В.А. Специфика свойств личности подростков и юношей, занимающихся экстремальными видами спорта (результаты t-критерия Стьюдента) // Kharlamova T.M., Sidorova V.A. Specificity of the personality traits of adolescents engaged in extreme sports (results of Student's t-test) // Международная научная конференция «Научные исследования высшей школы по приоритетным направлениям науки и техники» («Research on the priority of higher education on-directions of science and technology», 15–22 октября 2016г., ОАЭ, Дубай). – Международный журнал экспериментального образования. – 2016. – № 8. – С. 104–105.
11. Шаболтас А.В., Жуков Д.А. Рискованное поведение как реакция на неконтролируемый стресс // Вестник СПбГУ: Сер. Педагогика, психология, социология. – 2011. – Вып. 1. – С. 255–267.

Попова Татьяна Ананьевна

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии

e-mail: permtan@yandex.ru

*ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический
университет», Пермь, Россия*

614990, Пермь, Сибирская, 24, +7(342) 212-85-90

ПОЗДНИЙ ОНТОГЕНЕЗ: НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Tatiana A. Popova

Ph.D., Assistant Professor of Psychology

e-mail: permtan@yandex.ru

Federal State Budget Educational Institution of Higher Education

«Perm State Humanitarian Pedagogical University»

24 Sibirskaja St., 614990, Perm, Russia

LATE ONTOGENESIS: SOME ASPECTS OF INVESTIGATION

Аннотация. В статье представлены результаты исследований самоотношения и ценностных ориентаций, личностных качеств, эмоциональной сферы и адаптационных механизмов личности в позднем онтогенезе. Выявлены различия в проявлениях тревожности и субъективного переживания одиночества, в отношении к себе, локусе контроля и системе ценностей пожилых людей в зависимости от возраста, пола, профессиональной занятости. В позднем онтогенезе не всегда проявляются негативные переживания и снижается самооценка. Удовлетворенность жизнью, ее осмысленность, понимание жизненных целей позволяют говорить о пожилом возрасте не только как возрасте угасания, но и как о возрасте развития и позитивных изменений личности.

Ключевые слова: поздний онтогенез; ценностные ориентации; субъективное переживание одиночества; тревожность; самоотношение; локус контроля; адаптация к новому образу жизни после выхода на пенсию.

Abstract. The article reveals the research results of personal self-conception, value system, personal qualities, emotional sphere as well as psychological adaptation during the stages of late ontogenesis. The next indexes studied in the

article are the following: anxiety, subjective feeling of loneliness, personal self-conception, locus of control and system of values of the elderly depending on age, gender and occupation. During late ontogenesis negative feelings as well as the decrease of personal self-conception is established. Due to the understanding of life goals, satisfaction with life and comprehension retirement ages include not only the period of fading but also the period of self-development and positive shifts in personality.

Key words: late ontogenesis; age, gender and age differences; subjective feeling of loneliness; anxiety; personal self-conception; locus of control; value system; adaptation to the new way of life after retirement age.

В последние десятилетия современная психология развития все чаще обращается к исследованию позднего онтогенеза. Интерес к проблемам пожилого возраста обусловлен не только социально-экономическими причинами. В зарубежной и отечественной литературе в последнее время старение рассматривается не как простая инволюция, угасание или регресс, а как продолжающееся становление человека, которое включает не только многие приспособительные и компенсаторные механизмы жизнедеятельности, но и способы активного взаимодействия с миром [2]. Это объясняется не только резким повышением продолжительности жизни в развитых странах, но и изменением общественного мнения, которое все чаще склонно видеть в пожилом возрасте потенциал развития [2; 5; 8]. О реальности возрастного, онтогенетического опосредования личностного развития писал еще Б.Г. Ананьев [3]. Он одним из первых стал говорить о том, что личностные трансформации, происходящие в период поздней взрослости, переструктурирование системы самоотношения, переоценка наиболее актуальных жизненных проблем, изменения в восприятии своего жизненного пути могут быть теми самыми трансформациями, которые позволяют человеку продолжить дивергентное развитие на более поздних этапах онтогенеза. Ученый указывал на то, что в старости наряду с инволюционными процессами происходит своеобразная качественная перестройка организма с сохранением особых приспособительных функций на фоне общего их спада [3].

В современном понимании поздний онтогенез все чаще ассоциируется с аккумуляцией опыта и знаний, интеллекта и личностного потенциала пожилых людей, адаптивных к возрастным переменам [8]. Закон метаморфозы Л.С. Выготского, когда развитие понимается как цепочка качественных изменений, вполне применим и к пожилому возрасту [6], в котором продолжается становление человека, происходит включение иных приспособительных и компенсаторных механизмов жизнедеятельности, способов активного взаимодействия с миром [2; 4; 5]. Период позднего онтогенеза как насыщенный переменами, отмечали Г. Шихи и Р. Пек. Л. Торнстам называл геротрансцендентность аналогом зрелой личности в период старения [Цит. по: 8]. Новое понимание механизмов онтогенетического развития в изучении проблем идентичности и эгоинтеграции, решения жизненных задач представлены в работах

Э. Эриксона [14], теории активности – у Р. Хавигхурста и Ф. Маддокса, стратегии жизни и старения описаны у К.А. Абульхановой-Славской [1] и Л.И. Анцыферовой [4; 5], пожилой возраст как кризисный рассматривают О.В. Краснова, А.Г. Лидерс, Т.Д. Марцинковская [11]. Последние исследования Л.А. Головей о возрастном и профессиональном развитии личности [10], И.Б. Дермановой. о формировании личностной зрелости [10], изучение стратегий освоения позднего возраста в работах Н.С. Глуханюк и Т.Б. Гершкович [7], подтверждают современное представление о позднем онтогенезе как возрасте развития, позволяя формировать образ позитивного старения. Только с позиций позднего возраста можно «глубоко понять и объяснить жизнь как целое, ее сущность и смысл, ее обязательства перед предшествующими и последующими поколениями. Этот возраст отличает особое предназначение, специфическая роль в системе жизненного цикла человека» [8, с. 7].

И все же с повышением возраста неизменно ухудшается здоровье, что требует перестройки жизни пожилого человека, необходимости изменения прежнего образа жизни, принятия на себя новой социальной роли, изменения самовосприятия. В связи с этим перестраивается и субъективная картина мира, который становится опасным, неизвестным, не позволяющим управлять собой [8; 11]. Пожилой человек начинает чувствовать себя беспомощным, слабым, тревожным и зависимым от других. Традиционно считается, что одиночество, тревожность, депрессия, психологический дискомфорт чаще всего предстают как атрибуты старости и проявления «синдрома отставки» [2; 7]. Потеря работы, ухудшение здоровья, уход из жизни близких людей, сужение социальных ролей и изменение статусов могут вызвать (и вызывают) у пожилых людей негативные переживания.

В то же время Л.И. Анцыферова [4; 5] и другие исследователи отмечают, что негативные переживания могут обернуться в будущем как более эффективные стратегии взаимодействия человека с миром, как результат духовной работы и переосмысления собственной жизни. Ощущение тревоги и переживание одиночества пожилыми людьми зависит от многих факторов: личностных особенностей, характера деятельности и общения, степени активности воздействия на окружающий мир. На эмоциональные состояния пожилых людей влияют внешняя среда, социальное окружение, условия проживания, уровень материального благополучия, увлечения, стратегия жизни и старение. Известно, что мужчины более подвержены переживаниям одиночества: согласно данным, овдовевшие мужчины ощущают себя более одинокими, чем мужчины, состоящие в браке. Среди женщин, состоящих в браке и овдовевших, существенного различия в их ощущении одиночества не обнаружено [8]. Переживание одиночества пожилыми людьми связано с осмыслением и оценкой ими социальных отношений [11].

В нашем исследовании изучались особенности проявлений тревожности и субъективного переживания одиночества в пожилом возрасте на разных возрастных выборках (60–70 и 71–80 лет). Общая выборка составила 120 чел. (по 60 человек в каждой возрастной группе). Цель исследования заключалась

в изучении тревожности и субъективного переживания одиночества в группах пожилых людей разного возраста, пола и семейного положения (одиноких и семейных). Выборка была весьма гетерогенна по составу, поэтому учесть все факторы, влияющие на особенности эмоционально-личностной сферы испытуемых, их проявления и различия в разных возрастных группах, было невозможно.

Тем не менее для сравнительного анализа мы выделили следующие подгруппы: семейные мужчины и женщины 60–70 лет, одинокие мужчины и женщины 60–70 лет, семейные мужчины и женщины 71–80 лет, одинокие мужчины и женщины 71–80 лет, одинокие и семейные женщины 60–70 лет, одинокие и семейные женщины 71–80 лет, семейные женщины 60–70 и 71–80 лет, одинокие женщины 60–70 лет и 71–80 лет, одинокие и семейные мужчины 60–70 лет, одинокие и семейные мужчины 71–80 лет, семейные мужчины 60–70 и 71–80 лет, одинокие мужчины 60–70 и 71–80 лет. Были использованы методика изучения уровня субъективного ощущения одиночества Д. Рассела и М. Фергюсона и методика Дж. Тейлора «Шкала тревожности» (вариант В.Г. Норакидзе).

При сравнении средних значений изучаемых показателей по t-критерию Стьюдента выявлено следующее.

1. Пожилые семейные женщины менее ощущают свое одиночество и тревогу, нежели семейные мужчины этого возраста.

2. Одинокие женщины 60–70 лет более общительны, эмоционально стабильны, более доминантны, нормативны, более социально смелы и эмпатийны, у них выше уровень самоконтроля, чем у одиноких мужчин такого же возраста, которые чувствуют себя более тревожными и одинокими.

3. Семейные мужчины 71–80 лет более общительны, независимы, чем семейные женщины, но и менее эмпатийны, более тревожны и субъективно одиноки, чем семейные женщины.

4. Одинокие мужчины и женщины 71–80 лет имеют высокий уровень одиночества и тревоги, но у мужчин эти показатели выше. Семейные женщины 71–80 лет по сравнению с одинокими этого же возраста более эмоционально стабильны, доминантны, эмпатийны.

5. Одинокие женщины 71–80 лет более переживают одиночество и тревогу, чем семейные женщины такого же возраста.

6. В то же время семейные женщины 71–80 лет менее общительны, самостоятельны, независимы и активны, чем семейные женщины 60–70 лет, у которых ниже показатели чувства одиночества и тревоги.

7. Одинокие женщины 60–70 лет более общительны, критичны, эмоционально стабильны и доминантны, чем одинокие женщины 71–80 лет, которые более осторожны, тревожны и озабочены, более наивны и консервативны, более зависимы, чем одинокие женщины 60–70 лет. У одиноких пожилых женщин 71–80 лет более выражено чувство одиночества и тревожность.

8. Семейные мужчины 60–70 лет более открыты, общительны, доминантны, более критичны, более эмоционально стабильны, эмпатийны, чем



одинокие мужчины этого возраста. Также семейные мужчины менее переживают одиночество и тревогу, чем одинокие.

9. Семейные мужчины 71–80 лет также более общительны и критичны, более эмоционально стабильны и спокойны, самостоятельны и ответственны, менее озабочены и осторожны, чем одинокие мужчины этого же возраста. И у семейных, и у одиноких мужчин 71–80 лет высокие показатели субъективного переживания одиночества и тревожности, тогда как у одиноких мужчин эти показатели значимо выше. Семейные мужчины 60–70 лет более общительны, эмоционально стабильны, доминантны, активны, чем их одинокие сверстники. Семейные мужчины этого возраста менее переживают чувство одиночества и тревожности, чем одинокие мужчины.

10. Одинокие пожилые мужчины 60–70 лет более критичны и эмоционально стабильны, более самостоятельны и социально смелы, менее зависимы от группы, у них выше уровень самоконтроля, чем у одиноких мужчин 71–80 лет. В то же время одинокие мужчины 71–80 лет более доверчивы, открыты, более наивны и консервативны. Одинокие мужчины и того и другого возраста имеют высокий уровень одиночества и тревожности, но у одиноких мужчин 71–80 лет эти показатели значимо выше.

Таким образом, одинокие пожилые мужчины и женщины разного возраста имеют выраженные различия в личностных свойствах, а также одинокие более тревожны и более остро переживают свое одиночество, чем семейные. Кроме того, показатели тревожности и субъективного переживания одиночества пожилыми людьми увеличиваются с возрастом, хотя и имеют различные инварианты. Большую роль играют характер деятельности и общения, социальное окружение, стратегии жизни и старения, система ценностей, личностные качества, индивидуальные особенности, состояние здоровья и др.

Старые люди, живущие в супружестве, испытывают «групповую солидарность», «взаимную зависимость» (по Т. Харевен), чувство общности с ровесниками, им легче совладать с общими трудностями и переживаниями пожилых людей [7; 11].

Знаменитые Боннский и Берклинский лонгитюды, проводившиеся в 60–80-е гг. прошлого века, показали, что внутрисемейные роли весьма стабильны, а значимым предиктором активности в супружеской роли является социоэкономический статус [10; 11]. Главный вывод обоих лонгитюдов заключался в том, что геронтологические исследования не должны игнорировать индивидуальные различия.

В психологии известны различные типы приспособления к старости (по Д. Бромлей): конструктивная установка, установка зависимости, защитная установка, установка враждебности, и установка враждебности, направленная на самого себя [4]. Д. Бромлей называет возраст 65–70 как «удаление от дел». Эта стадия характеризуется повышением впечатлительности (восприимчивости) к нарушениям жизненного стереотипа и «психическим беспорядкам» в ближайшем окружении; увеличивающейся потребностью к коммуникации, обострением чувства родства и привязанностей к близким

людям; освобождением от служебной роли и общественных дел или продолжением некоторого рода деятельности с целью поддержания авторитета и власти; адаптацией к новым условиям жизни. Большое значение придается половым различиям в протекании старения человека, подчеркиваются гендерные различия: женщина в разное время выполняет роли дочери, матери, бабушки, жены или родственницы. Ее положение существенно зависит от структуры семьи, для мужчины более важны перемены в деловых отношениях, профессиональном статусе, уровне дохода [2]. Люди пожилого возраста остро переживают одиночество как атрибут старости, «синдром отставки». Для многих пожилых людей «отставка» – выход на пенсию – воспринимается как потеря будущего, как неопределенность и бессодержательность дальнейшей жизни, которая вызывает опасения и страхи. Как отмечает Л.И. Анцыферова, только психологическое будущее с его перспективами позволяет личности пожилого человека развиваться [5]. Многие пожилые люди обращаются к стратегиям «антиципирующего совладания». Для того чтобы справиться с кризисной ситуацией, пожилым людям необходимо формировать позитивные установки на будущее, проявлять активность в поиске новых смыслов. Автор выделяет два личностных типа старости, отличающихся друг от друга уровнем активности, стратегиями совладания с трудностями, отношением к миру и себе, удовлетворенностью жизнью. Если представители первого типа без особых эмоциональных нарушений переживают уход на пенсию, включаются в социальную жизнь, планируют будущее, исходя из ситуации, реализуют свои интересы и увлечения, то вторые тяжело переживают свой поздний возраст, отчуждаются от окружения, переживают собственную ненужность и нереализованность. Вероятно, потеря личностной идентичности связана с отсутствием опыта активного совладания с проблемами в привычных жизненных стратегиях.

Изучение защитно-совладающего поведения в позднем онтогенезе позволяет говорить об его обусловленности не только жизненной ситуацией, но и личностными качествами, полом, образованием. По мнению Л.А. Головей [10], защитно-совладающее поведение изменяется в разные периоды жизни человека. В частности, в период поздней взрослости оно становится более гибким. Особую роль начинает играть позитивное самоотношение и Я-концепция, ощущение субъективного благополучия.

М.В. Ермолаева считает, что субъективное отношение к выходу на пенсию связано с отсутствием общего и единоличного способа реагирования на старение. Одними людьми выход на пенсию переживается как трагическая изоляция от общества, а другими – как возможность заняться наконец тем, к чему всегда лежала душа [8]. Выработка адаптивных механизмов при этом определяется не только внешними факторами, но и – в большей степени – зависит от личных установок пожилого человека, его «умения строить свою жизнь» [7].

Это нашло подтверждение в нашем исследовании, направленном на изучение личностных свойств, отношения к себе, копинг-стратегий



поведения и эмоциональных состояний (субъективное переживание одиночества) у работающих и неработающих пенсионеров. В исследовании приняли участие 50 человек в возрасте от 60 до 75 лет (25 работающих и 25 неработающих пенсионеров). Для решения поставленных задач были использованы: методика Р. Кеттелла «16-факторный личностный опросник», методика изучения копинг-поведения в стрессовых ситуациях (С. Норман, Д.Ф. Эндлер, Д.А. Джеймс, М.И. Паркер), методика диагностики уровня субъективного ощущения одиночества Д. Рассела и М. Фергюсона, методика исследования самоотношения (МИС Р.С. Пантилеева).

Т-критерий Стьюдента позволил нам выделить значимые различия в изучаемых выборках в зависимости от занятости пожилых людей профессиональной деятельностью. При сравнении личностных качеств, показателей отношения к себе и копинг-стратегий выявлены следующие различия.

1. Работающие люди пожилого возраста более проницательны и дипломатичны в общении (фактор N Кеттелла), чем неработающие.

2. Работающие пожилые люди более критичны и восприимчивы к новым идеям (фактор Q_1 Кеттелла).

3. Работающие пожилые люди менее открыты для общения, потребность во взаимодействии с другими у них ниже, чем у неработающих пенсионеров (фактор «открытость» (МИС)). Потребность в коммуникации, установлении и поддержании социальных связей для неработающих пожилых людей является более значимой из-за ограничения групп общения в изменившейся социальной ситуации.

4. Выявлены различия в выборе копинг-стратегий на стрессовые ситуации. Неработающие пожилые люди в стрессовой ситуации более ориентированы на решение задачи, а работающие – на отвлечение от стрессовой ситуации.

5. В личности работающих пожилых людей представлены корреляционные связи между такими личностными свойствами, как экспрессивность, социальная смелость, самоконтроль, радикализм и тревожность, а в выборке неработающих – радикализм, социальная смелость, жизнерадостность, нормативность, общительность.

6. В выборке работающих пожилых людей наиболее ярко представлена корреляция показателей социальной смелости, самоуважения, внутренней неустроенности, чувствительности, зеркального «Я» и самообвинения. В выборке неработающих установлены следующие корреляты свойств личности и самоотношения: нормативность, открытость, самообвинение, зеркальное «Я», самооценność, конфликтность и аутосимпатия.

7. В выборке работающих пенсионеров представлены корреляции показателей материального, физического и деятельного «Я» с показателями самоотношения (самоуважение и самопривязанность), а в выборке неработающих испытуемых наиболее выражены интеркорреляции показателей социального и деятельного «Я» практически со всеми показателями самоотношения.

8. В группе работающих пожилых людей не обнаружено корреляционных связей между субъективным переживанием одиночества, самоотношением, самовосприятием и копинг-стратегиями. В выборке неработающих испытуемых показатель субъективного переживания одиночества коррелирует с показателями самоотношения и самовосприятия, а также с копингом, ориентированным на задачу.

9. Выявлено сходство и различие факторных структур изучаемых свойств у людей пожилого возраста. В выборке работающих испытуемых структура личности включает такие факторы, как: критическое отношение к себе, эмоциональное спокойствие и стабильность, психическое равновесие, а в выборке неработающих – ценностно-критическое отношение к себе, социальную робость и консерватизм, неудовлетворение собой.

Таким образом, значимость проблемы социально-психологической адаптации после прекращения пожилыми людьми трудовой деятельности является весьма актуальной не только в психологическом, но и социальном плане. Выход на пенсию некоторыми пожилыми людьми воспринимается как сигнал конца своей полезности, безвозвратной потери главного смыслообразующего мотива всей жизни. Переход к жизни пенсионера может служить сигналом «утраты власти, беспомощности и автономии» [11]. В пожилом возрасте, особенно с сужением ролевого поведения, перестраивается вся потребностно-мотивационная сфера.

В связи с этим мы поставили цель изучить особенности социально-психологической адаптации, локуса контроля и степень удовлетворенности основных потребностей неработающих пожилых людей в возрасте 55–65 лет. В качестве психологического инструментария использовались методика диагностики социально-психологической адаптации (СПА) К. Роджерса и Р. Даймонда, методика диагностики степени удовлетворенности основных потребностей (по А. Маслоу), методика диагностики уровня субъективного контроля (УСК) Дж. Роттера (адаптация Е.Ф. Бажина, С.А. Голынкиной, А.М. Эткинда). Выборка составила 98 чел. С помощью кластерного анализа было получено три группы испытуемых с высоким, средним и низким уровнем СПА.

Сравнение по t-критерию Стьюдента средних значений показателей адаптации, локуса контроля и удовлетворенности основных потребностей в группах с высоким (23 чел.) и низким уровнем адаптации (17 чел.) показало целый ряд различий средних показателей в изучаемых выборках.

1. У пожилых людей с высоким уровнем СПА более согласованы цели и результаты жизнедеятельности, у них выше показатели принятия себя и принятия других. Испытуемые данной выборки в большей степени испытывают эмоциональный комфорт, чаще стремятся к доминированию в делах и отношениях, не уходят от решения проблем.

2. Пожилые люди с высоким уровнем адаптации отличаются по ряду показателей локуса контроля: они более интернальны в семейных и межличностных отношениях, у них выше показатели локуса контроля здоровья.



3. Степень удовлетворенности основных потребностей пожилых людей с высоким и низким уровнем социально-психологической адаптации также имеет значимые различия. В группе с высоким уровнем адаптации в большей степени выражена потребность в самовыражении, более высок интерес к содержанию деятельности, более удовлетворена потребность в безопасности.

Таким образом, высокий уровень приспособления к изменившейся социальной ситуации развития при выходе на пенсию позволяет пожилым людям развиваться личностно, реализовать себя в новых для них видах деятельности, строить перспективные жизненные планы. По утверждению Н.С. Глуханюк и Т.Б. Гершкович, детерминанты толерантного отношения к собственному старению и выбор продуктивных стратегий адаптации отражаются в понятии готовности к освоению возрастно-временных изменений [7], что косвенно подтвердили полученные нами результаты.

В исследовании, направленном на изучение некоторых индивидуальных и личностных свойств, ценностных ориентаций, были задействованы две выборки людей пожилого возраста (50–60 лет, 110 чел.) и (60–70 лет, 80 чел.), в основном – женщины. Были использованы диагностические методики для изучения психодинамических и личностных свойств: опросник ОСТ В.М. Русалова, методика изучения смысловых ориентаций личности (методика СЖО Д.А. Леонтьева), опросник изучения личностных качеств опросник 16 PF Р. Кеттелла, методика изучения сформированности готовности к освоению возрастно-временных изменений (опросник Н.С. Глуханюк и Т.Б. Гершкович).

С помощью *t*-критерия Стьюдента были обнаружены следующие значимые отличия психодинамических и личностных свойств в изучаемых возрастах.

1. Установлено, что у 50–60-летних по сравнению с 60–70-летними пожилыми людьми более выражены психодинамические показатели интеллектуальной и коммуникативной пластичности и интеллектуальной скорости.

2. У 50–60-летних при исследовании свойств личности обнаружены большая выраженность общительности (*A*), интеллекта (*B*), эмоциональной устойчивости и силы Я (*C*), сдержанности (*F*) и конформизма (*Q*₂) по сравнению с выборкой испытуемых более старшего возраста.

У 60–70-летних более выражены факторы нормативности поведения (*G*), робости (*H*), (*I*), прямолинейности (*N*), тревожности (*O*), самоконтроля (*Q*₃) и напряженности (*Q*₄).

3. По шкалам СЖО 60–70-летние испытуемые имеют более высокие показатели, т.е. они в большей мере осознают жизненные цели, проявляют интерес к эмоциональной и процессуальной стороне насыщенности жизни, удовлетворены результатом самореализации, у них более высок показатель локуса контроля управлением жизни.

4. Наиболее существенным является то, что в изучаемом возрастном диапазоне отчетливо проявляются возрастные и индивидуальные различия в свойствах темперамента и личности и взаимосвязях между ними, становится более отчетливым психологический портрет возраста [12].

Таким образом, полученные результаты позволяют говорить о разных стратегиях освоения и проживания данного периода жизни, требуют глубокого осмысления и исследования психологических проблем и условий генезиса личности в пожилом возрасте.

В проведенном нами сравнительном исследовании свойств личности, смысложизненных ориентаций и удовлетворенности браком на разных этапах онтогенеза ранней взрослости (29–34 года, работающие, состоящие в браке; 46 чел.) и пожилом возрасте (60–65 лет, неработающие, состоящие в браке, 35 чел.). В качестве психологического инструментария использовались методика исследования личностных свойств 16 PF Р. Кеттелла, методика исследования смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева и методика «Исследование удовлетворенности браком» В.В. Столина, Т.Л. Романовой, Г.П. Бутенко.

Сравнение по *t*-критерию Стьюдента средних значений показателей позволило выявить значимые различия свойств личности, смысложизненных ориентаций и удовлетворенности браком в изучаемых возрастных выборках. В результате выяснилось следующее:

1. Тридцатилетние испытуемые более общительны и готовы к сотрудничеству (фактор *A* Кеттелла), более эмоционально стабильны (фактор *C* Кеттелла), более доминантны и настойчивы (фактор *E* Кеттелла), чем пожилые люди.

2. Обнаружено, что тридцатилетние менее наивны, более проницательны (фактор *N* Кеттелла), менее тревожны (фактор *O* Кеттелла).

3. Пожилые люди более консервативны, менее склонны к нововведениям, чем люди среднего возраста (фактор *Q₁*).

4. У пожилых людей более высокие показатели субъективной картины жизненного пути и осмысленности жизни по шкалам СЖО «цели в жизни», «локус контроля – Я» и «локус контроля – жизнь»

5. Также выявлено, что люди пожилого возраста более удовлетворены браком, чем тридцатилетние.

Представленные результаты показали, что в среднем и пожилом возрасте не только по-разному осмысливается жизнь, ценности, отношение к браку и удовлетворенности им, но и проявляются различные свойства личности. Фактор возраста, времени жизни, ее ценности и необратимости включен в мотивационную сферу пожилых людей. Личностные изменения могут быть связаны с дивергентным развитием на поздних этапах онтогенеза, с субъективным переживанием благополучия (неблагополучия), которое неизменно зависит от качества жизни, ее психологических, социальных и соматических факторов. Пожилые люди в процессе жизни приобретают стратегические знания и опыт. Аккумуляция опыта позволяет выстроить не только стратегию собственной жизни, но и выработать механизмы безопасности, копинги, которые позволяют справиться со стрессом и ухудшающимся здоровьем [1; 9].

Э. Эриксон, называя старость поздней взрослостью, подчеркивал дихотомичность ее развития. С одной стороны, эгоинтеграция, подведение

итогах собственной жизни, прогрессивное развитие личности; с другой – регрессивные изменения, понимание необратимости и конечности бытия, приводящие к эго-отчаянию [14]. Возможность выбора новых смыслов оставшейся жизни позволяет говорить о поздней взрослости как возрасте развития, возрасте позитивных изменений личности, новых возможностей, позволяющих противостоять угасанию [13]. Именно поиск новых смыслов позволяет вырабатывать эффективные стратегии адаптации и копинги, сохранять и развивать личность в системе социальных отношений.

Список литературы

1. *Абульханова К.А.* Методологический принцип субъекта: исследование жизненного пути личности // Психол. журнал. – 2014. – № 2. – С. 5–18.
2. *Александрова Н.Х.* Особенности субъектности человека на поздних этапах онтогенеза: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.13. – М., 2000. – С. 33.
3. *Ананьев Б.Г.* Некоторые проблемы психологии взрослых. – М., 1973. – С. 280.
4. *Анцыферова Л.И.* Новые стадии поздней жизни: время теплой осени или суровой зимы? // Психология старости и старения. Хрестоматия: учеб. пособие для студентов психол. факультетов высш. учеб. заведений / сост. О.В. Краснова, А.Г. Лидерс. – М.: Академия, 2003. – С. 119–127.
5. *Анцыферова Л.И.* Развитие личности и проблемы геронтологии. – М.: Ин-т психологии РАН. – 2004. – С. 415.
6. *Выготский Л.С.* Проблема возраста // Хрестоматия по детской психологии. – М.: ИПП, 1996. – С. 4–20.
7. *Глуханюк Н.С., Гершкович Т.Б.* Поздний возраст и стратегии его освоения. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т, 2003. – С. 112.
8. *Ермолаева М.В.* Психология зрелого и позднего возрастов в вопросах и ответах: учеб. пособие. – М.: Воронеж, 2004. – С. 280.
9. *Молчанова О.Н.* Специфика Я-концепции в позднем возрасте и проблема психологического вिताкта // Мир психологии. – 1999. – № 2. – С. 133–141.
10. Психологическая зрелость личности / под общ. ред. Л.А. Головей. – СПб.: Скифия – принт, 2014. – С. 240.
11. Психология старости и старения. Хрестоматия: учеб. пособие для студентов психол. факультетов высш. учеб. заведений / сост. О.В. Краснова, А.Г. Лидерс. – М.: Академия, 2003. – С. 416.
12. *Силивоник Е.В.* Психологический аспект личности пожилого человека // Учен. Зап. РГСУ «Социальная педагогика и психология». – 2013. – № 2, Т. 2. – С. 169–174.
13. *Франкл В.* Человек в поисках смысла. – М.: Смысл, 1993. – С. 368.
14. *Эриксон Э.Г.* Детство и общество. – СПб.: Ленато, 1996. – С. 592.

УДК 159.98

Богомягкова Оксана Николаевна

кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии

*ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический
университет», Пермь, Россия
614990, Пермь, Сибирская, 24, +7 (342) 212-85-90
e-mail: Bogomyagkova.o@pspu.ru*

ИНТЕНСИФИКАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ И СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ: ОТ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ СРЕДЫ К ЛИЧНОСТНОЙ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Oksana N. Bogomyagkova

Candidate of pedagogical science, Assistant Professor of Psychology

*Federal State Budget Educational Institution of Higher Education
«Perm State Humanitarian and Pedagogical University»
24, Sibirskaja, 614990, Perm, Russia
e-mail: Bogomyagkova.o@pspu.ru*

INTENSIFICATION OF EDUCATION STUDENTS IN THE CONDITIONS OF MODERN RUSSIA: FROM THE PSYCHOLOGICAL SECURITY OF THE ENVIRONMENT TO THE PERSONAL MOTIVATION OF STUDENTS

Аннотация. Представлены научные подходы к проблеме интенсивности, активности, инициативы в осуществлении деятельности. Интенсификация обучения изучается на физиологическом, психофизиологическом, психическом и социальном уровнях. Такой многоаспектный подход к изучению проблемы объясняется ее многосторонностью, многоуровневостью, сложностью. Существенным фактором успешности обучения выступает мотивация и самомотивация субъекта. Статья освещает одну из ключевых проблем российского образования – проблему мотивации школьников/студентов и актуализации механизмов стимулирования качественной учебы.

Ключевые слова: образование; интенсификация; мотивация; психологическая безопасность; саморазвитие; активность; самомотивация; наставничество; эффективность образования; компетенции; управление образовательным процессом.



Abstract. The article reveals scientific approaches to the problem of intensity, activity, initiative in the implementation of activities. Intensification of training is studied at the physiological, psychophysiological, mental and social levels. Such a multifaceted approach to the study of the problem is explained by its versatility, multilevel, complexity. An essential factor in the success of training is the motivation and self-motivation of the subject. The article highlights one of the key problems of Russian education: the problem of motivation of students and the actualization of incentive mechanisms for quality study.

Key words: education; intensification; motivation; psychological safety; self-development; activity; self-motivation; mentoring; education efficiency; competence; management of the educational process.

Образование в современном мире – это постоянно растущие нагрузки. Как правило, это процесс интенсивного погружения в опыт предшествующих поколений, освоения знания, необходимого для практики в последующей динамично изменяющейся жизни. Уже достаточно остро стоит вопрос сохранения и восстановления потраченных на обучение ресурсов. Этот труд, как и всякий другой, требует правильного распределения и внимательного отношения к его результатам. Образование в современной России интегрирует ценности мирового сообщества, инновации федерального уровня, опыт научных школ, личность и индивидуальность субъектов образовательного процесса. В связи с этим особую актуальность приобретают формы организации образования, обеспечивающие развитие активности человека, индивидуализацию и формирование образовательных компетенций.

Интенсификацию обучения можно считать одним из перспективных направлений активизации учебной деятельности. Интенсификация как тип расширенного воспроизводства (и в том числе знаний) означает опережающий рост производства новых знаний по сравнению с ростом затрат. В этом случае интенсификация познавательной деятельности заключается в том, что, по словам И.С. Морозова, «в каждый момент времени неизменное или даже меньшее количество усилий субъекта приводит в движение все большую массу прошлого знания, воплощенного в более совершенных средствах познавательной деятельности, создает при меньших затратах все большее количество продукта познания» [3]. Процессы интенсификации базируются на взаимодействии индивидуально-психологических и коллективно-психологических факторов образовательной деятельности. Источником же любого процесса, в том числе и интенсификации, служат психические процессы и внутренние противоречия субъекта, детерминированные какими-либо внешними условиями. Сильнейшим социальным регулятором образовательной деятельности, главным механизмом ее интенсификации является субъектность. Как справедливо отмечает Е.Н. Волкова, субъектность выражает определенную позицию личности и раскрывает те характеристики личности, которые определяют ее отношение к деятельности [1]. Атрибутами субъектности, влияющими на интенсификацию познавательной деятельности, являются: активность, сознательность, ответственность, высокая самооценка, готовность к саморазвитию и самоуправлению, самомотивация.

Активность личности человека формируется и развивается в процессе его непрерывного образования на основе самостоятельности и инициативы. Непосредственный интерес для нашего исследования представляет идея стимулирования активности в образовательной деятельности детей и подростков, которая включает в себя ряд составляющих: стремление реализовать свои познавательные возможности при решении определенных образовательных задач; совокупность познавательных средств (знаний, умений и навыков), которыми обладает субъект для реализации учебно-познавательной деятельности; отношение личности к процессу деятельности, ее содержанию, результатам и условиям осуществления; формирование в системе ценностных ориентаций интеллектуального приоритета (теоретические ценности), ценности педагогического наставничества (социальные, инструментальные ценности).

Согласно теории поколений (Н. Хоув, В. Штраус, Е. Шамис), система ценностей определяет поколенческую субкультуру. Современные дети – это поколение центениалов (поколение Z), у которых в приоритете цифровые технологии, глобализация информационного поля. Они не склонны к усердной, скрупулезной, усидчивой работе. С помощью Интернета они попадают в мир, где все уже известно и где нужно только правильно сориентироваться, чтобы найти необходимый ответ. Этот конфликт знания и информации все чаще обнаруживает себя на уроках.

Проблема исследования заключена в низкой мотивации обучающихся, в стремлении формализовать интеллектуальную задачу (приоритет тестовых форм работы), в отсутствии интереса к сущности предмета (темы), в поверхностных представлениях и отсутствии понятийного аппарата, в дефиците аналитического мышления, суждений и умозаключений в коммуникативной и познавательной деятельности обучающихся.

Зарождение понятия «мотивация» связывают с А. Шопенгауэром [2]. Авторы существующих в настоящее время теорий придерживаются двух точек зрения: 1) мотивация – это совокупность мотивов или факторов, которые составляют индивидуальную систему мотивов; 2) мотивация – это динамическое образование, процесс, механизм, т.е. система действий по активизации мотивов определенного человека. В первом случае мотивация рассматривается как система факторов, детерминирующих поведение и деятельность (В.Н. Мясищев; Ж. Годфруа, К. Мадсен, К.К. Платонов), как побуждение, вызывающее активность организма и определяющее его направленность, т.е. как весь комплекс факторов, направляющих и побуждающих поведение человека (П.М. Якобсон). Дж. Аткинсон, А. Маслоу рассматривают ее как особую сферу, включающую в себя потребности, мотивы, цели, интересы в их сложном переплетении и взаимодействии. Во втором случае это процесс образования, формирования мотивов, характеристика этого периода образований и преобразований, т.е. процесс психической регуляции конкретной деятельности (М.Ш. Магомед-Эминов, В.С. Мерлин). Мотивация трактуется и как процесс детерминации активности человека и животных, формирования побуждения к действию или деятельности (А.Б. Орлов).



Мы рассматриваем мотивацию как динамический процесс непрерывного выбора и принятия решений на основе взвешивания поведенческих альтернатив, который объясняет целенаправленность действия, организованность и устойчивость целостной деятельности, направленной на достижение образовательной цели, выступает как побуждение к действию определенным мотивом.

Интенсификация образовательной деятельности – это реальность, основанная на социальной обусловленности психики человека, реальность, воплощенная в более совершенных средствах познавательной деятельности [3]. Но средства деятельности – не единственный источник интенсификации. Решающую роль играют также оптимизация психологических механизмов, создание организационно-педагогических условий деятельности, рациональное использование ИКТ-компетенций. Эффективность образовательного процесса за счет интенсификации познавательной деятельности – это не один какой-либо фактор, это комплексный процесс с использованием всех возможных факторов, их рациональная система. В этой связи категориальным аппаратом проекта становятся понятия «безопасность», «деятельность», «личность», «активность», «мотивация», «саморазвитие».

Существуют разные подходы к соотношению категорий «активность» и «деятельность» (И.А. Джидарьян, А.В. Брушлинский, К.А. Абульханова-Славская, А.А. Волочков) и все они существенным фактором успешности в проявлении активности и реализации деятельности определяют мотивацию, самомотивацию субъекта. Однако современная наука неоднозначно относится к терминам «образовательная активность», «учебная активность», «познавательная активность». А.Н. Леонтьевым предложена, по существу, формула активности: «Внутреннее (субъект) воздействует через внешнее и этим само себя изменяет» [4]. К.А. Абульханова-Славская, С.Л. Рубинштейн рассматривают природу активности как инициативу, внутреннюю потребность индивида в эффективном освоении внешней деятельности, самовыражении относительно внешнего мира. Это позволяет нам рассматривать активность обучающихся как качество, основанное на самостоятельности, инициативе и порождении новых идей, направленное на преобразование прежде всего самого себя. В.Д. Шадриков утверждает, что эффект мотивации должен носить двойственный характер [4]. С одной стороны, мотивация должна направлять активность субъекта деятельности и проявляться в программах поведения, а с другой стороны, она воздействует на энергетические процессы, обеспечивающие деятельность. Уникальная особенность учебной деятельности, особенно на раннем этапе, заключается в распределенности мотива-цели между ребенком и взрослым: мотив – ребенка, а цель – взрослого. Этот тезис во всей своей фундаментальности представлен в трудах В.Д. Шадрикова. На определенных этапах обучения эта цель может передаваться от учителя к ученику на основе развития процессов самопознания. Несомненно, что цель реализации потенций человека должна доминировать и на каждом уроке, именно через призму данной цели должен строиться индивидуализированный учебный процесс.

Отношение к деятельности определяется мотивацией субъекта, что обращает на себя внимание в части организации социальных условий, обеспечивающих интериоризацию внешней мотивации во внутриличностную структуру мотивов. Возможности саморазвития, самовоспитания и самообучения становятся предметом исследования возрастнопсихологического, деятельностного, личностно-ориентированного подхода. Зарубежная и отечественная психология, социальная педагогика и юриспруденция все больше акцентируют внимание на социальных условиях, в которых реализуются воспитательно-образовательные задачи. В этом контексте факт социально-психологической безопасности образовательной и семейной систем является тем условием, которое обеспечивает личность необходимым ресурсным фондом. Доминирующим ценностным ориентиром в современном российском обществе является идеал безопасности. Образование и воспитание в современных условиях приобретают особое значение как фактор и ресурс обеспечения безопасности личности, общества и государства.

Психологический аспект безопасности – это, с одной стороны, состояние образовательной среды, свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии людей, способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость среды и обеспечивающее психическое здоровье и психологическую защищенность включенных в нее участников. С другой стороны, это, по словам И.А. Баева, «способность личности сохранять устойчивость в среде с определенными параметрами, в том числе и с психотравмирующими воздействиями, сопротивляемость деструктивным внешним и внутренним воздействиям, отражающаяся в переживании своей защищенности/незащищенности в конкретной жизненной ситуации» [3]. Мы можем относиться к проблеме социально-психологической безопасности как к процессу (создается заново каждый раз, когда встречаются участники социальной среды), как к состоянию (обеспечивает базовую защищенность личности и общества), как к свойству личности (характеризует ее защищенность от деструктивных воздействий и внутренний ресурс сопротивляемости), каждый раз связывая ее с определенными группами ценностей: стремление к новым преобразующим идеям, действиям и переживаниям, отсутствие стремления к избеганию изменений, самоограничению и порядку, стремление к саморазвитию, психоэмоциональная регуляция, удовлетворенность и уверенность в себе, исследовательская инициативность, регуляторный опыт, способность анализировать ситуации повседневной жизни, видеть причины и последствия своих действий и поступков других людей (О.И. Муравьева, П.И. Беляева, Л.А. Михайлов). О.Ю. Зотова говорит о психологической безопасности личности с точки зрения ее когнитивного, поведенческого, смыслового, коммуникативного, мотивационно-потребностного, ценностного,



мотивационно-оценочного компонента [1]. На сегодняшний день универсальным критерием нарушения психологической безопасности личности можно считать наличие у нее негативных эмоциональных состояний, а важнейшим компонентом психического здоровья личности выступают стрессоустойчивость и стремление к саморазвитию.

Методологическую основу саморазвития и развития образовательной активности человека составляют концепции организации и самоорганизации непрерывного образования (личностно-ориентированный, личностно-деятельностный и личностно-развивающий подходы), концепции структуры образовательной деятельности как объекта ее организации (системно-деятельностный, организационно-педагогический, функционально-процессный), а также теории саморегуляции образовательной деятельности [1].

Приоритеты современной науки и практики сегодня связаны с формированием компетентной, конкурентоспособной личности. Новой для отечественной системы образования является задача обеспечения выпускников не только профессиональными, но и базовыми социальными и культурными компетенциями и установками, включая организацию коллективной работы, межкультурную коммуникацию, в том числе через радикальное обновление системы практик, через вовлечение школьников в позитивную социальную деятельность.

В рамках исследования мы исходим из того, что существует взаимосвязь между активностью субъекта в образовательной деятельности и его внутриличностной мотивацией (самотивацией). При этом стимулирующим механизмом активации деятельности и мотивационной сферы личности является социальное окружение: семейная система и образовательное пространство. В условиях психологического комфорта и безопасности субъект имеет потенциал актуализировать ресурсы саморазвития.

Гипотеза исследования. Мы предполагаем, что можно смоделировать образовательный процесс таким образом, что при условии его психологической безопасности педагог (вне зависимости от профиля его профессиональной деятельности) сможет стимулировать активность учащихся в освоении образовательной программы, их субъектную позицию, инициативу в процессе освоения учебного курса, ответственность в выполнении научных проектов и прохождении аттестационных испытаний.

В рамках поставленной гипотезы можно определить *цель исследования*: создание образовательного пространства, в условиях которого повысится активность обучающихся в образовательной деятельности.

Задачи исследования:

- стимулировать внутриличностные ресурсы и механизмы самотивации обучающихся;

- исследовать мотивационную сферу, ценностные ориентации, направленность личности; активность в образовательной деятельности обучающихся разных ступеней образования (начальное, основное общее, высшее образование);
- исследовать психолого-педагогическую безопасность в образовательной и семейной системе;
- сфокусировать приоритеты и ценности всех субъектов образовательного процесса;
- разработать стратегию проблемно-ориентированного наставничества;
- разработать модель организации образовательного пространства, стимулирующего образовательную активность школьников и студентов.

Заявленное исследование позволит обобщить и систематизировать положения отечественной и зарубежной психологии касательно образовательной, познавательной, учебной активности.

Комплекс диагностических процедур позволит организовать констатирующий эксперимент и на основе его результатов спланировать, адаптировать программу формирующего эксперимента с целью повышения образовательной активности школьников и студентов.

Научная значимость исследования связана с выстраиванием теоретического концепта интенсификации в триаде с психологией личности и психологической безопасностью среды.

Исследование имеет прикладную значимость, прежде всего, для педагогов, которые ежедневно сталкиваются с апатией, пассивностью, игнорированием, пренебрежением, обесцениванием обучающимся образовательного процесса и призвано помочь установить конструктивный диалог, избежать прокрастинации в решении образовательных задач, повысить академическую успеваемость и учебную дисциплину.

Список литературы

1. *Иванова Н.В.* Развитие образовательной активности человека как теоретико-педагогическая проблема // Вестник Новгород. гос. ун-та № 48. – Новгород, 2008. – С. 20–22.
2. *Ильин Е.П.* Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2002. – 512 с.
3. *Лаврентьева Н.Б., Попов Ю.В.* Интенсификация учебно-познавательной деятельности студентов в процессе использования педагогических технологий // Ползуновский вестник № 1. – Барнаул, 2005. – С. 280–286.
4. *Шадриков В.Д.* Психология деятельности человека. – М.: Ин-т психологии РАН, 2013. – 464 с.



УДК 159.953

Волочков Андрей Александровичдоктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой
практической психологии*ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический
университет», Пермь, Россия
614990, Пермь, Сибирская, 24, +7 (342) 212-85-90
e-mail: volochkov57@mail.ru***ВОЗРАСТНАЯ ДИНАМИКА ПРОФИЛЯ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ
В ЗАВИСИМОСТИ ОТ УЧЕБНОЙ АКТИВНОСТИ
(ОТ ШКОЛЫ ДО ВУЗА)****Andrey A. Volochkov**Doctor of Psychological Sciences, Professor
Head of the Chair of Practical Psychology*Federal State Budget Educational Institution of Higher Education
«Perm State Humanitarian Pedagogical University»
24, Sibirskaja, 614990 Perm, Russia
e-mail: volochkov57@mail.ru***AGE DYNAMICS OF THE INDIVIDUALITY PROFILE IN RELATION
TO ACADEMIC ACTIVENESS (FROM SCHOOL TO COLLEGE)**

Аннотация. В статье представлены технология и результаты исследования возрастной динамики профиля интегральной индивидуальности младших школьников, подростков и студентов с различным уровнем их учебной активности.

Цель – выявление возрастных особенностей профиля разноуровневых индивидуальных свойств обучающихся в зависимости от их учебной активности.

Методология и методики исследования. Профили индивидуальности обучающихся построены на основе методологии интегрального исследования индивидуальности В.С. Мерлина и представлены свойствами нейродинамики, темперамента, когнитивных, личностных и социально-психологических характеристик. Учебная активность измерялась на основе методик, разработанных в рамках концепции активности индивидуальности, по А.А. Волочкову.

Результаты исследования показывают, что от младшего школьного к старшему подростковому возрасту значимость учебной активности в развитии индивидуальности возрастает. Наблюдается своеобразный

парадокс: при очевидном и хорошо известном в возрастной психологии снижении роли учебной деятельности в развитии индивидуальности подростка значимость учебной активности резко нарастает. При этом у подростков и студентов разному уровню учебной активности соответствует качественно различный профиль интегральной индивидуальности. Во всех этих возрастах наиболее высокий уровень учебной активности приводит к наиболее благоприятному профилю индивидуальности в целом и отдельных его уровней в частности.

Научная новизна заключается, во-первых, в использовании и демонстрации технологии сочетания анализа возрастной динамики структуры и профиля интегральной индивидуальности в зависимости от уровня ее активности, во-вторых, в выявлении нарастающей роли учебной активности в развитии индивидуальности подростков и юношества.

Практическая значимость определяется информативностью и доступностью для практического психолога предложенной технологии построения, анализа и интерпретации профилей индивидуальности, возможностью использования этой технологии в оценке эффективности тех или иных факторов в развитии индивидуальности, а также убедительной демонстрацией преимуществ наиболее активных учащихся и студентов, которые становятся долговременными ресурсами их дальнейшего развития.

Ключевые слова: интегральная индивидуальность; профиль индивидуальности; активность индивидуальности; учебная активность.

Abstract. The paper outlines methods and results of research into age dynamics of the integral individuality profile of primary school children, teenagers and college/university students with varying levels of academic activeness.

Aim: to find out age-related peculiarities of the profile of students' individuality traits in relation to their academic activeness

Methodology and research methods. Profiles of individuality are based on V.S. Merlin's theory of integral individuality and include neurodynamic, temperamental, cognitive, personality and social characteristics. Academic activeness was assessed by inventories developed under A.A. Volochkov's theory of individuality activeness.

Results have demonstrated that the role of academic activeness in the development of individuality increases from primary school age to late adolescence. There is a sort of a paradox: decreasing significance of academic activity (well documented in developmental psychology) is accompanied by growing significance of academic activeness. At the same time teenagers and students with different levels of academic activeness have qualitatively different profiles of integral individuality. Across all ages the highest level of academic activeness leads to the most favorable profile of individuality on the whole and its separate levels in particular.

Scientific novelty of the research is comprised of two factors: first, demonstrating the method of analysis of age dynamics of integral individuality structure and profile in relation to the level of activeness, second, discovering the



growing significance of academic activeness in the development of integral individuality of teenagers and adolescents.

Practical significance of the study lies in the method of analysis and interpretation of individuality profiles: its accessibility to counsellors and its potential use in assessing the effectiveness of various factors affecting the development of a person's individuality. Apart from that, the study is significant for practice because it demonstrates the advantages of the most active students, with activeness becoming a long-term resource of their future development.

Key words: integral individuality; individuality profile; individuality activeness; academic activeness.

Структура и профиль разноуровневых свойств в исследованиях интегральной индивидуальности

Интегральная индивидуальность (ИИ), как правило, представляется иерархической системной моделью полиморфно взаимосвязанных разноуровневых подсистем с набором характеристик, отражающих целостность человека [6; 10]. С одной стороны, такой подход полностью соответствует интегративному тренду современных психологических исследований человека [7]. Вместе с тем на этом пути возникает ряд противоречий и проблем, среди которых:

1. Проблема исходного ограничения полноты модели. С одной стороны, человек и его индивидуальность бесконечны. Так, Б.А. Вяткин определяет интегральную индивидуальность как «... целостную характеристику индивидуальности, выражающую индивидуальное своеобразие связей между всеми свойствами человека» [12, с. 61]. Между тем В.С. Мерлин подчеркивает, что, с одной стороны, человеку действительно присуще бесконечное количество свойств и характеристик, но эта бесконечность не может быть объектом специального изучения [10]. Интегральная индивидуальность как научная абстракция как раз и является эвристичным способом сокращения этой бесконечной размерности, способом изучения человека как целостности, позволяющим перейти к относительно компактной системной модели бесконечной сложности человека и постановке тестируемых гипотез эмпирических исследований. В частности, интегральный подход позволяет построить обоснованный *профиль индивидуальности*, содержащий ограниченную выборку разноуровневых индивидуальных свойств, характеризующих достаточно целостный психологический портрет индивидуальности.

2. Проблема редукции интегральности к связности индивидуальных свойств. В большинстве интегральных исследований индивидуальности, выполненных в рамках Пермской научной школы психологии В.С. Мерлина, акцентируются сравнительные исследования разноуровневых корреляционных структур в контрастных по выраженности того или иного системообразующего фактора выборках. Соответствующая схема планирования интегральных исследований доминирует абсолютно. Вместе с тем все более очевидна проблема редукции, сведения ИИ только лишь к системе межуровневых

взаимосвязей. Л. Дорфман в этой связи ставит вопрос: являются ли синонимами ИИ как система в целом и взаимосвязь ее различных уровней [6; 9]. Сама интегральность в настоящее время «... в основном концентрируется на идее связности межуровневых индивидуальных свойств» [9, с. 17]. Но многочисленные эмпирические исследования порой противоречат этому пониманию, показывая эффект снижения плотности связей (дивергенции) по мере развития индивидуальности – нарастания уровней креативности, самоактуализации, учебной, религиозной активности и т.д. И в этом плане мы солидарны с автором в том, что интегральность – это нечто большее, чем просто плотность межуровневых взаимосвязей [6; 9].

3. Проблема противопоставления изучения *совокупности* разноуровневых свойств ИИ и их выраженности особенностям и характеру *взаимосвязей* этих свойств. Понятно, что система не является простой суммой частей. Но мы не можем, изучая целое, забывать о том, что делаем это, измеряя отобранные в соответствии с логикой организации интегральной индивидуальности отдельные характеристики ее уровней и подуровней. Проблема редукции интегральности к связности межуровневых индивидуальных свойств в свою очередь приводит к доминированию корреляционного дизайна в интегральных исследованиях индивидуальности, господству корреляционного и эксплораторного факторного анализа практически на всех уровнях исследований – студенческих, кандидатских, докторских. А обилие переменных в интегральных исследованиях приводит к высокой размерности корреляционных и факторных матриц, нарастанию интерпретационного субъективизма в анализе этих матриц при отсутствии согласованных критериев интегральности, целостности, гармонии, эффективности и т.п. На наш взгляд, такая «корреляционная редукция» ограничивает, а порой отделяет фундаментальные интегративные модели от психологической практики преимуществ применения интегрального подхода в образовании, бизнесе, спорте, профориентации и других сферах жизнедеятельности. Учителя, бизнесмена, тренера, родителей обычно не интересуют «уникальные» или «универсальные» (инвариантные), полиморфные или одно-однозначные взаимосвязи тех или иных характеристик, но привлекают зримые эффекты определенных системообразующих звеньев, средовых или «внутренних» факторов по отношению к учебным, спортивным или производственным достижениям, а также к профилю личности, профилю индивидуальности в зависимости от этих факторов. Между тем анализ простых и тем более многомерных эффектов этих звеньев и факторов в силу указанной «редукции» и соответствующей технологической традиции в интегральных исследованиях индивидуальности скорее исключение, чем правило. Аналогичная проблема прослеживается в исследованиях стиля человека, которые порой альтернативно акцентируют либо структуру, либо профиль стиля [14].

4. Проблема активности интегральной индивидуальности. Интегральная индивидуальность не замыкается лишь на внутрисистемной организации, являясь активным участником полисистемных взаимодействий. Важнейшей



методологической посылкой в этом плане служит положение В.С. Мерлина о том, что *вся интегральная индивидуальность* является субъектом активности: «...все практические проблемы оптимизации деятельности человека в обучении, труде, спорте, организации коллектива наиболее успешно разрешаются тогда, когда в качестве субъекта активности рассматривается вся интегральная индивидуальность, а не отдельные ее уровни» [10, с. 212]. Интегральная индивидуальность у В.С. Мерлина субъектна. В традициях школы В.С. Мерлина активность является формой и способом существования интегральной индивидуальности, которая в полисистемном взаимодействии с миром проявляет себя одновременно и как субъект и как объект [1; 2; 3; 4; 5; 6; 8; 10].

5. На наш взгляд, частным проявлением проблемы активности ИИ является проблема индивидуального стиля. С одной стороны, индивидуальный стиль в значительной мере обусловлен генетически заданными особенностями нейро- и психодинамики человека, а также объективными требованиями самой деятельности [7]. С другой стороны, попытки сформировать стиль, организовать его поэтапное усвоение обычно малоэффективны. Стиль деятельности, по сути, является выражением активности человека, в том числе его особого отношения к деятельности. Так, В.С. Мерлин подчеркивает, что только в случае определенного, активного, («коммунистического» в авторской терминологии) отношения к труду человек ищет наилучшие приемы и способы, более всего соответствующие его индивидуальности [10]. Можно создать условия для усвоения наиболее рациональной и эффективной индивидуальной стилевой модели, но вырабатывает стиль сам человек, сама индивидуальность. Не случайно в Пермской школе психологии прослеживается очевидная тенденция связывать стиль деятельности с активностью субъекта [7] и рассматривать его в качестве особой формы активности субъекта [2; 3]. Впрочем, вне зависимости от понимания стиля он неизменно демонстрирует функцию системообразования в структуре интегральной индивидуальности.

6. Среди системообразующих факторов в структуре интегральной индивидуальности выделяют прежде всего стили деятельности и активности, но также и иные феномены (пол и гендер, группа крови, возраст, этническое самосознание). Сами эти факторы, как правило, достаточно сложные системы, представленные множеством подсистем, компонентов и характеристик. При этом очевидна странная закономерность: пока еще ни одна гипотеза относительно системообразующей функции того или иного стиля или другого феномена не оказалась нулевой – все они неизменно подтверждаются [12]. «Инвентаризации», соотнесения значимости этих факторов и звеньев в Пермской психологической школе пока не проводилось, равно как и взаимодействия системы этих звеньев (или факторов) по отношению к ИИ. Нас же в этом плане интересуют эффекты активности самого человека, активности его индивидуальности (в научной школе психологии субъекта С.Л. Рубинштейна – А.В. Брушлинского [13] синонимом является субъектная активность) на развитие ее иерархической структуры и выраженность самих

компонентов, «частей» этой структуры. И если влияние общего уровня активности (например учебной) или ее стиля *на структуру* интегральной индивидуальности нами достаточно подробно обсуждалось [2; 3], то сравнение профилей индивидуальности респондентов с контрастным уровнем активности, эффекты активности на отдельные компоненты и подсистемы интегральной индивидуальности оставались «в тени» сравнительного анализа корреляционных плеяд и факторных матриц.

7. Фундаментальные исследования состава, структуры и взаимосвязей уровней и подуровней интегральной индивидуальности дают возможность относительно компактного представления индивидуальности как целостности, сокращения бесконечной размерности ее характеристик. На наш взгляд, возможно совмещение традиционно фундаментальных исследований *структуры* интегральной индивидуальности с изучением и представлением эффектов определенных феноменов (например, активности индивидуальности) на выраженность ее отдельных компонентов и подсистем. Именно это смещение акцента изучения интегральной индивидуальности с поиска и сравнения структур взаимосвязей на профили, выраженность разноуровневых свойств, на эффекты уровня учебной активности как формы активности индивидуальности предложены в данной статье.

Учебная активность как форма активности индивидуальности

В традициях школы В.С. Мерлина активность является формой и способом существования интегральной индивидуальности, которая в полисистемном взаимодействии с миром проявляет себя одновременно и как субъект и как объект. При этом определенно имеет смысл говорить об активности индивидуальности [5].

Активность индивидуальности определяется нами, во-первых, как целостная система проявлений активности различных уровней и подуровней интегральной индивидуальности, во-вторых, как мера субъектности взаимодействия индивидуальности с миром, которая отражает соотношение субъектного и объектного в каждой конкретной ситуации полисистемного взаимодействия. При этом выделяются три самостоятельные, но взаимосвязанные меры субъектности в соответствии с этапами развертывания взаимодействия: 1) меры субъектности выбора взаимодействия (потребность во взаимодействии); 2) меры субъектности контроля реализации взаимодействия (волевая регуляция); 3) меры субъектности в результатах взаимодействия (удовлетворенность) результатами взаимодействия индивидуальности с миром [1; 3; 5].

В данной статье сопоставляются профили разноуровневых свойств интегральной индивидуальности в выборках школьников и студентов, контрастных по общему уровню учебной активности (наиболее активные, средне активные, или «нормативные»; наиболее пассивные).

Учебная активность в нашем подходе является формой активности индивидуальности, прежде всего на ее личностном уровне [2]. Учебная активность выражает меру субъектности обучающегося в системе



образовательных взаимодействий, меру того шага в учебной деятельности и ее развитии, который делает сам ученик или студент как ее инициатор и творец. Этот феномен интегрирует наиболее существенные для учения виды активности: интеллектуальной, познавательной, волевой, эмоциональной, исполнительской, творческой и др. Структура учебной активности соответствует предложенной нами структурной модели активности субъекта сферы жизнедеятельности и представляет динамическое взаимодействие следующих подсистем: потенциала активности (взаимодействие учебной мотивации и обучаемости), регуляции активности (соотношение спонтанного, импульсивного самоконтроля и произвольного контроля активности), динамики учебной активности (в индивидуальном соотношении творческой и исполнительской динамики в ситуациях образовательных взаимодействий), результата учебной активности (самооценки результатов обучения и удовлетворенности ими). Единицей исследования учебной активности является ее цикл – движение от потенциала к реализации и фиксации определенного промежуточного результата. В соответствии с указанной структурной моделью разработаны и прошли психометрическую проверку диагностические инструменты измерения учебной активности школьников и студентов [2; 3; 4].

В статье обобщаются результаты исследований эффектов учебной активности по отношению к интегральной индивидуальности школьников и студентов, выполненных автором в 1996–2016 гг. При этом опущены уже опубликованные результаты сравнения корреляционных и факторных структур учащихся с разным уровнем или стилем учебной активности, имеющие скорее теоретическое значение. Акцент сделан на сравнении профилей разноуровневых индивидуальных свойств соответствующих выборок в их развитии от младшего школьного к студенческому возрасту. На наш взгляд, подобная технология представления и интерпретации результатов интегрального исследования способствует раскрытию прикладного потенциала теории интегральной индивидуальности.

Участники исследования

В статье обобщаются результаты исследований, проведенных нами с 1996 по 2016 г. Участниками были школьники трех школ и двух вузов г. Перми.

Младшие школьники:

Данные получены в 1996 г. Первичная выборка составляла 340 второклассников трех общеобразовательных школ г. Перми (№ 116, 117, 134). 36 участников общей выборки были исключены по причине недостоверных или неполных данных. Затем по общему индексу учебной активности (в дальнейшем – УА) были выделены три выборки по 70 участников (активные, «нормативные», пассивные). Особое внимание уделялось уравниванию полового состава и повышению контраста выборок по индексу учебной активности. В этих целях из анализа исключались две «буферные» группы общей численностью 94 участника. В итоге анализировались структуры и профили индивидуальности 210 младших школьников.

Подростки и старшеклассники:

Данные получены спустя 6 лет, в 2002–2003 гг. в тех же трех школах г. Перми, в общей выборке – 291 учащийся восьмых и девярых классов. Из этой выборки по аналогичной для второклассников процедуре были выделены три выборки, контрастные по выраженности суммарного индекса учебной активности «Вопросника учебной активности». В каждой из этих трех выборок – по 80 участников. Данные 51 участника, попадавшие в «буферные зоны» по выраженности индекса учебной активности между группами активных, «нормативных» и пассивных, были исключены из последующего анализа профилей индивидуальности.

196 участников этой выборки (по 98 юношей и девушек) были участниками исследования 1996 г., т.е. развитие интегральной индивидуальности большей части нашей выборки изучалось лонгитудно.

Студенты:

Данные получены в 2013–2015 гг. Общая выборка составила 625 студентов дневной формы обучения различных вузов г. Перми. После проверки на многомерные выбросы, по Махаланобису, данные 98 участников исключены из последующего анализа. При этом анализ многомерных выбросов проводился дважды: 1) для наборов 93 пунктов опросника «Диагностика активности студента»; 2) для 70 пунктов «Вопросника учебной активности студента». В итоге дальнейший анализ проводился на выборке 527 студентов. Ниже приведены основные частотные характеристики этой выборки по пяти параметрам (факторам):

Пол участников: женщины – 381; мужчины – 146.

Образовательные учреждения: Пермский государственный национальный исследовательский университет (ПГНИУ) – 264 студента; Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет (ПГГПУ) – 263 студента.

Образовательный профиль участников: *гуманитарный* – 293 (55,6 %) – факультеты: юридический, психологический, психологии и педагогики детства, педагогики и методики начального образования, физической культуры; *математический* – 234 (44,4 %) – механико-математический факультет ПГНИУ и математический факультет ПГГПУ.

Степень обучения: «младшие» (первокурсники) – 159 (30,2 %); «средние» (третий курс обучения) – 150 (28,5 %); «старшекурсники» (пятикурсники и магистры) – 113 (21,4 %); студенты вторых и четвертых курсов («буферная» группа, удаленная в процессе анализа для усиления контраста между младшими, средними и старшими) – 105 (19,9 %).

Уровень учебной активности участников определялся по общему индексу «Вопросника учебной активности студента», в соответствии с ним были выделены три контрастные выборки: «пассивные» – 102 (19,4 %). Диапазон «сырых» баллов индекса УА: 14,62 – 27,0 баллов; «нормативные» – 104 (19,7 %). Диапазон индекса: 30,625 – 33,5 баллов; «активные» – 105 (19,9 %). Диапазон индекса УА: 37,125 – 48 баллов. Две «буферные» группы, введенные для повышения контраста между тремя выборками, – 216 (41,0 %). Их данные исключены из сравнительного анализа.



Инструментарий Диагностика учебной активности

У младших школьников для измерения отдельных компонентов и общего индекса учебной активности использовалась серия из 16 тестов и опросников, а также программа наблюдения учебной активности младшего школьника. Состав, психометрические исследования тестового перечня опубликованы [3], поэтому лишь перечислим его состав. Для измерения потенциала учебной активности использовались мотивационные опросники Н.Г. Лускановой и М.А. Матюхиной, а также тесты обучаемости «Проблемно-синтетическая методика» З.И. Калмыковой, субтест № 11 «Кодирование» теста WISC Д. Векслера в адаптации А.Ю. Панасюк и интеллектуальный фактор «В» теста СРQ Р. Кеттелла в адаптации Э.М. Александровской и И.Н. Гильяшевой. Самооценка способностей в обучении измерялась модифицированными графическими шкалами Т.В. Дембо.

Для диагностики регулятивного компонента учебной активности использовалась корректурная проба в цифровом и буквенном вариантах, «Тест отыскивания чисел» (Воронин, 1993; Люблинская, 1970). Для измерения когнитивной импульсивности – рефлексивности был использован «Тест сопоставления знакомых картинок (MFFT)» Дж. Кагана (Kagan, 1966, 1970). С помощью метода парных сравнений получена экспертная оценка диагностики проявлений произвольной саморегуляции, инициативы, самостоятельности и ответственности.

Измерение динамики учебной активности осуществлялось с помощью тестов «Решение уравнений» и «Составление слов» А.И. Крупнова и В.П. Прядеина. В целях измерения продуктивности и интеллектуальной эргичности в учебно-игровых ситуациях, близких младшим школьникам, применялся тест «Угадай картинку», по Ф.А. Мошер и Д.Р. Хорнсби.

Объективные параметры учебной результативности оценивались усредненными показателями текущей успеваемости учащихся (по математике, русскому языку и чтению за весь учебный год), а также с помощью экспертной шкалы обученности школьника, по А.К. Марковой. Удовлетворенность прожитым в школе днем измерялась с помощью модифицированного варианта графических самооценочных шкал Т.В. Дембо. Измерения проводились десятикратно в конце школьных занятий одновременно во всех 13 экспериментальных классах трех школ г. Перми.

В подростковой выборке для измерения учебной активности использовался «Вопросник учебной активности школьника» (ВУАШ), текст и психометрические характеристики которого публиковались неоднократно. Вопросник позволяет получить 11 шкал, в том числе 7 первичных и 4 агрегированных, включая суммарный индекс учебной активности [2].

Учебная активность студентов диагностировалась «Вопросником учебной активности студента» [1], разработанным на общих для детского и подросткового вариантов диагностики методологических основаниях. Опросник имеет 7 первичных шкал (учебная мотивация и самооценка обучаемости, контроль активности при учебных фрустрациях и контроль

реализации активности, исполнительская и творческая динамика учебной активности, результат активности) и 4 агрегированные (потенциал, контроль, динамика и суммарный индекс учебной активности).

Также использовался опросник «Диагностика активности студента», исследующий выраженность активности студента в пяти основных сферах жизнедеятельности (общения, созерцания, познания, рефлексии, активности в сфере предметной деятельности) [11].

Диагностика разноуровневых индивидуальных свойств

У второклассников с помощью нейрхронометра измерялись сила и лабильность (по КЧСМ) нервной системы, пластичность, экстраверсия и нейротизм (по опроснику В.Л. Каткова – Е.А. Силиной), темп и результативность познавательной активности (по Мошер – Хорнсби), интеллект и свойства личности по двенадцатифакторному опроснику SRQ Р. Кеттелла. Измерялись также личностная и ситуативная (школьная) тревожность по детской «Шкале реактивной и личностной тревожности» Спилбергера – Ханина (усреднение четырехкратных измерений). Также измерялся усредненный по четырем критериям индекс социометрического статуса параметрической социометрии.

«Подростковый» список параметров интегральной индивидуальности в целом сопоставим с параметрами младших школьников, это: сила и подвижность нервной системы, по Я. Стреляу, экстраверсия и нейротизм, по Г.Ю. Айзенку, уровень интеллекта, по Р. Кеттеллу и «Краткому отборочному тесту» Вандерлика в адаптации В.Н. Бузина, индекс оригинальности, по «Тесту вербальной креативности» Д. Гилфорда в адаптации Е.И. Щеплановой, 14 свойств личности, по подростковому опроснику Р. Кеттелла, ситуативная и личностная тревожность, по Спилбергеру – Ханину, усредненный индекс самооценки, по графическим шкалам Т. Дембо, самооценка, по Г.Н. Казанцевой, индекс агрессивности и враждебности, по опроснику А. Басса и А. Дарки, а также индекс социометрического статуса.

В студенческой выборке для диагностики свойств нейро- и психодинамики использовались «Личностный опросник» Грея – Уиллсона, краткая версия (ЛОГУК) в адаптации Г.Г. Князева и «Опросник формально-динамических характеристик поведения» FCB-TI Яна Стреляу, российская адаптация О. Митиной, Б. Завадского, Ю. Бабаева, Т. Менчук. В диагностике свойств личности использовались «Пятифакторный опросник личности» (вариант «большой пятерки») в адаптации А.Б. Хромова, «Полимодалный вопросник Я», по Л.Я. Дорфману, тест «Цель в жизни» (Purpose-in-Life Test, PIL) Д. Крамбо и Л. Махолика в адаптации Д.А. Леонтьева, больше известный как «Тест смысложизненных ориентаций», «Шкалы чувства связности» А. Антоновского в адаптации Е.А. Осина. Кроме того, использовалась «Шкала общего здоровья» Д. Гольдберг, фиксирующая эмоциональные нарушения в сфере психологического здоровья. Для диагностики тенденций поведения в группе использовалась методика «Q-сортировка тенденций поведения в группе» Х. Залена и Д. Штока, которая позволяет измерить выраженность



таких тенденций поведения в группе, как «зависимость – независимость», «общительность – необщительность», «принятие борьбы – избегание борьбы».

Отметим также, что в ходе реализации диагностической программы исследования использовалась индивидуальная расходная тестовая тетрадь «Студент-XXI» (вариант А), которая позволила унифицировать процедуру сбора эмпирического материала.

Таким образом, и у младших школьников, и у подростков, и у студентов в интегральном исследовании представлены уровни: индивидуальных свойств организма (нейродинамика), когнитивной подсистемы (психометрический интеллект и креативность), индивидуальных психических свойств (психодинамика) и свойств личности, а также уровень социально-психологических индивидуальных свойств (социометрия и тенденции поведения в группе).

Анализ данных

Анализ данных проведен с использованием статистических пакетов Statistica 10 корпорации StatSoft и SPSS 22 корпорации IBM Statistics.

Для построения и сравнения профилей многочисленных индивидуальных характеристик, измеренных в разных по диапазону шкалах, все диагностические переменные в «своих» общих выборках были линейно преобразованы, приведены к единому масштабу. Использовалось двухэтапное преобразование – сначала в z-оценки (среднее = 0; стандартное отклонение = 1), затем – в Т-баллы (среднее = 50, стандартное отклонение 10).

Для уточнения и демонстрации характера статистически достоверных различий и эффектов использовался t-критерий Стьюдента.

Эти достаточно простые методы анализа использованы для демонстрации возможностей анализа интегральных профилей индивидуальности обучающихся в контрастных по уровням учебной активности разновозрастных выборках.

Результаты

Профили средних значений разноуровневых индивидуальных характеристик обучающихся с различным уровнем учебной активности представлены на рис. 1–3, которые демонстрируют достаточно очевидные тенденции возрастной динамики развития профилей ИИ в возрастном диапазоне от 8 лет (второй класс обучения в школе) до 15 лет (8–9 классы) и 18–23 лет (студенты вузов).

В целях повышения объективности и облегчения интерпретации представленных на рис. 1–3 профилей было проведено сравнение (по критерию Стьюдента) средних значений разноуровневых характеристик интегральной индивидуальности младших школьников, подростков и студентов. Основная информация этих сравнений приведена в таблице.

**Процентное отношение значимых различий средних значений
разноуровневых индивидуальных свойств в разновозрастных группах
обучающихся, различающихся по уровню учебной активности**

Возрастные группы	Процент значимых различий средних значений (по Стьюденту) в контрастных по индексу учебной активности выборках			В среднем по возрасту
	Активные – Пассивные	Активные – Нормативные	Нормативные – Пассивные	
Младшие школьники, (n = 210)	45,50 %	22,70 %	18,20 %	28,80%
Подростки, (n = 240)	92,90 %	64,30 %	42,90 %	66,70%
Студенты, (n = 527)	82,60 %	60,10 %	69,60 %	70,77%

Прежде всего, отметим общую и достаточно очевидную тенденцию нарастания роли учебной активности по отношению к интегральной индивидуальности от младшего школьного возраста (8–9 лет, второй класс) к старшему подростковому возрасту (8–9 классы, 14–16 лет). Если профили наиболее контрастных по индексу учебной активности выборок младших школьников имеют 45,5 % значимых различий, то профили активных и пассивных подростков статистически достоверно различаются по 92,9 % параметров! При этом абсолютное большинство этих различий – при $p < 0,001$.

Если у младших школьников по 12 из 22 (55,4 %) разноуровневых индивидуальных свойств при сравнении активных, пассивных и «нормативных» школьников не обнаружено ни одного значимого различия (9 из них – по свойствам личности), то у подростков только по двум из двадцати восьми сравниваемых параметров таких различий нет.

Итак, по мере движения от младшего школьного к старшему подростковому возрасту значимость учебной активности в развитии индивидуальности резко возрастает. Наблюдается своеобразный парадокс: при очевидном и хорошо известном в возрастной психологии снижении значимости и роли учебной деятельности в развитии индивидуальности подростка значимость учебной активности резко нарастает. Это соответствует нашему пониманию психологических особенностей учебной деятельности (с ее доминантой социальной нормативности и воспроизведения социокультурного опыта) и учебной активности, которая раскрывает школьника и студента как субъекта, автора, инициатора и творца образовательных взаимодействий [2; 3]. Очевидно, что субъектные акценты социальных взаимодействий, активное участие в них, в том числе в обучении, наиболее привлекательны для подростков и юношества.

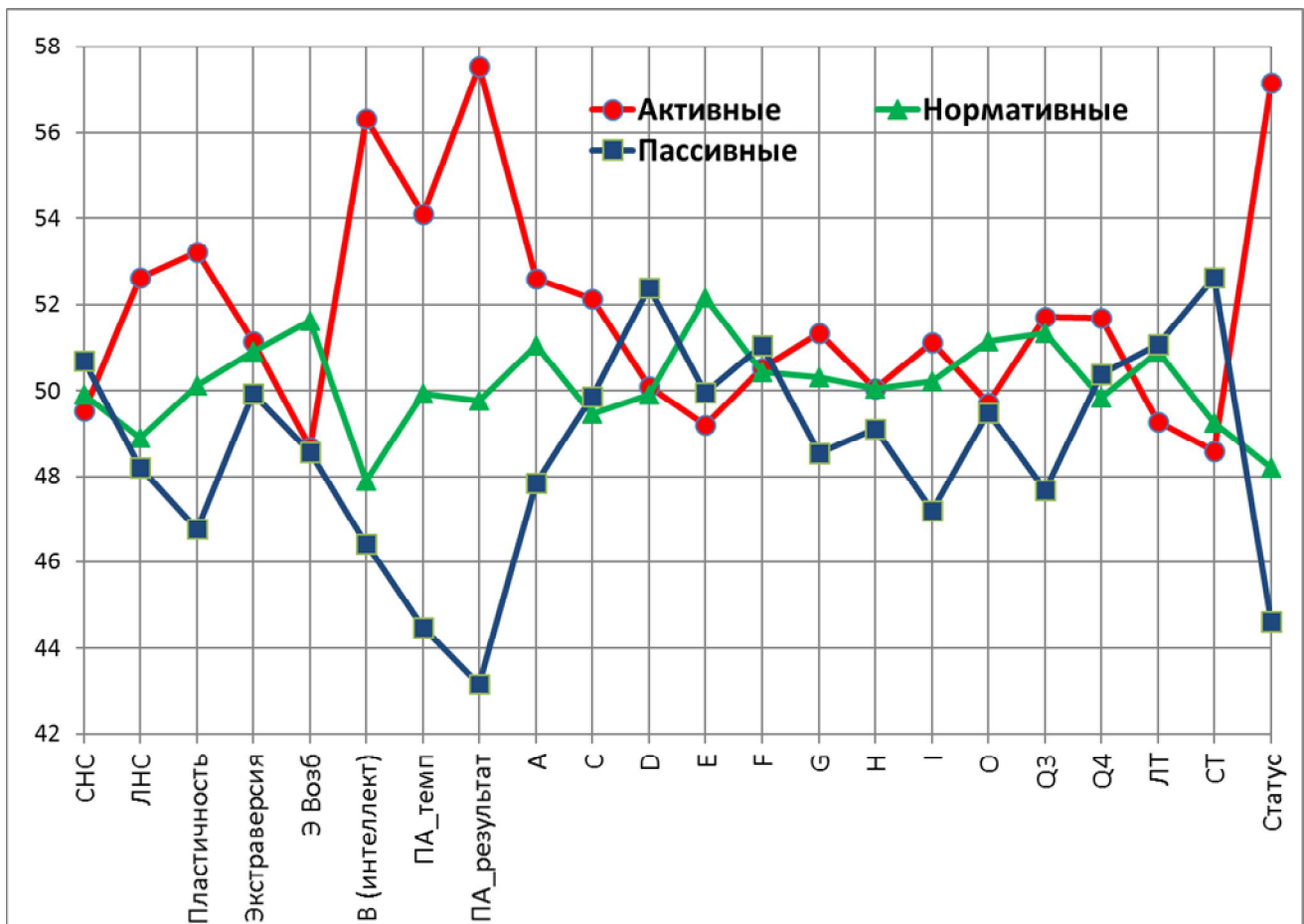


Рис. 1. Профили 22 разноуровневых индивидуальных характеристик второклассников с различным уровнем учебной активности ($n_1 = n_2 = n_3 = 70$)

Примечание: СНС – сила нервной системы; ЛНС – лабильность нервной системы; Пл – пластичность; Э/версия – экстраверсия; Э Возб – эмоциональная возбудимость; В – уровень интеллекта, фактор 12 PF, по Р. Кеттеллу; ПА_темп – темп познавательной активности; ПА_результат – эффективность познавательной активности; А, С, D – Q4 – личностные факторы двенадцатифакторного личностного опросника Р. Кеттелла (детский вариант); ЛТ – личностная тревожность; СТ – ситуативно-школьная тревожность, по Спилбергеру – Ханину (усреднение четырех измерений); Статус – усредненный по четырем критериям индекс социометрического статуса (параметрическая социометрия)

Для нас особенно значимы тенденции, обнаруженные в развитии индивидуальности от младшего школьного к подростковому возрасту. Как уже отмечалось, 196 школьников в составе младшей и подростковой выборок выявлены в ходе лонгитюда, с шестилетним интервалом измерения. То есть 196 школьников опрашивались сначала во 2-м классе обучения, а спустя 6 лет – когда они учились уже в 8–9 классах. Кроме того, состав переменных, наполняющих профили разноуровневых индивидуальных свойств, в младшей и подростковой выборках наиболее сопоставим.

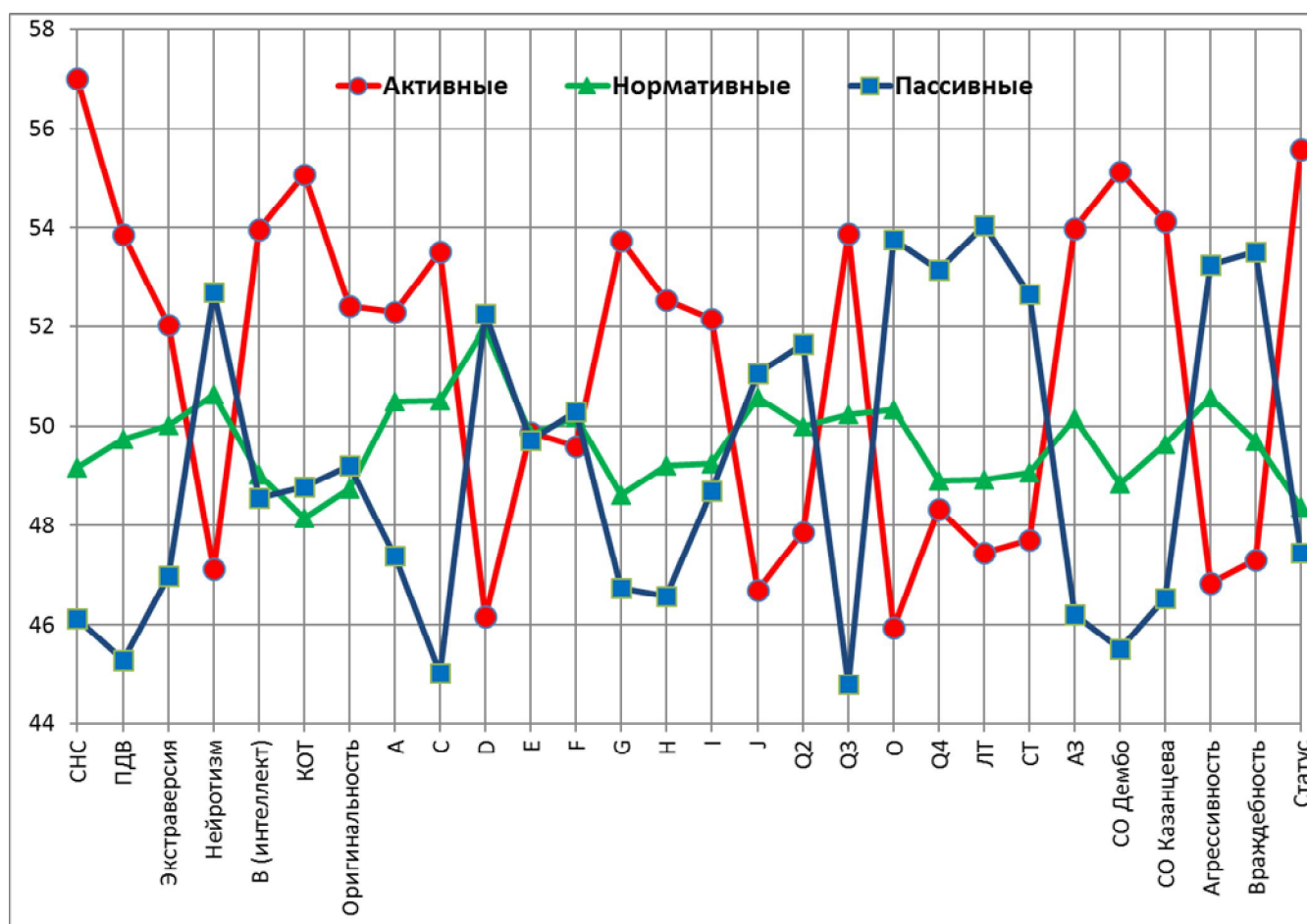


Рис. 2. Профили 28 разноуровневых индивидуальных характеристик подростков с различным уровнем учебной активности ($n_1 = n_2 = n_3 = 80$)

Примечание: СНС – сила нервной системы; ПДВ – подвижность нервной системы; Экстраверсия – экстраверсия, по Г. Айзенку; В – уровень интеллекта, по Р. Кеттеллу; КОТ – уровень психометрического интеллекта и обучаемости (Краткий отборочный тест); Ориг-ть (характеристика вербальной креативности по тесту Д. Гилфорда); А, С, D – Q4 – личностные факторы личностного опросника Р. Кеттелла (подростковый вариант); ЛТ – личностная тревожность; СТ – ситуативно-школьная тревожность, по Спилбергеру – Ханину, А3 – автономность по тесту «Автономность – зависимость в учебной деятельности» Г.С. Прыгина; СО Дембо – агрегированный индекс общей самооценки по 10 шкалам графических шкал Т. Дембо; СО Казанцева – самооценка, по Г.Н. Казанцевой; Агрессивность, Враждебность – индексы по тесту А. Басса и А. Дарки; Статус – усредненный по трем критериям индекс социометрического статуса (параметрическая социометрия)

Однако в студенческой выборке обнаруженные у подростков и старшекласников тенденции развития индивидуальности в зависимости от уровня учебной активности не только сохраняются, но и закрепляются (таблица; рис. 3): лишь по четырем из двадцати трех разноуровневых индивидуальных характеристик не обнаружены значимые различия. Большая часть этих нечувствительных к активности маркеров приходится на шкалы методики «Q-сортировка тенденций поведения в группе» Х. Залена и Д. Штока. В целом же профили наиболее активных, «нормативных» и пассивных

студентов различаются наиболее значимо, не менее чем по 69 % показателей («нормативные» – пассивные).

Итак, от младшего школьного к подростковому и студенческому возрастам профили интегральной индивидуальности обучающихся с различным уровнем учебной активности все более значимо различаются. Наибольший контраст при этом наблюдается в подростковом возрасте. Все это свидетельствует об очевидной и существенной роли учебной активности в развитии индивидуальности обучающегося, особенно в подростковом и юношеском возрастах.

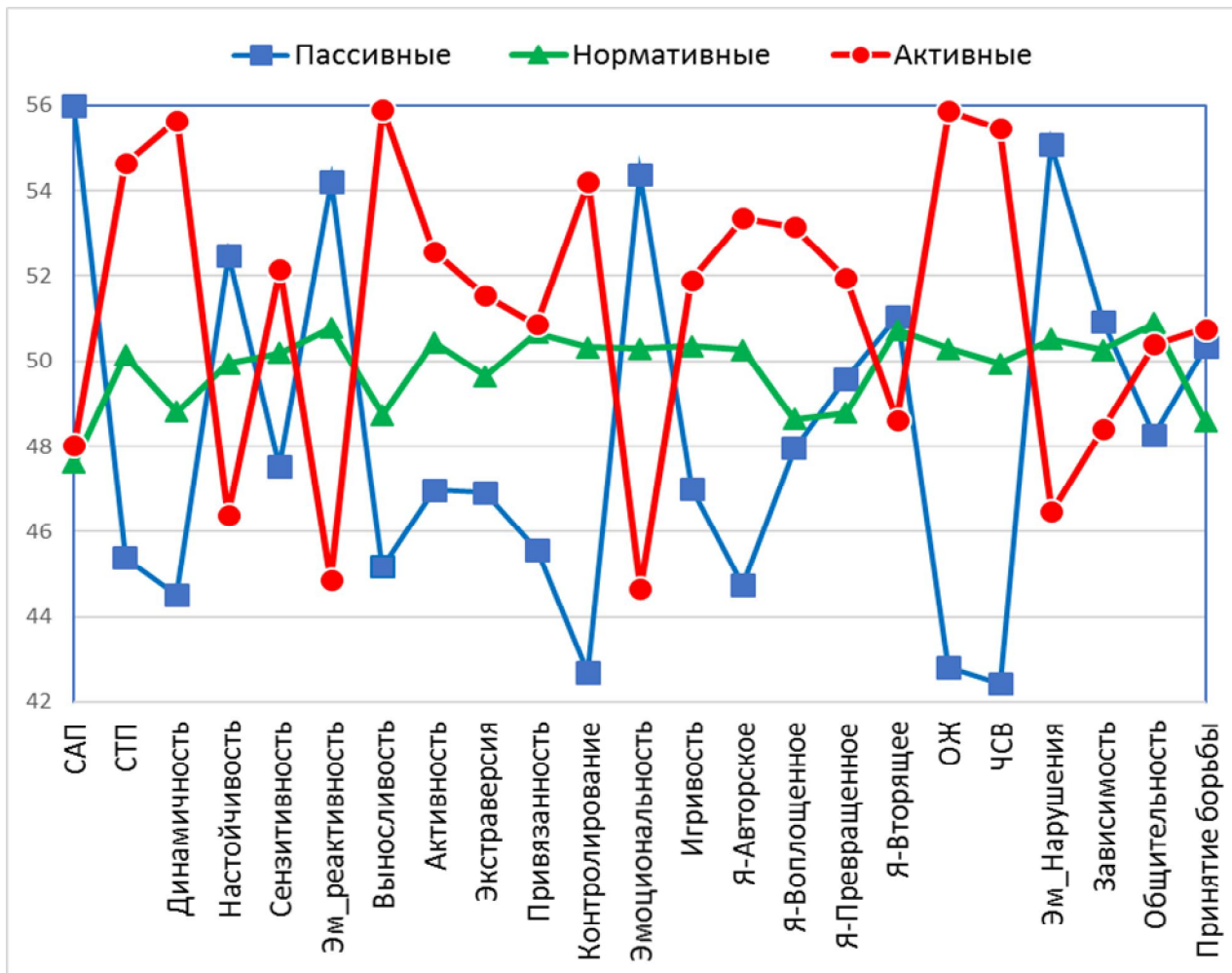


Рис. 3. Профили 23 интегральной индивидуальности студентов с различным уровнем учебной активности ($n_1 = 102$; $n_2 = 104$; $n_3 = 105$)

Примечание: САП и СТП – нейродинамические характеристики систем активации и торможения поведения, по Грей-Уиллсону; Динамичность – Активность – формально-динамические шкалы, опросник FCB-TI Я. Стреляу; Экстраверсия – Игривость – личностные факторы «большой пятерки», адаптация А.Б. Хромова; Я – Авторское, Воплощенное, Превращенное, Вторящее – модальности Я, по Л.Я. Дорфману; ОЖ – осмысленность жизни по тесту СЖО в адаптации Д. Леонтьева, ЧСВ – чувство связности, по А. Антоновски, адаптация Е. Осина; Эм_Нарушения – эмоциональные нарушения психологического здоровья, по Д. Голдберг; Зависимость, Общительность, Принятие борьбы – ролевые тенденции поведения в группе, по Х. Залену и Д. Штоку.

Какие уровни интегральной индивидуальности наиболее значимо различаются в зависимости от выраженности индекса учебной активности?

У младших школьников абсолютно лидируют два из них – уровень когнитивных характеристик (психометрический интеллект и познавательная активность) и социально-психологических свойств (представленный индексом социометрического статуса). Профили наиболее активных, «нормативных» и пассивных второклассников статистически достоверно различаются по всем параметрам этих уровней (рис. 1). При этом более высокий уровень учебной активности сопровождается более высоким интеллектом и познавательной активностью (в решении когнитивных задач тестов А.И. Крупнова и теста «Угадай картинку» Ф.А. Мошер и Д.Р. Хорнсби). Кроме того, активные младшие школьники отличаются большей лабильностью нервной системы, психодинамической пластичностью и самоконтролем (Q3).

Вероятно, учебная активность младшего школьника в значительной мере обусловлена характеристиками «нижних» уровней и подуровней интегральной индивидуальности – нейро- и психодинамикой, психометрическим интеллектом.

Очевидно и то, что разный уровень учебной активности дает совершенно различный социальный статус, и картина здесь прямо пропорциональная – более высокая учебная активность дает более высокий социальный статус младшего школьника.

У подростков эта картина сохраняется: уровень социально-психологических характеристик индивидуальности среди «лидеров» по числу и значимости различий. При этом наиболее высокий социальный статус сохраняют самые активные в учебе школьники (около 56 стандартизованных Т-баллов!). А вот «нормативные» и пассивные подростки по статусу уже не различаются. Кроме того, наиболее активные отличаются меньшей, чем другие выборки, агрессивностью и враждебностью в общении (рис. 2).

Кроме того, наиболее активные и пассивные подростки сильно различаются по нейро- и психодинамике, а также по когнитивным характеристикам ($p < 0,001$). При этом сильная и подвижная нервная система в сочетании с экстраверсией, эмоциональной стабильностью, более развитыми психометрическим интеллектом и обучаемостью дают очевидные преимущества для реализации субъектных устремлений в обучении.

В отличие от младших школьников, у старших подростков различный уровень учебной активности сочетается со статистически различным профилем свойств личности. При этом преимущества – в пользу более активных. Они отличаются большей доброжелательностью (А), уверенностью в себе (С и общая самооценка, по Дембо и Казанцевой), менее импульсивны (D) и лучше контролируют поведение (Q3), более добросовестны и ответственны (G), самодостаточны и автономны (Q2; A3). Наконец, у более активных подростков – очевидные преимущества в эмоциональной сфере: ниже тревожность (O; CT; LT), напряженность и фрустрированность (Q4).

У студентов с различной учебной активностью профили средних значений разноуровневых индивидуальных свойств также значительно



различаются (рис. 3). Различия достаточно очевидны по всем уровням: нейродинамике (особенно по системе торможения поведения, которая с ростом УА выражена сильнее), по всем параметрам свойств темперамента (опросник FCB-Ti, по Я. Стреляу), по четырем из пяти факторов «большой пятерки», модальности «Я-Авторское» (что соответствует сути учебной активности как выражения «меры субъектности», самодетерминации в учебной сфере). Впрочем, по трем другим модальностям «Я» таких явных различий не обнаружено. Наиболее сильно, фактически зеркально, три профиля расходятся по явным параметрам психологического здоровья – осмысленности жизни, чувству связности и эмоциональным нарушениям здоровья, а также по близким к ним шкалам «большой пятерки» (нейротизм, контроль, игривость). Возможно, все эти показатели образуют единый паттерн характеристик психологического здоровья студента, тесно связанный с его учебной активностью.

По параметрам, характеризующим аспекты межличностных взаимодействий, профили трех групп различаются меньше (экстраверсия, зависимость – автономность, общительность и принятие борьбы в конфликте). Когнитивные характеристики в этом исследовании не были получены.

Все средние значения профилей (даже у пассивных) находятся в зоне статистической нормы (40–50 Т-баллов), но очевидные преимущества в развитии индивидуальности имеют те студенты, у которых диагностирован более высокий уровень учебной активности.

Очевидно, что по большинству параметров нейродинамического, формально-динамического и личностного уровней ИИ активные, «нормативные» и пассивные студенты значительно различаются. Разный уровень учебной активности в нашем исследовании соответствует разному профилю и, возможно, типу интегральной индивидуальности. *Очевидно, следует говорить об индивидуальности активного и пассивного студента.* Результаты свидетельствуют о значительном влиянии учебной активности на индивидуальность студента. Впрочем, эта закономерность, обнаруженная у младших школьников, резко усиливается у подростков и закрепляется в юности.

Не следует, конечно, упускать из виду и обратные влияния (систем активации и торможения поведения, формально-динамических характеристик), а также интеллекта на учебную активность. Соответствующие связи и эффекты могут быть обнаружены. Однако в целом картина достаточно очевидна.

Выводы

1. В исследованиях интегральной индивидуальности наблюдается определенная редукция интегральности к структурам взаимосвязей индивидуальных свойств и некоторое противопоставление *совокупности* разноуровневых свойств и их выраженности особенностям и характеру *взаимосвязей* этих свойств. Такая «корреляционная редукция» ограничивает, а порой отделяет фундаментальные интегративные модели от психологической

практики применения интегрального подхода в образовании, бизнесе, спорте, профориентации и других сферах жизнедеятельности.

2. Интегральный подход позволяет построить обоснованный *профиль индивидуальности*, содержащий ограниченную выборку разноуровневых свойств, целостно характеризующих индивидуальность. В практической психологии наиболее востребованным может стать обнаружение и демонстрация эффектов определенных системообразующих звеньев, средовых или «внутренних» факторов по отношению к учебным, спортивным или производственным достижениям, а также сравнение профилей индивидуальности в зависимости от этих факторов. Между тем сопоставление профилей разноуровневых свойств в силу указанной «редукции» в интегральных исследованиях скорее исключение, чем правило.

3. Выявление структурных закономерностей организации интегральной индивидуальности может и должно сочетаться с изучением профилей выраженности ее разноуровневых свойств. На наш взгляд, возможно и продуктивно совмещение традиционно фундаментальных исследований *структуры* интегральной индивидуальности с изучением и представлением *ее профилей* и эффектов определенных феноменов (например, активности индивидуальности) на выраженность отдельных компонентов и подсистем.

4. Не только стиль, пол или гендер, но и общий уровень выраженности ряда феноменов способны определять структуру и профиль индивидуальности. К таким феноменам относится уровень активности в определенной сфере жизнедеятельности, например, уровень учебной активности обучающегося.

5. По мере движения от младшего школьного к старшему подростковому возрасту значимость учебной активности в развитии индивидуальности возрастает. Наблюдается своеобразный парадокс: при очевидном и хорошо известном в возрастной психологии снижении роли учебной деятельности в развитии индивидуальности подростка значимость учебной активности резко нарастает. Такая картина является эмпирическим подтверждением соотношения учебной деятельности с ее доминантой социальной нормативности и воспроизведения социокультурного опыта и учебной активности, которая раскрывает школьника и студента как субъекта, автора, инициатора образовательных взаимодействий.

6. В студенческом возрасте различный уровень учебной активности соотносится с различным профилем индивидуальности. Если у старших подростков «нормативные» и пассивные школьники были скорее сходны, чем различны, у студентов все три профиля статистически достоверно различаются по принципу: разный уровень учебной активности – качественно разный профиль интегральной индивидуальности.

7. Как у школьников, так и у подростков наиболее значимые различия профилей обнаружены на уровнях когнитивных и социально-психологических характеристик. Во всех трех возрастных нишах обнаружены значительные различия по свойствам нейро- и психодинамики (темперамента), а также когнитивных характеристик. Кроме того, к подростковому возрасту



наблюдается резкий, скачкообразный рост различий профилей по свойствам личности, который сохраняется и закрепляется у студентов.

8. И у младших школьников, и у старших подростков, и у студентов наиболее высокий уровень учебной активности приводит к наиболее благоприятному профилю интегральной индивидуальности в целом и отдельных его уровней в частности. Данный факт убедительно демонстрирует обычно незримые, скрытые преимущества действительно активных учащихся и студентов, которые становятся долговременными ресурсами их дальнейшего развития.

Список литературы

1. Активность, ценностная направленность и психологическое здоровье студенчества / под ред. А.А. Волочкова. – Пермь: Изд-во Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-та, 2015. – 200 с.
2. Волочков А.А. Активность субъекта бытия: Интегративный подход / Перм. гос. пед. ун-т. – Пермь, 2007. – С. 5–6.
3. Волочков А.А. Активность субъекта сферы жизни: теоретическая модель и эмпирика (на примере профессиональной активности учителя) // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2010. – Т. 7, № 1. – С. 12–45.
4. Волочков А.А. Интегративный подход в диагностике универсальных учебных действий // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. – 2012. – № 19 (278). – С. 58–67.
5. Волочков А.А., Митрофанова Е.Н. Активность индивидуальности: понятие и структура // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. – 2016. – Вып. 4(28). – С. 64–75.
6. Вяткин Б.А., Дорфман Л.Я. Теория интегральной индивидуальности В.С. Мерлина: история и современность // Образование и наука. – 2017. – Т. 19, № 2. – С. 145–160.
7. Вяткин Б.А., Щукин М.Р. Об интеграции теорий и подходов к целостному познанию человека // Вестник Удмуртского университета. Серия: Философия, психология, педагогика. – 2016. – Т. 26, вып. 2. – С. 47–57.
8. Дорфман Л.Я. Метаиндивидуальный мир: методологические и теоретические проблемы. – М.: Смысл, 1993. – 456 с.
9. Дорфман Л.Я. О некоторых перспективах дальнейшего развития теории интегральной индивидуальности // Вестник ПГГПУ. Серия 1. Психология. – 2008. № 1–2.
10. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. – М.: Педагогика, 1986.
11. Попов А.Ю., Волочков А.А. Структура и психологическая диагностика активности студента. – Пермь: ПГГПУ, 2015. – 152 с.
12. Психология интегральной индивидуальности: Пермская школа / сост. Б.А. Вяткин, Л.Я. Дорфман, М.Р. Щукин. – М.: Смысл, 2011. – 636 с.
13. Субъектный подход в психологии / под ред. А.Л. Журавлева, В.В. Знакова, З.И. Рябикиной, Е.А. Сергиенко. – М.: Ин-т психологии РАН, 2009.
14. Толочек В.А. Проблемы стилей в психологии: Историко-теоретический анализ. – М.: Ин-т психологии РАН, 2013.

УДК 159.953

Дериш Федор Валерьевич
аспирант кафедры общей и клинической психологии

*ФГБОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Пермь, Россия
614990, Пермь, Букирева, 15, +7 (342) 239-66-60
e-mail: fedor.derish@gmail.com*

СЕССИЯ КАК ФАКТОР АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОТИВАЦИИ В СВЯЗИ С УСПЕШНОСТЬЮ ОБУЧЕНИЯ

Fedor V. Derish
assistant of the Department of General and Clinical Psychology

*Federal State Budget Educational Institution of Higher Education
«Perm State University»
15, Bukireva st., 614990, Perm, Russia,
e-mail: fedor.derish@gmail.com*

SESSION AS A FACTOR OF ACADEMIC MOTIVATION AND SUCCESS OF STUDYING

Аннотация. Статья посвящена изучению влияния сессии и результатов обучения на академическую мотивацию. Выборка состоит из 41 студента первого курса факультета психологии ПГГПУ, в возрасте 17–21 года (87 % девушек). Для достижения цели исследования и проверки гипотез использовался опросник «Шкалы академической мотивации» (в адаптации Т.О. Гордеевой), в качестве показателя успешности обучения использовался средний балл сессии. Для математической обработки полученных результатов использовались сравнительный анализ средних значений с помощью t-критерия Стьюдента, множественный регрессионный анализ и моделирование структурными уравнениями (путевой анализ). Результаты показывают, что, во-первых, сессия как общий фактор влияет на уровень академической мотивации в сторону интернализации, и, во-вторых, мотивация перед первой сессией слабо влияет на ее результаты, а результаты первой сессии влияют на академическую мотивацию.

Ключевые слова: академическая мотивация; успешность обучения; сессия.

Abstract. The current study is about how the first session in the university and its results determinate a level of academic motivation. The sample consists of 41 students of the Perm State Humanitarian Pedagogical University, age 18–21 years



(87 % female). In the research was used the survey “Scales of academic motivation”, grade point average (GPA). The data were processed by t-test, multiple regression analysis and path analysis with modeling structure equations. The study contains results about positive influence of session at internal academic motivation.

Key words: academic motivation; success of studying; examine session; grade point average.

Повышение уровня образования в целом считается одним из основных факторов улучшения благосостояния в большинстве стран мира. Уровень образования связан с успешностью в обучении, повышение которой является основной задачей совершенствования образования. Такая успешность является крайне важным критерием эффективности функционирования образовательных систем, что отражается, например, в создании различных крупных международных проектов [30; 31], посвященных всестороннему исследованию проблемы детерминантов академических достижений.

Обучение является многогранным процессом, в котором успешность в обучении является одним из наиболее часто изучаемых предметов в науках об образовании [12; 14; 18; 19; 23; 25; 27]. Среди детерминантов успешности обучения наиболее общими характеристиками образовательного процесса выделяют внешние (например, организационно-эргономические и дидактические) и внутренние (физиологические, психические и психологические) факторы.

При изучении причин, лежащих в основе межиндивидуальных различий успешности обучения, выделяют два типа психологических факторов: когнитивные (например, показатели различных тестов интеллекта, обучаемость), выражающиеся в степени развития познавательных процессов [15; 22]; некогнитивные – личностные, саморегуляционные, мотивационно-потребностные и другие характеристики [4]. Если по первому фактору имеется достаточно большое количество эмпирических данных, позволяющих прогнозировать уровень достижений в различных сферах жизнедеятельности (в том числе в обучении), то второй фактор изучен в меньшей степени.

Поиск предикторов успешности обучения ведется в сфере личности при изучении диспозиционных черт и свойств личности, среди которых преимущество отдается учебной мотивации, роль которой изучается в рамках различных теорий и моделей [1; 2; 13; 17; 19].

Модели академической мотивации

Под академической мотивацией принято рассматривать систему мотивов, способов и стратегий регуляции выполнения учебной деятельности, а также совокупность факторов (или причин), характеризующих побуждение, направленность и активность в поведении человека.

Существует достаточно большое количество различных классификаций мотивов (Л.И. Божович, А.К. Маркова, П.М. Якобсон, М.В. Матюхина), моделей (например, потребностная модель Т.О. Гордеевой) и теорий мотивации (например, иерархическая теория самодетерминации Э. Диси и Р. Райана,

теория достиженческих целевых ориентаций Э. Эллиота). В отечественных классификациях мотивов прослеживается традиционное противопоставление внутренней и внешней мотивации, где для внутренней характерно сосредоточивание интереса индивида на самой деятельности, а для внешней – отношение к деятельности как к условию достижения других, не связанных с ней, целей [4].

В разработанной Э. Дисси и Р. Райном теории самодетерминации [24] такое противопоставление преодолевается за счет выделения качественно различных типов внешней мотивации, в которой можно выделить четыре типа регуляции (экстернальная, интроецированная, идентифицированная и интегрированная). Преобладание той или иной регуляции зависит от степени фрустрации потребности в автономии, понимаемая как стремление индивида быть источником своей активности, быть свободным в управлении и планировании своих действий [7; 24].

В рамках теории самодетерминации Т.О. Гордеевой была разработана потребностная модель мотивации, в которой были выделены три типа мотивации: внутренняя, представленная мотивами, исходящими от особенностей деятельности; автономная, определяющаяся сознательно выбранными личностно значимыми целями и характеризующаяся поддержкой потребности учеников в автономии и компетентности; контролирующая, которая определяется требованиями и, исходящими от значимого окружения. В каждом типе мотивации выделяются несколько подтипов мотивов, которые в разной степени побуждают и регулируют деятельность индивида [4].

Наиболее позитивными для развития личности и наиболее продуктивными для учебной деятельности являются внутренняя и внешняя автономная мотивации. Преобладание деятельностных и личностных мотивов положительно сказывается на психологическом благополучии, проявляющемся в переживании эмоций радости, общей удовлетворенности собой и жизнью. Источником контролирующей мотивации считаются неэффективные формы взаимодействия с другими людьми, которые, к примеру, управляя трудовой деятельностью или процессом обучения, фрустрируют потребности субъекта в автономии и уважении. У обучающихся контролирующая мотивация соотносится с неуспеваемостью и низкой успешностью в обучении, меньшим упорством и большим избеганием деятельности [8; 9; 11; 12].

Исследование академической мотивации, ее вклада в успешность обучения считается особенно перспективным в связи с большей возможностью воздействия по сравнению со слабо изменяемыми когнитивными способностями [21].

Успешность обучения и академическая мотивация

В понятие успешности обучения в вузе входят баллы различных промежуточных рейтингов, оценок по результатам сессий, а также победы на профильных олимпиадах, результаты научно-исследовательской деятельности. Несмотря на это, значение для системы образования и самих



студентов имеют результаты экзаменов, которые традиционно проходят в форме сессий.

В современном образовании пятибалльная шкала по сути своей свелась к трехбалльной, ввиду организационных и культурно-исторических причин. Школьные учителя применяют оценки в качестве внешних мотивов, поддерживая желательное поведение, а не только для оценивания знаний, качества результата деятельности и успеваемости [20]. Также учителя завышают оценки, исходя из своей симпатии к некоторым ученикам ввиду их личностных особенностей. Так, оценка становится зависимой от межличностных отношений с учителем, приобретая необъективный характер. Все это оставляет след на мотивационном профиле и поведении школьников. Сформированные представления об обучении и стратегии учебной деятельности переносятся на следующие ступени образования. В профессиональном образовании преподаватели в меньшей степени используют оценки для формирования каких-либо качеств, но также на их оценивание оказывают факторы, напрямую не связанные с учебной деятельностью.

Несмотря на минусы школьных и вузовских оценок, они являются популярными в исследованиях как у нас в России [1; 12], так и за рубежом, где используется стандартный показатель GPA (Grade Point Average) – среднее арифметическое успеваемости по трем последним семестрам [26]. Некоторые авторы считают его несовершенным в свете различных особенностей такого оценивания (субъективность оценивания, смещение к верхней границе и т.п.). Учитывая недостатки данного показателя, средний балл (в том числе GPA) рассматривается как шкала, отражающая хорошую надежность [18; 28] и достаточный уровень критериальной валидности [27]. Поэтому усредненный балл успешно используется в качестве показателя учебных достижений в исследованиях, посвященных проблемам академической мотивации [8].

В недавних российских исследованиях [5; 10] было показано, что для успешности обучения становятся важными личностные характеристики, обеспечивающие продуктивное применение собственных когнитивных способностей. В традиционных системах обучения академическая мотивация имеет тенденцию к снижению роли внешних и внутренних мотивов и повышению амотивации [14]. Однако в отечественных исследованиях академической мотивации было показано, что именно внутренние мотивы хорошо прогнозируют успешность обучения у школьников [10] и студентов [16]. Так, в исследовании Т.О. Гордеевой и Е.А. Шепелевой с помощью структурного моделирования определено, что внутренняя мотивация как общий фактор вносит значимый вклад в успешность обучения. В диссертационном исследовании В.В. Гижицкого было доказано, что между внутренней мотивацией и успешностью обучения в роли медиатора выступают различные стратегии обучения [1].

В структуре академической мотивации наиболее продуктивной являются внутренние мотивы. Так, в исследовании Т.О. Гордеевой и Е.Н. Осина внутренняя учебная мотивация оказалась связанной со средним баллом

успеваемости на протяжении четырех сессий ($r = 0,22-0,27$) [8]. Внешние мотивы, так же как и внутренние, вносят вклад в успешность обучения, но уже в меньшей степени. Мотивация самоуважения, входящая во внешнюю автономную мотивацию, связана с GPA через мотивационно-регуляционные свойства, например, через настойчивость (упорство) в достижении более высоких результатов в учебе у старшеклассников [3].

Сессия как фактор личностных изменений

Успешность обучения анализируется на основе оценок преподавателей, полученных студентами во время специально организованного периода времени – сессии. Она является наиболее насыщенным и важным событием в жизни студента, так как в его восприятии именно результаты сессии определяют будущее его обучения. Значимость такого события отражается на психофизиологических и физиологических параметрах организма. В подобных исследованиях внимание уделяется психическим и физиологическим процессам и состояниям, нежели личностным чертам и свойствам.

Наиболее сильное влияние на студента при прохождении сессии отмечается на младших курсах, особенно это заметно у первокурсников во время первой сессии. Первая сессия служит своеобразной точкой отсчета для академической мотивации, где регуляция учебной деятельности определяется не столько личностными чертами, сколько отношением к отдельным предметам, формируемым преподавателями и условиями обучения. После сессии студенты переосмысливают способы и стратегии обучения, оценив затраченные ресурсы в процессе прохождения экзаменов, что отражается на мотивации учебной деятельности, и в таком ракурсе имеют долгосрочный вклад в академическую мотивацию.

Баллы, полученные на экзаменах, являются оценкой знаний и способностей студентов. Первая сессия является первым подобным опытом, после получения которого студент может оценить свою компетентность, степень соответствия своих ожиданий, эмоциональных переживаний и затраченных ресурсов полученным результатам. Такой опыт становится паттерном учебной деятельности и способствует более адекватной подготовке к последующим сессиям.

Таким образом, работа посвящена исследованию связи сессии и ее результатов с академической мотивацией студентов в связи с успешностью обучения. Было выдвинуто две гипотезы. Первая сессия как фактор окажет долговременный мотивирующий эффект на личность студента, что будет отражено в повышении выраженности академической мотивации и связи с результатами сессии. Вторая гипотеза состоит из предположения, что внутренняя академическая мотивация предопределяет результаты сессии, так как мотивация является наиболее надежным показателем успешности обучения [4; 13].

Выборка и методы исследования

В исследовании приняли участие 41 студент первого курса психологического факультета Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета, из них 7 студентов не прошли экзаменационные



испытания и были отчислены. Итоговая выборка составила 34 студента в возрасте 17–21 лет ($M = 18,3$; $SD = 0,83$), из них 85 % девушек. Измерение академической мотивации производилось за месяц до начала сессии и спустя месяц после окончания сессии. Для контроля эффекта сессии был произведен третий срез спустя месяц после второго среза, за месяц до начала летней сессии. Исследование проведено по квазиэкспериментальному плану, где сессия является естественным независимым от исследователя фактором. Особенностью дизайна исследования является отсутствие контрольной группы ввиду методологических и организационных ограничений и предпочтений.

Для диагностики учебной мотивации использовался опросник «Шкалы академической мотивации» в адаптации Т.О. Гордеевой [6]. Опросник является адаптацией одной из методик, разработанных Р. Валлерандом и коллегами, и направлен на измерение типов академической мотивации [29]. Опросник предлагает респондентам выразить свое согласие с пунктами по четырехбалльной шкале Ликерта. В качестве показателей успешности в обучении использовался средний балл по результатам сессий – отдельно для первой (зимней), отдельно для второй (летней).

Для проверки гипотез использовались несколько статистических методов анализа данных. С целью оценки степени различий в выраженности параметров академической мотивации, показателей успешности в обучении разных срезов применялся сравнительный анализ с помощью *t*-критерия для зависимых выборок. Используемый критерий также применялся для сравнения экспериментального и контрольного среза. Для оценки особенностей связи показателей академической мотивации и результатов сессии использовался множественный регрессионный анализ методом наименьших квадратов и моделирование структурными уравнениями (путевой анализ). При обработке данных применялся программный пакет статистических анализов SPSS 21.0 и модуль моделирования структурными уравнениями AMOS 19.0.

Результаты и их обсуждение

Перед описанием результатов сравнительного анализа стоит обратить внимание на уровень выраженности академической мотивации относительно их абсолютных значений (см. таблицу). В профиле студентов ведущими типами мотивации оказались познавательная мотивация, мотивация достижения, саморазвития и самоуважения, несколько менее выраженной оказалась интроецированная мотивация и наименее выраженными – экстернальная мотивация и амотивация. Средние значения уровня мотивации оказались сходными с психометрическими свойствами опросника академической мотивации [6].

Студентам присуще преобладание внутренних мотивов, связанных со стремлением к получению новых знаний, ощущением роста своей компетентности и переживанием чувства уважения к себе. Первокурсники настроены на получение новых знаний, объективно высоких результатов

учебной деятельности и в целом обладают позитивными ожиданиями от процесса обучения.

На первом этапе проверялась гипотеза о влиянии фактора сессии на уровень академической мотивации посредством сравнения трех срезов академической мотивации. Для этого был использован t-критерий Стьюдента для зависимых выборок. В результате сравнительного анализа были обнаружены достоверные различия значений внутренних и внешних типов академической мотивации (см. таблицу).

Таблица 1

Результаты попарного сравнения средних значений академической мотивации в группе студентов первого курса психологического факультета с помощью t-критерия для зависимых выборок

№	Показатели (n=33)	Среднее ариф.		t-критерий	Уровень знач. p
		1 срез	2 срез		
1	Познавательная мотивация	4,13	4,36	-2,667	,012 *
2	Мотивация достижения	3,40	3,73	-2,995	,005 **
3	Мотивация саморазвития	3,83	4,14	-2,924	,006 **
4	Мотивация самоуважения	3,58	3,91	-2,640	,013 *
5	Интроецированная мотивация	3,09	3,33	-2,005	,053
6	Экстернальная мотивация	2,52	2,58	-,511	,613
7	Амотивация	1,42	1,34	1,173	,250
	n=34	2 срез	3 срез		
1	Познавательная мотивация	4,33	4,22	1,394	,173
2	Мотивация достижения	3,67	3,63	,509	,614
3	Мотивация саморазвития	4,08	4,06	,159	,875
4	Мотивация самоуважения	3,86	3,75	,674	,505
5	Интроецированная мотивация	3,22	3,02	1,823	,077
6	Экстернальная мотивация	2,47	2,35	1,087	,285
7	Амотивация	1,36	1,37	-,210	,835
	n=33	1 срез	3 срез		
1	Познавательная мотивация	4,12	4,15	-,344	,733
2	Мотивация достижения	3,38	3,63	-2,608	,013 *
3	Мотивация саморазвития	3,86	4,08	-2,150	,038 *
4	Мотивация самоуважения	3,64	3,86	-1,476	,148
5	Интроецированная мотивация	3,15	3,10	,420	,677
6	Экстернальная мотивация	2,56	2,52	,422	,675
7	Амотивация	1,42	1,47	-,605	,549

Примечание: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$; 1 срез – измерение до первой сессии; 2 срез – измерение после первой сессии; 3 срез – измерение до второй сессии (после 2 среза).



В результате сравнения уровня мотивации до и после сессии отмечается увеличение внутренней мотивации, представленной мотивами познания, достижения в учебной деятельности, мотивами саморазвития. Внешняя мотивация, представленная мотивами самоуважения и интроецированными мотивами, также увеличилась после сессии. Увеличение интроецированной мотивации отмечается на уровне тенденции ($p = 0,053$).

После первой сессии и перед второй отмечается некоторое снижение интроецированной мотивации ($p = 0,08$). По другим типам мотивации достоверных различий получено не было, что указывает на то, что во время посещения занятий (лекций, семинаров и т.п.) и выполнения учебных поручений не происходит существенного изменения выраженности академической мотивации.

Для оценки долговременности эффекта сессии был проведен сравнительный анализ типов академической мотивации перед первой и второй сессиями. Наиболее существенно изменились два типа внутренней мотивации – мотивация достижения и мотивация саморазвития.

Таким образом, у студентов после первой сессии преобладает стремление к самостоятельному достижению наилучших результатов учебной деятельности, характеризующееся получением удовольствия от осознания собственного роста и развития и сопровождающееся ощущением собственной эффективности и уважением к себе за полученные результаты.

На втором этапе для проверки гипотезы о влиянии вариативности академической мотивации на результаты сессии использовался множественный регрессионный анализ. Анализировались функциональные связи показателей типов академической мотивации перед первой и второй сессией со средними баллами по первой и второй сессиям соответственно.

Были построены регрессионные модели, где в качестве предикторов выступили типы академической мотивации, а зависимыми переменными – средний балл по первой и по второй сессией. Построенные модели имели слабые объяснительные параметры и, таким образом, вторая гипотеза не нашла своего подтверждения. Отсутствие такой зависимости может быть объяснено с трех позиций: 1) функциональная связь между результатами сессии и академической мотивацией опосредована либо стратегиями обучения [1] либо более обобщенными личностными свойствами и чертами; 2) ошибка измерения, связанная с (а) посторонними факторами: субъективность оценки преподавателя, преобладание внутренней мотивации у студентов (когда как результаты сессии являются характеристиками внешних требований), особенности совладания с экзаменационным стрессом; (б) спецификой измерительного инструмента – вероятно, опросник академической мотивации более чувствителен к процессу учебной деятельности, нежели к ее результатам; (в) небольшой выборкой студентов-первокурсников.

На третьем этапе в связи с обнаруженным эффектом сессии проверялась гипотеза о влиянии успешности обучения, выраженной в среднем балле за сессию, на академическую мотивацию. Для оценки степени влияния результатов первой сессии на академическую мотивацию были построены

путевые модели, в которых оценка расхождения параметров моделей с исходными данными происходила с помощью метода максимального подобия.

Модель (см. рисунок), построенная для объяснения связи академической мотивации и успешности обучения в данной группе, обладает наиболее приемлемыми индексами согласия¹.

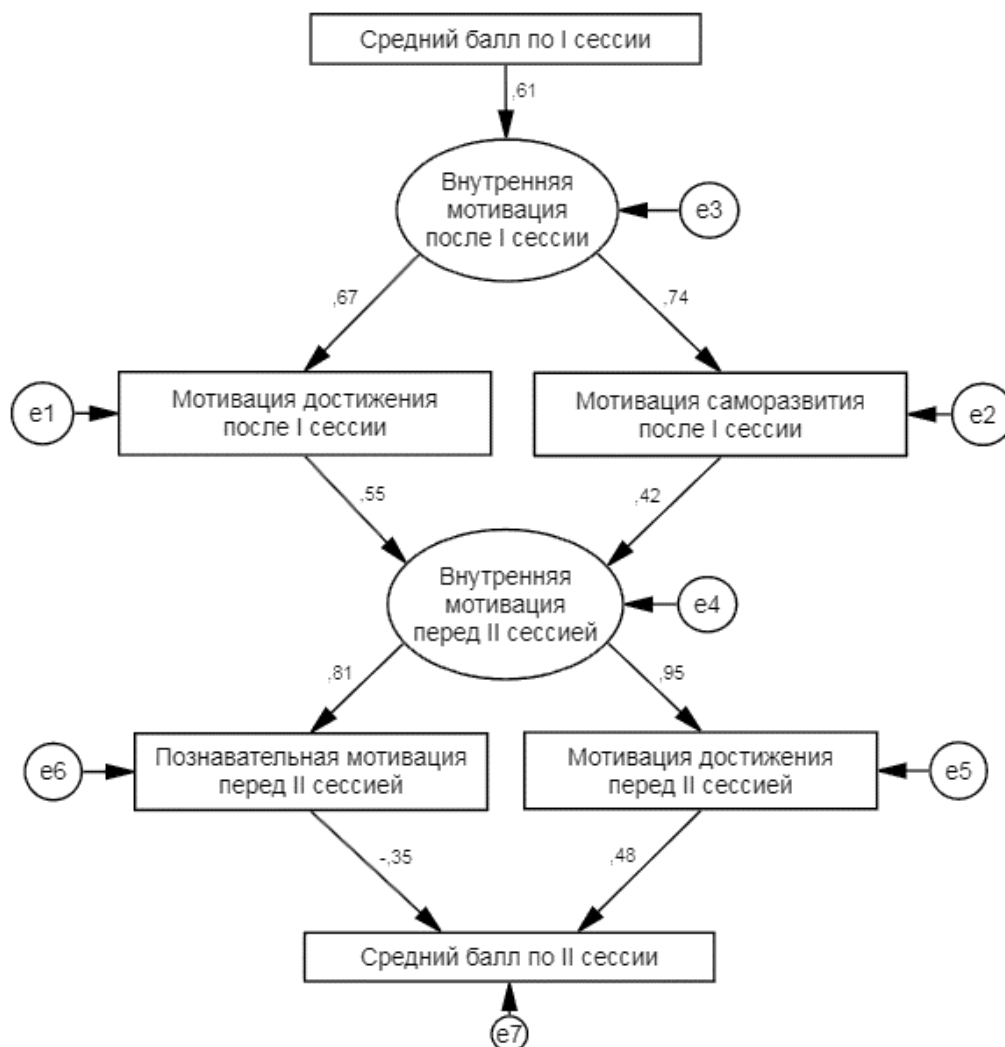


Рис. 1. Путевая модель связи академической мотивации и успешности обучения у студентов первого курса ПГГПУ ($n=32$)

Примечания: все путевые коэффициенты (b^*) достоверны; критическое значение многомерного эксцесса = $-,755$; $\chi^2/df = 1,53$, $p = 0,16$; RMSEA = $0,11$; CFI = $0,96$; AGFI = $0,71$

В представленной модели результаты первой сессии оказывают влияние на внутреннюю мотивацию ($b^* = 0,61$), вариативность которой определяется мотивами достижения ($b^* = 0,67$) и саморазвития ($b^* = 0,74$). Стремление достигать лучших результатов и развиваться в выбранной профессиональной области определяют вариативность мотивации ($b^*_1 = 0,55$; $b^*_2 = 0,42$), характеризующейся желанием и стремлением познавать ($b^* = 0,81$), повышать

¹ Построенная модель использовалась для описания особенностей связи мотивации и успешности в данной группе студентов и не обладает достаточной степенью надежности и стабильности, чтобы данные обобщать на генеральную совокупность.



свою компетентность и стремиться к наилучшим результатам ($b^* = 0,95$). Познавательная мотивация и мотивация достижения в совокупности предсказывают оценки второй сессии ($b^*_1 = -0,35$; $b^*_2 = 0,48$), но на уровне тенденции ($p_1 = 0,19$; $p_2 = 0,07$).

В модели показано, что результаты сессии оказывают основное влияние на мотивацию (см. рисунок и таблицу). В структуре мотивации основную роль играют мотивы, связанные с интересом к учебной деятельности, проявляющееся в стремлении достигать лучших результатов, получая удовольствие от процесса познания и решения трудных задач, которые в совокупности развивают студента, его способности и удовлетворяют потребность в компетентности.

Стоит отметить, что желание познавать новое и стремление к более глубокому изучению предмета частично предсказывают низкую результативность. Вероятно, студенты тратят слишком много времени для более глубокого изучения дополнительного материала, что впоследствии сказывается на результатах сессии.

Выводы

1. У студентов первого курса психологического факультета преобладают внутренние мотивы, проявляющиеся в стремлении к получению новых знаний, росту своей компетентности и самоуважению. Первокурсники лично включены в учебную деятельность, им интересен сам процесс учебной деятельности. Они настроены на получение новых знаний, получения объективно высоких результатов и в целом обладают позитивными ожиданиями от процесса обучения.

2. Первая сессия как фактор усиливает побуждение студентов к учебной деятельности, оказывает интернализирующее влияние на структуру мотивации, в которой отмечается усиление внутренней и внешней автономной мотивации, которые описываются мотивами познания, достижения, саморазвития и самоуважения. Эффект сессии сохраняется на протяжении длительного времени и выражается в стремлении самостоятельного достижения наилучших результатов учебной деятельности, в получении удовольствия от осознания собственного роста и развития, а также в ощущении собственной продуктивности и компетентности.

3. Академическая мотивация сама по себе не прогнозирует результаты сессии, что связано, с одной стороны, с ограничениями исследования (выборка, используемый инструментарий), а с другой стороны, с опосредованием другими личностными чертами и стратегиями обучения [1; 9].

4. Успешность обучения в первой сессии усиливает внутреннюю мотивацию, проявляющуюся в стремлении достигать лучших результатов, получая удовольствие от процесса познания и решения трудных задач, которые в совокупности побуждают студентов к развитию своих способностей, удовлетворяя потребности в компетентности. Влияние первой сессии на структуру академической мотивации оказывается долговременным и связанным через внутреннюю мотивацию с результатами следующей сессии.

Список литературы

1. *Гижицкий В.В.* Внутренние и внешние мотивы учебной деятельности как факторы академической успешности старшеклассников: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2016.
2. *Гордеева Т.О.* Базовые типы мотивации деятельности: потребностная модель // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. – 2014. – № 3. – С. 63–78.
3. *Гордеева Т.О.* [и др.]. Мотивация самоуважения и уважения другими как факторы академических достижений и настойчивости в учебной деятельности // Психологический журнал. – 2016. – Т. 37, № 2. – С. 57–68.
4. *Гордеева Т.О.* Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия развития: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – М., 2013. – 444 с.
5. *Гордеева Т.О.* Мотивы учебной деятельности учащихся средних и старших классов современной массовой школы // Психология обучения. – 2010. – № 6. – С. 17–32.
6. *Гордеева Т.О.* Опросник «Шкалы академической мотивации» // Психологический журнал. – 2014. – № 35(4). – С. 96–107.
7. *Гордеева Т.О.* Психология мотивации достижения: учеб. пособие. – М.: Смысл, 2006. – 336 с.
8. *Гордеева Т.О., Осин Е.Н.* Особенности мотивации достижения и учебной мотивации студентов, демонстрирующих разные типы академических достижений (ЕГЭ, победы в олимпиадах, академическая успеваемость) [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2012. – Т. 5, № 24. – URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2012v5n24/708gordeeva24.html> (дата обращения: 13.03.2017).
9. *Гордеева Т.О., Сычёв О.А.* Внутренние источники настойчивости и ее роль в успешности учебной деятельности // Психология образования. – 2012. – № 1. – С. 33–48.
10. *Гордеева Т.О., Сычёв О.А., Осин Е.Н.* Внутренняя и внешняя учебная мотивация студентов: ее источники и влияние на психологическое благополучие // Вопросы психологии. – 2013. – № 1. – С. 35–45.
11. *Гордеева Т.О., Леонтьев Д.А., Осин Е.Н.* Вклад личностного потенциала в академические достижения // Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2011. – С. 642–667.
12. *Гордеева Т.О., Шепелева Е.А.* Внутренняя и внешняя учебная мотивация академически успешных школьников // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2011, № 3. – С. 33–45.
13. *Гулевич О.А.* Социальные верования и мотивация обучения: роль организационной справедливости // Психологический журнал. – 2014. – Т. 35, № 3. – С. 20–28.
14. *Гулевич О.А.* Справедливость экзаменационного испытания: оценка действий преподавателей и мотивация обучения // Социальная психология и общество. – 2013. – № 3. – С. 130–143.



15. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2007. – 368 с.
16. Иванюшина В.А., Александров Д.А., Мусабиров И.Л. Структура академической мотивации: ожидания и субъективные ценности освоения университетского курса // Вопросы образования. – 2016. – № 4. – С. 229–250.
17. Корнилов С.А. Кросс-культурная инвариантность аналитических, творческих и практических способностей российских, английских и американских учащихся: дис. на соиск. ... канд. психол. наук. – М., 2012. – 202 с.
18. Кочергина Е.В., Най Дж. В.К., Орёл Е.А. Факторы «Большой пятерки» как психологические предикторы академической успеваемости студентов вузов [Электронное издание] // Психологические исследования. – 2013. – Т. 6, № 27. – С. 4. – URL: <http://psystudy.ru/num/2013v6n27/776-kochergina27.html> (дата обращения: 16.03.2017).
19. Кулагина И.Ю. Доминирующая мотивация школьников: возрастные тенденции и условия развития // Культурно-историческая психология. – 2015. – Т. 11, № 3. – С. 100–109.
20. Кузнецова А.А., Умняшева И.Б. Потенциал для развития. Сотрудничество педагога-психолога и учителя по созданию развивающей среды на уроке // Школьный психолог – 2014. – № 4. – С. 5–16.
21. Ушаков Д.В. Психология интеллекта и одаренности. – М., 2011. – 464 с.
22. Холодная М.А. Когнитивные стили: о природе индивидуального ума. – СПб.: Питер, 2004. – 384 с.
23. Bacon D.R., Bean B. GPA in research studies: An invaluable but neglected opportunity // Journal of Marketing Education. – 2006. – Vol. 28. – P. 35–42.
24. Deci E.L., Ryan R.M. An overview of self-determination theory // Handbook of self-determination research. – Rochester, NY: University of Rochester Press. – 2002. – P. 3–33.
25. Deci E.L., Ryan R.M. The «what» and «why» of goal pursuits: Human needs and the selfdetermination of behavior // Psychological Inquiry. – 2000. – № 11(4). – P. 227–268.
26. Kuncel N.R., Crede M., Thomas L.L. The validity of self-reported grade point averages, class ranks, and test scores: A metaanalysis and review of the literature // Review of Educational Research. – 2005. – № 75(1). – P. 63–82.
27. Poropat A.E. A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance // Psychological Bulletin. – 2009. – № 135(2). – P. 322–338.
28. Taylor G. [et al.]. A self-determination theory approach to predicting school achievement over time: The unique role of intrinsic motivation // Contemporary Educational Psychology. – 2014. – V. 39. – P. 342–358.
29. Vallerand R.J. [et al.]. The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education // Educational and Psychological Measurement. – 1992. – № 52(4). – P. 1003–1017.
30. Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) [Electronic resource] // TIMSSANDPIRLS.BC.EDU. – URL: <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/> (дата обращения: 10.03.2017).
31. The Programme for International Student Assessment (PISA) [Electronic resource] // OECD.ORG. 2017. – URL: <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/> (дата обращения: 10.03.2017).

УДК 159.983:616/618+616-006

Бергфельд Александра Юрьевна

кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и клинической
психологии

*ФГБОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский
университет», Пермь, Россия
614990, Пермь, Букирева, 15, +7 (342) 239-65-75
e-mail: abergfeld@yandex.ru*

ТИПЫ РЕАГИРОВАНИЯ НА БОЛЕЗНЬ И СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ПАЦИЕНТОВ ОНКОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Alexandra Y. Bergfeld

Associate Professor at Department of General and Clinical Psychology, Ph.D.

*Federal State Budget Educational Institution of Higher Education
«Perm State National Research University»
15, Bukireva, 614990, Perm, Russia
e-mail: abergfeld@yandex.ru*

TYPES OF RESPONSE TO THE DISEASE AND LIFE-MEANING ORIENTATIONS OF ONCOLOGICAL PATIENTS

Аннотация. В статье раскрывается взаимосвязь внутренней картины болезни и смысложизненных ориентаций у лиц, страдающих онкологическими заболеваниями. Изложены результаты исследования типов реагирования на болезнь в связи со смысложизненными ориентациями пациентов онкологического профиля. Представлена факторная структура типов реагирования на болезнь с учетом смысложизненных ориентаций пациентов.

Ключевые слова: внутренняя картина болезни; смысложизненные ориентации; онкологическое заболевание; психоонкология.

Abstract. The article is aimed at revealing the relation between internal picture of disease and life-meaning orientations in individuals with cancer. The results of the research of types of response to the disease in connection with life-meaning orientations of oncological patients are given. The factor structure of responses to the disease given life-meaning orientations of patients is presented.

Key words: internal picture of the disease; types of response to disease; life-meaning orientations; cancer; psychooncology.



Проблема

В настоящее время существуют крайние точки зрения на природу злокачественных новообразований. Одна из них игнорирует психологический аспект в образовании, развитии опухоли и выживании пациента, считая канцерогенез многостадийным процессом, который является результатом прямого воздействия на человека внешней среды и образа жизни, генетических, гормональных и иммунологических факторов и их сочетаний [1; 3]. Другая рассматривает онкологическую болезнь как психосоматическую патологию [6].

Целостный взгляд на природу онкологического заболевания обеспечивается при одновременном учете соматических проявлений болезни и ее психологической составляющей. Несмотря на достижения в науке, касающиеся изучения психологических аспектов онкологии, не нашла окончательного решения проблема взаимного влияния психологических показателей на динамику онкологического заболевания, до сих пор не ясна картина явлений психики, опираясь на которые возможно прогнозировать риск продолжения онкологического заболевания.

По оценке исследователей, психологический компонент онкологического заболевания преимущественно определяется отношением пациента к болезни и исследуется с позиции реакций пациента на болезнь.

Целесообразность исследования внутренней картины болезни во взаимосвязи со смысловыми ориентациями пациентов онкологического профиля связана с необходимостью рассмотрения личности в ситуации смертельно опасного заболевания не только с медицинской точки зрения, но и со стороны психологических и социальных условий, сопутствующих течению заболевания.

Ситуация онкологического заболевания разрушает привычную жизнедеятельность больного, изменяя его важнейшие установки, ориентиры, отношения и ценности. Зачастую под влиянием кризисной ситуации онкологического заболевания происходит утрата субъективного смысла жизни. Возникает проблема ограничения или невозможности достижения ранее поставленных целей, что приводит к осложнениям в реализации жизненных перспектив личности.

Таким образом, основной исследовательский вопрос, заявленный в настоящей статье, состоит в оценке характера взаимосвязей внутренней картины болезни и смысловых ориентаций, что дает основания для прогноза стратегий поведения больных в ситуации онкологического заболевания и выбора технологий их психологической поддержки.

Гипотеза исследования

Целью данной работы явилось выявление взаимосвязей внутренней картины болезни и смысловых ориентаций у пациентов онкологического профиля. На основе полученных данных представлена факторная структура типов реагирования на болезнь с учетом смысловых ориентаций пациентов.

Задачи исследования

- изучить типы реагирования на болезнь пациентов онкологического профиля;
- измерить показатели смысловых ориентаций у пациентов онкологического профиля.
- установить факторную структуру типов реагирования на болезнь с учетом смысловых ориентаций пациентов онкологического профиля

Тестировались гипотезы о наличии взаимосвязи между типами реагирования на болезнь и смысловыми ориентациями у пациентов онкологического профиля; о взаимосвязи уровня комплаентности и типов реагирования на болезнь: чем ниже уровень комплаентности пациентов онкологического профиля, тем менее адаптивный тип реагирования на болезнь демонстрирует пациент, и наоборот.

Методы исследования

Участниками исследования стали пациенты Пермского краевого онкологического диспансера, всего 25 человек в возрасте от 37 до 69 лет. Средний возраст – 51,7 лет. Исследование проводилось индивидуально.

В исследовании были использованы следующие методики:

1) методика «ТОБОЛ», применялась с целью изучения типов отношения к болезни на основе отношения больного к ряду потенциально наиболее значимых для него жизненных проблем и ситуаций, связанных непосредственно или опосредованно с его заболеванием (Л.И. Вассерман с соавт.) [7];

2) тест «Смысловые ориентации» (Д.А. Леонтьев). Применялся с целью измерения показателей смысловых ориентаций: цели в жизни, уровня удовлетворенности самореализацией личности, осмысленности и насыщенности жизни [5];

3) посредством опросника «Уровень комплаентности» (Р.В. Кадыров с соавт.) оценивался уровень приверженности личности лечению и основанный на характеристиках, обуславливающих комплаентное поведение [4].

Обработка данных проводилась с помощью программного пакета SPSS Statistic 21, с применением факторного анализа методом вращения Варимакс и нормализацией Кайзера.

Результаты и обсуждение

Результаты факторного анализа позволяют описать структуру внутренней картины болезни и смысловых ориентаций пациентов онкологического профиля (см. таблицу).

Факторная структура показателей типов реагирования на болезнь и смысловых ориентаций пациентов онкологического профиля

Фактор/показатели	1	2	3	4	5
Осмысленность жизни	,913	-	-	-	-
Локус контроля – жизнь	,854	-	-	-	-,369



Фактор/показатели	1	2	3	4	5
Результативность жизни	,827	-,342	-	-	-
Цели в жизни	,674	-	-	-	-
Локус контроля – Я	,637	-	-	,559	-
Процесс жизни	,629	-,375	-	,490	-
Меланхолический тип	-	,871	-	-	-
Апатический тип	-	,870	-	-	-
Ипохондрический тип	-	,702	-	-	-
Общая комплаентность	-	-	,962	-	-
Эмоциональная комплаентность	-	-	,818	-	-
Поведенческая комплаентность	-	-	,796	-	-
Социальная комплаентность	-	-	,678	-	-
Гармонический тип	-	-	-	,851	-
Эргопатический тип	-	-	-	,833	-
Анозогнозический тип	-	-,313	-	,691	-
Возраст	-	-	-,313	-	-,771
Паранойяльный тип	-	,339	-,346	-	,725
Эгоцентрический тип	-	,530	-	-	,696
Дисфорический тип	-	-	-	-,455	,655
Сенситивный тип	-,358	-	-	-	-
Неврастенический тип	-	-	-	-,315	,509
Тревожный тип	-	,352	-	-	,449
Дисперсии, %	16,853	13,751	13,650	13,602	12,720
Кумулятивный, %	16,853	30,604	44,254	57,855	70,576

Примечание:

Метод выделения: анализ методом главных компонент.

Метод вращения: Варимакс с нормализацией Кайзера.

Вращение сошлось за 9 итераций.

Взаимосвязи типов реагирования на болезнь и смысложизненных ориентаций в ситуации онкологического заболевания представлены в содержании пяти факторов, условно обозначенных нами как: «осмысленность жизни», «интрапсихическая направленность типа реагирования», «общая комплаентность», «адаптивное реагирование на болезнь», «возраст».

Наибольший вес имеет **фактор «осмысленность жизни»** ($F = 3,876$; доля объясненной дисперсии 16,9 %). Данный фактор включает переменные «осмысленность жизни» ($r = 0,913$), «локус контроля – жизнь» ($r = 0,854$), «результативность жизни» ($r = 0,827$), «цели в жизни» ($r = 0,674$), «локус контроля – Я» ($r = 0,637$), «процесс жизни» ($r = 0,629$), описывающие смысложизненные ориентации онкологических больных. В целом средние значения по показателям отражают высокий уровень осмысленности жизни онкологических больных.

Показатели, вошедшие в указанный фактор, свидетельствуют о направленности больных на достижение целей в будущем, однако планы на будущее у пациентов онкологического профиля чаще всего не подкрепляются личной ответственностью за их реализацию и не всегда

имеют реальную опору в настоящем. Наши данные согласуются с результатами, полученными в исследовании В.А. Чулковой, которая отмечает, что осмысленность жизни онкологических больных связана с ответственностью больного в различных сферах жизнедеятельности. Большинство больных до начала и при первичном лечении не отождествляют заболевание со своей жизнью, не принимают как ее часть, из-за этого не могут занять ответственную позицию по отношению к ней. На фоне сохранения значимых жизненных целей у данных больных не происходит смысловой переработки ситуации заболевания [8].

Показатели фактора **«интрапсихическая направленность типа реагирования»** ($F = 3,163$; доля объясненной дисперсии 13,8 %) включают меланхолический ($r = 0,871$), апатический ($r = 0,870$), ипохондрический ($r = 0,702$), тревожный ($r = 0,352$) типы реагирования. Личностное реагирование на болезнь при доминировании данных типов имеет интрапсихическую направленность, что может свидетельствовать о нарушении социальной адаптации больных. Для пациентов характерно дезадаптивное поведение, отражающее нарушения в эмоционально-аффективной сфере: подавленное, угнетенное, тревожное состояние сопровождается «уходом в болезнь», сомнениях в лечении и, как следствие, отказом от борьбы с заболеванием.

Данные показатели прямо коррелируют с показателями эгоцентрического ($r = 0,530$) и паранойяльного ($r = 0,339$) типов отношения к болезни, что говорит о возможном смешанном варианте интрапсихической направленности реагирования на болезнь и элементами интерпсихической направленности. Так, наряду с общим тревожным угнетенным состоянием могут наблюдаться демонстративность своей исключительности и поиск выгод в связи с болезнью, эмоциональная нестабильность, убежденность во влиянии внешних причин на возникновение болезни и халатности со стороны врачей, что также является симптомами социальной дезадаптации.

Отрицательная корреляция наблюдается между показателями интрапсихической направленности и показателями «процесс жизни» ($r = - 0,375$), «результативность жизни» ($r = - 0,342$). Чем более выраженным является тип отношения к болезни с интрапсихической направленностью, тем меньше больной проявляет интерес к жизни, которая становится для него эмоционально ненасыщенной, не приносит удовлетворения и воспринимается как лишняя смысла.

Полученные нами данные согласуются с результатами исследования В.И. Бутриной и В.В. Люцко, которые установили, что для онкологических больных чаще характерно проявление смешанного типа реагирования на заболевание. При этом доминируют неврастенический, тревожный, сенситивный, меланхолический и ипохондрический типы отношения к болезни. Полученные данные позволяют говорить об интрапсихической направленности личностного реагирования на заболевание, которая характеризуется тревожно-депрессивным фоном настроения, отказом от борьбы, уходом в болезнь [2].

Фактор «общая комплаентность» ($F = 3,140$; доля объясненной дисперсии – 13,7 %) отражает приверженность лечению, стремление больного



следовать указаниям врача и содействовать процессу лечения. Данный фактор включает показатели «общая комплаентность» ($r = 0,962$), «эмоциональная комплаентность» ($r = 0,818$), «поведенческая комплаентность» ($r = 0,796$), «социальная комплаентность» ($r = 0,678$). В целом полученные средние значения по показателям, вошедшим в указанный фактор, говорят о высоком уровне общей комплаентности онкологических больных.

Пациенты настроены на активное взаимодействие с лечащим врачом и установление с ним доверительных отношений, готовы полностью полагаться и зависеть от него. Врач воспринимается как значимое, авторитетное лицо. Больные с высоким уровнем комплаентности чувствительны, впечатлительны и импульсивны, чрезмерно беспокоятся о том, что обременяют кого-либо из-за своей болезни.

Данные показатели отрицательно коррелируют с переменной «паранойяльный тип» ($r = -0,346$), что является вполне оправданным, так как проявлениями паранойяльного типа отношения к болезни является убежденность в том, что болезнь возникла в результате чьего-то злого умысла, нередко врачей и медицинского персонала. Чем более выраженным является паранойяльный тип отношения к болезни, тем менее выраженной становится приверженность лечению.

Также обратная корреляционная связь наблюдается с переменной «возраст» ($r = -0,313$), что говорит о том, что чем старше пациент, тем уровень общей комплаентности у него ниже и он менее нацелен на взаимодействие с медицинским персоналом в преодолении своей болезни.

Фактор «адаптивное реагирование на болезнь» ($F = 3,128$; доля объясненной дисперсии 13,6 %) включает показатели «гармоничный тип» ($r = 0,851$), «эргопатический тип» ($r = 0,833$), «анозогнозический тип» ($r = 0,691$). Данные показатели отражают такое реагирование на болезнь, при котором существенно не нарушается психическая и социальная адаптация.

Гармоничный тип является наиболее адаптивным, так как при его доминировании больные адекватно оценивают свое состояние, активно участвуют в процессе лечения, стремятся преодолеть свое заболевание, сохраняя ценностную структуру и активное социальное функционирование. Анозогнозический и эргопатический типы отношения к болезни лишь условно можно назвать адаптивными.

У больных с преобладанием данных типов наблюдается снижение критичности к своему состоянию, в результате чего преуменьшается значение болезни, вплоть до вытеснения и отрицания наличия заболевания, возможен «уход» в работу, нарушение рекомендуемого врачом режима жизни. Однако при доминировании данных типов отсутствует выраженная психическая дезадаптация, что позволяет условно включить их в группу адаптивного реагирования на болезнь. У испытуемых чаще всего был представлен эргопатический тип отношения к болезни, что говорит о стремлении больных сохранить профессиональный статус, «уйти в работу», тем самым отодвинуть болезнь на второй план.

Данные показатели отрицательно коррелируют с показателями «дисфорический тип» ($r = - 0,455$) и «неврастенический тип» ($r = - 0,315$). Полученный результат говорит о малой вероятности встречи данных типов с анозогнозическим и эргопатическим в варианте смешанного типа реагирования на болезнь. Чем более выражены типы адаптивного реагирования, тем в меньшей степени наблюдается поведение по типу «раздражительной слабости», вспышки гнева и злости, озлобленное поведение.

Положительная корреляция наблюдается с показателями «локус контроля – Я» ($r = 0,559$) и «процесс жизни» ($r = 0,490$). При доминировании адаптивного реагирования на болезнь наблюдается осмысленность самой жизни, ее течения, жизненный процесс оценивается как интересный и эмоционально насыщенный. Однако такое отношение к жизни может иметь «гедонистическую окраску» и характеризовать человека, живущего одним днем. Чем более адекватно больной относится к своему недугу, тем более выражено его представление о себе как о хозяине своей жизни, способном контролировать ее ход и строить ее в соответствии со своими представлениями, смыслами и целями.

Фактор «возраст» ($F = 2,926$, доля объясненной дисперсии 12,7 %) отражает тенденции доминирования тех или иных типов отношения к болезни в соответствии с возрастом. Так, сама переменная «возраст» ($r = - 0,771$) отрицательно коррелирует с переменными, отражающими дезадаптивные типы интерпсихической направленности: «паранойяльный тип» ($r = 0,725$), «эгоцентрический тип» ($r = 0,696$), «дисфорический тип» ($r = 0,655$) и переменными, входящими в блок дезадаптивных типов с интрапсихической направленностью: «неврастенический тип» ($r = 0,509$), «тревожный тип» ($r = 0,449$).

Таким образом, чем старше пациент, тем реже встречаются и менее выражены данные типы реагирования на болезнь. Корреляция переменной «возраст» с переменной «локус контроля – жизнь» ($r = - 0,369$) говорит о том, что с увеличением возраста более выраженными становятся убеждения об управляемости собственной жизни, ее сознательном контроле и свободе выбора.

Выводы

В результате анализа факторной структуры показателей типов отношения к болезни и смысложизненных ориентаций становится возможным представить общие тенденции в характере взаимосвязей внутренней картины болезни (через призму отношения к ней) и смысложизненных ориентаций пациентов онкологического профиля.

Преимущественно отмечается сохранность целей и ориентиров на будущее в ситуации онкологического заболевания, достаточно высокий уровень осмысленности жизни. Однако степень личной ответственности за реализацию этих целей заметно снижается в ситуации болезни. Степень личной ответственности и убеждения о сознательном контроле собственной жизни увеличиваются с возрастом. Кроме того, степень осмысленности жизни связана с адаптивным типом реагирования на болезнь. Адаптивный тип



реагирования на болезнь сопряжен с представлением пациента о себе как о способном контролировать жизненный процесс.

Установлено, что для пациентов онкологического профиля преимущественно характерны два типа реагирования на болезнь: интрапсихическая направленность реагирования и адаптивное реагирование на ситуацию онкологического заболевания.

Выявлено, что при доминировании интрапсихической направленности реагирования на онкологическое заболевание, ориентации на временные периоды прошлого и настоящего носят характер неудовлетворенности данными периодами, которые воспринимаются преимущественно как эмоционально ненасыщенные, бессмысленные и безрезультатные.

При доминировании адаптивного реагирования на онкологическое заболевание наблюдается осмысленность самой жизни, ее течения, жизненный процесс оценивается как интересный и эмоционально насыщенный. Однако такое отношение к жизни чаще имеет «гедонистическую окраску» и характеризует человека, живущего одним днем.

Установлено, что пациенты онкологического профиля демонстрируют высокий уровень общей комплаентности. При этом выявлено, что паранойальный тип отношения к болезни связан с низкими показателями комплаентности. Чем ниже уровень приверженности лечению у пациентов онкологического профиля, тем менее адаптивный тип реагирования на болезнь они демонстрируют, и наоборот.

Список литературы

1. Белицкий Г.А. Химический канцерогенез // Проблемы клинической медицины. – 2006. – № 1. – С. 10–15.
2. Бутрина В.И., Люцко В.В. Психологическая поддержка больных с онкологическими заболеваниями // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 7, ч. 1. – С. 26–28.
3. Заридзе Д.Г. Эпидемиология, механизмы канцерогенеза и профилактика рака // Проблемы клинической медицины. – 2005. – № 2. – С. 10–16.
4. Кадыров Р.В., Асриян О.Б., Ковальчук С.А. Опросник «Уровень комплаентности»: моногр. – Владивосток: Мор. гос. ун-т, 2014. – С. 74.
5. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций. – М.: Смысл, 2006. – С. 16.
6. Менеgetti А. Психосоматика. / ННБФ «Онтопсихология». – М., 2005. – С. 360.
7. Психологическая диагностика отношения к болезни / Л.И. Вассерман, Б.В. Иовлев, Э.Б. Карпова, А.Я. Вукс. – СПб., 2005. – С. 32.
8. Чулкова В.А., Пестерева Е.В. Клинико-психологические аспекты в онкологии // Вестник Санкт-Петерб. ун-та. – Сер. 12. – 2010. – Вып. 1. – С. 91–100.

УДК 159.9.075

Левченко Елена Васильевна

доктор психологических наук, профессор кафедры общей
и клинической психологии
e-mail: levchenkoev@yandex.ru

Акмаев Владислав Антонович

студент кафедры общей и клинической психологии
e-mail: akvadislav@gmail.com

*ФГБОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский
университет», Пермь, Россия
614990, Пермь, Букирева, 15, +7 (342) 236-17-93*

**ОСОБЕННОСТИ НЕОСОЗНАВАЕМОГО СОДЕРЖАНИЯ
САМОСОЗНАНИЯ У ОСУЖДЕННЫХ, НАХОДЯЩИХСЯ
В ИСПРАВИТЕЛЬНОЙ КОЛОНИИ И СКЛОННЫХ
К СУИЦИДАЛЬНОМУ ПОВЕДЕНИЮ**

Elena V. Levchenko

Sc.D, Professor of the Department of General and Clinical Psychology
e-mail: levchenkoev@yandex.ru

Vladislav A. Akmaev

Student of the Department of General and Clinical Psychology
e-mail: akvadislav@gmail.com

*Federal State Budget Educational Institution of Higher Education
«Perm State National Research University»
15, Bukireva, 614990, Perm, Russia*

**THE FEATURES OF THE SELF-CONSCIOUSNESS'S EXTRAMENTAL
CONTENT OF CONVICTS WHO ARE INCLOSED IN CORRECTIONAL
COLONY AND TEND TO SUICIDAL BEHAVIOR**

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования особенностей неосознаваемых оснований самосознания осужденных-суицидентов. В качестве теоретической основы рассмотрены современные исследования суицидального поведения в связи с данными о самосознании личности. Изучались рисунки, полученные по методике «Дом – дерево – человек» (ДДЧ) от трех групп испытуемых: осужденных, которые склонны к суицидальному поведению; осужденных, не склонных к данному



виду поведения и лиц, не имеющих судимости и склонности к суицидальному поведению. Рисунки рассматривались как проекции личности и отражение неосознаваемого содержания самосознания испытуемых. Выявлены специфические признаки рисунков, характеризующие особенности неосознаваемых оснований самосознания для каждой группы испытуемых. Определены диагностические критерии склонности к суицидальному поведению по рисунку ДДЧ у осужденных.

Ключевые слова: суицидальное поведение; осужденные; самосознание; неосознаваемые основания самосознания; проективные методы.

Abstract. The article presents the results of the empirical research of features of the self-consciousness's extramental contents of convicts who tend to suicidal behavior. The current research's results of suicidal behavior in connection with a basic understanding of the self-consciousness of personality are discussed as the theoretical foundations. We studied the reflection of the self of the subjects in the figure by the method of "House-tree-person" among the convicts who tend to suicidal behavior, convicts who do not tend to this kind of behavior and people who has no conviction and do not tend to suicidal behavior. We have identified specific features of self-consciousness at a cognitive level of each group of subjects and have defined diagnostic criteria for the H-T-P test figure of the convicts, who with a high degree of probability inclined to suicidal behavior.

Key words: suicidal behavior; convicts; extramental contents of self-consciousness; projective methods.

Суицидальное поведение осужденных

Суицидальное поведение является одним из проблемных явлений, изучаемых современной психологической наукой. Согласно официальным данным демографического ежегодника России, в 2014 г. в России было совершено 26 606 суицидов [5]. Суицид занимает третье место в ряду причин смерти среди осужденных во всем мире. Осужденные, отбывающие наказание, находятся в особых условиях, которые могут провоцировать повышение суицидальной активности [16]. Результаты исследований свидетельствуют о неоднозначности феномена суицидального поведения и многообразии подходов к его изучению, что затрудняет применение теоретических положений на практике, особенно в аспектах психодиагностики, в частности, при постановке психологического диагноза по результатам обследования лиц с суицидальным поведением [1].

В условиях пенитенциарной системы положение осужденного, который склонен к суицидальному поведению, противоречиво: с одной стороны, предполагается более внимательное, заботливое отношение к нему как со стороны сотрудников учреждения исполнения наказания, так и со стороны осужденных, но, с другой стороны, подобное поведение понижает статус осужденного в иерархии социальных отношений осужденных. В.В. Соломенцев приводит результаты исследования, в которых отмечается, что 81 % отбывающих наказание в местах лишения свободы отрицательно относятся

к тем осужденным, которые совершили умышленное причинение вреда своему здоровью [10]. С.Д. Тимошин отмечает распространенность скрытого суицида, который не имеет типичных признаков суицидального поведения и не всегда раскрывается методами направленной диагностики [11]. По мнению Р.М. Воронина, основания данных тенденций кроются в негативном отношении осужденных к отбыванию наказания [3]. Д.Н. Землин особое внимание уделяет демонстративно-шантажным суицидам, целями которых являются манипуляция администрацией УИС и получение определенных благ [6]. В связи с этим можно выделить две специфические тенденции поведения осужденных относительно психодиагностики суицидального поведения при неадекватных установках на обследование: симуляция отсутствия данного вида поведения и аггравация суицидальных проявлений.

Следует заметить, что вышеописанные особенности ярче проявляются в ситуации обследования, из цели или инструментов которого у осужденных складывается представление об исследуемом конструкте. Иная ситуация складывается при исследовании личности и самосознания осужденных проективными методами, в частности, методикой «Дом – дерево – человек». Благодаря неструктурированному стимульному материалу, затрудняющему реконструкцию испытуемым цели исследования, она способна предоставить диагносту важную психологическую информацию о тех, кто, как отмечает И.В. Васильева, не стремится быть откровенным [2].

Эффективный путь диагностики личности и самосознания осужденных с суицидальным поведением требует использования методик, позволяющих, с одной стороны, предупредить или обойти намеренное искажение данных осужденными, а с другой стороны, выявить связь суицидального поведения с психологическими особенностями личности и самосознания осужденных. Актуальность поиска такого пути обусловлена растущим числом суицидальных прецедентов в системе исполнения наказаний, а также развитой системой «рецептов» симуляции тех или иных психических отклонений, которые передавались осужденными из поколения в поколение [3], и неблагоприятными прогнозами. Так, имеется точка зрения, согласно которой к 2023 г. каждый второй осужденный будет иметь склонность к деструктивному поведению, в том числе к суицидальному [10].

Неосознаваемое содержание самосознания и суицидальное поведение

Самосознание является сложным психическим образованием. Е.Т. Соколова рассматривает структуру самосознания как функциональное взаимодействие относительно независимых в своем развитии компонентов – когнитивного, аффективного и поведенческого [9]. И.И. Чеснокова отмечает, что начальным звеном самосознания является самопознание. В процессе самопознания человек выстраивает знание о себе, выделяет ситуативные «Я»-образы и более постоянный конструкт – «Я»-концепцию как некую «теорию о себе». Самопознание рассматривается как многоуровневый и многоступенчатый процесс. На первом уровне самопознания посредством процессов самовосприятия, самонаблюдения и зачатков самоанализа



происходит сравнение себя с другими людьми, т.е. самопознание осуществляется в аспекте *мое «Я» и «Я» другого*. Как и любые результаты познания, знания о самом себе не могут быть конечными, любой объект познания неисчерпаем, поэтому процесс самопознания постоянно развивается и изменяется. На втором уровне соотнесение знаний о самом себе происходит в рамках «Я» и «Я» другого, когда человек использует уже готовые знания о себе через процессы самоанализа и самоосмысления [13].

Таким образом, как показывает обращение к отечественным теориям самосознания, это психическое образование трактуется как исключительно сознательный феномен. Предаются забвению идеи Г.В. Лейбница и И.Ф. Гербарта о том, что сознание и бессознательное нераздельно связаны, а их содержания образуют непрерывный континуум с плавающей границей и могут то становиться осознаваемыми, то утрачивать осознанность. Из всех составляющих сознания именно самосознание оказывается в наибольшей степени трагически разобщенным со своими неосознаваемыми основаниями. Эти основания оказались поглощенными теориями личности, в то время как на долю теорий самосознания мало что осталось. Тем не менее сложившееся положение не отменяет необходимости при изучении самосознания учитывать и его неосознаваемое содержание. Такая необходимость особенно остро проявляется при изучении различных девиаций, которые заведомо негативно оцениваются окружающими, о чем хорошо известно и самим девиантам. Не является исключением и суицидальное поведение.

Суицидолог М. Фарбер отмечает, что суицид – сознательное, намеренное и быстрое лишение себя жизни [Цит. по: 14]. Э. Шнейдман определяет самоубийство как осознанный поведенческий акт расстроенной личности, которая видит решение проблемы в совершении акта самоубийства [15]. Д.Г. Трунов понимает суицид как осознанное явление в психике человека [12]. Такое понимание предполагает представленность в самосознании суицидента осознания себя как объекта собственной агрессии, а также особенностей собственного состояния, намерения, опыта суицидального поведения. Вместе с тем Н.Л. Клячкина и Л.П. Овчинникова выявили снижение когнитивного компонента психики в целом у осужденных, склонных к суицидальному поведению, особенно в период повышения суицидальной активности [7]. В исследовании Н.В. Дмитриевой и Л.С. Качкиной на базе ФКУ ИК-21 ГУФСИН России по Новосибирской области (2015 г.) показано, что осужденные-суициденты имеют сниженные способности к пониманию других людей, к контролю собственных побуждений, проявляют дистантность и холодность по отношению к другим людям [4]. Констатация снижения уровня осознанности побуждает исследователей обращаться к изучению неосознаваемых составляющих самосознания. Так, Т.Ю. Красавина отмечает в результатах методики «Дом – дерево – человек» преобладание маленьких рисунков в левом верхнем углу, что говорит об отверженности, фиксации на прошлых событиях и страхе перед будущим [6].

Таким образом, склонность к суицидальному поведению у осужденных сочетается с наличием особенностей не только самосознания как такового,

но и его неосознаваемого содержания, характерного только для данной группы лиц. В связи с этим целью нашего исследования является изучение названных особенностей у осужденных, склонных к суицидальному поведению, в сравнении с теми, кто не склонен к данному виду поведения (как осужденными, так и лицами, не имеющими судимости).

Организация исследования

Выборка. Исследование проводилось на базе ФКУ «Исправительная колония № 29 ГУФСИН России по Пермскому краю» в период с октября 2016 по май 2017 г. Все испытуемые дали согласие на проведение исследования и использование результатов в научных целях. Участниками исследования были испытуемые мужского пола, не имеющие психических заболеваний, которые были разделены на три группы. Экспериментальную группу составили осужденные-суициденты, которые состояли на профилактическом учете как склонные к суицидальному поведению и членовредительству. Постановка испытуемых на профилактический учет обусловлена суицидальной попыткой осужденных, а также высокими показателями по опроснику суицидального риска в модификации Т.Н. Разуваевой, который используется в психодиагностическом обследовании всех осужденных при поступлении в исправительное учреждение. В первую контрольную группу вошли осужденные, не склонные к суицидальному поведению и не состоящие на профилактическом учете как склонные к суицидальному поведению и членовредительству. Вторую контрольную группу составили лица, не имеющие судимости и не склонные к суицидальному поведению. Подробное описание выборки приводится в табл. 1.

Таблица 1

Сравнительная характеристика групп испытуемых в общей выборке (в % от общего количества испытуемых в каждой группе)

Характеристика выборки		Экспериментальная группа	Первая контрольная группа	Вторая контрольная группа
Количество человек		20	38	30
Средний возраст (лет)		25 ± 8,24	31 ± 8,13	31 ± 7,43
Образование, %	среднее общее	50	51	43
	среднее специальное	50	41	30
	высшее	0	8	27
Семейное положение, %	холост	77	47	57
	женат	23	40	33
	состоит в незарегистрированных отношениях	0	8	0
	разведен	0	5	10
Наличие детей, %		30	66	0
Поддержание отношений с семьей и близкими, %		92	100	100

Окончание табл. 1

Характеристика выборки		Экспериментальная группа	Первая контрольная группа	Вторая контрольная группа
Время нахождения в колонии		от 2 месяцев до 2 лет	от 2 месяцев до 3 лет	0
Общий срок отбывания наказания		до 7 лет	до 6 лет	0
Преступления, %	против жизни и здоровья личности	15	13	0
	против половой неприкосновенности	47	0	0
	против семьи несовершеннолетних	0	3	0
	против здоровья населения и общественной нравственности	0	26	0
	против общественного порядка и общественной безопасности	15	21	0
	против собственности	23	37	0

Методика. Для изучения когнитивного компонента самосознания применялась методика «Дом – дерево – человек» Дж. Бука. По мнению автора методики, каждый нарисованный объект следует рассматривать как автопортрет. Поскольку предлагаемые для изображения фигуры практически не имеют собственной эмоциональной окраски, полученные рисунки можно рассматривать как субъективное отображение испытуемым себя и окружающей действительности [8]. Методика позволяет рассмотреть бессознательные и сознательные элементы отражения испытуемым собственной личности, включая биологический, психологический и социальный компоненты [8].

Обработка рисунков осуществлялась методом сегментарного контент-анализа. Система категорий содержала формальные и содержательные признаки рисунков, рекомендуемые для анализа первичных данных по методике ДДЧ [8]. В числе формальных признаков учитывались расположение рисунка на листе, его пропорции, размер, графические признаки (особенности штрихов, нажима на карандаш, форм и направлений линий и др.). Содержательные признаки позволяли анализировать специфику каждого из предложенных для рисования объектов.

Сравнение данных, полученных в каждой из трех групп испытуемых, производилось при помощи ϕ -критерия Фишера, однако для наблюдений с нулевой частотой мы применяли критерий χ^2 Пирсона. Все вычисления были выполнены при помощи компьютерной программы SPSS 17.0. В таблицах приводятся лишь те категории, по которым получены значимые различия.

Результаты исследования

Сравнение групп осужденных (экспериментальной и контрольной) показало, что в рисунках тех, кто склонен к суицидальному поведению,

достоверно *чаще* встречается предпочтение рисунков большого размера ($p < 0,05$), в изображении дома присутствуют ставни на окнах ($p < 0,01$), дерево изображается как яблоня ($p < 0,05$) (табл. 2), изображается многоэтажный дом ($p < 0,05$) (табл. 3). В то же время у испытуемых экспериментальной группы значимо *реже*, чем у осужденных без выраженного суицидального поведения, встречаются изображения нормального размера ($p < 0,01$), а также искажение пропорций ($p < 0,05$), изображения одноэтажного дома ($p < 0,05$) с окном ($p < 0,01$) и крышей ($p < 0,05$), предпочтения лиственного дерева ($p < 0,05$), рисование человека из палочек ($p < 0,01$) и с недостаточным количеством пальцев ($p < 0,05$) (см. табл. 2).

Таблица 2

Результаты сравнительного анализа частоты встречаемости категорий контент-анализа в рисунках экспериментальной и контрольной групп осужденных по методике ДДЧ с помощью ф-критерия Фишера

Категория	Экспериментальная группа			Контрольная группа осужденных испытуемых			ф-критерий Фишера
	Частота	Процент	Ранг	Частота	Процент	Ранг	
Большой размер	8	40	13	6	15,8	27,5	1,995*
Нормальный размер	4	20	25,5	22	57,9	10,5	2,903**
Искажение пропорций	3	15	32,5	13	34,2	18,5	1,643*
Одноэтажный дом	14	70	4	37	97,4	2	3,026**
Окно	17	85	1,5	37	97,4	2	1,709*
Ставни	5	25	21	1	2,6	42	2,617**
Крыша	17	85	1,5	37	97,4	2	1,709*
Лиственное дерево	10	50	7,5	29	76,3	6	2,005*
Яблоня	4	20	25,5	1	2,6	42	2,183*
Человек из палочек	6	30	17,5	24	63,2	8	2,458**
Недостаточное количество пальцев	11	55	6	31	81,6	4	2,114*
Отсутствие стоп	5	25	21	21	55,3	12,5	2,281*

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

Таблица 3

Результаты сравнительного анализа частоты встречаемости категорий контент-анализа в рисунках экспериментальной и контрольной групп осужденных по методике ДДЧ с помощью критерия χ^2 Пирсона

Категория	Экспериментальная группа испытуемых		Контрольная группа осужденных испытуемых		χ^2 Пирсона
	Частота	Ранг	Частота	Ранг	
Многоэтажный дом	3	1	0	3	6,011*

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

Сопоставление данных экспериментальной группы и группы тех, кто не имеет судимости, показало, что в экспериментальной группе достоверно *чаще* встречаются рисунки большого размера ($p < 0,05$) и наличие у дома трубы



($p < 0,05$) (табл. 4). Кроме того, испытуемые с суицидальным поведением *чаще* используют при рисовании дома изображения ставней ($p < 0,01$), цветов ($p < 0,05$), при изображении дерева – корней ($p < 0,05$) (табл. 5). При сравнении этих групп в экспериментальной группе достоверно *реже* встречаются такие признаки, как наличие у дома дверей ($p < 0,05$), а также предпочтения рисовать лиственное дерево ($p < 0,01$), в частности, березу ($p < 0,05$), в изображение человека не включать стопы ($p < 0,05$) (см. табл. 4), а также рисовать человека противоположного пола ($p < 0,05$) (см. табл. 5).

Таблица 4

Результаты сравнительного анализа частоты встречаемости категорий контент-анализа в рисунках экспериментальной и контрольной групп неосужденных по методике ДДЧ с помощью ф-критерия Фишера

Категория	Экспериментальная группа			Контрольная группа неосужденных испытуемых			ф-критерий Фишера
	Частота	Процент	Ранг	Частота	Процент	Ранг	
Большой размер	8	40	13	5	16,7	28,5	1,826*
Двери	7	35	16	20	66,7	5,5	2,234*
Труба	16	80	3	17	56,7	8,5	1,763*
Лиственное дерево	10	50	7,5	29	96,7	1,5	4,174**
Береза	1	5	36,5	6	20	23,5	1,649*
Отсутствие стоп	5	25	20,5	15	50	10,5	1,815*

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

Таблица 5

Результаты сравнительного анализа частоты встречаемости категорий контент-анализа в рисунках экспериментальной и контрольной группы неосужденных по методике ДДЧ с помощью критерия χ^2 Пирсона

Категория	Экспериментальная группа испытуемых		Контрольная группа неосужденных испытуемых		χ^2 Пирсона
	Частота	Ранг	Частота	Ранг	
Ставни	5	1	0	7	6,635**
Цветы	4	2,5	0	7	6,522*
Тропическое-экзотическое	3	4	0	7	4,787*
Корни	4	2,5	0	7	6,522*
Человек противоположного пола	0	9	6	1	4,545*

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

При сравнении результатов контент-анализа в двух контрольных группах установлены значимые различия в более *частом* использовании осужденными, по сравнению с не имеющими судимости, таких признаков в изображении дома, как его одноэтажность ($p < 0,01$), наличие трубы ($p < 0,01$) и дыма ($p < 0,01$), в рисунках дерева – предпочтение хвойных пород ($p < 0,01$) и рисование ствола

одной линией ($p < 0,01$), изображение человека из палочек ($p < 0,01$) (табл. 6). Осужденные контрольной группы в отличие от тех, кто не имеет судимости, достоверно *реже* рисуют многоэтажный дом ($p < 0,01$) (табл. 7), изображают двери ($p < 0,01$), при рисовании дерева предпочитают лиственные породы ($p < 0,01$) (см. табл. 6), рисуют человека противоположного пола ($p < 0,01$) (см. табл. 7).

Таблица 6

Результаты сравнительного анализа частоты встречаемости категорий контент-анализа в рисунках контрольных групп (осужденных и не имеющих судимости) по методике ДДЧ с помощью ϕ -критерия Фишера

Категория	Контрольная группа осужденных			Контрольная группа неосужденных испытуемых			ϕ -критерий Фишера
	Частота	Процент	Ранг	Частота	Процент	Ранг	
Одноэтажный дом	37	97,4	2	24	80	4	2,473**
Двери	14	36,8	16	20	66,7	5,5	2,485**
Труба	29	76,3	6,3	17	56,7	8,5	1,72*
Дым	23	60,5	9	10	33,3	18	2,26*
Лиственное дерево	29	76,3	6,3	29	96,7	1,5	2,666**
Хвойное	6	15,8	27,5	1	3,3	38	1,855*
Ствол одной линией	6	15,8	27,5	1	3,3	38	1,855*
Человек из палочек	24	63,2	8	12	40	14	1,92*

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

Таблица 7

Результаты сравнительного анализа частоты встречаемости категорий контент-анализа в рисунках контрольных групп (осужденных и не имеющих судимости) по методике ДДЧ с помощью критерия χ^2 Пирсона

Категория	Контрольная группа осужденных испытуемых		Контрольная группа неосужденных испытуемых		χ^2 Пирсона
	Частота	Ранг	Частота	Ранг	
Многоэтажный дом	0	8,5	6	1,5	8,335**
Корни	5	1	0	6	4,261*
Человек противоположного пола	0	8,5	6	1,5	8,335**

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

Обсуждение результатов исследования

Таким образом, результаты исследования позволили выявить ряд характеристик, как личности, так и самосознания испытуемых.

Осужденные, которые склонны к суицидальному поведению, в сравнении с осужденными, которые не имеют такой склонности, продемонстрировали следующие **личностные особенности**: они *чаще* имеют более высокий уровень чувствительности к воздействию окружающей среды, следствием чего является повышенная тревога, враждебность и агрессивность.



Им присуще состояние гиперактивности, расторможенности, неудовлетворенности существующей ситуацией. Они в большей степени склонны к проявлениям гиперкомпенсации и компенсаторных защитных механизмов в целом. Осужденные экспериментальной группы демонстрируют также стремление контролировать открытое проявление своих чувств (ставни на окнах). У осужденных-суицидентов более выражены проявления как инфантильности, так и креативности (яблоня) в сравнении с контрольной группой осужденных. В сфере семьи осужденные экспериментальной группы обнаруживают неудовлетворенную потребность в семейном очаге и свидетельства семейного неблагополучия (многоэтажный дом). Испытуемые экспериментальной группы, в сравнении с испытуемыми контрольной группы осужденных, *реже* демонстрируют как адаптацию во взаимодействии с окружающей средой, так и психические нарушения и интеллектуальную недостаточность, а также выделяют значимые элементы окружающей действительности (*реже* допускают искажения пропорций); *реже* избирают типичные способы изображения дома (вероятно, имеется склонность избегать типичности: *реже* изображают одноэтажный дом); менее склонны проявлять подозрительность, враждебность, отчужденность, интровертированность, уход от общения и аутистические тенденции (отсутствие окон), ограниченность сферы фантазий и воображения (отсутствие крыши); *реже* избирают популярные образы, демонстрируют сниженную адаптацию (*реже* изображают лиственные деревья без особых деталей); осужденные-суициденты *реже* обнаруживают зависимость и бессилие (редко изображают недостаточное количество пальцев) [8].

Осужденные экспериментальной группы, в сравнении с осужденными контрольной группы, имеют следующие **особенности самосознания**: они в большей степени склонны к преувеличению собственной значимости, неадекватному восприятию себя, на что указывает большой размер рисунков, *реже* обнаруживают адекватную самооценку и принятие себя (их рисунки *реже* имеют нормальный размер), но при этом *реже* демонстрируют неуверенность в себе и проявляют нежелание раскрыться в ситуации обследования, *реже* испытывают непринятие своего тела (*реже* изображают человека из палочек).

Сравнение осужденных-суицидентов с лицами, которые не имеют судимости и склонности к суицидальному поведению, показало, что у испытуемых экспериментальной группы ярче проявляются следующие **личностные особенности**: они *чаще* проявляют высокую чувствительность к окружающей действительности, более тревожны, возбудимы, агрессивны и враждебно настроены. Демонстрируют гиперактивность и расторможенность, неудовлетворенность текущей ситуацией, проявления компенсаторных защитных механизмов, в частности гиперкомпенсации. В экспериментальной группе выражены признаки теплоты в интимных отношениях и эмоциональной зрелости (изображение трубы); имеется склонность к контролю открытого проявления эмоций (ставни на окнах); выражается потребность в структурировании пространства по причине неуверенности, неудовлетворенность потребностей в безопасности, а также в любви и тепле,

имеется стремление оградить себя защитным барьером, выражено чувство одиночества (изображение цветов). У осужденных-суицидентов, в сравнении с неосужденными, достаточно выражена потребность в безопасности и защите, Осужденные экспериментальной группы *реже* демонстрируют способность к установлению прямых, непосредственных контактов с людьми, проявляют трудности в общении и низкую потребность в нем (отсутствие дверей); демонстрируют сниженную адаптацию к окружающему миру, *реже* выбирают наиболее типичные образы изображений (отсутствие лиственного дерева без деталей); проявляют низкую зависимость от группы через снижение конформизма (отсутствие изображения дерева в виде березы); *реже* проявляют замкнутость, робость, беспомощность и ограничение независимости (*реже* изображают человека без стоп).

Сравнение экспериментальной группы с контрольной группой неосужденных показало, что у осужденных суицидентов имеются следующие **особенности самосознания**: выявлена склонность, с одной стороны, к преувеличению собственной значимости, к неадекватности восприятия себя (рисунок большого размера), а с другой – демонстрируется положение внутреннего равновесия и устойчивость позиций (изображение корней). Осужденные-суициденты *реже* демонстрируют признаки нарушения половой идентификации, гомосексуальные тенденции, пассивность и фемининные черты личности (изображение человека своего пола) в сравнении с неосужденными респондентами [8].

И, наконец, сравнение двух контрольных групп позволило прояснить, какие **личностные особенности** присущи осужденным, не имеющим склонности к суицидальному поведению: они *чаще* неосужденных склонны к типичному изображению дома с тенденцией к ограниченному предоставлению психологической информации (одноэтажный дом); ощущают теплоту в интимных отношениях, демонстрируют эмоциональное равновесие и зрелость (изображение трубы); испытывают внутреннее напряжение и потребность освободиться от излишнего давления (изображение дыма); демонстрируют целеустремленность, высокую потребность в достижении успеха, эмоциональную сдержанность (хвойная порода дерева); проявляют конкретность мышления и элементы интеллектуальной недостаточности (изображение ствола одной линией); проблемы в сфере взаимоотношений (изображение человека из палочек). Осужденные, которые не имеют склонности к суицидальному поведению, в сравнении с неосужденными, *реже* демонстрируют проблемы в сфере семейных отношений и семейное неблагополучие, *чаще* выбирают типичное изображение дома (*реже* изображают многоэтажный дом); *реже* проявляют способность к построению прямых, непосредственных межличностных контактов и испытывают трудности в общении, а также низкую потребность в нем (отсутствие дверей); проявляют низкую адаптацию к окружающей действительности (*реже* изображают дерево лиственных пород).

Сравнение двух контрольных групп позволило установить **особенности самосознания**, в большей степени присущие осужденным: они *чаще* проявляют



неуверенность в себе, нежелание раскрыться в ситуации обследования, неприятие своего тела, *реже* демонстрируют нарушения половой идентичности, гомосексуальные тенденции, пассивность и фемининные черты личности (*реже* изображают человека противоположного своему пола) [8].

Выводы

Таким образом, использование в качестве диагностического средства для изучения неосознаваемого содержания самосознания осужденных, имеющих склонность к суицидальному поведению, методики «Дом – дерево – человек» позволило выявить особенности неосознаваемого содержания самосознания осужденных, склонных к суицидальному поведению.

1. Осужденные, которые склонны к суицидальному поведению, в сравнении с осужденными, не склонными к такому поведению, при работе с методикой «Дом – дерево – человек» демонстрируют большую предрасположенность к предоставлению психологической информации о себе, в меньшей степени проявляют сопротивление, однако задействуют компенсаторные механизмы защиты психики. Проявляется враждебность, агрессивность, стремление к контролю эмоциональных проявлений.

2. В сравнении с контрольной группой неосужденных респондентов у осужденных экспериментальной группы при работе с этой методикой отмечается сниженная адаптация, выраженная потребность в безопасности, агрессивность, враждебность, а также актуализация компенсаторных защитных механизмов.

3. Главными особенностями неосознаваемого содержания самосознания у осужденных, склонных к суицидальному поведению, является, во-первых, завышенная самооценка и преувеличение собственной значимости в сочетании с комфортностью для субъекта такой позиции и готовностью к самораскрытию, во-вторых, общая для всех осужденных приверженность классической модели половой идентификации, предполагающей жесткое следование маскулинным образцам поведения.

4. Возможно, устойчивая ориентация на маскулинные образцы поведения является одной из причин социальной дезадаптации осужденных, поскольку более адаптивными в современной социальной ситуации, по-видимому, оказываются размытые, неопределенные, смешанные модели, выявленные у лиц, не имеющих судимости.

5. Как следует из анализа неосознаваемого содержания самосознания осужденных, склонных к суицидальному поведению, они, вероятно, обращаются к этому виду поведения с целью уравнивания комфортной для них самих завышенной самооценки с недостаточным для такой самооценки, обычным уровнем внимания со стороны окружающих. Совершая или планируя подобную попытку, они стремятся повысить уровень внимания к ним окружающих.

6. В рисунках осужденных, склонных к суицидальному поведению, выявлены признаки, которые могут использоваться при диагностике подобной склонности: **наличие категорий** *большой размер рисунка, многоэтажный дом,*

ставни, яблоня и **отсутствие категорий** нормальный размер рисунка, искажение пропорций, одноэтажный дом, окно, крыша, лиственное дерево, человек из палочек, недостаточное количество пальцев, отсутствие стоп.

Список литературы

1. Амбрумова А.Г. Суицидальное поведение как объект комплексного изучения. Комплексное исследование суицидологии: сб. науч. тр. МНИИП МЗ РСФСР. – М., 1986. – С. 7–25.
2. Васильева В.И. Контекстно-зависимый подход как способ преодоления проблем современной психодиагностики // Образование и наука. – № 5 Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2011. – С. 78–79.
3. Воронин Р.М. Основные направления медицинской психологии в исправительных учреждениях // Прикладная юридическая психология. – Рязань: Изд-во Акад. права и управления ФСИН, 2014. – С. 112–117.
4. Второй Международный пенитенциарный форум «Преступление, наказание, исправление» (к 60-летию принятия Минимальных стандартных правил обращения с заключенными и 30-летию принятия Минимальных стандартных правил, касающихся отправления правосудия в отношении несовершеннолетних): сб. тез. выступлений и докладов участников (Рязань, 25–27 нояб. 2015 г.): в 8 т. – Рязань: Академия ФСИН России, 2015. – 334 с.
5. Демографический ежегодник России. 2015: стат. сб. // Росстат. – М., 2015. – 263 с.
6. Землин Д.Н. Особенности интроверсии, экстраверсии, нейротизма и демонстративно-шантажного вида суицидального поведения осужденных с высоким уровнем суицидального риска // Омский научный вестник – Омск: Изд-во Омск. гос. тех. ун-та, 2008. – С. 150–153.
7. Клячкина Н.Л., Овчинникова Л.П. Протестное поведение осужденных с высоким риском суицидальных действий // Вестник Самар. юрид. ин-та № 4. – Самара: Изд-во Самар. юрид. ин-та ФСИН, 2016. – С. 119–122.
8. Семенова З.Ф., Семенова С.В. Психологические рисуночные тесты. Методика «Дом – Дерево – Человек». – М.: АСТ; СПб.: Сова, – 2007. – 190 с.
9. Соколова Е.Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности. – М.: Изд-во Моск. ун-та, – 1989. – 210 с.
10. Соломенцев В.В. Оценка мнения осужденных о проблеме умышленного причинения вреда своему здоровью // Journal of Siberian medical sciences. – Новосибирск: Изд-во Новосибир. гос. мед. ун-та, 2014. – С. 4–6.
11. Тимошин С.Д. Проблемы суицидального поведения осужденных в современных условиях пенитенциарного учреждения // Уголовно-исполнительная система России: проблемы и перспективы. Самара: Изд-во Самар. юрид. ин-та ФСИН, 2014. – С. 208–211.
12. Трунов Д.Г. Определение суицида: поиск критериев // Суицидология. – Тюмень: М-центр, 2016. – С. 64–68.
13. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. – М.: Наука, 1977. – 144 с.
14. Чхартушвили Г. Писатель и самоубийство. – М.: Захаров, 2006. – 463 с.



15. *Шнейдман Э.* Душа самоубийцы: пер. с англ. – М.: Смысл, 2001. – 315 с.

16. *Lindsay H.M.* National study of jail suicide: seven years later [Электронный ресурс] // Washington DC, U.S. Department of Justice National Institute of Corrections. – 1988. – 125 P. – URL: https://www.prisonlegalnews.org/media/publications/hayes_and_rowan_jail_suicide_prevention_information_task_force_national_study_of_jail_suicides_1988.pdf (accessed: 23.09.2016).

УДК 159.922

Радостева Анна Геннадьевна
ассистент кафедры психологии

*ФГБОУ ВПО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический
университет», Пермь, Россия
614990, Пермь, Сибирская, 24, +7 (342) 238-63-97,
e-mail: psychair@yandex.ru*

Дериш Федор Валерьевич
аспирант кафедры общей и клинической психологии

*ФГБОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский
университет», Пермь, Россия
614990, Пермь, Букирева, 15, +7 (342) 239-66-60
e-mail: fedor.derish@gmail.com*

РОЛЬ ФАКТОРОВ «СОЦИАЛЬНОЕ ПОЛОЖЕНИЕ» И «ОПЫТ МАТЕРИНСТВА» В РАЗЛИЧИЯХ ПО ЛИЧНОСТНЫМ ХАРАКТЕРИСТИКАМ ЖЕНЩИН

Anna G. Radosteva
Teaching Assistant of Chair for Psychology

*Federal State Budget Educational Institution of Higher Education
«Perm State Humanitarian Pedagogical University»
24, Sibirskaia, 614990, Perm, Russia,
e-mail: batagen@gmail.com*

Fedor V. Derish
assistant of the Department of General and Clinical Psychology

*Federal State Budget Educational Institution of Higher Education
«Perm State University»
15, Bukireva st., 614990, Perm, Russia,
e-mail: fedor.derish@gmail.com*

THE ROLE OF WOMEN'S SOCIAL STATUS AND MATERNAL EXPERIENCE IN PERSONALITY TRAITS DIFFERENCES

Аннотация. Изменившееся социальное положение женщины привело к трансформации ее социально-ролевых установок и ценностных ориентаций.

В психологических исследованиях особое внимание уделяется детско-родительским или супружеским взаимоотношениям, тогда как отдельного внимания заслуживает изучение личностной сферы женщин, поскольку именно в данной сфере происходит формирование, развитие и трансформация репродуктивных установок. Учитывая тенденции современного общества, изучение личности женщины целесообразно рассматривать в контексте ее социального статуса и карьерного самоопределения.

Выборка состоит из трех подгрупп: беременные, женщины, имеющие ребенка до 5 лет, и женщины, не имеющие детей (всего 590 чел., возраст 18–40 лет ($M = 24,7$; $SD = 4,5$)).

Диагностика личностных свойств испытуемых проводилась с помощью методики «Уровень субъективного контроля» Дж. Роттера (в адаптации Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкиной, Л.М. Эткинда) и методики «Пятифакторный личностный опросник» Р. МакКрэй, П. Коста (в адаптации С.Д. Бирюкова, М.В. Бодунова).

Ключевые слова: личность; материнство; беременность; опыт материнства; социальный статус.

Abstract. Social and economic changes in the modern society transform family roles, attitudes and values of women. The main objectives in the lots of psychological studies are: child-parent relations and martial relations. At the same time women's personality traits and reproductive attitudes don't attract researchers attention. This study aimed to clarify the role of social status (employment/unemployment) and maternal experience in individual differences in personality traits of women.

The sample consists of three subgroups: pregnant women, women with kids (kids age from 0 to 5) and women with no kids. 590 participants from 18 to 40 age ($M=24,7$; $SD=4,5$).

Personality traits (external-internal locus of control, extraversion, neurotism, openness to experience, agreeableness and consciousness) were measured by J. Rotter's "Locus of control questionnaire" (adaptation by E.F. Bazhina, E.A. Golinkina, L.M. Edkind) and R.McCrae and P. Costa's "NEO-PI-R" (adaptaion by S.D. Birukov, M.V. Bodunov). ANOVA was used to analyse the data. The main results are: groups of working women without kids and unemployed women with kids differ in "locus of control in achievements" from working pregnant women and unemployment women without kids. Working women with kids have the lowest level of extraversion.

Key words: personality; maternity; pregnancy; maternal experience; social status.

На сегодняшний день в России наблюдается изменение традиционных представлений о семейных отношениях и репродуктивном поведении. В отличие от того времени, когда женщине отводилась роль исключительно «хранительницы домашнего очага», сегодня женщина активно включена в социальную действительность: получение образование, построение карьеры, продвижение по служебной лестнице, занятие руководящих должностей и т.д. Изменившееся социальное положение женщины привело к трансформации ее

социально-ролевых установок и ценностных ориентаций. Поэтому нередко при возникновении дилеммы «ребенок – карьера» женщины первостепенным определяют карьеру, откладывая рождение ребенка на более поздний период, поскольку функция воспроизводства, как правило, ведет к понижению социально-личностного статуса женщины. По очевидным причинам уменьшается и количество детей в семьях. Данные тенденции, в сочетании с высокой смертностью, оказывают негативное влияние на демографический уровень страны.

В период беременности, а также с момента рождения ребенка, весь спектр социальных проблем проявляется наиболее ярко: изменение внутрисемейных отношений, вынужденное снижение социальной активности, временный отказ от трудовой деятельности, потеря экономической самостоятельности – все это накладывает определенный отпечаток на личность женщины, меняя ее характеристики.

В рамках социальной политики государства осознание необходимости поддержки материнства носит в большей степени экономический характер, что неплохо само по себе, так как стимулирует рождаемость, но это не решает всех проблем, особенно личностного характера.

Для того чтобы сохранить положительные репродуктивные установки женщин, стимулировать рождаемость, необходимо учитывать всю совокупность социальных факторов как до рождения ребенка, так и после.

Изучение репродуктивных установок женщин с точки зрения социального влияния на них составляет предметную сферу многих наук: социологии, философии, психологии, медицины и др.

В исследование социального статуса весомый вклад внесли Дж. Мид, Т. Шибутани, Е.А. Ануфриев, а понятие социальной роли, введенное Р. Линтоном, широко используется в работах Т. Парсонса, У. Томаса [7].

Представления о роли женщины в обществе можно найти в работах В.С. Соловьева, Н.А. Бердяева, В.В. Розанова, которые основывались на принципе равенства полов [6].

Такие исследователи, как Н. Graham, А. Oakley, М. Мид, Г. Рубин, Д. Скотт, Л. Николсон, отмечают взаимосвязь духовно-ценностных устремлений женщины и трудовой мотивации; социально-статусных притязаний и ожиданий женщины от конкретных условий ее существования. Вопросам, затрагивающим проблемы, связанные с осуществлением репродуктивной функции, посвящены исследования А.И. Антонова, В.В. Бойко, С.И. Голода, А. Харчева, Л. Кузнецовой [1].

Историческому аспекту материнства посвящены труды Н. Пушкаревой, Г.Г. Силласте, Т.А. Листой. А социально-психологические аспекты материнства отражены в работах Г.Г. Филипповой, В.И. Брутман, А.Я. Варга, В.А. Рамих, В.С. Мухиной, И.Ю. Хамитовой, Н.В. Боровиковой, О.В. Васильевой, Е.В. Могилевской [10].

Однако в психологических исследованиях большее внимание уделяется детско-родительским или супружеским взаимоотношениям, тогда как отдельного внимания заслуживает изучение личностной сферы женщин, поскольку именно в данной сфере происходит формирование, развитие и трансформация репродуктивных установок. Учитывая тенденции

современного общества, изучение личности женщины целесообразно рассматривать в контексте ее социального статуса и карьерного самоопределения.

Таким образом, в центре нашего внимания оказалось изучение совместного влияния социального положения, а именно трудоустроенности женщин и опыта материнства (беременность, наличие или отсутствие детей), на их личностные характеристики.

Выборку данного исследования составили 590 женщин, разделенные на три подгруппы: беременные женщины (203 чел.) ($M = 24,8$; $SD = 4,4$), женщины, имеющие ребенка в возрасте до 5 лет (233 чел.) ($M = 26,2$; $SD = 4,6$), женщины, не имеющие детей (154 чел.) ($M = 22,4$; $SD = 3,7$). Возраст испытуемых во всей выборке – от 18 до 40 лет ($M = 24,7$; $SD = 4,5$). Из них 380 женщин – работающие и 210 – неработающие (студентки и домохозяйки).

Диагностика личностных свойств испытуемых проводилась с помощью методики «Уровень субъективного контроля» Дж. Роттера (в адаптации Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкиной, Л.М. Эткинда) и методики «Пятифакторный личностный опросник» Р. МакКрэй, П. Коста (в адаптации С.Д. Бирюкова, М.В. Бодунова).

Совместное влияние социального положения (трудоустроенности) и опыта материнства на показатели уровня субъективного контроля и пятифакторной модели личностных черт (по каждой переменной – в отдельности) изучалось с помощью двухфакторного дисперсионного анализа.

В ходе анализа рассматривались и сопоставлялись значения показателей уровня субъективного контроля и пятифакторной модели личностных черт (по каждой переменной – в отдельности) при разных уровнях социального положения (трудоустроенности) и опыта материнства женщины.

Таким образом, исследовались значения каждой переменной уровня субъективного контроля и пятифакторной модели личностных черт при шести разных комбинациях независимых факторов:

Опыт материнства	Социальное положение (трудоустроенность)	
	Работающая	Не работающая
Беременные	147 чел.	56 чел.
С детьми	170 чел.	63 чел.
Без детей	63 чел.	91 чел.

Вывод о совместном влиянии факторов делался в том случае, когда один фактор «вмешивался» во влияние другого фактора на уровень субъективного контроля и пятифакторной модели личностных черт и изменял направление этого влияния.

Из всех проанализированных показателей уровня субъективного контроля только один обнаружил на себе совместное влияние (взаимодействие) факторов социального положения и опыта материнства. Это оказался показатель «интернальность в области достижений» ($p < 0,02$).

На рис. 1 показана картина взаимодействия факторов «социальное положение» и «опыт материнства» по переменной «интернальность в области достижений».

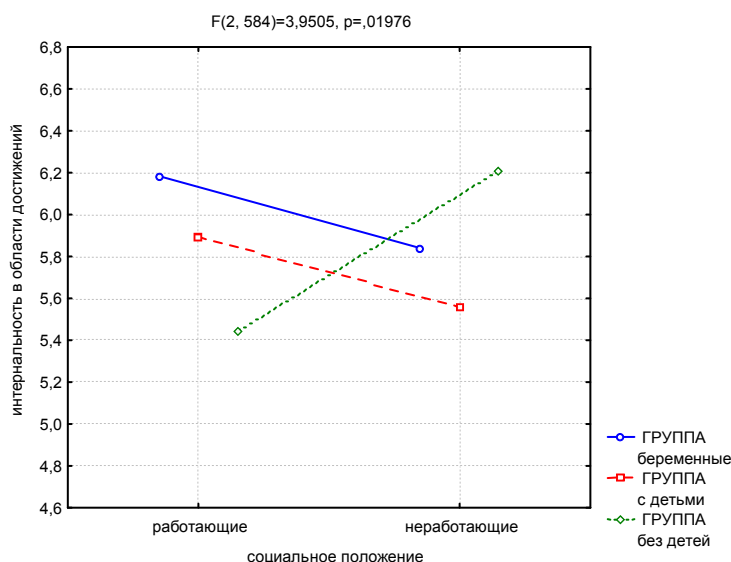


Рис. 1. Взаимодействие факторов социального положения и опыта материнства женщин по переменной «интернальность в области достижений»

Из всех проанализированных показателей пятифакторной модели личностных черт также только один обнаружил на себе совместное влияние (взаимодействие) факторов социального положения и опыта материнства. Это оказался показатель «экстраверсия» ($p<0,02$).

На рис. 2 показана картина взаимодействия факторов «социальное положение» и «опыт материнства» по переменной «экстраверсия».

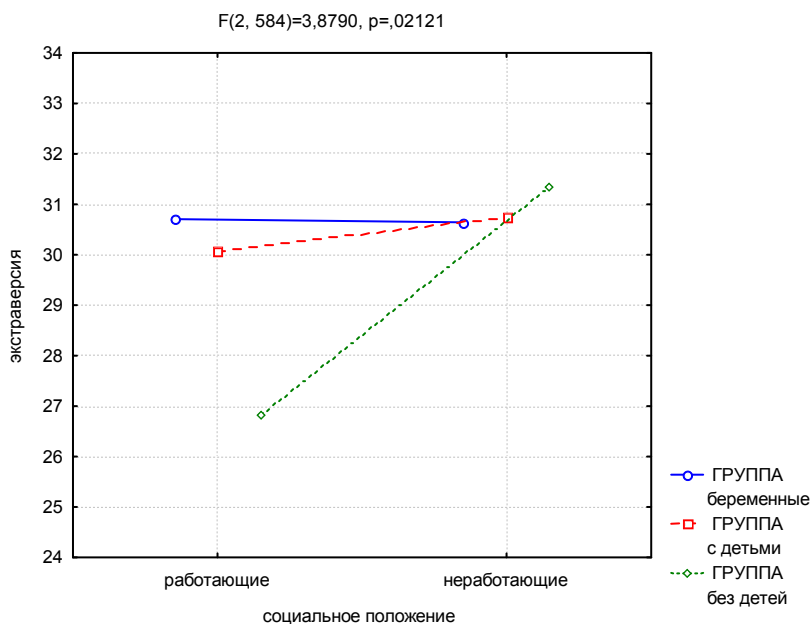


Рис. 2. Взаимодействие факторов социального положения и опыта материнства по переменной «экстраверсия»

Результаты анализа по показателю уровня субъективного контроля – интернальность в области достижений – свидетельствуют о том, что работающие женщины без детей и неработающие женщины с детьми, имеющие

примерно одинаковый уровень интернальности в области достижений, значимо отличаются от группы работающих беременных женщин и неработающих бездетных женщин, также находящихся примерно на одном уровне интернальности в области достижений, имея большую экстернальность по данному показателю.

Таким образом, можно предположить, что неработающая женщина, занимающаяся ведением домашнего хозяйства и воспитанием детей, за свое благополучие испытывает благодарность в отношении других членов семьи (например, мужа, который обеспечивает семью, родителей, которые помогают в воспитании ребенка или в ведении хозяйства, друзей, оказывающих эмоциональную поддержку, и т.п.).

Для работающих женщин, не имеющих детей, находящихся в начале своей карьеры (в нашей выборке это в основном молодые женщины), также характерно приписывание своих успехов и достижений неким обстоятельствам – везению, судьбе или помощи других людей. Данный факт может быть объяснен тем, что на начальном этапе трудовой деятельности женщинам необходима поддержка других людей – родных, руководителя, коллег – для становления себя как профессионала. Однако их пограничное состояние между экстернальностью и интернальностью демонстрирует большую уверенность и независимость, нежели у неработающих женщин, имеющих детей.

В то же время беременные работающие женщины отличаются от двух предыдущих групп высоким уровнем контроля в области достижений. Высокие показатели по этой шкале соответствуют высокому уровню субъективного контроля над эмоционально положительными событиями и ситуациями. Такие люди считают, что они сами добились всего, что было и есть в их жизни, и что они способны с успехом добиваться своего в будущем. Такой настрой сообщает о готовности женщины к распределению своего внимания между разными отраслями жизни – карьерой, подготовкой к появлению ребенка, иными социальными отношениями, о мобилизации ее активности и самоконтроля.

Неработающие женщины, не имеющие ребенка, также отличаются высоким уровнем контроля в области достижений, находясь в зоне интернальности по данному показателю, и имеют значимые отличия от первых двух групп. В нашей выборке испытуемых данную группу составляют в основном девушки-студентки, успешность и благополучие которых во многом зависит от их упорства, настойчивости, целенаправленности, ориентации на будущее, желания овладеть теми или иными навыками, получить те или иные блага.

Результаты анализа по показателю пятифакторной модели личностных черт – экстраверсии – свидетельствуют о том, что работающие женщины, не имеющие детей, значимо отличаются от всех остальных групп испытуемых, имея более низкий уровень экстраверсии, измеряющий широту и интенсивность межличностных взаимодействий, уровень активности, потребность во внешней стимуляции, способность радоваться жизни.

Полученные различия демонстрируют, что работающие женщины, не имеющие детей, в отличие от других групп испытуемых, характеризуются

большей сдержанностью, здравомыслием, ориентированностью на дело. Логичнее всего предположить, что бездетная работающая женщина – это либо ориентированная на карьеру женщина, либо девушка, совмещающая учебную и трудовую деятельность, либо девушка, недавно приступившая к профессиональной деятельности. Любой из этих случаев сообщает нам о профессиональной направленности испытуемых, что в свою очередь требует высокой концентрации, ответственности и упорства. Данное предположение подкрепляется еще и тем, что на графике отчетливо видно, что наибольшее различие обнаруживается между группами работающих и неработающих женщин, не имеющих детей. То есть фактор социального положения в данном случае является определяющим. Однако факт наличия ребенка или ожидание его скорого рождения также оказывают существенное влияние на уровень экстраверсии испытуемых, наделяя тем самым беременных или имеющих детей женщин (независимо от их социального положения) большей общительностью и ориентированностью на людей.

Обобщая результаты, можно сделать следующие выводы: основные различия, полученные в ходе двухфакторного дисперсионного анализа, были обнаружены у следующих групп: неработающие женщины, имеющие детей; работающие женщины, не имеющие детей; работающие беременные женщины и неработающие женщины, не имеющие детей.

Учитывая особенности современного социального положения женщин, изменяющиеся репродуктивные установки и взгляды на семейную жизнь, представляется возможным выстроить данные группы в определенной последовательности и проследить динамику характеристик личности женщин в зависимости от изменения их социального положения и опыта материнства.

Итак, на первой ступени располагаются неработающие женщины, не имеющие детей. В нашей выборке они представлены в основном студентками. Это молодые, целеустремленные, нацеленные на будущее женщины, отличающиеся ярко выраженной интернальностью и характеризующиеся упорством, настойчивостью и самоуверенностью.

На вторую ступень, ориентируясь на современное предпочтение карьеры детям, поместим работающих женщин, не имеющих детей. В нашей выборке это наиболее ярко выраженные экстерналы, отличающиеся сдержанностью и здравомыслием. То есть женщины данной группы, заручаясь поддержкой извне, могут проявлять упорство и сосредоточенность на поставленной цели.

На третью ступень, руководствуясь логикой, поместим работающих беременных женщин, которые имеют максимальные различия с предыдущей группой, демонстрируя экстравертированность и интернальность. То есть данная группа отличается высокой коммуникабельностью, готовностью налаживать новые контакты, демонстрируя высокий уровень ответственности и самоконтроля.

И на последней, четвертой, ступени оказываются неработающие женщины, имеющие детей, т.е. ограниченные кругом семьи и потому демонстрирующие некую зависимость от окружающих, с высокой коммуникативной готовностью при этом.

Таким образом, из вышеизложенного можно сделать вывод о том, что личность женщины испытывает на себе воздействие и может претерпевать существенные изменения под совместным влиянием факторов социального положения (трудоустройства) и опыта материнства.

Список литературы

1. *Абрамченко В.В., Коваленко Н.П.* Перинатальная психология: теория, методология, опыт. – Петрозаводск: Знамя, 2004. – 350 с.
2. *Брутман В.И.* Динамика психологического состояния беременных женщин // Вопросы психологии. – 2002. – № 1. – С. 116–121.
3. *Брутман В.И., Варга А.Я., Хамитова И.Ю.* Влияние семейных факторов на формирование девиантного поведения матери // Психологический журнал. 2000. – № 2. – С. 79–88.
4. *Брутман В.И., Филиппова Г.Г., Хамитова И.Ю.* Методики изучения психологического состояния женщин во время беременности и родов // Вопросы психологии. – 2002. – № 3. – С. 110–118.
5. *Васильева О.В., Могилевская Е.В.* Групповая работа с беременными женщинами // Психологический журнал. – 2001. – № 1. – С. 83–87.
6. *Кон И.* В поисках себя: личность и ее самосознание. – М.: Политиздат, 1984. – 365с.
7. *Немировская Ю.В.* Социальные факторы беременности: автореф. дис. на соиск. учен. степ. кандид. социолог. наук. – Волгоград, 2007. – 26 с.
8. *Радостева А.Г.* Личностные различия женщин в зависимости от наличия или отсутствия детей // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 5 (ч. 3). – С. 604–607.
9. *Радостева А.Г.* Личностные характеристики беременных женщин в зависимости от возрастных и социально-демографических различий. Фундаментальные исследования. – 2012. – № 11 (ч. 5). – С. 1149–1153.
10. *Филиппова Г.Г.* Психология материнства. – М.: Ин-т психотерапии, 2002. – 204 с.

УДК 159.923.2

Голдобин Евгений Станиславович
ассистент кафедры психологии

*ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический
университет», Пермь, Россия
614990, Пермь, Сибирская, 24, +7 (342) 212-85-90*

ВЗРОСЛЕНИЕ КАК ЦЕЛЬ ПСИХОТЕРАПИИ И КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

Eugene S. Goldobin
Teaching Assistant of Chair for Psychology

*Federal State Budget Educational Institution of Higher Education
«Perm State Humanitarian Pedagogical University»
24, Sibirskaja, 614990 Perm, Russia*

ADULTING AS AN AIM OF MENTAL THERAPY AND COUNSELING

Аннотация. В статье взросление рассматривается как цель психотерапии и консультирования, с двух сторон – с процессуальной и содержательной. В наиболее общем плане дана характеристика содержательного аспекта взросления. Указаны основные направления применения данного подхода в психологической практике. Философско-мировоззренчески статья опирается на экзистенциально-гуманистическую традицию, в методологическом плане статья построена на идеографическом методе исследования в психологии.

Ключевые слова: психотерапия; взросление; психологическая практика; терапия.

Abstract. In recent work the author considers the personal maturation as a propose of psychotherapy and psychological consulting. The maturation is conducted with two sides - process and content. In article was given the general characteristic of content side of maturation. Also the author shows the main directions of application of this approach in psychological practice. The philosophical fund of this article base on existential-humanistic tradition. Methodology of the article build on idiographic method of psychological research.

Key words: mental therapy; adulating; psychological practice; therapy.

Отправной точкой данной статьи послужила мысль Ф. Перлза о том, что «цель гештальт-терапии, как и многих других школ психотерапии, – это

помощь человеку в его взрослении» [7]. Важно, что Фриц Перлз¹ размышлял о взрослении как о цели психотерапии в 1960–70-х гг., будучи уже известным психотерапевтом, в период своего *акме*, наивысшей точки профессионального развития. Данное понимание цели психотерапии является результатом длительной психотерапевтической практики, это не что-то сиюминутное, случайное, а закономерное и, выдержав проверку временем, заслуживает особого внимания. Представление Ф. Перлза о цели психотерапии как о помощи в процессе взросления человека согласуется с идеями теоретиков и практиков других школ психотерапии [1; 2; 4].

Важность такого представления о цели психотерапии определяется тем, что, *во-первых*, оно определяет ориентиры в работе терапевта, понимание того, что стоит поддерживать в клиенте, а что фрустрировать, на что направлять стратегические усилия в работе. *Во-вторых*, имеет реалистичный оттенок, соотносимый с обыденным опытом человека, удобный для объяснения клиентам и обсуждения с коллегами и профессионалами из смежных специальностей. *В-третьих*, такая трактовка цели психотерапии подходит (универсально) для обоих полов. Часто в процессе психотерапии встает вопрос, как и в чем поддерживать того или иного человека. Это зависит от множества факторов. Наиболее очевидный фактор – это пол: как и в чем поддерживать мужчину, как и в чем поддерживать женщину; есть ли некий (особый) мужской путь (судьба) или женский путь (судьба); какова степень ответственности в жизни мужчины и женщины. В данном контексте понятие зрелости не дает ответа на частные вопросы о том, как и в чем поддерживать того или иного конкретного мужчину или женщину, но дает возможность проследить общие моменты в развитии зрелости обоих полов. Зрелость как цель универсальна как для женщин, так и для мужчин. *В-четвертых*, вопрос о *зрелости* важен тем, что связан с фундаментальными вопросами о природе человека. В психотерапии ключевым является антропологический вопрос, вопрос о природе человека, его сущности и развитии, и без ответов на них невозможна осмысленная психологическая практика.

Опираясь на перечисленные аргументы, мы считаем важным и актуальным продолжить обсуждение вопросов зрелости и развития. Тема взросления (зрелости) встречается у разных авторов на протяжении всего относительно короткого исторического пути становления психотерапии. Перечень определений и пониманий достаточно велик, в этой статье произвольно взято несколько граней зрелости, небольшая часть всего массива знаний по этой теме². Данная статья имеет дискуссионный характер и не претендует на детальное изложение и раскрытие этой темы. Выбор параметров зрелости, ее граней для изложения определяется профессиональным интересом автора, а также рамками статьи.

Условно зрелость можно рассмотреть с двух сторон – с *процессуальной* и *содержательной*. С *процессуальной* стороны зрелость представляет собой *способность*, некоторое духовное или экзистенциальное усилие к тому, чтобы быть взрослым. *Зрелость* может быть поставлена в один ряд с другими экзистенциальными способностями, например *аутентичностью* [6], которую

можно и необходимо развивать. При таком взгляде на взрослость становится очевиден смысл одного из самых красивых определений человека, согласно которому, *человек – это усилие во времени* [3]. Это усилие, которое всем нам необходимо совершать, чтобы быть людьми, это *духовное напряжение* [8], которое мы выдерживаем и совершаем в течение всей нашей жизни. Взрослость – это то, что мы выбираем в каждый момент времени. *Содержательная* грань взрослости похожа по своему смыслу на традиционное понимание взрослости, и его можно описать через набор различных свойств и характеристик, которыми «обладает» человек.

Подробно остановимся на некоторых содержательных аспектах взрослости.

Одна из характеристик, наиболее общая, своего рода предпосылка любой взрослости – это *великодушие*. Великодушие в том смысле, в каком его понимал Мераб Мамардашвили, великодушие как великая душа, способная отобразить как можно больше граней этого сложного мира. *«Великодушие – это допущение того, что может быть что-то другое, чем мы сами, и что нельзя требовать, чтобы мир соответствовал нашему или вашему уровню развития, нашим представлениям, нашим желаниям и нашим мыслям. Великодушие – это великая душа. А великая душа – это душа, способная вместить иное, не дрогнув»* [3]. Мир сложен, и каждый человек в течение жизни делает выбор, либо усложняться, становиться великодушным, либо, наоборот, пытаться упростить мир до собственного ограниченного понимания.

Противоположность великодушию – обеднение, редукционизм. В «Очерке современной европейской философии» М. Мамардашвили приводит следующий пример. Некоторый носитель просвещения в Южной Африке (Ангола), преподающий социализм студентам, в качестве дидактического приема задает им вопрос: «Скажите, а почему есть бедные?», и сам же отвечает: «Потому что есть богатые!». Отсюда он делает простой вывод, о том, что для того, чтобы не было бедных, надо убрать богатых! Все просто. Очень часто в терапии можно встретить у клиента такие упрощенные схемы (или их использует сам терапевт). Как некая гротескная максима, это может быть выражено следующей фразой: «Если у человека что-то в жизни не получается, рано или поздно он придет к вопросу о том, кто в этом виноват?». Достаточно часто в кабинете психолога можно услышать много таких простых формул: *«У меня плохо с отношениями, потому что было тяжелое детство»*, или: *«Проблемы на работе, потому что начальник очень, очень плохой человек!»*, или: *«Если бы был другой муж, то все бы удалось»*, *«Все просто, у нас государство плохое, и обо мне хорошо не позаботились»*, и т.д. Люди часто ищут простые ответы, как бы сказал Мераб Мамардашвили, «думать лень», плюс простые ответы дают ощущение понимания этого мира, подпитывают собственное эго человека за счет некоторого, хоть и простого, но все-таки объяснения мира, с помощью которого он его понимает.

Еще один пример, относящийся к психологической практике. На сеанс терапии приходит мужчина, возраст около 40–45 лет. Он состоятельный, у него любимая интересная работа, успешно реализован в жизни. Есть небольшая

сложность: у него две семьи. Одна официальная – он около 15 лет в браке, и вторая неофициальная – около семи лет отношениям. Если говорить с морализаторских позиций, то можно сказать: «Ой, как плохо! Ой, как нехорошо! Вам срочно надо расстаться с одной из женщин и быть в отношениях только с любимой и единственной!». Да он и сам размышляет так же, он говорит, что не дело это – находиться в двойных отношениях, что он неправильно поступает, что он всех заставляет мучиться (хотя при более тщательном опросе становится понятно, что это ему плохо, а про остальных как минимум непонятно, как максимум – их все устраивает). Но при детальном знакомстве с этой ситуацией становится понятно, что мужчина любит обеих женщин, с которыми находится в отношениях, у него достаточно средств содержать обе семьи. Если мы еще поговорим, то, может, узнаем, что, скорее всего, за это время женщины за его спиной познакомились и нашли некоторую форму взаимоотношений. Любая работа предполагает этическое видение ситуации, если наша этика будет ограничена или сведена к затасканным штампам и радикальным решениям, то мы будем не свободны в поиске хорошей формы, в понимании сложности всех тех процессов, в которые включен данный человек и все остальные люди – участники этой жизненной драмы.

Еще одной важной содержательной гранью взрослости являются два модуса построения отношений с миром: модус *любви* и модус *уважения*. В данной статье мы будем понимать под уважением то, что А. Маслоу называл Б-любовью [4], а А. Моховиков – модусом важности в отношениях [5]. Любовь будем понимать редуцированно, сводя ее к Д-любви, по А. Маслоу, или модусу нужности, по А. Моховикову³. Уважение – это результат развития личности, ее зрелости. Построение отношений по типу уважения достигается в жизни не всеми, можно всю жизнь прожить только в модусе любви. Традиционно уважение понимается как некоторое признание, почтительное отношение к достоинствам или поступкам человека. В таком понимании делается акцент на некоторые этические, нравственные оценки поступков или характеристик другой личности. В данной статье мы бы хотели обратить особое внимание (еще) на такой (смысловой) оттенок понимания уважения, как восприятие, видение целостности другого и, переделав несколько определение А. Маслоу, опишем уважение как способность видеть другого человека в его целостности. Уважать его бытие, радоваться его отличности. Уважать – значит признавать право человека быть самим собой, быть уникальным. Такое понимание уважения связано с *реалистичностью* (восприятия другого), с возможностью видеть другого, видеть другого в его уникальности, понимать его особенности.

В модусе любви человек не видит другого, он видит свою нужду, свои потребности в другом, он горяч, он нуждается, он сильно энергетически включен. В модусе уважения есть возможность остановиться, заметить другого без включения человека в орбиту собственных интересов и потребностей. В отличие от любви, уважение, образно говоря, «сыто», самодостаточно, в какой-то мере оно не заинтересованно в другом. А. Моховиков, говоря о модусе важности и сравнивая его с модусом нужности, пишет о том, что

в важности человек может сказать другому: *«Мне хорошо с тобой, но и хорошо без тебя!»*, *«Я с тобой, потому что мне интересно быть с тобой, но я могу обойтись и без тебя!»*, *«Ты для меня важен – это значит, я признаю твое значение, ценность, но ты мне не нужен»* [5]. Некоторым людям вообще сложно представить, что так можно построить отношения, на таком основании для них вообще непонятно, *«как так тебе хорошо без меня!? Ты должен нуждаться во мне!»*.

Терапевтические отношения во многом строятся на уважении, т.е. на реалистичности. Те терапевты, которые могут выстраивать реалистичные отношения, замечать другого, замечать реальность, оказываются востребованными, и у них формируется терапевтическая практика. Приведем пример. Клиентка, 40 лет. Если говорить диагностическим языком, то многие терапевты характеризовали бы ее как пограничную личность, с такими присущими подобным клиентам характеристиками, как диффузная идентичность и стабильная нестабильность в отношениях. Клиентка ходит на сеансы терапии около двух лет, в процессе терапии ее социальная ситуация ухудшается. В одну из сессий, когда клиентка в очередной раз рассказывает о том, как еще ухудшилась ее жизнь, терапевт не выдерживает и в сердцах говорит: *«Да когда же ты будешь нормально жить!»*. В этот момент терапевт замечает, что клиентка (после этой фразы) начинает эмоционально блокироваться, замыкаться, и, похоже, что этой сказанной в сердцах фразой он обидел ее, и поэтому их диалог и отношения эмоционально прерываются. В этой ситуации произошло следующее: терапевт очень сильно эмоционально включен в жизнь клиентки, он хочет, чтобы она жила «хорошо», «нормально», имея в виду хорошо и нормально с его точки зрения, исходя из его миропонимания и его представления о целях психотерапии – адаптация, улучшение качества жизни, стабильность и т.д. В момент произнесения этой фразы вскрывается некоторая подоплека их отношений и видение, понимание жизни и терапии самого терапевта. В контексте данной статьи можно сказать, что терапевт «любит» клиентку в том смысле, что он не видит ее (не уважает), он желает, чтобы она жила хорошо, т.е. соответствовала его представлениям о жизни и его сценарию, пониманию, а так как клиентка не соответствует, он злится на нее и так бурно и эмоционально реагирует. В момент паузы, возникшей между ними, терапевт понимает (а возможно, и нет), что это он хочет «причинить» ей добро, а она – отдельный, взрослый человек со своей судьбой и со своей экзистенцией, и она имеет право обойтись со своей жизнью как угодно, это ее право и ее выбор. Можно предположить (и в контексте ее биографической истории это находит подтверждение), что ее родители были высоко социально компетентные люди, хорошо встроенные в социальную жизнь, и они хотели, и до сих пор хотят, чтобы она жила «хорошо», «нормально» – опять же понятно, что хорошо и нормально с точки зрения их представлений о жизни, и они действительно любят ее, но в своей любви они не видят ее уникальности, ее судьбы. И здесь возможен конфликт: я живу так, потому что я отстаиваю свою судьбу, свое право на собственную идентичность, может быть «кривое», но свое понимание жизни. То есть можно

сказать, что родители любят дочь, но не уважают ее, то есть не видят. И отсюда можно сделать интересный вывод, что можно любить человека, но не уважать его, и наоборот, можно уважать человека, но не любить. Возможно, психотерапевтические отношения – это когда удастся от любви перейти к уважению, и можно предположить, что можно и не любить клиента, но пытаться его уважать, т.е. увидеть, заметить его уникальность, его судьбу и возможность обойтись со своей жизнью, как ему хочется, возможно, даже непривычным, неприятным и незнакомым нам образом.

Еще одной важной характеристикой зрелости является умение *благодарить*. Для многих очень сложно сдвинуть фокус своего сознания с обиды на мир, на женщин, мужчин, родителей, на Бога в сторону благодарности. Многие застревают на обиде. На переживании того, что им чего-то не хватило или не хватает в жизни. Что мир им чего-то недодал, или им постоянно что-то надо: сил, ума, денег, признания, любви, внимания и т.д. «Господи, дай того! Этого!» В общем, постоянное потребительское, требовательное отношение к окружающим. Людям (клиентам) с такой жизненной установкой очень сложно понять, что многое уже есть, и помимо того, что осознать и понять, что многое есть, еще сложнее – поблагодарить за это.

Вообще, уметь благодарить этот мир – это в чем-то отказ от позиции эгоизма по отношению к окружающим, отказ от того, что мне все должны, отказ в какой-то мере от жадности и ненасытности. Приведем пример дефицитарного мышления, переживания человеком, что ему что-то недодали или лишили, часто это бывает с некоторой претензией или недовольством. В одной из групп участник стал говорить о том, что его никто не любит в этой группе, что к нему относятся с равнодушием. Проблема была в том, что действительно он так себя вел, что он всех «достал», и в действительности многие участники, как впрочем и ведущий, относились к нему, мягко говоря, с прохладой, в худшем случае сдержанно и враждебно. После этого заявления часть группы почувствовала вину, и ведущий в том числе. На этом сеанс закончился. И только после размышления над данной ситуацией стало понятно, что проблема этого участника не в том, что его никто не любит (и в группе собрались холодные черствые люди), а в том, что он никого не любит, что он не выстраивает отношения привязанности в группе и остается в одиночестве и изоляции.

Выводы и некоторые дополнительные вопросы и размышления

1. Если «искать» зрелость не в истории детства, повезло с родителями или нет, есть психологическая травма или нет, а рассматривать зрелость как выбор человека, то можно поставить интересный вопрос, почему люди выбирают детство, почему они выбирают не быть взрослыми. Парадоксально, с одной стороны, кажется, все просто, хочешь жить продуктивно и «избавиться от неврозов» – выбирай зрелость! С другой стороны, можно встретить много людей, выбравших невроз и предпочитающих оставаться в детстве. Этот парадокс хорошо отражен в высказывании Конфуция: *«Выход наружу – через*

дверь. Почему никто не воспользуется этим способом?» [Цит. по: 2]. Такая постановка вопроса, а именно перенос акцента с причины, истории на выбор человека, открывает большое пространство для психологических спекуляций и предположений. (И это вопрос к выбору, вопрос к избегаемому: что ты избегаешь, что тебе так не нравится во взрослости, а что как не избегание в гештальт-подходе является основным механизмом формирования невроза). Остановимся на двух: *во-первых*, взрослость – это ответственность, умение «держат» границы. Если ты инфантилен, то тебе все можно, никакого с тебя спроса, это такая радость безумия и отреагирования. Если ты взрослый, то тебе приходится «держат» границы, объяснять другим, как стоит поступать, а как – не надо, вступать в конфронтацию и конфликты. Многими людьми такой человек будет восприниматься как тиран, который мешает свободолюбивым людям жить, и на него посыплются тысячи проекций и обвинений. Можно сказать, для того, чтобы быть взрослым, необходимо личное мужество и твердая жизненная позиция, т.е. быть взрослым достаточно хлопотно, отсюда можно сделать предположение, что не все согласятся «держат» границы и связываться с людьми, иногда проще отступить. *Во-вторых*, взрослость это в чем-то одиночество, большие знания, большие печали. Как известно, безумие любит компанию, если вы повзрослели и стали больше замечать, то не во все жизненные процессы становится легко включиться, и уже больше пауза между стимулом и реакцией. И действительно, можно предположить, что для многих взросление может переживаться как отказ от совместности, как переход к одиночеству, и тогда становится страшно взрослеть. Здесь также уместно наблюдение К. Витакера о том, что если молодое поколение видит, как старшие обходятся со своей жизнью, то им страшно жить и взрослеть.

2. Если взрослость – это то, что мы выбираем в каждый момент времени, то такое понимание взрослости открывает большие перспективы для практики. Измениться можно в любой момент, здесь и сейчас я могу что-то сделать для того, чтобы мне было хорошо или плохо, для того, чтобы жизнь была наполнена смыслом или опустошена. Я могу найти сильные слова, чтобы выразить себя и донести важное, сердечное до другого человека, или потратить время на пустую, бессмысленную болтовню. Несколько иронично можно сказать, что психотерапевты – это те, кто помогает другим тренировать взрослость, помогают развивать способность к совершению усилия в направлении взрослости. Также можно задать клиенту прямой вопрос: «Что тебя пугает во взрослении?», и интересно услышать его размышления. Такая постановка нам кажется интересной и нетривиальной, она изменяет характер взгляда на взрослость, придает ему экзистенциальный характер – быть или не быть!

3. Великодушные – это то, что в первую очередь требуется практикующим психологам, терапевтам. В начале практики терапевт скорее «подгоняет» клиента под те концепции, которым он обучился в ходе профессиональной подготовки. Он не видит живого человека, он скорее всего видит: *«параноидно-шизоидное расстройство с преобладанием примитивных механизмов защиты и использованием отреагирования и проективной идентификации»*

в отношениях с терапевтом». От собственной тревоги, растерянности и испуга перед судьбой другого он будет действовать как Прокруст и пытаться подогнать человека под известные ему концепции, и горе клиенту, если он в них не вписывается. Вообще можно выдвинуть несколько радикальную гипотезу, которая, однако, на наш взгляд, отражает начальные этапы работы практического психолога, что первые два-три года достаточно интенсивной практики большинство клиентов обслуживают тревогу терапевтов. Терапевту важно услышать: «Да, доктор, ваш подход действительно работает, и то, что вы мне предлагаете, делает мою жизнь лучше!». В какой мере это имеет отношение к психотерапии, и действительно ли то, что делает начинающий терапевт, укрепляет рост клиента, это уже другой вопрос. На начальных этапах работы любое концептуализирование (теоретизирование) о клиенте – это скорее попытка справиться с собственной тревогой, беспомощностью и растерянностью перед встречей с судьбой другого человека в ее полноте и таинственности.

4. В работе с клиентами важно учитывать гетерохронность развития личности. Какие-то психологические процессы развиваются быстрее, какие-то тормозят. И человеку по паспорту, биологически, может быть около сорока лет, а психологически он может быть младенцем или подростком, не прожившим кризис идентичности, без надлежаще сформированной идентичности. А. Моховиков указывал на то, что в современном мире сдвинулись границы кризисов, что кризис идентичности, раньше приходившийся на подростковый или юношеский возраст, сейчас проживается в пределах 30–35 лет. И в группе (и в частной практике) часто можно встретить «потерянных» людей, формально взрослых, но личностно, мировоззренчески сильно «потерянных» мужчин и женщин.

В целом взрослость можно описать как некую позицию в жизни, способ, модус существования, которую выбирает или не выбирает человек, в сторону которой направляет или не направляет свои усилия. Важно сказать, что процесс взросления – это отказ от детских идей, но отказываться от детских идей очень сложно.

Примечания

¹ Подробно о процессе взросления, о взрослости (зрелости) Ф. Перлз размышляет на семинарах в Эсалене, это отражено в работе «Гештальт-семинары» [7]. Здесь он разводит понятия «взрослость» и «зрелость», указывая на то, что взрослыми в широком смысле становятся все, а зрелыми не все. И в какой-то мере это отображено и в известной поговорке о том, что иногда с возрастом приходит мудрость, а иногда возраст приходит один. Здесь же Ф. Перлз дает определение взрослости (зрелости): зрелость – это переход от опоры на окружающих к опоре на самого себя (желающие подробнее ознакомиться с идеей Ф. Перлза о взрослении и зрелости могут обратиться к первоисточнику).

² В частности, из содержательных аспектов взрослости подробно будут рассмотрены: великодушие, уважение и способность благодарить. Другие,

не менее важные характеристики взрослости, не будут подробно рассмотрены, в рамках данной статьи ограничимся их перечислением: это ответственность / попустительство, возможность переживать амбивалентные чувства / уплощенность аффекта, интеграции вокруг нескольких центров ценностей / одномерность, сообразность миру / хюбрис и т.д.

³ А. Маслоу описывает два типа любви: Д-Любовь и Б-Любовь. Б-любовь основана на сознании человеческой ценности другого, без какого-либо желания изменить или использовать его. Маслоу определял эту любовь как любовь «бытия» другого, несмотря на его несовершенства. Д-любовь основана на дефицитарной потребности – это любовь, исходящая из стремления получить, это эгоистичная любовь, которая берет, а не дает. В случае Д-любви человек эксплуатирует другого и манипулирует им. У Маслоу есть хороший пример разных видов отношений. Среди нас есть «улучшатели» собак, которые купируют им уши, хвосты и проводят племенной отбор – все это необходимо человеку, но не собакам (пример Д-любви). Настоящие любители собак испытывают Б-любовь, так как они любят своего питомца таким, какой он есть, – радостно размахивающего хвостом [4; 9]. А. Моховиков описывает два модуса построения отношений с миром. Основанием для классификации является иерархия потребностей (по А. Маслоу), модус нужности связан с удовлетворением базовых потребностей, в модусе важности доминируют высшие потребности. Модус нужности обеспечивается процессом привязанности, слиянием. В патологии нужность характеризует узость зависимых отношений, в них мы всегда нацелены на объект, и наша жизнь подчинена идее. Нужность может наполнять смыслом жизнь человека, но только до тех пор, пока объект зависимости рядом. Когда он исчезает (умирает, сепарируется), остается боль, которая не проходит, потому что ничего больше не остается. Модус важности связан скорее с ценностью другого. Модус важности появляется с момента формирования ценности другого для меня и меня для себя, когда набирает обороты процесс сепарации. Этот модус позволяет возникнуть переживаниям уважения, которое становится фундаментом любых стабильных эмоционально значимых отношений, и благодарности. «Ты для меня важен» – это значит, я признаю твое значение, твою ценность, – но ты мне не нужен. Подобная установка является залогом зрелости [5].

Список литературы

1. Витакер К. Полночные размышления семейного терапевта. – М.: Класс, 1998. – 208 с.
2. Лэйнг Р. «Я» и Другие. – М.: Класс, 2002. – 192 с.
3. Мамардашвили М. Очерк современной европейской философии. – СПб.: Азбука, 2014. – 608 с.
4. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб.: Питер, 2009. – 352 с.
5. Моховиков А. Жизнь психотерапевтического сообщества: анония и творческое приспособление // Сборник материалов Общества практикующих психологов «Гештальт-подход». – 2011. – Февраль. – С. 5–16.

6. *Осин Е.* Аутентичность // Журнал Восточно-европейской ассоциации экзистенциальной терапии. Экзистенциальная традиция: философия, психология, психотерапия. – 2004. – № 2 (5). – С. 88–93.
7. *Перлз Ф.* Гештальт-семинары. – М.: Ин-т общегуманит. исслед., 2010. – 336 с.
8. *Тиллих П.* Мужество быть. – Киев: Дух і Літера, 2013. – 200 с.
9. *Шостром Э.* Внутреннее путешествие от манипуляции к актуализации. – М.: Апрель-Пресс, 2008. – 192 с.

НОВЫЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ И ТЕХНОЛОГИИ

УДК 159.922; 159.9.072.59

Корниенко Дмитрий Сергеевич

доктор психологических наук, заведующий кафедрой общей и клинической
психологии

*ФГБОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский
университет», Россия, Пермь*

614990, Пермь, Букирева, 15, +7 (342)239-66-17

e-mail: corney@yandex.ru

Радостева Анна Геннадьевна

ассистент кафедры психологии

e-mail: batagen@gmail.com

Харламова Татьяна Михайловна

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии

e-mail: psychair@yandex.ru

*ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический
университет», Пермь, Россия*

614990, Пермь, Сибирская, 24, +7 (342) 212-85-90

ПСИХОМЕТРИЧЕСКАЯ ПРОВЕРКА ОПРОСНИКА ДЕСТРУКТИВНЫХ И КОНСТРУКТИВНЫХ РЕПРОДУКТИВНЫХ МОТИВОВ

Dmitrii S. Kornienko

Sc.D., Professor of the Department of General and Clinical Psychology

Federal State Budget Educational Institution of Higher Education

«Perm State University»

15, Bukireva, 614990, Perm, Russia, +7 (342)239-66-17

e-mail: corney@yandex.ru

Anna G. Radosteva

Teaching Assistant of Chair for Psychology



e-mail: batagen@gmail.com

Tatiana M. Kharlamova

Ph.D., Assistant Professor of Psychology

e-mail: psychair@yandex.ru

*Federal State Budget Educational Institution of Higher Education
«Perm State Humanitarian Pedagogical University»
24, Sibirskaja, 614990, Perm, Russia*

PSYCHOMETRIC EVALUATION OF DESTRUCTIVE AND CONSTRUCTIVE REPRODUCTIVE MOTIVES INVENTORY

Аннотация. В статье представлена разработка и психометрическая проверка опросника деструктивных и конструктивных репродуктивных мотивов. Репродуктивные мотивы рассматриваются как побуждения к достижению различных целей через продолжение себя в детях. Обсуждаются различные классификации репродуктивных мотивов на основе роли мотивов для женщины и семейной системы в целом как деструктивных и конструктивных, а также на основе содержательных характеристик: экономические мотивы, мотивы социального статуса и психологические мотивы. Методика предъявлялась беременным женщинам, женщинам с детьми и женщинам, не имеющим опыта материнства. В результате эксплораторного факторного анализа выделено три фактора (шкалы), однако удовлетворительные значения надежности показали только два. Проверка опросника на валидность показала, что деструктивные мотивы связаны с проявлением негативных установок по отношению к ребенку, тревожным и гипогестогнозическим типами гестационной доминанты.

Ключевые слова: репродуктивные мотивы; беременность; материнство; надежность; валидность.

Abstract. The article presents the development and psychometric evaluation of the destructive and constructive reproductive motives inventory. Reproductive motives are the group of incentives for achieving different goals through the childbearing. Various classifications of reproductive motives are discussed. On the basis of the role of motives for women and for the whole family system there are two motives: destructive and constructive. The other classification highlighted economic motives, motives of social status and psychological motives. The inventory was presented to pregnant women, women with children and women who do not have the experience of motherhood. The exploratory factor analysis revealed three factors (scales), but only two of them showed satisfactory reliability values. Validation of the questionnaire showed that the destructive motives are associated with the

manifestation of negative attitudes towards the child, anxious and hypoaesthetic types of the gestational dominant.

Key words: reproductive motives; pregnancy; maternity; reliability; validity.

Репродуктивное поведение человека является предметом рассмотрения различных отраслей психологической науки: от эволюционной психологии до психологии материнства. Вместе с тем именно репродуктивная мотивация женщин, готовящихся стать матерью, имеет существенное значение как для протекания беременности, так и для отношения к себе и своему будущему ребенку. Мотивация, согласно Г.Г. Филипповой [9], является одной из составляющих готовности к материнству, при этом позитивной можно считать мотивацию, при которой ребенок является самоценностью, а не рассматривается как средство достижения целей. При этом мотивы рождения ребенка могут носить разный характер в зависимости от того, каких целей стремится добиться женщина: экономических, социальных или психологических. Мотивы, связанные с родительством, являются предметом частого внимания со стороны исследователей [17], равно как и исследования различий в родительской мотивации [12]. Мотивация к деторождению рассматривается как склонность положительно или негативно реагировать на деторождение, имеет связи с различными факторами [14]. Кроме того, деторождение также связано с ответственным и включенным родительством [14], которое оказывает эффект на отношения, жизненный стиль и экономическую составляющую семьи [16].

Традиционно при исследовании репродуктивных мотивов выделяют конструктивные и деструктивные мотивы [6], на основе того, какую роль играют мотивы для семейной системы в целом и для матери и ребенка в частности. В зарубежной психологии также рассматривают измерения мотивации к деторождению: позитивная и негативная [15], которые не просто являются оппозиционными, но побуждают людей к разным действиям, направленным на деторождение или избегание этого [14].

При деструктивных репродуктивных мотивациях материнство не является самоцелью, а ребенок становится скорее средством для достижения иных целей женщины, реализации ее сторонних желаний [8]. Данная группа мотивов отрицательно сказывается на функционировании всей семейной системы. Так, примерами деструктивных мотивов могут являться мотивы, связанные с повышением собственного благосостояния, получения льгот, легализации брака, удержания супруга и сепарации от родителей. Конструктивные мотивы, напротив, связаны с развитием семейной системы, с потребностью выражения благодарности супругу или стремление дать жизнь новому человеку. Позитивная мотивация на рождение детей (например, на то, чтобы разделить радости родительства с партнером) высоко и значимо связана с намерениями завести ребенка у женщин репродуктивного возраста [18; 19].

Также репродуктивные мотивы выделяются на основе того, какие непосредственные цели стоят за каждым мотивом. Экономические мотивы связаны с получением материальных выгод. Данная группа мотивов



в большинстве своем носит деструктивный характер, однако нельзя исключать, что при преобладании конструктивных мотивов мотив повышения материального статуса будет присутствовать, особенно в связи с наличием государственных программ стимулирования рождаемости.

Мотивы социального статуса направлены скорее на реальное и символическое изменение положения женщины, изменение ролевой позиции в семье и ценность общественной реакция в ответ на это изменение. Также как экономические, мотивы социального статуса носят скорее деструктивный характер, при этом осознание собственного нового статуса матери и понимание всей ответственности за развитие ребенка является скорее конструктивной тенденцией.

Психологические мотивы связаны с удовлетворением таких высших потребностей, как стремление любить, заботиться, избежать одиночества или укрепления отношений между супругами. Психологические мотивы в большинстве своем носят характер конструктивных, хотя при стремлении реализовать эгоистические цели или сугубо индивидуальные потребности могут становиться и деструктивными.

Таким образом, представляется возможным говорить о соотношении основных мотивов, которые определяют репродуктивное поведение. Так, экономические, социальные мотивы чаще выступают как деструктивные, тогда как психологические могут выступать и как мотивы конструктивные.

В настоящее время существует несколько методик, обзор которых приведен И.С. Морозовой и коллегами [5], для диагностики репродуктивной мотивации, при этом они позволяют выявить различные мотивы. Например: методика исследования мотивов сохранения беременности (МИМСБ) (Л.Н. Рабовалюк), анкета-опросник по изучению репродуктивных мотиваций у беременных женщин (О.В. Магденко), опросник репродуктивных ролевых ориентаций деторождения (М.Н. Родштейн), а также опросник «Репродуктивные мотивы» (И.С. Морозова, К.Н. Белогай, Ю.В. Борисенко, Т.О. Отт) [5]. К сожалению, данные о психометрической проверке опросников не всегда представлены, что затрудняет решение исследовательских задач.

При создании опросника было принято решение рассматривать репродуктивные мотивы в широком контексте, т.е. как конструктивные и деструктивные, без предварительного выделения отдельных содержательных групп мотивов.

К деструктивным мотивам нами были отнесены следующие: укрепить отношения в семье; «привязать» к себе партнера; вынудить партнера жениться; улучшить жилищные условия; показать родителям, что стала взрослой; вынудить родителей смириться с браком; быть как все; родить «для здоровья»; получить материальные выгоды; изменить социальный статус. К конструктивным – стремление к бессмертию; повторение себя в ребенке; выражение благодарности любимому человеку; рождение и воспитание человека, какого еще не было; чтобы был хоть один близкий человек, о котором можно было бы заботиться; просто хочу иметь ребенка. Выбор данных мотивов был сделан на основе обзора теоретико-эмпирических исследований.

Кроме того, опросник был направлен на диагностику не только беременных женщин, также с его помощью возможно выявлять доминирующие репродуктивные мотивы у женщин, уже имеющих детей, и у женщин, не имеющих опыта материнства.

В данной статье представлены результаты психометрической проверки авторского опросника.

Организация исследования

Выборка. В исследовании приняли участие 3 группы женщин с различным опытом материнства: беременные в момент проведения опроса (203 чел., $M = 24,8$; $SD = 4,4$), для 72 % беременность была запланирована, женщины с детьми в возрасте до 5 лет (233 чел., $M = 26,2$; $SD = 4,6$) и женщины, не имеющие детей (154 чел., $M = 22,4$; $SD = 3,7$). 90% женщин проживают в Перми и Пермском крае, в зарегистрированном браке или сожительстве состоят 76,9 % женщин, 48,6 % имеют высшее образование, безработные – 5,4 %, студентки – 27,9 % (женщины, не имеющие опыта материнства составляют половину от этого числа)

Методы

Опросник репродуктивных мотивов. На основании анализа теоретических и эмпирических работ было выделено несколько основных мотивов, руководствуясь которыми люди принимают решение стать родителями. Данные мотивы стали основой опросника (см. приложение). Испытуемая должна выразить свое отношение к каждому из мотивов в виде согласия или несогласия (от 5 – «полностью согласна» до 1 – «полностью не согласна»). Инструкция к данной методике корректировалась в зависимости от группы испытуемых. Так, беременные обозначали мотивы, которыми они руководствовались при зачатии вынашиваемого ребенка. Женщины с детьми опирались на свои воспоминания (Насколько вы руководствовались при рождении ребенка каждым из мотивов?). Группа бездетных женщин выбирали те мотивы, которые были бы для них наиболее значимыми для принятия решения о рождении ребенка.

Опросник «Тип психологического компонента гестационной доминанты» И.В. Добрякова. Данная методика позволяет оценить психологический компонент гестационной доминанты как совокупность механизмов психической саморегуляции, включающихся при возникновении беременности, направленных на сохранение гестации (беременности) и создание условий для развития будущего ребенка, формирующих отношение к беременности, поведенческие стереотипы. Опросник нацелен на определение доминирующего типа психологического компонента гестационной доминанты: оптимальный тип, гипогестогнозический тип, эйфорический тип, тревожный тип, депрессивный тип. Опросник состоит из трех блоков, включающих утверждения относительно отношения беременной женщины к самой себе, к системе «мать–дитя» и оценку отношения окружающих, всего 45



утверждений. Испытуемая должна выбрать утверждения, которые в большей степени соответствует ее состоянию.

Опросник «Измерение родительских установок и реакций» PARI E.C. Шефер и Р.К. Белл в адаптации Т.В. Нещерет. Опросник предназначен для изучения отношения родителей к разным сторонам семейной жизни. Респондент выражает свое отношение к каждому из 115 суждений, используя шкалу от 1 – «полное несогласие» до 5 – «полное согласие». Опросник позволяет диагностировать 23 признака, которые обобщаются в 4 шкалы, характеризующие: отношение родителя к семейной роли, оптимальный эмоциональный контакт с ребенком, излишнюю эмоциональную дистанцию с ребенком и излишнюю концентрацию на ребенке.

Пятифакторный личностный опросник «Большая пятерка» Р. МакКрае, П. Коста в адаптации С.Д. Бирюкова, М.В. Бодунова. Опросник позволяет диагностировать пять шкал: невротизм, экстраверсия, открытость опыту, доброжелательность, сознательность. Состоит из 60 утверждений, относительно которых испытуемый выражает степень своего согласия, шкалу от 1 – «полностью не согласен» до 5 – «полностью согласен».

Методы статистической обработки. В соответствии со стратегией психометрической проверки методики (О.В. Митина) [3] были использованы: эксплораторный факторный анализ, вычисление альфы Кронбаха. Для определения валидности были использованы корреляционный анализ, сравнительный t-тест и дисперсионный анализ.

Обсуждение результатов

На первом этапе обработки данных был сделан факторный анализ в каждой группе (беременные женщины, женщины с детьми и женщины, не имеющие детей). Во всех трех группах были получены сходные факторные структуры. При факторизации на общей выборке были получены три фактора, которые в сумме описывали 61 % объяснимой дисперсии, при этом основная часть дисперсии приходится на первый фактор – 39 %; 11,3 % и 10,7 % на второй и третий соответственно. В процессе обработки был исключен один вопрос (4), так как он вошел в два фактора. Таким образом, репродуктивные мотивы у женщин образуют три группы: мотивы, связанные с приобретением материальных благ или социального статуса, а также влияния на членов семьи или отца ребенка; мотивы, направленные на воплощение себя в ребенке, выражение благодарности любимому человеку и уникальности будущего ребенка, и мотивы индивидуалистического характера, т.е. рождение ребенка для себя. Можно полагать наличие трех шкал в опроснике репродуктивных мотивов: шкала мотивов деструктивных мотивов (фактор 1), шкала конструктивных мотивов (фактор 2) и шкала индивидуалистических мотивов (фактор 3):

Факторные нагрузки пунктов опросника репродуктивных мотивов в группе женщин с разным опытом материнства

Пункты	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3
1. Стремление к бессмертию, повторение себя в ребенке	—	0,701	—
2. Выражение благодарности любимому человеку	—	0,791	—
3. Рождение и воспитание человека, какого еще не было	—	0,544	—
4. Вынудить партнера жениться	0,724	—	—
5. Улучшить жилищные условия	0,803	—	—
6. Показать родителям, что стала взрослой	0,821	—	—
7. Вынудить родителей смириться с браком	0,850	—	—
8. Быть как все	0,793	—	—
9. Родить «для здоровья»	0,736	—	—
10. Получить материальные выгоды	0,819	—	—
11. Изменить социальный статус	0,654	—	—
12. Просто хочу иметь ребенка	—	—	0,770
13. Чтобы был хоть один близкий человек, о котором можно было бы заботиться	—	—	0,587
Собств. знач.	5,067	1,466	1,391
Доля объясн. дисп., %	39,0	11,3	10,7

Надежность опросника

Для каждой шкалы были подсчитаны коэффициенты надежности α Кронбаха. Для шкал значения α Кронбаха составили: шкала деструктивных мотивов – 0,84; шкала конструктивных мотивов – 0,59; шкала индивидуалистических мотивов – 0,41. Корреляция между пунктами для шкалы: шкала деструктивных мотивов – 0,91; шкала конструктивных мотивов – 0,69; шкала индивидуалистических мотивов – 0,64. По шкале мотивов социально-экономического статуса была произведена проверка на надежность методом расщепления шкалы, которая показала хорошие результаты: α Кронбаха 1 – 0,86; α Кронбаха 2 – 0,82. Межпунктовая корреляция – 0,88. Для шкалы конструктивных мотивов коэффициент α Кронбаха можно рассматривать как приемлемый, дальнейшая проверка шкалы по методу расщепления не проводилась в связи с малым количеством вопросов.

Таким образом, на основе проверки на надежность можно рассматривать шкалу деструктивных мотивов как обладающую достаточными, а шкалу конструктивных мотивов как обладающую удовлетворительными психометрическими характеристиками. Шкала индивидуалистических мотивов, несмотря на их содержательную важность для характеристики репродуктивного поведения, не имеет удовлетворительных психометрических характеристик. Причиной такого результата может являться, в частности, малое количество вопросов, направленных на измерение различных аспектов мотивации.

Валидность опросника

Оценка конвергентной, дискриминантной и критериальной валидности проводилась на основе анализа корреляционных связей показателя



репродуктивных мотивов социально-экономического статуса с другими характеристиками. Для оценки конвергентной валидности использовались показатели по шкалам опросника «Измерение родительских установок и реакций» PARI, дискриминантной валидности – показатели по шкалам опросника «Большая пятерка», критериальной валидности – показатели опросника «Тип психологического компонента гестационной доминанты».

Показатель репродуктивных мотивов социально-экономического статуса обнаружил многочисленные корреляционные связи с отдельными шкалами опросника «Измерение родительских установок и реакций» и с обобщающими показателями. Так, репродуктивные мотивы социально-экономического статуса связаны с отношением к семейной роли ($r = 0,20$; $p < 0,05$), эмоциональной дистанции с ребенком ($r = 0,18$; $p < 0,05$) и излишней концентрации на ребенке ($r = 0,20$; $p < 0,05$). Шкала конструктивных мотивов также имеет положительные корреляции с отношением к семейной роли ($r = 0,10$; $p < 0,05$) и излишней концентрации на ребенке ($r = 0,12$; $p < 0,05$). Взаимосвязи шкалы мотивов социально-экономического статуса воспроизводятся в выборках беременных женщин, но не воспроизводятся для женщин с детьми и в выборке женщин, не имеющих опыт материнства. Это позволяет полагать, что женщины (беременные), у которых сильно выражен мотив социально-экономического статуса, при выборе стратегий воспитания будут скорее проявлять негативные родительские установки.

Анализ взаимосвязей с показателями опросника «Большая пятерка» показал, что деструктивные мотивы отрицательно связаны с показателем открытость новому опыту ($r = -0,11$; $p < 0,05$). Данная взаимосвязь воспроизводится только на выборке беременных женщин ($r = -0,17$; $p < 0,05$). Полученная взаимосвязь описывает тот факт, что беременные женщины, не имеющие широкого круга интересов, скорее рассматривают собственное положение как способ решения материальных проблем.

Показатель деструктивных мотивов положительно связан с гипогестогнозическим типом гестационной доминанты на объединенной выборке беременных женщин и женщин с детьми, в случае рассмотрения каждой выборки как отдельной он обнаруживается только у группы женщин с детьми. Исходя из характеристики гипогестогнозического типа гестационной доминанты можно полагать, что женщины, ориентированные на мотивы социально-экономического статуса, предпочитают сохранять привычный образ жизни, не стремясь активно заниматься собственным здоровьем в новом положении. Вероятно, что женщины с детьми, имея опыт беременности, уже относятся к этой ситуации более спокойно, в отличие от беременных женщин, не имеющих опыта беременности. Также, согласно И.В. Добрякову [1; 2], данный тип гестационной доминанты связан с такими типами родительского отношения, как гипопротекция, эмоциональное отвержение, неразвитость родительских чувств, что также подтверждает наши данные в отношении связей методики «Измерение родительских установок и реакций» PARI и репродуктивных мотивов социально-экономического статуса.

Шкала конструктивных мотивов обнаруживает положительные взаимосвязи с оптимальным типом ПКГД на выборке беременных женщин. В целом такая взаимосвязь является неотъемлемой составляющей благополучного протекания беременности и в дальнейшем способствует гармоничному типу семейного воспитания [1].

Дисперсионный анализ между группами женщин по фактору «деструктивные мотивы» и «конструктивные мотивы» не выявил значимых различий. Это позволяет утверждать, что данные группы мотивов могут проявляться вне зависимости от того, имеет ли женщина опыт беременности или нет.

Выводы

1. Разработан опросник, позволяющий диагностировать две группы репродуктивных мотивов: деструктивные и конструктивные мотивы, обладает внутренней согласованностью шкал, конвергентной, дискриминантной и критериальной валидностью.

2. Опросник позволяет установить выраженность репродуктивных мотивов у женщин вне зависимости от их опыта материнства.

3. Деструктивные мотивы, в отличие от конструктивных, связаны с негативными родительскими установками и стремлением сохранять прежний образ жизни в период беременности.

Ограничения

Данный опросник не проходил проверку на ретестовую надежность, что позволило бы повысить достоверность результатов. Вместе с тем он позволяет оценить общую направленность рассматривать будущего ребенка и ситуацию беременности как средство повышения собственного социально-экономического статуса и/или как ситуацию развития семейной системы, супружеских отношений и потребности в самореализации женщины как матери.

Финансирование

Исследование выполнено при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, проект «Динамика психологических характеристик женщин с различным репродуктивным статусом: межгрупповой и внутригрупповой анализ» (№17-16-59001).

Список литературы

1. *Добряков И.В.* Разработка и валидизация методики определения варианта психологического компонента гестационной доминанты // Психическое здоровье. – 2011. – № 9. – С. 75–80.

2. *Добряков И.В.* Семейные факторы, влияющие на формирование различных типов психологического компонента гестационной доминанты // Российский психиатрический журнал. – 2011. – № 2. – С. 35–40.

3. *Митина О.В.* Разработка и адаптация психологических опросников. – М., 2011. – С. 235.



4. Морозова И.С., Белогай К.Н., Борисенко Ю.В. Психология семейных отношений: учеб. пособие. – Кемерово, 2010. – С. 18–31.
5. Морозова И.С., Белогай К.Н., Борисенко Ю.В. [и др.]. Апробация опросника «Репродуктивные мотивы» // Вестник Кемер. гос. ун-та. – 2014. – № 3 (59), Т. 3.
6. Олифирович Н.И., Зинкевич-Куземкина Т.А., Велента Т.Ф. Психология семейных кризисов. – СПб.: Речь, 2006. – 360 с.
7. Рабовалюк Л.Н. Методика исследования мотивов сохранения беременности (МИМСБ) // Молодой ученый. – 2012. – № 6. – С. 350–356.
8. Стоянова И.Я., Магденко О.В. Мотивации деторождения беременных женщин в ракурсе становления материнской идентичности [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. – 2012. – № 3 (14). – URL: <http://medpsy.ru> (дата обращения: 15.06.2014).
9. Филиппова Г.Г. Хрестоматия по перинатальной психологии: Психология беременности, родов и послеродового периода / сост. А.Н. Васина. – М.: Изд-во УРАО, 2005. – С. 62–65.
10. Brenning K., Soenens B., Vansteenkiste M. What's your motivation to be pregnant? Relations between motives for parenthood and women's prenatal functioning [Electronic resource] // Journal of Family Psychology. – 2015. – Vol. 29 (5). – P. 755–765. – URL: <http://dx.doi.org/10.1037/fam0000110>.
11. Erchull M.J. Development and validation of a quantitative measure of intensive parenting attitudes [Electronic resource] // Journal of Child and Family Studies. – 2012. – URL: doi:10.1007/s10826-012-9616-y.
12. Gauthier L., Guay F., Senécal C. [et al.]. Women's depressive symptoms during the transition to motherhood: The role of competence, relatedness, and autonomy [Electronic resource] // Journal of Health Psychology. – 2010. – Vol. 15. – P. 1145–1156. – URL: <http://dx.doi.org/10.1177/1359105310364170>.
13. Guedes M., Pereira M., Pires R. [et al.]. Childbearing Motivations Scale: Construction of a New Measure and its Preliminary Psychometric Properties [Electronic resource] // Journal of Child and Family Studies. – 2013. – Vol. 24 (1). – P. 180–194. – URL: <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9824-0>.
14. Liss M., Schiffrin H.H., Mackintosh V.H. [et al.]. Childbearing motivations, desires and intentions: A theoretical framework // Genetic, Social & Social Psychology. – 1994. – Vol. 120 (2). – P. 223–253.
15. Miller W.B. Childbearing motivation and its measurement [Electronic resource] // Journal of Biosocial Science. – 1995. – Vol. 27. – P. 473–485. – URL: doi:10.1017/S0021932000023087.
16. Mills M., Rindfuss R.R., McDonald P. [et al.]. Why do people postpone parenthood? Reasons and social policy incentives [Electronic resource] // Human Reproduction Update. – 2011. – Vol. 17 (6). – P. 848–860. – URL: doi:10.1093/humupd/dmr026.
17. Nelson S.K., Kushlev K., & Lyubomirsky S. The pains and pleasures of parenting: When, why, and how is parenthood associated with more or less well-being? [Electronic resource] // Psychological Bulletin. – 2014. – Vol. 140. – P. 846–895. – URL: <http://dx.doi.org/10.1037/a0035444>.

18. Siegel K., & Schrimshaw E.W. Reasons and justifications for considering pregnancy among women living with HIV/AIDS // *Psychology of Women Quarterly*. – 2001. – Vol. 25. – P. 112–123.

19. Sowell R.L., Murdaugh C.L., Addy C.L. [et al.]. Factors influencing intent to get pregnant in HIV-infected women living in the southern USA // *AIDS Care*. – 2002. – Vol. 14 (2). – P. 181–191.

Приложение.

Опросник деструктивных и конструктивных репродуктивных мотивов

Ниже приведен ряд утверждений. Пожалуйста, прочитайте каждое утверждение и оцените, насколько вы руководствовались при рождении ребенка каждым из мотивов? Оцените по шкале (1 – полностью не согласна; 2 – не согласна; 3 – затрудняюсь ответить; 4 – согласна; 5 – полностью согласна):

- 1) заставить партнера жениться;
- 2) стремление к бессмертию, повторение себя в ребенке;
- 3) улучшить жилищные условия;
- 4) показать родителям, что стала взрослой;
- 5) выражение благодарности любимому человеку;
- 6) вынудить родителей смириться с браком;
- 7) изменить социальный статус;
- 8) быть как все;
- 9) рождение и воспитание человека, какого еще не было;
- 10) родить «для здоровья»;
- 11) получить материальные выгоды.

Электронное научное издание

**ВЕСТНИК ПЕРМСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**

Серия № 1
Психологические и педагогические науки

ВЫПУСК 1, 2017

Электронный научный журнал

Ответственный редактор выпуска
Силина Елена Алексеевна

Ответственный секретарь выпуска
Баландина Людмила Леонидовна

Компьютерная верстка выполнена *Д.Г. Григорьевым*

Свидетельство о государственной аккредитации вуза
№ 0902 от 07.03.2014

Изд. лиц. ИД № 03857 от 30.01.2001

Формат 60х90 1/16. Набор компьютерный

Усл. печ. л. 8,3. Уч.-изд. л. 7,9

Редакционно-издательский отдел
Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета
614990, г. Пермь, ГСП, ул. Сибирская, 24, корп. 2, оф. 71
тел. +7(342) 238-63-12
e-mail: rio@pspu.ru